



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



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

**ANAIS
2016**



Anais III Seminário de Dissertações do Mestrado em Ensino na Educação
Básica – PPGEEB/CEPAE/UFG. Goiânia: UFG, 2016. 118p.

Goiânia
2016

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

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

COORDENAÇÃO

Dr. Elson Rodrigues Olanda
Dra. Vivianne Fleury de Faria

COMISSÃO EDITORIAL

Dra. Alessandra Carrijo
Dra. Célia Sebastiana Silva
Dra. Deise Nanci de Castro Mesquita
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 Isaías 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 Rocha
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
A África e o ensino de história na educação básica..... PATRÍCIA DA SILVA SOARES	7
A identidade da mulher negra na escola	14
HEMANUELLE DI LARA SIQUEIRA JACOB	
A produção do texto dissertativo no ensino médio: os efeitos das intervenções didáticas..... AUDINEY JOSÉ PEREIRA	19
Sentidos e significados da ação pedagógica para professoras da educação infantil..... EULÂMPIA NEVES FERREIRA	25
Aquisição da escrita e as implicações do outro..... JOELMA OLIVEIRA SANTOS SILVA	30
Mediação docente: como as práticas criativas podem atuar na formação do jovem leitor literário..... FRANCENEUZA SANTOS DE LIMA FARIA	36
Leitura literária na escola: o conto como provocação..... ELAINE LOPES DE OLIVEIRA TAVARES	43
A autoria como categoria fundante para o desenvolvimento da competência discursiva na produção textual	49
GUTEMBERG MARQUES SANTOS	
A dimensão pedagógica do programa escola comunitária de gestão compartilhada e seu impacto no ensino e aprendizagem..... MARIA RAIMUNDA CARVALHO ARAÚJO	57
O pacto nacional pela alfabetização na idade certa: implicações teórico-metodológicas na formação do professor alfabetizador..... ELIZETE DIVINA XAVIER	63
Formação de leitores críticos em uma escola pública de Goiânia: a contribuição da leitura de clássicos..... FABIANA IOLANDA SOTINI	68
O (re)desenho do currículo de geografia na perspectiva do contexto cultural escolar..... MARCOS ANTONIO PEREIRA MARTINS	74
A dança como estímulo e possibilidade para a pessoa com deficiência intelectual: um estudo com educandos da rede municipal de ensino de Aparecida de Goiânia..... GISELE BIZERRA DA CUNHA	80

Letramento e educação física.....	85
LUDMILA SIQUEIRA MOTA VIANA	
Práticas educativas em atendimento educacional especializado: o uso de instrumentos midiáticos no processo de letramento de alunos com deficiência intelectual.....	91
FERNANDA CINTHYA DE OLIVEIRA SILVA	
Literatura americana: estudo de conto de Edgar Allan Poe no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa no 1º ano do ensino médio.....	96
ROSANA ALVES SIMÃO DOS SANTOS	
Educação inclusiva: avaliação pedagógica das necessidades educacionais de alunos com deficiência intelectual no ensino fundamental.....	101
TELMA RAIMUNDO DO NASCIMENTO	
Avaliação da aprendizagem na educação física escolar na zona rural no município de Formosa: realidades e contradições.....	107
KAREN CRISTINA COSTA DO NASCIMENTO	
A avaliação da aprendizagem no ensino médio técnico integrado de tempo integral: um estudo sobre o IFG- Formosa.....	112
BRUNA ANTUNES FURTADO PEREIRA	

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

APRESENTAÇÃO

“O dizer de um precisa ser acionado pelo dizer do outro e do acoplamento (linguagem espacial em curso) dos dizeres surge novo dizer, que é o anterior e é outro”, assim diz Carlos Drummond de Andrade em uma de suas reflexões sobre o discurso. Em sua terceira edição, o Seminário de Dissertações do Mestrado em Ensino na Educação Básica (PPGEEB-CEPAE/UFG), mais uma vez, cumpre o seu objetivo principal que é o de, acoplando os diferentes dizeres dos mestrandos que aqui apresentam os alinhavos de seus trabalhos, materializados no gênero resumo expandido, constituir-se de um momento significativo academicamente para se proceder à socialização e divulgação das pesquisas realizadas no Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica e, dessa forma, criar um novo e outro dizer sobre a educação, o ensino, a escola.

Embora multidisciplinares essas pesquisas, o que poderia insinuar temas por demais díspares a serem discutidos, a ênfase em ensino na Educação Básica permite a convergência necessária para tornarem mais fomentados os debates, que trazem à cena discussões caras, sobretudo à Educação pública brasileira, num contexto de encurtamento de direitos fundamentais, como a questão da identidade na escola, a inclusão escolar, o letramento, a mediação docente.

Se nos anais do II Seminário, em 2015, realçou-se a premência dos assuntos abordados num país cujo lema era “Pátria educadora”, a conjuntura atual é a de um país que estuda redução drástica de gastos com a educação. Isso somente dá mais realce à necessidade de que estas pesquisas sejam socializadas, debatidas, divulgadas, ditas, contraditas e tomem forma e consistência para apontar caminhos mais alentadores.

Cabe, enfim, reiterar que, no âmbito da pesquisa, talvez o momento mais rico e profícuo seja o da comunhão das descobertas, do acionamento dos vários dizeres que, efetivamente, permite a socialização das pesquisas em sua amplitude.

De forma especial, fica o agradecimento a todos os docentes e alunos do PPGEEB do CEPAE que colaboraram significativamente para a realização deste III Seminário de dissertações.

Referência

ANDRADE, C. D. *Os dias lindos*. Rio de Janeiro: Record, 2003. p. 169.

A ÁFRICA E O ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Patrícia da Silva Soares (Orientanda – PPGEEB/CEPAE /UFG)
patriciassoares1@gmail.com

Danilo Rabelo (Orientador – PPGEEB/CEPAE/UFG)
rabelodanillo62@yahoo.com.br

Introdução

A característica da sociedade contemporânea é a globalização, é a informação imediata, em tempo real, é a possibilidade de conectar-se com qualquer parte do mundo a qualquer tempo. A reflexão mais cuidadosa, entretanto, introduz inúmeras dúvidas quanto à abrangência desse mundo de informação e conhecimento. Quando voltamos nosso olhar para o continente africano a dúvida se torna mais explícita.

Quais são as imagens que o brasileiro possui da África hoje, em pleno século XXI? Esse continente continua praticamente desconhecido, submetidos aos mesmos e velhos preconceitos. É visto como uma África formada somente por selva, com populações isoladas, famintas, aculturadas, vivendo em choupanas. Uma visão de uma suposta inferioridade do africano e logo do negro trazido ao Brasil na colonização e de seus descendentes.

Mônica Lima fala como a participação africana na nossa formação foi tratada por nossos historiadores:

O fato é que nossos antigos historiadores trataram indevidamente, ou ignoraram a participação africana em nossa formação, influenciados por preconceitos originários da sociedade escravista, entre os quais os ideais de *branqueamento* da população brasileira nutridos, desde meados do século XIX, por boa parte das elites nacionais. (LIMA, 2004, p.1)

Nesses estudos conservou-se, entretanto, um grande vazio no que se refere ao conhecimento sobre a África. Segundo Tedesco (2006), as referências ao continente ou a algumas de suas regiões eram predominantemente relacionadas ao tráfico de negros trazidos ao Brasil para trabalhar como escravos. Negro e africano constituíam-se, desta maneira, sinônimos de povos cuja identidade era terem sido escravos. Da mesma maneira, e talvez por isso mesmo, a ideia que possuímos de África hoje é, também, uma totalidade, não conseguimos imaginá-la como um continente onde habitam povos diferentes com culturas diversas, não conseguimos imaginá-la como uma região

marcada por uma diversidade ecológica que exigiu de seus habitantes respostas diferentes para garantir sua integração e sobrevivência. A imagem predominante que temos dela é que de lá vieram os negros/escravos para trabalhar na *plantation* da América.

A história ensinada nas escolas é um elemento formador da memória coletiva e da identidade nacional. Como afirma Le Goff: “A memória coletiva é não somente uma conquista, é também um instrumento e objetivo do poder” (LE GOFF, 1984, p. 46).

É inequívoco que a construção de uma identidade passa pelo conhecimento da própria História, para fazê-la presente como referência cultural. O Brasil é habitado, segundo o censo 2010¹, por cerca de 97 milhões de negros e pardos, o equivalente a 50,7% da população. Estranho é o negro ainda ser considerado uma minoria num país que só perde para a Nigéria em quantidade de negros no mundo. Conforme Rabelo (s/d, p. 262),

Quando ocorre essa situação de discriminação e desvantagem política, social, cultural e econômica, diz-se que essas comunidades ou grupos são um grupo minoritário ou uma minoria. Por sua vez, as minorias são grupos étnicos, religiosos, sociais e sexuais que, por suas características físicas, crenças, valores e práticas sociais são destituídos de aceitação social e de poder de decisão no âmbito político, bem como são marginalizados e estigmatizados pela sociedade envolvente.

O argumento principal para o ensino da História Africana está no fato da impossibilidade de uma boa compreensão da história brasileira sem o conhecimento das histórias dos atores africanos, indígenas e europeus. Sem estes elementos, constrói-se uma história parcial, distorcida e promotora de racismo.

Considerando as questões que até o momento a nossa pesquisa tem suscitado, é que pretendemos construir uma proposta didática para Ensino Médio que se desenvolva para estimular o questionamento dos processos históricos, de compreender as diferentes construções historiográficas e as diversas visões existentes em relação a experiências vividas pela sociedade africana.

¹IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico 2010: características da população e dos domicílios. Rio de Janeiro: IBGE; 2010. Disponível em: <file:///C:/Users/Fabiana/Documents/dados%20ibge/cd_2010_caracteristicas_populacao_domicilios.pdf>. Acesso em 14 fev. 2015

O projeto *A África e o Ensino de História na Educação Básica* propõe a transposição dos novos estudos historiográficos sobre a África para situações de ensino, por meio da construção de material didático que ajude no preenchimento de lacunas deixados em nossos currículos e livros didáticos marcados pelo Eurocentrismo e pelo preconceito e que cumpra com as recomendações da Lei Federal 10.639/03 e com a sugestão de trabalho com a pluralidade cultural feita pelos PCNS.

Objetivo geral

Construir uma proposta didática através da transposição dos novos estudos historiográficos sobre a História da África para situações de ensino, por meio da construção de material didático para o ensino para o Ensino Médio.

Objetivos específicos

- Produzir material didático para o Ensino Médio;
- Selecionar e analisar documentos textuais e iconográficos que possibilitem a discussão junto aos estudantes das diversidades culturais existentes na África;
- Desenvolver de uma nova metodologia de aplicação desse novo material didático.

Fundamentação teórica

Este estudo se insere nas pesquisas da História Cultural, de acordo com a proposta de Chartier: “a história cultural, tal como a entendemos, tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” (1988, p. 16-17). Nesse sentido, foi adotado o conceito de cultura proposto por Geertz (1989, p. 4): “acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado”.

O continente africano foi analisado por muito tempo como uma totalidade, um “país” indiferenciado e uniforme, uma massa compacta ao pé da Europa, “representando

suas culturas como monolíticas ou compartimentadas de maneira reduzida” (SAID, s/d, p. 24).

Porém, uma das mais marcantes características do continente africano é a sua diversidade. Seus mais de 30 milhões de km² abrigam grande variedade de climas, vegetações, hidrografia, sociedades, economias, culturas e línguas diferentes. A África é um continente de população muito diversificada, reunindo centenas de grupos étnicos com diferentes histórias.

A valorização da diversidade cultural faz com que o conteúdo do material a ser produzido seja organizado a partir dos estudos de sociedades com diversas organizações políticas, econômicas e culturais, que se formaram em pontos diversos do continente e mantiveram contato com outras sociedades africanas e de outros continentes no período a ser analisado – entre os séculos V ao XV.

Contudo, a representação da diferença cultural não deve ser lida apressadamente como reflexo de traços culturais ou étnicos preestabelecidos, inscritos na lápide fixa da tradição (BHABHA, 2000, p. 20). A experiência dos contatos entre as diversas culturas africanas e destas com povos de outros continentes, principalmente por meio do comércio, levou ao que Bhabha conceitua de hibridismos culturais que são resultantes das negociações, traduções e interstícios promovidos pelas diferenças culturais (BHABHA, 2000). Deste modo, os traços árabes reinterpretados podem ser vistos na leitura que os malês e songais fazem do alcorão e sua transmissão pela tradição oral por meio dos gritos.

A formação da língua suaíli a partir da convivência entre bantos e árabes na Costa Oriental africana nos lembra os estudos de Ginzburg sobre circularidade cultural, isto é, em culturas que se influenciam mutuamente, resultando no hibridismo cultural acima mencionado e cujo conceito foi primeiramente formulado por Bakhtin (1987).

Segundo Canclini (2000), o conceito de hibridismo é preferível aos conceitos de mestiçagem e sincretismo, “porque abrange diversas mesclas interculturais – não apenas as raciais, às quais costuma limitar-se o termo ‘mestiçagem’ – e porque permite incluir as formas modernas de hibridação melhor do que ‘sincretismo’, fórmula que se refere quase sempre a fusões religiosas ou de movimentos simbólicos tradicionais” (CANCLINI, 2000, p. 19).

Metodologia

O projeto *A África e o Ensino de História na Educação Básica* propõe a transposição dos novos estudos historiográficos produzidos sobre a África para situações de ensino, visando à construção de material didático de História da África entre os séculos VIII e XV e que ajude no preenchimento de lacunas deixados em nossos currículos e livros didáticos marcados pelo eurocentrismo e pelo preconceito e que cumpra com as recomendações da Lei Federal 10.639/03 e com a sugestão de trabalho com a diversidade cultural feita pelos PCNS. A principal fonte de pesquisa será a produção historiográfica disponível e documentos produzidos no período.

Iremos propor diferentes atividades didáticas que possibilitem ao aluno pensar as diferenças e semelhanças, as transformações e permanências, as continuidades e descontinuidades históricas. Este projeto pretende percorrer, noções e conceitos fundamentais no ensino/aprendizagem de história. As noções de sujeito histórico, tempo histórico, espaço, natureza, sociedade, relações sociais, cultura, entre outras, produzindo por meio de textos, exercícios e de propostas de atividades, situações de ensino que propiciem a elaboração e reelaboração de conhecimentos pelos estudantes.

Os materiais didáticos serão aplicados com os estagiários da Faculdade de História da UFG no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação/UFG. Os estagiários aplicarão o material em aulas presenciais com atividades avaliativas em formato EAD em uma disciplina acessória de “Educação para as Relações Étnico Raciais” e Temas de História para Vestibular, no contra turno da escola

O material didático será produzido juntamente com o Centro Integrado de Aprendizagem em Rede – UFG, pois o material será produzido no formato multimídia e será disponibilizado em domínio público.

Neste estudo pretendemos analisar como o material didático de História da África produzido funciona em salas de aula virtual e presencial e o que deve ser melhorado. Para isso será analisado na pesquisa o material produzido pelos estagiários a partir do material didático proposto e um questionário aplicado aos estagiários em que eles analisarão a disciplina em que trabalharam.

O estudo em questão pretende pautar-se pela natureza qualitativa da pesquisa. Pois segundo Triviños (2001, p.83), o estudo que pretende “obter generalidades, ideias predominantes, tendências que aparecem mais definidas entre as pessoas que participaram do estudo”, como é o objetivo dessa pesquisa. Acredita-se que a pesquisa qualitativa é a que

melhor abarca a realidade deste objeto, uma vez que os pesquisadores tentarão analisar os dados em toda sua riqueza.

Nos espaços destinados à livre expressão escrita do(a)s entrevistado(a)s, o tratamento desses depoimentos coletados não se limitará a considerá-los apenas como fonte de informação, mas como processo de significação o entrevistado, lugar de sentidos reais, buscando perceber as contradições nas respostas ditas e no não dito, seguindo a análise de discurso de linha francesa, tendo como base os estudos de Foucault (1986).

Após a tabulação dos dados e defesa da dissertação e publicação da mesma, o material físico produzido por essa pesquisa será inutilizado, picotado e destinado à coleta de lixo doméstica conforme as normas vigentes de saneamento e coleta do município, ficando a disposição para os professores apenas o material didático de História da África produzido durante a pesquisa.

Resultados e considerações sobre o produto educacional

Proveniente dos resultados dessa pesquisa será elaborada 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). Concomitante e após a defesa da dissertação, têm-se os seguintes propósitos:

- a) Publicar o material didático de História da África construído durante a pesquisa em domínio público para que professores da Educação básica das redes públicas e particulares tenham acesso para utilizar em suas aulas;
- b) Publicar artigo e/ou relatos de experiências em eventos científicos.
- c) Organizar um curso *lato sensu* e/ou de extensão na modalidade de Educação a Distância (EAD) sobre História da África para atender o maior número de professore(a)s por meio da formação continuada.

Palavras-chave: História da África. Educação. Desconstrução. Ensino.

Referências

BAKHTIN, M. *A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. Tradução de Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec; Brasília: Ed. UNB, 1987.

BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais Temas Transversais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANCLINI, N. G. *Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: EDUSP, 1997.

CHARTIER, R.A *História Cultural: entre práticas e representações*. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.

CUNHA JÚNIOR. H. O Ensino da História. Disponível em: <<http://www.historianet.com.br/conteudo/default.aspx?codigo=499>>. Acesso em: 05/10/2012.

GEERTZ, C. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GOMES, U. J. (Org.). *África, Afrodescendência e Educação*. Goiânia: UCG, 2006. p. 23-24.

LE GOFF, J. Memória. In: *Enciclopédia Einaudi*, v. 11. Lisboa: Império Nacional, Casa da Moeda, 1984.

LIMA, M. A África na Sala de Aula. *Nossa História*. Rio de Janeiro, Ano 1, n. 4, p. 84-86, fev.2004.

MATTOS, H. M. O Ensino de História e a Luta Contra a Discriminação Racial no Brasil. In: ABREU, M.; SOIHET, R. (Org.) *Ensino de História: Conceito, Temática e Metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

MONTEIRO, A. M. F. da C. Professores: entre saberes e práticas. *Educação e Sociedade*. Ano XXII, n. 74, abr. 2001, p. 121-142.

OLIVA, A. R. O ensino da história da África em debate: uma introdução aos estudos africanos. In: RIBEIRO, A. S. T. R. et. al (Org.). *História e cultura afro-brasileira e africana na escola*. Brasília: Ágere, 2008, p. 29-49.

RABELO, D. Personalidades negras e representações coletivas. In: MORAES, C. de C. P. (Org.) *Curso de Extensão Educação Quilombola*. Goiânia: Ciar/Ufg, p261- 275

SCHMIDT, M. A.A Formação do Professor de História e o Cotidiano da Sala de Aula. In: BITTENCOURT, C. (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2004, 54-66.

TEDESCO, M. C. F. Povos Africanos Antes da Chegada dos Europeus. In: SILVA, M.; GOMES; U. J. (Org.). *África, Afrodescendência e Educação*. Goiânia: Ed. UCG, 2006. p. 23- 24.

SOUZA, M. de M. “Um continente no currículo”. Disponível em: <<http://www.revista.dehistoria.com.br/secao/educacao/um-continente-no-curriculo>>. Acesso em 15 jul. 2014.

A IDENTIDADE DA MULHER NEGRA NA ESCOLA

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

Hemanuelle Di Lara Siqueira Jacob (Orientanda – PPGEEB/CEPAE/UFG)
hemanuelledilara@gmail.com

Introdução e objeto de investigação

A questão de classe é um fator que potencializa a opressão perante as mulheres, pois, sabemos que tanto a mulher burguesa quanto a trabalhadora sofre com a dominação masculina, porém, os níveis de opressão se acentuam mais nas mulheres que tem menos condições de qualidade de vida, menos escolaridade e de condições precárias de trabalho.

Investigando o universo feminino, o fator que nos sensibiliza é a situação das mulheres negras. Ainda existe uma barreira invisível entre a igualdade de direitos e oportunidades para a população negra e em especial as mulheres negras. No ano de 2015 foi publicado pela Secretaria de Políticas para as Mulheres, o Relatório Anual Socioeconômico da Mulher, em parceria com diversos colaboradores a partir de dados estatístico realizados pelo IBGE nos últimos anos. Este relatório apresenta uma leve redução das disparidades de gênero e de raça em relação a vida econômica, saúde e de outros fatores que refletem a qualidade de vida das mulheres, mas, as mulheres negras continuam a liderar os índices de mais baixos salários, menos qualidade de trabalho, menos acesso a saúde, menor permanência na escola dentre outros aspectos sociais.

Pensando na escola como um espaço de disputa, de aparelhamento ideológico do Estado, mas, também de transformação, percebemos que estas instituições têm grande contribuição no processo de formação do indivíduo crítico e essa relação dicotômica nos faz pensar na relevância de como a escola e seus sujeitos podem contribuir para a valorização da mulher e da cultura negra na sociedade.

O problema deste estudo é que, assim como versa a Lei 10939/03 que institui o ensino da história, cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, públicas e particulares, do ensino fundamental até o ensino médio, ainda fica a cabo de uma ou de outra disciplina o debate sobre a identidade da mulher e da cultura negra e não de um projeto maior da escola em que todos se sintam envolvidos. Essa fragmentação não o

efeito esperado já que a questão do preconceito de gênero e de raça é uma construção histórica e social que transitam em todos os ambientes e disciplinas da escola.

Referencial teórico

Um dos principais autores que estuda a identidade cultural é o sociólogo Stuart Hall que parte da reflexão sobre raça e de sua própria experiência de vida como migrante jamaicano na década de 70. Logo este autor aprofunda nos estudos de etnicidade com o texto *A contribuição de Gramsci para os estudos de raça e etnicidade* em 1985, trazendo reflexões marxistas para a construção do conceito de identidade cultural. Mas é a partir da obra *Identidade Cultural e Diáspora* que o autor consolida um conceito de identidade cultural a partir de uma visão essencialista, mas também de posicionamento diante aos sujeitos coletivos sociais.

No Brasil, dentre os autores que fazem a discussão sobre a identidade cultural pelo viés da pós-modernidade, das teorias pós-críticas de currículo, de educação e dos Estudos Culturais, o que ganha destaque é Tomas Tadeu da Silva. Com fortes influências de Stuart Hall e Deleuze, o autor faz uma discussão da identidade cultural a partir do contexto da diferenciação dos sujeitos e do multiculturalismo no qual o autor constrói compressões sobre o esgotamento das teorias críticas de educação. Dentre suas principais obras, a que ganha destaque e que ilustra esse cenário acima descrito é *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo* (2004).

Apesar do tema de identidade cultural ter se ascendido no campo dos estudos culturais e na epistemologia pós-moderna é a partir do viés materialista que analisaremos os dados encontrados nesta pesquisa por entendermos que as identidades negadas (gênero, etnias, raça, sexualidade, regionais dentre outras) são formas de opressão para garantir a manutenção das relações de exploração expressas pelo capitalismo. Portanto nos apoiaremos em Bogo (2010) na obra *Identidade e Luta de Classe* no qual o autor traz uma discussão de que a identidade cultural está diretamente relacionada com a organização societária e suas formas de manutenção e opressão a partir das leis fundamentais da Dialética.

Sobre a importância do currículo na implementação de políticas que combatam o preconceito e que discuta as relações de gênero e étnico-raciais de forma igualitária nos referenciaremos em dois estudiosos, o primeiro deles é Giroux, com a obra *Escola Crítica e Resistência: para além da reprodução* (2008), que percebe o professor como

intelectual transformador e a escola como um espaço de resistência e oposição ao sistema em que está colocado.

Outro autor será Bourdieu (2008) que ora irá contribuir com a construção dos papéis sexuais e sobre as estruturas históricas da relação da masculinidade e da feminilidade com a obra *Dominação Masculina*, no qual é nos apresentado a violência simbólica instituída pela organização familiar, pela igreja e pelas instituições do Estado como, por exemplo, a escola. Ora com a obra *A Reprodução*, compreensão de capital cultural onde os conhecimentos da cultura africana e afro-brasileira não entram no rol de conteúdos e conhecimentos considerados importantes para a formação no sistema de ensino. Ainda sobre educação, nos apoiaremos em Saviani (2008), em *Escola e Democracia*, por estarmos de acordo com a discussão sobre especificidade da educação e sua relação com trabalho material e não material como também quando entende o processo educacional como ato libertador e emancipador.

Para abordarmos a origem do preconceito de étnico-racial e de gênero voltaremos para os estudos de Saffioti (2009), por concordarmos quando diz que o sexismo e o racismo se originaram em um mesmo período, sendo o racismo de base escravista, em que momentos de conquistas de povos, independente de etnias ou culturas, enquanto os homens eram exterminados, as mulheres se tornavam vulneráveis e eram escravizadas servindo para três funções: mão de obra, objeto sexual e reprodução. Portanto, percebemos “que há uma estrutura de poder que unifica as três ordens – de gênero, de raça/etnia e de classe social – embora as análises tendam a separá-las” (p. 26).

Metodologia e objetivos

O Objetivo Geral é identificar e compreender a identidade da mulher negra na escola explorando os desafios e as ações de superação em relação às barreiras étnicas / raciais e de gênero em uma escola municipal de Goiânia. Como objetivos específicos teremos: analisar quais são as barreiras e os desafios étnico / raciais e de gênero no currículo da unidade escolar; identificar como as trabalhadoras negras da escola percebem a opressão e como essa percepção perpassa por seu planejamento, trabalho didático e no seu exercício da função; identificar e analisar a especificidade cultural, social econômica das estudantes negra da escola; investigar as condições socioeconômicas das mães ou responsáveis e sua relação com a escola e com a as

relações de opressão de gênero e étnico-racial. E por fim traçar um perfil sócio demográfico das mulheres negras participantes da pesquisa, a fim de identificar pontos em comum.

Temos ainda o objetivo de, como produto deste estudo, elaborar uma sequência didática como material didático-pedagógico de apoio, com conceitos importantes sobre as relações étnico-raciais, de gênero, voltados para a formação humana e o combate aos diversos tipos de violência e preconceito praticados contra a população negra, em específico às mulheres negras.

Para alcançarmos os objetivos desta pesquisa e elaborarmos o produto deste trabalho será realizado um estudo de caso etnográfico, pois além de estudarmos uma realidade específica que faz parte integrante do problema colocado por esta pesquisa acreditamos que a etnografia nos aproximará daquela realidade de forma a entender e considerar as múltiplas nuances desta realidade. Sendo o estudo de caso o trabalho exaustivo de um caso em particular (uma unidade) e a etnografia um método de pesquisa oriundo da antropologia social, cujo significado etimológico pode ser “descrição cultural” (VIÉGAS, 2007, p.103).

A coleta de dados se divide em três estratégias; a primeira utilizada será a análise de documentos da unidade de ensino (Projeto Político Pedagógico, planos de ensino, planos de ação e projetos em atividades) com o intuito de alcançar o primeiro objetivo da pesquisa que é o de analisar quais são as barreiras e os desafios étnico / raciais e de gênero no currículo da unidade escolar. A segunda estratégia de coleta de dados serão as observações de espaços coletivos e da rotina da escola, como por exemplo, da chegada dos alunos, os recreios, trabalhos coletivos, volta para os lares e as estruturas físicas e pedagógicas da escola. E a terceira estratégia de coleta dos dados utilizada o trabalho com grupos focais que se define como uma técnica de pesquisa que coleta dados por meio das interações grupais ao se discutir um tópico especial sugerido pela pesquisadora que segue em apêndice (GONDIN e BAHIA, 2002).

O trabalho com os grupos focais têm intenção de alcançar o terceiro, o quarto e quinto objetivo específico que são identificar e analisar a especificidade cultural, social econômica das estudantes negra da escola; investigar as condições socioeconômicas das mães ou responsáveis e sua relação com a escola e com as relações de opressão de gênero e étnico-racial e traçar um perfil sócio demográfico das mulheres negras participantes da pesquisa a fim de identificar pontos em comum.

O último momento será a análise dos dados a começar pela construção de um conjunto de pré-categorias descritivas considerando tanto o conteúdo latente quanto o manifesto, utilizando do método de análise dialético nos atentando às contradições, totalidades / particularidades, essência / aparência e movimentos de transferência histórica. Estes momentos de análises serão através de estudos comparativos de natureza qualitativa, sob a perspectiva da interpretação dialética, do que seja real concreto, confrontando o referencial teórico com os acontecimentos verificados no transcorrer da pesquisa, oferecendo com isso as possibilidades mais adequadas de descoberta de novos conteúdos de conhecimento.

Este estudo encontra-se em fase de construção do referencial teórico assim como em processo de aprovação junto ao comitê de ética da Universidade Federal de Goiás.

Palavras-chave: Identidade. Relações étnico-raciais. Relações de gênero. Educação básica.

Referências

BRASIL. Presidência da República. *Dossiê mulheres negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil*. MAZZINI, M. M. et al. (Org.). Brasília: Ipea, 2013.

_____. Secretaria de Políticas para as Mulheres. *Relatório Anual Socioeconômico da Mulher*. 1ª Impressão. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, março de 2015.

BOGO, A. *Identidade e luta de Classe*. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

BOURDIEU. P. *Dominação Masculina*. Tradução Maria Helena Kuhner. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2002.

BOURDIEU. P; PASSERON. J-C.A *Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*. Tradução de C. Perdígão Gomes da Silva. Veja: Lisboa, s.d.

GIROUX, H. A. *Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução*. Petrópolis: Vozes, 1986.

SAFFIOTI, H. I. B. *Ontogênese e filogênese do gênero: ordem patriarcal de gênero e a violência masculina contra mulheres*. Série Estudos e Ensaios, jun., 2009.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 40. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

VIÉGA L. de S. Reflexões sobre a pesquisa etnográfica em Psicologia e Educação. Diálogos possíveis. jan/jun, 2007.

A PRODUÇÃO DO TEXTO DISSERTATIVO NO ENSINO MÉDIO: OS EFEITOS DAS INTERVENÇÕES DIDÁTICAS

Audiney José Pereira (Orientando – PPGEEB/CEPAE/UFG)
audineypereira@yahoo.com.br

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

O texto dissertativo tem sido o modelo de texto adotado nas avaliações em larga escala, tanto no Brasil – com o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) – quanto em avaliações internacionais, conforme indica Street (2014). É inegável – especialmente em sociedades democráticas, letradas, com alto peso do discurso e linguagem científica e com alto grau de desenvolvimento no campo das tecnologias de informação – que o ensino da escrita de textos marcados pela argumentação sistemática e o desenvolvimento de atividades didáticas voltadas para esse fim devem ser uma preocupação de professores e pesquisadores (DOLZ, 1994). Como ação governamental, o ENEM, além de um sistema de avaliação, tornou-se um instrumento das políticas de acesso ao ensino superior, colocando aos educadores a exigência do desenvolvimento de práticas de letramento escrito que contribuam para que os estudantes sejam capazes de produzir textos dissertativos eficientes do ponto de vista do tipo, da informatividade e da argumentação. Segundo dados do INEP, órgão responsável pela elaboração do ENEM, a média nacional em redação não teve resultado superior a 55% de desempenho nos últimos anos.

De acordo com Camps e Dolz (1995) e Antunes (2009), pesquisas têm indicado que há bastante dificuldade por parte de estudantes em desenvolver textos dissertativos com características como argumentação sistemática (afirmativas, dados de sustentação e relação), respeito aos níveis de coerência (especialmente as metarregras – CHAROLLES, 1978) e exercício de pensamento crítico (GIROUX, 1997). Ainda segundo Scheneuwly (2010), as operações de linguagem que tornam possível a produção de discursos e sua aquisição na forma de gêneros não só não se tornam disponíveis de uma única vez, como são construídas no curso do desenvolvimento – dir-se-á, em especial, nos processos de mediações formativas – por meio dos tipos de discurso como contribuições necessárias à heterogeneidade dos gêneros.

Supondo-se que a capacidade argumentativa e de escrita se desenvolvem em função das interações discursivas, situações de comunicação e práticas de constituição

do letramento escrito, pode-se perguntar sobre em que medida ou de que forma essas interações – mediadas por intervenções didáticas – influenciam ou contribuem para a qualidade dos textos.

Diante disso, busca-se investigar – por meio da aplicação de sequências didáticas previamente elaboradas e da análise das produções textuais dos estudantes – os aspectos e fatores que contribuem para o domínio do texto dissertativo e para a ampliação das competências discursivas dos educandos.

A investigação impõe uma série de procedimentos e ações cujo desenvolvimento e implementação caracterizam os objetivos específicos: 1– determinar a ocorrência, pertinência, repetição e grau de previsibilidade dos argumentos apresentados por estudantes de ensino médio em textos dissertativos e gêneros como o artigo de opinião e carta argumentativa; 2 – relacionar a ocorrência desses argumentos a aspectos como grau de difusão da temática sugerida, conhecimento antecipado ou não da temática e capacidade/possibilidade de operação com conceitos relacionados à argumentação, ideologia e pensamento crítico; 3 – avaliar se existe relação – e de que tipo – entre a recorrência a um intertexto, o uso do pensamento crítico e a consideração do conceito de ideologia; e 4 – definir a influência de aspectos como tema e conteúdo temático – considerando o conceito de gênero – na produção do texto dissertativo.

O entendimento dos processos que o influenciam ou tornam possível a construção de textos poderosos (BAZERMAN, 2015) deve considerar tanto o estudo da textualidade (coerência, informatividade, intertextualidade, argumentação), quanto dos aspectos relacionados à interação entre articulador e interlocutor e à situação de comunicação. No caso da relação entre agente-produtor (retor), interlocutor e situação de comunicação, Marcuschi (2007) argumenta que o entendimento dos processos mentais relacionados ao modo de dizer o mundo pode se enriquecer por meio do estudo das atividades ou ações praticadas entre indivíduos que conhecem (interação); pois “entender é sempre entender no contexto de uma relação com o outro situado numa cultura e num tempo histórico e esta relação sempre se acha marcada por uma ação discursiva” (MARCUSCHI, 2007, p 143). Assim, assume que a interação/diálogo estabelecida entre os interlocutores é capaz de influenciar a situação de comunicação e toda a produção de um texto. No caso de Marcuschi (2007), o autor evidencia a importância das atividades de construção do conhecimento como foco de análise,

parecendo sinalizar que essas atividades podem explicar importantes aspectos da construção discursiva.

Conforme Antunes (2009) e Giroux (1997), serão considerados a informatividade, a argumentação, os aspectos relativos à coerência, o dialogismo e o pensamento crítico como categorias de análise dos textos. Em relação à informatividade, considerar-se-á o grau de previsibilidade de uma ocorrência, seja no plano conceitual ou formal, e o requisito da suficiência de dados – responsáveis pelo suporte dos argumentos (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, 2005) – como aspectos indicadores da informatividade. Quanto à argumentação sistemática, essa é definida como aquela argumentação que: 1) respeita os princípios de coerência – coerência argumentativa (observação dos princípios do pensamento: identidade, não-contradição, causalidade e terceiro excluído), coerência interna (relações de nexos entre frases) e coerência externa (relação de consonância entre afirmativas e realidade); e 2) estrutura-se a partir da concepção de metarregras da coerência (CHAROLLES, 1978), especialmente se observará a enunciação – nos parágrafos argumentativos – de afirmativas (opiniões/valores), de dados de suporte (informatividade, requisitos de suficiência, pertinência e grau de previsibilidade) e da relação entre afirmativas e dados (estabelecida por meio de explicações). Há ainda a questão do dialogismo e das relações de interdiscursividade e intertextualidade nos textos. Neste, optou-se por assumir, na construção das atividades em especial, a intertextualidade em sentido amplo, considerando que ela se faz presente em todo e qualquer texto, como componente decisivo de suas condições de produção. Isto é, ela é condição mesma da existência de textos, já que há sempre um já-dito, prévio a todo dizer. Segundo J. Kristeva (1974), criadora do termo, todo texto é um mosaico de citações, de outros dizeres que o antecederam e lhe deram origem.

Além das conceituações relacionadas à textualidade, tornar-se-á necessário – para embasar os procedimentos, intervenções e análise a que se propõe o estudo –, de acordo com Giroux (1997), trabalhar com os conceitos de pensamento crítico e ideologia. Dessa forma, postula-se que, por um lado, o exercício do pensamento crítico é um requisito ou – ao menos – um fator qualitativo da argumentação sistemática, pois discerne e coloca em questionamento o caráter ideológico do discurso. Assim, o pensamento crítico é visto não só como capacidade de avaliar/analisar a estrutura de argumentos, mas também como capacidade de operar com conceitos como ideologia na

avaliação de valores e discursos. Nesse sentido, entende-se que o pensamento crítico se baseia na razão, porque busca as causas suficientes e relações necessárias para as coisas; recorre à ciência, reconhecendo seu poder explicativo, sua força de sustentação e evidência, sua coerência interna, seus resultados e possibilidade de aplicação; recorre à história, porque o exercício reflexivo requer a contextualização, para relacionar fatos, ideias e sujeitos, para situá-los no tempo e para estabelecer as mediações e influências e, ainda, incorpora um debate, buscando acompanhar fatos, dados e posicionamentos novos relacionados a um tema (BAZERMAN, 2015).

A ideologia será considerada seguindo Thompson (1998). As formas simbólicas são ideológicas (no sentido negativo) quando o significado mobilizado por elas serve para estabelecer e/ou sustentar formas de dominação. Nesse caso, o autor conceitua dominação como um tipo de detenção/manutenção do poder por agentes particulares ou grupo de agentes “de maneira durável que exclui e, até um certo ponto significativo, se mantém inacessível a outros agentes ou grupos de agentes, sem ter em conta as bases sobre as quais se leva a cabo tal exclusão” (THOMPSON, 1998).

Metodologia

O método da pesquisa se define como materialista histórico-dialético, com ênfase nos elementos prática social e formas de consciência (TRIVIÑOS, 1987). Trata-se de pesquisa-ação participante, assumida como uma atividade de educação orientada para a ação, pois as respostas aos problemas são construídas por meio do debate e da práxis mais geral do pesquisador e dos pesquisados. Essa práxis é mediada por intervenções sistemáticas e organizadas, buscando produzir conhecimentos relevantes à prática social e política do grupo ou comunidade (HAGUETTE, 2000).

Dessa forma, discutindo-se as práticas linguístico-interacionais colocadas em ação por meio das mediações formativas e analisando-se as produções discursivas dos estudantes a partir de conceitos relativos à textualidade e à argumentação, poder-se-á discutir as interações e processos que orientam/influenciam essas produções discursivas e contribuem para a ampliação das competências discursivas dos educandos.

Resultados e produto

A pesquisa encontra-se em andamento, tendo sido realizada uma atividade de produção discursiva e duas intervenções (estudo de textos, debate e orientação sobre

monólogos argumentativos) relacionadas a aspectos do texto dissertativo tais como as afirmativas – sua extensão e função – e a presença de argumentos. Nas intervenções que trataram do estudo de textos dissertativos de estudantes de ensino médio, observou-se que para muitos discentes o reconhecimento da estrutura da argumentação sistemática não é muito fácil, em especial no que tange à detecção dos dados de suporte da argumentação. Alguns estudantes demonstraram não conseguir diferenciar bem aquilo que – em um texto dissertativo – constitui as afirmativas e aquilo que constitui os dados de suporte, confundindo às vezes esses dois aspectos.

Observou-se também que os educandos se mostram interessados e participativos nas atividades de linguagem que envolvem a interação, o trabalho em grupo e o diálogo sobre suas produções escritas. Tal aspecto parece indicar que a valorização da voz do estudante – dando a ele espaço para discutir seu escrito, enunciar suas intenções e dialogar com um destinatário real, esclarecendo posições e argumentos – é uma das questões importantes para as mediações formativas que visem à ampliação das competências linguísticas do educando.

O produto previsto consistirá em um projeto de ensino da produção textual baseado nos gêneros textuais e estruturado por meio de sequências didáticas, com a finalidade de contribuir para a construção de ações pedagógicas que priorizem o ensino da língua a partir de sua função social, como forma de agir, em especial em gêneros como a carta-argumentativa, o artigo de opinião e o debate. Buscar-se-á divulgá-lo, na comunidade escolar pesquisada, por meio de CDs e de um site na internet.

Palavras-chave: Textualidade. Texto dissertativo. Argumentação.

Referências

ANTUNES, I. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAZERMAN, C. *Teoria da ação letrada*. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

CHAROLLES, M. *Introdução aos problemas da coerência do texto*. Langue Française, Paris: Larousse, n. 38, 1978.

DOLZ, J. *La interacción de las actividades orales e escritas em la enseñanza de la argumentación*. Comunicación, lenguaje e educación. 1994, 223, 17-27

_____; CAMPS, A. *Enseñar a argumentar: undesafío para laescuelaactual*. Comunicación, lenguaje e educación. 1995, 25, 5-8

GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HAGUETTE, T. M. F. *Metodologias Qualitativas na Sociologia*. 7.ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

KRISTEVA, J. *Introdução à Semanálise*. São Paulo: Perspectiva., 1974.

MARCUSCHI, L. A. *Cognição, Linguagem e Práticas Interacionais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

PERELMAN, C. e OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: ROJO, R., SALES, G. (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercados das Letras, 2010.

STREET, B. V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

THOMPSON, J. B. *Ideologia y cultura moderna*. 2. ed. México: Universidade Autônoma Metropolitana, 1998.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA AÇÃO PEDAGÓGICA PARA PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Eulâmpia Neves Ferreira (Orientanda – PPGEEB/CEPAE/UFG)
eulampia3@hotmail.com

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

Introdução

No Brasil, o atendimento à criança pequena sofreu uma ruptura histórica no final do século XX. A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/1996, o denominam como educação infantil, o colocam como responsabilidade da Educação, explicitam o direito da criança a ele e o classificam como primeira etapa da Educação Básica, conferindo à educação infantil e à criança um novo lugar na sociedade e na educação brasileiras.

Reiterando esse processo histórico, em Goiânia, desde 2001, a SME assume a Pedagogia da Infância como fundamento político e pedagógico desta etapa educacional. Tanto a política anterior de educação infantil, *Saberes sobre a Infância – A Construção de uma Política de Educação Infantil* (SME/Goiânia, 2004, p. 43), quanto a atual, *Infâncias e Crianças em Cena: por uma Política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia* (SME/Goiânia, 2014, p. 13), assumem esse fundamento. O último documento aqui citado diz que a Pedagogia da Infância

[...] se coloca como um pressuposto político e pedagógico que procura reafirmar a especificidade do trabalho com crianças no âmbito da Educação e, em particular, na Pedagogia. Revela-se, portanto, no questionamento das formas de agir e pensar a educação, a fim de afirmar a garantia de articulação entre a função sociopolítica e pedagógica da Educação Infantil com a consolidação de práticas educativas e pedagógicas comprometidas com a aprendizagem, o desenvolvimento e a inclusão social das crianças.

Enquanto concepção de intervenção pedagógica no universo infantil, a Pedagogia da Infância postula a criança como sujeito histórico e social que possui direitos e produz cultura, o que traz desafios para a professora de educação infantil, já que seu papel e as referências identitárias e epistemológicas sobre sua profissionalidade vem sendo construídos concomitante a história desse atendimento: não é mais ‘guardar’ as crianças para as suas mães enquanto trabalham e nem estabelecer-lhes um ritmo de

produção academicista do conhecimento, mas, educá-las, promovendo o seu desenvolvimento integral e propiciando-lhes o direito de ser criança e viver a infância.

Nesse contexto social e educacional, procurar-se-á abranger as dimensões histórica e cultural da atuação das professoras de educação infantil, para, a partir de suas palavras e práticas, apreender suas subjetividades num processo dialético que se dá nas e pelas relações sociais que, ao mesmo tempo, constituem e são constituídas por elas e permeiam suas práticas. É a compreensão da subjetividade a partir da objetividade, da gênese social do individual, da relação entre singularidade e universalidade, intrapsicológico e interpsicológico, geral e particular, para analisar de que forma as professoras estabelecem suas relações no campo profissional.

Para tanto, tem-se como objetivo geral apreender os sentidos e significados que são atribuídos pelas professoras à sua ação pedagógica na educação infantil e às crianças, e como objetivos específicos, busca-se compreender o contexto educacional no qual se dão suas relações sociais e como este influencia sua ação pedagógica, e, como a produção de sentidos e significados reflete na sua relação com as crianças, com o conhecimento e com o modo de conceber a aprendizagem e o desenvolvimento.

Metodologia

As professoras de educação infantil são sujeitos situados social e historicamente e assim os são por estarem inseridas em diversas práticas sociais que se constituem de forma relacional e se efetivam nas e pelas diferentes vivências e experiências, com valores, saberes, ideologias e crenças próprios de uma determinada cultura.

Assim, toma-se como fundamento, a teoria histórico-cultural de Vygotsky que postula que o ser humano constrói a história da sociedade se relacionando e interagindo com ela num movimento de afirmação e contradição, bem como constrói a sua própria história, constituindo-se nesse processo como ser social, modificando-se e transformando a realidade. Fala-se da subjetividade de um sujeito real, estabelecendo relações em uma sociedade concreta, interagindo-se com a natureza e nela intervindo, produzindo as condições necessárias para a sua existência, uma vez que, método e realidade, homem e mundo, se constituem dialeticamente.

Nesse processo, como modo de observação e síntese da realidade que se pretende pesquisar, se propõe utilizar o materialismo histórico-dialético como método de análise, para que se consiga considerar o pensamento dos sujeitos da pesquisa na

dinâmica histórica, cultural e social na qual se dão as relações estabelecidas nas e pelas condições materiais de estabelecimento da ação pedagógica.

Para proceder a análise da subjetividade das professoras, serão utilizadas as categorias sentido e significado que, apesar de serem distintas, se inter-relacionam e caracterizam o sujeito como constituído e constituinte, e possibilitam compreender a relação entre o que ele pensa, fala e sua ação concreta, como uma totalidade de sua percepção e consciência do mundo.

Como partes indissociáveis no processo de constituição do sujeito como ser ao mesmo tempo individual e social, sentido e significado são compreendidos por Vygotsky como fundamentais no estudo do pensamento e da linguagem numa perspectiva histórica do ser humano. O sentido é de ordem histórica e social, mas se refere à dimensão mais individual do sujeito e o modo particular como compreende os fatos, os acontecimentos e a realidade, e as emoções que estes despertam no mesmo. O significado é entendido como um produto coletivo uma vez que expressa a dimensão histórica e social da linguagem como resultante da cultura, do pensamento, da trajetória de uma determinada sociedade e seu modo peculiar de compreender o mundo e nele se colocar.

Dos sujeitos pesquisados e do local

O estudo está sendo realizado em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) e em uma Escola Municipal com turmas de educação infantil. Ambos da RME de Goiânia. Os sujeitos pesquisados foram escolhidos, tendo como base o grau de formação profissional (nível superior) e o tipo de vínculo empregatício (estatutário).

Procedimentos metodológicos

1) Pesquisa bibliográfica (em andamento); 2) Entrevista (realizada): elaboração de roteiro de entrevista; pré-teste com profissionais de instituições que não fazem parte da pesquisa; reelaboração do roteiro; realização de entrevistas individuais; sistematização e análise das entrevistas; 3) Questionário (realizado): elaboração de questionário; pré-teste com profissionais de instituições que não fazem parte da pesquisa; reelaboração e aplicação do questionário; sistematização e análise; 4) Observação (em andamento): elaboração do roteiro de observação; observação; sistematização e análise das informações 5) Grupo Focal (a ser realizado): encontros

grupais para discussões coletivas; sistematização e análise das discussões; 6) Registro fílmico (em andamento): objetiva ampliar a possibilidade de captar o objeto de estudo com menor grau de seletividade, com mais neutralidade e exatidão, minimizando a influência da dimensão subjetiva por parte da pesquisadora, pois poderá rever as imagens realizadas na observação e analisá-las de forma articulada aos diferentes momentos da coleta de dados. Objetiva, também, a socialização do desenvolvimento e das conclusões do estudo e a proposição de discussão e reflexão sobre os sentidos e significados da ação pedagógica das professoras de educação infantil, através da produção de um vídeo, como produto educacional, que visa contribuir com a ressignificação da ação pedagógica na educação infantil. Acredita-se que a pesquisa colaborará também com outras redes (públicas e privadas) de ensino.

Palavras-chave: Educação infantil. Professora. Ação pedagógica. Sentidos e significados.

Referências

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. IN: *Psicologia, Ciência e Profissão*. 2006, 26 (2), 222-245.

BASSEDAS, E; HUGUET, T; SOLÉ, I. *Aprender e ensinar na educação infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

BELEI, R. A; GIMENIZ-PASCHOAL, S. R.; NASCIMENTO, E. N.; MATSUMOTO, P. H. V. R. *O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa*. In: *Cadernos de Educação, FaE/PPGE/UFPel*. Pelotas [30]: 187-199, jan/jun 2008.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9394. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: MEC, 1998.

_____. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei nº 8069. Goiânia: Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, 1990.

CAMPOS, M. M. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de Educação Infantil. In: *Por uma política de formação profissional de Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

CHAER, G.; DINIZ, R. R. P.; RIBEIRO, E. A. A técnica do questionário na pesquisa educacional. In: *Evidência*. Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011.

FARIA, A. L. G. de. *Educação pré-escolar e cultura: por uma pedagogia da infância*. Campinas, SP: Ed. UNICAMP; São Paulo: Cortez, 2002.

GOIÂNIA. *Saberes sobre a Infância – A construção de uma Política de Educação Infantil*. Secretaria Municipal de Educação. 2004.

_____. *Infâncias e Crianças em Cena: por uma Política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia*. Secretaria Municipal de Educação. 2014.

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

MINAYO, M. C. de S. (Org.). *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade*. 24. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

VYGOTSKI, L. S. *Teoria e método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

AQUISIÇÃO DA ESCRITA E AS IMPLICAÇÕES DO OUTRO

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

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

Introdução

Há algum tempo trabalho em escola como professora das séries iniciais do ensino fundamental. E para pensar e propor maneiras de tornar as práticas na educação mais comprometidas com uma formação cidadã é que nós, educadores, nos dedicamos em nossas formações. Por meio de diferentes abordagens teóricas, construímos nossas proposições acerca de questões que nos inquietam. Em nosso caso, a aquisição da escrita sempre ocupou lugar privilegiado em nossas reflexões, mas principalmente em nossa prática pedagógica com crianças que estão sendo alfabetizadas.

Assim, pretendemos discutir, de forma sucinta, as implicações do Outro na aquisição da escrita da criança. A partir da psicanálise, principalmente, dos autores Freud e Lacan que fundamentaram uma pesquisa desenvolvida em uma escola da rede Municipal de Goiânia, no ano de 2015, assim foi possível levantar questionamentos e tecer reflexões acerca do papel do Outro na aquisição da escrita da criança.

Referencial teórico

Apoiamo-nos no conceito de Outro, a fim de pensar como se dá o movimento de crianças que estão sendo alfabetizadas, da condição de não escrevente para a de escrevente.

Para 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.

O sujeito referido no fragmento acima é o sujeito do inconsciente freudiano. Freud apresentou o conceito de inconsciente à sociedade científica ao elaborar um novo sistema psíquico dotado de leis e regras próprias. Posteriormente, Lacan faz a seguinte elaboração sobre a constituição do psiquismo humano: “Se a psicanálise deve se

constituir como ciência do inconsciente, convém partir de que *o inconsciente é estruturado como uma linguagem*” (LACAN, 2008, p. 19, grifos nossos).

Portanto, o sujeito ao qual nos referimos neste trabalho é o sujeito freudiano, da ciência e do inconsciente. Embora Freud não tenha se ocupado em conceituar esse termo, é possível apreender em seus textos uma nova concepção de sujeito. Ao falar desse sujeito, Lopes (2008, p. 267) ressalta:

No lugar de exibir um sujeito sem qualidades, o inconsciente atesta a presença no sujeito de uma herança inerradicável relativa à sua dependência do Outro. Portanto, a descoberta do inconsciente atesta que o gesto da ciência moderna de expulsar do campo do conhecimento todos os saberes oriundos da tradição não erradicou completamente a ilusão, apenas a submeteu ao recalque. Mostra que o sujeito não se confunde com a consciência e que, no lugar da unidade ideal suposta pela equação cartesiana “penso, logo sou”, o sujeito se apresenta como dividido. Seu *status* é o de fenda, corte.

Inicialmente, a expressão utilizada por Freud era aparelho psíquico, posteriormente, ele alterou para aparelho de linguagem, uma vez que é de linguagem que esse sistema é organizado.

A partir da concepção de inconsciente apresentada por Freud, a consciência e a razão não serão mais os únicos conceitos norteadores para as mais diversas linhas de investigação sobre o saber. De acordo com os estudos freudianos, grande parte da vida psíquica é inconsciente, ou seja, permanece na memória. Elementos presentes no inconsciente poderão comparecer ou não na consciência, e isso só seria possível por meio da linguagem.

No que se refere à aquisição da escrita, o que percebemos é que o Outro, seja ele o professor, o colega ou os textos aos quais a criança teve acesso mesmo antes do nascimento são responsáveis pela inserção da criança no simbólico. Neste contexto simbólico, mesmo que a criança ainda não esteja alfabetizada já se encontra inserida no universo da escrita.

Por isso, em nossos estudos sobre a aquisição da escrita o ‘texto’ ocupa lugar privilegiado, por ser este o material capaz de demonstrar as combinações possíveis na língua constituída. O acesso da criança à escrita passa por representações simbólicas da língua.

Essas representações sobre a escrita chegam até a criança por meio das representações do Outro, ou seja, todos os discursos com os quais já teve contato constituirão, de algum modo, o discurso oral e escrito da criança. Por isso, quanto mais

a criança estiver imersa em textos nos momentos que convocada a escrever, maiores serão as possibilidades de ascensão à escrita. Nesse aspecto, Borges (2010, p. 97) afirma que o “acesso da criança à escrita implica a representação. Implica que transite pelas representações do Outro, isto é, pelas representações sobre a língua que antecedem a sua, na ordem discursiva em que está inserida”.

O que podemos dizer é que o papel da escola é o de investir, apostar que, por meio da imersão em textos, as crianças poderão ascender ao simbólico.

Na pesquisa realizada nos utilizamos de duas operações constitutivas da subjetividade elaboradas por Lacan no seminário 11: alienação e separação.

Essas operações necessariamente incluem o Outro, uma vez que o ser do inconsciente a ele se aliena, mas que também dele se separa para que possa constituir sua subjetividade. No livro *Para ler o seminário 11 de Lacan*, Laurent (1997b, p. 31) afirma que ao compreender a alienação e a separação enquanto operações constituintes do sujeito, Lacan seguia dois movimentos distintos, movimento de ruptura e aliança, ainda que não se tivesse essa compreensão naquele momento.

A partir do seminário 11, Lacan passou a utilizar a alienação e a separação como operações capazes de tratarem da constituição do sujeito. Para isso o ‘grande Outro’ é fundamental, visto que o ser só se torna sujeito referido ao campo do Outro.

A alienação é uma operação que permeia toda a vida do sujeito, nos mais diversos aspectos: econômicos, políticos, estético, ético, e assim por diante. Sobre isto, Soler, no livro *Para ler o seminário 11 de Lacan* (1997, p. 56, grifos meus), afirma que

[...] o Outro precede o sujeito. O Outro como lugar da linguagem – o Outro que fala – precede o sujeito e fala sobre o sujeito antes de seu nascimento. Assim, o Outro é a primeira causa do sujeito. O sujeito não é uma substância: o sujeito é efeito do significante. O sujeito é representado por um significante. E antes do surgimento do significante não existe sujeito. Mas o fato de não existir sujeito não quer dizer que não exista nada, porque pode existir um ser vivo, mas este ser vivo se torna *um sujeito quando um significante o representa*.

Outra operação se faz necessária na constituição de uma subjetividade: a separação. O Outro não representa o sujeito em sua totalidade, pois ele também é faltoso demonstrando isto ao não responder ao ser do sujeito. Assim, o sujeito se constitui ao se separar do Outro uma vez que este Outro porta uma falta. Ao se separar, uma singularidade se torna possível.

Metodologia

Na pesquisa desenvolvida em uma escola da rede municipal de Goiânia, realizamos oficinas de leitura e escrita com as crianças. As oficinas aconteceram em oito aulas, sendo cada aula de uma hora. Escolhemos três gêneros textuais (poema, história em quadrinhos e bilhete) para serem trabalhados com os alunos. Coletamos as produções escritas das crianças em quatro momentos. Dessas produções, selecionamos três de cada criança que nos serviram de dados para realizar a análise.

Ao propor as oficinas para esse grupo de crianças, nos preocupamos, primeiramente, com a escolha dos gêneros textuais a serem utilizados. As duas primeiras oficinas de leitura e escrita foram realizadas com o gênero textual poesia, usando textos da escritora Cecília Meireles (2012), buscando privilegiar o som, a rima, a repetição e a própria estrutura do texto. A terceira e a quarta oficinas foram realizadas utilizando o gênero textual quadrinhos e a escolha desse gênero textual se deu principalmente pelo aspecto plástico proporcionado por ele, bem como pela extensão curta de seus textos. Na quinta e na sexta oficinas, foi utilizado o gênero textual bilhete. A escolha desse gênero foi feita por ter como objetivo um endereçamento direto do escritor ao leitor. A sétima e a oitava oficinas foram realizadas de forma a proporcionar às crianças liberdade de escolha de um dos gêneros textuais trabalhados para que pudessem realizar uma avaliação das oficinas.

Considerações finais

O que está em jogo quando a criança ‘aprende’ a falar ou escrever é mais do que oralidade e escrita, é o próprio funcionamento da língua. Esse funcionamento pertence a uma estrutura que é apresentada ao sujeito desde as primeiras relações estabelecidas, antes mesmo do nascimento.

A hipótese freudiana de inconsciente considera que o sujeito existe somente a partir do investimento linguístico-discursivo que lhe é destinado desde o momento em que ele está no ventre da mãe. Esse investimento é realizado pelo Outro parental e é a partir do discurso dos pais que uma subjetividade se constitui. Nas palavras de Pommier (2004, p. 11):

Antes de seu nascimento, ela (a criança) existe primeiro no sonho de seus pais em um planeta excêntrico, no desejo que não nem é completamente o de seu pai, nem o de sua mãe, mas um voto obscuro que os ultrapassa [...] De

início, já se sabia seu nome. Seu lugar e seu sexo tinham sido premeditados. Antes dele seu futuro já estava traçado.²

Da mesma maneira acreditamos que para que as crianças acedam à escrita, é preciso haver um investimento do Outro, e na escola o professor em muitos momentos é quem dá significação para a escrita da criança, ainda que ela não saiba falar o que escreveu. É ainda, por meio do Outro que sujeito será capaz de enxergar se o próprio texto se constitui enquanto escrita ou não.

Resultados

Nas produções de texto das crianças, fragmentos dos textos utilizados como referência compareceram com frequência, ainda que, em cada produção isso acontecesse de maneira singular. O que revela a alienação ao texto do Outro, e em seguida um movimento de separação. Foi notável que as crianças que, participaram das oficinas, se utilizaram do texto matriz para escreverem, e mesmo quando copiavam algumas palavras ou pequenos trechos dos textos referência, o faziam com diferença. Isso de algum modo demonstrava que ali havia um sujeito em constituição.

Quando as crianças têm os primeiros contatos com os textos escritos, ainda que não estejam na escola e que não se proponham a escrever, também é demonstrado a elas como é o funcionamento da língua, nesse caso, enquanto registro de linguagem.

Em diversos momentos da pesquisa, percebemos o quanto o reconhecimento do Outro produz deslocamentos para as crianças, pois em algumas ocasiões elas de algum modo nos convocaram à participação, quando, por exemplo, nos perguntavam sobre a própria escrita. Mesmo quando a criança sabia que em sua produção havia um texto, assim como solicitado, o olhar do Outro (professor) era fundamental para validação de sua produção escrita.

Assim constatamos que embora todos os envolvidos no processo de alfabetização das crianças sejam importantes, o Outro texto é fundamental para que um texto próprio possa ser escrito. Uma vez que é o texto que mostrará para a criança o funcionamento da língua.

²*Bien avant as naissance, Il vécut d'abord dans le rêve de ses parents sur cette planète excentrée d'un désir qui ne fut ni tout à fait celui de son père, ni celui de sa mere, mais un vœu obscure qui les dépassait eux aussi [...] à l'avance, on savait son nom. Sa place et son sexe avaient été prémédités. Devant lui son avenir était déjà trace.* (Tradução para efeito deste trabalho).

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

Referências

BORGES, S. *O quebra-cabeça: a alfabetização depois de Lacan*. Goiânia: Ed. UCG, 2006.

BORGES, S. *Psicanálise, lingüística e linguística*. São Paulo: Escuta, 2010.

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

FREUD, S. Algumas reflexões sobre a psicologia escolar. In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, [1914]1996. p. 245-250, v. XIII.

LACAN, J. *Seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais em psicanálise*. Trad. de M. D. Magno. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

LAURENT, E. Alienação e separação I. In: FELDSTEIN, R.; FINK, B.; JAANUS, M. (Org.). *Para ler o Seminário 11 de Lacan*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997 p. 31-41.

LOPES, R. G. Quem é o sujeito da psicanálise? *Tempo Psicanalítico*. Rio de Janeiro, v. 40.2, 2008. Disponível em: <<http://www.spid.com.br/revistas/r40.2/03%20TP40.2%20-%20Rosa%20Guedes%20Lopes.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2015.

MEIRELES, C. *Ou isto ou aquilo*. São Paulo: Global, 2012.

SOLER, C. O sujeito e o outro II. In: FELSTEIN, R.; FINK, B.; JAANUS, M. (Org.). *Para ler o Seminário 11 de Lacan*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997, p. 52-57.

POMMIER, G. *Qu'est-ce que le "réel"?* Essai Phychanalytique. Point Hors Ligne: Érès, 2004.

MEDIAÇÃO DOCENTE: COMO AS PRÁTICAS CRIATIVAS PODEM ATUAR NA FORMAÇÃO DO JOVEM LEITOR LITERÁRIO

Franceneuza Santos de Lima Faria (Orientanda – PPGEEB/CEPAE/UFG)
francefaria@yahoo.com.br

Vivianne Fleury de Faria (Orientadora – PPGEEB/CEPAE/UFG)
viviannefleury8@gmail.com

Introdução

Considera-se consenso que leitura literária é uma ferramenta importante no desenvolvimento das pessoas. De fato, ler informa, leva a refletir, pensar, capacita o leitor para comentar, trocar opiniões, enfim, exercer a cidadania. Por estas e inúmeras outras razões a literatura tem um importante papel na formação da pessoa e a escola não pode furtar-se a encarar o desafio de tornar o aluno um leitor literário. Contudo, segundo a 3ª edição da pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”(2012, p. 22), a maioria dos jovens brasileiros não valoriza a leitura literária. Para buscar alternativas para este impasse, desenvolveu-se este projeto que visa investigar a mediação criativa de uma professora de Língua Portuguesa em atividades de incentivo à leitura. Segundo a hipótese que se pretende comprovar ou refutar nesta pesquisa, o trabalho desta docente do Ensino Médio de escola pública é criativo e eficiente.

Com efeito, para La Torre (2013), é preciso que a escola busque práticas criativas e inovadoras, uma vez que, apesar das grandes mudanças do século XX e XXI, ela segue utilizando modelos educativos do século XVIII. Para o autor, “a escola que queremos está baseada no desenvolvimento humano e na criatividade. O programa, os conteúdos, as aprendizagens são as ferramentas para um objetivo maior: ajudar a construir a personalidade.” (LA TORRE, p. 13). E esse modelo de escola ao qual de La Torre se refere foi um dos incentivadores da criação desse projeto, já que se crê que a leitura literária corrobora na construção da personalidade e desta forma promove a cidadania.

Candido (2004, p. 85) pondera que talvez não seja possível estabilização social sem a literatura, uma vez que “ela não *corrompe* nem *edifica*, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver”, o que comprova a importância da literatura no equilíbrio humano, como uma necessidade universal. E, como tal, a leitura literária tem papel fundamental na formação da pessoa e da sociedade.

Esse valor da leitura literária na formação humana, principalmente para os jovens, foi ainda ratificado pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio, que instruem que a leitura literária deve ser valorizada, pois no contato do leitor com o texto literário há uma troca, já que o texto interfere na pessoa com a possibilidade de experiências novas e o leitor interfere no texto com sua visão de mundo.

O incentivo à literatura entre os jovens também foi destacado por Calvino (1997) ao dizer que o ato de ler deve ocorrer principalmente na juventude e, inicialmente, os livros devem ser indicados pela escola, só depois escolhidos, daí a importância do papel de mediador realizado pelo professor de Língua Portuguesa. De acordo com Morais (2013, p. 92), o professor deve buscar estratégias que garantam que o contato do aluno com texto literário produza “prazer estético, fruição, contato efetivo com o texto, não ficha de leitura, prova do livro, ensino da história da literatura, memorização mecânica de dados”. Em consonância com Morais, para Ramos (2008), em sua mediação, o professor deve desenvolver atividades formadoras que devem recuperar elementos explícitos e implícitos do texto e de contextualização, mostrar os vazios da obra, suas metáforas, seleção lexical dentre tantos outros componentes dos textos literários.

Para Zilberman (1993, p.16), “também a aprendizagem da leitura repercute enquanto uma possibilidade de emancipação. Pois os bens culturais, que privilegiam a transmissão escrita, tornam-se acessíveis para ela (a criança) e, por conseguinte, manipuláveis”. E essa emancipação pode ser aprimorada com a leitura literária, como bem disse Ítalo Calvino, confirmado pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio que afirmam que “preparar o jovem para participar de uma sociedade complexa como a atual, que requer aprendizagem autônoma e contínua ao longo da vida, é o desafio que temos pela frente” (2006, p. 6). Portanto, o grande papel da escola, e do professor de Língua Portuguesa, com relação à literatura, é o de promover, como mediador, a leitura literária, se perguntando sempre se as atividades propostas podem realmente motivar o aluno à leitura literária.

Questionamentos desse tipo devem permear todas as atividades didáticas, não apenas as de leitura literária, mas o que comumente ocorre é o oposto, pois a maioria dos professores, por razões várias, acaba usando apenas atividades prontas, principalmente as fornecidas pelos livros didáticos. Ou seja, preocupam-se muito mais

com os conteúdos do que com metodologias criativas ou a incorporação de métodos que realmente sensibilizem o aluno para a leitura.

Articulando esses significados, podemos dizer que a prática de leitura de textos literários corresponde a uma necessidade vital e sugere-se que seja realizada com o uso de práticas didáticas criativas. E nesse contexto de ensino, o professor é tido como fator fundamental na orientação da leitura literária para que esta atinja o fim desejado, que é tornar o aluno um leitor literário, um leitor efetivo, portanto, que não abandonará a literatura quando deixar a escola.

Metodologia

Este trabalho é uma pesquisa de caráter qualitativo, do tipo participante, envolvendo a observação e o desenvolvimento de projetos de leitura literária com adolescentes do Ensino Médio e conta com o questionário como um instrumento que possibilita tanto uma análise quantitativa, como qualitativa. O estudo busca mostrar a importância da mediação do professor no incentivo à leitura literária e propõe-se a analisar o trabalho de uma professora que, ao utilizar práticas criativas, consegue não só fazer com que os jovens leiam os textos indicados, mas também que se tornem leitores frequentes e ávidos pelo contato com o texto literário (focaremos nas atividades realizadas com a leitura de romances).

Os resultados serão expostos em um texto de apresentação no início do manual de sequências didáticas que será produzido como produto da pesquisa e no minicurso de orientação para a utilização de práticas criativas de incentivo à leitura mediadas por professores de Língua Portuguesa. Esses resultados aparecerão independentes de serem positivos ou negativos para que se possa realmente avaliar se o docente de fato interfere na formação de leitores de textos literários.

A pesquisa seguirá os seguintes passos:

1. Revisão bibliográfica sobre a importância da leitura literária na formação do ser humano; o papel do professor como mediador no incentivo à leitura literária;
2. Questionário com a professora para perceber como ela vê a leitura literária;
3. Acompanhamento de aulas em turmas do Ensino Médio;
4. Realização de aulas, por parte da pesquisadora, com a execução das práticas consideradas criativas para o incentivo à leitura literária;

5. Questionário com os alunos, para perceber como eles veem a leitura literária e se o trabalho realizado por seus professores influenciou em seu contato com a obra literária;
6. Análise e dissertação das observações levantadas na pesquisa;
7. Composição final da dissertação;
8. Construção do produto final.

A estratégia envolverá o acompanhamento das aulas de literatura de uma (01) professora na 2ª série do Ensino Médio, do CEPI – Colégio Estadual Pré-Universitário, que sempre traz atividades criativas em suas aulas e busca incentivar alunos de 15 a 18 anos à leitura literária como base de seu trabalho.

A análise dos dados da pesquisa se baseará nos pontos mostrados nas respostas dadas ao questionário tanto pela professora quanto pelos alunos. Serão consideradas também as anotações feitas pela pesquisadora em um diário de acompanhamento das atividades assistidas e realizadas sobre a participação dos alunos nas atividades de leitura propostas pelos professores e pesquisadora.

Estágio atual da pesquisa

Atualmente esta pesquisa encontra-se em seu terceiro estágio, ou seja, após a pesquisa bibliográfica sobre a importância da formação do leitor literário, em paralelo à revisão de pressupostos teóricos sobre mediação docente, ocorre o acompanhamento das aulas da professora escolhida.

Das aulas acompanhadas até aqui, pode-se destacar alguns pontos repetidos na rotina pedagógica da professora observada: percebe-se claramente que a mesma sempre prepara suas aulas com a devida antecedência, pois ela tem um “caderninho manual” no qual descreve os passos a seguir para ensinar aquele conteúdo.

Esses passos, com poucas mudanças, normalmente são os de preparar slides no PowerPoint que servem de roteiro para as aulas e apresentam as principais características literárias do autor do texto a ser estudado, bem como da escola literária à qual ele pertença, contexto histórico, obras de arte que tenham relação com a literária em estudo, música ou filme que apresente alguma relação com o texto e cópias de trechos do livro indicado para leitura. É importante destacar-se aqui que as escolas da Rede Estadual de Educação de Goiás devem seguir impreterivelmente e a risca ao Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás, conhecido por

conteúdo bimestralizado ou bimestralização e, por questões financeiras, o principal recurso didático disponível é o livro didático fornecido pelo PNLD (Programa Nacional do Livro Didático). Esses dois fatores normalmente justificam o ensino de literatura via escolas literárias e sua valorização em detrimento à leitura propriamente dita.

Até aí não há muita diferença entre as aulas ministradas por esta professora em questão e as da maioria dos professores. O principal diferencial observado até agora está no contato da professora com os alunos e na “ponte” que ela estabelece entre os adolescentes e o livro literário, o que faz com que o ensino das escolas literárias não seja um entrave para que os alunos gostem dessa leitura. Ao apresentar a obra a ser lida, a docente o faz de forma a deixar claro que leu o texto indicado e gostou da leitura, cita/lê trechos da obra em várias aulas dentro do período dado aos alunos para o adiantamento da leitura. Principalmente, a professora cria propostas inovadoras de trabalhos finais nos quais os jovens leitores possam deixar claro sua leitura da obra, sem precisarem ficar presos as já feitas por outros. Estes trabalhos finais de leitura consistem em diferentes produções, que vão desde a criação da primeira página de um jornal, passando por propagandas que incentivem a leitura do livro, pela montagem de uma pequena peça teatral inspirada no enredo do texto lido até a produção de livros de poemas produzidos pelos alunos ou de uma revista na qual todos os textos devam ter alguma relação com o enredo do livro. Pelo que foi observado, a expectativa por estes trabalhos finais torna as leituras literárias mais atraentes para os alunos e, portanto, é uma estratégia criativa e eficiente de abordagem do objeto literário.

Outra prática eficaz é o chamado *domínio de sala*, quando a maioria dos alunos participa tanto com leituras quanto com perguntas surgidas com a leitura. Considera-se interessante que neste ambiente muitos deles associam o texto literário indicado com obras tidas como de “literatura de massa” e a professora, em uma demonstração clara de respeito a eles, faz as aproximações possíveis e explica porque a obra indicada é mais valorizada esteticamente que a obra citada pelo aluno, mas sem desvalorizar a leitura do discente.

Outras características marcantes da docente são o fato de ela própria ser uma leitora voraz em quantidade e qualidade – ou seja, ela lê de tudo, dos cânones literários às sagas juvenis e quadrinhos – e de ela evitar associar a indicação da leitura

literária às avaliações. Essa indicação é feita e justificada primeiro pelo fato de que eles devem conhecer a obra pelo seu valor literário (que vai sendo levantado nos momentos de leitura coletiva e de análise da obra), segundo porque os trabalhos pedidos (e sempre são pedidos já que o sistema de avaliação da escola trabalha com avaliação contínua e que gera notas de 0,0 a 10,0) são concebidos para desenvolver a criatividade do aluno e sua aproximação mais prazerosa com o texto.

Além de mostrar que metodologias como estas podem funcionar, outro objetivo pretendido é que, com o manual de sequências didáticas e com o minicurso, os professores percebam que observar seus alunos, suas preferências e ambiente social pode levá-los a criar suas próprias atividades didáticas criativas, pois a adequação do ensino a seu público alvo é a melhor forma de expansão da educação como um todo – outra necessidade humana facilitada pela leitura literária.

Considera-se que a preocupação em variar as atividades didáticas de trabalho com a leitura, de respeitar as leituras e opiniões dos jovens leitores sobre os textos e de motivá-los com campanhas de leitura voluntária e de doações para melhorar a assiduidade à biblioteca da escola são diferenciais que tornam o trabalho dessa professora diferente e efetivo no incentivo à leitura literária. De fato, apesar de que só ao final de todas as observações será possível afirmar com segurança, a expectativa é a de comprovar que ela realmente consegue cumprir com eficiência seu papel de mediadora entre o texto literário e o jovem leitor.

Considerações finais

O que foi observado até aqui é que a leitura literária, de um modo geral, pode sim ser incentivada na escola. Para tanto basta que o professor de Língua Portuguesa seja ele também um leitor capaz de mediar o contato com a obra literária e que o mesmo busque usar práticas criativas que motivem esse jovem leitor a se aproximar cada vez mais do texto literário.

Palavras-chave: Mediação docente. Formação do leitor literário. Práticas pedagógicas criativas.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares nacionais para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)*. Brasília: MEC/SEB, 2006.

CALVINO, I. Por que ler os clássicos. In: _____. *Por que ler os clássicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

CANDIDO, A. *O direito à literatura*. In: _____. *Vários escritos*. São Paulo: Ouro sobre o azul, 2004.

FAILLA, Z. (Org.). *Retratos da leitura no Brasil*. 3.ed. São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2011.

LA TORRE, S. de et al. *Inovando na sala de aula – Instituições transformadoras*. Blumenau: Nova Letra, 2013.

MORAIS, C. F. de. *Leitura de textos literários: para que e para quem?* In: BARBOSA, J. B.; BARBOSA, M. V. (Org.). *Leitura e mediação: reflexões sobre a formação do professor*. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

RAMOS, F. B.; PANOZZO, N. e ZANOLLA, T. “*Práticas de leitura em sala de aula.*” *Revista Iberoamericana de Educación*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), n. 46/2, 10 de maio. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/2439Zanolla.pdf>>. Acesso em: 18 abr. 2016.

ZILBERMAN, R. (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA: O CONTO COMO PROVOCAÇÃO

Elaine Lopes de Oliveira Tavares (Orientanda – PPGEEB/CEPAE/UFG)
elaine7@hotmail.com

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

Introdução

O presente projeto de pesquisa “Leitura literária na escola: o conto como provocação” foi motivado pela inquietação em observar a resistência dos alunos à prática de leitura literária na escola de Educação Básica. Desse modo, interessa, para além de levar os alunos a apreciar a leitura de textos literários, fazer valer a ideia de que a prática leitora é uma experiência que nos permite compreender melhor a relação com a vida e aprimorar a nossa visão do outro enquanto sujeito no mundo que nos circunda.

Na frenética era digital, cada vez mais, jovens se deparam com tecnologias que oferecem amplas possibilidades para interação, acesso facilitado à informação, comunicação instantânea e redes sociais. Todos esses recursos acabam por provocar um distanciamento do gênero literário em sala de aula, principalmente porque a abordagem literária proposta pelos livros didáticos é simplificadora, gerando, assim, desinteresse ao aluno. Desse modo, ao oferecerem, em sua maioria, uma compreensão textual com base em esquemas de interpretação preestabelecidos, restringem a recepção do aluno-leitor, uma vez que não lhe é dada a oportunidade de manifestar sobre as possibilidades de interpretação.

Sendo assim, faz-se necessário resgatar justamente as trocas de experiências e histórias da leitura que, de fato, ocorrem na interação entre texto e leitor, e, especialmente, leitor literário – uma relevância que o material didático não consegue proporcionar.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de língua portuguesa do Ensino Fundamental, a prática de leitura do texto literário deve estar incorporada às práticas cotidianas da sala de aula por se tratar de uma forma específica de conhecimento (BRASIL, 1998). Em síntese, o documento oficial defende que o texto literário deve ser explorado em suas mais diversas significações, propiciando a realização de discussões e reflexões por parte dos estudantes.

Considerando, com Candido (2004), que a literatura é uma necessidade universal – portanto, um direito, porque fator indispensável de humanização – e que a formação humana pode decorrer da experiência estética resultante do contato com o texto literário, defendemos a prática leitora desse tipo discursivo no processo de escolarização de crianças e jovens. Por esse motivo, a pesquisa a ser desenvolvida está gestada na urgência de investigar como o texto literário, em especial o conto, pode contribuir para a formação humana e crítica do jovem leitor no Ensino Fundamental II.

A escolha da modalidade narrativa conto justifica-se pela sua capacidade de promover experiências significativas no contexto escolar, dada a facilidade, em razão de sua curta extensão, de o professor, um leitor mais experiente, atuar como efetivo mediador da leitura. Cumpre ressaltarmos aqui o interesse no gênero como matéria-prima para a formação de leitores, mas destaca-se, também, que sua pequena extensão não o diminui quanto às especificidades e efeitos que sua leitura pode promover no leitor. Sobre o conto, Cortázar (1974) afirma que esse tipo narrativo pode ser entendido como tremor de água, que transmite uma alquimia secreta e deixa no leitor uma profunda ressonância. Em diálogo com o autor, Gotlib (1999, p.64, grifo nosso) assevera que “O conto está muito além da brevidade presente em sua composição [...]. A questão não é ‘ser ou não ser breve’. A questão é: provocar *ou não maior impacto no leitor*”.

Com base nessas premissas, o *corpus* de análise foi constituído de quatro contos extraídos da obra *Aquela água toda*, do autor paulista João Anzanello Carrascoza. A escolha desse escritor se deve especificamente ao fato de conseguir abordar conflitos, os quais permeiam a realidade do jovem leitor, bem como temas norteadores do universo dos adolescentes, tais como os medos e inseguranças, o primeiro amor, as relações familiares. O contista consegue promover uma atividade prazerosa de leitura, integrada como elemento motivador para o letramento literário.

O projeto de leitura será desenvolvido em uma escola de rede privada, situada em Goiânia-GO, com um grupo de 7 a 15 alunos, entre 11 e 13 anos, do 7º ano do Ensino Fundamental II. O foco é o letramento literário no ambiente escolar, pautado em sequências didáticas estabelecidas, de modo que o papel formador da literatura, mobilizado pelo projeto estético e pelo universo carrascoziano, seja peça fundamental do processo.

Objetivo geral

Propor o letramento literário de jovens alunos, destacando a função humanizadora da literatura a partir do gênero conto.

Objetivos específicos

- Ressaltar o papel estético da literatura e sua relação com a formação humana do aluno;
- Idealizar e desenvolver projetos de leitura literária (materializados em sequências didáticas intituladas como a “Hora do conto”) que norteiam a leitura e a compreensão dos contos em uma escola da rede privada em Goiânia, no estado de Goiás, inseridos no desenvolvimento curricular e na estrutura pedagógica;
- Reunir práticas discentes que passarão pelo processo de letramento literário a partir do estudo dos contos e que possam apresentar uma abordagem temática mais próxima à realidade do jovem leitor;
- Registrar e analisar depoimentos recolhidos dos alunos a partir da proposta literária;
- Elaborar e disponibilizar, após o desenvolvimento e aplicação do projeto de leitura, material didático que evidencie o conto como gênero provocador da leitura literária e formador de leitores.

Metodologia

A pesquisa, de caráter qualitativo, do tipo participante, envolve a realização de um projeto de leitura com pré-adolescentes de 11 a 13 anos. Para tanto, serão utilizados quatro contos para o desenvolvimento da prática leitora com enfoque na provocação da subjetividade de jovens leitores. O *corpus* compõe-se de contos escolhidos da obra de João Anzanello Carrascoza, os quais têm a particularidade de problematizar questões bem próximas à faixa etária escolhida: “Aquela água toda”; “Ana”; “Cristina”; e “Medo.”

A pesquisa se organiza nas seguintes etapas: 1) Revisão bibliográfica do papel da literatura como processo humanizador na formação do sujeito-leitor; 2) Elaboração do projeto de leitura literária na escola; 3) Pesquisa de campo na escola; 4) Análise de dados a partir da pesquisa de campo realizada; 5) Escrita final da dissertação e

apresentação do produto final (a proposta inicial é a organização de uma coletânea com atividades aplicadas em sala de aula que nortearão o trabalho com o gênero conto).

Fundamentação teórica

Para Compagnon (2003), a experiência da leitura é fatalmente dual, sempre dividida entre compreender e amar, entre a liberdade e a imposição, a atenção ao outro e a preocupação consigo mesmo. No meio dessa ambiguidade, está o leitor experimentando momentos únicos, sendo em muitos dominado pelo sentido da obra. Com base nesta constatação e realçando a multiplicidade de sentido do texto, destacamos aqui a importância do letramento literário. A escola, como espaço de formação de identidades, é um ambiente no qual circulam diversos tipos de discursos que permitem ao leitor transpor-se do imaginário para a realidade, partindo do pressuposto do cotidiano e das diversidades social e cultural. A presença do texto literário na sala de aula deve alcançar efeitos que ultrapassem os muros da escola para que o letramento literário possa verdadeiramente estar presente na vida do aluno, auxiliando-o em sua formação enquanto sujeito.

Sobre a importância da literatura, o estudioso Compagnon (2009, p.60) reitera que “a literatura deve ser lida porque oferece um meio – alguns dirão até mesmo o único – de preservar e transmitir a experiência dos outros, aqueles que estão diante de nós no espaço e no tempo, ou que diferem de nós por suas condições de vida”. Todorov (2009) realça que a literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo, possibilita a interação com os outros e, acima de tudo, proporciona-nos sensações insubstituíveis, tornando a nossa realidade mais bela e plena de sentido.

Buscando alcançar a perspectiva de Compagnon e Todorov sobre a importância da literatura no desenvolvimento humano, a proposta é analisar se o gênero conto pode contribuir para experiências significativas no contexto escolar, já que a leitura deste facilita o trabalho com o gênero devido ao seu poder de síntese, à economia dos meios narrativos e à rápida leitura, diferentemente de um romance. Essas características do gênero propiciam uma agilidade e facilidade sistemática para gerar interesse nos alunos em formação enquanto leitores ativos. De acordo com o contista norte-americano Poe (1985), no conto nada pode ser gratuito, por isso todas as informações precisam ter alguma utilidade no desenvolvimento da história (GOTLIB, 1999).

No gênero em questão, o leitor pode encontrar uma breve, porém densa, história que tem como projeto estético problematizar situações do cotidiano. Diante dessa perspectiva, Bosi (2001, p. 8) considera o contista “um pescador de momentos singulares cheios de significação”, pois consegue reinventar e sentir esses momentos únicos de forma que os outros não percebem.

Ao considerar a rapidez das informações e o mergulho dos alunos na tecnologia, observamos o quanto os aprendizes têm exercido escassamente a sensibilidade para as relações mais comuns de seu cotidiano. Em momento específico do jovem, a adolescência, a leitura de textos que abordem temas relacionados à transição da infância para a adolescência pode ser considerada uma experiência estética relevante para o leitor. Experimentar e reconhecer os conflitos que norteiam a nossa história através da literatura despertam o que há de mais humano em nós. Por isso, o trabalho com o gênero conto pode ser interessante em sala de aula.

Em síntese, pretendemos ser pescadores de leitores *naquela água toda* proposta por Carrascoza, a fim de que encontremos, nos discursos dos jovens, as relações estabelecidas com os discursos entrelaçados nas suas próprias histórias, haja vista que o mergulho no universo do gênero em questão pode contribuir significativamente para o crescimento e a formação dos sujeitos-leitores.

Estágio atual da pesquisa

O projeto, aprovado no Comitê de Ética, encontra-se pautado na pesquisa bibliográfica, na produção do capítulo teórico da dissertação e na elaboração da primeira sequência didática para a coleta de dados, que se inicia no segundo semestre do ano vigente.

Palavras-chave: Literatura. Conto. Formação de leitores. Educação básica.

Referências

BOSI, Alfredo. *O conto brasileiro contemporâneo*. São Paulo: Cultrix, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações curriculares nacionais para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Brasília: MEC/SEB, 1998.



CANDIDO, A. O direito à literatura. In: _____. *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul. São Paulo: Duas Cidades, 2004.

COMPAGNON, A. *O demônio da teoria*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

_____. *Literatura para quê?* Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2009.

CORTÁZAR, J. *Valise de Cronópio*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

GOTLIB, N. B. *Teoria do conto*. São Paulo: Ática, 1999.

POE, E. A. *Poemas e ensaios*. 3. ed. São Paulo: Globo, 1999.

TODOROV, T. *A literatura em perigo*. 3. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

A AUTORIA COMO CATEGORIA FUNDANTE PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA DISCURSIVA NA PRODUÇÃO TEXTUAL

Guitemberg Marques Santos (Orientando – PPGEEB/CEPAE/UFG)
guitembergue@hotmail.com

Ilse Leone Borges Chaves de Oliveira (Orientadora – PPGEEB/CEPAE/UFG)
ilseleone2@gmail.com

Introdução

Este projeto tem o objetivo de analisar os indícios de autoria presentes em produções textuais de alunos do Ensino Médio, já que constitui noção fundante para o desenvolvimento da competência discursiva do aluno.

Hipótese

A proposta aqui apresentada não é a de ensinar produção textual apenas, mas conduzir o leitor a algumas reflexões: a escola vem cumprindo o seu papel quanto ao desenvolvimento da expressão escrita? Alunos expostos à prática escolar durante muitos anos são, por isso mesmo, mais capazes de expressar-se sobre um tema dado?

É no discurso que o sujeito se realiza, se posiciona, revela suas marcas, sua historicidade e as estratégias de dialogar com outros discursos. Os eventos narrados ou as ideias defendidas no texto devem ter sentido e historicidade, ou seja, constituem constructos próprios da relação do sujeito com a sociedade e com os diferentes discursos dos quais faz parte.

Em vista dessas perguntas, a hipótese dessa pesquisa é a de que os textos que serão analisados possivelmente apresentarão o que consideramos como indícios de autorias e que tais indícios se manifestarão por meio de diferentes estratégias metacognitivamente controladas pelo produtor.

Fundamentação teórica

Embora haja várias pesquisas sobre o tratamento da produção escrita no ensino básico, ainda se percebe, nos dias atuais, o ensino de redação escolar com a finalidade exclusiva de se testar no aluno suas habilidades gramaticais. Se ainda existe essa concepção de redação, mais pesquisas sobre o tema precisam ser realizadas para que, efetivamente, o aluno desenvolva sua competência discursiva, aqui entendida como a

capacidade de mobilizar recursos para expressar-se, fazer-se entender, posicionar-se diante de signos polissêmicos e ideológicos, criticar, reunir, enfim, em seu texto, diferentes tipos de vozes.

Segundo Ilari (1997, p. 71), existe uma “pedagogia da expressão escrita como um meio para superar a incorreção gramatical das redações escolares”. O autor, apoiado em pesquisas sobre produção de texto na escola, conduz o leitor a algumas reflexões: a escola vem cumprindo o seu papel quanto ao desenvolvimento da expressão escrita? Alunos expostos à prática escolar durante muitos anos são, por isso mesmo, mais capazes de expressar-se sobre um tema dado?

Partindo dessas perguntas, que constituem dimensões relativas ao problema desta pesquisa, este projeto tem o propósito e o objetivo de problematizar o ensino de produção textual no Ensino Médio, relacionando tal problematização com a categoria autoria, muito estudada pelos analistas do discurso. É também objetivo desta pesquisa pensar metodologias de ensino que promovam as condições necessárias para que o aluno, em suas produções, apresente indícios de autoria, desenvolvendo, com isso, sua competência discursiva.

Ainda sobre a realidade da produção de texto na escola, o que se percebe, de um ponto de vista mais pessimista, é que, nas redações, normalmente, o aluno expressa ideias do senso comum, na maioria das vezes, tendendo-se ao radicalismo e à não reflexão sobre que escreve. Em geral, o único retorno que ele tem em seu texto são palavras circuladas de vermelho que pouco ou em nada esclarecem sobre os possíveis problemas apresentados em seu texto.

Neste projeto, partilha-se com Koch e Elias (2011) a concepção de escrita como interação, uma vez que se entende que a produção de texto tem uma função social e que, por isso, deve levar em conta o dialogismo, implícito ou não, entre aquele que produz, de um lado, e aquele que lê, de outro.

Para que a produção de texto tenha essa função social, é necessário que ela apresente pelo menos indícios do que se entende por autoria, para que o escrevente, considerando as condições de produção do texto e o seu interlocutor, se coloque como sujeito no mundo e desenvolva suas competências, sejam elas textuais, linguísticas ou discursivas.

Como o conceito de autoria permeará todo o projeto de pesquisa e toda a pesquisa, necessário se faz conceituá-la. Para o dicionário Houaiss (2009), autoria é

condição da pessoa que compõe ou é responsável pela criação de alguma coisa; estado de autor. Na prática de produção de texto, a autoria pode ser entendida como as marcas que distinguem o texto de um autor de outro. Ela pode ser a manifestação de um certo estilo do enunciador. É o campo da subjetividade, pois o autor é ele mesmo e não o outro. Na autoria, o autor planeja o texto de modo que o leitor perceba isso.

No âmbito da Análise do Discurso, Foucault (1992) entende que só se tem um autor se se tem uma obra que possa ser associada a ele. Em Foucault (1992), a autoria é de alguma forma construída a partir de um conjunto de textos ligados ao do autor, considerado um conjunto de critérios. A responsabilidade sobre o que diz e sobre o que põe para circular na sociedade é do autor. Também um certo projeto de texto que se extrai da obra é atribuído ao autor. Como se percebe, para Foucault (1992), a noção de autor é discursiva, porque considera a subjetividade no campo do social e do ideologicamente construído. Além disso, a noção de autor está revestida de traços históricos que têm a ver com o modo pelo qual são vistos e considerados os diversos discursos em diferentes épocas em cada sociedade. A prova disso é que a construção da figura de um poeta é diferente da construção da figura de um filósofo, de um cientista, de um romancista ou de um aluno em situação escolar.

Fortunato (2011), citando Bakhtin, afirma que, para o russo, o autor não é pessoa física, que habita o mundo real. Para Bakhtin, autor é uma representação. Vê além do mundo representado. Dialoga com outros discursos e exerce a autoria de um ponto de vista definido no texto. Há, nesse sentido, conexão entre o mundo representado e o mundo real porque o discurso do autor revela suas posições com relação ao objeto, com relação a outros discursos.

Como, para Bakhtin (1997), “o signo é a arena onde se confrontam os valores sociais contraditórios”, o autor é aquele que faz uso desse signo, na produção do texto, para constituir resposta a outros signos com eles dialogando e/ou confrontando. Em termos bakhtinianos, ter uma atitude responsiva ativa, ou seja, construir um discurso como resposta a outro pode ser considerada uma das características do sujeito-autor.

Para Fortunato (2011, p. 10), “todos os procedimentos do autor convergem, assim, para a atribuição de forma ao conteúdo projetado, de modo a traduzir suas intenções discursivas, sua posição relacionada ao objeto e aos outros discursos”. A autora enumera como procedimentos para se alcançar a autoria *o planejamento, a produção de texto, a revisão e a gestão de processos*. O *planejamento* diz respeito à

elaboração de um projeto textual antes de se iniciar a escrita propriamente dita; a *produção de texto* implica em pôr em prática um conjunto de saberes de modo a resolver conflitos e estabelecer estratégias para lidar com possíveis restrições linguísticas e extralinguísticas, conectar seu texto à realidade e atingir seus objetivos; a *revisão* consiste em reler o texto e detectar possíveis problemas estruturais e de sentido; a *gestão de processos* consiste no controle da eficácia dos procedimentos adotados até então. De todos esses procedimentos, foram selecionados para a aplicação neste projeto de pesquisa o *planejamento* e a *revisão*, objetivando identificar os indícios de autoria por meio da análise das categorias 1) *projeto de texto*; 2) *intertextualidade* e 3) *interdiscursividade*.

O projeto de texto seria o planejamento do texto antes de ele ser produzido. A intertextualidade diz respeito aos modos como a produção e recepção de um texto dependem do conhecimento que se tenha de outros textos com os quais ele, de alguma forma, se relaciona (KOCH, 2000). Já a interdiscursividade é a relação que se estabelece entre discursos diferentes, manifestada através de textos ou da dispersão dele.

Possenti (2002), no texto *Indícios de autoria*, afirma que é impossível pensar a noção de autor sem considerar as noções de singularidade e de estilo. Assim sendo, “o estilo é o lugar típico da manifestação da subjetividade no discurso” (POSSENTI, 2008, p. 137); e cada autor, por ser um sujeito histórico, por ter subjetividade, tem um estilo próprio, sua forma individual de escrever, de se expressar, optando por um termo e não outro, escolhendo um ou outro personagem, tecendo um enredo de acordo com determinado contexto, enfim, escrevendo.

O autor apresenta ressalva de que singularidade e estilo devem ser trabalhados em termos de traços ou indícios porque não se pode correr o risco de se tornarem traços suficientes e necessários. O autor apresenta três afirmações mais ou menos categóricas sobre a necessidade de se desenvolver a autoria na escola.

Primeiro, defende a ideia de que é necessário que o texto se sustente não somente pela gramática, mas que vá além dela, com o objetivo de se criar efeitos de sentido. Segundo o autor, se um texto não for mais que uma soma de frases, não temos um texto. Para ele, não basta apenas que este cumpra as exigências de ordem gramatical, é necessário que ele cumpra exigências de ordens mais elevadas.

A seguir, Possenti (2002) afirma que um texto não se sustenta também somente pelas exigências de ordem textual como a coesão e a coerência para ser perfeitamente tratado como um texto, já que esses elementos por si só não marcam a posição do autor.

Por último, terceira e última afirmação é que as verdadeiras marcas de autoria são da ordem do discurso (não do texto ou da gramática, como visto anteriormente). É no discurso que o sujeito se realiza, se posiciona, revela suas marcas, sua historicidade e as estratégias de dialogar com outros discursos. Para defender que o texto com autoria se revela no discurso, o autor mostra que a variação natural – e não forçada – de verbos *dicendi*, por exemplo, em um texto constitui marca de autoria porque o enunciador tem o controle do léxico utilizado, além de manifestar-se subjetivamente por meios desses verbos. O uso de *afirma, conta, devolve, supõe, prossegue, admite, anuncia, orgulha-se, confessa, especula*, quando usados de forma adequada em cada contexto, e não como se tivessem sido retirados de uma lista para não haver repetição, mostram a habilidade do enunciador de interpretar cada parcela de fala de seu interlocutor para, então, escrever sobre essas impressões interpretativas de textos ulteriores.

Em termos teóricos, importante ainda fazer uma consideração: o desenvolvimento de estratégias autorais do aluno na produção de texto com vistas ao desenvolvimento da competência discursiva leva em consideração o controle dos recursos da metacognição, que pode ser entendida como o controle, por parte do enunciador, dos processos mentais capazes de gerar no texto efeitos de sentido. A metacognição possibilita ao produtor do texto refletir sobre o seu próprio dizer enquanto se diz. É atividade mental necessária para centrar-se no *como* dizer no texto ao invés de centrar-se pura e simplesmente no *o que* dizer.

Em vista dessas considerações teóricas, enfim, este projeto se justifica pela necessidade de se desenvolver no aluno de Ensino Básico a competência discursiva por meio do estudo, da investigação, da caracterização, da análise e da aplicação de um conceito ainda pouco explorado nas escolas que é o da autoria.

Objetivos

Analisar como ocorre o ensino de produção textual no Ensino Médio, problematizando-o e relacionando-o com o conceito de *autoria*, já que constitui noção fundante para o desenvolvimento da competência discursiva do aluno.

Identificar e analisar a função social da produção textual na escola pesquisada; refletir sobre os aspectos que evidenciam a autoria nas produções textuais que os alunos praticam; desenvolver aulas em que os alunos produzirão textos, tendo claras as noções de projeto textual, intertextualidade e interdiscursividade, considerando-se, para isso, a transposição didática; analisar as dificuldades dos alunos para inserir nos textos diferentes vozes e para se construir um projeto de texto; fazer a reescrita dos textos com o objetivo de se alcançar os índices de autoria propostos; interpretar as estratégias linguístico-cognitivas utilizadas pelos alunos para alcançar os índices de autoria; avaliar a aplicabilidade e a validade da proposta metodológica.

Metodologia

Para atingir os objetivos propostos nesta pesquisa, desenvolverei uma pesquisa-ação, visto que me proponho interferir numa realidade educacional, na qual estou envolvido, e contribuir para a qualidade do ensino de Língua Portuguesa em minhas práticas como professor dessa matéria e no desenvolvimento de texto com autoria pelos alunos. A proposta se orienta a partir das quatro fases descritas por Tripp (2005, p. 446), visto que o trabalho com a autoria no Ensino Básico levará em conta a elaboração ou *planejamento* de uma ação, a *aplicação* dessa ação na escola, o *monitoramento* e a *descrição* dos efeitos dessa ação entre os sujeitos da pesquisa e, por fim, a *avaliação* dos resultados da ação entre aqueles que dela participaram.

Serão feitas leituras teóricas, que resultarão em fichamentos dos textos sobre autoria, competência discursiva e produção textual. Esses fichamentos serão necessários no momento da escrita da dissertação de mestrado porque facilitarão o trabalho de consulta e citação.

A pesquisa será desenvolvida no Colégio Lions Clube de Goiânia Sul, com os integrantes da pesquisa que serão alunos do 3º ano do Ensino Médio da referida escola, pois são alunos que se encontram em uma fase limítrofe entre o Ensino Básico e a Universidade. Além disso, nessa série, hipotetiza-se que todos os anos de escolaridade anteriores tenham algum efeito em suas produções. Os alunos a serem pesquisados, possuem idade entre 16 e 18 anos. É apenas uma turma com o total de 28 alunos frequentes, sendo 12 (doze) alunos maiores de idade e 16 (dezesesseis) alunos menores de idade. Para a presente pesquisa, todos foram selecionados, visando assim uma heterogeneidade nos textos a serem coletados. Para os alunos menores de idade, os pais

assinarão o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) e o TALE (Termo de Assentimento Livre e Esclarecido).

A ação será realizada no contexto educacional e o pesquisador terá papel de participante direto como mencionado anteriormente.

O pesquisador ministrará uma sequência de aulas para trabalhar: 1) as diferentes vozes presentes em um texto e as possibilidades de se refletir linguisticamente sobre *como* escrever para produzir determinados efeitos de sentido; 2) o conceito e a necessidade do que se concebe como *projeto textual* e 3) a necessidade de revisão e de reescrita de texto. Cada um desses três conteúdos será trabalhado em 04 aulas, podendo essa quantidade ser estendida, se necessário.

Depois do ciclo de aulas, o professor pesquisador aplicará uma proposta de produção de um artigo de opinião. Os textos coletados serão comparados com os coletados antes das aulas.

Em cada etapa do desenvolvimento da ação, o professor pesquisador fará anotações em seu diário de campo como forma de monitorar cada etapa do processo e registrar elementos necessários para a posterior análise dos dados.

Resultado

Projeta-se como resultado final encontrar nos textos produzidos pelos alunos do Ensino Médio indícios de autoria mesmo que em estágio embrionário. Como produto, prevê-se a confecção de um pequeno livro contendo os textos produzidos pelos alunos sujeitos da pesquisa, além da escrita da dissertação e sua posterior transformação em artigos para publicação em revistas com qualis.

Palavras-chave: Leitura. Produção textual. Autoria.

Referências

ANTUNES, I. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, M. O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária. In: *Questões de literatura e de estética. A teoria do romance*. Tradução: Aurora Fornoni Bernardini et al. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 2002, p. 13-70.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

_____. O autor e a personagem na atividade estética. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003a, p. 3-192. [Original russo, 1920-1930].

_____. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003b, p. 261-306.

CERQUEIRA, M. S. de. Gêneros textuais e ensino de língua portuguesa: pontos e contrapontos na prática escolar. In: MOURA, D.; MORAIS, G. (Org.). *Ler e escrever: rumo à compreensão e à interação com o mundo*. Maceió: EDUFAL: FAPEAL, 2000.

FOUCAULT, M. *O que é um autor*. [S. L.] Garrido e Lino Ltda, 1992. p. 29-87.

FORTUNATO, M. V. Procedimentos de autoria na produção de textos escritos *Veras* – Revista Acadêmica de Educação do ISE Vera Cruz. v.1, n.1. 2011. p. 4-21.

HOUAISS. *Mini Dicionário da Língua Portuguesa*. São Paulo, 2009.

ILARI, R. Uma nota sobre redação escolar. In: _____. *A linguística e o ensino de língua portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 1985. p. 51-66.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

POSSENTI, S. Índícios de autoria. *Perspectiva*. Florianópolis, v.20, n.01, jan./jun. 2002. p. 105-124.

_____. *Discurso, estilo e subjetividade*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

OLIVEIRA, M. B. F. de. A concepção sócio-histórica da linguagem e o ensino da produção textual escrita. In: ZOZZOLI, R. M. D. (Org.). *Ler e produzir: discurso, texto e formação do sujeito leitor/produtor*. Maceió: EDUFAL, 2002. p. 17-31.

RUIZ, E. D. *Como corrigir redações na escola*. São Paulo: Contexto, 2010.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e pesquisa*. v. 31, n. 3, set./dez. 2005. p. 443-466.

A DIMENSÃO PEDAGÓGICA DO PROGRAMA ESCOLA COMUNITÁRIA DE GESTÃO COMPARTILHADA E SEU IMPACTO NO ENSINO E APRENDIZAGEM

Maria Raimunda Carvalho Araújo (Mestranda – PPGEED/CEPAE/UFG)
maria.raimundinha@gmail.com

Gene Maria Vieira Lyra-Silva (Orientadora – PPGEED/CEPAE/UFG)
gene.lyra@gmail.com

Introdução

A LDB³, em seu artigo 15 assegura autonomia à escola ao estabelecer que “os Sistemas de Ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público” (BRASIL 1996).

O arcabouço histórico, político, social e econômico dos anos 90 foi marcado pela política neoliberal, na lógica da liberdade econômica, com foco na descentralização de ações governamentais e gerenciamentos voltados para resultados. Assim, com fulcro no modelo político e na orientação da legislação vigente, o Estado do Tocantins, buscando vivenciar e oportunizar a autonomia e participação nas decisões da escola, implantou em 1997, o Programa Escola Autônoma de Gestão Compartilhada. Esse foi regulamentado pela Lei nº 1.360⁴ /2002, art. 79, com o nome de Escola Comunitária de Gestão Compartilhada - PECGC.

O PECGC, já nasceu com força de um Programa de Estado e se consolidou com fundamentos legais e normas internas que norteiam todo o processo na perspectiva de garantir um ensino público de qualidade e o fortalecimento da democracia, com a participação da sociedade civil nas políticas públicas educacionais. Dessa forma, se tornou atemporal e independente dos governantes, até então, não teve total descontinuidade na garantia do aporte financeiro. É o Programa de maior significado e relevância da bandeira das políticas públicas educacionais apresentadas pelos gestores

³BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

²Lei de 31/12/2002, ainda vigente, que dispõe sobre O Sistema Estadual de Ensino e adota outras providências. Publicada no Diário Oficial do Estado do Tocantins nº 1.347.

estaduais, com proposta de repasse de recursos financeiros em 10(dez) quotas anuais para cada unidade escolar contemplada.

Por esse Programa, a Secretaria da Educação do estado do Tocantins - SEDUC/TO descentraliza recursos financeiros para todas as unidades escolares da rede estadual de ensino e também para algumas conveniadas. Os recursos financeiros são repassados via entidades da sociedade civil, sem fins lucrativos, com personalidade jurídica de direito privado. Essas são compostas por representantes da comunidade escolar e local e são denominadas “Associações de Apoio às Escolas”. As quais são previamente criadas para esse fim e fazem a gestão e a prestação de contas dos recursos para manutenção dos serviços administrativos da escola e ainda o apoio na realização das atividades pedagógicas.

De acordo com Triviños (2012, p.93), “o objeto da pesquisa pode surgir da prática cotidiana que o pesquisador realiza como profissional”. Assim, levando-se em consideração a minha atuação profissional no Departamento de Planejamento e Orçamento da SEDUC/TO, responsável por “planejar” no Plano Purianual (PPA), o repasse dos orçamentos dos Programas e Ações governamentais, dentre estes o PECGC. Considerando ainda, a relevância social e educacional do tema, me propus a desenvolver esta pesquisa, sobre o impacto da dimensão pedagógica do referido Programa em uma unidade escolar da rede estadual de ensino do Tocantins, a qual optamos por omitir o nome, primando por não macular a imagem da escola, garantir o anonimato e sigilo dos participantes e evitar conflitos de interesses.

Essa pesquisa tem como objetivo “conhecer a dimensão pedagógica dada ao PECGC e seu impacto no ensino e aprendizagem”. Fundamenta-se na investigação de pressupostos legais, teóricos e práticos que o embasam a partir da seguinte questão-problema: quais aspectos favorecem ou dificultam a utilização dos recursos do PECGC na dimensão pedagógica na unidade escolar pesquisada e quais impactos são verificados na realização dos projetos e atividades que contribuem para a melhoria do ensino e aprendizagem?

Fundamentação teórica

Com o fim da ditadura militar, os avanços tecnológicos e todo contexto político, econômico e social do Brasil nas décadas de 80 e 90, demandaram a reforma administrativa do Estado voltada ao modelo de administração gerencial. A Educação,

por sua vez foi impactada com essa “reforma” e passou por alinhamentos e mudanças significativas.

De acordo com Santos (2002, p.39) a década de 1980 representa para o Estado, o início do fim do modelo autoritário e burocrático. Para esse autor “as políticas públicas desgastadas pelo clientelismo, pelo favorecimento ilícito, trouxeram mais problemas que soluções e obriga o governo a fazer concessões, a permitir maior participação da sociedade civil nos destinos do país” (SANTOS, 2002, p.39). Nesse sentido, o PECGC, foi implantado com a seguinte proposta:

participação efetiva das comunidades escolar e local no processo educativo, na responsabilidade social, na descentralização dos recursos públicos e na progressiva autonomia, visando à melhoria da qualidade do ensino expressa pelo sucesso do aluno na sua formação, enquanto cidadão. (SEDUC⁵, 2008)

A filosofia do PECGC é a “efetiva participação da comunidade no processo educacional, responsabilidade social, descentralização dos recursos públicos e autonomia. Seu objetivo é a melhoria da qualidade do ensino” (SEDUC, 2008). A Escola comunitária se fundamenta no sentimento de pertencimento e participação da comunidade com relação à escola. No caso do PECGC, baseia-se em princípios cooperativistas, como se observa no documento norteador do próprio Programa:

[...] baseados nos **princípios cooperativistas**, objetivando desenvolver um programa que mudasse a estrutura do gerenciamento da Educação, onde as responsabilidades fossem compartilhadas entre governo, profissionais da educação e comunidade, no sentido de fortalecer a escola para tomada de decisões e resoluções de problemas. (SEDUC, 2008, grifo nosso)

Para Cardoso (1995, p.9), deve-se considerar a proposta da prática compartilhada de gestão como “uma forma qualitativa de vida escolar, baseada na conjunção de liberdade e co-responsabilidade nas decisões sobre a concepção do projeto pedagógico”. Segundo esse autor “a gestão compartilhada pode constituir-se numa possibilidade de **prática pedagógica** aos envolvidos no processo, permitindo talvez, concluir que essa prática administrativa contribua para a recuperação da **função social da escola**” (CARDOSO, 1995, p.9, grifo nosso).

⁵TOCANTINS, Estado do. Projeto de reestruturação do PECGC . Palmas, SEDUC: 2008.

Essa “liberdade e co-responsabilidade” nos remete ao princípio da autonomia, expressa na Filosofia do PECGC, pautada nas dimensões pedagógica, administrativa e financeira. A autonomia pedagógica deve ser ancorada em uma pedagogia articulada com interesses populacionais, e conforme Saviani (2012, p. 69-70), é uma pedagogia que

[...]valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos eficazes. Tais métodos situar-se-ão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente [...].

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa qualitativa e quantitativa, de natureza aplicada, do tipo exploratória e descritiva, com procedimentos técnicos de pesquisa bibliográfica, análise documental, observação *in loco* e aplicação de instrumentos de coleta de dados.

Assim, essa pesquisa fundamenta-se na investigação de pressupostos legais, teóricos e práticos que embasam o PECGC e seus efeitos no processo de ensino e aprendizagem na unidade escolar pesquisada. Espera-se verificar se essa escola de fato faz uso dos recursos financeiros recebidos por meio do PECGC para a valorização e realização das atividades pedagógicas, e quais os impactos destas atividades no processo de ensino e aprendizagem.

Considerações sobre o Produto Educacional

O presente estudo culminará na elaboração da dissertação de mestrado do PPGEEB/CEPAE/UFG e do produto educacional: uma planilha de custos para proposição de atividades pedagógicas e um livro-texto com orientações para a valoração do Ensino e Aprendizagem. A partir da planilha de custos será confeccionado o livro-texto, com o objetivo de alvitrar uma discussão sobre Educação Financeira, na perspectiva de uma administração voltada para a valoração das atividades pedagógicas, que será disponibilizado à unidade escolar pesquisada e às demais escolas que tiverem interesse.

Resultados e considerações transitórias

A pesquisa está em fase inicial, com Projeto aprovado pelo Comitê de Ética e em processo de revisão bibliográfica, análise documental e observação *in loco*; com previsão de encerramento para março de 2017. Para tanto, serão considerados dados e informações dos anos de 2015 e 2016. A coleta de dados está prevista para agosto de 2016, quando, após apresentação e assinatura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE serão aplicados questionários (já elaborados), aos membros da Associação de Apoio, professores e equipe diretiva da unidade escolar, público que definimos como os sujeitos participantes dessa pesquisa, todos com idade acima de 18 anos de idade.

Inicialmente pretendemos identificar a forma, o valor, a periodicidade, a destinação e objetivos dos repasses de recursos por meio do PECGC. Em seguida, pretendemos verificar até onde a execução dos recursos na unidade escolar pesquisada favorece à dimensão pedagógica, quais as implicações nos projetos e atividades pedagógicos propostos e/ou realizados pela unidade que podem contribuir para melhoria do ensino e da aprendizagem.

É importante ressaltar que pelas observações *in loco* e análises documental, já realizadas, constatamos que o Governo não tem cumprido o cronograma de desembolso. Desde meados de 2015 a unidade escolar pesquisada não tem recebido integral e ordinariamente os recursos que deveriam ser repassados em 10 quotas anuais, com valor aluno de R\$ 140,00 mensais. Observamos que as atividades pedagógicas a serem realizadas com os recursos do PECGC, não têm sido priorizadas a contento, em função de atraso no repasse dos recursos, valor insuficiente para atender a demanda e recursos recebidos já predeterminados para despesas fixas, entre outros fatores.

No entanto, essas observações e apontamentos são bem elementares, e por isso não dão conta de dizer se os recursos “aplicados no pedagógico” de fato podem contribuir para melhoria do ensino e da aprendizagem. Fato esse que pretendemos dirimir com os resultados dos instrumentos de coleta de dados e com análise do desempenho escolar dos alunos, para os quais consideraremos os seguintes aspectos: os índices de evasão, abandono, reprovação, repetência e rendimento escolar, expressos nas avaliações de aprendizagem internas e externas.

Palavras-chave: Educação financeira. Financiamento educacional. Ensino e aprendizagem

Referências

CARDOSO, J. J. Gestão Compartilhada da Educação: a experiência Catarinense. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v.76, n.182/183, p.139-170, jan/ago.1995. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/294/296>>. Acesso em 30 abr. 2015.

SANTOS, N. *Filosofia para crianças: investigação e democracia na escola*. São Paulo: Nova Alexandrina, 2002.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. 42. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em Educação*. São Paulo: Atlas, 2012.

O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: IMPLICAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR

Elizete Divina Xavier (Orientanda – PPGEEB/CEPAE/UFG)
professoraelizete@gmail.com

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

Introdução

O presente estudo integra a linha de pesquisa *Práticas Escolares e Aplicação do Conhecimento* do PPGEEB do CEPAE-UFG e vincula-se ao Projeto de pesquisa Arte, psicanálise e educação: os procedimentos estéticos do cinema e as vicissitudes da infância. Sabe-se que é durante a infância que o processo de alfabetização escolar se inicia; e há uma proposta oficial em curso que organiza esse processo na maioria das escolas públicas brasileiras, o Programa do Ministério da Educação e Cultura (MEC) intitulado Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e tem como meta alfabetizar todas as crianças, sem exceção, e no momento certo, até o final do terceiro ano escolar. O PNAIC surgiu para materializar um compromisso do Plano de Desenvolvimento da Educação, o PDE de 2007, firmado por todos os estados e municípios com o governo federal e o atual Plano Nacional de Educação, que tem como meta e desafio alfabetizar todas as crianças, sem exceção, e no momento certo: até o final do terceiro ano do ensino fundamental, quando completam oito anos de idade.

Assim como outros estados e municípios, Goiás aderiu a esse programa e nesse sentido interessa pesquisar que o Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa apresenta em termos de concepções teórico-metodológicas nos cadernos da área de linguagem para o trabalho do professor alfabetizador.

A hipótese inicial sugere que nos Cadernos de Linguagem, objeto deste estudo, os conceitos de sujeito, linguagem e língua, por exemplo, são abordados numa perspectiva psicologizante, sem dar realce às questões linguísticas e sem considerar a subjetividade da criança e do professor em relação ao saber. Quando se pensa em uma teoria que enfatiza o desenvolvimento da escrita por construções sucessivas como fruto da ação do aprendiz sobre o objeto, desconsidera-se a manifestação do funcionamento da própria linguagem nas elaborações dos educandos, pois a língua, em seu

funcionamento, precede o sujeito. Sobre essa relação, língua/sujeito, Lemos (1998, p.21) aponta:

Ao tratar a aquisição da escrita, assim como a aquisição da linguagem em geral, como transformação ou mudança que se opera através do funcionamento simbólico, o que tenho em mente é o sujeito e o objeto (para um sujeito) como efeitos desse funcionamento. Isso significa que não se parte da interação sujeito-e-objeto, mas da linguagem. Isso significa que não se chega a um sujeito que se apropria do objeto a um certo ponto de seu percurso, que faz dele um conhecimento, um saber estável que se esgota. A cada ato/acontecimento de leitura/escrita pode-se refazer essa relação nesse funcionamento.

Essa discussão é pertinente, pois como observou Mortatti(2014) as questões metodológicas da alfabetização sempre foram exploradas, mas as questões conceituais quase nunca ultrapassam o âmbito dos estudos acadêmicos, deixando de contribuir não só na discussão, mas também na elaboração de projetos pedagógicos das escolas e dos cursos de formação de professores alfabetizadores. Nesse sentido, é o que justifica esta pesquisa, pois pretende colaborar ao apontar caminhos na busca do ensino de qualidade nas classes de alfabetização, principalmente no Estado de Goiás. Seus resultados, no que concerne à qualidade da alfabetização, ainda são insatisfatórios, mesmo considerando que as avaliações oficiais apresentem dados parciais. É preciso zelar pela formação do professor alfabetizador para que este possa desenvolver seu fazer pedagógico com autonomia e entendimento dos processos educativos dos anos iniciais.

Fundamentação teórica

Ao longo da história da educação no Brasil, a alfabetização vem sendo questionada, em decorrência das dificuldades de se alfabetizar. De acordo com Mortatti (2006, p.3) “ora a explicação para tal dificuldade é do método de ensino, ora do aluno, ora do professor, ora do sistema escolar, ora das condições sociais, ora das políticas públicas”. Tal observação nos leva a considerar o quanto a temática da alfabetização é complexa e necessita ser problematizada, pois, como vimos na afirmação acima, as explicações parecem procurar culpados e não caminham para observar com mais profundidade a questão da alfabetização.

O PNAIC traz uma proposta de didatização da alfabetização a partir da interação, jogos e atividades que despertem a consciência fonológica e o trabalho com a dinamização/sistematização do sistema de escrita alfabético. O material apresenta uma predominância do discurso construtivista e sócio-interacionista, enfatizando o aspecto

cognitivo da interpretação das escritas das crianças e nas orientações didáticas para os professores desenvolverem suas aulas. É sabido que essas abordagens trouxeram suas contribuições para a mudança do fazer pedagógico dos educadores, pois ressaltaram a importância do trabalho em grupo, da necessidade de um olhar atento sob as escritas dos alunos, de propiciar ambientes favoráveis à aquisição da leitura e da escrita com ênfase no letramento, do professor como mediador do conhecimento, de valorização dos saberes que a criança traz além de ressaltar a ideia de a criança ser protagonista do seu processo de aprendizagem, conforme explicitado neste trecho:

É a própria criança que, em sua mente, tem que reconstruir as propriedades do sistema de escrita alfabética, para poder dominá-lo. Nesse percurso, ela tem que compreender os aspectos conceituais da escrita alfabética e tal compreensão funciona como requisito para que ela possa memorizar as relações letra-som de forma produtiva, sendo capaz de gerar a leitura ou a escrita de novas palavras. (BRASIL, 2012, p. 9.)

No entanto, tais abordagens mencionadas não contemplam alguns aspectos de fundamental importância para a prática dos professores alfabetizadores, tais como: as formulações teórico-metodológicas sobre a linguagem, principalmente a discussão sobre sua concepção e funcionamento. Segundo Borges (2006), faz-se necessário reconhecer os efeitos do funcionamento da linguagem sobre a própria linguagem, isto é, nos textos orais e escritos que circulam nas salas de aula, nas interações com seus pares, nas falas do professor e demais interlocutores do ambiente educativo há um funcionamento linguístico-discursivo e o transitar da criança nesse universo é o que possibilita a representação simbólica da escrita.

Numa concepção psicanalista, a criança é falada pelo Outro antes de seu nascimento, necessitando dele para que seus atos tenham significação. Os balbucios, os sons produzidos por ela são significados pelos adultos que a cerca, dessa forma, ela vai se inserindo no contexto da língua, se tornando falante e usuário desse processo que a captura e envolve no sistema metafórico e metonímico. Nessa linha, a aquisição da escrita não depende de maturação, de desenvolvimento cognitivo e sim de elaboração a partir das interações, como defende Carvalho (2011, p. 33):

Está em jogo, no processo de alfabetização, não só uma questão de ensino-aprendizagem, mas a própria existência do sujeito, a condição de construir uma subjetividade. Se há particularidades na escrita das crianças elas decorrem da alteridade em construção, não dependem de maturação e ou mesmo do desenvolvimento de um sistema psíquico autônomo, perspectiva ainda dominante.

Diante do exposto, cabe observar como o trabalho metodológico do professor articulado à uma concepção de alfabetização que propaga a ideia de uma inserção a um determinado funcionamento pode privilegiar atividades que busquem uma imersão no jogo simbólico. Assim fazendo, o professor poderá observar os efeitos dessa entrada que, conforme os autores até agora estudados e citados acima, são de diferentes ordens e dependem, fundamentalmente, da aceitação da criança em participar do jogo proposto.

Algumas considerações

Esta pesquisa é de natureza qualitativa e de cunho bibliográfico. Atualmente ela se encontra na fase de estudos dos referenciais da Linguística e da Psicanálise, campos orientadores para articular os conceitos de linguagem, sujeito e língua, aportes fundamentais para a análise dos cadernos de linguagem do PNAIC.

As conclusões e contribuições obtidas após o estudo dos Cadernos serão apresentadas de modo reflexivo, em forma de uma proposta de curso que será disponibilizada ao Departamento Pedagógico da Secretaria Estadual da Educação do Estado de Goiás, acessível aos profissionais de toda Rede e divulgada entre os professores alfabetizadores da Região Metropolitana.

Palavras-chave: Infância. Alfabetização. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação. Guia de Orientações Metodológicas Gerais/Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Brasília. Ministério da Educação/SEF, 2012.

BORGES, S. *O quebra-cabeça: a alfabetização depois de Lacan*. Goiânia. Ed. UCG, 2006.

CARVALHO, M.A.S. *Escrita, repetição e elaboração*. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia. 2011.

LEMOS, C. T. G. Sobre a aquisição da escrita: algumas questões. In: ROJO, R. (org.). *Alfabetização e Letramento: Perspectivas Linguísticas*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.

MORAIS, A. G. *Sistema de Escrita Alfabética: como eu ensino*. São Paulo: Melhoramentos, 2012.



MORTATTI, M. R. L. História dos métodos de alfabetização no Brasil. In: *Seminário sobre alfabetização e letramento*. Ministério da Educação. Brasília, 2006.

_____; FRADE, I. C. A. da S. (Org). *História do ensino de leitura e escrita*. Sao Paulo: Ed. Unesp, 2014.

FORMAÇÃO DE LEITORES CRÍTICOS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE GOIÂNIA: A CONTRIBUIÇÃO DA LEITURA DE CLÁSSICOS

Fabiana Iolanda Sotini (Orientanda – PPGEEB/CEPAE/UFG)
fabiana.sotini@hotmail.com

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

Introdução

A literatura é uma das formas que o homem e a própria sociedade utilizam para se expressar. O ensino da literatura tem um notável papel na formação do sujeito crítico e autônomo e, segundo Cosson (2014), o exercício literário, pela leitura ou pela escrita, não se compara a nenhuma outra atividade humana como exploração da linguagem em seu potencial. Acredita-se que o primeiro passo para essa formação é despertar no aluno de Ensino Médio o prazer pela leitura e permitir que o aluno perceba que essa é uma “forma de lazer e de prazer, de aquisição de conhecimentos e de enriquecimento cultural, de ampliação das condições de convívio social e de interação” (SOARES, 2002, p. 19). Além disso, a leitura está na base da aprendizagem de todas as demais disciplinas e pode contribuir imensamente para o alcance dos objetivos propostos para a formação de sujeitos reflexivos, que possam participar ativamente da vida social e política do país, além de encontrar seu lugar no mundo profissional, e não apenas servir a uma marginalização histórica que, em geral, as classes menos privilegiadas costumam vivenciar.

Muitas vezes demonizado no ambiente escolar devido à sua complexidade e à rejeição que pode causar nos alunos, à primeira vista, o clássico na literatura influencia não somente a vida dos seus leitores, na medida em que atinge pessoas de diferentes culturas ou idades, muito provavelmente, porque aborda temas universais e que são comuns a toda a humanidade, como o amor e a morte; assim, o clássico também acaba por influenciar outras obras e estilo de outros artistas. Além de tudo isso, o clássico não prescinde de qualidade artística e é reconhecido por seu legado estético e cultural (CALVINO, 1993).

Assim, partindo da importância da literatura e da leitura dos clássicos literários para a formação humana e crítica, interessa-nos investigar: Que contribuições os clássicos podem oferecer para a formação do leitor crítico? A pesquisa ora apresentada

está sendo realizada no Colégio Estadual Edmundo Rocha, com alunos da 2ª série do Ensino Médio, do turno matutino, com a intenção de averiguar como a leitura da literatura clássica acontece no ambiente escolar, no efetivo contato do aluno com o texto literário integral, buscando ampliar a leitura de textos clássicos e propiciar a formação crítica do leitor, além de fomentar a discussão sobre o direito à literatura.

Fundamentação teórica

O *corpus* inicialmente escolhido para a realização deste projeto é, a despeito da crença preconceituosa de que o jovem leitor não gosta do texto clássico da literatura, composto pela leitura da prosa de ficção machadiana, compreendendo a crônica *Caso de burro*, os contos *O relógio de ouro*, *Causa secreta*, *Uma carta*, *O caso da vara*, *A cartomante* e *Pai contra mãe* e o romance *Memórias Póstumas de Brás Cubas*. Por serem narrativas curtas, os contos apresentam uma infinidade de temas atuais e oferecem ainda a vantagem de poderem ser lidos na sala de aula em sua totalidade, sem que seja necessário apresentar a obra literária aos pedaços, desmembrada da sua construção narrativa, linguística e simbólica, possibilitando que sejam explorados todos os aspectos que possam ser suscitados pela leitura literária: a estrutura, as estratégias narrativas, os recursos estilísticos e linguísticos, o estranhamento, a apreciação, a identificação do sujeito, a catarse, enfim, como o texto se constitui em sua produção de sentidos para o leitor. Dixon (1992), Gotlib (2006), Cortázar (2006) amparam a fundamentação teórica a respeito dos contos.

O romance escolhido, embora seja uma narrativa longa, não é tão extenso que não possa ser lido em grande parte durante as aulas de língua portuguesa, com a mediação do professor, especialmente na instrumentalização do aluno para a compreensão da linguagem, do estilo do autor, a compreensão da enciclopédia da obra, bem como sua preparação para a leitura de outras obras semelhantes. *Memórias póstumas de Brás Cubas* é um dos romances mais surpreendentes na produção de Machado de Assis, especialmente porque parte da inovação ousada da instituição de um autor que é *defunto* ou um *defunto* que é autor, numa narrativa que pode ser considerada fantástica e ser capaz de agradar aos jovens leitores que a escola pretende formar, que, justamente por ainda não serem totalmente formados, têm a postura exigente daqueles que ainda estão se formando leitores.

Memórias póstumas de Brás Cubas reúne uma série de recursos provocativos e envolventes que instigam a leitura da obra, como delinea Schwarz (2008, p.17): “A estridência, os artifícios numerosos e a vontade de chamar atenção dominam o começo das *Memórias póstumas de Brás Cubas* (1880). O tom é de abuso deliberado, a começar pelo contra-senso do título, já que os mortos não escrevem”. Para o propósito deste estudo, Schwarz (2008) e Candido (1995) formam a base da crítica do estilo e das obras machadianas neste estudo.

Uma obra clássica permite experiências únicas em termos de fruição estética – aqui compreendida como a apropriação que o leitor faz do texto literário à medida que participa de sua construção de sentidos –, e pode contribuir amplamente para a formação pessoal, humanística e acadêmica do estudante, uma vez que uma grande obra continua sempre atual. Segundo Cosson (2006), compete à escola a responsabilidade e a concretização do letramento literário, que demanda um processo educativo específico e não depende apenas da leitura dos textos, mas de um exercício de compreensão e interpretação constante, de atualização permanente por parte do leitor, na tentativa de dar sentido ao universo “[...]por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço.” (COSSON, 2014). E, desta forma, espera-se que a escola possa oferecer esse conhecimento e que o faça com propriedade. A escolha de que a via de leitura seja a dos clássicos é, em parte, porque “embora nada se possa considerar definitivo em matéria de excelência estética, dificilmente se poderá considerar como gratuito o efeito de permanência de obras que mantêm, mesmo com o passar dos séculos, o vigor do momento de seu aparecimento” (OSAKABE; FREDERICO, 2004, p. 78).

A leitura de textos considerados mais difíceis, como os cânones literários, carece mais da mediação do professor em leituras nas quais os alunos encontram menos obstáculos. Kleiman (2016) afirma que a alegação de que a leitura de um texto é difícil indica falta da interação de diversos níveis de conhecimento para o leitor, como o conhecimento de mundo, o linguístico e o textual, ou seja, falta ao leitor o conhecimento prévio para que possa fruir da leitura. A mediação, assim, é fundamental para reduzir esse desconforto do leitor, na medida em que ajuda a preencher as lacunas do conhecimento prévio. A autora pontua ainda que “sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão” (KLEIMAN, 2016, p. 15), portanto, é preciso que o professor mediador provoque, induza ou até mesmo produza

esse conhecimento prévio necessário, o que é mais facilmente possível na leitura compartilhada com os alunos. Uma vez que o leitor desconheça informações importantes sobre o tempo de um enredo ou informações linguísticas ou textuais, a leitura de um texto pode ser muito pouco útil para sua formação.

Calvino (1993), Machado (2002), Borges (2000) e Bloom (1995) auxiliam na discussão sobre os clássicos e sua importância, bem como contribuição para os leitores. Cosson (2014), Paulino (2001) e Zilberman (1985) orientam, entre outros, a reflexão sobre a leitura e o letramento literário. Azevedo (1995), Zilberman (1985 e 1988) e Kleiman (2016), bem como As orientações curriculares para o Ensino Médio (Brasil, 2002), propõem a importância da mediação para a efetivação do letramento literário. Eco (2004, 2005, 2008) e Kleiman (2002) ajudam a esclarecer sobre formação de leitor crítico, entre outros autores e obras também importantes para a realização desta pesquisa e, sobretudo, Candido (1972, 1989 e 1995) fornece a base para a discussão da literatura como direito social.

Metodologia e resultados esperados

Está em desenvolvimento uma pesquisa-ação experimental, quantitativa e qualitativa de mediação de leitura, iniciada com a leitura de uma crônica e de contos machadianos e, atualmente, realiza-se a leitura do romance *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, com uma turma de 2ª série do Ensino Médio e utilizar-se-á o método dedutivo para a obtenção dos objetivos estabelecidos.

No início da investigação foram aplicados dois questionários iniciais, um para diagnóstico das práticas de leitura dos alunos e outro, específico do objeto de pesquisa, em que se investigou especificamente a respeito da leitura de clássicos literários antes do início da intervenção prática deste estudo. Ao final da intervenção será aplicado um último questionário com o objetivo de comparar como os próprios alunos avaliaram a experiência de leitura da prosa de ficção machadiana em relação às possíveis contribuições para sua formação como leitor crítico e que será comparado com o primeiro questionário específico. Ademais, a cada aula é registrado o relato de experiência da professora, com as impressões sobre o contato dos alunos com a leitura dos textos clássicos escolhidos.

Ao fim da investigação proposta por este projeto realizado no contexto da escola pública, espera-se que seja possível pontuar as contribuições que a leitura das obras de

Machado de Assis, como representativa dos clássicos, possam oferecer à formação do leitor literário, bem como, colaborar para a ampliação do direito à literatura como um dos direitos básicos do cidadão. Esperamos demonstrar que a leitura das obras selecionadas contribuiu para a ampliação do gosto dos alunos pela leitura, favoreceu a formação de leitores mais críticos e cidadãos mais conscientes do direito ao acesso aos bens culturais, em especial, a literatura. Espera-se, ainda, que seja possível demonstrar que a mediação e a interação nas atividades de leitura é fundamental para obter melhores resultados na leitura de obras mais complexas, como os clássicos.

Em relação ao produto educacional, está sendo produzida a sequência didática utilizada para as aulas de intervenção deste projeto como possibilidade para a leitura de textos literários e mediação da leitura literária clássica para Ensino Médio e será criado um ambiente virtual para o compartilhamento de experiências relacionadas ao trabalho com a leitura literária clássica no Ensino Médio.

Palavras-chave: Leitura literária. Clássicos da literatura. Mediação.

Referências

AZEVEDO, R. A didatização e a precária divisão de pessoas em faixas etárias: dois fatores no processo de (não) formação de leitores. In: PAIVA, A. et al. (Org.) *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces: o jogo do livro*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 75-86.

BRASIL. *PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Vol. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/ Semtec, 2002.

BLOOM, H. *O Cânone Ocidental*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

BORGES, J. L. *Obras completas II*. São Paulo: Globo, 2000.

CALVINO, I. *Por que ler os clássicos?* 2ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

_____. *Seis propostas para o próximo milênio*. São Paulo, Companhia das Letras, 2010.

CÂNDIDO, A. *A literatura e a formação do homem*. Ciência e cultura. São Paulo, 1972.

_____. *Direitos humanos e literatura*. In: FESTER, RIBEIRO, A. C. (Org.) et alli. *Direitos humanos e literatura*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

_____. *Vários Escritos*. 3.ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CORTÁZAR, J. Alguns aspectos do conto e Do conto breve e seus arredores. In *Valise de cronópio*. Trad. Davi Arrigucci Jr. e João Alexandre Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2006.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2014.

DIXON, P. *Os contos de Machado de Assis: mais do que sonha a filosofia*. Porto Alegre: Movimento, 1992.

GOTLIB, N. B. *Teoria do conto*. 11. ed. São Paulo: Ática, 2006.

KLEIMAN, A. *Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura*. 8.ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

MACHADO, A. M. *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

OSAKABE, H.; FREDERICO, E. Y. *Literatura. Orientações curriculares do ensino médio*. Brasília: MEC/ SEB/ DPPEM, 2004.

PAULINO, G. Letramento literário: por vielas e alamedas. *FACED*, no 5, 2001, p.117-125.

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009, p. 61-81.

O (RE)DESENHO DO CURRÍCULO DE GEOGRAFIA NA PERSPECTIVA DO CONTEXTO CULTURAL ESCOLAR

Marcos Antonio Pereira Martins (Orientando – PPGEEB/CEPAE/UFG)
marcozmartinez@hotmail.com

Eunice Isaias da Silva (Orientadora – PPGEEB/CEPAE/UFG)
euniceisaias@gmail.com

Considerações iniciais

Propomos nessa pesquisa o estudo do (re)desenho do currículo da disciplina de Geografia para o ensino médio de uma escola pública de Aparecida de Goiânia (região metropolitana de Goiânia) com o olhar nos sujeitos da aprendizagem através da cultura, item enfatizado através do Pacto Nacional Pelo Fortalecimento do Ensino Médio.

A implantação do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, instituído pela Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013 (BRASIL, 2013), representa a articulação e a coordenação de ações e estratégias entre o Governo Federal e os Governos Estaduais na formulação e implantação de políticas para elevar o padrão de qualidade do Ensino Médio brasileiro em suas diferentes modalidades, orientado pela perspectiva de inclusão de todos que a ele tem direito. No primeiro momento, uma das ações estratégicas é o *redesenho curricular*, em desenvolvimento nas escolas com a instituição do Pacto, visando subsidiar as Secretarias Estaduais de Educação e do Distrito Federal no desenvolvimento de ações de melhoria da qualidade do ensino médio não profissionalizante, com ênfase nos projetos pedagógicos que promovam a educação científica e humanística, a valorização da leitura, da cultura, o aprimoramento da relação teoria e prática, da utilização de novas tecnologias e o desenvolvimento de metodologias criativas e emancipadoras.

Problema de pesquisa e objeto de investigação

O Currículo da disciplina de Geografia da unidade educacional pesquisada está sendo analisado na busca de compreender e trazer respostas a alguns questionamentos, como:

- Como está estruturado o currículo da disciplina nas três séries do ensino médio? Como era? O que temos? O que queremos?
- O currículo está voltado para a realidade/perspectivas dos sujeitos da aprendizagem?

- Qual a relação dos sujeitos da aprendizagem com o lugar em que vivem?
- A escola tem conseguido alcançar os anseios dos seus alunos?
- Como foi elaborado o atual currículo adotado pela escola? Como redefini-lo?
- Os docentes da disciplina de Geografia possuem formação específica para atuar na referida área? O que pensam das mudanças?
- E os sujeitos da aprendizagem, o que pensam disso? De que modo incluí-los no processo para que o novo currículo seja construído entre a comunidade escolar?
- Quais os pontos mais relevantes da cultura dos discentes, que devem constar na elaboração do currículo de Geografia?

Objetivo geral

Pesquisar de forma teórica e prática, através da experimentação/observação *in loco*, e produzir análise crítica do currículo da disciplina de Geografia no Ensino Médio de uma escola pública da rede estadual de educação do Estado de Goiás, visando contribuir para o fortalecimento e para a compreensão de conteúdos geográficos no ensino, considerando a cultura socioescolar.

Objetivos específicos

- Compreender a importância do currículo da disciplina de Geografia para nortear o processo ensino/aprendizagem;
- Verificar a relação da cultura dos sujeitos da aprendizagem e os lugares da cidade por eles frequentados em seu cotidiano;
- Investigar a relação escola, identidade e lugar cultural dos alunos;
- Elaborar uma proposição de intervenção pedagógica relacionada ao currículo escolar da disciplina de Geografia do ensino médio.

Fundamentação teórica

A pesquisa realizará uma abordagem entre cultura, currículo e disciplina de Geografia, devendo ser pautada em estudos na área de ensino escolar desta disciplina, de forma mais ampla, e na dinâmica do mundo e vivência na atualidade.

O processo de globalização tem sido apontado como uma das principais características da atualidade. Trata-se de um processo complexo e diverso, no qual participam, mas de modo diferente, grande parte dos países, sem que isso implique

maior justiça social e maior aproximação entre seus desempenhos sociais e econômicos. Nesse processo, observa-se maior interdependência entre as escalas nas quais os fenômenos e fatos espaciais ocorrem, maior e mais intensa comunicação entre pessoas, empresas e instituições, levando à experiência simultânea (mas não homogênea) com esses fenômenos e fatos, ao adensamento de pessoas em territórios urbanos globais e globalizados, a padronizações de estilos de vida, mas também à acentuação da diversidade cultural (CAVALCANTI, 2010, p. 4).

“Cada lugar é, à sua maneira, o mundo”, afirma Santos (1996, p. 252). Segundo o autor, o processo de construção da globalidade se estabelece relacionado com a permanência da individualidade; afirma ainda que “o mundo se encontra em toda parte”. O autor considera, assim, que a dimensão do local e as particularidades do cotidiano oferecem novas possibilidades de análise dos significados dos lugares geográficos. O lugar e o mundo relacionam-se dialeticamente, contrapondo-se, confundindo-se, separando-se, unindo-se. Essa dinâmica pode ser percebida nas inovações e resistências presentes nas relações espaciais cotidianas (SILVA, 2010, p. 93).

O lugar como objetivo do ensino da disciplina de Geografia para a escola básica tem sido destacado em pesquisa e na maior parte dos livros didáticos para o ensino fundamental (PNLD, 2010). Callai (2003, 2006) adverte, porém, que não se trata de trabalhar o lugar apenas como uma referência local, mas como uma escala de análise necessária para se compreender os fenômenos que acontecem no mundo, mas ocorrem temporal e territorialmente nesse local. Trabalhar esses fenômenos como conteúdo geográfico é compreendê-los a partir do lugar do sujeito, de sua realidade, o que permitiria maior identificação dos alunos com os conteúdos. O lugar deve ser referência constante, levando ao diálogo com os temas, mediando a interlocução e a problematização necessária à colocação do aluno como sujeito do processo. Ao estudar o lugar, pode-se atribuir maior sentido ao que é estudado, permitindo que se façam relações entre a realidade e os conteúdos escolares. Através da categoria lugar, que está inteiramente ligado à identidade, chegaremos a um elo entre identidade e cultura estes, por sua vez, inteiramente relacionado aos valores que os sujeitos da aprendizagem dão ao seu espaço de vivência (CAVALCANTI, 2010, p. 6).

Repensar os conteúdos escolares não significa abandonar as disciplinas curriculares ou apenas aglutinar a elas temas atuais, é preciso ressignificar os conteúdos. Assim, o currículo é um projeto que se constrói à medida que ocorrem os processos de

transformação das atividades práticas, ganhando forma e recebendo significado. Portanto, o currículo é o modo de organizar a prática realizada num contexto, segundo uma construção cultural, que supõe a concretização das intenções sociais e culturais atribuídas à educação escolar. É o meio de ter acesso o conhecimento a partir das condições que se realizam e se convertem, numa forma de entrar em contato com a cultura do outro (SACRISTÁN, 2000).

O (re)desenho curricular proposto permite a integração aos conteúdos escolares de novos temas e de interesse social como; o aprendizado e a vivência das diversidades entre outras questões e problemas enfrentados pelos sujeitos da aprendizagem do nosso tempo.

Isso significa romper com um modelo compartimentado em disciplinas isoladas, no qual o conhecimento é descontextualizado da realidade para dar espaço a uma programação de conteúdos coerentes e significativos. Trata-se de um currículo em que as diversas disciplinas se relacionam entre si de forma harmoniosa, bem como com a realidade contemporânea, cuja finalidade não é mera transmissão de conteúdos prontos, mas a formação de sujeitos capazes de construir, de forma autônoma, seus sistemas de valores e, a partir deles atuar criticamente na realidade que os cerca. O currículo é um processo de decifração. É fornecedor de uma chave, de um código, de uma linguagem para ler o real.

Para o desenvolvimento deste projeto, realiza-se um estudo sistematizado de variados autores com estudos voltados para a temática pesquisada. Estas obras indicam os rumos da pesquisa de forma que o pesquisador construa suas reflexões.

Metodologia

O início das atividades do trabalho se deu com a revisão bibliográfica do tema de pesquisa, reformulação do projeto de pesquisa e busca de novas fontes de acordo com a temática pesquisada e sugestões da orientadora Prof.^a Dr.^a Eunice Isaias da Silva.

Em segundo momento, está sendo realizada a pesquisa *in loco* sobre os aspectos culturais relativos aos sujeitos da aprendizagem, o currículo e dos instrumentos que norteiam a estruturação do currículo, iniciada em 2015 e em andamento em 2016 em períodos letivos e não letivos.

Estão sendo analisadas duas turmas de cada ano do Ensino Médio, sendo: uma turma de 1º ano no turno matutino; uma do vespertino e uma no turno noturno; uma

turma de 2º ano matutino e uma no turno noturno; e uma turma de 3º ano no turno matutino e uma no turno noturno. Isso será importante, pois, nos permitirá contrapor/comparar os dados analisados.

Resultados

A pesquisa está em andamento, na fase de coleta e início da tabulação dos dados. Como resultados parciais, destacamos a aprovação da pesquisa no Comitê de Ética, a construção do conhecimento procedimental através do estudo de obras que discutem assuntos na área pesquisada e início da escrita da dissertação. A análise parcial da coleta de dados na unidade de pesquisa nos aponta que: os discentes possuem uma identidade com o lugar em que vivem, têm pouca participação nos assuntos escolares e anseiam por conteúdos de Geografia mais significativos.

Ao fim da pesquisa, teremos dados mais significativos da análise teórica e prática que está sendo desenvolvida por meio de uma reflexão crítica do currículo - visando contribuir para o fortalecimento e para a compreensão de conteúdos geográficos no ensino - e considerando a cultura socioescolar - resultando em uma elaboração de propostas para um currículo que considere o conhecimento cotidiano do aluno e a sua vivência.

Considerações sobre o produto educacional e fruto da pesquisa científica

Como produto educacional, pensamos em propor uma discussão sobre o (re)desenho do currículo da disciplina de Geografia com a comunidade escolar (professores, alunos, pais, dos três turnos de aulas), no segundo semestre de 2016, apontando resultados dos dados coletados na pesquisa e propondo intervenção para ressignificação do currículo trabalhado na atualidade na referida unidade de ensino. Além disso, serão convidados colaboradores da Subsecretaria Regional de Educação de Aparecida.

Com esta atividade, pretendemos contribuir e interferir efetivamente no processo de reelaboração de um currículo mais significativo a esta comunidade escolar.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Currículo de Geografia. Cultura escolar.

Referências

BRASIL. *Formação de Professores do Ensino Médio: Ensino Médio e formação humana integral*. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. Caderno I, Setor de Educação da UFPR, Curitiba, 2013.

CALLAI, H. C. Estudar o Lugar para compreender o Mundo. In: CASTRO, A. C.; CALLAI, H. C.; KARECHER, N. A. (Org.). *Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano*. 5.ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

CAVALCANTI, L. de S. *A Geografia e a realidade escolar contemporânea: Avanços, Caminhos, Alternativas*. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento - Perspectivas Atuais, Belo Horizonte, novembro de 2010.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, M. *A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção*. São Paulo: Hucitec, 1996.

SILVA, E. I. *A linguagem dos quadrinhos na mediação do ensino de geografia: Charges e tiras de quadrinhos no estudo de cidade*, 2010. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Estudos Socioambientais – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

A DANÇA COMO ESTÍMULO E POSSIBILIDADE PARA A PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UM ESTUDO COM EDUCANDOS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE APARECIDA DE GOIÂNIA

Gisele Bizerra da Cunha (Orientanda – PPGEEB/CEPAE/UFG)
giselebaianinha@hotmail.com

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

Introdução

Na perspectiva de que a dança pode contribuir para o desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo das crianças e pelo fato das pessoas com deficiência intelectual apresentarem maiores limitações significativas nesses aspectos mencionados, acreditamos que o trabalho com a dança e seus benefícios podem auxiliar na aprendizagem de alunos com deficiência na escola, podendo ser um elemento de inclusão desses estudantes na educação básica.

Notando a importância da dança na vida desses alunos e como eles demonstram prazer e interesse por essa atividade, a presente pesquisa busca um diálogo entre dança e inclusão, apresentando a seguinte questão a ser investigada: A dança pode contribuir para a inclusão de alunos com deficiência intelectual na educação básica?

A pesquisa tem como objetivo principal analisar a dança como possibilidade de inclusão de pessoas com deficiência intelectual no contexto da educação básica, a partir dos significados da dança como prática social, cultural, artística e educativa na escola, para alunos com deficiência intelectual, com base em observações e análise de dados obtidos em aulas de dois professores de dança que trabalham nas Escolas de Tempo Integral (EMEI), da rede municipal de ensino de Aparecida de Goiânia. São objetivos específicos da investigação: identificar as possíveis respostas de deficientes intelectuais frente aos estímulos da dança e do próprio corpo, por meio de experimentações práticas e observações em aulas de dança; analisar os modos como o trabalho com a dança pode contribuir para a melhoria das habilidades motoras básicas dos deficientes intelectuais e o seu processo de socialização; desenvolver um projeto de intervenção para as escolas públicas, que será em forma de oficinas e cursos a serem aplicados junto a professores, sobre os resultados obtidos da pesquisa, em relação à dança como forma de inclusão do aluno com deficiência intelectual na educação básica. Em vista desses objetivos,

consideramos que a pesquisa vai ao encontro da importância que a educação inclusiva assume na atualidade.

Fundamentação teórica

Em 1948 já se falava nos direitos das pessoas com deficiência e foi assinada a Declaração Universal dos Direitos Humanos, garantindo o direito à educação para todas as pessoas, com deficiência ou não. Em 1988, a Constituição Federal garante a igualdade no acesso à escola e concede ao Estado o dever de oferecer atendimento especializado para as pessoas com deficiência, preferencialmente, no ensino regular.

Em 1994, a LDB estabelece atribuições às redes de ensino, assegurando currículos, métodos e organização escolar para garantir e atender às necessidades de todos os educandos. Para a LDB (BRASIL, 1996), o ensino regular deve atender também às necessidades dos alunos com qualquer tipo de deficiência, sendo que estes devem ser atendidos dentro da escola comum, preferencialmente, por meio de adaptações e organizações curriculares para que uma educação de qualidade aconteça. Se necessário, o aluno com deficiência terá um apoio especializado, que o ajudará a executar as tarefas diárias. Professores e funcionários terão formação continuada para integração desses alunos nas classes comuns.

Em 1994, foi realizada uma Conferência Mundial na Espanha, em Salamanca, sobre as necessidades educativas especiais, sendo este um dos eventos principais que impulsionaram a Educação Inclusiva em todo mundo.

A American Association on Mental Retardation (AAMR), uma associação que representa profissionais que tratam da deficiência de desenvolvimento no mundo todo, mudou seu nome para American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD), em 2007, estabelecendo um novo padrão em terminologia sobre a deficiência e estabelecendo um caminho mais aceitável, socialmente, para se referir a pessoas com deficiência intelectual. A AAIDD é muito conhecida por haver definido oficialmente a condição da deficiência mental para o mundo e também por sua bem sucedida defensoria na eliminação da pena de morte para condenados com esta condição nos Estados Unidos.

Desde 1856, a Associação Americana em Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento (AAIDD) é responsável por definições e classificações da deficiência

intelectual. Em 2010, a AAIDD alterou a nomenclatura de retardo mental para deficiência intelectual, como é conhecida até hoje, como aponta Almeida (2012).

A deficiência intelectual, que é a deficiência estudada nessa pesquisa, é compreendida como a característica de pessoas com algum tipo de atraso cognitivo, apresentando dificuldades com as relações sociais, com a compreensão de regras e o desempenho de algumas atividades cotidianas. Segundo Albuquerque (1996), a deficiência intelectual diz respeito a um funcionamento mental inferior à média, podendo ser acompanhado ou não de déficits no comportamento adaptativo, e que pode ser manifestado durante o desenvolvimento de um indivíduo.

O comportamento adaptativo diz respeito à funcionalidade do indivíduo, promotora da sua adaptação nos contextos de vida, e que pode apresentar alterações, principalmente nas seguintes condutas adaptativas: comunicação, autocuidado, vida no lar, habilidades sociais, desempenho na comunidade, independência na locomoção, saúde e segurança, habilidades acadêmicas funcionais, lazer e trabalho, de acordo com Almeida (2012).

As pessoas com deficiência intelectual podem apresentar atraso no aspecto sensorial e na linguagem. A inserção desses deficientes em atividades que propiciam uma melhora significativa nesses aspectos, como a música, a dança, a pintura, podem trazer benefícios para esse tipo de deficiência. É o que sugere, por exemplo, o trabalho de Figueiredo (1999), que aponta a importância da dança para as pessoas com deficiência, tanto no aspecto motor quanto no social.

Nas obras de Laban (1981, 1990), já percebemos a dança numa perspectiva educativa que contribui para o desenvolvimento das capacidades humanas, pois o movimento concebido de forma expressiva e comunicativa permite ao sujeito compreender o mundo de maneira singular. A dança proporciona construções corporais significativas, importantes para uma educação transformadora, tanto para pessoas com deficiência ou não, como aborda o mesmo autor. Conforme temos observado, a dança pode contribuir para a formação corporal, incentivando as pessoas com deficiência intelectual a terem maior contato com o mundo e seu próprio corpo, respeitando limites e colaborando com a qualidade de vida e inclusão dos deficientes intelectuais na arte e na sociedade.

Metodologia

Inicialmente serão levantados e analisados os documentos oficiais e legais referentes à proposta de educação inclusiva na rede municipal de ensino de Aparecida de Goiânia, articulados à discussão referente ao assunto em âmbito federal. Além desse estudo documental, está sendo realizada uma pesquisa investigativa de campo, em nível exploratório, a partir do levantamento e de observações das unidades escolares que apresentam alunos com deficiência intelectual. O foco de observação principal da pesquisa se dará em aulas de dança, em duas das quatro Escolas de Ensino Integral (EMEIs), de Aparecida de Goiânia: na Escola Municipal de Ensino Integral Retiro do Bosque e na Escola Municipal de Ensino Integral Monteiro Lobato, do município de Aparecida de Goiânia, devidamente autorizadas pela Secretaria Municipal de Educação, mediante requerimento. Os sujeitos da pesquisa são alunos do 1º ao 5º ano e suas idades variam de 06 a 12 anos.

A pesquisa de campo foi iniciada logo após a submissão e a aprovação do Comitê de Ética- CEP/UFG, respeitando-se o período de três meses de análise, e está acontecendo nos meses de março, abril e maio de 2016. Como instrumentos de coleta de dados, utilizamos observações de aulas de dança, por meio de registros em diários de bordo, fotos e entrevistas semi-estruturadas com alunos, pais e professores de dança.

Considerações sobre as ações desenvolvidas

O Projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa/UFG. No momento estamos realizando a pesquisa de campo nas unidades escolares.

A análise documental, as observações e a seleção bibliográfica estão em andamento.

Os resultados parciais, baseados nas observações das aulas, indicam que a dança contribui para a interação social, cultural, a criatividade nas aulas e para o desempenho motor dos alunos com ou sem deficiência intelectual escola.

Palavras-chave: Inclusão. Deficiência Intelectual. Dança. Escola.

Referências

ALBUQUERQUE, M. C. P. de A. *A criança com deficiência mental ligeira*. Dissertação de Doutorado em Psicologia. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, 1996.

ALMEIDA, M. A. *O caminhar da deficiência intelectual e classificação pelo sistema de suporte/apoio*. Deficiência intelectual: realidade e ação / Secretaria da Educação. Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE; organização, Maria Amélia Almeida. – São Paulo: SE, 2012.

BRASIL, Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL, Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL, Lei nº. 9394 de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (LDB)*, Brasília, DF, 1996.

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

FIGUEIREDO, V. M. C.; TAVARES, M. da C. G. C. & VENÂNCIO, S. Olhar para o corpo que dança. Um sentido para o deficiente visual. Movimento. Publicação da Escola de Educação Física/UFRGS, Ano V, n. 11, 1999/2.

FIGUEIREDO, V. M. C.; TAVARES, M. da C. G. C. & VENÂNCIO, S. Uma reflexão sobre a pessoa portadora de deficiência visual e a dança. Motrivivência. Publicação das Políticas Públicas: Educação Física/ Esporte / Lazer – II – Ano XI – Nº 12 – Maio/1999.

LABAN, R. *O domínio do movimento*. São Paulo: Summus, 1981.

_____. *Dança educativa moderna*. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1990.

MEC. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira* (Lei 9394 de 20 de Dezembro de 1996). Ministério da Educação. Brasília, DF, 2001a.

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

LETRAMENTO E EDUCAÇÃO FÍSICA

Ludmila Siqueira Mota Viana (Orientanda - PPGEEB/CEPAE/UFG)
fdjmila@gmail.com

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

Introdução

A proposta das Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Educação (RME) de Goiânia (GOIÂNIA, 2009) fundamenta-se na perspectiva de que todos os componentes curriculares devem colaborar na construção da compreensão de sentidos e significados relacionados com a leitura e a escrita, seus usos e suas funções sociais. Ou seja, não só os(as) professores(as) alfabetizadores(as) ou de Língua Portuguesa são “responsáveis” por desenvolver práticas pedagógicas com vistas ao letramento.

Taffarel (2009) analisa a hipótese de que a educação física escolar não está construindo o “letramento” das crianças e jovens. Ou seja, a escola não está proporcionando possibilidades de atividade humana inteligente, racional, desalienadora. A autora problematiza que no espaço das aulas de educação física estão sendo negados conteúdos relevantes para as crianças nos currículos escolares. Para a autora, eles permitem aprendizagens importantes proporcionem o letramento em Educação Física, o quê significa “dominar conhecimentos, estrutura de disciplina, hábitos e competências globais para agir no mundo” (TAFFAREL, 2009, p.1). Entendendo que este letramento em Educação Física está ligado ao seu aspecto geral, não uma espécie de letramento corporal.

Para realizarmos esta investigação levantamos como problema central averiguar: quais as relações entre os saberes dos professores de Educação Física e Pedagogos acerca do letramento? Nosso objetivo é investigar como o professor de Educação Física e o Pedagogo trabalham o processo de letramento. Além disso, buscaremos também desvelar o discurso sobre a alfabetização que perpassa a fala dos sujeitos professores de Educação Física; analisar as relações entre alfabetização e Educação Física expressas nos discursos dos(as) professores(as) e nos documentos Diretrizes Curriculares da RME, Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa, Diretrizes Curriculares para Educação Física do MEC; investigar como o professor de

Educação Física e o professor pedagogo podem trabalhar de forma interdisciplinar nos processos de leitura e escrita e por fim, construir uma proposta de intervenção de prática pedagógica da Educação Física com vistas ao letramento na escola.

Pressupostos teóricos

Para realizarmos o debate em torno dos saberes docentes dos profissionais da Educação Física acerca da alfabetização, iniciaremos apontando as definições sobre o que é alfabetização, letramento e educação física. Embasaremos nossa pesquisa sobre os conceitos de alfabetização e letramento em Soares (2004, 2012) e os estudos de Bakhtin (2006) para tratar a linguagem inserida no mundo social, com suas contradições e ideologias, além dos estudos de Vygotsky, Luria e Leontiev (2005, 2009 e 2012) sobre o pensamento e a linguagem. No que se refere a Educação Física utilizaremos os conceitos da teoria crítica da área, como Coletivo de Autores (1992).

A alfabetização é definida por Soares (2004) como o ato de ensinar o código alfabético e letrar é familiarizar o sujeito com os diversos usos sociais da leitura e da escrita. Soares (2004) utilizou a história da palavra letramento, que é originada do termo inglês “literacy”, e foi introduzida em nossa língua em meados da década de 80. Assim Soares (2004, p.6), definiu letramento como “[...] o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”.

A alfabetização é concebida pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (GOIÂNIA, 2009) pela ação de ensinar aos alunos códigos de leitura e escrita. Todavia, alfabetizar não basta; é preciso promover o letramento. Cada área tem sua especificidade, apresentando linguagens e saberes próprios, porém, são interdependentes e complementares na compreensão da realidade.

Partindo deste princípio, percebemos que o letramento é um processo contínuo que acompanha o educando por toda a vida, em que ele tenta ampliar a nossa compreensão do mundo em que vive. Assim, podemos concluir que a educação física nas classes de alfabetização, na perspectiva do letramento, permite ao educando conhecer, participar, explicitar e entender o seu contexto social, ampliando as suas possibilidades de atuação e intervenção na sociedade. É mais do que o movimento pelo movimento, o que importa é conhecer e desenvolver as manifestações corporais.

Compreendendo que alfabetizar se resume a letras, fonemas, sílabas, palavras e frases, e que na verdade são imprescindíveis, porém é preciso enfatizar as inter-relações,

vivências sociais e vincular essa aprendizagem ao contexto histórico-cultural da criança. Para Vygotsky (2009), a linguagem é o comportamento mais importante do uso de signos culturais porque é responsável pelas interações sociais, é a fonte de conhecimento. A aproximação da escrita com todas as experiências histórico-culturais vividas pelas crianças se consolidará na linguagem.

Temos que definir que tipo de linguagem a Educação Física pode desenvolver. A linguagem verbal necessita do corpo e do movimento para o desenvolvimento normal daquele que fala. A educação física neste processo não é apenas auxiliar no aprendizado da leitura e da escrita, de forma direta, mas um viés a mais, uma possibilidade de promover a leitura da realidade, utilizando as habilidades corporais específicos da Educação Física.

Baseada no Coletivo de Autores (1992), a expressão corporal é uma linguagem, um conhecimento universal, patrimônio da humanidade e, como tal, precisa ser transmitido e assimilado pelos alunos na escola, pois a sua ausência impede que o homem e a realidade sejam compreendidos em sua totalidade. E sendo a linguagem corporal o objeto da Educação Física e uma dimensão humana, sua presença na escola não pode ser ignorada, mas precisa ser considerada como uma proposta de educação que se pretenda crítica, criativa e integral.

Metodologia

Para o desenvolvimento do projeto, tomamos como subsídio o método materialista dialético e utilizaremos como metodologia a pesquisa-ação do tipo participante.

Delineamos a pesquisa como do tipo participante que se insere na pesquisa prática, classificação apresentada por Demo (1985). Segundo esse autor, a pesquisa prática é ligada à práxis, ou seja, à prática histórica em termos de usar conhecimento científico para fins explícitos de intervenção.

Ambientamos este estudo em dois campos, um ampliado que investigou os discursos dos professores-sujeitos de educação física e pedagogos, quanto a alfabetização e letramento da Rede Municipal de Ensino de Goiânia - RME, e um campo específico, que buscou conhecer a realidade de uma escola da RME e onde construiremos uma proposta de intervenção de prática pedagógica da Educação Física com vistas ao letramento, realizando assim, uma pesquisa-ação (SEVERINO, 2007).

No campo ampliado, objetivamos entrevistar um professor(a) de Educação Física que trabalhasse com nos primeiros anos do Ensino Fundamental (Ciclo I, turma A) e um(a) professor(a) pedagoga/alfabetizadora que também lecionasse para os primeiros anos, das escolas municipais de Goiânia, exceto as de tempo integral. Nossa intenção era estabelecer a relação entre os saberes docentes dos profissionais da Educação Física com outros professores pedagogos dentro da Rede Municipal de Ensino de Goiânia de forma representativa em cada região da cidade. Esta fase da pesquisa foi realizada entre os meses de Setembro a Dezembro de 2015.

Os critérios para a seleção dos sujeitos foram dois: trabalhar com os primeiros anos de escolarização e ser efetivo no quadro funcional. Outro critério elencado foi o tempo de magistério no Ciclo I, a princípio, professores(as) que estivessem por 2 anos ou mais lecionando em turmas As (1º ano do Ensino Fundamental). Mas, em algumas situações, não foi bem o que encontramos. Em determinadas escolas, havia professores que estavam lecionando pela primeira vez nas séries iniciais do Ensino Fundamental, tanto pedagogos quanto de educação física. Por isso, em alguns casos, entrevistamos professores com pelo menos 5 anos de experiência no Ciclo I e outros que tinham apenas 1 ano de turma A.

Foram selecionadas apenas uma escola de cada Coordenadoria Regional de Educação (CRE) de Goiânia, totalizado 5 escolas. Para isto, o Departamento Pedagógico (DEPE) da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Goiânia, disponibilizou-nos uma lista com 10 escolas (duas de cada CRE). Foi utilizado como critério de inclusão, as escolas que se dispuseram a ceder nossa entrada no campo e que não houvesse pesquisas em andamento na instituição.

Foi aplicado um questionário com cada um dos professores, composto de questões abertas com objetivo de levantar o perfil profissional dos sujeitos participantes e concepções relacionadas ao trabalho docente, verificando se há um trabalho em conjunto destes sujeitos no processo de letramento, conforme os objetivos traçados neste estudo.

Todas as escolas campo e todos os professores sujeitos foram esclarecidos sobre os objetivos da pesquisa, nossa atuação no campo e a delimitação dos sujeitos pesquisados, como colaboradores voluntários para a realização do nosso estudo. Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal de

Goiás (UFG) e todos os sujeitos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme exigido pelo Comitê de Ética da UFG.

Para ter acesso ao fenômeno a ser estudado, no campo específico da pesquisa, o *lôcus* definido foi uma escola da CRE Jarbas Jayme que concordou com o Termo de Anuência e que possuía os critérios de inclusão (professores efetivos de Educação Física e Pedagogos do Ciclo I). Além disso, a escola apresentou disponibilidade e consentimento da nossa entrada no campo para realizar observações, entrevistas, aplicação de questionários ao professor de Educação Física da Primeira Fase do Ensino Fundamental e onde será desenvolvida a proposta de intervenção de prática pedagógica da Educação Física com vistas ao letramento. Durante os meses de outubro a dezembro de 2015, foram realizadas as atividades de observação, aplicação do questionário e entrevista com a professora de Educação Física.

Resultados e conclusões

As informações obtidas serão categorizadas e analisadas. Pretendemos saber se são estabelecidas relações interdisciplinares entre esses profissionais e se há contribuição mútua no processo de letramento. Estas informações serão analisadas e relações serão estabelecidas com as apreciações dos documentos oficiais, tais como: Diretrizes Curriculares da RME, Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa, Diretrizes Curriculares para Educação Física do MEC.

Os benefícios esperados com este trabalho serão em relação à população em geral, com o conhecimento gerado. Esta pesquisa poderá contribuir para a melhoria no processo de ensino e aprendizagem oferecido de modo interdisciplinar pela Rede Municipal de Ensino de Goiânia bem como para outras instituições educacionais que nos vinculamos por meio de formação contínua aos professores e a Educação Física, enquanto linguagem, pode colaborar para o processo de alfabetização e letramento, através da exploração de diversos tipos de movimentos é capaz de levar o aluno à comunicação e à expressão de fatos e ideias.

Palavras-chave: Ensino. Educação física. Letramento.

Referências

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

DEMO, P. *Introdução à metodologia da ciência*. 2.Ed. São Paulo: Atlas, 1985.

GOIÂNIA, Secretaria Municipal de Educação. *Diretrizes curriculares para educação fundamental de infância e da adolescência: ciclos de formação e desenvolvimento humano*. SME: Goiânia, 2009.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*. n. 25, jan/fev/mar/abr, 2004, p.5-17. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01>>. Acesso em: 02 jun. 2014.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

_____. *Alfabetização e letramento*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

TAFFAREL, C. Z. O “Letramento” na Educação Física. Faculdade de Educação – UFBA. Data da publicação: 10/08/2009. Disponível em:<<http://www.faced.ufba.br/rascunhodigital/textos/562.htm>>. Acesso em: 08 jun. 2014.

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

VYGOTSKY, L. S.; LEONTIEV, A; LURIA, A. R. *Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. São Paulo: Centauro, 2005.

_____. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 13.ed. São Paulo: Ícone, 2014.

PRÁTICAS EDUCATIVAS EM ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: O USO DE INSTRUMENTOS MIDIÁTICOS NO PROCESSO DE LETRAMENTO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Fernanda Cinthya de Oliveira Silva (Orientanda – PGEEB/CEPAE/UFG)
fernandacynthia1@hotmail.com

Deise Nanci de Castro Mesquita (Orientadora – PPGEED/CEPAE/UFG)
mesquitadeise@yahoo.com.br

Justificativa

Sou professora de educação básica no Colégio Estadual Professor José dos Reis Mendes, em Trindade, Goiás, há 9anos, e desde a inclusão de alunos com deficiência nesta instituição regular de ensino, tenho me preocupado com a precariedade da formação de alguns alunos com deficiência intelectual que concluem o ensino básico: comumente, sequer apresentam competência para a leitura e a escrita em língua portuguesa. Tenho observado, também, que alguns alunos com deficiência que estão supostamente alfabetizados fazem uso de tecnologias de informação e comunicação (TIC) como mediadoras de suas interações e integrações sociais, tanto na escola como fora dela. Assim, elegi como objeto de estudo desta pesquisa atividades didáticas com o uso de instrumentos midiáticos com acesso à rede de informação global, a fim de investigar de que forma elas podem contribuir para a superação da dificuldade de leitura e escrita de alunos com deficiência intelectual, em salas de atendimento educacional especializado (AEE).

Problema

Diante do número cada vez maior de alunos com deficiência intelectual atendidos pelo AEE, cabe a esta pesquisa investigar:

- De que forma atividades com o uso de instrumentos midiáticos com acesso à rede de informação global podem potencializar o processo de letramento dos alunos com deficiência intelectual?

Objetivos

O objetivo geral deste trabalho é organizar um conjunto de atividades com a utilização de instrumentos midiáticos de acesso à rede global, que colaborem com o processo de letramento de alunos com deficiência intelectual, durante o Atendimento Educacional Especializado no Colégio Estadual Professor José dos Reis Mendes.

Os objetivos específicos são: identificar os princípios da deficiência; buscar caminhos para potencializar as capacidades do aluno com deficiência intelectual; experimentar práticas pedagógicas de leitura e escrita; avaliar e reelaborar atividades que colaborem com o letramento do aluno com deficiência intelectual.

Fundamentação Teórica

Definido pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, o Atendimento Educacional Especializado compreende um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos, organizados institucional e continuamente, prestados de forma complementar à formação de estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento; e de modo suplementar à educação de alunos com altas habilidades / superdotação. Conforme documento elaborado por um grupo de trabalho da Política Nacional de Educação Especial entregue ao Ministério da Educação, em janeiro de 2008, esse atendimento especializado deverá conter em seu planejamento atividades que

[...] diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008.p. 10)

Diante desta exigência, as mídias com acesso à rede global passam a exercer um papel importante no trabalho dos educadores, tornando-se um dispositivo que pode produzir os resultados esperados. Para isto, caberá ao professor das salas de atendimento especializado utilizar estratégias e atividades condizentes com as necessidades e especificidades de cada aluno. Sendo assim, além de se disponibilizar instrumentos midiáticos com acesso à rede global para os professores do AEE nas salas de recursos multifuncionais, deverão ser também pensadas atividades que visem a esta efetiva escolarização básica. E para lançar luz às formas práticas de se planejar, elaborar, executar, avaliar e revisar tais atividades, nesta pesquisa são tomadas como referências teóricas básicas os fundamentos da Defectologia de Vygotsky (1997) e a compreensão de Soares (2010) sobre Letramento.

Para Vygotsky, toda deficiência cria um estímulo para a elaboração de uma compensação. Segundo o autor, uma pedagogia com base na “compensação” não possibilita a “cura” da deficiência, mas oferece alternativas que podem contribuir para o desenvolvimento de áreas potenciais.

A peculiaridade da criança com deficiência não se deve, em primeiro lugar, ao fato de que nela não exista uma ou outra função que se pode observar em uma criança normal, mas que a falta desta ou daquela função faz emergir nela novas formações que representam e se constituem como reações à deficiência, ou seja, compensações que servem de novos caminhos para o seu processo de desenvolvimento. A criança cega ou surda pode alcançar o mesmo desenvolvimento de uma normal, mas as crianças com deficiências alcançam esse desenvolvimento de formas distintas, por outros meios. (VYGOTSKY, 1997, p. 17)

E, para Soares (2004, p. 39), letramento é “o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita; o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais”. Deste modo, o sujeito letrado assume outra posição, outro estado, ele passa a envolver-se nas práticas de leitura e escrita acarretando consequências sócio-culturais, já que o indivíduo passa a ter um novo modo de viver na sociedade e na cultura.

Metodologia

Para selecionar os participantes desta pesquisa, primeiramente foi feito um mapeamento de todos os alunos atendidos no AEE, considerando-se idade, deficiência e nível de escolarização. Isto se deu por meio de observação feita durante algumas atividades desenvolvidas na sala multifuncional, e de conversas informais com seus professores regentes e de apoio. A partir dessas informações foi possível criar uma planilha, agrupando os alunos com deficiência intelectual. Dos onze (11) identificados, apenas cinco (05) foram inicialmente selecionados, por se tratarem de alunos com faixa etária entre 8 e 16 anos e estarem (supostamente) alfabetizados. Destes, finalmente, apenas dois foram escolhidos como participantes, por estarem cursando o ensino médio e se tratarem de alunos de AEE sob minha responsabilidade. São eles uma garota de 18 anos e um rapaz que também tem deficiência visual, de 22anos.

Assim, os sujeitos selecionados foram convidados a participar da pesquisa voluntariamente mediante uma explicação sobre sua realização e após autorização dos pais/responsáveis, sendo necessário assinar o termo de consentimento livre/voluntário.

Após a assinatura dos termos pela escola e pelos pais, foi desenvolvido o cronograma de atividades, que se segue.

Em agosto de 2015, foi mapeado o grau de letramento dos alunos com deficiência intelectual a partir de instrumentos de análise como atividade escrita de interpretação textual com questões objetivas de múltipla escolha, leitura oral de textos curtos, frases e palavras em diferentes níveis de complexidade. A seguir, foi identificada a condição física e motora dos dois participantes na utilização dos recursos midiáticos, por meio de observação da utilização da motricidade fina (uso das mãos e dos dedos) para manusear, por exemplo, o teclado convencional ou o *mouse*, tela *touch screen* para *tablet* e celular; e da motricidade ampla (uso dos braços, pernas e tronco) para, por exemplo, controlar os movimentos dos braços, manter a cabeça ereta ou se firmar na cadeira. Para concluir essa etapa, foi verificada a familiaridade dos alunos com os recursos midiáticos que seriam utilizados na sala multifuncional, oferecendo a eles *tablets* e computadores com acesso à rede global, a fim de anotar o uso que os alunos já faziam e as suas expectativas em relação a esses instrumentos.

Com este diagnóstico, durante os meses de setembro a dezembro de 2015, foram oferecidas a esses dois alunos atividades com diversificados recursos das TIC, que são diferentes das oferecidas em sala de aula regular, mas que contemplavam os mesmos conteúdos curriculares, de forma interdisciplinar. Em cada aula foi observado: se o aluno era capaz de utilizar os recursos; qual era o produto textual (escrito, falado, desenhado) fruto da atividade; e a relação que o aluno com deficiência era capaz de fazer entre a atividade desenvolvida e sua inserção sociocultural no mundo letrado.

Resultados

Ao analisar esta prática pedagógica, tem sido possível perceber que as tecnologias de informação e comunicação apresentam-se como instrumentos promissores para a educação inclusiva, pelas várias possibilidades de recursos linguísticos e extralinguísticos que disponibilizam, facilitando o acesso às informações, aos conteúdos curriculares e aos conhecimentos em geral.

Por exemplo, o aprendizado de qualquer disciplina pode se dar de forma real, concreta, e não apenas abstrata, a partir da pesquisa escolar feita pelo aluno em *sites* educacionais, utilizando-se de aplicativos desenvolvidos para alunos com deficiência. Os conteúdos escolares também podem ser estudados a partir da investigação de fatos

vivenciados na atualidade ou em épocas passadas, apresentados com recursos imagéticos em até três dimensões, o que amplia a sua possibilidade de abstração e compreensão.

Também, a produção textual digitada ou pictográfica pode se dar como fruto de uma cópia ou uma nova criação de fragmentos de textos completos disponíveis em incontáveis *sites* da *internet*; e a publicação e veiculação dessas produções textuais podem ser feitas em *blogs*, por *e.mail*, via *whatsapp* e outros diversificados recursos midiáticos.

Embora não sistematicamente analisados, esses aspectos foram observados em cinco (05) meses de investigação, de agosto a dezembro de 2015; ou seja, é possível perceber que além de fonte de pesquisa, aprendizado e letramento, as TIC servem como dispositivos de interação e integração social do aluno com deficiência, na escola de educação básica.

Palavras-chave: Deficiência intelectual. AEE. TIC. Letramento.

Referências

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

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*.4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010

_____. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. 2. ed. São Paulo: Global , 2004

VYGOTSKY, L. S. *Fundamentos de defectología*. Trad. Júlio Gillermo Blank. Madrid: Gráficas Rógar, 1997.

LITERATURA AMERICANA: ESTUDO DE CONTO DE EDGAR ALLAN POE NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO

Rosana Alves Simão dos Santos (Orientanda – PPGEEB/CEPAE/UFG)
rosana.simao@ifgoiano.edu.br

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

Introdução

Estar à frente de uma sala de aula é uma tarefa desafiadora e ao mesmo tempo instigante, especialmente em um contexto com muitas fontes de informação, em que em determinados momentos o professor se sente um pouco preterido. Entretanto, é exatamente nesses momentos que a prática pedagógica nos leva ao desejo de mudanças, em nosso método de ensinar e em nossa postura como educadores. É importante que tenhamos consciência de nosso papel e que esta consciência nos permita avaliar sempre nosso trabalho, para não correremos o risco de nos tornar apáticos, caso isso ocorra, aí sim, seremos preteridos integralmente. Pode-se dizer então que, a busca por algo que possa aprimorar nossa prática pedagógica como professora de língua inglesa nos motivou a realizar esta pesquisa. Portanto, ela faz parte do escopo de pesquisa sobre o ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

É necessário que o professor de línguas lance um olhar diferenciado para suas aulas, para seu planejamento e para os resultados que espera alcançar, fomentando em seus alunos o desejo e a curiosidade de aprender uma língua estrangeira como uma forma de se chegar ao outro, com respeito e quem sabe se reconhecer no outro. Há que se humanizar de maneira profícua o ensino de línguas. Assim, devido ao gosto pessoal pela literatura nasceu o interesse em articular literatura e ensino de línguas. Acredito que a proposta de ensino de línguas por meio da literatura pode ser mais instigante e motivadora que as aulas convencionais que têm como guia apenas o livro didático. Assim, apresento como problema para o desenvolvimento deste estudo: Em que aspectos a leitura de um texto literário pode contribuir com o processo de aquisição de uma língua estrangeira?

O texto literário escolhido para a realização da pesquisa foi o conto *The Black Cat*, escrito pelo autor americano Edgar Allan Poe, sendo este conto, portanto, nosso objeto de estudo. Trata-se de uma tentativa de levar o aprendiz a construções mais

significativas, por meio da junção de seu conhecimento de mundo aliado a novos significados que ele possa atribuir ao texto. Para Leffa (1999, p. 13), “a construção do significado não é feita a partir do texto, num processo de extração, mas a partir do leitor, que não extrai do, mas atribui ao texto um significado.” Nesse sentido, importa que o professor de línguas ensine os alunos a atribuírem um significado ao texto, ainda que este não esteja explícito.

Fundamentação teórica

A escolha de um conto de suspense, escrito por Poe, não foi por acaso. Nosso intuito é instigar os participantes, que são adolescentes e que, normalmente, nessa faixa etária se interessam por histórias de suspense e terror. Dessa forma, cremos no poder que a literatura possui, acerca da formação do sujeito. Segundo Cosson (2009, p. 17), “a literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos [...] ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade”. Por isso, a literatura pode nos levar a entender melhor o mundo que nos cerca, e de uma maneira mais leve.

Ainda sobre a literatura e seu poder de transformar o sujeito, citaremos aqui e ao longo de nosso trabalho um dos grandes estudiosos da arte literária e conhecedor dos benefícios trazidos pela literatura: Antonio Candido. Em um de seus textos, intitulado “O direito à literatura”, Candido (2004) discute sobre o que ocorre em nosso país quando se trata de literatura, mostrando o quanto ela é relegada a segundo plano, ou até mesmo inacessível pelas classes sociais menos favorecidas. O autor faz um alerta sobre o perigoso jogo das concepções capitalistas. Ele traz uma ideia de literatura como um direito humano de todo e qualquer cidadão, e não um privilégio de poucos de poder aquisitivo abastado. “Porque pensar em direitos humanos tem um pressuposto: reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo” (CANDIDO, 2004, p. 172).

Ao fazer essa afirmação, o autor esclarece que todos temos direito ao acesso à literatura, e mais, que ela é, ao contrário do que se pensa, indispensável à qualquer pessoa assim como o alimento, a moradia, o vestuário, o lazer etc.

Candido (2004, p. 174) chama de literatura “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura (...) até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes

civilizações”. E continua dizendo que ninguém consegue ficar vinte e quatro sem fabular.

Ora, com tal afirmação, vê-se então que a literatura é de fato uma necessidade universal e, por conseguinte deve ser tratada como fator primordial no que diz respeito a humanização. Dito de outra forma, a literatura auxilia o homem no que tange ao conhecimento de outrem e ao conhecimento de si mesmo. Ela traz consigo um poder transformador. Como pensar então que pode ser dispensável e não dar a ela a devida relevância?

A literatura é por vezes contraditória, contudo, isso não exclui (ou até explica) em absoluto sua função humanizadora. Na análise de Candido, nela podem ser identificadas três faces distintas:

- (1) Ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado;
- (2) Ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos;
- (3) Ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente. (CANDIDO, 2004, p. 176)

E é por meio da junção desses três aspectos que a literatura atua na formação dos indivíduos. A palavra organizada e coerente torna o indivíduo mais capaz de abstrair a visão que tem do mundo que o cerca.

Nas palavras de Leffa (1999), o poder da leitura é tão grande que “deixa de ser um encontro furtivo com o texto ou consigo mesmo para ser um encontro com o outro. O leitor passa finalmente da categoria de excluído para a de participante.”

Ao elegermos um conto americano para o desenvolvimento deste estudo, trazemos como objetivo geral:

Despertar o interesse para a leitura de textos literários, bem como uma visão crítico-reflexiva através dos personagens e das situações apresentadas nos contos.

E como objetivos específicos:

- Abordar, por meio da literatura na língua inglesa, não apenas questões de ordem comunicativa, mas também de ordem social, crítica e histórica;
- Oferecer um ambiente que fomente a exposição do ponto de vista dos aprendizes por meio de textos autênticos e representativos do pensamento e da cultura de uma sociedade.

- Fomentar, por meio dos textos escolhidos, o interesse dos aprendizes no que se refere ao aprendizado de inglês.

Metodologia

A pesquisa é de cunho qualitativo, classificando-se como um estudo de caso. A pesquisa já se encontra em andamento, numa turma de 1º ano do Ensino Médio de uma instituição Federal de Ensino, IFGoiano – Campus Trindade, onde a pesquisadora é lotada. A escolha por uma unidade pública se explica por uma questão ideológica, visto que a pesquisadora tem exercido grande parte de sua prática pedagógica em escolas de ensino público.

Como já mencionado, o texto escolhido para a coleta de dados foi o conto “The Black Cat”, do autor americano Edgar Allan Poe. O autor representa uma tendência à parte do movimento geral do Romantismo nos EUA, a tendência dos escritores pelo fantástico, pelo misterioso, pelo macabro. Cultivando na sua obra esses temas, Poe personifica uma das tendências mais marcantes do movimento romântico transplantado da Inglaterra para a América.

O início da pesquisa se deu por meio de um questionário aplicado aos participantes, a fim de se verificar sobre seus hábitos de leitura. Em seguida foi feito um diálogo com a turma sobre leitura de histórias de terror e suspense. A leitura do conto tem acontecido de forma fracionada, de maneira que, em cada aula é trazido um fragmento do texto para aguçar a curiosidade dos participantes. Por meio da leitura das partes do texto são abordados vários assuntos, como o temperamento cruel do personagem e sua maneira violenta de tratar os animais e sua esposa. A questão do uso de bebidas alcoólicas e a violência doméstica também são assuntos levantados durante as aulas. Além da leitura, também são trabalhos tópicos gramaticais. As atividades são realizadas e coletadas para análise posterior. Foram mensuradas mais ou menos dez aulas para a coleta de dados.

Resultados e considerações

A coleta de dados inicial mostra que a utilização do texto literário tem promovido maior envolvimento dos alunos. Eles opinam, comentam sobre o autor, dizem que não sabiam nada sobre ele, mas que estão gostando muito, pois o conto é surpreendente e que o autor é genial. Por outro lado, um dos problemas enfrentados é a

dificuldade dos alunos no que diz respeito a habilidade de leitura. De fato, a maioria dos participantes tem um conhecimento mínimo da língua e encontra grandes obstáculos no entendimento. Procuramos sempre usar diferentes estratégias, como o trabalho em duplas, o uso do dicionário e o vocabulário em todos os fragmentos trabalhados, mas ainda assim, as dificuldades são grandes.

Sabe-se que o profissional da educação exerce papel fundamental na formação de seus alunos. Este trabalho pretende contribuir com os estudos sobre aquisição de língua estrangeira e auxiliar os professores desta disciplina no que concerne à seleção de material didático. Para tanto, pretendo produzir um blog de discussão sobre material didático com o intuito de fomentar estudos e trocas de experiência sobre o uso da literatura em aulas de língua inglesa.

Palavras-chave: Literatura. Conto de Edgar Allan Poe. Leitura. Língua inglesa.

Referências

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

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

POE, E. A. Edgar Allan Poe's Biography. Disponível em: <<http://www.poets.org/poetsorg/poet/edgar-allan-poe>>. Acesso em: 20 ago. 2015.

LEFFA, V. J. Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social. In: LEFFA, V. J.; PEREIRA, A. E. (Org.). *O ensino de leitura e produção textual: alternativas de renovação*. Pelotas: Educat, 1999. p. 13-37.

LOURENÇO, R. J. A contribuição de Edgar Allan Poe ao conto. Disponível em: <<http://www.unisa.br/graduacao/humanas/letra/alunos/a-contribuicao.pdf>>. Acesso em 15 ago. 2015.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA DAS NECESSIDADES EDUCACIONAIS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL

Telma Raimundo do Nascimento (Orientanda – PPGEEB/CEPAE/UFG)
telmasolelua@hotmail.com

Claudia Santos Gonçalves Barreto Bezerra (Orientadora – PPGEEB/CEPAE/UFG)
claudiabarreto.ufg@gmail.com

Introdução

As pessoas com deficiência vêm ao longo da história buscando um lugar que não seja a exclusão, a segregação e o preconceito, bem como vem buscando uma inserção social enquanto sujeitos de direitos em igualdade de oportunidades. Essas pessoas se inserem na história num contexto marcado pelas lutas de grupos e classes, de dominação e de poder e pela lógica dos que servem e dos que não servem para sociedade (JANNUZZI, 1992).

A condição de deficiência no contexto social e cultural é marcada, historicamente pela segregação, discriminação e precarização da participação das pessoas com deficiência nos espaços sociais, marcados pela lógica mercantilista e de produtividade, imposta pelo modo de produção capitalista (MELETTI, 2008, apud MELETTI; KASSAR 2013). O peso social negativo que é atribuído a condição de deficiência por meio da adoção de um padrão de normalidade em que o indivíduo é submetido, bem como pela sua condição de produtividade social que também é mensurada, se configura na mola propulsora da exclusão e da não aceitação das pessoas com deficiência no âmbito social.

As pessoas com deficiência intelectual se inserem nesse contexto na luta pelo direito de inserção e participação autônoma na sociedade, uma vez que encontram dificuldade de inserção em decorrência da condição de deficiência e principalmente pelo fato de que a sociedade ainda apresenta dificuldade de aceitação e compreensão das características e necessidades das pessoas com deficiência intelectual.

Carvalho (1995) chama a atenção para a complexidade da deficiência intelectual, apesar dos avanços científicos que ocorreram no final do século XX que permitiram avançar no diagnóstico dos aspectos que constituem a deficiência intelectual, uma vez que esta deficiência pode manifestar-se de diversas formas. A autora reforça que “são

vários os modos de manifestação de um funcionamento intelectual avaliado como abaixo da média, assim como dos limites constitutivos da capacidade de responder as demandas da sociedade” Carvalho (1995, p. 209).

Dentre os diversos espaços sociais em que as pessoas com deficiência intelectual se inserem, a escola se constitui como um dos que maior se apresenta como possibilidade de contribuição para o desenvolvimento destas pessoas por meio das inter-relações inclusivas e dos processos educativos de ensino e aprendizagem de qualidade. No entanto, para que tais processos ocorram de forma a contribuir nesse sentido, a identificação e avaliação de suas necessidades educacionais são, portanto, fatores determinantes desse processo.

Neste sentido, a avaliação inicial das necessidades educacionais dos alunos com deficiência intelectual, objeto de estudo desta pesquisa, é parte integrante de um contexto maior, complexo e determinado – a educação inclusiva – marcada por um contexto histórico social e político em que diversos debates e mudanças vêm ocorrendo com o objetivo de receber, acolher, respeitar e proporcionar educação de qualidade a todos os alunos, dos quais se inserem os que possuem deficiência intelectual.

Diante da importância e da necessidade da promoção da educação inclusiva nos ambientes escolares, acreditamos que o objeto de estudo desta pesquisa se apresenta com significativa relevância para a educação. Apresenta-se também especialmente como possibilidade de continuidade da pesquisa sobre a inclusão e sobre a deficiência intelectual, uma vez que pesquisas realizadas sobre esta temática revelam que há ainda muita dificuldade, por parte dos profissionais da educação que participam do processo de avaliação inicial dos alunos com deficiência intelectual, em lidar com a complexidade desta deficiência, bem como de identificá-la, avaliar suas peculiaridades e desenvolver processos pedagógicos que proporcionem ambiente propício para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual.

O problema da pesquisa

A pesquisa busca apreender a realidade do seguinte problema: quais são os limites e as possibilidades formativas da avaliação inicial das necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência intelectual? A intenção é compreender como se constitui esta realidade singular e como ela se articula com a realidade mais ampla da educação inclusiva em seu contexto histórico, social e cultural e se esta realidade se

configura como possibilidade formativa para contribuir com o aprendizado do aluno com deficiência intelectual.

Os objetivos da pesquisa

Como objetivo geral, a pesquisa busca identificar o processo de avaliação das necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência intelectual do ensino fundamental na Rede Municipal de Educação de Goiânia, e se esse processo contribui ou não para a aprendizagem desses alunos. E como objetivos específicos: identificar as concepções e representações dos professores sobre a deficiência intelectual e sobre a avaliação inicial das necessidades educacionais dos alunos com esta deficiência; analisar os procedimentos e os recursos utilizados no processo de avaliação das necessidades educacionais desses alunos; verificar quais encaminhamentos pedagógicos são realizados após a avaliação e verificar quais são os encaminhamentos pedagógicos que são realizados após a avaliação e avaliação pedagógica que contemple os diferentes processos de aprendizagem de alunos com deficiência intelectual no ensino fundamental.

O referencial teórico

O referencial teórico da pesquisa está pautado no Materialismo Histórico Dialético que contribui nesse trabalho no sentido de buscar apreender a totalidade da realidade histórica em que a avaliação inicial pedagógica dos alunos com deficiência intelectual do Ensino Fundamental se apresenta (FRIGOTTO, 2000 *apud* PÁDUA, 2004).

Para a análise e compreensão do contexto da educação inclusiva, das necessidades educacionais especiais e da deficiência intelectual, a pesquisa busca suporte teórico na perspectiva histórica cultural, pensada por Vygotsky.

Os conceitos de Vygotsky acerca do desenvolvimento humano consideram que existe uma relação entre o indivíduo e a sociedade; que o desenvolvimento e as funções psicológicas têm origem nas relações do indivíduo com seu contexto cultural e social; que o cérebro é a base biológica do funcionamento psicológico; que a mediação por meio da linguagem se configura como fator crucial do desenvolvimento humano (VYGOTSKY, 1984 *apud* REGO, 1995).

As considerações sobre deficiência e deficiência intelectual, a partir do referencial histórico cultural, nos permitem identificar como o meio social e cultural, em que as pessoas com deficiência se inserem, interfere na relação existente entre as pessoas e suas deficiências, e entre as pessoas com deficiência e as ditas normais, ou seja, como as pessoas se percebem frente às deficiências que possuem quando inseridas em contextos com outras pessoas. Para Vygotsky, não é a deficiência, por si só, que causa o efeito de falta, mas sim a relação estabelecida com o meio, que adota como padrão um comportamento ideal do qual as pessoas com deficiência possuem dificuldade de adotar em decorrência de suas limitações.

A abordagem acerca da avaliação inicial pedagógica dos alunos com necessidades educacionais e especificamente dos alunos com deficiência intelectual adota a perspectiva de avaliação formativa e mediadora, sugerida por Luckesi (2001) e Freitas (2007), como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, que contribua para a inclusão de todos na escola. Neste sentido a avaliação formativa se configura como a mais coerente para a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais e, especificamente os alunos com deficiência intelectual.

A análise que será empreendida sobre a avaliação pedagógica toma como pano de fundo as contradições no que se refere à proposta de uma avaliação pedagógica de caráter emancipatório, que, contraditoriamente, muitas vezes culmina em exclusão, uma vez que a visão do sistema educacional como um todo sugere uma percepção da avaliação como instrumento de verificação, seleção, promoção, punição e repetência, que determina de maneira irredutível o sucesso ou o fracasso do aluno (FREITAS, 2007).

O método e os procedimentos metodológicos da pesquisa

Para a realização de uma pesquisa em Ciências Humanas, é necessário que o pesquisador escolha o caminho que irá percorrer com o objetivo de apreender, em sua totalidade, a realidade da qual o objeto de estudo está inserido. É necessária, portanto, a escolha do método de pesquisa. O método, portanto, não é uma junção e aplicação, por si só, de técnicas, metodologias e procedimentos. O método é compreendido em seu âmbito epistemológico, como um referencial teórico mais amplo, uma visão e concepção de mundo, de homem, de sociedade e de educação (PÁDUA, 2004).

Entendendo a educação escolar como uma atividade histórica, social e humana, com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento do indivíduo e para a sua formação, esta pesquisa adota, como método, o Materialismo Histórico Dialético, que segundo Frigotto (2000 apud PÁDUA, 2004), busca a apreensão da realidade histórica na qual o objeto está inserido, numa concepção de homem como sujeito social e crítico que cria, modifica e recria a realidade e ao mesmo tempo é por ela criado e modificado.

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, uma vez que considera o objeto e suas interações com o contexto que se insere, numa visão holística dos fenômenos sociais (ANDRÉ, 1995). O termo qualitativo aqui empregado não se configura antagônico ao quantitativo, nem tampouco estabelece relação com a dicotomia existente entre quantitativo/qualitativo, uma vez que numa pesquisa científica quantidade e qualidade estão diretamente relacionadas.

Os locais definidos para a realização da pesquisa serão cinco escolas da rede municipal de educação de Goiânia. A referida rede conta com cinco coordenadorias, das quais cada uma é responsável por fornecer suporte técnico pedagógico para um grupo de escolas, de acordo com a região. A escolha das cinco escolas levou em consideração a representatividade das coordenadorias (cada escola pertence a uma coordenadoria diferente), bem como a localização das escolas.

A coleta e análise dos dados ocorrerão de forma dinâmica, interativa e dialética (TRIVINOS, 1987). Como instrumento de coleta de dados será realizada entrevista semi-estruturada com a utilização de áudio para gravação das falas e posterior transcrição, com professores e demais profissionais que participam do processo de identificação e avaliação das necessidades educacionais dos alunos com deficiência intelectual de cinco escolas campo, conforme critério de escolha, descrito acima.

Resultados e considerações sobre o produto educacional

A pesquisa encontra-se, atualmente, na fase de trabalho de campo e coleta de dados. A revisão da literatura acerca do objeto de estudo nos revelou a necessidade de ampliar as pesquisas sobre a temática, uma vez que foram apontadas dificuldades no processo de identificação e avaliação das necessidades educacionais dos alunos com deficiência intelectual.

Como produto educacional deste trabalho será apresentada uma proposta de avaliação pedagógica que contemple os diferentes processos de aprendizagem de alunos com deficiência intelectual no ensino fundamental.

Neste sentido, espera-se que a pesquisa contribua para a superação das práticas avaliativas de caráter classificatório, seletivo e excludente para a transformação em um processo avaliativo emancipatório e direcionador de práticas pedagógicas alternativas que contribuam de fato para atender as necessidades educacionais dos alunos com deficiência intelectual, cumprindo os pressupostos que embasam a educação inclusiva.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Deficiência intelectual. Avaliação formativa. Ensino fundamental.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

CARVALHO, M. de F. Conhecimento e vida na escola: convivendo com as diferenças. Campinas: Autores Associados, 2006. In: MELETTI; KASSAR (Org.). *Escolarização de alunos com deficiência: desafios e possibilidades*. Campinas. SP: Mercado de Letras, 2013.

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

JANNUZZI, G. *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*. São Paulo: Cortez/Autores Associados.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MELETTI, S. M. F. Políticas de educação inclusiva e a instituição especializada na educação da pessoa com deficiência mental. *Ciências & Cognição*, v. 13 (3): p. 199-213, 2008. In: MELETTI, S. M. F.; KASSAR, M. C. M. (Org.). *Escolarização de alunos com deficiência: desafios e possibilidades*. Campinas. SP: Mercado de Letras, 2013.

PÁDUA, E. M. M. *Metodologia de pesquisa: abordagem teórico-prática*. 10.ed. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

REGO, T. C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

TRIVINOS, A. N. S. *Introdução a pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA ZONA RURAL NO MUNICÍPIO DE FORMOSA: REALIDADES E CONTRADIÇÕES

Karen Cristina Costa do Nascimento (Orientanda – PPGEEB/CEPAE/UFG)
karenmestradoeducacaofisica@gmail.com

Alcir Horácio da Silva (Orientador – PPGEEB/CEPAE/UFG)
alcirhs@gmail.com

Introdução

A delimitação para o estudo deste tema nasce das inquietações e aflições da minha atuação docente nas escolas de zonas rurais na cidade de Formosa-GO. O propósito é investigar e analisar o universo da avaliação da aprendizagem na disciplina específica da Educação Física escolar nas instituições escolares da zona rurais. A partir deste objetivo destaco o problema norteador dessa pesquisa: Quais são as concepções e instrumentos de avaliação da aprendizagem utilizados pelos docentes em Educação Física escolar no ensino da zona rural da rede Municipal de Formosa no ensino fundamental? O objetivo geral identificar as principais concepções e instrumentos utilizados na avaliação da aprendizagem escolar em Educação Física escolar no ensino da zona rural da rede Municipal de Formosa no ensino fundamental. Os objetivos específicos são: 1) Verificar quais são as concepções teóricas utilizadas pelos docentes da educação física escolar rural. 2) Verificar a presença dos instrumentos de avaliação no plano de ensino dos professores de Educação Física. 3) Identificar quais são as dificuldades apresentadas pelos docentes na escolha dos instrumentos avaliativos.

Para efetivação desta pesquisa alicerçaremos a fundamentação teórica em três grandes pilares temáticos como avaliação subsidiados pelos autores Freitas (1995), Silva (2015), Luckesi (2005), Educação Física por Cortez (1992) e educação rural por Calazans (2006), Teixeira (2003) entre outros.

Breve desenvolvimento

Diariamente dentro das instituições escolares estamos diante de processos avaliativos realizados por docentes, alunos, diretores, coordenadores, pais e demais membros componentes das unidades escolares, porém o que significa avaliar? De acordo com Luckesi (2005, p.31), avaliar “é um ato pelo qual, através de uma

disposição acolhedora, constatamos e qualificamos alguma coisa (objeto, ação ou pessoa), tendo em vista, de alguma forma, tomar uma decisão sobre ela; no caso de pessoas, junto com elas”.

Ainda segundo Lukesi (2008) no trato escolar a avaliação da aprendizagem é uma análise qualitativa de dados, informações, fenômenos importantes ao processo de ensino-aprendizagem formado por um julgamento de valor relevantes da realidade, um ato crítico.

Mas não podemos deixar de explicitar que a avaliação da aprendizagem escolar ao longo da história sofreu mudanças estruturais, resultantes das alterações e transformações da sociedade, das tecnologias, dos comportamentos humanos, dos interesses de classes, entre outros. Resultando interferências na disciplina de Educação Física, ora sendo correlacionada com a aferição da aptidão física, rendimentos e performances ora as avaliações buscavam promover a avaliação coletiva das atitudes e reflexões. Decorrentes das diferentes tendências pedagógicas que a Educação Física escolar percorreu historicamente como a Psicomotora, Desenvolvimentista, Construtivista, Crítico-Superadora, Crítico-Emancipatória, Saúde Renovada entre outras.

Dentro de todos os retrocessos e avanços da Educação Física no cenário educacional brasileiro, é por volta dos anos 1998 a partir de lutas dos movimentos sociais e sindicais do campo que multiplicam as escolas rurais em assentamentos com a finalidade de assegurar o direito à educação escolar à pessoa do campo apoiado pelo Programa Pronera (Programa Nacional da Reforma Agrária) criado na perspectiva de consolidar uma política pública do campo.

É neste novo contexto educacional que a presente pesquisa quer minimamente iniciar investigações científicas, compreendendo como acontece a avaliação da aprendizagem na disciplina de Educação Física escolar nas instituições escolares rurais, que dificuldades os docentes encontram, como devem avaliar, para que avaliar, qual instrumento avaliativo escolher? Que abordagem teórica embasar as aulas? Diante de tantos questionamentos ressalvo a importância desta pesquisa para o meio acadêmico.

Metodologia

Para a realização deste trabalho será iniciada uma investigação bibliográfica e documental com o objetivo de levantar os principais teóricos das temáticas: avaliação da

aprendizagem, concepções da Educação Física e educação da zona rural. A fase de estudo bibliográfica e documental se dará em todo o processo da pesquisa com o intuito de fundamentar amplamente os referenciais teóricos.

No segundo momento realizarei o levantamento das escolas municipais das zonas rurais que atendem a modalidade de ensino fundamental na Secretaria de Educação Municipal de Formosa apresentando à Secretária de Educação Municipal de Formosa o projeto de pesquisa e solicitando o documento de anuência.

Autorizada pela Secretária de Educação Municipal de Formosa entrarei em contato com as diretoras e coordenadoras das unidades de educação rural apresentando o projeto de pesquisa e solicitando a anuência dos mesmos. Por fim realizarei uma apresentação do projeto de pesquisa aos professores de educação física convidando o a participar, caso consentimento seja positivo, entregarei o Termo de consentimento.

A coleta dos dados será realizada inicialmente por levantamentos bibliográficos como os planejamentos de ensino/aulas docentes, projeto político pedagógico das unidades escolares, relatórios diários e /ou mensais docentes.

Para participar da pesquisa os sujeitos deverá se enquadrar nos seguintes critérios: 1) A instituição escolar deverá ser localizada dentro da zona rural; 2) Dependência administrativa deverá ser Municipal de Formosa; 3) A instituição escolar deverá possuir o ensino fundamental; 4) Não ser escola multisseriadas e 5) O docente deverá ser graduado em Educação Física. Os sujeitos desta pesquisa serão compostos por 09 professores da Educação Física da rede municipal de Formosa, zona rural.

Em um segundo momento a coleta de dados se dará com a aplicação de entrevista, semiestruturada buscando o cuidado de não enrijecer as perguntas, mas servindo de norte ao entrevistador e caso necessário possa reformular as perguntas de acordo com a explicação dos entrevistados. “[...] em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante” (TRIVIÑOS, 1987, p.146).

As entrevistas serão realizadas pela própria pesquisadora, que terá a metodologia de gravá-las oralmente com um gravador portátil nos locais de trabalho dos docentes, posteriormente ocorrerão às transcrições das entrevistas detalhadas e meticulosas a fim de perceber as aproximações e distanciamentos nas respostas.

A presente pesquisa será norteada pela abordagem do materialismo histórico dialético, quanto ao desenvolvimento metodológico utilizaremos a pesquisa qualitativa do tipo descritivo em virtude de buscar a compreensão de um fenômeno amplo, complexo e de natureza subjetiva, 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).

Para a análise dos dados será utilizada a análise de conteúdo proposto por Bardin (1988), no qual juntamos as informações pela essência de conteúdo e posteriormente procedemos à categorização dos mesmos conforme a temática a qual se referem, agrupando aqueles que se remetem ao mesmo tema.

Produto educacional

O produto educacional gerado por essa pesquisa será constituído por um Curso de extensão aos professores de Educação Física Escolar rural, atuantes no ensino fundamental que estejam em pleno exercício de suas funções.

O curso será dividido em três pilares centrais: 1) Concepções teóricas em Educação Física. 2) Avaliação da aprendizagem. 3) Educação rural. Serão utilizados como apoio textos, vídeos, artigos e livros sobre as temáticas.

CURSO DE EXTENSÃO – CAPACITAÇÃO EDUCAÇÃO FÍSICA	
MÓDULOS	CARGA HORÁRIA POR MÓDULOS.
Concepções teóricas da Educação Física	05 horas
Avaliação da aprendizagem	05 horas
Educação do campo	05 horas
TOTAL:	15 HORAS

O curso terá duração de 15 horas e será ministrada no Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás utilizando todo o suporte estrutural desta instituição como salas de aulas, data show, laboratórios de informática, acervo bibliográfico.

Resultados

Espera-se com essa pesquisa que estudantes e profissionais da Educação Física possam conhecer e posteriormente aprofundar seus estudos acerca do tema avaliação da aprendizagem na disciplina de Educação Física escolar no ensino da zona rural, sendo objeto para futuras investigações científicas de graduações, especializações, mestrados e

doutorados por se tratar de um universo pouco pesquisado evidenciando grande relevância científica e acadêmica ao meio educacional.

Palavras-chave: Avaliação. Educação física escolar. Ensino rural.

Referências

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1988.

CALAZANS, M. J. C. *Para compreender a educação do estado no meio rural (traços de uma trajetória)*. In: THERRIEN, J.; DAMASCENO, M. N. (Coord.). Educação e escola do campo. Campinas: Papirus, 1993.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do Ensino da Educação Física*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2009; Educação. São Paulo: Atlas, 1987.

SILVA, A. H. A avaliação da aprendizagem em Educação Física escolar: desvendando a categoria. *Pensar a Prática*. 1998, 1999. Disponível em: <<http://200.137.221.132/index.pp/feff/article/view/146/2632>>. Acesso em: 01 jan. 2016.

FREITAS, L. C. de. *Ciclos, Seriação e Avaliação: confronto de lógicas*. São Paulo: Moderna, 2003.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 22.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática*. 2.ed. Salvador: Malabares, 2005.

RAMOS, A. B. Análise reflexiva sobre as praticas avaliativas de Educação Física. 2009. Disponível em: <<http://efdeportes.com/efd128/analiserreflexiva-sobre-as-praticas-avaliativas-de-educacao-fisica.htm>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

SALES, R. M. *Teoria e prática da Educação Física escolar*. São Paulo: Ícone, 2010.

SILVA, J. F. Métodos de avaliação em Educação Física no ensino fundamental. Tese de Doutorado, Campinas-SP: Unicamp, 2010.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO MÉDIO TÉCNICO INTEGRADO DE TEMPO INTEGRAL: UM ESTUDO SOBRE O IFG-FORMOSA

Bruna Antunes Furtado Pereira (Orientanda – PPGEEB/CEPAE/UFG)
brunantunes.ifgo@yahoo.com.br

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

O Instituto Federal de Goiás/Campus Formosa – campo desta pesquisa – foi inaugurado em 2010 e oferta cursos superiores e técnicos integrados ao Ensino Médio. Desde 2013, os cursos técnicos integrados sofreram alterações que modificaram sua duração (de quatro anos para três anos), adequando-os à jornada de tempo integral.

A presente pesquisa busca investigar como ocorre a avaliação da aprendizagem – objeto do estudo – dentro desse novo arranjo do Ensino Médio. Isso porque, diversos problemas – relacionados, sobretudo à rotina de avaliações – emergiram a partir da implantação desse modelo. O regulamento que orienta as ações pedagógicas prevê que, em cada disciplina, deve-se aplicar o mínimo de dois instrumentos avaliativos por bimestre. Os cursos têm, em média, vinte disciplinas, o que totaliza cerca de quarenta avaliações por bimestre, cento e sessenta avaliações por ano. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no artigo 31, prevê um total de duzentos dias letivos (BRASIL, 1996), o que nos faz supor que restariam quarenta dias letivos livres de avaliações – considerando, idealmente, que se aplica apenas uma avaliação por dia. Se considerarmos, ainda, que a recuperação também pode representar um acréscimo de instrumentos avaliativos, esse número cresce ainda mais. Esse cenário representa um problema para a comunidade escolar que o enfrenta, cotidianamente, se desdobrando para que essa conta tenha um resultado positivo ao final de cada ano.

O objetivo geral do estudo é o de verificar como ocorre a avaliação da aprendizagem no Ensino Médio Técnico Integrado de Tempo Integral do IFG-Formosa. Os objetivos específicos são: mapear os problemas que envolvem a avaliação da aprendizagem no ensino médio técnico integrado de tempo integral; verificar quais são as principais práticas avaliativas desenvolvidas no modelo integrado integral; identificar e analisar aspectos correspondentes à prática da avaliação relacionando-os com os dados

da reprovação (total e parcial); e elaborar um projeto de intervenção a ser ofertado à equipe pedagógica da escola com vistas a tratar o problema da avaliação.

O presente trabalho se sustenta no materialismo histórico-dialético, corrente filosófica ancorada nas contribuições de Karl Marx e Friedrich Engels. Esse é um método capaz de captar objetivamente a realidade concreta considerando os processos históricos nos quais se inserem os fenômenos analisados, bem como admitindo como verdadeira a premissa de que a realidade possui um devir (movimento, transformação, mutabilidade) provocado pela luta dos contrários. Ademais “reconhece que a contradição é uma ‘forma universal do ser’” (TRIVIÑOS, 1987, p. 71). Além de admitir a interdependência e conexão entre os fenômenos, o método de análise dialético pressupõe ainda, que a consciência “tem como propriedade refletir a realidade objetiva” (TRIVIÑOS, 1987, p. 62), ou seja, as ideias, opiniões são reflexo da materialidade como fruto de processos históricos, de construção, mudança e transformação da realidade e das relações que a sustentam. Comumente os autores dessa vertente teórica analisam a escola relacionando-a com a base material/concreta: o modo de produção capitalista. Ao vincular-se a esse método se está optando por considerar os fenômenos estudados em sua profundidade, considerando cada aspecto no conjunto de suas relações, pois nenhum fenômeno está isolado (LEFEBVRE, 1995). É necessário dirigir-se à própria coisa – apreendendo suas contradições – para analisar o conflito interno gerado por elas; e, assumindo-se que tudo está interligado, captar as transições e buscar se aprofundar no conhecimento acerca dos fenômenos e de sua essência, buscando a riqueza de conteúdo (LEFEBVRE, 1995).

No caso da escola inserida no capitalismo, os efeitos de conservação da ordem podem ser identificados quando nos questionamos acerca dos objetivos da escola. “A avaliação é guardião dos objetivos [...]. No cotidiano da escola os objetivos estão expressos nas práticas de avaliação” (FREITAS, 1994, p. 55). A escola é uma instituição capaz de reproduzir as relações dadas na sociedade capitalista, pois “todo sistema de ensino institucionalizado deve as características específicas de sua estrutura e de seu funcionamento ao fato de que lhe é preciso produzir e reproduzir [...] um arbitrário cultural [...] cuja reprodução contribui à reprodução das relações entre os grupos ou as classes (reprodução social)” (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 76 e 77).

De outra forma, também é possível atribuir à educação um caráter de mobilização e conscientização que podem levar a superação do modelo do capital. O

educador comprometido com a mudança se posiciona de forma crítica e reflexiva, pois segundo Freire, “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 2011, p 39). A concepção marxista busca compreender a realidade dentro de uma lógica maior com vistas à transformação radical da sociedade (FREITAS, 1994, p 10). Portanto, a escola contém em si capacidades antagônicas, ora de manutenção e reprodução da ordem, ora de transformação dependendo de como se posicionam os sujeitos históricos dentro dela. Nesse sentido, Mészáros (2008, p. 27) argumenta que “é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente”.

O ato de avaliar possui consequências de ordem pedagógica que podem ser negativas, já que nem sempre cumpre sua função de subsidiar decisões em favor da aprendizagem do aluno; psicológica, uma vez que desenvolve nos indivíduos submetidos a essa polarização espíritos submissos e conformados - interessante à manutenção da ordem -, pois gera controle social a partir do auto-controle individual; e sociais, uma vez que contribui para a estruturação de uma lógica de seletividade social (LUCKESI, 2008). Além disso, existem aspectos subjetivos que envolvem a avaliação e que podem adensar as emoções negativas relacionadas a ela, pois segundo Perrenoud (1999, p. 11): “A avaliação é tradicionalmente associada, na escola, à criação de hierarquias de excelência. Os alunos são comparados e depois classificados em virtude de uma norma de excelência”.

Professores e alunos, por vezes encontram-se submetidos a uma lógica de rivalidade, pois, como bem lembra Luckesi (2008, p. 21) “os sistemas de exames, com suas consequências em termos de notas e suas manipulações, polarizam a todos [...] A atenção centralizada nas provas, exames e notas apresenta desdobramentos especialmente na relação professor-aluno”. Evidentemente, essa relação não prima pela igualdade, professores são hierarquicamente privilegiados nesse sentido. Freitas (1994, p. 202), em seu estudo, notou que “este conflito assenta-se sobre relações de poder e é sustentado, na sala de aula, pelo poder de avaliar que o professor detém, na escola em geral, pela organização global do trabalho escolar”.

O ato de avaliar contém em si diversos elementos ideológicos que nos permitem acessar às nuances íntimas do processo educacional. O conceito de ideologia é capaz de traduzir situações de conflito entre professores e alunos, fazendo apareceras relações de

poder e autoritarismo. Por intermédio da ideologia se “legitimam as relações sociais de exploração e dominação, fazendo-as parecer justas” (CHAUI, 1994, p. 21). Tal conceito é entendido enquanto conjunto de ideias que ocultam e justificam interesses de classe, encobrendo e dissimulando ações que privilegiam de alguma forma um dos lados em disputa.

Portanto, a avaliação não está desassociada dos demais processos que permeiam as relações dentro da escola. Muitas vezes, ela carrega em seu bojo a pretensão de ser justa, imparcial, coerente e democrática, “como se ela não estivesse a serviço de um modelo teórico de sociedade e de educação” (LUCKESI, 2008, p. 28). Perceber a avaliação enquanto processo político, permeado por relações de poder, dotado de simbologias que denunciam as relações de classe, de exclusão, seleção e classificação, legitimação dentro da escola é ampliar o horizonte de análise da educação em favor de uma posição transformadora.

Metodologia

Este estudo se vale de procedimentos comuns à pesquisa-ação institucional que, segundo Barbier, “é um tipo particular de pesquisa-ação cujo objeto refere-se ao campo institucional no qual gravita o grupo em questão. Trata-se de desconstruir, através de um método analítico, a rede de significações das quais a instituição é portadora, enquanto célula simbólica (BARBIER, 1985, *apud* HAGUETTE, 2000, p. 142), bem como ter como objeto “o conhecimento preciso e esclarecido da práxis institucional do grupo (e pelo grupo) a fim de dar-lhe a possibilidade de saber mais e de poder agir melhor sobre a realidade” (BARBIER, 1985, *apud* HAGUETTE, 2000, p. 143).

Foram criados instrumentos de aferição (questionários virtuais), de caráter sigiloso, aplicados a estudantes de quatro turmas (dois segundos anos e dois terceiros) do Ensino Médio e aos docentes. Após a pesquisadora ter buscado apoio junto à direção e coordenação da escola e de ter elucidado todo o processo de coleta, iniciou-se a visita a campo. A coleta de dados foi feita de maneira distinta, a dos professores obedeceu a uma lógica e a dos estudantes outra. Individualmente, cada professor foi convidado a participar da pesquisa e, após aceitar o convite, o professor assinava o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Com os termos assinados, a pesquisadora enviou aos docentes interessados em participar um correio eletrônico contendo o endereço da pesquisa. Essa dinâmica garantiu ao pesquisador a anuência do pesquisado,

possibilitou que as dúvidas fossem sanadas pessoalmente e que a pesquisadora pudesse explicar em detalhes o objetivo da pesquisa. Dos 45 professores convidados, 31 participaram, garantindo uma amostragem de 68,8%. Quanto aos estudantes a dinâmica foi a seguinte: a pesquisadora conversou com cada turma, explicou os objetivos da pesquisa, entregou os TCLE's para os estudantes menores e combinou uma data para a aplicação dos questionários. Na data marcada, aqueles que quiseram participar, entregaram os termos assinados pelos responsáveis, assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), foram encaminhados a um dos laboratórios de informática da escola (previamente preparado pela pesquisadora) e lá responderam à pesquisa. Foram dadas algumas orientações antes de iniciarem o questionário, tais como: não influenciar a resposta do colega, não citar nomes nas respostas, tirar as dúvidas antes de responder, etc. De um total de 107 estudantes, 66 aceitaram participar da pesquisa, representando uma amostragem de 61,6%.

O critério de inclusão dos participantes obedeceu à seguinte lógica: professores atuaram no Ensino Médio no ano de 2015 e os que atuam; as turmas escolhidas foram os segundos e terceiros anos dos cursos de Saneamento e Biotecnologia, os primeiros anos foram excluídos da pesquisa por não terem tido, até a data da realização da coleta, experiências significativas quanto à avaliação praticada na escola.

Tais levantamentos ancoram-se na posição de Triviños sobre os enfoques crítico-participativos com visão histórico-estrutural e sua forma de compreender e analisar a realidade. Constitui-se uma “dialética da realidade social que parte da necessidade de conhecer (através de percepções, reflexões e intuição) a realidade para transformá-la em processos contextuais e dinâmicos complexos” (TRIVIÑOS, 1987, p 117).

Nesse sentido, tornar-se-ão importantes as categorias da organização do trabalho pedagógico, para analisar as contradições e distorções do ato de avaliar, e da ideologia. Como salienta Triviños (1987), a tendência materialista dialética enfoca, sobretudo, “o estudo da ideologia e suas vinculações com variáveis complexas da vida social, como os modos e relações de produção e as classes sociais e suas formações históricas” (TRIVIÑOS, 1987, p. 162).

A análise preliminar dos dados parece indicar que a forma como ocorre a avaliação da aprendizagem no modelo integral apresenta distorções. Isso porque em diversas respostas, estudantes ponderam que a avaliação não tem cumprido seu papel no

processo de aprendizagem, tornando-se instrumento de memorização, condicionamento, ameaça, seleção e classificação. É possível perceber também que há uma sensação de que não se está aprendendo e que o estudo não é efetivamente valorizado, uma vez que o mecanismo da “cola” oferece os mesmos resultados. Há ainda, aspectos importantes como a saúde psicológica do estudante que, diante de um número exorbitante de tarefas e cobranças, encontra-se fragilizado. De outro lado, o professor também demonstra apreensão diante dessa realidade, muitos percebem e analisam negativamente o processo no qual estão imersos. Parecem compreender os pontos de fragilidade quanto à quantidade excessiva de avaliações e a pouca eficácia dos mecanismos de recuperação e dependência (reprovação parcial).

O produto educacional poderá oferecer à comunidade uma crítica ao atual modelo e a possibilidade de repensar a lógica instaurada. Através de um projeto de intervenção junto à equipe pedagógica – da qual a pesquisadora faz parte -, buscar-se-á envolver docentes interessados em discutir e transformar a avaliação da aprendizagem em suas disciplinas e, conseqüentemente, representar uma modificação do cenário atual. Espera-se mobilizar docentes interessados em solucionar o problema da avaliação a partir de uma proposta de reformulação do trabalho pedagógico.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. IFG-Formosa. Ensino Médio Técnico Integrado de tempo integral. Organização do trabalho pedagógico.

Referências

BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. *A reprodução: elementos para uma teoria ensino*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96. Brasília : 1996.

Bases da Educação Nacional: nº 9394/96. Brasília : 1996.

CHAUI, M. de S. *O que é Ideologia*. 38. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

FREITAS, L. C. de. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Tese de livre docência apresentada à Faculdade de Educação da UNICAMP, 1994.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

HAGUETTE, T. M. F. *Metodologias Qualitativas na Sociologia*. 7. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 200, pp. 61-153.

The background of the page is a grid of 12 squares, each containing a different pattern of concentric circles and squares in various colors like red, blue, yellow, and green. The patterns are layered and semi-transparent, creating a complex, abstract visual effect.

LEFEBVRE, H. *Lógica formal e lógica dialética*. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008

PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

TRIVIÑOS, A. N. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em Educação*. São Paulo: Atlas, 1987.