



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO



**II SEMINÁRIO DE DISSERTAÇÕES DO
MESTRADO EM ENSINO
NA EDUCAÇÃO BÁSICA – PGEEB/CEPAE/UFG**

ANAIS
2015

The background of the entire page is an abstract pattern consisting of a 3x3 grid of nine large, rounded squares. Each square contains a series of concentric, rounded shapes in various colors, creating a complex, layered visual effect. The colors used include shades of yellow, orange, red, pink, blue, green, and grey. The overall style is modern and artistic.

Anais II Seminário de Dissertações do Mestrado em Ensino na Educação Básica – PPGEEB/CEPAE/UFG. Goiânia: UFG, 2015. 115p.

Goiânia
2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
Dr. Orlando Afonso Valle do Amaral
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO - UFG

Dr. José Alexandre Felizola Diniz Filho
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO - UFG

Dr. Alcir Horácio Silva
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA – CEPAE/UFG
Dra. Gene Maria Vieira Lyra Silva

**II SEMINÁRIO DE DISSERTAÇÕES DO MESTRADO EM ENSINO NA
EDUCAÇÃO BÁSICA – PPGEEB/CEPAE/UFG**

COORDENAÇÃO

Dra. Silvana Matias Freire
Dra. Gene Maria Vieira Lyra Silva
Dra. Elisandra Filetti Moura
Mestrando Marcos Pereira Martins
Mestranda Eulâmpia Neves Ferreira

COMISSÃO EDITORIAL

Dra. Alessandra da Silva Carrijo
Dra. Célia Sebastiana Silva
Dra. Deise Nanci de Castro Mesquita
Dra. Maria Alice de Sousa Carvalho
Dra. Maria de Fátima Cruvinel

CAPA

Dr. Wanderley Alves Santos

COMISSÃO CIENTÍFICA

Dr. Alcir Horácio da Silva
Dr. Almiro Schulz
Dra. Anna Maria Dias Vreeswijk
Dra. Célia Sebastiana Silva
Dra. Cláudia Santos Barreto Bezerra
Dr. Danilo Rabelo
Dra. Deise Nanci de Castro Mesquita
Dra. Denise Silva Araújo
Dra. Elisandra Filetti Moura
Dr. Elson Rodrigues Olanda
Dra. Eunice Isaias da Silva
Dr. Evandson Paiva Ferreira
Dra. Gene Maria Vieira Lyra Silva
Dra. Ilse Leone B. C. Oliveira
Dra. Jaqueline Araújo Civardi
Dra. Luzia Rodrigues da Silva
Dra. Magali Saddi Duarte
Dra. Maria Alice de Sousa Carvalho
Dra. Maria de Fátima Cruvinel
Dra. Maria Izabel Barnez Pignata
Dr. Newton Freire Murce Filho
Dra. Rusvênia Luiza B. Rodrigues da Silva
Dra. Silvana Matias Freire
Dra. Sônia Santana da Costa
Dra. Vivianne Fleury de Faria

REALIZAÇÃO



SUMÁRIO

Apresentação	6
Formação de professores em atendimento educacional especializado: experiência de um curso virtual na aprendizagem colaborativa no município de Goiânia.....	7
ANDRÉA HAYASAKI VIEIRA	
A organização do trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento das lutas na educação física escolar no município de Goiânia.....	13
LEONARDO CONCEIÇÃO GONÇALVES	
O papel da dança para o desenvolvimento da cognição e da afetividade nas séries iniciais da Educação Básica.....	18
LÚCIA MARIA DA SILVA	
Aprendizagem de geometria plana por aluno com síndrome de Asperger no laboratório de matemática.....	24
STÊNIO CAMARGO DELABONA	
A valorização da história e das culturas africanas e afro-brasileiras através da aplicação de projetos educacionais em escolas públicas de Goiânia.....	31
WELBERG VINICIUS GOMES BONIFÁCIO	
As artes circenses na educação física escolar enquanto conteúdo da cultura corporal: suas contribuições para desenvolvimento da expressão corporal e criatividade.....	38
BRUNO AMARAL RAMOS	
A criança com dificuldades de aquisição da escrita: intervenções possíveis.....	44
JOELMA OLIVEIRA SANTOS SILVA	
Objeto de aprendizagem hiperligado com materiais concretos para o ensino de geometria espacial para alunos com baixa visão na educação básica.....	50
JOSINO LUCINDO MENDES JÚNIOR	
Desafios e perspectivas da formação em contexto dos docentes da educação infantil da rede municipal de Goiânia.....	57
LUCIENE BATISTA	
Contribuições da filosofia para a formação ética de professores do AEE.....	63
MÁRCIA CRISTINA M. O. SANTOS	
A construção da igualdade de gênero no currículo da educação de adolescentes, jovens e adultos na rede municipal de educação de Goiânia.....	68
MARIA ANTÔNIA DE PAULA GOMES	
O impacto do PNLD de língua estrangeira na prática do professor de inglês nas escolas da rede estadual de Goiânia.....	74
MARIA LETÍCIA MARTINS CAMPOS FERREIRA	

Formação do leitor literário na educação infantil: o caso da poesia.....	80
SANDRA REGINA DA SILVA PEDROSO DIAS	
O ensino do lugar e o lugar do ensino: as contribuições da geografia escolar no ciclo II do ensino fundamental para uma educação emancipadora.....	87
MARIÂNGELA OLIVEIRA DE AZEVEDO	
Planejamento, registro e avaliação: instrumentos que ressignificam a prática docente na educação infantil.....	91
RAFAELA DE MORAIS RAMOS	
Letramento: os efeitos do discurso do professor na construção das identidades dos alunos.....	97
ROSYMARI DE SOUZA OLIVEIRA	
Relação fala/escrita em textos de alunos de uma escola pública municipal de Aparecida de Goiânia.....	104
THAIS TOLENTINO SANTOS SOUZA	
Literatura infantil e identidade negra: leitura e subjetividade na escola.....	109
MEIRE HELEN FERREIRA SILVA	

Os textos aqui apresentados são de inteira responsabilidade de seus autores.

APRESENTAÇÃO

O II Seminário do Mestrado em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (PPGEEB/CEPAE/UFG) reiterou o principal objetivo desse gênero de evento acadêmico no âmbito da pós-graduação: socializar as pesquisas em desenvolvimento pelos mestrandos, com o intuito de mobilizar contribuições para o andamento e a concretização dos trabalhos de investigação. Como se trata de um evento que conta com a presença de docentes e pesquisadores interessados e que também é aberto à participação do público em geral, as sessões alcançam uma dinâmica de simpósio, pois, além da intervenção do professor-pesquisador convidado a ler previamente os trabalhos, os outros participantes contribuem por meio de questionamentos e sugestões.

Essa peculiaridade agrega ao evento funções pertinentes ao ambiente acadêmico, como a promoção do debate de ideias e a divulgação dos saberes em movimento. Para os alunos e docentes do Programa, o Seminário constitui-se um fecundo momento de integração; para os que desejam ingressar num curso de pós-graduação, este evento pode iluminar novos objetos de pesquisa, ou mesmo práticas de ensino desenvolvidas por um professor ou outro profissional atuante na escola que, por falta de provocação, ainda não tiveram a chance de se converter em objeto de investigação científica.

Assim, o que se apresenta aqui é o registro, no formato de resumos expandidos, dos diversos trabalhos de pesquisa dos alunos que ingressaram no PPGEEB no ano de 2014. A disponibilização dos Anais atende ao propósito de divulgar as pesquisas em andamento sobre o Ensino na Educação Básica, assunto tão premente em um país cujo lema oficial é “Pátria educadora”.

Por fim, cabe agradecer a participação dos docentes e dos alunos do PPGEEB do CEPAE que contribuíram de forma significativa para a realização deste II Seminário e aguardar que as próximas edições do evento sejam também profícuas.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: EXPERIÊNCIA DE UM CURSO VIRTUAL NA APRENDIZAGEM COLABORATIVA NO MUNICÍPIO DE GOIÂNIA

Andréa Hayasaki Vieira (Orientanda - PPGEEB-CEPAE/UFG)
andrea_hvfonho@hotmail.com

Deise Nanci de Castro Mesquita (Orientadora - PPGEEB-CEPAE/UFG)
deisemesquita.cepae.ufg@gmail.com

Joana Peixoto (Coorientadora - IFG/GO)
joanagynn@gmail.com

Introdução

O Atendimento Educacional Especializado- AEE realizado nas salas de recursos multifuncionais é uma realidade que caminha em prol de um melhor desenvolvimento do seu público alvo, mas para que isso ocorra os professores precisam estar bem preparados, sendo garantida a eles formação continuada como prevê os documentos legais.

O presente projeto pretende mostrar a relevância da identificação das reais necessidades dos professores e, em consequência, da elaboração de novas propostas para as formações existentes. Ou seja, os estudos poderão apontar os principais aspectos positivos e negativos do curso a distância, considerando as necessidades dos professores na sua atuação pedagógica. Ainda, esses aspectos serão analisados considerando as modalidades e estratégias utilizadas pelos professores no ambiente educacional que possibilitaram resultados satisfatórios ou não, e também será analisada a disponibilidade do professor no desejo de realizar novas formas de trabalho e, assim, provocar mudanças na sala de aula inclusiva.

Iniciou-se com a coleta de dados referentes ao quantitativo de professores, de salas de recursos multifuncionais existentes no município de Goiânia, de educandos em cada sala e caracterização de deficiências, e de cursos realizados pelos professores. Desta coleta percebeu-se que as formações existentes foram destinadas, na sua maioria, para os gestores e que poucos professores tinham experiência em curso virtual. Também, que as vagas eram restritas, sendo que Goiânia, um município Polo, em 2008 ofereceu um curso com uma turma de 20 professores; em 2010 três turmas de 20 professores e 2013 uma turma de 25 professores.

Nesta perspectiva, foi idealizado um curso virtual semipresencial destinado aos professores da sala de recurso multifuncional, que envolvesse a teoria e a prática, em uma relação de aprendizagem colaborativa em rede, pois as novas tecnologias podem promover mudanças metodológicas importantes na prática pedagógica dos professores, pois possibilita a interação com os demais professores em um espaço virtual onde todos podem socializar, discutir e refletir sobre as teorias e suas implicações, durante a execução do trabalho. É nesta perspectiva que o curso virtual pretende caminhar e analisar sua eficiência ou não, para que seja possível organizar uma proposta de curso visando ao desenvolvimento do educando.

O planejamento das ações que compõem o curso virtual semipresencial é de caráter experimental, sendo utilizada a plataforma Moodle, na página www.cepae.ufg.br. As aulas presenciais serão quinzenais, aos sábados, no período matutino, enfatizando as formulações sobre a “defectologia”, o “pensamento e a linguagem” e a “formação social da mente”, segundo Vigotski.

Problema

Diante das formações continuadas existentes e /ou propostas para o professor de AEE, cabe a esta pesquisa investigar: Como construir um curso virtual de formação continuada para professores do Atendimento Educacional Especializado, a fim de colaborar com o desenvolvimento cognitivo de seu aluno de educação especial?

Objeto de investigação

A estrutura organizacional de um curso virtual semipresencial que atenda às reais necessidades de formação continuada de professores de AEE no Município de Goiânia, que contribua no desenvolvimento dos educandos.

Objetivos

Geral

- Em parceria com professores do AEE de Goiânia, identificar e organizar uma estrutura de curso a distância, que aborde tanto o estudo teórico como o desenvolvimento de práticas advindas dessa compreensão, e que atenda às reais necessidades de uma formação continuada em Salas de Recurso Multifuncionais.

Específicos

- Identificar e organizar uma estrutura de curso virtual
- Identificar as características das formações existentes
- Experimentar uma formação colaborativa em rede
- Repensar a relação teoria e prática pedagógica
- Apresentar abordagens metodológicas

Fundamentação teórica

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008) orienta que o atendimento educacional especializado, ao longo de todo o processo de escolarização, esteja articulado à proposta pedagógica do ensino comum, definindo que

o atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. (MEC, 2008)

O Atendimento Educacional Especializado-AEE constitui oferta obrigatória pelos sistemas de ensino para apoiar o desenvolvimento dos alunos da educação especial, em todas as etapas, níveis e modalidades, ao longo de todo o processo de escolarização. Destina-se a estudantes com deficiência física, intelectual, surdez, cegueira, baixa visão, surdo-cegueira, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação. O AEE é realizado no período inverso ao da classe comum frequentada pelo estudante e, preferencialmente, na própria escola que está matriculado ou em escolas circunvizinhas.

Neste projeto, defende-se a formação continuada com qualidade e que realmente possa refletir na aprendizagem do educando com deficiência, em sala de aula, incluindo-o nas atividades curriculares.

O principal referencial teórico neste estudo é Vigotski, compreendendo o desenvolvimento do pensamento e da linguagem como sendo primordial no processo de aprendizagem, enfatizando a criança como sujeito dotado de habilidades, capacidades e potencialidades. Este estudo também contribuirá na construção, elaboração e adequação das estratégias para o desenvolvimento da aprendizagem, bem como das formas de orientar os professores da sala de aula comum.

Toschi (2013) diz que “as redes de aprendizagem são grupos de pessoas que

utilizam as redes de comunicação mediada por computador (CMC) para aprender juntas no horário, local e no ritmo adequado para elas e para a tarefa em questão”. Portanto, ao se pensar um curso em EAD no município de Goiânia para os docentes que estão na sala de recurso multifuncional, pretende-se propor uma aprendizagem colaborativa em rede em que todos os professores possam interagir, trocar informações, discutir e refletir sobre as teorias e também as vivências, compartilhando as dúvidas, os conhecimentos, os recursos e as experiências obtidas nos atendimentos.

Para Nóvoa (1995, p. 25),

a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante saber da experiência, colocando a reflexão sobre a prática e a experiência como fatores primordiais no processo de formação.

Enfim, provocar uma mudança educacional não é tarefa fácil. É preciso criar um clima, modificar comportamentos e atitudes, visando à qualidade da educação de forma consciente, reflexiva e que aposte nas suas múltiplas manifestações que envolvem todos os aprendizes de uma sala de aula.

Metodologia

A pesquisa será realizada segundo o método empirista proposto por GIL (1994), que considera o conhecimento baseado na experiência, a generalização derivada de observações de casos da realidade concreta e elaboradas a partir de constatações particulares. Para tanto, serão utilizados procedimentos técnicos de: coleta documental, aplicação de questionários para identificar os sujeitos da pesquisa; e realização de entrevistas. Posteriormente, os professores participarão de um curso virtual constituído por uma plataforma (moodle), onde serão realizados estudos teóricos, discussões de casos, relatos de experiências e socialização das atividades pedagógicas executadas no AEE, com orientação da pesquisadora. Será organizado da seguinte forma: encontros presenciais, quinzenais e aos sábados, no período matutino, sendo que os estudos continuarão no ambiente virtual.

Resultados

O projeto justifica-se pela relevância da identificação das reais necessidades

dos professores e, em consequência, da elaboração de novas propostas para as formações existentes. Ou seja, os estudos poderão apontar os principais aspectos positivos e negativos do curso a distância, considerando as necessidades dos professores na sua atuação pedagógica. Ainda, esses aspectos serão analisados considerando as modalidades e estratégias utilizadas pelos professores no ambiente educacional que possibilitaram resultados satisfatórios ou não, e também será analisado o desejo do professor de provocar mudanças e de realizar novas formas de trabalho.

Finalizado o curso piloto, será organizado uma proposta de formação para os professores do AEE que atenda as suas necessidades e que contribua para o desenvolvimento do educando nos diferentes ambientes (social, escolar, familiar). Este curso virtual é importante devido à agilidade da tecnologia no cotidiano, que possibilita a comunicação de muitas pessoas ao mesmo tempo, podendo realizar discussões importantes com mediação, construindo uma rede interligada de informações que ajudam na aprendizagem, fortalecendo o conhecimento do professor em prol do desenvolvimento do educando.

Com este projeto, espera-se que as formações continuadas e iniciais da Rede Municipal de Educação de Goiânia possam ser repensadas, de forma a favorecer o conhecimento da grande maioria dos professores em prol da aprendizagem na sala de aula, pois os educandos com deficiência possuem potencialidades e capacidades para aprender, mas precisam de estratégias, recursos específicos para realizar atividades. Assim, o professor deverá ter também conhecimento teórico para escolher as estratégias mais adequadas que favoreçam a aprendizagem de forma construtiva, sabendo “o quê” e “o por quê” escolher certos recursos, fazendo as adequações de acordo com as reais necessidades.

Para que isto ocorra com efetividade, todos os profissionais da escola devem ser envolvidos no processo, pois o educando é integrante da escola e não somente do AEE. Assim, cabe a todos os professores, gestores, diretores, coordenadores, família participar do processo de ensino-aprendizagem na escola, fazendo com que a inclusão aconteça realmente em diferentes espaços sociais.

Palavras-chave: Formação continuada. Atendimento educacional especializado. Inclusão. Ambiente virtual de aprendizagem.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de educação especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

GIL, A.C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994. 207p.

NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Nova Enciclopédia, 39. Publicação Dom Quixote - Instituto de Inovação Educacional: Lisboa, Portugal, 1995.

TOSCHI, M. S. Didática na educação a distância: uma reflexão necessária. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R; LIMONTA, S. V. (Org.). *Qualidade da escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores*. 1. ed. Goiânia: Kelps, 2013, v. único, p. 189-206.

VIGOTSKI. L. S. *Fundamento de defectología*. Trad. Julio Guillermo Blank. Edición en lengua castellana. Madrid: Gráficas Rógar, 1997.

_____. *Pensamento e linguagem*. Trad. Jefferson Luiz Camargo. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. *Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E O TRATO COM O CONHECIMENTO DAS LUTAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE GOIÂNIA

Leonardo Conceição Gonçalves (Orientando – PPGEED-CEPAE/UFG)
leonardo.goncalves@ifgoiano.edu.br

Alcir Horácio da Silva (Orientador – PPGEED-CEPAE/UFG)
halcir@yahoo.com.br

Introdução

Em suas formas originais ou adaptadas, as lutas estão presentes nos clubes, academias e atualmente no ambiente escolar, sendo tratadas como conteúdo pedagógico. Entretanto, podemos constatar o ensino precarizado deste conteúdo nas escolas públicas municipais goianienses ou então a sua aplicação de forma similar ao que acontece em espaços não formais de ensino. Ao pensarmos sobre o conteúdo das lutas no contexto da Educação Física escolar, o que percebemos são experiências galgadas em estratégias padronizantes e prescritivas, alicerçadas em pressupostos das ciências biológicas e, hegemonicamente, tratadas a partir da lógica esportiva (MARTA, 2009).

Assim, este estudo, portanto, se torna relevante à medida que procura investigar cientificamente a organização do trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento das lutas na Educação Física escolar da rede pública de ensino do município de Goiânia. Por outro lado, também se justifica pelo fato de refletir e indicar os limites e possibilidades no trato com o conhecimento das lutas na Educação Física, como conceito e realidade social a partir da organização do trabalho pedagógico que norteia e fundamenta as intervenções dos trabalhadores e trabalhadoras desta área.

Problema de pesquisa

Diante das atuais estratégias metodológicas utilizadas por trabalhadores da área da Educação Física para tratar o conteúdo Lutas, cabe a esta pesquisa investigar: quais elementos dificultam ou inviabilizam o ensino das lutas no contexto da Educação Física escolar nas escolas públicas municipais goianienses?

Objeto e objetivos

O objeto de investigação desta pesquisa é a organização do trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento das lutas utilizados por professores de Educação Física que atuam nas escolas públicas da rede municipal de ensino de Goiânia, desde que estejam desenvolvendo o conteúdo anteriormente citado há pelos menos um ano letivo.

Objetivo geral: Desta forma, esta pesquisa tem como objetivo contribuir com a construção de elementos teórico-metodológicos para o trato com o conhecimento das lutas na Educação Física escolar.

Objetivos específicos: ler, analisar, constatar, sistematizar, compreender, explicar e apresentar: I) os principais elementos que dificultam ou inviabilizam a presença das lutas no contexto da Educação Física escolar; II) as experiências exitosas relacionados com o trato do conhecimento das lutas nas escolas; III) procedimentos teórico-metodológicos que potencializem o ensino acerca do fenômeno das lutas na Educação Física escolar.

Fundamentação teórica

Partimos da premissa de que as lutas são expressões da Cultura Corporal historicamente produzida pelo gênero humano, sendo, portanto, consequência imediata sua socialização como conteúdo nas aulas de Educação Física na escola, inclusive observa-se a recomendação para o trato com este conteúdo na disciplina de Educação Física escolar (BRASIL, 1997; DAOLIO, 1996; SOARES, 1995; COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Desta forma, é central nesta pesquisa o estudo sobre as categorias estruturantes da organização do trabalho pedagógico e do trato com o conhecimento das lutas na Educação Física escolar, baseados no fato de entendermos que a escola é o local onde o ensino dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade ocorre ordenado e sistematicamente, possibilitando as condições objetivas para o desenvolvimento das gerações futuras (SAVIANI, 1983).

Ao pensarmos sobre o conteúdo das lutas no contexto da Educação Física escolar, o que percebemos são experiências galgadas em estratégias padronizantes e prescritivas, alicerçadas em pressupostos das ciências biológicas e, hegemonicamente, tratadas a partir da lógica esportiva (MARTA, 2009).

O trato com o conhecimento das lutas na Educação Física escolar deve superar análises mecânicas impregnadas de visões ingênuas, metafísicas e acríticas. Deve levar em consideração a concreticidade, a radicalidade, a rigurosidade, a reflexão de conjunto, a objetividade, a especificidade e a flexibilidade (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

E, ainda, o trato com o conhecimento das lutas na Educação Física escolar deve ser mediado por conhecimento útil, construído em função da transformação da realidade em favorecimento àqueles que vivem em situação de risco social. Esse conhecimento somente será útil se for pautado na fundamentação teórica que lhes permitam ações coerentes e consistentes, e com uma satisfatória instrumentalização técnica que lhes possibilitem ações eficazes.

Portanto, o referencial teórico apontado inicialmente para direcionar o estudo do problema delimitado para fins desta pesquisa são Junior e Ferreira (1999), que sistematizaram possibilidades pedagógicas tendo como referência a Metodologia Crítico-Superadora da Educação Física; Carreiro (2005) e Freitas (2007), que pesquisam o conhecimento das lutas simultaneamente a questões midiáticas, filosóficas e culturais nas dimensões conceituais, atitudinais e procedimentais; Outra referência amplamente utilizada que aponta possibilidades sobre o ensino das lutas são os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 2007) para a área da Educação Física e o Coletivo de Autores (1992).

De forma a compreender o currículo e o conjunto de analogias, explícitas ou implícitas, nos mais variados domínios, que transitam da prescrição à ação, dos atos administrativos às práticas pedagógicas na instituição escolar, utilizaremos Apple (1982) e Sacristán (1998), fundamentalmente.

Metodologia

A pesquisa será realizada através do recurso metodológico da pesquisa-ação onde serão apresentadas, discutidas e problematizadas as experiências da primeira etapa da pesquisa - entrevistas semiestruturadas - com vistas a reflexão em torno da equação de problemas práticos e produção do conhecimento relacionado com a organização do trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento das lutas na Educação Física escolar

Inspirados nas contribuições teóricas apresentadas por Saviani (1993) e Berbel

(1995), sobre a organização do trabalho escolar e o trato com o conhecimento, realizaremos dois seminários, com intervalo de 10 dias entre o primeiro e o segundo, pautados nas seguintes estratégias didáticas para a conformidade e consolidação do seminário de pesquisa-ação: Experimentação, Problemática, Teorização e Reconstrução Coletiva do Conhecimento.

Essas ações pedagógicas (experimentação, problematização, teorização e reconstrução coletiva do conhecimento) ao serem articuladas com os fundamentos da pesquisa-ação demonstrarão a sua pertinência e exequibilidade no processo de organização do trabalho pedagógico e no trato com o conhecimento das lutas nas aulas de Educação Física.

Resultados e considerações sobre o produto educacional

A pesquisa tem como relevância a possibilidade de contribuir com o processo de identificação das demandas dos trabalhadores da área da Educação Física e, como desdobramento, colaborar com a instalação de propostas de estratégias de ensino adequadas e inovadoras. Portanto, os estudos pretendem localizar os principais elementos positivos e negativos utilizados por professores ao tratar o conteúdo Lutas, nas aulas de Educação Física.

Desta forma, foi esquematizado o seminário de pesquisa-ação com vistas a oferecer aos professores de Educação Física da rede municipal de ensino de Goiânia subsídios teórico-práticos de forma a pensar no equacionamento de problemas significativos da prática social, e por extensão, da prática pedagógica, bem como possibilitar uma tomada de consciência por parte dos sujeitos envolvidos, com vistas à transformação da própria realidade pesquisada.

Findada esta etapa será possível vislumbrar o formato do produto educacional oriundo desta pesquisa, qual seja uma proposta de estratégia metodológica que atenda as necessidades dos professores da rede municipal de ensino para o ensino do conteúdo Lutas, e que por consequência contribua para a aprendizagem dos estudantes.

Palavras-chave: Ensino. Educação Física. Lutas. Escola

Referências

ALVES-MAZOTTI, A. J. *O método nas ciências sociais*. São Paulo: Pioneira, 1998.

BARBIER, R. *Pesquisa-ação na instituição educativa*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

BERBEL, N. A. N. Metodologia da Pesquisa-ação: uma alternativa metodológica apropriada para o ensino superior. In: *Semina - Revista Cultural e Científica da Universidade Estadual de Londrina*. v. 16, n. 2, ed. especial, p. 9-19, out., 1995.

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

DEMO, P. *Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

FREITAS, L. C. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. 3. ed. Campinas. SP: Papirus, 2000.

LUDKE, M. & ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARTA, F. E. F. *A memória das lutas: as artes marciais orientais e a sua presença na cultura corporal de São Paulo*. São Paulo: EDUC, 2010.

OLIVIER, J. C. *Lutas e artes marciais na escola: das brigas aos jogos com regras*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. *Escola e Democracia*. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1983.

THIOLLENT, M. *Metodologia da Pesquisa-ação*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

VÁZQUEZ, A. S. *Filosofia da práxis*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

O PAPEL DA DANÇA PARA O DESENVOLVIMENTO DA COGNIÇÃO E DA AFETIVIDADE NAS SÉRIES INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Lúcia Maria da Silva (Orientanda – PPGEEB-CEPAE/UFG)
luciamirian@hotmail.com

Newton Freire Murce Filho (Orientador – PPGEEB-CEPAE/UFG)
newtonmurce@yahoo.com.br

Introdução

Esta pesquisa propõe investigar qual o papel da dança para o desenvolvimento da cognição e da afetividade no âmbito educativo e sua importância como facilitadora no processo de ensino – aprendizagem, visto que ela pode ser compreendida como um instrumento para a formação artística, crítica, cultural, estética, social e física dos alunos. Neste contexto pedagógico, particularmente na primeira fase do ensino fundamental, ressalta – se a necessidade de um trabalho com movimento, engajado nos demais componentes curriculares deste nível de ensino, sobretudo em escolas que funcionam em período integral. Temos como objetivos: investigar as relações entre corpo, movimento, cognição e afetividade, bem como as contribuições dos dois primeiros elementos para os dois últimos na educação de crianças das séries iniciais da Educação Básica; aprofundar estudos teóricos que abordam a relação entre corpo e cognição como forma de comprovar as contribuições da dança para a cognição, para a afetividade e criatividade; oferecer oficinas de dança para os alunos da Escola Municipal de Tempo Integral José Carlos Pimenta do município de Goiânia; verificar possíveis contribuições da dança para a aprendizagem de conteúdos escolares; investigar as percepções, os sentimentos das crianças, dos pais e de educadores em relação à prática de dança na escola e verificar os benefícios da dança como arte e criação estética inserida no contexto escolar.

Embasamo-nos principalmente nas teorias da aprendizagem que têm o materialismo histórico-dialético como referência, considerando a relação do sujeito com a sociedade na qual está inserido. A hipótese básica deste estudo é a de que a dança trabalhada no espaço escolar, sobretudo em escolas que funcionam em tempo integral, é de fundamental importância para o desenvolvimento psicomotor, criativo, cognitivo e afetivo da criança.

Metodologia

A pesquisa caracteriza - se como um estudo de caso qualitativo, ou seja, a “investigação de uma unidade específica, situada em seu contexto, selecionada segundo critérios predeterminados e, utilizando múltiplas fontes de dados, que se propõe a oferecer uma visão holística do fenômeno estudado” (ALVES-MAZZOTTI, 2006). A pesquisadora teve o papel de participante direta. As oficinas que fornecem elementos para este estudo foram desenvolvidas na Escola Municipal de Tempo Integral José Carlos Pimenta, do município de Goiânia. Os sujeitos da pesquisa são alunos, pais e professores. A pesquisadora faz uso dos seguintes instrumentos: questionários, diário de campo, diários dialogados, análise do projeto pedagógico da escola, fotografias e filmagem.

Os instrumentos utilizados fornecem dados que são entrecruzados e analisados de acordo com os objetivos propostos do projeto. Ao finalizar todas as etapas, são verificados os resultados e as possíveis contribuições para outras instituições educativas com características similares, sendo apresentado como produto final um roteiro de oficina de dança que poderá ser aplicado por outros professores de diferentes instituições.

Fundamentação teórica

O movimento é a primeira manifestação de vida do ser humano, pois desde a vida intrauterina o bebê realiza movimentos com o corpo. Os movimentos expressam os sentimentos, os pensamentos e as atitudes que, muitas vezes, podem ser inconscientes. Mesmo quando não se domina determinado sistema linguístico, a comunicação se torna possível por meio do movimento corporal, de gestos, de sinais, de expressões faciais.

O movimento, para a criança, significa muito mais do que mexer partes do corpo ou deslocar-se no espaço. O movimento tem também como função fundamental ajudar a desenvolver a afetividade nas crianças (DANTAS, 1992). Wallon (apud DANTAS, 1992), em sua teoria sobre a afetividade na educação, defende que esta é fundamental para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento pleno do ser humano. Wallon (1975) considera que o desenvolvimento intelectual envolve também o corpo e as emoções e que a motricidade tem um caráter pedagógico. Ele acredita que as escolas deveriam adaptar seus espaços para a criança se movimentar

mais. A motricidade constitui um dos eixos do trabalho de Wallon. Para ele, o ato mental se desenvolve a partir do ato motor. Suas ideias se fundamentam em componentes básicos que se comunicam continuamente: a afetividade, o movimento, a inteligência e a formação do eu como pessoa em interação com o seu meio. No que diz respeito à interação com o meio, Wallon (1975), assim como Vigotsky (1991), acredita que o social é fundamental para a constituição da criança como sujeito.

Tiriba (2005) ressalta que as práticas escolares, em geral, relacionam o movimento à falta de ordem, à dispersão e, por isso, priorizam o não movimento, a inércia, a quietude, a atenção como condições para a aprendizagem. Valoriza-se apenas o movimento automático e disciplinado ou o movimento ligado à prática esportiva. O espaço externo das escolas costuma não ser utilizado, restringindo-se apenas ao recreio. A nosso ver, a dança constitui uma alternativa significativa que dá oportunidade aos alunos de exercerem o movimento criativo, ressignificando o seu sentido no espaço escolar.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), entre outras considerações, aponta que o movimento é uma linguagem que ajuda a facilitar a ação e a atuação da criança no seu meio e mobiliza as pessoas por seu teor expressivo.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), a inclusão da dança no currículo escolar se deu nas disciplinas de Arte e Educação Física, com a seguinte diferença: em Arte, a dança é considerada uma linguagem, assim como o teatro, as artes visuais e a música e, na Educação Física, a dança é entendida como um conteúdo entre outros, situada no bloco das atividades rítmicas e expressivas.

A abordagem sobre a dança neste estudo está direcionada para a disciplina de Arte, por esta apresentar a linguagem de forma mais aprofundada e proporcionar a formação artística, crítica, estética, social e física dos alunos.

Vigotsky (2009) será uma das referências nesta pesquisa, considerando que uma de suas preocupações é encontrar métodos de estudar o homem como unidade de corpo e mente, ser biológico e ser social, membro da espécie humana e participante do processo histórico. Esta base teórica estuda os fenômenos em sua historicidade e em seu transcurso para a mudança e a aprendizagem é vista como processo social, cultural e histórico compartilhado e gerador de desenvolvimento.

Para embasar essa proposta de trabalho no contexto específico da dança e da Arte em geral inseridas na educação, este estudo prevê a releitura dos trabalhos

de Isabel A. Marques (2003), Márcia Strazzacappa Hernández (2001), Maria do Carmo Saraiva-Kunz (2003), dentre outros.

Marques (2003), por exemplo, aponta que o papel da escola não é de reproduzir, mas de construir e de instrumentalizar conhecimentos por meio da dança, pois esta se constitui um elemento fundamental na formação do aluno como ser social.

Kunz (2003), por sua vez, ressalta o ensino da dança na perspectiva da sensibilização estética; na capacidade de promover transformações sociais por meio do desenvolvimento crítico e na capacidade expressiva nas relações de gênero.

Strazzacappa (2001) afirma que a dança na escola pode contribuir para despertar a sensibilidade artística dos alunos, ampliar as referências e vivências culturais, formar produtores e apreciadores de dança e de arte. A autora entende a dança como uma linguagem artística que possibilita ao indivíduo comunicar algo por meio do corpo e afirma que na escola é possível trabalhar e aprofundar o entendimento dos códigos, sentidos e símbolos dessa linguagem.

Primeiros resultados

Durante o período de realização das oficinas de dança na escola, são aplicados questionários para pais, alunos não participantes das oficinas de dança, alunos participantes das oficinas e professores. Para os dois últimos grupos de sujeitos são aplicados questionários iniciais e finais como forma de identificar suas expectativas e considerações acerca do processo. Além disso, os outros instrumentos utilizados para análise são os diários dialogados e diário de bordo. Para este momento da pesquisa, apresentamos como primeiros resultados os elementos significantes que comparecem na materialidade linguística dos depoimentos dos sujeitos envolvidos e que se relacionam com a pergunta de pesquisa: como a dança pode contribuir de maneira eficiente para se desenvolver o potencial cognitivo e afetivo da criança?

Apresentamos, pois, os elementos significantes coletados nas entrevistas que correspondem aos campos de sentido que dizem respeito à cognição e à afetividade. Trata-se de termos utilizados por pais, professores e alunos.

No que diz respeito ao campo de sentido referente à cognição, eis os termos mais recorrentes que comparecem nas entrevistas:

Alunos – Desenvolvimento, eu aprendi a nossa cultura, aprendi a dançar músicas novas, foi bom aprender, me ajudou na aula de educação física, me ajudou a prestar

mais atenção nas aulas, o grupo aprendeu e se saiu bem, eu vendo, aprendo rápido.

Professores - O aluno realmente se desenvolve participando de aulas de dança, pois exige atenção, concentração e desenvolvimento; desenvolveram.

Pais – Desenvolver melhor, aprende mais, amplia os conhecimentos, ficou mais ativa, mais organizada, concentração, ensina e desenvolve, aprendizagem fica melhor, mostrar o que aprendeu.

No que diz respeito ao campo de sentido referente à afetividade, os termos mais recorrentes são os seguintes:

Alunos - Felicidade, alegria, tristeza, emoção, muito alegre, entusiasmo, emoção muito boa, eu passei a gostar, legal, entusiasmo, gosto muito, senti relaxado, muita coragem, ótimo, medo, vergonha, medo de errar, muito nervosa, relação com os colegas.

Professores - Relacionamento em grupo, autoconhecimento, autoestima, alunos novatos ficaram mais comunicativos e afetivos, significativa melhora em relação ao conviver em grupo, socialização, cooperação em grupo, falam bem das aulas e incentivam os colegas.

Pais - Enturmar, mais calma, mais alegre, entrosamento com os colegas, amor, satisfação e felicidade, fica mais feliz na escola, mais amizades, convivência, confiante, entusiasmada, equilíbrio emocional, emocionada, sentimentos.

Conforme se pode observar, uma análise parcial dos dados que coletamos nas entrevistas, sobre a pergunta que relaciona dança, cognição e afetividade, nos direciona a afirmar o seguinte: os elementos significantes que corroboram a ligação da dança com o desenvolvimento da cognição, tais como “desenvolvimento, conhecimentos, concentração”, por exemplo, comparecem com recorrência nos depoimentos de pais, alunos e professores. O mesmo acontece com elementos que os entrevistados apresentam sobre a conexão entre afetividade e dança tais como “alegria, interação, felicidade”. Essa recorrência corrobora, portanto, a hipótese deste trabalho, segundo a qual a dança, no espaço escolar e com séries iniciais do ensino fundamental, contribui para o desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança.

Palavras-chave: Dança. Educação. Corpo. Cognição. Afetividade.

Referências

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Usos e abusos dos estudos de caso. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 129, v.36, set./dez.2006.

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

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

DANTAS, H. *Do ato motor ao ato mental: a gênese da inteligência segundo Wallon*. São Paulo: Summus, 1992.

MARQUES, I. A. *Dançando na escola*. São Paulo: Cortez, 2003.

OLIVEIRA, M. K; RÊGO, T. C. Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. In: ARANTES, V. A. (Org.). *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 2003. Pág. 28.

SARAIVA-KUNZ, M. C. Dança e gênero na escola: formas de ser e viver mediadas pela educação estética. 2003. 451f. Tese (Doutorado em Motricidade Humana na especialidade de Dança) – Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, 2003.

STRAZZACAPPA HERNÁNDEZ, M. M. Dançando na chuva... e no chão de cimento. In: FERREIRA, S. (Org.). *O ensino das artes: construindo caminhos*. Campinas, SP: Papirus. 2001. p. 39-78.

TIRIBA, L. Crianças, natureza e educação infantil. Tese de doutorado. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2005.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. *Imaginação e criação na infância*. Apresentação e comentários Ana Luísa Smolka; tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

WALLON, H. *Psicologia e educação da infância*. Lisboa: Estampa, 1975.

APRENDIZAGEM DE GEOMETRIA PLANA POR ALUNO COM SÍNDROME DE ASPERGER NO LABORATÓRIO DE MATEMÁTICA

Stênio Camargo Delabona (Orientando – PPGEEB-CEPAE/UFG)
steniocd@hotmail.com

Jaqueline Araújo Civardi (Orientadora – PPGEEB-CEPAE/UFG)
jaquelinei@ufg.br

Introdução

A experiência do primeiro autor como professor de matemática na Educação Básica, e destes sete anos como coordenador e usuário do Laboratório de Matemática Escolar (LME)¹ tem mostrado que, alunos considerados com dificuldades em aprendizagem matemática, quando envolvidos em um ambiente motivador e desafiante revelam um potencial significativo ao realizarem atividades matemáticas. Sobretudo alunos que apresentam algum transtorno do desenvolvimento intelectual.

Nos quatro últimos anos o primeiro autor deste resumo teve a oportunidade de trabalhar com três alunos com Síndrome de Asperger (SA), sendo que dois deles são irmãos. Ao observá-los em atividades no ambiente do LME, pôde perceber o quanto este espaço auxilia o desenvolvimento do raciocínio matemático desses alunos, além de possibilitar uma melhor integração social destes com seus colegas de sala. Este trabalho tem a finalidade de apresentar as primeiras discussões em termos investigativos sobre registros semióticos utilizados, em atividades geométricas por um aluno com SA no contexto de um LME, de uma escola da rede particular de ensino. Antes, porém, de adentrarmos mais detidamente nesta temática, apresentaremos algumas características desta síndrome.

Características de sujeitos com Síndrome de Asperger

O diagnóstico para Síndrome de Asperger é essencialmente clínico, são observadas as características comportamentais e a análise do histórico de cada indivíduo. Os parâmetros utilizados são orientados pela Classificação Internacional de Doenças (CID)² e do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtorno (DSM)³ do inglês *Diagnostic and Statistical Manual*.

¹ Para o entendimento da estrutura redacional do termo LEM, ver capítulo 2 “Olhares e reflexões acerca de concepções e práticas no laboratório de educação matemática”, VARIZO, 2011, p. 21-42.

O DSM em sua última revisão (2014), trata o Autismo como “Desordem do Espectro Autista (DEA ou ASD em inglês)”, que engloba diferentes síndromes com duas características fundamentais: 1. Deficiências persistentes na comunicação e interação social 2. Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, manifestadas pelo menos por dois dos seguintes aspectos observados ou pela história clínica.

As três síndromes que pertencem a DEA são: 1. Autismo Clássico; 2. Síndrome de Asperger ou Autismo de Alto desempenho; 3. Distúrbio global do desenvolvimento sem outra especificação (DGD-SOE). Tais síndromes apresentam características diferentes umas das outras e com graduação que varia da mais leve à mais grave, por isso recebem o nome de Espectro (DSM, 2014).

Segundo Klin (2006) a diferença entre a Síndrome de Asperger e Autismo Clássico é que a primeira o sujeito apresenta grandes habilidades cognitivas específicas, as vezes tem interesse por um determinado assunto e estuda profundamente esse assunto. Essas habilidades podem aparecer em diferentes ramos do conhecimento, tais como na música, matemática, astronomia, entre outros.

Isso não quer dizer que indivíduos com SA não apresentam dificuldades de aprendizagem, pelo fato de terem dificuldades de interação social e muitas vezes acompanhada por uma defasagem no domínio da linguagem apresentam dificuldades de concentração e conseqüentemente de aprendizagem. Levando tais aspectos em consideração, a experiência docente do primeiro autor deste resumo e a necessidade de desenvolver estudos mais aprofundados na área da Educação Matemática Inclusiva propusemos uma investigação sobre registros semióticos utilizados, em atividades geométricas por um aluno com SA em um LME. A seguir nos deteremos em evidenciar os objetivos e o problema que norteiam a presente investigação.

Objetivos e problema da pesquisa

Objetivo geral

² Organização Mundial da Saúde. Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID-10: descrições clínicas e diretrizes diagnósticas. Porto Alegre: Editora Artes Médicas; 1993.

³ American Psychiatric Association. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. Fourth edition. Washington (DC): American Psychiatric Association; 1995

- Analisar o significado dado ao objeto de estudo geométrico por um aluno com Síndrome de Asperger a partir de aplicação de uma proposta pedagógica que valorize as atividades no laboratório de matemática.

Objetivos específicos

- 1- Analisar as representações semióticas utilizadas por um aluno com Síndrome de Asperger em atividades matemáticas desenvolvidas com recursos de um LME;
- 2- Identificar a mediação realizada por um professor de matemática no LME para o desenvolvimento de atividades de matemáticas por um aluno com síndrome de asperger.

Problema

- Quais as contribuições do Laboratório de Matemática Escolar para alunos com Síndrome de Asperger quando envolvidos em uma mediação pedagógica para a apropriação de conceitos científicos de geometria plana?

Para alcançarmos os objetivos da pesquisa, apresentaremos alguns pressupostos teóricos baseados nas ideias de Duval (1995) sobre registros de representação semiótica, e Vygotsky no que tange a Teoria Histórico Cultural.

Fundamentação teórica

A forma pela qual a matemática tem sido normalmente tratada em sala de aula, fortemente associada às ciências formais, acaba por se constituir em uma verdadeira enciclopédia de regras, fórmulas e demonstrações sem qualquer preocupação com atividades humanas, tais como cultura, religião, ética e artes.

Com isso, Muniz (2008) destaca que a Matemática tem mostrado diferenças enquanto ciência pura e trabalho realizado no campo da transposição didática, o que têm levado educadores e pesquisadores a buscar novas estratégias para superar as dificuldades de aprendizagem em matemática.

Uma opção para a aprendizagem matemática que vem disseminando ao longo dos últimos anos é o modelo de funcionamento cognitivo de pensamento, relacionado a registros de representações semióticas, na obra *Sémiosis et pensée humaine* de Duval (1995).

Na Teoria de Representações Semióticas, Duval (1995) defende que a educação matemática pressupõe a necessidade de utilizar diversos registros de

representação para um mesmo objeto matemático. Segundo Duval (1995), as representações semióticas no campo da matemática são diagramas, figuras, gráficos, escritas simbólicas, os vários tipos de escritura para os números. Desse modo, as representações semióticas na perspectiva educacional, se apresentam como as várias formas de registrar o pensamento cognitivo do aluno.

Se considerarmos que a aprendizagem matemática pressupõe a criação de representações, o Laboratório de Matemática Escolar surge como um importante aliado para a construção de tais representações, uma vez que potencializa ao professor uma estrutura educacional mediadora. É importante salientar que mediação é tomada desde o ponto de vista de Vygotsky (1987) que compreende esse conceito como um processo de interação entre o sujeito, os seus interlocutores e o mundo.

Portanto os pressupostos teóricos que norteiam esta pesquisa estão fundamentadas no diálogo entre aspectos pedagógicos subsidiados pela Teoria Histórico-Cultural com base em pensamentos e obras de Vygotsky (1987) e a Teoria das Representações Semióticas propostas por Duval (1995) no que tange ao significado dado ao objeto geométrico pelo aluno sujeito desta pesquisa.

Metodologia

Conforme mencionado anteriormente ao longo deste resumo, a pesquisa tem o laboratório de matemática escolar de um colégio, da rede particular de ensino, como o ambiente de coleta de dados. A pesquisa é de caráter qualitativa, que segundo Bogdan e Biklen (1994) tem no pesquisador o principal instrumento da pesquisa, o qual deve estar profundamente inserido ao campo de ações dos investigados.

Dentro da pesquisa qualitativa, optamos pelo estudo de caso de observação ou clínico, nesse tipo de estudo segundo Bogdan e Biklen (1994), a melhor técnica de coleta de dados consiste na observação participante e o foco do estudo centra-se numa organização particular, que no nosso caso centra em analisar o caso de um aluno com Síndrome de Asperger inserido no contexto do laboratório de matemática escolar.

O aluno Paulo (nome fictício) sujeito desta pesquisa, cursa o 8º ano; o docente que media as atividades pedagógicas envolvidas nesta pesquisa é o primeiro autor deste trabalho (professor de matemática do referido aluno) e o conteúdo curricular escolhido para as observações foi o de geometria plana.

Atualmente a pesquisa se encontra na fase de coleta de dados, e faz-se necessário esclarecer que os instrumentos de pesquisas estão sendo aplicados no

laboratório de matemática e individualmente com o aluno, sendo que os encontros estão ocorrendo uma vez por semana, no período vespertino (contra turno das aulas curriculares).

Essa opção se deu pela dificuldade de trabalhar com um grande grupo de alunos onde o professor é o próprio observador, ficando inviável a aplicação de uma atividade para uma turma e ainda ter que fazer todas as observações e registros pelo aluno com SA.

Os procedimentos e recursos metodológicos adotados na pesquisa envolvem registros das oficinas de aprendizagem, entrevistas, registros e análise dos documentos arquivados (avaliações) na escola.

Resultados parciais

Ao início da pesquisa foi realizada uma atividade diagnóstica com Paulo para saber qual era o seu nível de pensamento geométrico. Para subsidiar esta atividade nos pautamos na teoria Van Hiele (1986).

Aplicado os testes, detectamos que Paulo encontrava-se no nível 1 de pensamento geométrico e conseguiu realizar algumas atividades do nível 2, de uma escala de que vai de 1 a 5. Assim, Paulo foi capaz de reconhecer, comparar e realizar a nomenclatura das figuras geométricas por sua aparência global. Em alguns casos conseguiu analisar as figuras geométricas em termos de seus componentes e propriedades.

Constatamos também em alguns instrumentos uma melhora significativa do desempenho do estudo de triângulos, sobretudo no que se refere a soma dos ângulos internos, onde o aluno necessita do conceito de equações para estabelecer relações entre os ângulos e equacionar cada situação.

Paulo inicialmente não conseguia sistematizar e resolver uma equação de 1º grau algebricamente, pois achava melhor realizar os cálculos mentalmente. Após o período de intervenção pedagógica e a mediação entre professor, aluno e objeto matemático, Paulo já consegue organizar, sistematizar e resolver corretamente equações.

Considerações finais

Ao nos depararmos com alunos com Necessidades Educacionais

inseridos nas escolas regulares em nosso país, devemos pensar a educação como um processo de formação humana, de forma a realizar a inclusão social desses indivíduos, proporcionando uma melhor qualidade de vida para eles e seus familiares. O conteúdo curricular é importante, mas este deve ser ministrado com uma profunda dose de humanização, integração social e afetividade.

A relevância dessa pesquisa pauta-se em contribuir e ampliar os estudos e as reflexões sobre a inclusão social dos alunos com a Síndrome de Asperger no contexto escolar e na busca de novas metodologias de ensino para facilitar a vida desses indivíduos.

Buscando alcançar esses propósitos, após o término da pesquisa intenta-se para apresentação dos resultados a produção de uma dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB), nível mestrado profissional, do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) da Universidade Federal de Goiás (UFG). Ademais temos a pretensão de:

- a) Publicar artigo e/ou relatos de experiências em eventos científicos.
- b) Elaborar um caderno contendo uma proposta metodológica valendo-se do LME como um instrumento de aquisição de conhecimento matemático, cujo público alvo são professores do ensino fundamental que trabalham com estudantes com SA.

Palavras-chave: Síndrome de asperger. Educação especial. Laboratório de Matemática. Representações semióticas. Geometria plana.

Referências

American Psychiatric Association. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. Fourth edition. Washington (DC): American Psychiatric Association; 2014.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Trad. de M. J. Alvarez, S. B. Santos e T. M. Baptista. Porto: Porto Editora, 1994. p. 336

DUVAL, R. *Sémiosis et pensée humaine – registres sémiotiques et apprentissages intellectuels*. Peter Lang. SA. Neuchâtel, Suisse: 1995

KLIN, A. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, v. 28, n. 1, p. 3-11, 2006.

The background of the page is a collage of various colorful shapes, primarily concentric circles and squares, in shades of red, yellow, blue, green, and grey. These shapes are arranged in a grid-like pattern, creating a vibrant and abstract visual field.

MUNIZ, C. *(Re)Educação Matemática* : mediação do conhecimento matemático. Projeto de ação contínua. UnB: 2001.

ORRÚ, E. S. Síndrome de Asperger: aspectos científicos e educacionais. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 53/7 – 10/10/10

VARIZO, Z. C. M. Olhares e reflexões acerca de concepções e práticas no laboratório de educação matemática. In: (Org). *Olhares e reflexões acerca de concepções e práticas no Laboratório de Educação Matemática*. Curitiba: CRV, 2011.

VAN HIELE, P. M. *Structure and insight: a theory of mathematics education*. Orlando, USA: Academic Press, Inc. 1986. 246 p.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

A VALORIZAÇÃO DA HISTÓRIA E DAS CULTURAS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRAS ATRAVÉS DA APLICAÇÃO DE PROJETOS EDUCACIONAIS EM ESCOLAS PÚBLICAS DE GOIÂNIA

Welberg Vinicius Gomes Bonifácio (Orientando – PGEEB-CEPAE/UFG)
welbergvinicius@gmail.com

Anna Maria Dias Vreeswijk (Orientadora - PPGEEB/CEPAE/UFG)
annamdv@hotmail.com

O Brasil é um país que agrega a quinta maior população mundial, aproximadamente 198 milhões de habitantes, população essa que tem sua origem ligada a uma diversificada composição étnica, tendo como matrizes base, a portuguesa, indígena e africana (RIBEIRO, 1995). Dessa forma o Brasil é considerado por muitos como o país da mistura/miscigenação de povos e da diversidade cultura. Mas o que é pouco apresentado é que na verdade, essa variedade se configura de forma dividida, onde determinados elementos da cultura são supervalorizados em detrimento de outros. Este fato é resultado de um processo sócio-histórico de práticas desiguais vigentes em nossa sociedade, que provocam a marginalização e segregação de determinados grupos (dentre eles negros e indígenas). Dessa forma, vemos a configuração de estruturas sociais marcadas pela estigmatização de parte de seus integrantes, juntamente com suas práticas sociais e culturais, fato este destacado por Rolnik (1989, p.16):

O estigma foi formulado a partir de um discurso etnocêntrico e de uma prática repressiva (...). Assim se institui uma espécie de apartheid velado, que, se, por um lado, confina a comunidade a posição estigmatizada de marginal, por outro lado não reconhece a existência de seu território, espaço-quilombo singular.

É o que acontece com as tradições afro-brasileiras, o que está diretamente ligado à história desses povos. As populações negras no Brasil são marcadas por processos de exploração, exclusão social e negação de suas tradições culturais, que se deu a partir de práticas discriminatórias que perpetuaram mesmo após o fim da escravidão.

Essa marginalização sofrida pelas populações negras, juntamente com suas culturas é resultado da condição social imposta aos negros no Brasil ao longo da história, e que é

fruto de uma falsa “democracia racial”, que venda os olhos da sociedade brasileira, obrigando os negros a adotarem mecanismos de resistência e sobrevivência. Nesse sentido, Nascimento (1974, p.76) aponta que

Ser negro é enfrentar uma história de quase quinhentos anos de resistência à dor, ao sofrimento físico e moral, à sensação de não existir, a prática de ainda não pertencer a uma sociedade na qual consagrou tudo o que possuía, oferecendo ainda hoje o resto de si mesmo. Ser negro não pode ser resumido a um “estado de espírito”, a “alma branca ou negra”, a aspectos de comportamento que determinados brancos elegem como sendo de negro e assim adotá-los como seus.

Dessa forma no estabelecimento de diversos espaços e núcleos sociais acabam por configurar em maior ou menor grau a segregação racial, seja ela física ou ideológica, e que dentro desses espaços, desenvolvem-se relações sociais e culturais carregadas de especificidades, dando significado aos vínculos por parte daqueles que frequentam os espaços em questão, desenvolvendo dessa forma verdadeiros sentimentos de (não)pertencimento ao lugar ou lugares. Carney (2007, p. 127-128) ressalta que

os lugares são marcados por uma história específica, mas mudam continuamente e têm um crescente significado para aqueles que os habitam (...) o relacionamento de pessoa e lugar é recíproco – uma simbiose pessoa-lugar (...) lugar não é apenas onde algo está situado; o próprio lugar incorpora significado, que depende da história pessoal que uma pessoa traz para ele. É através dessas interações pessoa- lugar que desenvolvemos uma profunda associação psicológica com um lugar específico, seja ele lar, rua, cidade, zona rural, estado, região ou nação.

Desse modo, ao falarmos das populações negras no Brasil, não nos referimos apenas à segregação sócio-espacial, mas sim ao estabelecimento das particularidades que denotam as características e historicidade de grupos no âmbito da sociedade brasileira, na luta por direitos, principalmente no que se refere ao exercício da cidadania, objetivando a manutenção de suas crenças e tradições, em um meio marcado por desigualdades e preconceitos sociais e étnico- raciais.

É evidente a contribuição dos povos africanos na formação do território e do povo brasileiro, tanto no processo de configuração territorial como na construção da cultura e identidades brasileiras. O fenótipo negro está presente na população, sendo o Brasil o país com maior população negra fora do continente africano, e também em diversos elementos culturais como a musicalidade, religiosidade, e demais expressões culturais como a capoeira, por exemplo, mas que mesmo possuindo tamanha importância, grande parte desse legado sociocultural foi e ainda é negado e estigmatizado por culturas dominantes.

Assim, torna-se evidente a importância da discussão da temática racial no que tange às diferentes esferas sociais, sobretudo as educacionais. Tendo como base a Lei Nº 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro- Brasileira", no currículo oficial da rede de ensino, e que no seu artigo primeiro aponta que

O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil.

Essa lei veio como complemento à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9.394/96) e traz à tona a importância da história e tradições africanas e afro-brasileiras para a formação humana dos jovens e crianças brasileiros. Assim, Rocha (2006, p. 96) destaca que

Não há como negar a importância da Lei 10.639/03 para a luta do movimento social negro brasileiro. Em que pesem as dificuldades e possíveis desvios na sua implementação, sem sombra de dúvida, a Lei se configura como uma conquista para o negro brasileiro e avança na direção da construção cotidiana de novas relações sociais.

A lei 10.639/03 tem o intuito de legitimar o princípio constitucional da isonomia, que se refere à igualdade material que possibilita o estabelecimento da discriminação devida ou positiva, as chamadas ações afirmativas, que correspondem a tratar indivíduos ou grupos de forma desigual visando à igualdade (ROTHENBURG, 2010). Com base no exposto, Rocha (2006, p.98) também aponta que

Diversas análises e depoimentos, tanto de representantes do Estado, quanto de lideranças do movimento social negro, destacam a Lei 10.639/03 como uma política de ação afirmativa. De maneira geral, entende-se por políticas afirmativas um conjunto de políticas de caráter público ou privado, temporárias, que visam reparar um dano material junto a determinado grupo social, historicamente desfavorecido e injustiçado, uma ferramenta utilizada para combater os efeitos da discriminação racial, religiosa, etc.

Desse modo, tomando por referência a *escola* como recorte espacial e compreendendo-a como locus de produção, reprodução e desenvolvimento das relações sociais e culturais é possível a adoção da categoria geográfica *lugar* para uma abordagem teórico-metodológica, pois como aponta Mello (2001, p. 91-92):

o lugar fechado, íntimo e humanizado manifesta-se na vida do dia-a-dia e em

sua condição de ‘estabilidade e confinamento’... Desse modo, as experiências nos locais de moradia, trabalho, divertimento, compras, estudo e fluxos transformam os espaços em lugares.

Os ambientes escolares são carregados de subjetividades nas relações humanas, pois são espaços de vivência, resultado da coletividade dos grupos que compõem, extrapolando os limites do ensinar/aprender e que é essencial para o aprimoramento intelectual, moral, social e cultural. Nesse sentido Ribeiro (1993, p.238) ressalta que “o lugar define-se a partir de relações sociais entre os seres que estão interagindo, que podem ganhar qualquer qualificativo, como relações culturais, de trabalho, políticas, amorosas, entre outras”. Nesse sentido, Carlos (1996, p.17) traz os seguintes apontamentos:

É no lugar que se desenvolve a vida em todas as suas dimensões, Também significa pensar a história particular de cada lugar se desenvolvendo ou melhor se realizando em função de uma cultura/tradição/língua/hábitos que lhe são próprios, construídos ao longo da história e o que vem de fora, isto é o que se vai construindo e se impondo como consequência do processo de constituição do mundial.

Assim, ao explorarmos as particularidades dos ambientes escolares, será possível buscar a compreensão e as contribuições desses espaços para o desenvolvimento das relações sociais que são historicamente constituídas.

As questões ligadas à educação para as relações étnico-raciais no Brasil têm ganhado notoriedade, sobretudo após a promulgação da Lei 10.639/03 que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e culturas africanas e afro-brasileiras na educação básica. Essa, corresponde a uma demanda histórica, haja visto que esses conteúdos foram durante mais de um século negligenciados pelos currículos oficiais. Dada a configuração étnica do povo brasileiro, onde segundo o IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, mais de 50% da população é composta por negros (pretos e pardos), é preciso construir mecanismos para o resgate da história e valorização da cultura de um povo cuja matriz étnica base deu origem a mais da metade da população nacional, com isso reconhecer, respeitar e valorizar as identidades daqueles que dela descendem.

A Lei 10.639/03 está em 2015, completando 12 anos de promulgação e é um elemento constituinte e de grande relevância para as políticas de ações afirmativas, contudo, mesmo mais de uma década após sua promulgação os seus efeitos nos ambientes escolares parecem bastante tímidos, muitos também, são os desafios a

serem superados para que a aplicação da Lei seja efetiva e que assim possamos reconhecer nas escolas, a existência de uma educação para as relações étnico-raciais e antirracismo. Os professores, ainda não são devidamente formados para o trabalho com essas questões, seja na formação inicial ou continuada, existe nas escolas uma enorme carência de materiais didáticos que tratem dos temas, além de problemas vinculados a representação dos negros nos livros didáticos.

Desse modo, nos propomos a realizar uma investigação a respeito da aplicação da Lei 10.639/03 na cidade Goiânia, que é a capital do estado de Goiás e possui uma população aproximada de 1,3 milhão de habitantes. Desses habitantes, segundo dados estatísticos de 2012 da Secretaria Municipal de Planejamento e Urbanismo (SEPLAM), 49% correspondem a pretos e pardos (ambos classificados como negros pelo IBGE), 48% são brancos e 3% correspondem a amarelos e indígenas. Contudo, a amostra será circunscrita as escolas do bairro Jardim Nova Esperança, que possui uma população aproximada de trinta mil habitantes e que é o bairro pioneiro no processo de ocupação da Região Noroeste da cidade, região essa que agrega 13% da população municipal e segundo apontamentos da Secretaria Municipal de Igualdade Racial, possui o maior percentual de população negra no município. É também a Região que apresenta os piores indicadores de infraestrutura social, os maiores índices de violência e uma história marcada por processos de segregação sócio-espacial.

A partir do exposto, podem surgir diversas reflexões relacionadas às medidas que vem sendo adotadas na cidade de Goiânia para a aplicação da Lei Nº 10.639/03, levando a pensar se e como as escolas têm executado projetos específicos que abordam a temática? Se as escolas e os professores estão preparados para abordar em sala de aula e fora dela assuntos referentes às relações étnico-raciais? E quais as iniciativas adotadas pelas Secretarias Municipal de Educação de Goiânia e Secretaria de Estado da Educação de Goiás que possibilitam a aplicação da lei? Dessa forma, o projeto se mostra como uma proposta inovadora dentro da cidade de Goiânia no que se refere ao estudo da aplicação da lei que institui a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, o que pode servir como subsídio para elaboração e execução de políticas públicas educacionais e ações específicas dentro das escolas visando a aplicação da Lei 10.639/03.

A metodologia adotada para essa pesquisa é a pesquisa-ação, tendo em vista a proposta de contribuição para a melhoria de uma realidade presente no objeto de

estudo, a escola. É também, uma pesquisa qualitativa, pois busca analisar a dimensão da aplicação de uma Lei e as contribuições de ações vinculadas à mesma para a formação de indivíduos, estudantes de escolas de educação básica em um bairro da periferia pobre da capital do Estado de Goiás.

Como produto educacional pretendemos apresentar uma coletânea de materiais, projetos e relatos de experiência das escolas pesquisadas e também disponíveis em bases de dados online e em publicações, referentes ao tema em questão que possam contribuir para a elaboração e execução de projetos em escolas públicas que ainda não executam projetos específicos em cumprimento a Lei Nº 10.639/2003.

Palavras-chave: Relações étnico-raciais. Lei 10639/03. Educação, História e Geografia afro-brasileira. Segregação socio-espacial.

Referências

BRASIL. Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 jan. 2003.

CARLOS, A. F. A. *O lugar no/do mundo*. São Paulo: FFLCH, 2007, 85p.

CARNEY, G. O. Música e lugar. In: CORRÊA, R. L., ROSENDHAL, Z. (Orgs). *Literatura, Música e Espaço*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2007. P. 123-150.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Planejamento e Urbanismo (SEPLAM). *Anuário estatístico de Goiânia – 2012*. Goiânia, GO, 2012.

MELLO, J. B. F. D. Descortinando e (Re)pensando categorias espaciais com base na obra Yi-Fu Tuan. In: CORRÊA, R. L.; ROSENDAHL, Z. (Org.). *Matrizes da Geografia Cultural*. 1. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, v. 1, p. 87-101.

NASCIMENTO, M. B. Negro e racismo. 1974. In. RATTIS, A. *Eu sou atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento*. São Paulo: Instituto Kuanza, Imprensa Oficial, 2007, p. 98-102.

RIBEIRO, D. *O Povo Brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIBEIRO, W. C. Do lugar ao mundo ou o mundo no lugar? *Terra Livre*. V. 11-12, São Paulo, 1993, p. 237-242.

ROCHA, L. C. P. D. Políticas afirmativas e educação: a Lei 10639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo. 2006. 125p. Dissertação (Mestrado



em Educação e Trabalho) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Paraná.

ROLNIK, R. Territórios negros nas cidades brasileiras: Etnicidade e cidade em São Paulo e Rio de Janeiro. *Revista de Estudos Afro-Asiáticos*, n. 17. CAA, Universidade Candido Mendes, 1989.

ROTHENBURG, W. C. *Direito constitucional*. São Paulo: Verbatim, 2010.

AS ARTES CIRCENSES NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR ENQUANTO CONTEÚDO DA CULTURA CORPORAL: SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA DESENVOLVIMENTO DA EXPRESSÃO CORPORAL E CRIATIVIDADE

Bruno Amaral Ramos (Orientando - PPGEEDB-CEPAE/UFG)
brunoformigacefet1@hotmail.com

Alcir Horácio da Silva (Orientador - PPGEEDB-CEPAE/UFG)
halcir@yahoo.com.br

Introdução

O presente estudo é um resumo do projeto de pesquisa “As artes circenses na Educação Física escolar enquanto conteúdo da cultura corporal: suas contribuições para o desenvolvimento da expressão corporal e criatividade” do curso de Mestrado em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás – CEPAE/UFG. O delineamento desse tema surge do interesse em aprofundar os conhecimentos sobre as artes circenses e a Educação Física a fim de mediar melhor o processo de ensino aprendizagem desses conteúdos da cultura corporal na escola. A partir dessas análises surgiu este projeto de pesquisa, cujo objeto busca a relação entre a Educação Física e as artes circenses no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnológica Goiás, campus Formosa, com o intuito de identificar de que forma esses conteúdos da cultura corporal podem contribuir para o desenvolvimento da criatividade e expressão corporal dos alunos.

Dentro dessa perspectiva surge o seguinte problema: de que forma as artes circenses podem contribuir para o desenvolvimento da criatividade e expressão corporal dos alunos nas aulas de Educação Física. O objetivo geral da pesquisa é identificar de que forma as artes circenses podem contribuir para o desenvolvimento da criatividade e expressão corporal dos alunos nas aulas de Educação Física na escola, já os objetivos específicos são: 1) Identificar e aprofundar os conhecimentos sobre o histórico e as definições da Educação Física, fazendo relações com as artes circenses. 2) Apresentar as artes circenses, enquanto conteúdo da cultura corporal, que podem ser utilizadas em contraposição ao modelo hegemônico esportivo nas aulas de Educação Física. 3) Aprofundar os conhecimentos sobre metodologias de ensino, buscando aquelas que possam contribuir para o desenvolvimento da criatividade e expressão corporal dos alunos da educação básica.

Entendemos que as artes circenses colaboram para desenvolvimento integral dos seus praticantes, pois eles valorizam a ludicidade, a subjetividade, a autonomia, a expressão corporal, a criatividade, entre outras variadas e ricas experiências socioculturais e motoras. No entanto, para alcançar tais objetivos, os professores devem se posicionar de forma crítica e reflexiva, compreendendo bem a função Educação Física e defendendo sua legitimidade dentro do ambiente escolar, não apenas como sinônima de esportes, mas sim enquanto disciplina que estuda a cultura corporal a partir de jogos, lutas, ginástica, mímicas, artes circenses, entre outros

Fundamentação teórica

Historicamente a Educação Física vem sendo influenciada pelas áreas biológicas e militares. Desde meados do século XIX – (Carmen Soares, 2004; Coletivo de Autores, 2009; Jocimar Daolio, 2004; Valter Bracht... [ET alii.], 2003) a Educação Física tem sido considerada como sinônimo de exercício físico, higiene, saúde e esportes, sendo que ela foi influenciada diretamente pelo desenvolvimento social, cultural, político e econômico. Dentro dessa lógica essa disciplina se adequou aos interesses capitalistas, utilizando de diferentes meios – mídia, marketing, relações mercadológicas, enfim a indústria cultural no geral – objetivando o lucro como resultado final. Dentro desse contexto podemos afirmar que ao longo dos anos a criatividade e a expressão corporal ficaram em segundo plano.

A expansão da Educação Física foi se consolidando de acordo que o mercado foi se apropriando de suas possibilidades para gerar novas ações mercadológicas, sendo que, no contexto atual as idéias de saúde, estética, esporte e lazer estão muito difundidas como meios para que as pessoas tenham o que se tem chamado de “qualidade de vida”. (NETO, 2009, p. 1020)

O surgimento das artes circenses perpassa milhares de anos, sendo considerada uma modalidade que sempre valorizou a criatividade em oposição aos modelos (higienista, militares, ginástico, esportivizados, entre outros) de educação física voltados para o rendimento e resultado. Já o circo, da forma como o conhecemos, vem a se estruturar apenas a partir do final do século XVIII como “uma atividade que exerce grande fascínio na sociedade européia do século XIX. Ali o corpo é o centro do espetáculo de todas as ‘variedades’ apresentadas pela multifacetada atuação de seus artistas” (SOARES, 2002, p. 23).

Nos escritos sobre a ginástica científica no século XIX encontra-se, de modo sistemático, a negação de elementos cênicos, funambulesco, acrobáticos. Encontra-se, sobretudo, uma retórica de recusa aos espetáculos próprios do mundo circense e das festas populares onde o corpo ocupa o lugar central. (SOARES, 2002, p. 25)

Assim, podemos perceber que a Educação Física veio, ao longo da história, sendo usada como prática voltada para a produtividade enquanto as artes circenses desde o seu surgimento buscaram contribuir no desenvolvimento da expressão corporal, criatividade, movimentos livres e que despertassem a alegria e o encantamento. “Desse modo, práticas corporais realizadas nas feiras, nos circos, onde palhaços, acrobatas, gigantes e anões despertavam sentimentos ambíguos de maravilhamento e medo passam a ser observadas de perto pelas autoridades” (SOARES, 2002, p.23).

Mesmo com os avanços obtidos na seleção e aplicação de novos conteúdos na escola, ainda percebemos um predomínio do ensino dos esportes pelos professores de educação física nesses espaços. Betti (1999, p.25) diz que “o esporte tornou-se, nas últimas décadas, o conteúdo hegemônico das aulas de Educação Física, porém apenas algumas modalidades esportivas são eleitas pelos professores”. Pesquisas mostram que as modalidades esportivas tradicionais: voleibol, basquete, handebol e futsal são hegemonicamente utilizados dentro da escola:

Em pesquisa desenvolvida em oito escolas, públicas e particulares verifiquei que o conteúdo desenvolvido raramente ultrapassa a esfera esportiva; mais do que isto, restringe-se ao voleibol, basquetebol e futebol. Fato ainda mais alarmante foram as respostas dos alunos que, na maioria, afirmaram que gostariam de aprender outros conteúdos. (BETTI, 1992, *apud*, BETTI, 1999, p. 25)

A problemática não gira em torno da utilização dos esportes nas aulas de Educação Física, mas sim no uso exclusivo desse conteúdo e de forma repetitiva e sem reflexão por parte dos professores. Assim, os alunos acabam por não encontrar sentidos/significados nas práticas corporais desportivas, ficando eles desestimulados para as aulas. O problema relaciona-se também à forma pela qual o esporte tem sido trabalhado, ou seja, num viés tradicional, pois com seu alto nível de regulamentação e orientação para o resultado, ele acaba por banir possibilidades criativas, em nome do ensino meramente tecnicista do gesto (KUNZ, 2006).

Baseando-se na pesquisa de Betti (1999), percebemos que os alunos têm interesse por aprender novos conteúdos. Logo, vemos que existe a possibilidade para

inserir as artes circenses, enquanto elemento da cultura corporal, dentro da escola ao se tratar de um conteúdo pouco utilizado nesse ambiente, e que pode ser mais explorado ao levar os alunos à aquisição de todo método para sua manipulação – desde a sua construção até alcançar movimentos mais complexos.

A partir da utilização das vivências e experimentações de cada aluno entendemos que existe uma maior possibilidade de que as artes circenses possam ser compreendidas em seus sentidos e significados, possibilitando que todos participem integralmente do processo de ensino-aprendizagem desses conteúdos.

O interesse pelo Circo tem se ampliado em diferentes áreas da nossa sociedade, tanto como recreação e lazer, como em ambientes pedagógicos como nas escolas. Esse fato em si é importante, pois o circo faz parte da cultura artística e lúdica de muitas sociedades, mas sua prática ficava restrita, em muitos casos, às famílias tradicionais circenses, sem muito acesso ao público em geral. Essa realidade vem se alterando e, cada vez mais, vemos pessoas interessadas em conhecer e praticar atividades circenses. Apesar disso, cabe destacar que o circo influenciou de modo singular a subjetividade e, conseqüentemente, os jogos que conformam o repertório lúdico das crianças. Não é sem motivo que a literatura infantil tenha abordado tanto a temática circense ao longo da história (BORTOLETO, 2010, p. 167).

Metodologia

Fazemos uma escolha política ao reconhecermos que o método mais adequado para direcionar o objeto de estudo proposto é o método dialético, alicerçado no Materialismo Histórico-Dialético. Compreendemos a dialética como uma postura, um método e uma práxis. Frigotto (1987, p. 73) faz esta demarcação quando apresenta

a dialética materialista histórica enquanto uma postura, ou concepção de mundo; enquanto um método que permite uma apreensão radical (que vai à raiz) da realidade e, enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica.

Este estudo se configura como uma pesquisa qualitativa, pois atende em grande parte às suas características: tem o ambiente natural como fonte direta dos dados; o pesquisador como instrumento-chave; a pesquisa qualitativa é descritiva; há uma preocupação com o processo e não simplesmente com o produto; os dados são

analisados indutivamente; e, por fim, o significado é a preocupação essencial na abordagem definida (TRIVIÑOS, 1987).

A pesquisa-ação na escola ocorrerá no 2º bimestre letivo, maio e junho, do ano de 2015 com os alunos da turma do 3º ano do curso técnico integrado de informática para internet do Instituto Federal de Goiás - Formosa. A fim de diagnosticar melhor a realidade escolar buscaremos inicialmente fazer anotações sobre a estrutura, quantidade de alunos, se algum possui necessidade especial, entre outras questões que forem pertinentes durante as observações. A observação estruturada “é usada na pesquisa qualitativa quando se deseja colocar em relevo a existência, a possibilidade de existência, de algum ou alguns traços específicos do fenômeno que se estuda” (TRIVIÑOS, 1987, p. 153).

Entende por pesquisa ação uma intervenção na prática que mesmo tendendo a ser pragmática difere da pesquisa científica tradicional por modificar o que está sendo pesquisado, sendo limitada pelo contexto e pela ética da prática (TRIPP, 2005). Para Engel (2000, p. 181): “A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa participante engajada, em oposição à pesquisa tradicional, que é considerada como “independente”, “não-reativa” e “objetiva”.”

Após a observação e diagnóstico inicial vamos iniciar a pesquisa-ação ou intervenção com a turma, onde iremos trabalhar alguns conteúdos das artes circenses: malabares, cordas e “rola-rola”. Serão realizadas 16 aulas, com dois encontros semanais e duração de 1 h e 30 minutos cada. Ao final de cada aula realizaremos uma avaliação com a turma buscando perceber se: 1) os objetivos planejados foram alcançados, 2) a metodologia utilizada conseguiu fazer a turma participar de todo processo, 3) a partir da organização da aula os alunos conseguiram desenvolver sua criatividade e expressão corporal.

Ao final da pesquisa aplicaremos um questionário com eles, buscando identificar se as artes circenses contribuíram para o desenvolvimento da criatividade e expressão corporal deles.

Resultados

A partir dessa pesquisa espera-se identificar de que forma as artes circenses podem contribuir para o desenvolvimento da criatividade e expressão corporal dos alunos nas aulas de Educação Física, possibilitando aos profissionais da área um melhor embasamento para trabalhar esses conteúdos da cultura corporal de forma

crítica, reflexiva e que apresente mudanças concretas para os envolvidos no processo de ensino aprendizagem no ambiente escolar.

Considerações sobre o produto educacional

Apresentamos como produto educacional um curso intitulado “As artes circenses nas aulas de Educação Física escolar” que será direcionado aos professores de Educação Física dos Institutos Federais de Goiás que tenham interesse de trabalharem as artes circenses na escola. Num primeiro momento vamos fazer um embasamento teórico sobre o histórico da Educação Física e das artes circenses para em seguida vivenciarmos alguns dos seus conteúdos com o objetivo de contribuir na formação continuada dos professores que buscam socializar conhecimentos da cultura corporal de forma crítica e reflexiva.

Palavras-chave: Educação Física. Artes Circenses. Escola. Criatividade. Expressão Corporal.

Referências

BETTI, I. C. R. Esporte na escola: mas é só isso, professor? *Motriz* – V. 1, N. 1, 25 - 31, junho/1999. Acesso em: 20.06.2012

BORTOLETO, M. A. C. *Introdução à Pedagogia das Atividades Circenses*. Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2010.

BRATCH, V. [et alii.]. *Pesquisa em ação: Educação Física na escola*. Ijuí: Editora Unijuí, 2003.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do Ensino da Educação Física*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009

KUNZ, E. *Transformação didático pedagógica do Esporte*. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

NETO, J. M. V. Educação Física e indústria cultural. *Estudos, Goiânia*, v. 36, n. 9/10, p. 1019-1044, set./out. 2009.

SOARES, C. L. *Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX*. 2. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2002.

A CRIANÇA COM DIFICULDADES DE AQUISIÇÃO DA ESCRITA: INTERVENÇÕES POSSÍVEIS

Joelma Oliveira Santos Silva (Orientanda – PPGEEB-CEPAE/UFG)
joelmaoss@hotmail.com

Silvana Matias Freire (Orientadora – PPGEEB-CEPAE/UFG)
silvanamatiasfreire@gmail.com

Introdução

Há vinte e um anos trabalho em escola como professora das séries iniciais do ensino fundamental. Uma situação que sempre me deixa inquieta é a de lidar com crianças que apresentam dificuldades de aquisição da escrita no período de tempo em que esta aquisição é prevista pelo programa escolar.

Dessa inquietação surgiu o projeto de pesquisa “A criança com dificuldades de aprendizagem de aquisição da escrita: intervenções possíveis”, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (PPGEEB/CEPAE/UFG), na linha de pesquisa Concepções teórico-metodológicas e práticas docentes, na Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, sob a orientação da professora Dra. Silvana Matias Freire.

Ao pensar que meus colegas educadores também ficam inquietos diante dessa mesma situação, decidi propor uma discussão sobre como o processo de aquisição de escrita ocorre e realizar uma investigação sobre o papel do Outro no que se refere a esta aquisição, seja para promovê-la ou para lhe fazer obstáculo. O Outro a que me refiro representa não somente outro sujeito, mas a língua, a cultura e as relações estabelecidas pela sociedade ao longo da história da humanidade. Em nosso referencial teórico, a psicanálise, a noção de Outro é assim definida por Chemama (1995, p. 156):

Lugar onde a psicanálise situa, além do parceiro imaginário, aquilo que, anterior e exterior ao sujeito, não obstante o determina... Para a psicanálise, a elaboração das instâncias intrapsíquicas é necessariamente acompanhada da atenção à relação do sujeito com o outro, ou com o Outro.

Neste sentido, acredito que a interação adulto/criança assume um papel

fundamental na constituição do sujeito que fala, escreve e lê. Quando a criança apresenta dificuldades de aquisição da escrita, muitas vezes, o outro fala por ela, atribuindo significado ao que supõe que a criança quer dizer.

Objetivos

Tenho como objetivos investigar qual a implicação do Outro – pais, professores, escola, colegas – na aquisição da linguagem escrita e, nos casos em que uma dificuldade se apresenta, como o Outro pode intervir para superá-la ou, pelo menos, para auxiliar a criança a aceder à escrita.

Para isto, pretendo aprofundar em estudos teóricos que abordem este tema e, a partir desses estudos subsídios para analisar as produções escritas obtidas em oficinas de leitura e escrita que realizei com alunos com dificuldades quanto à aquisição da escrita. E ainda, observar as contribuições possíveis que essas oficinas fornecem para a aquisição da escrita no ambiente escolar.

Tenho como hipótese inicial que a representação que o Outro faz da aquisição da escrita é a chave para o entendimento de como cada criança se implica neste processo.

Ao final, tenho como objetivo, propor intervenções pedagógicas durante o processo de ensino e aprendizagem.

Metodologia

Esta pesquisa foi iniciada com um grupo de alunos que frequentam o ciclo II de uma Escola da Rede Municipal de Goiânia. Esse nível foi escolhido pelo fato desses alunos já terem frequentado o ciclo I e continuarem apresentando dificuldades quanto à aquisição da linguagem escrita.

É importante ressaltar que a pesquisa em andamento está acontecendo em uma instituição de ensino por ser este o lugar privilegiado em que a escrita e a leitura são formalmente apresentadas à criança e é justamente durante este processo que os obstáculos aparecem.

Analisarei as produções escritas resultantes de oficinas planejadas para um grupo de alunos que estão no início do processo (ciclo II), mas que já foi diagnosticado por seus professores com dificuldades de aquisição de escrita.

A metodologia escolhida para a presente pesquisa é a pesquisa-ação. À

medida que as oficinas foram acontecendo fui dialogando, por meio de entrevistas e questionários, com os professores da turma, bem como com os pais, alunos e outros funcionários da instituição envolvidos no processo de ensino-aprendizagem a fim de proporcionar momentos de reflexão sobre a prática pedagógica. A partir dessa reflexão, pretendo lançar luz sobre possíveis mudanças durante o andamento da pesquisa. Os diálogos com a comunidade escolar continuarão acontecendo durante toda a pesquisa. Esta é uma característica da metodologia de pesquisa escolhida tal como Miranda e Rezende (2006, p. 516) afirmam:

a pesquisa-ação, mais do que uma abordagem metodológica, é um posicionamento diante de questões epistemológicas fundamentais, como a relação entre sujeito e objeto, teoria e prática, reforma e transformação social.

Dessa forma, pretendo proporcionar momentos de trocas de experiências e diálogo entre os professores, a equipe gestora e principalmente entre as crianças. Nesse sentido, Engel (2000) ressalta:

A pesquisa-ação surgiu da necessidade de superar a lacuna entre teoria e prática. Uma das características deste tipo de pesquisa é que através dela se procura intervir na prática de modo inovador já no decorrer do próprio processo de pesquisa e não apenas como possível consequência de uma recomendação na etapa final do projeto.

A presente pesquisa iniciou-se com um levantamento bibliográfico a respeito do tema aquisição da linguagem escrita. Em seguida, realizei oficinas de leitura e escrita com as crianças a fim de coletar os dados necessários, pois, esta é uma pesquisa de caráter qualitativo em que instâncias particulares podem indicar categorias a partir das quais farei análises.

Para Godoy (1995), o pesquisador deve utilizar vários dados, coletados em momentos diferentes, e ter como principal fonte de pesquisa a observação, a entrevista e a análise.

Os sujeitos da pesquisa são alunos integrantes do ciclo II que participam de um reagrupamento já existente na escola para auxiliar o aluno com dificuldades de aprendizagem. As oficinas de leitura e escrita envolveram diferentes gêneros textuais como: poema, quadrinhos e bilhetes. Posteriormente, foi organizada uma mostra literária para exposição do material produzido durante as oficinas a fim de dar visibilidade às produções escritas das crianças. Tais oficinas foram ministradas por mim como pesquisadora participante desse processo de ensino-aprendizagem. O fato

de já atuar nessa escola, desde 2012, facilitou minha inserção no ambiente escolar sem provocar algum tipo de estranhamento por parte das crianças, dos pais e dos professores.

Fundamentação teórica

O referencial teórico utilizado para análise dos dados é proveniente da psicanálise e da linguística estrutural, principalmente dos seguintes autores: Freud (obras completas) e seus comentadores, Saussure (1989), Jakobson [1954 (1969)].

Tradicionalmente o homem utiliza a escrita para fins diversos. Durante muito tempo e, até mesmo nos dias atuais, o discurso que circula dentro da escola é de que a escrita é representação da fala e que essa teria a função primeira de comunicação. Porém neste projeto de pesquisa, não considero a escrita representação da fala e nem das coisas da realidade, mas sim como um sistema linguístico que possui sua própria ordem.

Saussure (1995) afirma que “a língua é um sistema que conhece somente sua ordem própria”. Cada criança reage de diferentes maneiras frente a esse sistema. Algumas crianças se arriscam sem resistência nesse processo de ensino-aprendizagem da escrita, outras, porém, embora se comuniquem por diferentes sistemas linguísticos, se recusam, mesmo que de forma inconsciente, a entrar na escrita.

Pretendo dialogar com a hipótese freudiana de inconsciente, pois esta compreende o sujeito falante enquanto efeito de linguagem. Neste sentido, Moraes (1999) diz, em sua tese de doutorado intitulada “Materna/Estrangeira: o que Freud fez da língua”, que a linguagem é condição de possibilidade do sujeito, e é nesse cenário que a escrita como uma forma de linguagem permite ao sujeito inserir-se de diferentes maneiras na sociedade que vive.

A linguagem proporciona ao sujeito o direito de viver algo até então impossível, o que segundo Lemos (2007) seria o “desejo de crescer”:

A educação não poderia contar com nenhum desejo de aprender na criança. Na criança, o desejo que mais se aproximaria disso seria o desejo de crescer, no entanto, também nesse caso não se trata propriamente de um desejo mas antes de uma fantasia: a de aceder a uma condição de gozar de tudo aquilo que lhe é proibido (como se isso fosse possível aos adultos!). Pois, se a criança aprende e se deixa educar pelo adulto, é antes em função do amor ao Outro e da necessidade de garantir a condição de ser amada, dada sua dependência radical do Outro.

É importante dizer que é no outro que a criança com maior ou menor intensidade, por meio das relações estabelecidas, acede à leitura e escrita.

A escrita, enquanto uma das formas pelas quais a linguagem se apresenta, permite ao sujeito inúmeras experiências ao longo da vida. Porém, a entrada nesse processo não se dá de modo natural para nenhuma criança, ou seja, a aquisição da escrita é uma tarefa penosa para todas. Mas para algumas a entrada no mundo da escrita é ainda mais penosa, lenta e complexa.

Considerações sobre o produto educacional

Os resultados parciais e finais serão apresentados em artigos científicos, apresentações orais e finalmente em forma de dissertação que será submetida a uma banca para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Como produto educacional, pretendo apresentar à Escola Municipal Professor Hilarindo Estevam de Souza uma proposta de oficina pedagógica organizada em dois módulos a fim de apresentar os percursos realizados durante essa pesquisa, os dados e resultados obtidos ao seu final, bem como o relato da experiência que vivenciei durante o curso de mestrado. Em princípio, Essa oficina será destinada aos professores das séries iniciais da Escola em que atuo.

Pretendo com isto estabelecer um diálogo permanente com os profissionais da instituição sobre o tema em questão, uma vez que a proposta de oficina tem por objetivo iniciar reflexões sobre a questão da aquisição da escrita no ambiente escolar.

Conclusão

Espero que essa pesquisa possa apontar possíveis caminhos para percorrer com as crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem de aquisição da escrita.

Acredito que as séries iniciais são o período propício para que intervenções pedagógicas significativas aconteçam, evitando sofrimentos futuros. Uma vez que as oficinas de leitura e escrita colocam a criança na posição de escritor, o que demanda o reconhecimento do Outro que a constitui.

Palavras-chave: Educação básica. Aquisição da escrita. Psicanálise. Linguística.

Referências

CHEMAMA, R. *Dicionário de psicanálise*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995.

ENGEL, G. I. Pesquisa-ação. In *Educar em Revista*. Curitiba 2000, n. 16, Disponível em: <<http://www.educaremrevista.ufpr.br/numero16.htm>>. Acesso em: 20 jan.2014.

GODOY, A. S. *Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais*. São Paulo, v. 3, n. 3, p. 20-29, 1995. Disponível em: <http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo>. Acesso em: 12 maio. 2015.

JAKOBSON, R. Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasias (1954). In: *Lingüística e comunicação*. São Paulo Cutrix/Edusp, 1969a.

LEMOS, M. T. G. Desejo de educar? ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v.8, n. esp., p.80-89, jun. 2007.

MIRANDA, M. G.; RESENDE, A. C. A. Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2006, vol.11, n.33, pp. 511-518.

MORAES, M. R. S. *Materna/Estrangeira: o que Freud fez da língua*. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, SP, 1999.

SAUSSURE, F. *Curso de Lingüística Geral*. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1995.

OBJETO DE APRENDIZAGEM HIPERLIGADO COM MATERIAIS CONCRETOS PARA O ENSINO DE GEOMETRIA ESPACIAL PARA ALUNOS COM BAIXA VISÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Josino Lucindo Mendes Júnior (Orientando - PPGEEB/CEPAE-UFG)
josinoluc@yahoo.com.br

Jaqueline Araújo Civardi (Orientadora – PPGEEB-CEPAE/UFG)
jaqueline@ufg.br

Introdução

O presente trabalho traz como objeto de investigação *as características que devem conter um objeto de aprendizagem hiperligado com materiais concretos para o ensino de conteúdos de geometria espacial para alunos com deficiência visual (baixa visão) na perspectiva de uma pedagogia ativa*. A proposta consiste em elaborar um *software* que auxiliará: a) professores de matemática (vinculados aos sistemas de ensino presencial ou à distância) a ensinar e avaliar a apreensão do conceito de prismas e b) alunos com deficiência visual (baixa visão) a estudar e apreender o referido conteúdo. Para a concretização da pesquisa estabelecemos uma parceria com o Centro Integrado de Aprendizado em Rede da Universidade Federal de Goiás (CIAR/UFG). O CIAR desenvolverá os princípios tecnológicos do *software*, tomando como ponto de partida as discussões pedagógicas propostas pelos pesquisadores (o orientando e sua orientadora) e os dados resultantes de observações realizadas com alunos com deficiência visual, matriculados no Centro Brasileiro de Reabilitação e Apoio ao Deficiente Visual do Estado de Goiás (CEBRAV), com o qual a UFG/GO mantém convênio. Esta pesquisa pretende ser o ponto de partida para o desenvolvimento de outros objetos de aprendizagem na área da Educação Matemática promovidos no âmbito do Programa de Pós-Graduação de Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (PPGEEB/CEPAE) e do Núcleo de Investigação em Educação Matemática e Tecnologia Assistiva do Instituto de Matemática e Estatística (Niemat/IME). Isto se deve pelo fato de que as pesquisas na área da educação matemática ainda são incipientes para atender aos estudantes com necessidades educativas especiais. Considerando tais aspectos propomos os objetivos que se seguem.

Objetivos

Geral:

- Produzir um objeto de aprendizagem de geometria espacial para alunos com deficiência visual.

Específicos:

- 1) analisar as características de um objeto de aprendizagem de geometria espacial (com hiperligação com materiais concretos) para alunos com baixa visão.
- 2) observar quais as estratégias utilizadas por alunos com baixa visão ao estudar matemática com o auxílio de um objeto de aprendizagem no ensino de geometria espacial com princípios teóricos norteadores de pedagogia ativa.

Problema da pesquisa e pressupostos teóricos

Os objetivos anteriormente delineados viabilizarão problematizar: Quais as características que um objeto de aprendizagem para o ensino de conteúdos de Geometria Espacial deve conter de modo que atenda alunos com baixa visão de um modo específico, sem desconsiderar a possibilidade de uso para alunos sem deficiência?

Os princípios teóricos que estão subsidiando a pesquisa são o conceito de desenho pedagógico universal (KRANZ, 2015), que dentre outros aspectos prevê a produção de recursos pedagógicos capazes de impactar o maior número de pessoas (com ou sem deficiência) sem necessidade de adaptação. Estamos ainda, tomando por base, uma perspectiva pedagógica Progressista e Humanista (FREIRE, 2010), levando em consideração a prática social e cotidiana dos alunos sujeitos desta investigação e seus professores. A seguir apresentaremos os aspectos metodológicos que delineamos para esta investigação.

Metodologia

A presente pesquisa é de caráter qualitativo, as etapas de pesquisa se explicitam da seguinte forma:

- 1ª etapa – Explicação da proposta de pesquisa no CEBRAV para a direção,

coordenação, professora da oficina de matemática e seus alunos com baixa visão;

2ª etapa – Observação das características e demandas dos alunos de baixa visão; 3ª etapa – Planejamento do objeto de aprendizagem;

4ª etapa – Testagem do objeto de aprendizagem com os alunos de baixa visão da oficina de matemática;

5ª etapa – Análise dos resultados obtidos com a aplicação desse objeto de aprendizagem;

6ª etapa – Escrita da dissertação referente à pesquisa;

7ª etapa – Apresentação do produto, o objeto de aprendizagem de geometria espacial hiperligado com materiais concretos para alunos com baixa visão.

8ª etapa – Divulgação dos resultados obtidos através de artigos e apresentação de trabalhos em congressos.

Os instrumentos utilizados na pesquisa estão relacionados aos objetivos específicos que prevê ações, com atividades e os pontos de monitoramento.

O primeiro objetivo específico que pretendemos alcançar é o de *analisar as características de um objeto de aprendizagem de geometria espacial (com hiperligação com materiais concretos) para alunos com baixa visão*.

Ao propor este objetivo a equipe de pesquisadores pretende coletar dados no CEBRAV com fins a compreender como os professores daquela instituição ensinam e quais são as estratégias que estudantes com deficiência visual utilizam para seu aprendizado matemático. Com estes dados em mãos e os referenciais pedagógicos aportados pelos pesquisadores, discussões tem se originado com a equipe técnica do CIAR com a finalidade de que estes tenham subsídios para construir o objeto de aprendizagem (com o uso de objetos auxiliares como materiais concretos confeccionados com o uso de uma impressora 3D) que posteriormente serão testados com os mesmos estudantes pelos pesquisadores (orientadora desse projeto, seu orientando e os membros do grupo de estudo Niemat).

A 1ª ação referente a esse objetivo específico será a *Observação do modo como professores ensinam matemática e como os alunos com baixa visão a estudam*. O procedimento utilizado será a Observação participante, em uma sala de aula do CEBRAV, cujos alunos encontram-se na faixa etária de 14 a 18 anos de idade. A

finalidade desta ação é compreender as estratégias de ensino de uma professora de matemática e de aprendizagem do conteúdo matemático pelos alunos com deficiência visual. O instrumento utilizado será o diário de campo e os resultados esperados são a identificação dos procedimentos didáticos utilizados por professores de matemática e procedimentos utilizados por estudantes na apreensão de conteúdos matemáticos por alunos com deficiência visual.

A 2ª ação referente a esse objetivo específico será a *Caracterização e discussão com a equipe do CIAR sobre os procedimentos utilizados por professores de matemática e alunos com deficiência visual no processo de ensino e aprendizagem da matemática*. O procedimento metodológico utilizado será o debate dos resultados obtidos em conjunto com a equipe do CIAR, a partir da observação participante em uma sala de aula do CEBRAV registrados em Diário de campo e aplicação de teste de habilidade visual com alunos de baixa visão. Os instrumentos utilizados serão o diário de campo e a Entrevista Semiestruturadas com alunos e professora de matemática regente. Utilizaremos como recurso câmara para gravar imagens com a finalidade de detectar habilidades visuais de estudantes com baixa visão. Fichas avaliativas do comportamento adaptativo em relação ao uso do computador por alunos com deficiência visual. Os resultados esperados serão a compreensão por parte dos pesquisadores quanto aos procedimentos didáticos utilizados pela professora de matemática da turma observada e as estratégias de estudos e apreensão de conteúdos matemáticos utilizados por alunos com deficiência visual, com fins a elaborar um *software* de geometria espacial (especificamente do conteúdo de prismas) para alunos com deficiência visual. Como atividades referentes à 2ª ação propomos:

Atividade 01) Descrição: Debate conjunto (pesquisadores) e equipe Ciar sobre as características técnicas e pedagógicas do objeto de aprendizagem. Como produto pretendemos obter: registros descritivos da realidade observada em diário de campo e transcrição de entrevista; ponto de monitoramento: técnicas utilizadas por professores que ensinam matemática a alunos de baixa visão; estratégias cognitivas desenvolvidas no contexto das aulas e atividades que revelem os procedimentos pedagógicos do professor;

Atividade 02) Descrição: testes de habilidade visual com alunos de baixa visão. Como produto teremos: registros de Imagens gravadas em vídeo e em fichas avaliativas adaptativas; ponto de monitoramento do comportamento do estudante face o uso do computador de forma que uso o recurso de modo cômodo; percepção visual

das cores e melhores contrastes identificação das figuras e suas características de percepção visual da extensão tridimensional do objeto sob sua representação em perspectiva.

A 3ª ação referente a esse objetivo específico será a elaboração do objeto de aprendizagem de geometria espacial acompanhado de um *kit* de sólidos geométricos prototipados. O procedimento metodológico utilizado partirá dos dados observados no CEBRAV e debates entre os pesquisadores e a equipe do CIAR sobre aspectos didáticos e tecnológicos que devam conter o referido objeto de aprendizagem, elaborar um software de geometria espacial hiperligado a materiais concretos a ser posteriormente aplicado e avaliado. Os instrumentos utilizados serão o Diário de Campo e Entrevista Semiestruturadas. Os resultados esperados são a produção de um objeto de aprendizagem de Geometria Espacial com características específicas que venham a atender as demandas de alunos com deficiência visual. Como atividades referentes a 3ª ação desse objetivo específico propomos:

Atividade 01) Descrição: Desenvolvimento de um *software* de Geometria espacial para alunos com deficiência visual; Produto: *Software* educacional; Ponto de monitoramento: Construção do *software* considerando as características pedagógicas ativas e os dados sobre a percepção espacial e representacional de estudantes com deficiência visual;

Atividade 02) Descrição: Modelagem de sólidos geométricos; Produto: Kit de sólidos geométricos; Ponto de monitoramento: Adequação do sólido às atividades e conceitos propostos no *software*;

O segundo objetivo específico que pretendemos alcançar é o de *observar quais as estratégias utilizadas por alunos com baixa visão ao estudar matemática com o auxílio de um objeto de aprendizagem no ensino de geometria espacial com princípios teóricos norteadores de pedagogia ativa.*

Após a elaboração do objeto de aprendizagem os pesquisadores pretendem levar o *software* a campo e testar sua eficiência com os professores e alunos do CEBRAV. A finalidade é analisar o potencial tecnológico e educacional do *software* e com os resultados dessa pesquisa desenvolver outras que possibilitem a construção o e aprimoramento de novos objetos de aprendizagem de geometria propostos pela equipe de pesquisadores do Niemat.

A 1ª ação referente a esse objetivo específico será a de realizar testes quanto

potencialidade técnica e pedagógica do objeto de aprendizagem com alunos de baixa visão. O procedimento metodológico será a utilização *in loco* do objeto de aprendizagem com alunos de baixa visão, afim de identificar quais são as estratégias de estudo e apreensão dos conceitos de prismas desenvolvidos pelos sujeitos investigados. Com esses dados detectaremos a funcionalidade do *software*. A técnica de coleta de dados será a observação e entrevista *in loco*. Os instrumentos utilizados serão diário de campo, gravação em vídeo e fichas descritivas técnico pedagógicas. Os resultados esperados são a caracterização das potencialidades técnicas e pedagógicas do *software*. Com estes resultados a equipe de pesquisadores tem a pretensão de verificar quais são os impactos educacionais do objeto de aprendizagem e se o aparato tecnológico cumpriu sua finalidade pedagógica. Os resultados obtidos desta pesquisa auxiliarão a equipe de pesquisadores na proposição de investigações com a finalidade de aprimorar os produtos educacionais/tecnológicos por ela desenvolvidos para alcançar o maior número de alunos com ou sem deficiência tomando como princípio o conceito de desenho pedagógico universal.

A 2ª ação referente a esse objetivo específico será analisar e divulgar os resultados. O Procedimento metodológico será organização dos dados obtidos durante as observações em categorias, a partir da utilização da técnica de análise de conteúdo; a estruturação dos dados dos procedimentos utilizados pelos estudantes quanto ao uso do *software* em quadros sínteses; a estruturação das respostas dos alunos às tarefas matemáticas propostas com a finalidade de analisar o aspecto pedagógico do *software*; a estruturação dos dados analisados pela professora de matemática quanto ao potencial de ensino do *software* em quadros sínteses e a interpretação dos dados tomando por base os procedimentos adotados e referencial teórico para o desenvolvimento de uma pedagogia ativa.

Os Resultados esperados são a produção de um *software* educativo de geometria espacial para alunos com deficiência visual de faixa etária entre 14 a 18 anos de idade. O projeto aguarda aprovação no comitê de ética, na qual foi enviado em dezembro de 2014, retorno em abril de 2015, onde seus examinadores solicitaram documentos de TCLE de pais ou responsáveis.

Resultados parciais

Enquanto esperamos a aprovação do projeto no comitê de ética, o orientando está visitando o CEBRAV semanalmente e se habituando com a rotina das atividades

da instituição. Observando a oficina de matemática e o laboratório de informática com alunos de baixa visão. Por meio da observação já constatamos algumas características relevantes para o objeto de aprendizagem.

- O contraste dos objetos, o tamanho das fontes, a distância entre o aluno e o objeto;
- A necessidade de pensar em um objeto com características que englobe a perspectiva de desenho universal no objeto de aprendizagem;
- O objeto de aprendizagem tem que dar autonomia ao usuário (áudio descrição);
- As atividades do objeto têm que ser progressivas e dentro da rotina do aluno;

Palavras-chave: Objetos de aprendizagem. Deficiência visual. Geometria espacial.

Referências

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. 42. ed. São Paulo. Paz e Terra, 2010. 146p.

KRANZ, C. R. *O Desenho Universal na Educação Matemática Inclusiva*. XIV Conferência Interamericana de Educação Matemática, México, 2015. Disponível em: <http://xiv.ciaem-iacme.org/index.php/xiv_ciaem/xiv_ciaem/paper/viewFile/1371/528> Acesso em 12, maio, 2015.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO EM CONTEXTO DOS DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE GOIÂNIA

Luciene Batista (Orientanda – PPGEEB-CEPAE/UFG)
lucienebatista.lu@hotmail.com

Denise Silva Araújo (Orientadora – PPGEEB-CEPAE/UFG)
denisearaujo17@gmail.com

Introdução

O presente trabalho refere-se a um projeto de pesquisa em desenvolvimento na linha de pesquisa “Concepções teórico-metodológicas e práticas docentes” do Programa de Pós-Graduação de *Mestrado em Ensino na Educação Básica*, do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) da Universidade Federal de Goiás (UFG), sob a orientação da Prof^a Dr^a Denise Silva Araújo. A investigação procura responder a seguinte questão: quais os desafios e perspectivas da formação em contexto para a práxis pedagógica e o desenvolvimento profissional dos docentes que atuam nas instituições de Educação Infantil da Rede Municipal de Goiânia? A problematização da formação em contexto dos docentes da Educação Infantil da Rede Municipal de Goiânia com enfoque no desenvolvimento profissional e ressignificação da práxis pedagógica justifica-se pela intensificação das políticas públicas voltadas para a formação continuada dos profissionais da educação, em consonância com os marcos legais, cujos documentos orientadores ou reguladores apontaram para a articulação desta com a qualidade da educação básica no Brasil.

A pesquisa tem como intenção analisar a efetivação do Plano de Formação como proposta de formação em contexto, os desafios e as perspectivas para a ressignificação da práxis pedagógica e o desenvolvimento profissional dos docentes que atuam em duas Instituições de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Goiânia. Assim, explicitam-se os objetivos específicos: analisar as propostas dos Planos de Formação de duas Instituições de Educação Infantil de Goiânia no sentido de identificar a definição do problema a ser investigado pelos profissionais e as ações propostas para a referida formação; verificar a articulação da formação continuada com a práxis pedagógica; observar e registrar em vídeo a práxis pedagógica dos docentes, a fim de identificar o movimento dialético de ação-reflexão-ação;

identificar de que forma os saberes docentes se articulam com a formação em contexto no sentido de impulsionar o desenvolvimento profissional.

Ao analisar o contexto histórico verificou-se que o Centro de Formação dos Profissionais da Educação criado em 1998, somente no ano de 2012 sistematizou e tornou pública a sua Proposta Político-Pedagógica para a Formação Continuada dos Profissionais da Educação que atuam na Rede Municipal de Educação de Goiânia, por meio de um documento denominado “Política Continuada em Rede”. Este é o primeiro documento a apresentar os pressupostos epistemológicos, políticos e pedagógicos que fundamentam as ações formativas empreendidas pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia.

Compreende-se que a formação em contexto, demanda uma reorganização do trabalho pedagógico coletivo, bem como reflexões sobre a realidade observada em diálogo com a teoria para promoção da ressignificação da práxis pedagógica e desenvolvimento profissional. O documento orientador da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica do MEC indica que “a proposição de políticas efetivas para a formação de professores implica garantir a articulação entre formação inicial, formação continuada e profissionalização” (BRASIL, 2008, p.13). Em virtude disso, as políticas públicas, as instituições formadoras e educacionais precisam dialogar, no sentido de qualificar significativamente a profissão e o exercício da docência na educação básica, vislumbrando a articulação entre pesquisa e ensino a fim de propiciar a melhoria dos processos de desenvolvimento profissional. Desse modo, justifica-se a opção por investigar a formação em contexto como política de formação continuada dos profissionais da Educação Infantil da Rede Municipal de Goiânia.

Metodologia

A pesquisa qualitativa que ora se delineia tem como pressuposto a premissa de que sujeito e objeto estão enlaçados, ou seja, o mundo objetivo está diretamente associado à subjetividade do sujeito, "o objeto não é inerte, neutro, está possuído de significados e relações que os sujeitos concretos criam em suas ações" (CHIAZZOTTI, 2001, p. 79).

Diante do exposto a investigação qualitativa utilizará diversificados procedimentos e instrumentos de coleta de informações, como: observação, análise

documental, bibliográfica, entrevista coletiva semiestruturada e questionário. Estes procedimentos e instrumentos de coleta de informações visam possibilitar a compreensão do impacto da formação em contexto para a práxis pedagógica e o desenvolvimento profissional dos docentes em dois Centros Municipais de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Goiânia.

A pesquisa de cunho qualitativo pretende apreender as singularidades do fenômeno social, o qual apresenta as situações complexas e particulares como objeto de estudo. Para tanto, a coleta de informações será realizada por instrumentos e procedimentos variados, para valorizar a presença do investigador e dar espaço para que o sujeito participante da pesquisa tenha liberdade de colaborar na construção do processo investigativo enriquecendo os conhecimentos por ele produzidos. Dentre eles, "a entrevista permite um maior aprofundamento das informações obtidas; e a análise documental, complementa os dados obtidos através da observação e da entrevista e aponta novos aspectos da realidade pesquisada" (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.9).

A entrevista será realizada de forma coletiva, por meio de uma roda de conversa a fim de incentivar o diálogo e quebrar a assimetria entre a pesquisadora e os profissionais que serão sujeitos desta pesquisa. Os dados levantados nos questionários e na primeira roda de conversa indicarão quais professoras serão selecionadas para fazerem parte da fase de observação.

Partindo desta compreensão, deseja-se não apenas realizar uma descrição das informações levantadas durante a pesquisa e sim contribuir com um construto teórico, o que exigirá uma análise detalhada das informações coletadas, na intenção de se fazer conexões e relações que impulsionarão novas explicações e interpretações no sentido de ir além, buscando inserir algo novo à discussão atual acerca da temática abordada nesse estudo.

Fundamentação teórica

A formação contínua precisa promover experiências significativas a fim de que os profissionais da educação desenvolvam novas práticas e vejam a educação de maneira diferente, o que permitirá o redimensionamento do saber fazer, uma "formação centrada nas práticas e na análise dessas práticas" (NÓVOA, 2007, p.14). Nesse sentido, a formação em contexto implica em uma nova perspectiva de formação continuada, uma vez que não é apenas uma mudança de lugar da

formação e sim uma redefinição de papéis e finalidade da instituição educacional, na qual os profissionais refletem sobre as suas práticas, bem como elaboram respostas para os problemas enfrentados no cotidiano para promoverem a mudança dessas mesmas práticas, tornando essa formação uma experiência significativa.

Para Guimarães (2009), as práticas formativas são compreendidas como eventos educativos formais, que exercem grande influência no aprendizado da profissão de professor. É na formação continuada que o professor aprende a ser professor. As práticas formativas desempenham um papel que vai além do previsto nas determinações legais e os constructos teóricos, no estabelecimento e mudança da profissionalidade do professor.

A Formação continuada, porém, não pode ser entendida e realizada com a perspectiva de instrumentalização técnica, mas como constituição de referenciais para a reflexão sobre a atuação docente, favorecendo a compreensão da relação entre teoria e prática e a conscientização das teorias, das concepções e dos valores implícitos no fazer educativo. Dessa maneira, o processo formativo é visto como um processo de práxis (GUIMARÃES, 2009). Pretende-se, assim, que a formação continuada possibilite ao profissional da educação compreender a sua prática e teorizar a partir dela, em um movimento dialético, no qual as reflexões acontecem na prática e sobre a prática (SCHÖN, 2000).

A escola, enquanto lócus de elaboração de conhecimento, propicia aos professores aprenderem seu ofício, no processo de trabalho, e por meio de suas experiências, construir conhecimentos e saberes “no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional” (TARDIF, 2013, p.19). Os conhecimentos científicos amalgamados aos diferentes saberes da práxis constituem o profissional da educação, possibilitando uma atuação docente cada vez mais intencionalizada. Deste modo, a pesquisa e o ensino tornam-se uma oportunidade fundamental para a (re)organização dos sentidos atribuídos ao trabalho docente.

Nessa compreensão, a Política de Formação Continuada em Rede da Secretaria Municipal de Goiânia em consonância com a Política Nacional de Formação Continuada “prima pela postura investigativa e problematizadora da realidade, tendo em vista uma formação crítica e propositiva que interroga, questiona e que, coletivamente, promove mudanças qualitativas nas ações cotidianas” (GOIÂNIA, 2013, p. 9).

Dessa forma, a Formação em Contexto implementada na Educação Infantil vai ao encontro dessa perspectiva, ao promover ações formativas, realizadas no ambiente de trabalho, a partir da problematização da prática pedagógica dos profissionais. Essa problematização tem como finalidade impulsionar as reflexões sobre a práxis. Nesta proposta, “o ponto de partida e o ponto de chegada desse processo devem ser a prática pedagógica que, ressignificada, promove nova práxis” (FERREIRA; ZURAWSKI, 2011, p. 67).

Resultados

A pesquisa visa contribuir com um construto teórico para a formação em contexto da Educação Infantil da Rede Municipal de Goiânia, uma vez que a produção realizada, ao longo do processo de investigação, pretende propiciar a ressignificação da práxis pedagógica, bem como impulsionar os processos de desenvolvimento profissional dos docentes participantes da pesquisa, por meio de uma prática dialógica. A partir da revisão bibliográfica realizada, estão sendo construídos os capítulos teóricos da dissertação e foram elaborados os instrumentos de coleta de dados. As teses e as dissertações que abordam a questão da formação continuada estão sendo sistematizadas, a fim de comporem o corpus teórico da investigação, em virtude da relevância das investigações empreendidas nos últimos anos acerca da temática abordada na pesquisa.

Ao mesmo tempo, está sendo realizado o levantamento, a sistematização e análise de documentos que revelam a trajetória, os princípios e as ações da formação continuada dos profissionais da Educação Infantil empreendida pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. No que se refere à pesquisa de campo, foi realizada a validação do questionário com quatro profissionais de duas instituições que não participarão da pesquisa no sentido de que as adequações necessárias sejam feitas para se iniciar com mais segurança sua aplicação.

Ressalta-se que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa e já se obteve a anuência da Secretaria Municipal de Educação e das instituições que serão investigadas. O primeiro contato com as instituições foi realizado, por meio de seus dirigentes, a fim de iniciar a aplicação dos questionários.

Considerações sobre o produto pedagógico

Como produto educacional, apresenta-se a proposta de realização de um

Seminário, em uma das instituições investigadas com a parceria da Universidade Federal de Goiás, envolvendo todos os sujeitos participantes da pesquisa, o qual abordará a temática: “Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional”, a fim de propiciar reflexões referentes a temática. Nesse sentido, acredita-se contribuir de forma significativa com a *formação em contexto* enquanto política de formação continuada da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Goiânia.

Palavras-chave: Formação em contexto. Docente. Educação infantil.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 17 de dezembro de 2009. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: Diário Oficial da União, 2009.

CHIAZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CUNHA, R. C. O. B.; PRADO, G. do V. T. Formação centrada na escola, desenvolvimento pessoal e profissional de professores. *Revista de Educação*. PUC – Campinas, n.28, p.101-111, jan./jun., 2010.

FERREIRA, M. V.; ZURAWSKI, M. P. Formação de professores e currículo integrado. *Revista Educação*. Segmento. Fundação Carlos Chagas. 2011.

GUIMARÃES, V. S. *Formação e profissão docente: cenários e propostas* (Org.). Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2009.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

NÓVOA, A. *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. São Paulo, 2007.

GOIÂNIA. Política de Formação Continuada em Rede, 2013.

SCHÖN, D. A. *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CONTRIBUIÇÕES DA FILOSOFIA PARA A FORMAÇÃO ÉTICA DE PROFESSORES DO AEE

Márcia Cristina M. O. Santos (Orientanda – PPGEEB-CEPAE/UFG)
marciacia2@gmail.com

Almiro Schulz (Orientador – PPGEEB-CEPAE/UFG)
almiroschulz@yahoo.com.br

Introdução

Este trabalho apresenta um projeto de pesquisa em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação do curso de *Mestrado em Ensino na Educação Básica* do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação-CEPAE da Universidade Federal de Goiás, na linha de pesquisa “Práticas Escolares e Aplicação do Conhecimento”, na Área de Linguagens, Ciências Humanas e suas Tecnologias, sob orientação do prof. Dr. Almiro Schulz. O projeto partiu do seguinte problema de pesquisa: de que modos os saberes filosóficos têm servido ao cotidiano profissional do professor de Atendimento Educacional Especializado cujos alunos apresentam deficiências para que ele ressignifique suas práticas? Propõe-se investigar os saberes filosóficos que permeiam a prática pedagógica dos professores do Atendimento Educacional Especializado na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Goiânia com o objetivo de desvelar quais deles são produzidos, ressignificados e refletidos a partir dos cursos de formação.

Ética e formação docente são assuntos atualmente em pauta. É preciso considerar como eles se pertencem na prática docente; neste caso, como a formação ética contribui com a qualidade da prática pedagógica/processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência, pois o exercício da docência requer atitudes, decisões e ações que têm implicações éticas. O docente precisa estar mais atento e preparado quanto a essas questões problematizadoras de valores, pois com frequência ele se depara com dilemas e necessidades de tomada de decisões com relação a direitos seus e dos alunos. A ética é um conteúdo da filosofia, segundo a concepção da ética kantiana, é um saber voltado para o “dever-ser”; nesse sentido, é importante para fundamentar as concepções e as ações.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa (LUDKE; ANDRÉ, 1996) com base em fontes bibliográficas, documentais e empíricas. Para a pesquisa bibliográfica faz-se uso de textos primários e secundários, compreende estudo das fontes, na análise de documentos e na discussão dos dados colhidos, e pesquisa empírica, que compreende entrevista e aplicação de um questionário aos professores do AEE da APAE.

Base teórica

Compreende-se que o problema de pesquisa envolve várias categorias ou conceitos básicos a serem considerados no desenvolvimento do estudo bibliográfico, na análise de documentos e na discussão dos dados colhidos pela pesquisa empírica com os professores. Propõe-se abordar aspectos sobre a relação entre educação e filosofia, formação docente e ética, responsabilidade da prática docente e sobre a concepção de aluno especial. Inicialmente, tomam-se por base teórica autores como: Kant (1996), Rios (2001), Carbonara (2008), Tardif (2012) e Machado (2011), entre outros, para os fundamentos iniciais de sustentação conceitual.

As contribuições sobre educação e para a formação ética do filósofo Kant são referência, pois, segundo ele, “o homem não pode tornar-se verdadeiro senão pela educação. O homem é aquilo que a educação faz dele” (KANT, 1996, p.15).

Para esse filósofo,

A educação é uma arte cuja prática necessita ser aperfeiçoada por várias gerações. Cada geração, de posse dos conhecimentos das gerações precedentes, está sempre melhor aparelhada para exercer uma educação que desenvolva todas as disposições naturais na justa proporção e de conformidade com a finalidade daquelas. Assim, guiará toda a humana espécie a seu destino. (KANT, 1996, p. 19)

O autor alerta, entretanto, que não é suficiente treinar as crianças; urge que aprendam a pensar (KANT, 1996, p. 28).

Desse modo, Kant destaca a importância da educação para a formação do homem e essa tem de ser fonte de bem: à medida que o sujeito vai se apropriando do conhecimento trazido historicamente pela humanidade e priorizando o pensar, pautando-se pela razão para chegar à moral, pode agir racionalmente em busca da autonomia, da moral e de um mundo melhor para todos. Carbonara (2008, p. 128) enfatiza que a ação educativa é sempre humanizadora e, como tal, contribui criando

condições para que cada humano responda eticamente aos demais. Assim, a educação não forma a sociedade e nem forma cidadãos, mas forma homens e mulheres que se põem continuamente em relação entre si.

O autor pontua que “a ética é o fundamento da educação. [...] A educação é esse espaço privilegiado de construção do humano, de possibilidade para assumir a ética como fundamento de todo agir” (CARBONARA, 2008, p. 129 e 131).

Para compreender melhor o conceito de ética entre diferentes concepções, Rios (2001) diz que a ética é o respeito ao modo de agir, de ser, de conviver das pessoas, ao passo que a moral é relacionada a regras e normas, costumes de cada cultura.

De acordo com Tardif (2012), os valores devem guiar a prática pedagógica, porém estes não estão evidentes. Vive-se um processo complexo na educação que é a diversidade presente na escola, diversidade de alunos, de professores, de saberes, informações e de conhecimento e neste contexto evidencia-se a diversidade moral, que nos leva ou permite pensar na formação ética.

O professor precisa ter uma concepção, uma visão prospectiva do processo de aprendizagem, acreditar que há possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos e ouvir os alunos em suas necessidades é fundamental para que este processo se efetive. O aluno especial precisa ser olhado como um ser humano com desejos, vontades, potencialidades, necessidades, habilidades, limitações.

É importante salientar que: “O ponto de partida dos alunos é a igualdade na capacidade de aprender e o ponto de chegada são as diferenças no aprendizado” (MACHADO, 2011, p.7).

Como se quer destacar a questão ética como um componente no processo de formação profissional dos professores e sendo a escola um espaço de construção do humano, é preciso pensar na responsabilidade das práticas pedagógicas, buscar em uma formação e no diálogo com a comunidade escolar o que seja necessário para que as práticas se façam concretização de fundamentos éticos. Cria-se, deste modo, um espaço que promove a formação de consciência na comunidade escolar.

A prática docente precisa, mais do que refletir sobre a ética, vivenciá-la, ser um espaço que se permita sentir, viver e agir com o Outro com liberdade e responsabilidade para romper com o preconceito e com a violência. Isso não ocorre de um momento para o outro, mas vem sendo construído e precisa avançar rompendo paradigmas, com a assunção de responsabilidades pelo fazer.

Resultados

Espera-se que o estudo possa proporcionar dados e esclarecimentos sobre as condições de formação e de ensino e aprendizagem e que possam contribuir para as práticas de ensino e o crescimento pessoal/profissional dos professores da educação especial - AEE na APAE Goiânia. Estima-se que as práticas pedagógicas criem um espaço que promova conscientização e postura ética na comunidade escolar, de modo a contribuir para o saber ouvir, saber pensar e saber conviver com a diversidade.

A pesquisa está em fase de análise e discussão e mesmo assim constata-se pela revisão bibliográfica a indissociabilidade entre educação e ética.

No final da pesquisa, pretende-se apresentar os resultados em forma de dissertação, a ser submetida a uma banca avaliadora conforme as normas acadêmicas, para a obtenção do título de Mestre.

É prevista, também, a apresentação parcial ou completa dos resultados em forma de textos para comunicação em eventos científicos e/ou sob publicação em artigos de revistas científicas ou periódicos impressos ou online.

Este texto não é definitivo nem tem a pretensão de concluir sobre o tema. Pretende-se buscar um caminho, um diálogo através de saberes da filosofia concernentes à formação ética para que o ensino seja mais humano.

Considerações sobre o produto educacional

Como produto educacional, apresenta-se a proposta de um grupo de estudo intitulado: “Grupo de estudo dos professores do AEE da APAE – contribuições da formação ética para as práticas pedagógicas”. O objetivo do produto não é somente informar e conhecer sobre o tema, mas propor também a elaboração de uma metodologia de ensino que envolva a inserção dos saberes éticos para um olhar, uma escuta e uma ação pedagógica que sejam pautados pelo estudo, reflexão e diálogo. Conforme percebido até o momento, a partir das análises iniciais do estudo bibliográfico, na pesquisa documental, e pelas respostas advindas do questionário proposto, denota-se que o estudo da ética é importante na formação do professor e que existe uma dissociação entre formação ética e prática pedagógica.

O interesse em desenvolver um trabalho de estudo de grupo nessa temática vem da experiência da pesquisadora como professora, ao observar a carência de um tempo para estudo sistematizado no ambiente de escola durante a jornada de trabalho para abordar conhecimentos, teorias e relacioná-los com situações do cotidiano da

escola e vice-versa. Assim, será proposto à equipe de professores do AEE da APAE Goiânia um estudo em grupo que será flexível, aberto a mudanças de acordo com as sugestões, necessidades e realidade da equipe. A proposta é pontuar ações e situações pedagógicas do dia a dia da escola e realizar um estudo de caso à luz dos referenciais teóricos que abordam a ética. Para isso, foi convidado à parceria o professor orientador desta pesquisa, Almiro Schulz, para um suporte nas leituras, discussões e reflexões e para o diálogo sobre as situações propostas.

Palavras-chave: Filosofia. Ética. Formação de professores.

Referências

CARBONARA, V. Docência e ética: um apelo humano por uma pedagogia da justiça. In.; KUIAVA, E. A.; SANGALLI, I. J. (Orgs.). *Filosofia, Formação Docente e Cidadania*. Ijuí: Unijuí, 2008. (Coleção filosofia e ensino, 12).

KANT, I. *Sobre a Pedagogia*. Trad. de Francisco Cock Fontanella. Piracicaba, SP: Unimep, 1996.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, R. Formação de Professores. *Inclusão - Revista da Educação Especial*.

Brasília, v.6, n. 1, jun.2011.

RIOS, T. A. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. São Paulo: Cortez, 2001.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

A CONSTRUÇÃO DA IGUALDADE DE GÊNERO NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO DE ADOLESCENTES, JOVENS E ADULTOS NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA

Maria Antônia de Paula Gomes (Orientanda – PPGEED-CEPAE/UFG)
antoniapaula1403@hotmail.com

Danilo Rabelo (Orientador – PPGEED-CEPAE/UFG)
rabelodanilo62@yahoo.com.br

Introdução

Esta pesquisa-ação, em processo, configura-se como uma tentativa de interpretar parte do universo que compõe as identidades de gênero e de contribuir com a construção de uma nova cultura escolar de respeito à diversidade. Entende-se que a abordagem de questões relativas a gênero, relações de gênero e identidade de gênero, sexualidade/orientação sexual tem sido alvo de poucas instituições de ensino e depende de um quadro de docentes que assumam a tarefa e aceitem o desafio de trabalhar com o tema em sala de aula.

Alunos e professores trazem para a sala de aula características próprias que afetam de alguma forma o ensino e o aprendizado. As ações desses indivíduos são, na maior parte, influenciadas pela classe social, idade, etnia, gênero e orientação sexual, além de suas experiências vividas e de seu passado. O seu papel é constituído, muitas vezes, pela maneira como os educadores conduzem os ensinamentos na escola. A prática e a reflexão quanto a esses diversos papéis exercidos pelos alunos, professores e profissionais da educação na escola chamam a atenção e suscitam a discussão do tema eleito para essa proposta de intervenção e pesquisa, qual seja: gênero e diversidade na Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA)⁴ na Escola Campo.

Para esta pesquisa cabe questionar o currículo da EAJA, suas propostas e medidas e se elas são viáveis para a discussão de gênero na Escola Campo. Como contribuir para a perspectiva de uma nova cultura escolar de respeito à diversidade, gênero e identidade de gênero?

⁴ A Modalidade é denominada nos documentos oficiais do MEC como EJA - Educação de Jovens e Adultos enquanto que a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia adota a nomenclatura EAJA – Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos, pois incluiu o sujeito Adolescente no Processo.

Como a maioria dos jovens e adultos que ingressam na EAJA já frequentou a escola em algum momento anterior, ao retornarem para a sala de aula eles podem encontrar dificuldades para continuar frequentando-a. Muitas vezes estas podem ser ocasionadas por preconceitos ou discriminação de gênero, no caso específico das mulheres.

Esta proposta de pesquisa se insere dentro de um contexto de urgência em proporcionar aos profissionais da educação que trabalham nesta Escola Campo, informações, discussões e material escrito sobre gênero e diversidade sexual. Pressupõe que a compreensão desses conceitos e do significado desses termos ajude o professor a pensar sobre a posição do sujeito no interior da sociedade e a repensar a percepção de si e do outro (alunas e alunos) como agentes de sua própria vida e que, por isso, merecem o respeito de todos os envolvidos no ambiente escolar.

Objetivos

Objetivo geral:

Contribuir com o exercício de formação continuada junto ao coletivo de professores da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos da Escola Campo, tendo como proposta de aplicabilidade e socialização na Rede Municipal de Educação de Goiânia da temática gênero e diversidade sexual, com a promoção de seminários, oficinas e grupo de estudo, na perspectiva de contribuir com a elaboração do discurso e da prática de igualdade de gênero, com a superação das desigualdades e com o respeito à diversidade sexual no ambiente escolar.

Objetivos específicos:

- Promover formação continuada com a temática “gênero e diversidade sexual”, do coletivo de professores em serviço, no horário reservado ao estudo e ao planejamento;
- Analisar as Políticas Públicas para Igualdade de Gênero na educação básica, com objetivo de embasar e subsidiar propostas que fomentem a prática pedagógica quanto à educação de gênero e diversidade sexual;
- Contribuir com a discussão da temática gênero e diversidade sexual no currículo da EAJA da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia.

Fundamentação teórica

A investigação se deterá nas formas de representação da identidade e da diferença de gênero como processos de produção social, processos esses que envolvem relações de poder. Parte-se aqui do pressuposto de que, conforme Tomaz Tadeu da Silva (2014), a identidade e a diferença de gênero não preexistem à existência humana, não são elementos passivos da cultura, mas constantemente criadas e recriadas. Trata-se de observá-las como uma construção, uma relação e um ato performativo: instável, contraditória, fragmentada, inconsciente, inacabada; conectada às estruturas discursivas e narrativas e aos sistemas de representação, envolvendo também relações de poder.

Vários processos atravessam a escola (Louro, 2003), desde o crescimento do número de meninas e mulheres em sala de aula, a maior visibilidade dos homossexuais e bissexuais e seu reconhecimento na mídia. Com o advento da AIDS, a discussão sobre sexo e sexualidade se coloca em pauta necessariamente, podendo ser favorecida ainda mais pelo avanço revolucionário dos meios de comunicação que informam e educam.

Como estes processos interferem diretamente na rotina da escola, de forma subjetiva, é necessário que esta discuta tais questões com vistas a contribuir para uma nova cultura escolar de respeito à diversidade, sob a perspectiva de que gênero não se define pelo sexo masculino ou feminino, pois este constitui uma diferença biológica. Em contraposição à determinação do fator biológico, gênero e sexualidade são construções sociais que têm a ver com a formação dos sujeitos, produzidos culturalmente na escola, na família, na igreja e na mídia, envolvendo a linguagem, códigos e rituais diferenciados de uma sociedade para outra.

A natureza desta proposta se fundamenta no conceito de “gênero” como uma construção social das diferenças sexuais, pelas quais os sujeitos, ao longo da vida, vão definindo seus vários papéis sociais de acordo com a sua experiência social, valores e normas sociais. Gênero, então, é uma questão cultural. Pois as diferenças e a ética mudam de sociedade para sociedade.

As identificações de gênero que foge do padrão heteronormativo são motivo de discriminação e desprezo por parte de algumas pessoas. Essa atitude é naturalizada, “normalizada”. Na perspectiva aqui elaborada sobre a sexualidade/orientação sexual e a construção de igualdade de gênero, essa

“normalidade” deverá ser estranhada e discutida no ambiente escolar. Nas palavras de Louro (2007, p.203):

Desprezar alguém por ser gay ou por ser lésbica é, para mim, intolerável. No entanto, na nossa sociedade, essa parece ser uma atitude comum, corriqueira, talvez mesmo “compreensível”. Conviver com um sistema de leis, de normas e de preceitos jurídicos, religiosos, morais ou educacionais que discriminam sujeitos porque suas práticas amorosas e sexuais não são heterossexuais é, para mim, intolerável. Mas esse quadro parece representar, em linhas mais ou menos gerais, a sociedade brasileira. Por isso, sinto-me autorizada a afirmar que a sexualidade ou as tensões em torno da sexualidade constituem-se numa questão que vale a pena colocar em primeiro plano.

Para a autora, esse quadro de preconceito, intolerância e discriminação de gênero representa a sociedade brasileira em sua moral e ética, moldadas por um sistema patriarcal e efetivamente heterossexual que não aceita as identidades de gênero que fujam do padrão heteronormativo estabelecido. A estudiosa reafirma a necessidade de problematizar as representações sociais de gênero e sexualidade/orientação sexual no espaço escolar a fim de desconstruir a definição das identidades dos sujeitos mediante valores e normas.

Metodologia

Esta pesquisa consiste numa pesquisa-ação, qualitativa, que se dará no campo das informações, na busca de conhecer com maior profundidade o assunto e tornar mais claro os conceitos de “gênero” e “diversidade”. Trata-se de uma pesquisa com caráter de conhecimento (THIOLLENT, 2004), de observação participante, na qual a pesquisadora buscará integrar-se às atividades desenvolvidas no cotidiano da escola, com vistas a melhor perceber as interações sociais e a práxis pedagógica dos sujeitos pesquisados.

A pesquisa participante examina dentro de um contexto determinado: ambiente, comportamento, interação do grupo ou indivíduo e dentro desta realidade social observa a postura, normas de conduta explícitas e implícitas, linguagem verbal e não verbal, vocabulário, sequência de eventos, diferentes momentos do objeto investigado.

Nesta perspectiva, de entender a realidade social de dentro para fora, elegeu-se para a interpretação dos dados a análise de discurso, aqui entendido como análise do contexto histórico e social em que se encontra a instituição eleita para a intervenção.

O discurso é uma prática social constituída de representação e significação que participam e ajudam a construir os sistemas de conhecimento, de crenças, das relações sociais e por fim e intrinsecamente da constituição e construção das identidades sociais.

A análise do discurso deve primar pelo contexto histórico e social em que se remete às possibilidades representadas em seus enunciados. Foucault afirma, em uma de suas definições de discurso: “chamaremos de discurso um conjunto de enunciados que se apoiam na mesma formação discursiva” (Foucault, 1986, p.135). Esse conjunto de enunciados deve ser analisado dentro do contexto que dá sentido ao discurso e estabelece a posição do sujeito em relação a esse discurso. De acordo com Rabelo (2006, p. 28)

O contexto desempenha um papel fundamental no funcionamento dos enunciados, tanto no que diz respeito às condições de produção quanto no que concerne às condições de interpretação hermenêutica. Para isso, é necessário que o *corpus* não seja fechado, porém aberto em relação ao contexto e ao interdiscurso, o qual constitui o conjunto de unidades discursivas que pertencem a discursos anteriores do mesmo gênero, a discursos contemporâneos de outros gêneros etc. com os quais um determinado discurso mantém relação implícita ou explícita.

O discurso é um ato condicionado pelo contexto e ao mesmo tempo elemento transformador deste mesmo contexto na medida em que se relacionam e constitui o conjunto das unidades discursivas, o interdiscurso.

Produto Educacional

Durante o processo de pesquisa-ação, serão realizadas as formações, em horário de estudo e planejamento dos professores. Este conteúdo trabalhado com o coletivo de professores, suas sugestões e avaliações, serão acrescidos de mais pesquisas bibliográficas e culminará na escrita e divulgação, na Escola Campo, de um material escrito com sugestões de práticas pedagógicas para a elaboração do discurso e da prática de igualdade de gênero no ambiente escolar.

Palavras-chave: Gênero. Sexualidade. Diversidade. Currículo. Ensino.

Referências

FOUCAULT, M. *Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense, 1986.



LOURO, G. L. *Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva Pós-estruturalista*. 6. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

_____. *Gênero, Sexualidade e Educação: Das Afinidades Políticas às Tensões Teórico- metodológicas*. In: *Educação em Revista*, n. 46. Belo Horizonte, dez. 2007, p. 201-218.

RABELO, D. *Rastafari: identidade e hibridismo cultural na Jamaica 1930-1981*. Brasília: UnB, 2006.

SILVA, T.; HALL, S; WOODWARD, K. *Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

THIOLLENT, M. *Metodologia da Pesquisa-ação*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

O IMPACTO DO PNLD DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NA PRÁTICA DO PROFESSOR DE INGLÊS NAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE GOIÂNIA

Maria Letícia Martins Campos Ferreira (Orientanda - PPGEEB-CEPAE/UFG)
mleticiaf@hotmail.com

Magali Saddi Duarte (Orientadora - PPGEEB-CEPAE/UFG)
magalisaddi@gmail.com

Newton Freire Murce Filho (Coorientador - PGEEB-CEPAE/UFG)
newtonmurce@yahoo.com.br

Introdução

Este projeto de pesquisa é consequência de várias inquietações, estudos e práticas em meu percurso de docência na área de língua inglesa, que acabou por apontar diversas rotas de investigação que, com o passar dos anos, e com a experiência advinda da sala de aula, resultou numa necessidade de buscar mais saberes, mais práticas e diferentes estudos. Assim sendo, faço primeiramente uma contextualização de minha experiência profissional para chegar ao tema escolhido para esta pesquisa.

Fui professora e diretora como sócia-proprietária de uma escola de idiomas por mais de quinze anos e também, professora universitária no Curso de Letras de uma faculdade particular, no interior de Minas Gerais. Após esse período, mudei-me para Goiânia e fui professora substituta de inglês por dois anos (2008-2009) no antigo “Colégio de Aplicação”, atualmente Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) da Universidade Federal de Goiás, para onde retornei novamente por um período de mais dois anos (2012-2013). Nessa escola, ministrei aulas para os quatro últimos anos do Ensino Fundamental e também para os três anos do Ensino Médio.

Durante todos esses anos, trabalhei com livro didático (dorante LD) adotado, com liberdade e possibilidades de implementação deste tipo de material, adequando-o ao projeto político-pedagógico da escola, ao contexto da sala aula e com a realidade de meus alunos, tanto os da escola de idiomas quanto aos alunos do curso de Letras. Prática esta, de consonância com as pesquisas de Byrd (2001) que argumenta que as decisões feitas ao selecionar o livro didático são diferentes das decisões feitas para se implementá-lo. Consequentemente, pude vislumbrar diferentes resultados na

utilização ou não desse instrumento didático no percurso desses anos.

Tendo como base a experiência relatada, interessou-me investigar neste projeto a relação entre o LD de inglês do (PNLD) - Plano Nacional do Livro Didático e a prática docente, ou seja, esta pesquisa tem como objeto de estudo as implicações do LD como mediador do ensino e aprendizagem de inglês no contexto das escolas da rede estadual de Ensino Fundamental de Goiânia - Goiás. Por meio dessa investigação, buscarei reiterar a ideia proposta pelas orientações curriculares do Ensino Fundamental de que lugar de aprender línguas estrangeira é na escola de educação básica.

Assim, as perguntas norteadoras dessa pesquisa são: a) Como o LD de inglês do PNLD impactou a atividade docente? b) Quais as implicações advindas da adoção do LD de inglês no processo de ensino e aprendizagem?

Sob a perspectiva sociointeracionista do ensino de línguas, para fundamentação teórica desta investigação, considero os estudos de Consolo (1990), Santos (1993), Coracini (1999), Duarte (2003), Arantes (2008), Dourado (2008), Dias & Cristovão (2010), Silva (2010), acerca do papel do livro didático de língua estrangeira, assim como os que tratam deste material didático na perspectiva da formação e autonomia de professores - Geraldi (1997), Contreras (2002), Damianovic (2003) e Pessoa (2009).

Metodologia

No PNLD-2011, vinte e seis (26) coleções de língua inglesa participaram do processo de avaliação pedagógica. Das coleções avaliadas, somente duas foram aprovadas e as demais foram excluídas por não cumprirem os critérios do Edital PNLD e, segundo o próprio Guia, “o que, em alguns casos, poderia inviabilizar seu uso em sala de aula” (BRASIL, 2010, p. 11). As coleções de Inglês aprovadas e apresentadas nesse PNLD-2011 foram: *Keep in Mind* (CHIN; ZAOROB, 2008) e *Links* (SANTOS; MARQUES, 2010).

No entanto, no PNLD-2014, essas coleções selecionadas e resenhadas no PNLD-2011 não foram indicadas. Em contrapartida, das 21 coleções inscritas foram selecionadas apenas três, a saber: *Alive!* (MENEZES; BRAGA; FRANCO, 2012), *It fits* (CHEQUI, 2012) e *Vontade de saber inglês* (KILLNER; AMANCIO, 2012).

Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de caráter

documental associada à pesquisa de campo com o emprego de questionário e entrevistas com professores de inglês da rede estadual de ensino. O estudo de natureza qualitativa “envolve o estudo do uso e a coleta de uma variedade de materiais empíricos [...] que descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17). De acordo com esses autores, os pesquisadores dessa modalidade de investigação fazem uso de várias práticas interpretativas interligadas, na esperança de conseguirem compreender melhor determinado assunto.

A partir de um levantamento das escolas estaduais que trabalham a disciplina de língua inglesa nos anos finais do Ensino Fundamental - 6º ao 9º anos, e das respectivas coleções didáticas do PNLD-2014 escolhidas por essas escolas, verificarei os índices numéricos e em porcentagem das coleções mais adotadas por escola. Com esses dados, farei um recorte para a realização da pesquisa de campo, escolhendo pelo menos duas escolas de cada uma das três diferentes opções sugeridas no Guia de livros didáticos - PNLD-2014.

Farei uma entrevista com os professores de inglês dessas escolas para apresentar o projeto desta pesquisa e solicitar que respondam a um questionário aberto sobre sua formação profissional e acadêmica, bem como sobre sua experiência com a adoção do LD do PNLD de língua estrangeira. Concluídas as etapas de entrevista e questionário, farei uma análise das informações obtidas de forma a tecer considerações sobre o impacto do referido PNLD na prática do professor de inglês nas escolas estaduais de Goiânia.

Assim sendo, esta pesquisa combinará as técnicas de pesquisa qualitativa e quantitativa ao utilizar aspectos complementares para ilustrar o estudo, conforme Allwright e Bailey (1991).

Resultados e considerações sobre o produto educacional

A partir dos resultados e das observações feitas, pretendo apresentar aspectos relevantes que contribuam para a reflexão, formação e prática do professor para utilização deste material como suporte no planejamento e na execução de suas aulas. Minha hipótese é a de que a maioria dos professores não se prende ao uso total do LD adotado, principalmente devido ao extenso conteúdo proposto em cada volume das coleções, associado a uma carga horária bastante restrita nas escolas da rede pública estadual.

Diferentemente do que pude perceber, a realidade da escola pública pode muito ser modificada por meio de novas posturas pedagógicas que possam representar novas possibilidades para o processo de ensino e aprendizagem de inglês na escola pública. Não pretendo de forma alguma supervalorizar o LD, mas considerá-lo um importante componente para auxiliar as transposições didáticas elaboradas pelos documentos que norteiam o ensino de língua estrangeira no Brasil e compreender de que forma contribuem e medeiam o trabalho do professor.

Das 93 escolas da rede estadual da cidade de Goiânia-Goiás, 54 adotaram a coleção *Vontade de saber inglês*, 24 adotaram a coleção *Alive* e 15 adotaram a coleção *It fits*. A partir desses resultados, procederei à escolha das escolas que tomarei como recorte para o prosseguimento desta pesquisa.

Portanto, a proposta de pesquisa que proponho não se dará por conclusiva, mas pode revelar um pouco da relação professor e material didático, especificamente com o LD adotado, e assim ter uma mostra da influência de sua utilização na prática do professor de língua estrangeira, por meio do PNLD.

Minha intenção, para a criação de um produto educacional associado à pesquisa, é criar juntamente com os professores participantes da pesquisa, uma *fanpage* (página específica dentro da rede social *Facebook*) com a finalidade de propiciar um instrumento de interação e discussão de assuntos acerca do LD de inglês do PNLD, com compartilhamento de experiências e atividades didáticas.

Palavras-chave: PNLD. Livro didático. Formação de professores.

Referências

ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K. *Focus on the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

ARANTES, J. E. O livro didático de língua estrangeira: atividades de compreensão e habilidades no processamento de textos na leitura. 2008. 99 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. Secretaria de Educação. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. *Guia de livros didáticos: PNLD 2011: Língua estrangeira moderna*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Disponível em:

<<http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-guia-do-livro-didatico>>. Acesso em: 12 mai. 2014.p. 1-48.

_____. *Guia de livros didáticos: PNLD 2014: Língua estrangeira moderna*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-guia-do-livro-didatico>>. Acesso em: 12 maio. 2014.

BYRD, P. Textbooks: Evaluation for Selection and Analysis for Implementation. In: CELSE-MURCIA, M. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. 3.ed. Estados Unidos da América: Heinle & Heinle-Thomson Learning, 2001. p. 415-427. CHEQUI, W. (editor responsável). *It fits*. São Paulo: Edições SM, 2012.

CHIN, E.Y.; ZAOROB, M. L. *Keep in Mind*. São Paulo: Scipione, 2008.

CONSOLO, D. A. *O livro didático como insumo na aula de língua estrangeira (inglês) na escola pública*. Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP, 1990.

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

DAMIANOVIC, M.C. et al. O instrumento descrição de aula visto sob três olhares. In: Barbara, L; Ramos, R.C.G. (orgs.) *Reflexões e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003. p. 109-130.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Trad. de Sandra Regina Netz. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 16-41.

DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

DOURADO, M. R. S. Dez anos de PCNS de Língua Estrangeira sem avaliação dos livros didáticos pelo PNLD. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, v. 8, n. 1, p. 121-148, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0801/080105.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2014.

DUARTE, M. S. *O ensino de inglês para o nível médio na reforma educacional brasileira: a noção de competência comunicativa no livro-texto*. 2003. Dissertação. (Mestrado em Educação Brasileira) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KILLNER, M; AMANCIO, R. *Vontade de saber inglês*. São Paulo: FTD, 2012.

MENEZES, V.; BRAGA, J.; FRANCO, C. *Alive*. São Paulo: Editora UDP, 2012.

PESSOA, R. R. *O livro didático na perspectiva da formação de professores*. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, vol. 48, n. 1, jan./jun. 2009. Disponível

em:<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010318132009000100005&script=sci_arttext>.
Acesso em: 18 ago. 2014.

SANTOS, D; MARQUES, A. *Links*. São Paulo: Ática, 2010.

SANTOS, J. B. C. *A aula de língua estrangeira (inglês) modulada pelo livro didático*. Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP, 1993. Disponível em: <www.bibliotecadigital.unicamp.br>. Acesso em: 19 ago. 2014.

SILVA, R. C. da. Estudos recentes em Linguística Aplicada no Brasil a respeito de livros didáticos de língua estrangeira. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 207-226, 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/rbla>>. Acesso em: 15 jul. 2014.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O CASO DA POESIA

Sandra Regina da Silva Pedroso Dias (Orientanda – PPGEEB-CEPAE/UFG)
anauana@hotmail.com

Célia Sebastiana Silva (Orientadora – PPGEEB-CEPAE/UFG)
celia.ufg@hotmail.com

Introdução

O interesse em investigar as práticas de leitura literária para e com as crianças entre 0 a 3 anos, dos Centros Municipais de Educação Infantil de Goiânia, sobrevém de um interesse, na condição de docente deste nível de ensino, de investigar como estas práticas acontecem e de compreender, em específico a contribuição da poesia para a formação inicial da criança como leitora.

A inquietação consiste, portanto, em descobrir o modo como a leitura de poesia é explorada pelos educadores e qual a receptividade deste gênero pelos educandos; com que frequência os profissionais leem poesia para as crianças; como as crianças têm acesso ao livro; que critérios os professores utilizam ao escolher o livro a ser trabalhado; que fatores condicionam o envolvimento das crianças com a leitura ou se este se dá espontaneamente e como as famílias são envolvidas neste processo.

Compreende-se, sem pretender utilizar a literatura de forma instrumental, que, com ela, a possibilidade de encantar e de estabelecer uma relação prazerosa com o ato de ler é maior. Talvez este seja um caminho eficiente para a formação de leitores independentes, ativos, autônomos, mais humanizados e capazes de se responsabilizarem por sua aprendizagem. Além disso, a literatura possibilita a apropriação de diferentes lugares, emoções, personalidades e culturas. Para Corsino (2010 p.184), na educação infantil,

o texto literário tem uma função transformadora, pela possibilidade de as crianças viverem a alteridade, experimentarem sentimentos, caminharem em mundos distintos no tempo e no espaço em que vivem, imaginarem, interagirem com uma linguagem que muitas vezes sai do lugar-comum, que lhes permite conhecer novos arranjos e ordenações. Além de agenciar o imaginário das crianças, de penetrar no espaço lúdico e de encantar, a literatura é porta de entrada para o mundo letrado. Porta que se abre à face criativa do texto escrito, à arte e sua potência transformadora.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) consideram a creche como espaço de formação de crianças de 0 a 3 anos de idade, tendo como um dos objetivos garantir o acesso à cultura socialmente valorizada, de forma articulada às especificidades do trabalho nessa faixa etária, que tem como eixo as brincadeiras e as linguagens em suas diferentes possibilidades e manifestações. No que se refere à leitura e à literatura, as Diretrizes definem que estas “possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a leitura oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos” (2010, p.25).

Segundo o documento Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças, (2009), “nossas crianças têm direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão” cita também, que “nossas crianças tem direito a livre acesso aos livros, mesmo não sabendo ler” (2009, p.21). A poesia tem, dessa forma, a sua justa medida nestas orientações oficiais.

Com esta citação, o documento leva a repensar a prática de algumas instituições educacionais que optam em não apresentar o livro às crianças pequenas, ou os escolherem sem muito critério, com argumento de que por não compreenderem o código escrito e serem imaturos, não se atentariam para os mesmos. Com esta concepção de que a criança não é capaz de absorver a leitura de um texto literário, os profissionais, que trabalham com a faixa etária mencionada, parecem desconhecer que, além do direito garantido, com o manuseio dos livros ou com a leitura de imagens, as crianças estarão se familiarizando com o mundo letrado e, desta forma, a possibilidade de adquirir o hábito de ler, quando adultos, seria maior.

Desde 2008, o Programa Nacional de Biblioteca na Escola-PNBE, inclui as instituições de Educação Infantil públicas nas suas ações de distribuição de livros literários para o acervo literário das bibliotecas. E especificamente em Goiânia, a Secretaria Municipal de Educação, no ano de 2011, encaminhou cerca de 500 livros literários para as instituições. Desta forma, o livro passa a fazer parte do material pedagógico a ser utilizado com as crianças pequenas. Ato importante este, pois, como afirma Mattos, (2013, p.18), “a participação das crianças em práticas de leitura oferece a elas possibilidades de inserção no mundo da cultura escrita, e várias apropriações valorizadas socialmente e necessárias para ler e escrever”.

No entanto, importante destacar que, para se desenvolver atividades com e

para crianças pequenas, é necessário um olhar diferenciado para as particularidades que essa faixa etária estabelece, como: alimentação, higiene, proteção, sono, pois se corre o risco de automatizar as práticas e desperceber atitudes significativas no que se refere à aprendizagem cognitiva, emocional e motora. Desta forma, compreende-se que a poesia pode contribuir com a formação das crianças, pois, como ressalta Perissé (2006 p.112), “a educação estética, poética, pode levar uma pessoa a níveis melhores de autoconhecimento, de expressividade verbal, e de percepção do que pensam e fazem as outras pessoas.” Logo, a literatura infantil poderá facilitar a aquisição da linguagem, que contribuirá para vivências autônomas.

Torna-se importante neste contexto, portanto, promover situações de aprendizagem para as crianças em um ambiente letrado, pois imersa neste espaço, poderão recolher, à medida de suas possibilidades, instrumentos para se tornarem crianças que tenham um nível de letramento satisfatório.

Ressalta-se, porém, que, como defende Mattos (2013, p.18), “pensar a leitura literária na creche implica em compreendê-la como lugar de relações de brincadeiras, de produção de sentido, de conhecimento de si e do outro, de constituição da subjetividade, de ampliação das experiências e, também, de imersão na cultura escrita.”

Referencial teórico

O referencial teórico desta pesquisa partirá de estudiosos que se dedicaram a pesquisar o desenvolvimento das crianças pequenas e outros que estudaram as contribuições da poesia para o desenvolvimento das mesmas.

Inicialmente, recorreremos aos estudos de Vigotski (1998), pois faz-se necessário compreender como acontecem a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que, em suas primeiras relações com o mundo, experimentam, por meio dos sons, do cheiro, do toque, do paladar a compreensão e o sentido do que os cerca. Para ele, a criança não tem condições de percorrer sozinha o caminho do aprendizado. A intervenção, as trocas entre parceiros sociais, por meio de processos de interação e mediação de outras pessoas são fundamentais para a promoção do desenvolvimento da mesma. Ainda para este pesquisador, “a criança começa a perceber o mundo não somente através dos olhos, mas também através da fala. Como resultado, o imediatismo da percepção natural é suplantado por um processo complexo de mediação; a fala como tal torna-se parte essencial do desenvolvimento cognitivo da

criança” (VIGOTSKI, 1998, p. 43).

Logo, a mediação do adulto é de extrema importância nas primeiras leituras ouvidas pelas crianças. Pois é ele, (o adulto) que organizará o momento e emprestará a voz ao texto, possibilitando sentidos diversificados pelas crianças.

Em Todorov (2009), a realidade que a literatura deseja abranger é “simplesmente [...] a experiência humana” (p.77) e o objetivo principal da literatura é permitir que cada “um responda melhor à sua vocação de ser humano” (p.24).

Para Candido (1985 p.191), “Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável”. Para ele, a literatura é algo que deveria ser garantida como certos bens fundamentais ao ser humano, como casa, comida, educação, saúde, coisas garantidas somente para algumas classes mais favorecidas.

Nesta perspectiva, despertar o interesse e o hábito pela leitura na criança pequena, talvez seja o caminho mais eficiente para a formação de leitores independentes, ativos, capazes de fazer suas próprias escolhas e de responsabilizar-se por sua aprendizagem. Além disso, a leitura nos possibilita viajar pelo desconhecido, apropriando-se, através da imaginação, de diferentes lugares, emoções, personalidades e culturas. Contudo, faz-se necessário uma escolha criteriosa dos livros a serem disponibilizados às crianças, pois corre-se o risco de subestimar a capacidade intelectual das mesmas. Conforme Baptista (2010, p.7):

A escolha dos textos literários revela, em grande medida, o que as professoras pensam sobre as crianças, a infância, a aprendizagem e o processo educativo. Considerar as crianças como interlocutores capazes, inteligentes, perspicazes resulta em prestar atenção no que elas dizem, pensam, vivenciam e naquilo pelo que elas se interessam. São esses os elementos que irão auxiliar as professoras na escolha dos textos e também na forma como eles serão trabalhados.

Assim, ao escolher os livros literários a serem socializados com as crianças, faz-se necessário compreender a criança como pessoas capazes de compreender de acordo com suas vivências e contexto social. É importante, também, perceber a leitura como facilitadora de uma construção crítica de nossa identidade, como uma atividade que nos faz ver o mundo com um olhar atento para o respeito e compromisso com o outro e com a sociedade.

Metodologia

Em vista da eficácia da leitura de poesia na formação inicial do leitor no aspecto estético, ético, lúdico, emocional, social, cultural e até ideológico é que se pretende investigar e analisar as práticas de leitura literária desse gênero, com e para crianças com 3 anos, no cotidiano dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) em Goiânia, buscando-se compreender as reais contribuições que ele apresenta a esta faixa etária.

Para tal, será feita uma pesquisa qualitativa do tipo participante. Será realizada uma proposta de intervenção com leitura de poesia com as crianças, orientada pela professora pesquisadora. Esta deverá se desdobrar nos seguintes passos: Seleção de bibliografia relativa ao desenvolvimento infantil; levantamento bibliográfico de obras que lidam com a poesia infantil; leitura e análises dos documentos e bibliografias selecionadas para reflexão e aprofundamento do tema; análise textual comparativa da bibliografia sobre o tema; escolha das Instituições de Educação Infantil a serem visitadas; elaboração de um questionário a ser repassado aos professores; visita às instituições escolhidas, para solicitar a investigação do trabalho, junto aos servidores e crianças, assim como a assinatura do TALE e TCLE, termos de compromisso dos participantes da pesquisa exigidos pelo Comitê de Ética da UFG pelas professoras e famílias que ocorrerá em reunião pré-agendada de acordo com a autorização da diretoria da instituição; observação das atividades que envolvam práticas com a poesia; reflexões a partir das observações e das respostas do questionário; Para esta pesquisa foram selecionados, de forma mais específica, como *corpus* de análise os livros *Ou isto ou aquilo* de Cecília Meireles, publicado pela editora Global e ilustrado por Odilon Moraes, escolhido pela forma lúdica que apresenta as palavras; *No mundo da Lua*, de Roseana Murray, que traz, na edição publicada pela editora Paulus com ilustração assinada por Maria Ines Piekas, além da qualidade na escrita, uma comunicação visual bastante significativa e *Arca de Noé*, de Vinicius de Moraes, editado pela Companhia das Letrinhas, com ilustrações de Larabeatriz, por fazer associação com a música, e assim despertar o interesse das crianças.

Resultados e estado atual da pesquisa

A pesquisa está em andamento. Neste momento o projeto de pesquisa está em fase final de aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa da UFG e estão sendo feitas as leituras teóricas que darão sustentação à pesquisa, assim como, o fichamento das

mesmas, além da elaboração do projeto de intervenção pedagógica.

Buscam-se os seguintes resultados: Compreender o papel da literatura e da poesia em específico na formação humana; Verificar as possibilidades de exploração da poesia na educação de crianças pequenas; Evidenciar como a poesia, com as suas especificidades de linguagem, pode potencializar o universo lúdico da criança e favorecer o afinamento da sensibilidade e da percepção crítica; Aproximar a prática de leitura poética da prática pedagógica com vistas à função humanizadora da literatura.

Palavras-chave: Leitor literário. Educação Infantil. Poesia.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução n.05*, de 17 de dezembro de 2009 que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. CNE/CBE. Publicada em Diário Oficial da União em 18 de dezembro de 2009, seção1, p.18.

_____, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. 2.ed. Brasília: MEC, 2009. 42p.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CORSINO, P. *Literatura na educação infantil: possibilidades e ampliações*. In: *Literatura: ensino fundamental / Coordenação, Aparecida Paiva, Francisca Maciel, Rildo Cosson*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

LDB - Leis 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.

MATTOS, M. N. S. S. *Leitura literária na creche: o livro entre texto, imagens, olhares, corpo e voz*. Rio de Janeiro: Dissertação de mestrado, 2013.

MEIRELES, C. *Ou Isto, Ou Aquilo*. São Paulo: Global, 2012.

MORAES, V. *A arca de Noé: Poemas Infantis*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1991.

MURRAY, R. *No Mundo da Lua*. São Paulo: Paulus, 2011.

PERISSÉ, G. *Literatura & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. TODOROV, T. *A literatura em perigo*. São Paulo: Difel, 2009.

VIGOTSKI, L. S. 1896-1934. *A formação Social da Mente*: organizadores dos processos psicológicos superiores. COLE, M. et al. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.



O ENSINO DO LUGAR E O LUGAR DO ENSINO: AS CONTRIBUIÇÕES DA GEOGRAFIA ESCOLAR NO CICLO II DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA UMA EDUCAÇÃO EMANCIPADORA

Mariângela Oliveira de Azevedo (Orientanda – PPGEEB-CEPAE/ UFG)
mariangela.azevedo@hotmail.com

Elson Rodrigues Olanda (Orientador – PPGEEB-CEPAE/UFG)
elson.olanada@gmail.com

Introdução

Historicamente, a humanidade vivencia conflitos que mudam de nome, tempo e espaço, mas continuam a se configurar como reflexos de autoritarismos, preconceitos, discriminações, ódio e intolerâncias de todo tipo. Contudo, parece que neste presente, no agora, tais problemas acentuam-se, ganhando proporções alarmantes que exigem intervenções. Em específico, o momento histórico de nosso país, as manifestações de rua, greves e protestos demonstram que algo não vai bem.

Numa perspectiva dialética, compreende-se que tal realidade é fruto das relações sócio-históricas-geográficas construídas, que vão do uno ao múltiplo, e que assim sendo, de maneira alguma, a escola está excluída desse processo, ao contrário, é parte do todo constituído pela ação humana. Como instituição incumbida do “repasso” da cultura e saberes historicamente acumulados, a escola relaciona-se ao próprio processo constitutivo do ser humano. Por isso, nas relações estabelecidas em sala de aula podem vir à tona conceitos que, quando construídos de modo significativo, vislumbram possibilidades de ações transformadoras e emancipadoras, advindas do processo educativo.

Sendo a escola um espaço contraditório, inclusive na formação de conceitos e levando em consideração que o sujeito constrói sua visão de mundo a partir da infância e por meio de suas relações sociais (VYGOTSKY, 1984), (CAVALCANTI, 2005), professores, como mediadores dessa relação, precisam oferecer contextos e oportunidades que permitam a construção, por parte dos alunos, de conceitos que contribuam com a formação de seres humanos politizados e ativos, passíveis de ação transformadora de sua própria realidade, em particular, e da sociedade, de uma maneira geral.

Com base no exposto, este projeto propõe identificar como a Geografia escolar pode contribuir com uma educação emancipadora a partir da construção de

conceitos, especialmente o de lugar. Tal opção se faz por compreender que a Geografia representa o estudo da materialização das ações do ser humano, ou seja, a Geografia tem por objeto as práticas sociais que ocorrem no espaço geográfico (LACOSTE, 1989), e por isso mesmo, é espaço oportuno para reflexões críticas de mundo e de ser humano, tão necessárias ao cenário descrito, inicialmente, nesta justificativa.

Objetivo geral

Demonstrar como a formação de conceitos no ensino de ciências humanas, em específico o conceito de lugar, na disciplina de Geografia, desde o ensino fundamental, pode contribuir para uma educação emancipadora.

Objetivos específicos

- Realizar uma revisão bibliográfica que contribua teoricamente com as reflexões necessárias ao desenvolvimento da pesquisa empírica;
- Discutir a relação entre o conceito de lugar no ensino de Geografia e a construção de uma visão crítica de mundo numa postura dialética;
- Observar em campo (sala de aula), no Ciclo II do Ensino fundamental, se o trabalho com o conceito geográfico “lugar” contribui para uma educação emancipadora;
- A partir das reflexões construídas, propor uma intervenção pedagógica que trabalhe o conceito de lugar no ensino fundamental, como possibilidade de contribuir para uma educação emancipadora.

Método

Consideramos o ensino escolar uma atividade humana e social. Assim, podemos afirmar que os conceitos apreendidos em sala de aula nas diversas disciplinas, relacionam-se com uma totalidade, que é o próprio desenvolvimento humano no contexto social. Deste modo, é conveniente que a pesquisa se delineie tendo como método o materialismo dialético, sendo esta abordagem adequada para análise das contradições envoltas no contexto escolar que certamente exigem o pensar histórico-crítico, próprios do método dialético de pesquisa (FRIGOTTO, 2000), além do pensar crítico – geográfico necessário à especificidade do ensino de Geografia (HARVEY, 1998; 2012), (SMITH, 1988).

A partir dos pressupostos do método dialético que nos possibilita uma apreensão da realidade na qual a temática da pesquisa se insere, a metodologia de pesquisa utilizada para este estudo será a bibliográfica, documental e de observação empírica em sala de aula, numa modalidade qualitativa. O estudo da temática se dará pensando a prática do professor e professora pedagogos/pedagogas no ensino da disciplina de Geografia, no Ciclo II do ensino fundamental de uma escola da Rede municipal de ensino de Goiânia. A pesquisa bibliográfica e documental constituirá um suporte teórico para compreensão da temática e análises necessárias à *práxis*, especificamente do conceito de lugar no ensino de Geografia.

Considerações sobre as ações já desenvolvidas

Até o presente (maio/2015) o trabalho de pesquisa tem se voltado especialmente ao levantamento bibliográfico, estudos e sistematização sobre a historicidade da Ciência Geográfica, da Geografia escolar, das concepções de Geografia e do conceito de lugar. Foram realizadas, observações de campo em uma escola da rede pública municipal de Goiânia, nos meses de novembro e dezembro/2014 e fevereiro e março/2015. De abril a junho de 2015, está em curso a disciplina optativa “Formação de professores em Geografia”, do Instituto de estudos socioambientais – IESA, no Programa de pós-graduação em Geografia – PPGG, na qual a pesquisadora participa como aluna especial. Encontra-se em fase de conclusão a redação preliminar de um capítulo da dissertação e o relatório de qualificação, prevista para ocorrer no 2º semestre de 2015, com data a definir.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Conceito de lugar. Emancipação

Referências

- CAVALCANTI, L. S. Cotidiano, Mediação Pedagógica e Formação de Conceitos: Uma contribuição de Vygotsky ao ensino de Geografia. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 185-207, 2005. Disponível em: <<http://cedes.preface.com.br>>. Acesso em: 10 abr. 2015.
- FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000.



HARVEY, D. *Condição pós-moderna*. 7. ed. São Paulo: Loyola, 1998.

_____. *Espaços de Esperança*. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2012.

LACOSTE, I. *A Geografia - Isso serve em primeiro lugar, para fazer a guerra*. 2 ed. Campinas, SP: Papirus, 1989.

SMITH, N. *Desenvolvimento desigual. Natureza, Capital e a Produção do Espaço*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.

VYGOTSKY, L.S *Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

PLANEJAMENTO, REGISTRO E AVALIAÇÃO: INSTRUMENTOS QUE RESSIGNIFICAM A PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Rafaela de Moraes Ramos (Orientanda – PPGEED-CEPAE/UFG)
rafaelademorais@gmail.com

Sônia Santana da Costa (Orientadora – PPGEED-CEPAE/UFG)
ssc444@gmail.com

Introdução

Este trabalho apresenta um projeto de pesquisa em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação do curso de *Mestrado em Ensino na Educação Básica* do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação / CEPAE da Universidade Federal de Goiás, na linha de pesquisa “Concepções teórico-metodológicas e práticas docentes” sob orientação da Prof^a. Dr^a. Sônia Santana da Costa. O tema do projeto se deve à continuação da pesquisa realizada no curso de Especialização em Educação Infantil em 2013, pela Universidade Federal de Goiás, desenvolvida em três Centros Municipais de Educação Infantil com o título “Planejamento na Educação Infantil: a concepção em destaque”. Como resultado da pesquisa conclui que o planejamento se articula com o registro e a avaliação nesta fase do ensino. A partir desta consideração surgiu este projeto de pesquisa, que tem por objeto a integração e a articulação entre o planejamento, registro e avaliação no Departamento de Educação Infantil do Centro de Educação e Pesquisa Aplicada a Educação da UFG.

A questão que tem instigado a pesquisa é: o professor vincula criticamente o que planeja, registra e avalia de modo a utilizá-los como instrumentos de análise e reflexão do seu fazer pedagógico? A pesquisa tem como objetivo geral compreender se o professor planeja, executa e faz os registros de forma articulada, crítica e se utiliza esses instrumentos pedagógicos com o objetivo de analisar e avaliar seu fazer pedagógico, e como objetivos específicos a) verificar de que forma os planejamentos, os registros e as avaliações são elaborados; b) identificar se os registros possibilitam a análise e avaliação do seu fazer pedagógico; c) verificar se o planejamento tem como base os registros e avaliações realizadas; d) fundamentar teoricamente os conhecimentos acerca de planejamento, registro e avaliação.

Na Educação Infantil ao falar sobre planejamento, consequentemente, falaremos em registro, que poderá servir de roteiro para novos planejamentos, sendo

este movimento uma avaliação do próprio trabalho. Entendemos que a partir dos registros diários conseguimos avaliar a nossa prática, bem como analisar e relatar as ações das crianças, como se deram as aprendizagens e de que forma as crianças aprendem a partir de nossas mediações.

Fundamentação teórica

Ao considerarmos o planejamento, o registro e a avaliação como práticas inerentes à profissão docente, faz-se necessário entender que o caráter pedagógico e a intencionalidade presentes nestas práticas apresentam marcas históricas.

No movimento teórico que conceitua o que é planejar, é possível perceber um ponto em comum entre os teóricos, que apontam o planejamento representando a intencionalidade pedagógica do professor e que deve servir para reflexão da prática, pois ao ser flexível considera o grupo específico de crianças que está sendo trabalhado e suas singularidades, sendo então o planejamento um orientador da rotina.

Em relação ao registro, principalmente sobre os registros escritos que o professor elabora diariamente, entendemos que ele se constitui como memória. De acordo com Lopes (2010, p. 20) “a escrita emerge como instrumento para o pensar sistemático *sobre* a prática e a *a partir* da prática”. Envolvido em um movimento de auto formação, em que o professor se vê refletindo sobre suas ações e elaborando novos planejamentos a partir do registro.

Madalena Freire (1996) situa o registro como instrumento metodológico ao lado do planejamento, da observação e da avaliação. Estes instrumentos articulados fazem com que o professor se aproprie das teorias que embasam suas ações conduzindo-o a ressignificação da sua prática docente.

Outro ponto importante do registro é a definição do termo “documentação pedagógica”, como afirma Machado (2011, p. 24):

Quando falamos em documentação pedagógica, nos referimos tanto ao processo quanto ao importante conteúdo desse processo. A documentação pedagógica quanto conteúdo é o material que registra o que as crianças estão fazendo e o relacionamento do pedagogo com elas. Esse material torna o trabalho pedagógico concreto e visível. A documentação pedagógica como processo envolve o uso desse material para refletir sobre e desconstruir esse trabalho de forma rigorosa, metódica, dialógica e democrática.

Sendo assim, podemos perceber que os registros que compõem a documentação pedagógica nos permitem entender o significado de nossas práticas e também avaliamos as crianças enquanto sujeitos participantes do processo de aprendizagem.

A partir da perceptiva atual do sentido de avaliar, tem sua base no processo e não no resultado final, para tanto é preciso ter diálogo, observação acerca da participação, construindo assim uma responsabilidade coletiva de todos os envolvidos. Neste sentido, fica evidente que a prática da avaliação não deve ser distinta do processo de aprendizagem, por isso conseguimos vincular este processo com as práticas de planejar e registrar, pois:

Entender e realizar uma prática avaliativa ao longo do processo é pautar o planejamento desta avaliação, bem como construir seus instrumentos, partindo das interações que vão se construindo no interior da sala de aula com os estudantes e suas possibilidades de entendimentos dos conteúdos que estão sendo trabalhados. (FERNANDES, FREITAS, 2007. p. 21)

Diante de tais considerações, torna-se evidente a relação entre o planejamento, o registro e a avaliação, em que os instrumentos estão ligados formando uma tríade dialética. A dissertação pesquisa a articulação dessa tríade e a ressignificação da reflexão do trabalho docente a partir dessa dialeticidade entre os instrumentos que orientam o fazer pedagógico do professor da Educação Infantil.

Metodologia

Para contextualizar a proposta da pesquisa com os objetivos e o problema, o método definido nesta pesquisa é o materialista histórico dialético que nos possibilita uma interpretação da realidade em sua essencialidade lógica dialética, considerando a história dos sujeitos e da instituição pesquisada, para entender as transformações em relação aos instrumentos pesquisados, percebendo os movimentos, as contradições e as mudanças ocorridas.

Partimos do princípio que este método se configura como uma base filosófica de análise e compreensão do mundo e da realidade a nossa volta. Esta escolha se justifica pelas concepções de sociedade, de homem, de sujeito que acreditamos e pautamos nossas observações e análises. No decorrer de todo o processo pretendemos compreender os fenômenos a partir dos acontecimentos históricos. Neste sentido, os participantes da pesquisa são considerados sujeitos históricos e suas ações observadas

e analisadas em uma perspectiva de compreensão da relação com o contexto de vida de cada um deles.

Em todos os momentos da pesquisa em campo estabelecemos diálogos com os sujeitos participantes com a finalidade de nos apropriarmos da dialeticidade presente no trabalho pedagógico. De acordo com Freitas (2003, p. 8) “os diálogos são marcados pela perspectiva da alteridade, do reconhecimento do outro como um não eu diferente e essencial ao acabamento do eu”, sendo assim, os diálogos são essenciais em todos os momentos de nossa pesquisa em campo.

Entendemos que o processo dialético e dialógico nos possibilita a vivência de uma relação de troca com o contexto e com os sujeitos pesquisados, pois ao longo da observação tivemos a oportunidade de experimentar o que Severino (2007) explica: o campo permite que o pesquisador se modifique, ao mesmo tempo em que o ambiente é ressignificado com a sua presença.

A metodologia empregada foi a pesquisa-ação, conforme Severino (2007, p. 120),

a pesquisa ação é aquela que, além de compreender, visa intervir na situação, com vistas a modificá-la. O conhecimento visado articula-se a uma finalidade intencional de alteração da situação pesquisada. Assim, ao mesmo tempo que realiza um diagnóstico e a análise de uma determinada situação, a pesquisa- ação propõe ao conjunto de sujeitos envolvidos mudanças que levem a um aprimoramento das práticas analisadas.

Partindo desta compreensão acreditamos que a pesquisa-ação nos oferece condições para respondermos às problematizações apresentadas e os caminhos percorridos por esse tipo de pesquisa, que se inicia com a aproximação das questões em estudo, a realização de entrevistas, além de diversos tipos de interações que dinamizará o processo de apreensão da realidade.

O campo da pesquisa é o Departamento de Educação Infantil do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação – CEPAE, da Universidade Federal de Goiás, situada no Campus Samambaia. A escolha desta instituição se justifica por ser uma referencia quanto ao atendimento das crianças da Educação Infantil. Pesquisaremos os (as) professores (as) do Agrupamento IV, e acompanharemos a rotina destes professores que atendem as crianças de quatro a cinco anos de idade. A escolha destes profissionais se dá especialmente pela faixa etária das crianças, em que contém a linguagem oral elaborada, o que favorecerá nossa percepção da participação das crianças nos planejamentos, os registros de suas falas, bem como a avaliação das

atividades por parte de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo.

De acordo com o cronograma já foi realizada a pesquisa bibliográfica, seguido das entrevistas, e por fim a fase da pesquisa-ação com o período de observação e análise dos documentos (planejamento, registro e avaliação) que acontecerá em maio e junho do presente ano.

Resultados

Espera-se que o estudo possa proporcionar dados esclarecedores sobre a tríade dialética que envolve os instrumentos: planejamento, registro e avaliação. O objetivo é contribuir com as práticas de organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil.

Considerações sobre o produto educacional

Como produto educacional, apresenta-se a proposta de um curso com o título “Formação sobre planejamento, registro e avaliação na Educação Infantil”, em que apresentaremos o plano de um curso para professores que atuam na Educação Infantil. Com embasamento teórico sobre os três instrumentos que articulados ressignificam a prática docente, bem como orientações práticas sobre como planejar, registrar e avaliar, justificando teoricamente a articulação entre estas ações, a fim de que esclareça aos participantes os objetivos que norteiam a prática reflexiva.

Palavras-chave: Ensino. Educação infantil. Planejamento. Registro. Avaliação.

Referências

FREIRE, M. *Observação, registro e reflexão: instrumentos metodológicos I*. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

FREITAS, M. T. A. A pesquisa na perspectiva sócio-histórica: um diálogo entre paradigmas. In: 26ª Reunião Anual da Anped, 2003, Poços de Caldas; 26ª Reunião Anual da Anped. Novo Governo. Novas Políticas: CD-ROM, 2003. v. 1.

LOPES, A. C. T. *Educação Infantil e registros de práticas*. São Paulo: Cortez, 2009.

MACHADO, M. L. A. *Encontros e desencontros em educação infantil*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

FERNANDES, C. O., FREITAS, L. C. *Indagações sobre currículo: currículo e avaliação*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.



LETRAMENTO: OS EFEITOS DO DISCURSO DO PROFESSOR NA CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES DOS ALUNOS

Rosymari de Souza Oliveira (Orientanda – PPGEEB-CEPAE/ UFG)
mari-rosey@hotmail.com

Luzia Rodrigues da Silva (Orientadora – PPGEEB-CEPAE/UFG)
luzro7@yahoo.com.br

Introdução

Este projeto de pesquisa está sendo desenvolvido no Programa de Pós-Graduação do curso de *Mestrado em Ensino na Educação Básica* do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação-CEPAE, da Universidade Federal de Goiás, na linha de pesquisa “Concepções teórico-metodológicas e práticas docentes”, na Área de Língua Portuguesa, sob orientação da professora Dra. Luzia Rodrigues da Silva. O projeto tem por base as seguintes questões de pesquisa: o discurso do professor influencia na construção da identidade dos alunos? Quais os efeitos dos textos trabalhados em sala de aula e da mediação do professor no desenvolvimento crítico dos alunos? É possível verificar essa influência nas produções textuais?

Temos como principal objetivo investigar, compreender e revelar os sentidos e significados produzidos pelo discurso do professor, em sua prática docente, na formação de sujeitos autônomos intelectualmente, identificando como as interações verbais instauradas nos eventos de letramento indicam presença ou ausência de criticidade nos alunos.

Referencial teórico

Para fundamentar essa pesquisa, é necessário compreender que há um jogo discursivo e um processo de silenciamento em sala de aula, promovido pela linguagem que norteia as relações. É nesse contexto que a relação dialógica entre professor e aluno vai tecendo subjetividades. Pensar essas subjetividades é buscar compreender as interações discursivas que ali são tecidas e qual a posição do professor frente os eventos de letramento que ele proporciona.

Para Bakhtin (1981, p. 144), “a linguagem constitui o homem e o próprio homem é constituído pelo discurso do outro”. Os participantes discursivos constroem

o significado ao se envolverem e ao envolverem outros no discurso em circunstâncias culturais, históricas e institucionais particulares. Assim, pensar como são construídos os sujeitos no cotidiano da escola, por meio dos eventos de letramento, é algo fascinante.

As práticas discursivas dentro da escola realizam papel importante na formação dos sujeitos. As identidades sociais construídas na escola podem desempenhar um papel fundamental na vida dos alunos, pois é nesse lócus que eles têm a oportunidade de deparar com outras práticas discursivas nas quais suas identidades são reexperienciadas ou reposicionadas. O que somos, nossas identidades sociais, portanto, são construídas através de nossas práticas discursivas com o outro.

Assim, se concebermos o espaço escolar, especificamente a sala de aula, como um espaço de interação, é necessário ter claro que as relações ali existentes são constituídas pelo poder, especialmente, entre professor/aluno. Nas palavras de Foucault (1979, p. 184), “o poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas, os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação”. E é através do discurso que o poder se manifesta e os sujeitos envolvidos em sala de aula vão revezando seus lugares.

Ao ser inserido na língua, o sujeito apreende o signo em sua totalidade, com toda uma carga ideológica agregada a ele. Dessa forma, ao aprender uma língua estará aprendendo também ideologia. Para Bakhtin, o signo, ao ser assimilado individualmente pelo sujeito, já porta uma carga ideológica. Porém, o seu valor ideológico é modificado em contato com outros signos do discurso interior do sujeito. As palavras do locutor ganham vida, com toda sua carga ideológica, dialogando com os valores da sociedade, posicionando os sujeitos em relação a estes valores, refazendo constantemente seu discurso interior e modificando o seu modo de pensar e alterando sua identidade.

Na pós modernidade, a construção dessa identidade sofre influências mais pontuais e diretas pelo acesso indiscriminado aos meios de comunicação, que veiculam a ideologia dominante e neoliberal de um sistema econômico mundial. Pensamos em rede e os discursos vão sendo incorporados, sem criticidade, ao discurso interno do sujeito. Para Hall (2005), as velhas identidades que por tanto tempo estabilizaram o mundo social estão em declínio. Novas identidades estão surgindo, deixando o indivíduo moderno fragmentado. “[...] o sujeito do iluminismo, visto como tendo uma identidade fixa e estável, foi descentrado, resultando nas

identidades abertas, contraditórias, inacabadas, fragmentadas, do sujeito pós-moderno" (p.46).

Na escola, esse sujeito depara com a oportunidade de ressignificar o seu discurso quando em contato com outros discursos, possibilitando a construção de uma identidade mais estável, crítica e consciente ou contraditória e fragmentada. E é exatamente aí que entra o papel do professor como mediador desses conteúdos que irão compor o discurso interno do sujeito/aluno. A qualidade das relações, do dialogismo suscitados pelos textos propostos em sala e da mediação do professor serão fundamentais para o desenvolvimento da criticidade dos alunos.

Desse modo, a qualidade dos eventos de letramento proporcionados em sala de aula poderão possibilitar o desenvolvimento de sujeitos intelectualmente autônomos e críticos. Como a pesquisa tem foco no letramento, buscamos conceituá-lo como uma atividade social que pode ser compreendida em termos das práticas orais e verbais que as pessoas vivenciam no dia a dia. Como desempenha um papel em muitas atividades comunicativas, para compreendê-lo, é importante examinar eventos particulares de letramento em que a leitura e a escrita são usadas. De acordo com Street (2000, p. 21)," os eventos de letramento são ocasiões em que podemos observar como se desenvolve a leitura e/ou a escrita e percebermos suas características."

Metodologia

Quanto à metodologia, optamos pela combinação da pesquisa de campo de natureza etnográfica qualitativa, por permitir a descrição de vivências contextualizadas (SANTOS, 1997), e a análise de discurso textualmente orientada (ADTO), por possibilitar uma abordagem adequada à análise desses processos sociais. A priori, foram realizadas entrevistas com os alunos e gravadas duas aulas de Português e duas de História que estão sendo transcritas para compor o corpus a ser analisado, em consonância com o referencial teórico adotado. Também foram recolhidas duas produções textuais dos alunos para ser verificado o nível de criticidade dos mesmos.

O campus da pesquisa foi a Escola Municipal Eva Vieira de Almeida, em Goiânia-GO, inaugurada em 8 de agosto de 1969 que atende um público de nível sócio- econômico-cultural variado, em sua maioria oriundos das classes populares. Oferece como modalidades de Ensino: Educação Infantil, Ciclo I e II e o Projeto Mais Educação atendendo 90 alunos no contra turno, com dificuldades de aprendizagem.

A sala escolhida foi uma turma de 5º ano/ Ciclo II do Ensino Fundamental, na faixa etária entre 09 e 10 anos por serem alfabetizados. Por ter duas turmas com as mesmas características foi realizado um sorteio entre as mesmas. As professoras convidadas a participar da pesquisa ministram os conteúdos de Língua Portuguesa, Geografia e História.

Quando foi apresentada a proposta da pesquisa, a professora de Língua Portuguesa se colocou contra, justificando que fora coordenadora na escola e tinha tido uma postura muito rígida com os alunos e por isso eles quase não se expressavam em suas aulas. Como a pesquisa teria o objetivo de analisar a autonomia deles, poderia não conseguir alcançar o objetivo.

Para esclarecer a professora de Língua Portuguesa quanto ao objetivo da pesquisa e do sigilo dos dados colhidos, foram realizadas duas reuniões entre a pesquisadora, as professoras e a coordenadora pedagógica. No final, a professora de Língua Portuguesa consentiu. Foi garantido a ela que todos os dados observados e registrados eram sigilosos conforme poderia verificar no TCL.

Interessante registrar que tanto o grupo gestor quanto o coletivo de professores pontuou a rigidez da professora de Língua Portuguesa. Algumas das crianças também relataram essa postura. Durante a pesquisa foi observado pela pesquisadora e o grupo gestor, a mudança da professora nos relacionamentos interpessoais com seus alunos e com as metodologias em suas aulas. Quase todas as crianças entrevistadas expressaram o interesse pelas novas aulas de Língua Portuguesa afirmando que nessas aulas tinham a oportunidade de expressar opiniões pessoais, o que muito lhes agradava. A própria professora comentou com a pesquisadora, numa conversa informal, "que todo mundo pode mudar".

Após acordado com a gestora da escola e as professoras sobre a pesquisa, foi realizada uma reunião com os pais dos alunos do 5ºAno para apresentar a pesquisadora, os objetivos da pesquisa e a assinatura dos TCL. A turma composta por 29 crianças apenas 15 pais concordaram em permitir os filhos participarem, entre eles os pais de um aluno com NEE (Necessidades Educativas Especiais) o qual demonstrou o maior interesse em participar. Para assinatura do termo de assentimento pelos alunos aconteceu uma reunião com os mesmos.

A pesquisa foi realizada de fevereiro a maio de 2015. Um complicador durante sua realização foi a baixa assiduidade dos alunos, o que fez com que a pesquisa de campo se estendesse além do previsto. Apesar disso, pode ser observado os eventos

de letramento em que a leitura e a escrita foram mediadas pela oralidade, de maneira enriquecedora.

As categorias utilizadas na análise foram a intertextualidade, interdiscursividade e a análise da prática discursiva do professor em seus aspectos ideacional – experiência do mundo, sistema de conhecimentos e crenças; interpessoal – interação social entre os participantes, sujeitos sociais, identidade; Textual – ligação das partes de um texto em um todo coerente.

Resultados

Esperamos que a pesquisa possa proporcionar, por meio do grupo de estudo proposto aos professores da escola, a reflexão crítica sobre a relevância do discurso e como esse influencia na formação identitária dos alunos, possibilitando contribuir com suas práticas de ensino e o crescimento pessoal/profissional. Estimamos que os eventos de letramento criem um espaço que promova conscientização e criticidade na comunidade escolar, de modo a contribuir para a formação de sujeitos autônomos intelectualmente que tenham possibilidade de compreender o mundo no qual estão inseridos, refletir sobre as diferentes vozes que constituem a sociedade e agir conscientemente em busca de justiça e equidade.

No final da pesquisa, pretendemos apresentar os resultados em forma de dissertação, a ser submetida a uma banca avaliadora conforme as normas acadêmicas, para a obtenção do título de Mestre.

Este texto não é definitivo nem tem a pretensão de concluir sobre o tema. Refletindo sobre essa prática emancipatória é que buscamos no caráter sócio-interacionista da linguagem, na análise de discurso, na construção das identidades sociais e nos estudos do letramento um caminho, um diálogo que possibilite qualidade em nossas práticas pedagógicas.

Considerações sobre o produto educacional

Como produto educacional, apresentaremos a proposta de um grupo de estudo intitulado: “Grupo de estudo dos professores da EMEVA – As implicações do discurso do professor na formação identitária dos discentes”. O objetivo do produto é socializar conhecimentos científicos sobre o tema propondo a elaboração de uma sequência didática que envolva a seleção de textos usados nos eventos de letramento

com o objetivo de identificar as diferentes vozes ali materializadas e a ideologia presente.

O interesse em desenvolver um trabalho de estudo de grupo nessa temática vem da experiência da pesquisadora como professora, ao observar a carência de um tempo para estudo sistematizado no ambiente escolar durante a jornada de trabalho para abordar conhecimentos, teorias e relacioná-los com situações do cotidiano da escola.

Palavras-chave: Discurso do professor. Identidade. Letramento.

Referências

- BAKHTIN, M. *Questões de Literatura e de Estética*. São Paulo: Hucitec, 1975.
- _____. *Problemas da poética de Dostoiévski*. 2. ed. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- _____. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.
- FAIRCLOUGH, N. *Discurso e Mudança Social*. Trad. de Izabel Mabalhães. Editora da UnB, 2001.
- _____. Language and power. London: Longman, 1989. *Revista Linguagem*. 16. ed. Disponível em: <<http://www.letras.ufscar.br/linguagem>>.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- _____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A; 2005.
- MAGALHÃES, C. M. (Org). *Reflexões sobre a Análise Crítica do Discurso*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001.
- STREET, B. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. 1. ed. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- _____. Literacy events and literacy practices: theory and practice in the New Literacy Studies. In: JONES, M. M.; JONES, K. (Orgs.) *Multilingual literacies: reading and writing different worlds*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, p. 17-29, 2000.
- _____. Abordagens alternativas ao etramento e desenvolvimento. In:

The background of the page is a grid of 12 squares, each containing a series of concentric, rounded squares or circles. The colors are pastel and varied, including shades of pink, yellow, light blue, green, and grey. The shapes are slightly irregular, giving it a hand-drawn or artistic feel.

TELECONFERÊNCIA Unesco Brasil sobre 'Letramento e Diversidade'. Londres: Brian Street: King's College, 2003.

_____. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

_____. Perspectivas interculturais sobre o letramento. *Revista de Filologia e Linguística Portuguesa da Universidade de São Paulo*. n. 8, p. 465-488, 2007.

_____. Academic Literacies approaches to Genre? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 10, n. 2. Belo Horizonte: 2010. p. 347-361.

RELAÇÃO FALA/ESCRITA EM TEXTOS DE ALUNOS DE UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE APARECIDA DE GOIÂNIA

Thais Tolentino Santos Souza (Orientanda – PPGEEB-CEPAE/UFG)
thaistolentino_ss@hotmail.com

Maria Alice de Sousa Carvalho Rocha (Orientadora – PPGEEB-CEPAE/UFG)
carvalho.mariaalice12@hotmail.com

Introdução

O tema da presente pesquisa é a relação fala/escrita no contexto escolar. O interesse pelo tema surgiu com a observação de produções escritas dos alunos de uma turma do 4º ano do ensino fundamental em uma escola pública municipal localizada na periferia de Aparecida de Goiânia.

No desenvolvimento das atividades escritas realizadas com esses alunos foi possível observar grande influência da fala nessas produções, por meio de repetições, diversos marcadores conversacionais (aí, né, bora, cê, entre outros), elipse e digressão (MARCUSCHI, 2007), além de outras marcas que poderiam ser atribuídas à influência da fala.

A fala e a escrita fazem parte de um mesmo sistema linguístico e deve-se considerar que, embora tenham diferenças estruturais, elas não constituem uma dicotomia, mas se relacionam, de forma que “o aluno já sabe falar quando chega à escola e domina, em sua essência, a gramática da língua. Por outro lado, a fala influencia sobremaneira a escrita nos primeiros anos escolares.” (FÁVERO, ANDRADE e AQUINO, 2012, p. 12/13).

Essas autoras afirmam que “o ensino da oralidade não pode ser visto isoladamente, isto é, sem relação com a escrita, pois elas mantêm entre si relações mútuas e intercambiáveis.” (2012, p. 15). Percebe-se, assim, que a fala e a escrita estão integradas e devem ser vistas dessa forma na escola. Não é possível conceber o estudo da fala sem relação com a escrita, e nem da escrita ignorando-se a fala.

Nesse contexto, a pesquisa foi direcionada a partir das seguintes questões: Como se dão as relações entre fala e escrita no contexto escolar? Quais são os traços da fala que estão mais presentes nas produções escritas? Os alunos diferenciam a construção do texto escrito do texto falado? Como elaborar atividades didáticas que favoreçam o trabalho com a relação fala/escrita?

A partir dessas questões iniciais, foi realizado um levantamento bibliográfico acerca da natureza da linguagem, da estruturação e das especificidades da relação entre fala e escrita no contexto escolar, com uma incursão nos estudos e outras produções (propostas curriculares, entre outros) sobre o tema.

Esse levantamento levou a uma aproximação com estudos linguísticos que discutem a relação entre fala e escrita considerando a linguagem como constitutiva de uma subjetividade, pois é com ela que as significações do mundo são produzidas. Segundo Marcuschi e Dionísio (2005), a língua é mais que um instrumento, é uma prática social que produz e organiza formas de conhecimento, de vida e de ação. Ela não se configura em um comportamento individual, mas em uma atividade conjunta de trabalho coletivo, que contribui para a formação de identidades sociais e individuais. Para esses autores, o ser humano tem uma configuração biológica que dá a capacidade de desenvolver e utilizar uma língua, mas não nos insere na cultura, então, é importante compreender a língua “[...] enquanto herança cultural transmitida de geração em geração, em suas mais variadas formas de manifestação.” (MARCUSCHI, DIONÍSIO, 2007, p. 14).

Algumas reflexões iniciais

Para Saussure (2012) a língua é um sistema no qual cada termo só tem valor em relação com os outros, esse valor pode ser constituído por coisas dessemelhantes (que podem ser trocadas) ou semelhantes (que podem ser comparadas). Uma palavra, então, só tem sentido em uma cadeia, em relação aos outros termos, e seu valor é determinado por aquelas pelas quais ela pode ser trocada ou comparada. Para o autor, isso se aplica a quaisquer termos ou entidades gramaticais da língua, inclusive aos sons. Assim, “O que importa na palavra não é o som em si, mas as diferenças fônicas que permitem distinguir essa palavra de todas as outras, pois são elas que levam a significação.” (SAUSSURE, 2012, p. 137). Nos sistemas linguísticos, os elementos sonoros não estão caracterizados pelo que representam, mas pelo fato de não se confundirem, ou seja, em sua diferença. Por isso Saussure (2012, p. 139) afirma que “[...] na língua só existem diferenças.”

Jakobson (2007), refletindo sobre esse funcionamento da linguagem, afirma que o comportamento verbal tem dois modos básicos de arranjo: a seleção e a combinação. A seleção ocorre quando a primeira pessoa escolhe os termos mais adequados e a combinação, quando estes se combinam na cadeia verbal. “A seleção é

feita em base de equivalência, semelhança e dessemelhança, sinonímia e antonímia, ao passo que a combinação, a construção da sequência, se baseia na contigüidade.” (JAKOBSON, 2007, p. 130). Assim, existem os dois eixos, o de seleção e o de combinação.

Quando se trata de fala e escrita, é importante lembrar que são duas modalidades de uso da linguagem, elas possuem diferenças estruturais entre si, em seus modos de aquisição, condições de produção, transmissão e recepção, no meio em que organizam sua estrutura, mas são duas formas de funcionamento da língua e guardam relações entre si.

De acordo com Marcuschi e Dionísio (2007) é certo que a escola existe para ensinar a leitura e a escrita e estimular o cultivo da língua nas mais variadas situações de uso. Mas como a criança, o jovem ou o adulto já dominam a língua de modo razoável e eficiente quando chegam à escola, esta não pode partir do nada. A escola não vai ensinar a língua, como tal, e sim usos da língua em condições reais e não triviais da vida cotidiana. Em si, não haveria necessidade de justificar o trabalho com a oralidade em sala de aula, pois parece natural que isso deva ocorrer.

Refletindo sobre a supremacia da fala ou da escrita, esses autores afirmam que, historicamente, a fala veio antes da escrita, mas nem por isso, a escrita é derivada da fala. Para eles, existe uma série de dicotomias que cercam a relação fala/escrita. De um lado, está a fala: contextualizada, implícita, concreta, redundante, não-planejada, imprecisa e fragmentária, enquanto de outro, está a escrita: descontextualizada, explícita, abstrata, condensada, precisa e integrada. É preciso, então, ir além dessas dicotomias e tratar a fala e a escrita como duas realizações integradas da língua.

Marcuschi (2007, p. 40) apresenta os conceitos de fala e escrita, fundamentais para esse trabalho:

A fala seria uma forma de produção textual-discursiva oral, sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano. [...] A escrita seria, além de uma tecnologia de representação gráfica da língua com base em um sistema de notação que, no nosso caso, é alfabético, também um modo de produção textual-discursiva com suas próprias especificidades.

Na escola, é comum perceber-se a oralidade e a escrita como duas formas distintas da língua. Como afirma Marcuschi (2007, p. 8), a distinção entre fala e escrita é feita de maneira ingênua, pois “todos nós falamos e ouvimos mais do que escrevemos, mas o peso dessas práticas não é o mesmo sob o ponto de vista dos

valores sociais”. Isso, por que, mesmo que nossa produção discursiva esteja no campo da oralidade, na sociedade em que vivemos, a escrita está presente de forma generalizada.

Marcuschi (1997) reflete que a fala é mais comum no dia a dia das pessoas do que a escrita, porém, as instituições escolares dão a fala menos atenção. Uma das razões para isso, é que há uma crença de que a escola é o lugar de aprendizado da escrita. Para esse autor, essa é uma postura assumida pela escola, dentre as razões para essa postura, o autor afirma que há a crença da escola como local de aprendizagem da escrita. Outro fator que contribui são os estudos lingüísticos que, até meados da década de 1960, se preocupavam apenas com a língua escrita e idealizada, com grande descaso pela produção oral. Porém, o autor afirma que nem por isso a escola deve ignorar a fala como objeto de estudo

Para esse autor, há diversos aspectos com os quais o estudo da fala pode contribuir, dentre eles: a variação lingüística (mostrar que a língua não é um padrão uniforme), níveis de uso da língua (desde o mais coloquial ao mais formal), a contribuição da fala na formação cultural e na preservação de tradições, a diversidade dos processos de contextualização envolvidos nas produções orais e escritas, preconceito e discriminação lingüística.

Além disso, o estudo da fala é relevante para “[...] analisar em que sentido a língua é um mecanismo de controle social e reprodução de esquemas de dominação e poder implícitos em usos lingüísticos na vida diária, tendo em vista suas íntimas complexas e comprovadas relações com as estruturas sociais.” (MARCUSCHI, 1997, p. 43). Não se trata de transformar a fala em um conteúdo autônomo, mas integrada à língua escrita, num contexto no qual “o estudo da oralidade pode mostrar que a fala mantém, com a escrita, relações mútuas e diferenciadas, influenciando uma à outra nas mais diversas fases da aquisição da escrita.” (MARCUSCHI, 1997, p.42).

Considerações finais

Tendo como base as referências acima discutidas, foi aplicado um diagnóstico à turma para obter informações sobre como se acontece a relação entre fala e escrita na escola. Essa atividade consistiu na escrita de uma narrativa conhecida pelos alunos, a partir do livro “O menino que espiava pra dentro”, de Ana Maria Machado (2008), com ilustrações de Alê Abreu. Cada aluno produziu um texto, que foi analisado com o objetivo de observar os indicadores da relação fala/escrita. Para

análise das produções escritas foram utilizados os critérios estabelecidos por Marcuschi (2007), sobre as características da fala, além disso, foram verificados os seguintes aspectos: repetição de marcadores temporais (e, aí, cê, entre outros), a aglutinação de palavras, o uso do infinitivo sem o R, o gerúndio escrito em sua forma regional, entre outros.

Esses indicadores têm servido para a elaboração do que se considera a segunda fase da pesquisa, isto é, a elaboração e aplicação de atividades didáticas que explorem os aspectos observados. Espera-se que, após essa etapa, seja possível organizar uma sequência didática que poderá ser utilizada pelos professores no desenvolvimento de suas atividades com a língua portuguesa, explorando a relação fala e escrita, de modo a contribuir para que o trabalho com a língua se efetive, isto é, promova tanto o acesso quanto à produção de novas significações.

Palavras-chave: Linguagem. Fala. Escrita. Ensino

Referências

FÁVERO, L. ANDRADE, M. L., AQUINO, Z. G. O. *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

JAKOBSON, R. *Linguística e comunicação*. 24. ed. São Paulo: Cultrix, 2007.

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e letramento como práticas sociais. In: MARCUSCHI,

L. A., DIONÍSIO, A. P. (Orgs.) *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 31- 56.

_____. A oralidade no contexto dos usos linguísticos: caracterizando a fala. In: MARCUSCHI, L. A., DIONÍSIO, A. P. (Orgs.). *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 57-84.

MARCUSCHI, L. A., DIONÍSIO, A. P. Princípios gerais para o tratamento das relações entre a fala e a escrita. In: *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 13-30.

_____. Concepção de língua falada nos manuais de português de 1º e 2º graus: uma visão crítica. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 30: 39-79, 1997.

MACHADO, A. M. *O menino que espiava pra dentro*. 2. ed. São Paulo: Global, 2008. Ilustrações de Alê Abreu.

SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. 6. ed. São Paulo: Cultrix, 2011.

LITERATURA INFANTIL E IDENTIDADE NEGRA: LEITURA E SUBJETIVIDADE NA ESCOLA

Meire Helen Ferreira Silva (Orientanda - PGEEB-CEPAE/UFG)
emeaga6@hotmail.com

Maria de Fátima Cruvinel (Orientadora - PGEEB/CEPAE/UFG)
fatimacruvinel@uol.com.br

Introdução

O interesse desta pesquisa parte de inquietações, pessoais e profissionais, frente ao constrangimento de crianças de diversas faixas etárias que, em momentos de interação, de forma direta ou indireta, tiveram ressaltada a cor de sua pele, nas instituições educacionais onde atuei; às intervenções pedagógicas que naturalizam os conflitos raciais no âmbito das instituições educacionais; e às dificuldades na proposição de ações positivas e permanentes na escola para a construção da identidade negra e a problematização do racismo.

Segundo Gomes (2002), o racismo no Brasil é marcado pela negação e justificado pelo mito da democracia racial, alimento de uma reprodução sistemática e alienada do racismo em nosso país. Diante disso, problematizar o “racismo à brasileira” significa elucidar que, nesse país, os negros passaram historicamente por um processo de branqueamento que os distanciou de sua origem negra, assim como os aproximou de um perfil branco e europeu, por excesso de referências e valorização do padrão europeu e pela negação da cultura africana.

Portanto, isso nos aponta para o fato de que, ao contrário do discurso enredado pelo senso comum, uma criança negra não nega sua cor, seu cabelo ou outros traços de sua negritude, porque tenha nascido racista. Para Bakhtin (2003, p. 289), o ser se constitui na alteridade - reflete e refrata o outro -, de tal maneira que, no processo de comunicação, a enunciação de um sujeito nada mais é do que ecos de enunciações alheias. Assim, a construção da subjetividade não se dá na consciência, de forma isolada e univocal, mas se consolida socialmente, trazendo as marcas dos enunciados dos outros.

Desde crianças, construímos nossos olhares sobre o mundo e sobre nós mesmos a partir das relações sociais que estabelecemos com os nossos pares e dos

referenciais com os quais nos deparamos. Dentre as referências das crianças, além daquelas expressas diretamente na interação verbal com seus pares, há os brinquedos, os programas televisivos, como os desenhos animados, as histórias infantis, entre outras práticas cotidianas. Infelizmente, os referenciais para as crianças negras têm sido marcados por um discurso eurocêntrico: os heróis, as fadas, os príncipes e princesas, que no universo infantil sempre foram os referenciais da beleza e da bondade, são todos brancos. Apesar dessa questão já ser problematizada há algum tempo, ainda se pode questionar sobre a representação e a identidade negra. Onde estão as princesas negras? Onde estão os personagens negros? Onde estão as bonecas negras? Onde estão os heróis negros? Essas ainda são perguntas a serem postas frente à necessidade de, efetivamente, ressignificar a construção da identidade do negro, começando pela identidade da criança negra e, certamente, passando pela problematização do racismo na escola.

Esses apontamentos fazem emergir as relações de poder que têm amparado os discursos em torno do negro, sua identidade e sua visibilidade nos espaços sociais. Falar em identidade negra é falar sobre relações de poder, lutas por espaços de representação e conflitos demarcados pelo preconceito e discriminação. Por isso, é possível afirmar que a identidade da criança negra se constitui em torno de três grandes problemas: o primeiro se refere à falta de referências positivas do negro, sua raça, sua cultura; o segundo, se refere à negação do racismo no Brasil, amparado pelo mito da democracia racial; e o terceiro se refere à naturalização e, conseqüente, falta de problematização dos conflitos etnorraciais nas esferas sociais, principalmente na escola.

O problema dessa pesquisa suscita a necessidade de se reafirmar o papel da escola na construção da identidade negra e na problematização dos conflitos raciais que ocorrem nesse espaço de formação. Para isso, toma-se como foco a construção de referências positivas da criança negra na escola. Dentre os referenciais presentes na construção da identidade das crianças, elegemos a leitura literária como possibilidade de ressignificar a construção da identidade negra e problematizar o racismo, mobilizando o papel estético, humanizador e transformador da literatura na formação humana.

Essas importantes funções da literatura nos apontam para a seguinte questão: a prática da leitura de textos da literatura infantil que mobilizem positivamente a questão da identidade negra pode contribuir para a percepção dessa identidade e para

a problematização do racismo na escola? Situada como prática escolar, a hipótese levantada é que a literatura, ao cumprir sua função estética e humanizadora, pode mobilizar o processo de reconhecimento e valorização do sujeito negro, tornando possível a ressignificação da subjetividade da criança negra e, conseqüentemente, dos conflitos étnico-raciais na escola.

Objetivo geral

Evidenciar, por meio de um projeto de leitura escolar, a função humanizadora da literatura infantil como possibilidade para a problematização permanente dos conflitos étnico-raciais e para a construção da identidade da criança negra na escola.

Objetivos específicos

1) Discutir o papel da linguagem como prática social na formação da subjetividade da criança negra; 2) Reafirmar o papel da escola na produção de identidades, principalmente da identidade negra; 3) Evidenciar a importância da problematização dos conflitos étnico-raciais na escola para a promoção de uma educação antirracista; 4) Ressaltar o papel estético da literatura e sua relação com a produção de identidades; 5) Perceber na relação discursiva responsiva entre as crianças e as obras trabalhadas os sentidos e discursos produzidos; 6) Idealizar e executar um projeto de leitura literária para compor o produto educacional, com vistas a divulgar a pesquisa e, sobretudo, a reflexão sobre a leitura literária, junto aos professores do ensino básico.

Referencial teórico

Para abordar a relação entre identidade negra, escola e literatura é imprescindível apontar para a centralidade das relações sociais e para a compreensão da linguagem como prática social. Por isso, foram convocadas para tecer essa discussão a concepção de linguagem de Bakhtin, ressaltando os conceitos de dialogismo, polifonia e o papel responsivo dos interlocutores do discurso, assim como a concepção não essencialista de identidade, conforme Silva (2000) e Hall (2000), para quem a identidade não é inata, ela se constrói na interação social, mediada pela linguagem.

Segundo Bakhtin (2003), nosso discurso carrega ecos do enunciado alheio, porque, diferentemente do Adão mítico, que teria instaurado uma nova palavra em um

mundo virgem, carregamos as marcas das interações verbais das quais partilhamos, as quais, de forma responsiva, refratam as enunciações alheias. Assim, somos possuidores simultaneamente de um discurso pessoal e contextual, ou seja, possuidores de um discurso que concretamente não é apenas nosso, mas que abarca uma infinidade de vozes, ideias, ideologias e intenções dos outros interlocutores dessa dialogia.

Para Cavalleiro (2010), o sujeito constrói o seu eu na identificação com os elementos significativos de seu grupo social, isto é, é no contexto das interações sociais que as crianças se percebem como parte desse meio e como são identificadas pelos outros e, assim, vão construindo sua identidade. E, desde muito pequenas, as crianças negras são forçadas a construir sua identidade a partir da desvalorização de suas características físicas e culturais. Diante disso, é preciso apontar caminhos para a ressignificação dessas relações e, conseqüentemente, para a construção da identidade da criança negra na escola. Para tanto, são citados aqui dois atores fundamentais para essa ruptura, a escola e a literatura.

Santos (2001) considera que a escola é um espaço privilegiado para a promoção da igualdade e eliminação de toda forma de discriminação e racismo, por possibilitar a convivência de diferentes origens étnicas, culturais, religiosas. Porém, para que ela cumpra seu papel, é preciso problematizar os conflitos suscitados nessa interação entre os diferentes e possibilitar a inclusão de outras vozes nas vivências promovidas pelo ambiente escolar, porque é “conhecendo o outro, que questiono meu modo de ser, coloco em discussão os meus valores, dialogo” (SANTOS, 2001, p.106).

Pensando nisso, ao propor intervenções sobre a identidade negra é importante reafirmar, com Bakhtin (2003, p. 272), que “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados”, por isso é preciso apresentar novos enunciados que oportunizem a vez e a voz do sujeito negro. Para tanto, um dos primeiros desafios é a proposição de novos enredos e protagonismos para cotidiano escolar, direcionando para a sensibilização estética literária, seu papel humanizador e promotor de subjetividades.

Candido (1995) explicita que a literatura tem um papel formador e humanizador que se explica por sua função estética; ela é capaz de nos humanizar porque ela nos organiza. A partir dela, nossos sentimentos e nossas experiências criam formas e sentidos, possibilitando a construção de nossa subjetividade e nossa visão de mundo.

Para Zilberman (2003) a leitura não deve ser pensada somente como procedimento cognitivo, mas sim como ação cultural historicamente constituída, e o mais importante é a representação da realidade presente no texto lido pela criança. As obras infantis apresentam um mundo estético, no qual a criança pode fantasiar e vivenciar várias experiências com seu enredo e seus personagens, reconhecer a realidade em que está inserida e compartilhar experiências.

De acordo com Hunt (2010), o livro infantil não é desprezioso ou neutro, portanto, para além de seu projeto estético, ele abarca um projeto ideológico. A criança, mesmo como um leitor inexperiente, é capaz de interagir e compreender as ideias e intenções desse universo fabulado.

Metodologia

A pesquisa, do tipo bibliográfica e participante, se constitui de investigações teórico-críticas e a aplicação de um projeto de leitura literária na escola, envolvendo sete obras da literatura infantil que mobilizem a questão da identidade negra. Tal projeto será desenvolvido mediante uma proposta de sequências didáticas. Os dados serão levantados e analisados de acordo com a concepção de literatura como processo de humanização de Candido (1995), e a teoria do discurso de Bakhtin (2003). A teoria de Bakhtin apresenta a linguagem como prática social, dialógica e polifônica representada nos enunciados dos sujeitos do discurso.

A necessidade humana da fabulação se justifica pela promoção de equilíbrio psíquico e social. Isso é possível porque a literatura como obra aberta deve provocar o diálogo com o leitor e ajudá-lo a estruturar a sua visão difusa da realidade. A criança leitora na escola é aqui observada como um sujeito do discurso, marcada por suas experiências sociais, culturais, e que constrói sentidos particulares para o texto literário. Por isso é na relação dialógica entre as crianças, as obras literárias e professor mediador que se dará o levantamento dos dados. Entendendo a identidade negra como uma construção social, historicamente mediada por discursos de inferiorização e negação, o propósito desta pesquisa é ressignificar essa identidade promovendo uma vivência estética permeada por discursos positivos sobre o negro e sua cultura. Bakhtin (2003, p. 279) explicita: “O falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva. O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, precisamente delimitada da alternância dos sujeitos do discurso”. A partir disso, a metodologia da

pesquisa, no que diz respeito à sequência didática, se desdobrará em três momentos: 1) Pré-leitura, exploração da capa do livro e levantamento de enunciados prévios; 2) Leitura e discussão: Vivenciar e problematizar a experiência estética literária da obra selecionada, como um elo dessa comunicação discursiva; Pós-leitura: Momento de reconto (com ou sem uso de material concreto) e interação, com levantamento de enunciados posteriores a leitura.

Os sujeitos da pesquisa são crianças de 6 anos de idade que frequentam a turma A, da Escola Municipal Bárbara de Souza Morais, turno vespertino.

Resultados e considerações sobre o produto educacional

A revisão teórica sobre a literatura aponta para o imprescindível papel da leitura literária no processo de humanização das relações interpessoais e da visão sobre o si e o outro; assim como para o importante papel da escola na mediação entre texto e leitor. A mediação entre texto e leitor na escola foi marcado, historicamente, por um ensino fragmentado, em que privilégios eram dados a conteúdos e temáticas escolares, em detrimento de seu universo estético. Mas essa revisão ratifica a importância do papel da escola na promoção do encontro entre texto e leitor, com o universo da fabulação, não apenas para a construção da subjetividade, mas para a construção de visões sobre o outro, para instituir a dúvida e problematizar desigualdades, preconceitos, estereótipos.

Diante da constatação de fragilidades tanto no trato da identidade negra e do racismo na escola, quanto no trato da literatura desvincilhada de um olhar meramente didático-pedagógico, a proposta inicial para o produto educacional é de um projeto de leitura literária contendo sequências didáticas com possibilidades de apreciação literária de obras trabalhadas no decorrer da pesquisa, com o intuito de disponibilizar possíveis reflexões e ações sobre a prática da leitura literária e sua relação com a produção da subjetividade da criança negra.

Palavras-chave: Educação básica. Literatura infantil. Identidade negra.

Referências

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

- CANDIDO, A. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- CAVALLEIRO, E. S. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- COMPAGNON, A. *Literatura para quê?* Trad. Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- GOMES, N. L. Educação cidadã, cidadania e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, E. (Org). *Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001.
- HALL, S. Quem precisa de identidades? In: SILVA, T. T. (Org). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- HUNT, P. Crítica, teoria, e literatura infantil. Trad. Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naif, 2010.
- PERISSÉ, G. *Literatura e Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- SANTOS, I. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos. In: CAVALLEIRO, E. (Org). *Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001.
- SILVA, T. T. (Org). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- ZILBERMAN, R. *A literatura infantil na escola*. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.