



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA
MESTRADO



CEPAE - UFG



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS



CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

SEMINÁRIO DO MESTRADO ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Data: 28 de abril de 2014

Horário: de 13h00 às 18h00

Local: Cepae/UFG

Inscrições e envio de resumos: até 04/04/2014

pelo e-mail: mestradocepae@gmail.com

Mais informações: www.cepae.ufg.br

<http://pos.cepae.ufg.br/>



**I SEMINÁRIO DO MESTRADO: ENSINO NA EDUCAÇÃO
BÁSICA - PGEEB/CEPAE/UFG**

- ANAIS -

Goiânia/2014



COORDENAÇÃO GERAL DO EVENTO

Dra. Eunice Isaias da Silva
Mestrando Orozimbo Cordeiro Júnior

VICE- COORDENAÇÃO GERAL DO EVENTO

Dra. Luzia Rodrigues da Silva

COORDENAÇÃO DO MESTRADO

Dra. Deise Nanci de Castro Mesquita

VICE-COORDENAÇÃO DO MESTRADO

Dra. Maria de Fátima Cruvinel

COMISSÃO EDITORIAL

Dra. Luzia Rodrigues da Silva

Dra. Maria Alice de Sousa Carvalho

Dra. Rusvênia Luiza Batista Rodrigues da Silva

Dra. Vivianne Fleury de Faria

CAPA

Wanderley

Alves

Santos

DIAGRAMAÇÃO

Esp. Jailson Silva de Sousa

CORPO DOCENTE

Dr. Alcir Horácio da Silva

Dr. Almiro Schutz

Dra. Anna Maria Dias Vreeswijk



Dra. Célia Sebastiana Silva

Dr. Danilo Rabelo

Dra. Deise Nancy de Castro Mesquita

Dra. Denise Araújo Silva

Dr. Elson Rodrigues Olanda

Dra. Eunice Isaias da Silva

Dr. Evandson Paiva Ferreira

Dra. Ilse Leone B. C. Oliveira

Dra. Jaqueline Araújo Civardi

Dra. Luzia Rodrigues da Silva

Dra. Magali Saddi Duarte

Dra. Maria Alice de Sousa Carvalho

Dra. Maria de Fátima Cruvinel

Dra. Maria Izabel Barnez Pignata

Dra. Maria José Oliveira de Faria Almeida

Dra. Mercês Pietsch Cunha Mendonça

Dr. Newton Freire Murce Filho

Dr. Régis Henrique Silva

Dra. Rusvênia Luiza Batista Rodrigues da Silva

Dra. Silvana Matias Freire

Dra. Sônia Santana da Costa

Dra. Vivianne Fleury de Faria

REALIZAÇÃO:

EDITORIAL

Luzia Rodrigues
Vivianne Fleury

É com muito prazer que nós professores organizamos nosso **I Seminário do Mestrado: Ensino na Educação Básica – PGEEB/CEPAE/UFG**. Este é mais um dos frutos gerados por um anseio antigo e profícuo, o de ratificar a vocação do Cepae para as atividades de pesquisas voltadas para os contextos escolares, com foco na educação básica – uma meta que, por mais que se busque e atinja, sempre ainda está por concretizar. cremos, de fato, que cabe a nós educadores a construção de um caminho melhor e mais justo para a educação no Brasil e este caminho começa no compartilhamento de experiências, passa pela pesquisa dos grandes autores e, esperamos, chega a uma escola pública de qualidade, digna de nossas crianças e adolescentes. Sabemos, é certo, que o desafio é grande, que não existem fórmulas – se algum dia existiram – para um aprendizado eficiente. O que existem são docentes comprometidos com seu objeto de amor, dedicação e compromisso, dispostos a experimentar novas abordagens e concepções.

Nesta primeira edição do Seminário, os mestrandos vão apresentar – e colocar em debate - para os professores e colegas o que estão preparando nestes meses de estudo e pesquisa. A dedicação e originalidade de cada um agora despontam. Em comum, as pesquisas são fundamentadas numa práxis na escola pública. Ela é o campo de atuação destes profissionais e também o centro da questão de seus trabalhos. Para nós, este é um objetivo que se alcançou. Se o Cepae surgiu como uma unidade voltada para o ensino e a pesquisa, o Mestrado em Ensino na Educação Básica do CEPAE/UFG veio para contribuir no preenchimento de uma lacuna aparentemente intransponível entre a academia, onde se formam professores e pesquisadores, e a escola pública, onde tais profissionais devem atuar. cremos que o distanciamento entre a práxis e a teoria deve ser diminuído e, ao que tudo indica, este espaço vem sendo remediado a cada dia, com o trabalho de cada educador realmente comprometido com a mudança social. É como diz Paulo Freire, nunca obsoleto, sempre definitivo: “A teoria sem a prática vira



'verbalismo', assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade”.

Neste sentido, os trabalhos apresentados têm a experiência docente em comum. Alguns se fundamentam na formação continuada de professores, buscando indicar os efeitos benéficos para a escola do processo de estudo e pesquisa. Outros debatem sobre a transdisciplinaridade, uma concepção da educação como um fenômeno integrador. Há os trabalhos que questionam os modos pelos quais são inseridos – ou não – tanto as minorias étnico-raciais na escola quanto os alunos especiais e deficientes. A formação do leitor, uma vez que a leitura é instrumento de inserção e atuação no mundo, é tema de alguns trabalhos. A partir deste pressuposto, alguns gêneros são tocados, como a poesia, a carta, os quadrinhos. Ainda entra nesse debate a mediação do professor no processo de produção e refacção de textos escritos. Finalmente, o uso de novas tecnologias não poderia faltar neste rol de trabalhos cujo foco é a busca por um lugar para a escola em um contexto do mundo atual localizada historicamente.

São trabalhos que trazem objetos de pesquisa que estão na ‘ordem do dia’ e continuam requerendo de nós, educadores, um olhar investigativo a fim de provocar e promover mudanças cada vez mais eficazes das práticas sociais e pedagógicas.

SUMÁRIO

1	LEITURA DAS LEITURAS DE CRIANÇA SOUZA, Andréa Alves da Silva	10
2	CONTRIBUIÇÕES DO INTÉRPRETE DE LIBRAS NA APRENDIZAGEM DE LEITURA E ESCRITA DA LÍNGUA PORTUGUESA EM ESCOLA REGULAR CARVALHO, Andréa dos Guimarães de	16
3	CONTRIBUIÇÃO DA LEITURA DE POESIA PARA A FORMAÇÃO HUMANA E CRÍTICA DO ALUNO NO ENSINO MÉDIO RIBEIRO, Cleunice Terezinha da Silva	22
4	HUMOR E RISO COMO POTÊNCIA PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO COSTA, Dayane Tosta	29
5	O CANDOMBLÉ E O ENSINO RELIGIOSO NA ESCOLA PÚBLICA EM APARECIDA DE GOIÂNIA LOPES, Évely Adriana de Lima	36
6	A PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO HABITUS CONSTITUTIVOS DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS DE CRIANÇAS NEGRAS ALVARENGA, Hilda Maria	43
7	DIRETRIZES CURRICULARES E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA(2005/2008 - 2009/2012) VIANA, Inez Maria Milhome	48
8	CONTEÚDOS CULTURAIS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA (LE) NO ENSINO FUNDAMENTAL BULZACHELLI, Jandira F. Sá	54
9	OS SILENCIAMENTOS NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE REGIONAL GOIANA: DO CURRÍCULO À PRÁTICA DOCENTE	61

10	APREENSÃO DE CONCEITOS ARITMÉTICOS POR ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL INSERIDOS NA PRIMEIRA FASE DO ENSINO FUNDAMENTAL DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)	68
	RODRIGUES, Lis Borges	
11	RECONHECENDO A CULTURA CIGANA: INCLUSÃO AO CURRÍCULO ESCOLAR	74
	MOTA, Maria Lúcia Rodrigues	
12	O ENSINO DO JUDÔ COMO POSSIBILIDADE PARA A MINIMIZAÇÃO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR	81
	CORDEIRO JR, Orozimbo	
13	A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR NO PROCESSO DE REFACÇÃO TEXTUAL: ESCRITA E REESCRITA	87
	MATEUS, Patrícia Oliveira Santos	
14	GÊNERO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO SEXUAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM APARECIDA DE GOIÂNIA	93
	OLIVEIRA, Paulo Cesar Soares de	
15	APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA CRÍTICA NO ENSINO DE ESPANHOL	100
	GARRASINI, Rosana Beatriz Sellanes	
16	LETRAMENTO ESCOLAR E GÊNERO DISCURSIVO: A PRODUÇÃO DA CARTA DE REIVINDICAÇÃO NA SALA DE AULA.	106
	MOTA, Telma Maria S. de Faria	
17	ENSINO COLABORATIVO MEDIADO PELA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: CONTRIBUIÇÕES PARA O PENSAMENTO E O TRABALHO PEDAGÓGICO COM CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS	113
	MIRANDA, Vera K. G	



18	LETRAMENTO LITERÁRIO E A LITERATURA EM QUADRINHOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA	117
	SANTOS, Wanderley Alves	
19	O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A MEDIAÇÃO DA COMPETÊNCIA DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA DE JOVENS E ADULTOS	123
	CÂNDIDO, Wilian	



LEITURA DAS LEITURAS DE CRIANÇA

Orientanda: SOUZA, Andréa Alves da Silva-
CEPAE/UFG.

souzandrealves@gmail.com

Orientadora: SILVA, Célia Sebastiana-CEPAE/UFG.

Celia.ufg@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Nas escolas, durante o processo de alfabetização, existem alunos que aprendem a ler com mais facilidade, alguns que aprendem de forma mais lenta, enquanto outros nem chegam à decodificação. Há também os que não apreendem o sentido do texto e nem conseguem estabelecer relações entre os sentidos do texto e o mundo à sua volta, resultado que o impede de tomar parte desses bens culturais – leitura e escrita – que constitui um direito de todos. A literatura para Cândido (1995) é algo que deveria ser garantida como certos bens fundamentais ao ser humano, como casa, comida, educação, saúde, coisas garantidas somente para algumas classes bem favorecidas.

O letramento literário deveria ser algo garantido dentre os vários conhecimentos científicos firmados nos currículos escolares, não com objetivos de preenchimento de fichas literárias, aprofundamentos da história de cada época, nem com objetivo de estudar a gramática, fazer provas e construir sentido único, mas como atividades que valorizem a literatura em sua especificidade, levando o aluno ao fruir estético, à formação do gosto pela leitura. Para isso, é importante que mais uma vez o professor repense seu fazer pedagógico. Ele deve ser um organizador do saber contextualizado, comprometido em organizar os eventos de letramento. É essencial que ele se apresente aos seus alunos como leitor e escritor, como alguém que tem a experiência da leitura e da escrita. Assim, ele será o mediador para seus alunos.

Além do mais, no desempenho das atividades de alfabetização, observa-se que a criança faz um enorme esforço cognitivo para desvendar a teia de relações entre sílabas, palavras, frases, bem como o sentido dos enunciados, verificando que se trata de uma aprendizagem bastante árdua à criança e ao professor com pouca condição de amenizá-las.

Com o propósito de contribuir para o processo de aprendizagem da leitura, esse projeto de pesquisa pretende investigar como o professor pode executar, por meio de suas aulas, projetos que permitam ao aluno desenvolver suas habilidades e potencialidades leitoras por meio de leituras literárias que contribuam para atender às suas necessidades, valores e práticas sociais. Pretende-se levar o aluno a interagir com textos de autores que apresentem uma elaboração estética, para que se efetive a fruição do texto literário de forma mais efetiva e que se valorize a capacidade de entendimento do aluno.

O aluno, ao entrar no meio escolar, já traz consigo um universo de várias interações em eventos de letramentos proporcionados por seu contexto familiar. Considera-se que o ambiente escolar deve dar continuidade ao processo de leitura de forma mais sistematizada, por isso a importância da escolha de um autor e de um gênero específico para o desenvolvimento de projetos de leitura nas primeiras séries. Entretanto, acredita-se que a escolha do texto literário, com enunciações melhor valorizadas, não inviabilizará que o aluno possa ler outros autores de diversos estilos e gêneros. Portanto, o foco da pesquisa será investigar quais as influências das leituras trazidas do contexto familiar pelos alunos e quais contribuições a escola pode promover no processo de formação do leitor inicial. Para tal, serão trabalhadas textos poéticos, a

partir de um *corpus* selecionado de obras de Mario Quintana, especialmente, aquelas mais adequadas ao leitor que está no início do processo de alfabetização.

O presente projeto tem como objetivo principal investigar e compreender o processo de formação inicial do leitor literário, a partir das influências do contexto social e cultural da criança no campo familiar e escolar; elaborar atividades de interação com a leitura literária para o início do processo de alfabetização e letramento no contexto escolar; contribuir para a formação de leitores de poesia na sala de aula; investigar o trabalho com o gênero poema nas séries iniciais, como um dos instrumentos para incentivar a criança a entrar no mundo da leitura; planejar e executar sequências didáticas de leituras de contos e de poesias de Mario Quintana em um sala do 1º ano do Ensino Fundamental; criar atividades de produção escrita para que a criança possa expressar suas interpretações por meio da linguagem oral e também pela linguagem escrita, considerando os primeiros desenhos da criança, os quais fazem parte da escrita pictográfica, segundo Vygotsky (1987).

1-FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Algumas questões norteiam essa pesquisa como: em que medida a experiência de leitura anterior à idade escolar contribui para a formação do leitor inicial? Qual a influência da interação com a leitura no contexto escolar para o processo de letramento nas séries iniciais? Será que os fatores de ordem social, econômica, familiar, cognitiva e as limitadas interações da criança com a leitura e a escrita interferem na aprendizagem da leitura no contexto escolar? Que procedimentos o professor em sala de aula pode fazer para que se efetive o processo de formação do leitor nas séries iniciais? Quais são os efeitos da orientação da leitura no contexto familiar sobre o aluno durante o processo inicial de alfabetização? Sendo essa orientação realizada pela professora do aluno?

Diferentes concepções de leitura têm sido utilizadas pela escola, dependendo em parte do professor. Dentre elas, segundo Koch (2006, p. 9-11) destacam-se as abordagens de leitura com foco no autor, no texto e na interação autor-texto-leitor.

Na conceituação com *foco no autor*, a língua é considerada representação do pensamento e o autor sujeito soberano de suas ações, ou seja, construtor de

representações mentais que devem ser apreendidas pelo leitor. Neste enfoque, ler é captar as ideias do autor; o leitor é concebido como um sujeito passivo desprovido de quaisquer experiências e conhecimentos, como se nada soubesse, e ainda treinado para exercer atividades de identificação e reprodução das idéias do texto. Ler é, então, captar as intenções do autor do texto.

A leitura com *foco no texto* tem implícita a abordagem de língua como estrutura em que o leitor fica submetido aos sistemas lingüístico e social. O texto é, então, um produto de codificação a ser decifrado pelo leitor, tanto o reconhecimento do sentido das palavras como a estrutura do texto.

Na perspectiva da interação *autor-texto-leitor*, a leitura é considerada um processo dialógico em que autor e leitor são “construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente - se constroem e são constituídos no texto, considerados o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores” (Koch, 2006, p.10-11).

Assim, os sentidos do texto são constituídos na interação autor- texto-leitor, sendo a leitura considerada uma atividade complexa de produção de sentidos. O leitor, ao construir os sentidos do texto, insere seus conhecimentos do mundo físico, social e subjetivo, bem como suas experiências. Nessa abordagem, o leitor, além de interagir com o texto, de construir sentidos, também avalia, critica, apóia e contradiz a ideia do autor.

Sobre essa abordagem interativa de leitura, Goodman (1987, p.17) afirma que o leitor elabora várias estratégias durante a leitura, que se modificam e se desenvolvem no processo para assegurar a construção do significado ou compreendê-lo. O autor destaca como estratégias básicas: a seleção, as predições e as inferências.

Além do mais, há a abordagem da leitura como processo discursivo. Nela o sujeito é considerado em sua subjetividade que se constitui do e no exterior das relações sociais, em que está inserido desde que nasce. É um evento que acontece semelhante às conversas cotidianas entre as pessoas, ou seja, leitor, texto e autor estabelecem um diálogo. Entretanto, na concepção de Bakhtin (1992), esse diálogo tem uma dimensão mais ampla, não é apenas o que acontece nas interações verbais, face a face, também aquele que se efetiva entre os enunciados dos textos, das obras científicas e literárias.

Para Bakhtin (1992), a leitura é também interação. O leitor, ao construir o sentido do texto, elabora a *compreensão ativa* que varia conforme suas experiências de leitura, conhecimentos e valores socioculturais. A leitura concebida como *enunciado* é também dependente do contexto de produção que se constitui por meio dos seguintes

elementos: leitor, autor ou escritor, tema, objetivo, local e tempo. Vale lembrar que a ideologia, os valores do contexto social e da escola também interferem na leitura.

Chartier (1994) mostra o contraste entre a escrita e a leitura. Enquanto a escrita é duradoura, fixa, resistente ao tempo e reproduzida por meio de recursos tecnológicos, a leitura não tem qualquer garantia, nem deixa marcas e se desgasta no tempo. É comum o leitor esquecer facilmente o que leu e ainda fazer várias interpretações. Assim, a compreensão ativa do leitor faz com que esse dialogue com o texto e o autor, colocando seus conhecimentos prévios e fazendo interdiscursos.

Para Chartier (1994, p. 13) para se entender a história da leitura deve-se distinguir “as comunidades de leitores e as tradições de leitura”. As tradições de leitura estão relacionadas às práticas de leitura das comunidades dos leitores. É uma tarefa que requer a compreensão da figura do leitor; esse não é totalmente livre porque há convenções e valores que regem as comunidades dos leitores. Por exemplo, a leitura na escola.

Em síntese, neste estudo, para desvendar as histórias de leitura da criança é preciso “descobrir os tipos de convivência desses leitores com o mundo do impresso” (Melo, 2007, p.15). Nele queremos ser um “verdadeiro caçador” em florestas estranhas, uma vez que devemos encontrar, nos discursos das crianças, indícios de leituras feitas por meio das relações familiares e escolares para que possam descobrir suas relações com o texto escrito.

Para Melo (2007, p.22) “a história da leitura e do livro, com todas as suas implicações sociais e culturais, é tão importante quanto à história do pensamento”. É essa visão que nos leva a analisar, no discurso da criança, os indícios do que ela faz para aprender a ler.

Há várias investigações sobre o tema proposto, mas sobre as influências do contexto social, familiar, escolar sobre alunos que estão no processo inicial de aprendizagem da leitura e escrita, sobre os gêneros mais adaptados para esse início, são bastante limitadas. Além do mais, há várias histórias de leitura de leitores experientes, mas de crianças aprendendo a ler são escassas, considerando o trabalho com textos, sem limitá-las à leitura e à escrita de textos sem sentido, sem coesão/coerência, repetitivos das cartilhas.

Segundo Braggio (1992), as aprendizagens de leitura têm sido investigadas por diversos teóricos, destacando-se principalmente, Bloomfield (1933) cujos pressupostos serviram de fundamentos aos métodos de alfabetização. A teoria Goodman (1976) para



explicar as estratégias de leitura. Mais recentemente, tem ainda os estudos sobre leitura ancorados em Vygotsky (1987 e 1988), Bakhtin (1992), Chartier (1994 e 1996), Goodman (1987), Braggio (1990 e 1992), Machado (1998), Coracini (1995). Outros que fundamentam estudos sobre a literatura como Candido (1995), Colomer (2007), Cosson (2014), Lajolo (2010), Zilberman (1985) e outros.

2-PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Tendo em vista a especificidade que o objeto de estudo apresenta, ou seja, investigar e compreender o processo inicial de (apreensão) aquisição da leitura, a partir das influências do contexto social cultural da criança nas séries iniciais no campo familiar e escolar para a formação do leitor, este projeto propõe a realizar uma investigação do tipo pesquisa-ação, em uma sala de aula do Cepae/UFG, com 20 alunos, durante o primeiro semestre letivo de 2014. Esse tipo de pesquisa propõe ações em que o professor não seja apenas o aplicador-repassador de conhecimento, mas principalmente o mediador deste processo de forma dialógica. A pesquisa-ação objetiva melhorar as práticas pedagógicas em sala de aula, fazendo do professor um pesquisador de suas ações e buscando a interrelação entre teoria e prática.

Logo após esses procedimentos, pretende se selecionar uma coletânea de poemas e de contos de Mario Quintana para ser trabalhado com os alunos. As atividades serão: leitura do professor, discussão e interpretação oral, ilustração de poesia e interpretação escrita, conforme as possibilidades dos alunos em processo de aquisição da leitura e da escrita.

O trabalho com a poesia e os contos ocorrerá com o propósito de incentivar o processo de formação do leitor inicial, sabendo-se que esses gêneros proporcionam uma leitura alegre, sonora, musicalizada, lúdica, imaginativa.

Consequentemente, conhecer a voz da criança que se alfabetiza significa desvelar suas representações sobre a leitura, examinar como ocorre à apropriação dos signos e de seus valores culturais em relação à leitura. Assim, será necessário nessa investigação o uso de entrevistas e preenchimentos de questionários de pais dos alunos



do 1º ano do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, a fim de fundamentar esse estudo.

Em seguida, será trabalhado o projeto de leitura e escrita com contos e alguns poemas de Mário Quintana. As atividades realizadas pelas crianças serão recolhidas.

No momento a pesquisa se encontra na fase de revisão bibliográfica e aguardando a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética para dar continuidade aos procedimentos metodológicos.

Palavras-chave: Contexto escolar, leitor inicial, leitura, Poesia.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. O problema do texto. In: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRAGGIO, S.L.B. *Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretária do Ensino Fundamental (SEF). Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEC, 1997, v.2.

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

CERTEAU, M. de. *Ler: uma operação de caça*. In: CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CHARTIER, R. *A leitura: uma prática cultural*. In: CHARTIER, R. (org.) *Práticas de leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

GOODMAN, Y.M. *O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento*. In: FERREIRO, E & PALACIO, M.G. *Os processos de leitura e escrita. Novas perspectivas*. Trad. L.M. Silveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

KOCH, I. V. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

MELO, O. C. *A invenção da cidade: leitura e leitores*. Goiânia: Ed. UFG. 2007.

VYGOTSKY, L.S. Pensamento e palavra. Trad. J.L. Camargo. In: *VYGOTSKY, L.S. Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. *A formação social da mente*. Trad. J.C. Neto et al. São Paulo: Martins Fontes, 1988.



Brasil. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: terceiro e quarto ciclos de ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental - Brasília: Mec/SEF, 1998, pp.69-70.

CONTRIBUIÇÕES DO INTÉRPRETE DE LIBRAS NA APRENDIZAGEM DE LEITURA E ESCRITA DA LÍNGUA PORTUGUESA EM ESCOLA REGULAR

Orientanda: CARVALHO, Andréa dos Guimarães de – CEPAE/UFG.

cenaudio@ig.com.br

Orientadora: MESQUITA, Deise N. de C.- CEPAE/UFG.

mesquitadeise@yahoo.com.br

1-TEMA E ANDAMENTO DA PESQUISA

Em situação escolar, os surdos usuários de uma língua distinta da língua majoritária dos ouvintes (Língua Brasileira de Sinais ou linguagem dos gestos) vêm se deparando com frequentes fracassos escolares interligados às dificuldades referentes à leitura e à escrita (erros ortográficos e gramaticais) de textos em língua portuguesa. As complexidades de tais dificuldades podem estar associadas: à atenção educacional centrada no aspecto sócio-inclusivo, mas não cognitivo do aluno surdo; ao desconhecimento da escola quanto à sua subjetividade, necessidades, limites e potencialidades; à ineficiente relação pedagógica aluno surdo – professor; ao limitado uso de tradução e interpretação durante as aulas; ao uso de procedimentos didáticos que abordam apenas os aspectos fonético-fonológicos da língua portuguesa (modalidade oral-auditiva); à negligência em apresentar as diferenças dicotômicas entre português e libras; entre outros.

Diante de tais limitações e complexidades, como o intérprete de libras, enquanto mediador na comunicação entre o aluno surdo e ouvintes (professor e todos os demais envolvidos no ambiente escolar), poderia contribuir com o processo de letramento em língua portuguesa, na escola de ensino regular, de forma a permitir ao surdo alcançar uma escrita e uma leitura mais eficientes e próximas da norma formal desse idioma?

De acordo com Lodi (2002), a aprendizagem da escrita e as práticas de leitura devem ser relativizadas e pensadas segundo as necessidades e particularidades de cada grupo social. E, segundo a autora, o que pode ser dito em Libras em nada se relaciona

com o processo de leitura e escrita em português. Mas isto não implica na contínua aceitabilidade das limitações do sujeito surdo frente ao uso da língua majoritária local, uma vez que tal comportamento estará restringindo o surdo a ter acesso a conhecimentos e experiências expressos nesta outra língua, sendo fundamentais tanto no aperfeiçoamento de suas habilidades, como nas suas relações socioculturais autônomas, tornando-se mais independentes dos intérpretes de libras em seus cotidianos.

Mesmo após grandes avanços na compreensão da aquisição e dos problemas relacionados à linguagem escrita, até meados de 1980, não havia nenhum consenso, no campo da educação de surdos, que descrevesse a melhor forma de desenvolver suas leituras e escritas, apesar das evidências sobre suas dificuldades nesta área (CLARK, MARSCHARK & KARCHMER, 2001). De acordo com Gesueli e Moura (2006), o letramento na surdez tem sido motivo de preocupação para os pesquisadores da área, provocando inúmeros questionamentos sobre as estratégias e métodos a serem utilizados no processo de construção da leitura e escrita do português. E com relação à educação dos surdos, Giordani (2004) comenta que, nesta área, ocorre, geralmente, uma imposição das formas do aprender baseadas na cultura oral, na perspectiva do professor ouvinte, tendo como inibidor o fato do professor e aluno não compartilharem a mesma língua. Além disso, em muitos casos, a língua escrita tem sido apresentada à criança surda de uma maneira descontextualizada, o que dificulta uma compreensão apropriada e significativa para ela.

Na expectativa de suprir tal inibição surge a figura do intérprete de libras. Visto por alguns como instrumento mediador para cumprimento legal da política de educação inclusiva em escola de ensino regular (Decreto 5626) para outros, ele é reconhecido como um sujeito cujas experiências socioculturais biculturais e bilíngues, compartilhadas a partir de uma língua comum com os alunos surdos, contribuem tanto para a constituição da subjetividade destes alunos como para o entendimento destes no uso de elementos linguísticos da língua portuguesa escrita (BAKHTIN, 2003), oriundos nos enunciados discursivos criados nos processos de tradução e interpretação.

Paden e Ramsey (1993) afirmam que o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita requer uma pedagogia que leve em conta, de um lado, a história da escrita e, do outro, o que representa a aprendizagem da escrita da língua oral para as pessoas surdas. Power e Leigh (2000), ao compararem desempenhos de leitura e escrita entre surdos e ouvintes em suas pesquisas, concluíram que as diferenças encontradas



entre tais desempenhos estão relacionadas às práticas educacionais inapropriadas ou, pelo menos, a um ensino empobrecido da língua para os surdos.

Referente à construção textual e leitura, alguns estudos têm se dedicado a identificar diferenças entre a comunicação escrita de surdos oralizados e surdos bilíngues. De forma geral, percebe-se que os surdos oralizados apresentam como pontos fortes, a construção sintática do texto (mais próxima do padrão da língua) e a coesão textual como marcadores discursivos, repetições e paráfrases. Já os surdos bilíngues, em geral, apresentam maior coerência textual, referenciada a partir das organizações comunicativas usufruídas na língua de sinais (ANDRADE, MONTARROYOS & CAVALCANTI, 2007).

Tendo como base este breve estudo, são notórios os achados autorais que tentam esclarecer a complexidade dos problemas da leitura e escrita que envolvem as dificuldades e fracasso do aluno surdo na sala de ensino regular, mas que ainda não resultaram em práticas e estratégias de ensino eficientes, o que justifica a continuidade de pesquisas e de uma investigação empírica mais verticalizada do tema. Assim, o objetivo geral deste estudo é reunir, em forma de manual impresso, as estratégias que podem ser exploradas pelo intérprete de libras de modo a contribuir com o processo de ensino-aprendizagem e produção de leitura e escrita em português do aluno com surdez, na sala de ensino regular.

Para tanto, são objetivos específicos: observar se inclusão do surdo, no âmbito educacional, vai além da questão social, abordando principalmente os problemas de leitura e escrita em língua portuguesa; destacar a importância do conhecimento referente à subjetividade do aluno surdo, envolvendo, também, seus aspectos socioculturais, como ponto de partida no planejamento de estratégias no processo de aprendizagem da escrita e leitura da língua portuguesa; investigar as práticas de letramento de surdos, em língua portuguesa, que são utilizadas no cotidiano escolar; e descrever estratégias colaborativas do intérprete de libras que contribuirão para melhores produções na escrita e leitura do português pelo aluno com deficiência auditiva (surdo), na sala de ensino regular, independente da área disciplinar.

A pesquisa em questão tem caráter participativo, e está sendo realizada em forma de pesquisa-ação tendo como finalidade, a partir da identificação, descrição e reflexão do problema e do contexto em que ocorre, planejar e formular estratégias de ações educativas, na tentativa de reverter, solucionar ou amenizar o problema identificado. A pesquisa está sendo realizada no interior da Escola Municipal Walter



Ferreira de Carvalho, da Rede Municipal de Educação da cidade de Senador Canedo, perante autorização prévia, por escrito, via termo de anuência (em anexo) da gestora local responsável, podendo ocorrer em dois locais: na sala de aula e, quando necessário, na sala de recursos da mesma instituição.

A amostra foi inicialmente limitada aos únicos dois alunos surdos (com deficiência auditiva) existentes no local, sendo um de 18 anos de idade que frequenta regularmente o 6º ano no período matutino e outro, de 17 anos, que frequenta o 7º ano do ensino fundamental, no período vespertino. Em português e em Língua Brasileira de Sinais, os sujeitos selecionados serão convidados a participar da pesquisa mediante uma explicação sobre sua realização somente no interior da escola, em horário regular de aula; detalhes da entrevista que tem o intuito de conhecer sua realidade em relação ao uso da leitura e escrita em língua portuguesa; e o desenvolvimento de atividades de leitura e escrita que serão coletadas para posterior análise da efetividade das estratégias utilizadas pelo intérprete.

Depois de recebidos a autorização da gestora responsável pela escola e o aceite da Comissão de Ética da UFG, a pesquisa será realizada a partir do seguinte roteiro: entrega, explicação e recebimento de Termo(s) de Consentimento assinado(s) pelo aluno(s) e/ou responsável(eis); entrevista; avaliação das habilidades de leitura e escrita em língua portuguesa dos pesquisados; planejamento e aplicação de estratégias colaborativas do intérprete na aprendizagem e produções de leitura e escrita em português dos pesquisados; levantamento e análise dos dados obtidos a partir dos pressupostos teóricos abordados; conclusão final dos achados da pesquisa; e produção do Manual de Orientação.

2- PRIMEIRAS IMPRESSÕES

Após o consentimento, no primeiro momento da pesquisa empírica, foi feita uma entrevista com os alunos surdos para detectar: suas concepções referente à importância do uso da leitura e escrita da língua portuguesa em suas vivências cotidianas; onde este uso é feito com maior frequência; e o papel e importância do intérprete de libras nesse processo de aprendizagem.

No segundo momento, os alunos foram avaliados quanto às suas habilidades de leitura e escrita em língua portuguesa, a partir do Teste de Competência de Leitura e



Escrita Silenciosa de Palavras, Frases e Pequenos Textos (CAPOVILLA, 2003) da Língua Portuguesa.

No terceiro momento, foi iniciada uma observação participante da intérprete pesquisadora, responsável pelas traduções e interpretações na sala de aula em que os alunos frequentam, que perduram até o mês atual. Uma nova aluna surda, recém-chegada à escola neste ano de 2014, também passará a integrar os dados desta pesquisa.

Na entrevista, os alunos expuseram concepções sobre a importância de aprenderem e terem um domínio básico da leitura e escrita da língua portuguesa, tanto para se socializarem como para suprirem suas necessidades e interesses individuais e coletivos, vivenciados em seus cotidianos biculturais e bilíngues, tais como: no trabalho; participação em grupo religioso; bancos, dentre outros. Além disso, suas respostas contribuíram para a seleção de recursos pedagógicos e textuais mais apropriados às suas realidades.

No Teste de Competência, foram verificadas substituições, omissões e transposições de letras nas palavras que davam nomes aos objetos. No entanto, tais erros aconteciam não por desconhecimento da forma correta de se escrever, mas pelo fato dos próprios objetos não fazerem parte de seus cotidianos, como no caso de sanfona, meladoe outros. Nas frases, notou-se a troca sistemática na ordem dos constituintes, por provável influência dos elementos linguísticos da língua (Libras) que usufruem com maior frequência, no dia a dia. A ineficiência do Teste também foi constatada após a atuação iniciante da intérprete, que verificou a existência de codificação e decodificação de outras palavras presentes no vocabulário cotidiano dos alunos, mas ausentes no teste.

As análises conjuntas dos resultados da entrevista e do Teste de Competência contribuíram para a sugestão de propostas didáticas para os professores, envolvendo seleção de textos e/ou discussões temáticas com posteriores produções escritas articuladas ao cotidiano dos alunos surdos. Tais propostas visam promover a construção consciente de novos conceitos e conhecimentos, emergidos em meio à socialização discursiva ocorrida tanto com o intérprete como com os demais sujeitos da sala de aula e ambiente escolar, resultando em uma nova visão e entendimento de mundo. Além disso, podem ajudá-los a compreender a importância do aprendizado de conteúdos escolares, que são ofertados nas disciplinas curriculares; mencionados por um dos alunos surdos como sendo desinteressantes e monótonos.

Com relação ao papel do intérprete de libras, a partir da observação participante, tem-se constatado que ele não apenas promove a mediação entre o

professor e o aluno surdo, mas assume papel importante na construção da identidade do surdo durante suas práticas de aprendizagem de leitura e escrita. Isto porque, nas situações de ausência de outro surdo fluente em LIBRAS, o intérprete é visto como a única referência na aprendizagem e construção linguística desta língua compartilhada e vivenciada por comunidades surdas.

Assim sendo, até o momento, pode-se afirmar que devido as características atuantes, ativas, e experiências socioculturais biculturais e bilíngues do intérprete de libras, adquiridas e compartilhadas entre o meio ouvinte e surdo, ele pode contribuir de forma colaborativa na construção conjunta de propostas didático-metodológicas e pedagógicas com os demais profissionais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de leitura e escrita da língua portuguesa; pode atuar como um sujeito sociocultural de suma importância na formação da identidade do aluno surdo; e pode ajudar na (re)construção de conceitos e conhecimentos emergidos em meio aos elementos discursivos gerados nas traduções e interpretações de sala de aula e nas relações comunicativas entre o intérprete-aluno surdo-professor. Enfim, como mencionado por um dos alunos surdos, para eles, tudo isso resulta em uma nova visão e em outro entendimento do mundo.

Palavras-chave: Aluno surdo, intérprete de libras, leitura e escrita do português.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, W.T.L ; AGUIAR, M. A. M. ; MADEIRO, F. ; FERREIRA, S.P.A. ; ROAZZI, A. **Sobre a coesão do texto dos surdos aos olhos dos ouvintes: o uso das marcas de oralidade na escrita.** Interação em Psicologia, v.14, n.1, p.13-20, 2010.

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

CLARCK, D.M.; MARSCHARK, M.; KARCHMER, M.A. **Context, Cognition and Deafness.** Gallaudet University Press, 2001.

LODI, A.C.B. **Letramento e surdez:** um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional. In: LODI, A.C.B.; HARRISON, K.M.P. (org.) Letramento e minorias. Porto Alegre: Mediação, 2002. 196p.

GESUELI, Z. M.; MOURA, L. **Letramento e Surdez: a visualização das palavras.** ETD. Educação Temática Digital, v.7, p. 110-122, 2006.



GIORDANI, L. F. **Representações culturais da escrita: letramentos e educação de jovens e adultos surdos.** In: PADEN, C.; RAMSEY, C. (org.) Deaf culture and literacy. American Annals of The Deaf, Washington, DC: Gallaudet University Press, v.138, n. 2, p. 96-99,1993.

POWER, D.; LEIGH, G. R. **Principles and practices of literacy development for deaf learners: a historical overview;** Journal of Deaf Studies and Deaf Education, Cary, NC: Oxford University Press, v: 5, n.1, p. 3-8, 2000.

CONTRIBUIÇÃO DA LEITURA DE POESIA PARA A FORMAÇÃO HUMANA E CRÍTICA DO ALUNO NO ENSINO MÉDIO

Orientanda: RBEIRO, Cleunice Terezinha da Silva-CEPAE/UFG.
cleowel@hotmail.com

Orientadora: SILVA, Célia Sebastiana-CEPAE/UFG.
celia.ufg@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O ensino de literatura, no Ensino Médio, como têm atestado algumas pesquisas, em geral, pauta-se na historicização das escolas literárias e na caracterização delas. Isso contribui para que o texto literário assuma papel secundário nas aulas, uma vez que são lidos apenas fragmentos de textos ou, quando não, tem-se um resumo de obras importantes. A consequência mais grave desse fato é que os estudantes brasileiros estão entre os que têm menor nível de compreensão de leitura no mundo, segundo dados da Unesco (1996) e os últimos dados do Pisa, aplicado em 2012.

As Orientações Curriculares (2006) para o Ensino Médio reconhecem a gravidade da situação expondo que a prática escolar privilegia atividades de metaleitura e aspectos da história literária, características de estilo. Assim, fica em segundo plano a leitura do texto literário, sendo eles substituídos por simulacros. O desafio será levar o jovem à leitura de obras da tradição literária, sejam elas recentes ou clássicas, que tenham sido legitimadas como obras de reconhecido valor estético, capazes de propiciar uma fruição mais apurada, mediante a qual o aluno terá acesso a uma outra forma de conhecimento de si e do mundo para melhor identificar a qualidade ou não de uma obra esteticamente bem construída.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ensino Médio(1999) sugerem a promoção da estética da sensibilidade, isto é, ressalta o enobrecimento dos sentimentos como fator preponderante para a formação humana dos jovens. A educação



precisa reconhecer que o nosso viver e conviver deve conter racionalidade, afetividade; que, segundo o documento, essa sensibilidade sugere a promoção da estética da sensibilidade, “estimula a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, a afetividade, para facilitar a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto, o imprevisível, o diferente” (PCN, 1999, p.75).

Por fim, a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996), no inciso III do Capítulo 35, orienta que a escola precisa promover, além do pensamento crítico e da autonomia intelectual, a formação humana e ética dos educandos.

Tomando por base, principalmente a LDBEN, a proposta deste projeto de pesquisa, então, será investigar como o texto literário, especificamente a poesia, pode contribuir para a formação humana e crítica do aluno do Ensino Médio. A escolha do gênero lírico se deve ao fato de que é, fundamentalmente, é um gênero pouco trabalhado na escola. Além disso, assim como outros textos literários, a poesia é dotada de uma estética, de uma arte, ela quer dizer emoção, quer dizer sinceridade, quer dizer alma e consciência. Paraphrasing Cruz e Souza, a poesia tem o poder libertador de humanizar e formar pessoas mais sensíveis. Como tem cifras passíveis de serem desveladas, ela tem o poder de formar o leitor criticamente, visto que é preciso elaborar melhor a forma de entendê-la.

O *corpus* escolhido será a produção poética de dois poetas modernos, Carlos Drummond de Andrade e Manuel Bandeira, e dois contemporâneos, José Paulo Paes e Paulo Leminski. Nesse estudo, será feita uma seleção de poemas do conjunto da obra de cada poeta. A escolha desses quatro poetas se deve ao fato de que, numa linguagem cotidiana e esteticamente bem elaborada, desenvolvem poemas que tocam os dramas humanos, muitos deles vividos pelos adolescentes em formação.

Este trabalho se justifica pela força das orientações dos documentos oficiais, pela reflexão de teóricos preocupados com a condição humana e com uma formação escolar mais humanizada e mais crítica e, principalmente, com a urgência de se promover uma melhor formação dos alunos como leitores.

1-FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A modernização do mundo vem ocorrendo, desde a Revolução Industrial, e a

supremacia das altas tecnologias e das mercadorias sobre o ser humano têm alertado muitos intelectuais que se preocupam com o caráter humano de mulheres e homens, com a formação humana e com a educação. Isso nos remete às ideias de Candido (2004) que, entre seus postulados sobre o direito à literatura, defende o princípio de que “ a literatura tem sido instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e efetivo”. Candido (2004) ressalta que tal arte carrega funções de intenso valor, explicando que “a função da literatura está ligada à complexidade da sua natureza, que explica inclusive o papel contraditório, mas humanizador (talvez humanizador porque contraditório).”

Ainda de Candido (2004, p.180), há o entendimento de que a literatura é

o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CANDIDO, 2004, p. 180).

Todorov(2009), em *Literatura em Perigo*, destaca que a literatura é passível de uma utilização subjetiva para a formação individual de cada indivíduo. Ele acentua que a literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo. Ela possibilita a interação com os outros, nos enriquece infinitamente, proporciona-nos sensações insubstituíveis, tornando o mundo real mais pleno de sentido e mais belo; conclui dizendo que a literatura não é distração às pessoas educadas, mas permite que cada resposta melhor à sua vocação de ser humano.

Logo, permeando essa ideia de que a literatura contribui significativamente para enriquecer o indivíduo em seu aspecto humanizador, a principal pergunta de pesquisa será: como a poesia pode contribuir para a formação humana e crítica do aluno do Ensino Médio?

Em que a leitura de poesia no *corpus* de pesquisa apresentado - os poetas a serem lidos - pode contribuir, de forma mais efetiva, para a formação de alunos leitores em seu aspecto crítico e humanizador?

Outras perguntas nortearão a investigação, dentre elas, seguem:

Como sensibilizar o aluno para a boa recepção da leitura e exploração do texto poético?Quais são os fatores positivos do estudo dos poetas propostos e qual a contribuição deles para a formação de alunos mais sensíveis e críticos no espaço da



escola? Que indícios levam a conceber que a leitura de poesia pode ser um recurso usado para desenvolver a sensibilidade e a criticidade na sala de aula, diante da angústia vivida nos tempos modernos?

A proposta aqui apresentada não é a de ensinar sobre poesia, mas a de mediar a leitura dela, isto é, dar ao leitor a oportunidade de observar a construção do texto poético e fazê-lo interagir com o dito também nas entrelinhas. Então, como quebrar a resistência dos alunos em relação à poesia? Isso seria possível por meio de uma sensibilização que perpassasse pela poesia como arte poética? O que deve ser feito para que mudanças sejam implementadas? A hipótese para essas perguntas é de que a poesia, além de ter poder humanizador, pode formar para a criticidade. Sendo assim, a literatura não deve ser estudada apenas pelo conhecimento das escolas literárias.

Todorov (2009), em estudo sobre o ensino de literatura na França, mostra como tal ensino vem privilegiando o que os críticos produziram sobre a literatura (conceitos de estilos, escolas, tradições, estudos gramaticais) e tirando cada vez mais o espaço onde o aluno poderia travar contato direto com a literatura através da leitura da obra em si e não o que se notabilizou e cristalizou acerca desse ou daquele livro. Logo, fica evidente que o texto deve ser plurissignificativo e, ao mesmo tempo, desafiador para interpretações e passível de provocar sensibilidade e emoção. O professor precisa ser aquele que faz o nível de interação permitido entre o objeto de estudo e o aprendiz ficar interessante e aprazível, isto é, mediar a leitura com o que aprendeu na universidade. Todorov (2009) acrescenta ainda que o papel do professor é interiorizar o que aprendeu na universidade, mas, em vez de ensiná-lo, fazer com que esses conceitos e técnicas se transformem numa ferramenta invisível (p. 41). Enfim, eis o desafio desse projeto: despertar o gosto pela leitura de poesia e compreendê-la com racionalidade, mas também com sensibilização para tornar o aluno mais humanizado e mais crítico.

2-OBJETIVOS

2.1-OBJETIVO GERAL

Investigar como a poesia, especialmente, a de Carlos Drummond de Andrade, de Manuel Bandeira, de José Paulo Paes e Paulo Leminski, pode contribuir para a formação humana e crítica de alunos do Ensino Médio.

2.2-OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Contribuir para a formação de leitores de poesia na sala de aula;
- Desenvolver estudos teóricos sobre a relação entre poesia e humanização, poesia e criticidade;
- Elaborar/executar sequência didática de leitura de poesia para ser aplicada em uma sala de aula do Ensino Médio;
- Investigar qual a visão dos alunos do Ensino Médio sobre poesia antes do trabalho que será desenvolvido com eles. Depois de desenvolvido o trabalho, verificar se a visão permaneceu inalterada ou se houve mudança;
- Aplicar questionários aos alunos, cujas perguntas se conformam com os objetivos desta investigação;
- Aplicar aos alunos atividades de análise crítica de alguns poemas como forma de verificar se a poesia contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico e como isso ocorre.
- Situar os poetas que formam o *corpus* deste trabalho em seus contextos literários;
- Problematizar o ensino de literatura na escola e a leitura de poesia na sala de aula;
- Contribuir com a formação humana e crítica do aluno de Ensino Médio;
- Motivar a leitura e a interpretação de textos poéticos como fundamentos de compreensão de mundo e construção de conhecimento e da cidadania.
- Possibilitar a vivência de emoções, o exercício da fantasia, da imaginação e da criticidade;

3-METODOLOGIA

Para atingir os objetivos específicos propostos nesta pesquisa, utilizaremos o método hipotético-dedutivo (cf. MARCONI; LAKATOS, 2010), que se caracteriza por partir de um problema ao qual se oferece uma solução provisória, passando-se pela crítica da solução para eliminar possibilidades de erro e, por meio de testes, chegar a uma conclusão possível. Será feita uma pesquisa bibliográfica de textos teóricos e documentos oficiais que tratam dos temas poesia e humanização, poesia e criticidade, dentre eles, citam-se alguns como Todorov (2009); Antonio Candido; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996); Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1999); Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCPEM, 2006), entre

outros teóricos pertinentes ao tema desse estudo. Será feito também um estudo bibliográfico para situar, em seus contextos, os poetas propostos para o *corpus* de leitura.

Feitas as produções dissertativas sobre a necessidade ou não da poesia e respondido o primeiro questionário, a tarefa será a de selecionar, ler, fazer fichamento e analisar poemas de Carlos Drummond de Andrade, Manuel Bandeira, José Paulo Paes e Paulo Leminski. Essa tarefa envolverá somente o pesquisador. Isso feito, os poemas selecionados serão estudados com os alunos do Ensino Médio. Para realizar esse estudo, será elaborada uma sequência didática de aulas de leitura de poesias desses poetas em questão.

Depois da execução da sequência didática, novamente, os alunos produzirão textos dissertativo-argumentativos e responderão ao segundo questionário para se verificar se a opinião sobre poesia mudou ou não ante o trabalho desenvolvido. Esse segundo questionário será elaborado com base nos dados do primeiro.

Por fim, serão aplicadas aos alunos atividades de análise crítica de alguns poemas como forma de verificar se o trabalho com poesia contribuiu para o desenvolvimento do pensamento crítico deles.

Depois de realizadas todas essas atividades e de posse dos dados, a tarefa será analisá-los à luz da teoria aqui proposta com o objetivo de confirmar ou não as hipóteses desse projeto.

Também, um memorial de leitura, que é uma escrita livre, em que o escritor expõe memórias vividas acerca da leitura, será produzido pelos pesquisados. Alguns professores já utilizam este gênero da escrita para pesquisas e trabalhos acadêmicos. A memória é uma produção individual, com influência coletiva – social - caracterizada por movimentos, flutuações, instabilidades e seletividade. Tal escrito será produzido pelos alunos, tendo como parâmetro toda a trajetória de leitura deles até o momento presente. Então, após a execução da sequência didática e das respostas aos questionários, os pesquisados farão um memorial, que, posteriormente, será transformado numa coletânea de memoriais, como produto final do trabalho realizado.

Até o momento, a execução do presente projeto permeia: leituras teóricas e dos poemas dos escritores escolhidos, produção do primeiro capítulo da dissertação, seleção



dos poemas a serem trabalhados, elaboração da sequência didática e início da aplicação da mesma no Colégio Estadual Dom Abel –SPL.

Palavras-chave: Leitura, poesia, formação, ensino médio.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Leis de diretrizes e bases da educação nacional (LDB)* Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. *Orientações curriculares para o Ensino Médio (OCPEM) – Linguagem, códigos e suas tecnologias.* Ministério da Educação – MEC – Secretaria da Educação Básica. Brasília. 2006.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul / São Paulo: Duas cidades, 2004.

LDB - Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LEI N°. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. D.O. U. de 23 de dezembro de 1996.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria;. *Fundamentos da metodologia científica*. São Paulo: Altas, 2002.

Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCN) Ensino Médio. Brasília, 1999, p.75.

MOISÉS, Carlos Felipe. *Poesia não é difícil*. Introdução à análise do texto poético. Porto Alegre: Artes e ofícios, 1996.

ROJO, Roxane (Org.) A prática da linguagem em sala de aula - praticando os PCNs. São Paulo - EDUC/ Mercado das Letras. Campinas, SP, 2000.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. São Paulo: Difel, 2009.

TREVISAN, Zizi. A poesia na sala de aula. In: ROJO, Roxane (Org.) A prática da linguagem em sala de aula - praticando os PCNs. São Paulo - EDUC/ Mercado das Letras. Campinas, SP, 2000.

UNESCO. Ministério da Educação e do Desporto (MEC). Editora Cortez, Brasília, 1996.

HUMOR E RISO COMO POTÊNCIA PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO

Orientanda: COSTA, Dayane Tosta-CEPAE/UFG.

dayane_tosta18@yahoo.com.br

Orientadora: CRUVINEL, Maria de Fátima-CEPAE/UFG.

INTRODUÇÃO

O riso, o humor e a comicidade são fenômenos humanos que por muito tempo foram ignorados e desprestigiados pela educação, sendo considerados fatores indesejados dentro do ambiente da sala de aula. Ao justificar sua discussão acerca do riso, Larrosa (2010, p. 171) explicita: “meu objetivo principal em falar do riso seja a convicção de que o riso está proibido, ou pelo menos bastante ignorado, no campo pedagógico”. Sendo assim, investigar a interdição do riso pode ser importante para compreender a concepção de ensino-aprendizagem determinante nas práticas escolares.

A escolha do objeto de pesquisa resultou da desconfiança nos métodos e práticas de professoras e professores dogmáticos que, para estabelecerem a autoridade do conhecimento, recorrem à aparência sisuda que oculta o vaidoso desejo de possuir a verdade. Um ensino dogmático sob a capa da seriedade rígida promove práticas de alfabetização e letramento¹ igualmente rígidas; o riso e o humor se apresentam como uma negação dessa rigidez e possibilidade de mudança de paradigma. Destarte, a presente pesquisa se configura como proposta de rompimento da dualidade e tem como objetivo conceber o riso como potência da aprendizagem, por meio do diálogo entre o humor e letramento.

A sensibilidade estética é constitutiva do ser, e, entre as diversas manifestações que promovem a experiência estética, há a literatura – expressão humana fundamental para a formação da subjetividade, referente à necessidade humana universal de fabulação (CANDIDO, 1995). Com base nessa constatação é que se propõe esta pesquisa que, para além da reflexão sobre a comicidade e o riso como potência para a aprendizagem, deverá resultar na elaboração e execução de um projeto de letramento literário. Tal projeto configura-se como uma *praxis* leitora de obras da literatura infantil de teor cômico, a ser desenvolvido em uma turma de 5º ano – Ensino Fundamental – da

¹ Vale salientar a indissociável relação existente entre alfabetização e letramento, segundo Magda Soares (2010), os dois termos são diferentes, no entanto não podem ser separados nem dicotomizados. O primeiro tem relação com a apropriação do sistema de escrita, enquanto o segundo diz respeito ao uso social desse sistema.



Escola Municipal Pedro Gomes de Menezes, situada em Goiânia-GO. A prática da leitura literária é parte integrante da prática de letramento, sendo assim, essa experiência apresenta grande potencial para o desenvolvimento da imaginação e de uma formação crítica. É pela via do humor que se pretende desenvolver uma atmosfera prazerosa de leitura, na qual o riso é integrado ao jogo pedagógico como elemento motivador de aprendizagem. Nesta perspectiva, o encontro das crianças com as obras literárias de teor cômico subversivo será objeto de estudo dessa pesquisa. O papel formador da literatura, agregado ao elemento humorístico presente nas obras de literatura infantil selecionadas, é peça fundamental da pesquisa. A hipótese da qual se parte é a de que o riso provocado pela leitura das obras literárias é motivador de aprendizagem e potência para o letramento literário.

O enfoque nesta exposição será dado à concepção de dialogismo de Bakhtin (1981; 2003), que é um fundamento teórico importante para o conceito de linguagem como prática social e para a refutação do argumento que coloca uma barreira entre a escola e a literatura. Outra abordagem relevante será a referente aos conceitos de riso e carnavalização em Bakhtin (2008), pois serão a base para a análise das obras da literatura infantil adotadas. Dialogismo, riso e carnavalização são linhas que se cruzam na trajetória da pesquisa; resguardadas as diferenças e especificidades de cada conceito, eles se entrecruzam formando uma teia, que será permeada por outros fios que se unirão para formar o tecido da pesquisa. É preciso unir conceitos que não necessariamente dialogariam para encontrar a potência do riso para o letramento literário.

1-OBJETIVOS

1.1-OBJETIVO GERAL

- Refletir sobre o riso como potência da aprendizagem e desenvolver um projeto de leitura literária que envolva comicidade, humor e riso, a fim de confirmar o papel estético, crítico e humanizador da literatura.

1.2-OBJETIVOS ESPECÍFICOS



- Identificar qual a potência do riso e do humor no processo de letramento
- Estabelecer relações entre humor e letramento literário.
- Analisar os roteiros de leitura desenvolvidos em sala de aula.
- Promover uma prática pedagógica que desenvolva o letramento literário das crianças envolvidas na pesquisa e que possa ser reproduzida por outros professores e grupos de alunos(as).

2-FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A linguagem é um fenômeno social que funciona como veículo para a propagação de ideologias, concepções, preconceitos e juízos de valor. Por isso, ocorre de a linguagem ter uma peculiar relação com o poder; pela via do discurso, estruturas hegemônicas são legitimadas ou subvertidas (BAKHTIN, 1981). A escola, como espaço de formação de identidades, é um ambiente no qual circulam discursos mantenedores ou transformadores da ordem social. As práticas de letramento desenvolvidas no espaço educativo não são neutras, desvinculadas das relações de poder vivenciadas pela sociedade; pelo contrário, o letramento escolar está enredado, de modo mais ou menos velado, pelas relações de domínio, poder e ideologia. Cabe ao pesquisador e ao educador críticos desvelar os laços que promovem tais ligações.

A função social da escola ultrapassa os limites de mera difusão do conhecimento; a escola tem papel político na reprodução da sociedade, de modo que os discursos que circulam nos ambientes educativos não são neutros. Compreender a educação como um elemento neutro na estrutura social já é um posicionamento político diante da realidade, posicionamento este que gera práticas que naturalizam o ordenamento social como algo necessário para o funcionamento da sociedade. É preciso desconstruir a ingênua imagem da escola como ambiente desligado da realidade social, uma vez que a prática educativa está totalmente vinculada aos discursos que circulam na sociedade.

O teórico russo elabora uma filosofia da linguagem na qual o fenômeno linguístico é concebido como acontecimento social, evento discursivo e prática de enunciação. A interação e o dialogismo, pontos centrais da sua teoria, inauguram um

modo novo de compreender a linguagem, pois retira o foco da língua como objeto abstrato, regido por uma normatividade arbitrária e independente da vida social. O enfoque é transferido para a interdiscursividade, polifonia e dialogismo, categorias fundantes da linguagem como prática irreduzível das relações sociais. O autor compreende a língua na sua relação com a realidade do seu uso; um locutor quando fala não pressupõe a palavra como parte de um sistema abstrato normativo. Nos termos de Bakhtin (1981, p. 69): “para o falante nativo, a palavra não se apresenta como um item de dicionário, mas como parte das mais diversas enunciações dos locutores A, B ou C de sua comunidade e das múltiplas enunciações de sua própria prática linguística”.

A partir do que até aqui foi construído, é possível introduzir o conceito de dialogismo como elemento constitutivo da linguagem. Parte-se da premissa de que a comunicação se dá não só na presença de um locutor e um interlocutor, mas ocorre diante de outras vozes e discursos que circulam social e culturalmente. Esse processo é marcado pela tensão e contradição, visto que os discursos que se entrecruzam nem sempre estão de acordo. A esse respeito, Brait (2005, p. 94 e 95) observa:

o dialogismo diz respeito ao permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, existentes entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade. É nesse sentido que podemos interpretar o dialogismo como o elemento que instaura a constitutiva natureza interdiscursiva da linguagem.

A educação não pode se furtar à responsabilidade de instaurar a concepção dialógica como princípio educativo, sob pena de reduzir as aulas a monólogos vazios de significado e interação. É preciso apreender, com Bakhtin (2003, p. 271), que “toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor”. De modo que, sendo o homem e a mulher seres de linguagem, o dialogismo deve ser elemento constitutivo da educação. No entanto, não basta somente aceitar essa prerrogativa. Isso se torna insuficiente quando não se compreende o signo na sua relação com o poder, cuja natureza é ideológica e social. Esquecer esse pressuposto é o mesmo que desconsiderar a indubitável relação entre linguagem e ser humano.

Tendo como pano de fundo uma concepção de linguagem fundada no dialogismo, é possível dar um enfoque às outras linhas fundamentais que compõe esse

tecido, a saber: o riso, o humor e a carnavalização. Esses conceitos não serão definidos aqui com rigor em virtude da natureza desse texto, mas uma noção sobre eles será introduzida como fundamento teórico da pesquisa.

Uma marca inequívoca da literatura infantil é a ludicidade, fator significativo na atração das crianças. Em contato com o texto, o leitor é convocado a refletir sobre as ideias contidas na história. É possível afirmar que a leitura literária mobiliza o pensamento e, com a ludicidade, o corpo também é mobilizado. O humor, elemento associado à ludicidade, é também um artifício muito presente na literatura infantil. O recorte dessa pesquisa será feito para o cômico-subversivo, visto que esse recurso é capaz de suscitar uma reflexão sobre algumas incoerências presentes no sistema moral validado historicamente, daí que o trabalho com o humor mais subversivo na escola se mostra frutífero. A aceitação de uma moral dicotômica, sexista, judaico-cristã e preconceituosa, na qual só existem duas possibilidades de caminho – certo ou errado – que levam o ser humano à verdade ou à mentira, representa a aceitação de um sistema normativo opressor. O questionamento dessa moral feito por via da reflexão proveniente da leitura das obras infantis é um dos objetivos dessa pesquisa.

Bakhtin (2008)

concebe o riso como elemento transformador capaz de destronar verdades estabelecidas e inverter relações de poder. Esse autor teoriza o caráter ambivalente do riso; para ele, o riso abarca o movimento contraditório da realidade, carrega os extremos, é portador de uma ambigüidade que representa a sua riqueza e força. O riso é dialético, possibilita o movimento da morte à vida, representa a morte do velho e o nascimento do novo. O riso é uma manifestação extraoficial, por ter esse caráter, caminha paralelo à cultura oficial questionando suas verdades. Conforme Bakhtin, o riso é responsável pela inversão do poder, pela visão do mundo às avessas.

Nosso

autor identifica uma cultura popular do risona Idade Média que funcionava como antítese da cultura oficial. Essa manifestação tem como cenário a praça pública, o carnaval, as festas, as feiras – ambientes onde o riso reina livremente. Sobre isso, o autor explicita:

E foi graças a essa existência extra-oficial que a cultura do riso se distinguiu por seu radicalismo e sua liberdade excepcional, por sua implacável lucidez. A proibição do riso tivesse acesso a qualquer domí

...nío oficial da vida e das ideias, a Idade Média lhe conferiu um privilégio
sexcepcionais de licença e impunidade fora desses limites: na praça pública, durante
sas festas, na literatura recreativa. E o riso medieval beneficiou-
se com isso amplamente. (BAKHTIN, 2008, p. 62)

O caráter rígido e sério da ideologia oficial, disseminado pela Igreja, criou a necessidade de, fora da Igreja, isto é, fora da vida oficial, fazer reinar um riso libertador que surgiu como um mapa rodíaco mágico da forma canônica. O pensamento oficial determinava que a série da vida era a única forma de expressão da verdade. Assim, o tom sério era uma maneira de oprimir e reproduzir a ordem estabelecida. A série da vida representou na Idade Média o dogmatismo, a autoridade, o poder. De modo contrário, o riso representou a liberdade, a renovação, a inversão da ordem.

Desse modo, o cenário da pesquisa assim se desenha: fundado numa concepção de linguagem e letramento como práticas sociais, o riso é valorizado como uma manifestação humana e efeito do contato com as obras da literatura infantil com teor cômico-subversivo. O problema que se manifesta nessa tessitura é: de que modo o riso se apresenta como potência para o letramento literário? Essa pergunta mobiliza a pesquisa e, pelo fato de o enredo estar em construção, não é possível apresentar uma resposta a essa questão por enquanto.

3-METODOLOGIA

Teoria e prática devem compor uma união inseparável, mas é comum - e lamentável - que as educadoras e educadores se distanciem da teoria ao ingressar na prática docente. Segundo Kramer (1993, p. 11), “é imensa a distância entre aquilo que produzimos sobre a escola e a escola real, concreta, essa ali da esquina”. Entretanto, a prática educativa deve ser reflexiva; é necessário planejar, executar e avaliar a ação com base na análise crítica da teoria. Sendo assim, a execução deste trabalho priorizará ao máximo a integração entre teoria e prática, e para isso será adotada a metodologia da pesquisa-ação, que pode ser definida como uma “estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos” (TRIPP, 2005, p. 445). Os sujeitos da pesquisa serão crianças de 10 a 12 anos, alfabetizadas, matriculadas



no 5º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Pedro Gomes de Menezes. A professora ou professor da turma serão interlocutores da ação desenvolvida.

As ações já desenvolvidas nesse trajeto de investigação foram as seguintes: levantamento e revisão bibliográfica dos principais autores que discutem o tema e o objeto de pesquisa; escrita parcial do primeiro e segundo capítulos; escolha e análise parcial do *corpus* da pesquisa (obras da literatura infantil) e definição da escola *locus* da pesquisa. As obras definidas para a pesquisa até o presente momento são: *Pinote, o fracote, e Janjão o fortão*, de Fernanda Lopes de Almeida; *Felizes para quase sempre*, de Antonio Prata; *Mudanças no galinheiro mudam as coisas por inteiro*, da Sylvia Orthof e *Chapeuzinho Amarelo*, de Chico Buarque. O projeto está em fase de análise e aprovação no comitê de ética.

Palavras-chave: Riso, humor, letramento literário e literatura Infantil.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 2. ed. Trad.: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1981.

_____. *Estética da criação verbal*. 4. ed. Trad.: Maria Ermantina G. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. Tradução de Yara Frateschi Vieira. – São Paulo: Hucitec; Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2008.

BRAIT, Beth. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin: dialogismo e construção de sentido*. 2. ed. Campinas: Ed. Da Unicamp, 2005. p. 87-98.

CANDIDO, Antonio. *O direito à literatura*. In: CANDIDO, Antonio. *Vários Escritos*. 3ª Ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

KRAMER, Sonia. *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*. São Paulo: Ática, 1993.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. Trad.: Alfredo Veiga-Neto, - 5a ed.- Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOARES, Magda. *Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento*. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO,



Gildeci Teodoro (org). Cultura escrita e letramento, Belo Horizonte: editora UFMG, 2010. p. 54-67.

TRIPP, David. *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica*. Educação e Pesquisa, São Paulo, nº. 3, v. 31, p. 443-466, set./dez., 2005.

O CANDOMBLÉ E O ENSINO RELIGIOSO NA ESCOLA PÚBLICA EM APARECIDA DE GOIÂNIA

Orientanda: LOPES, Évely Adriana de Lima-CEPAE/UFG.
evely-lobes@hotmail.com

Orientador: RABELO, Danilo-CEPAE/UFG.
rabelodanilo62@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

O Brasil é um Estado laico e avançou em diversos aspectos com a ruptura entre o Estado e a Igreja. O Estado laico é pressuposto para a liberdade de credo, pensamento e da imprensa. Portanto, está garantido o direito à liberdade de crença, de acordo com a Constituição Brasileira, artigo 5, inciso VI (BRASIL, 1988). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/1996 destaca que a oferta do Ensino Religioso nas escolas públicas é obrigatória, respeitando a diversidade religiosa dos alunos e apresenta o caráter facultativo e não confessional na disciplina.

A Proclamação da República em 1889 separou Estado e Igreja Católica, mas só com a Constituição de 1891 houve a garantia do ensino laico nas escolas públicas. Contudo, a mobilização e a pressão da Igreja Católica não sucumbiriam ao longo da história. A mais recente conquista foi a Concórdia de 2008, acordo do Governo brasileiro com o Vaticano normatizando sobre o ensino religioso nas escolas públicas. Mesmo que a diversidade religiosa tenha sido citada, é evidente que se trata de um acordo tendencioso. (Brasil, 2008).

Apesar da ideia do Estado laico, o governo tem compromissos com este ou aquele segmento social, e é por isso que existe uma tensão entre discurso de laicidade e o Ensino Religioso na escola pública.

Ora, sendo a escola uma micro representação da sociedade, ela pode sim, abrir suas portas à diversidade e promover o respeito à diversidade conforme o inciso VI do artigo 5º da Constituição brasileira. A Declaração Universal dos Direitos Humanos

(1948) garante também o direito de cada indivíduo manifestar sua religião publicamente ou em particular a todos os seus pares, de acordo com o artigo 18.

È notória a presença marcante e estabelecida das religiões judaico-cristãs em diversas instituições, em particular aqui, analisaremos essa questão na escola pública. Mas e as manifestações religiosas das minorias, não ortodoxas e não cristãs? Surgem então no bojo da pesquisa, alguns questionamentos: Como as crianças e adolescentes adeptos do Candomblé são acolhidos na escola pública?

A escola ao ignorar e até discriminar o Candomblé, contribui para aprofundar a dificuldade de identificação positiva de crianças e adolescentes negros candomblecistas com essa mesma escola. O Ensino Religioso certamente não criou a discriminação desses alunos, mas pode promover (ou não) o diálogo respeitoso na escola pública.

Enfim, conhecer, um pouco que seja do universo mítico colorido do Candomblé que fundamenta a história, a cultura e os costumes de vários povos que ajudaram a formar e a construir esse Brasil pode favorecer a construção de uma escola livre de preconceitos e de intolerância religiosa. Oxalá, que essa postura possa servir de modelo e transpor seus limites.

1-OBJETIVOS

Este trabalho tem o intuito de conhecer e analisar o conjunto das representações do Candomblé, religião de matriz afro-brasileira, no contexto de Ensino Religioso em colégios públicos estaduais na cidade de Aparecida de Goiânia.

A proposta de estudo-investigação dessa pesquisa contempla esse nó da educação formal na rede pública estadual de educação em Goiás: ensino religioso, diversidade religiosa e como os alunos candomblecistas convivem com a própria opção religiosa dentro de um espaço público laico, bem como as representações sociais² dos afrodescendentes são abordadas na escola.

Espera-se que essa pesquisa possa contribuir com a construção de pontes de diálogo entre a escola pública e todos seus atores: gestores, professores, alunos e comunidade escolar como um todo com a comunidade de adeptos do Candomblé que

² De acordo com Cuvillier (apud Gusmão, 1970, p. 210), representações sociais são as ideias, crenças e recordações comuns, certos modos de se representar o universo e especialmente o mundo humano, que se interpõem como um prisma entre o homem e sua visão das coisas e dos seres. As representações do mundo social são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam (Chartier, 1988; Bordieu, 1982).



frequentam essa escola, mas são silenciados pelo medo e pela discriminação. Além disso, espera-se que ela possa, ainda, auxiliar o professor a atender as determinações da Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" e do Estatuto da Igualdade Racial, Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010.

2-FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" e do Estatuto da Igualdade Racial, torna obrigatório o estudo da história geral da África e da história da população negra no Brasil, em todo âmbito. Contudo, após dez anos da aprovação da lei poucos avanços foram notados.

Entendendo a religião como um aspecto integrante da composição da identidade étnica de um povo e compreendida como sistema de práticas simbólicas e de crenças relativas ao mundo invisível dos seres sobrenaturais, são, de acordo com Vagner Silva, "formas de expressão profundamente relacionadas á experiências social dos grupos que as praticam." (SILVA, 2005, p.14). Assim, a história das religiões afro-brasileiras inclui, basicamente, o contexto das relações sociais, políticas e econômicas estabelecidas entre os seus principais grupos formadores: negros, brancos e índios.

O desenvolvimento do candomblé no Brasil foi desenvolvido entre outros fatores, pela necessidade por parte dos grupos negros de reelaborarem sua identidade social e religiosa sob as condições adversas da escravidão e no período pós-abolição pelo desamparo social, tendo como referência as matrizes religiosas de origem africana. Daí a organização social e religiosa dos terreiros em certa medida enfatizarem a "reinvenção" da África no Brasil. Outrora, o escravo deveria acolher a religião do branco embora este raramente procurasse se aproximar para conhecer, entender a religião do negro, que desde cedo foi estigmatizada, considerada coisa do mal, do diabo, ou seja, ofensiva a Deus. (SILVA, 2005, p.36).

Em sua pesquisa, Olga Cabrera (2005) corrobora que as representações sobre as religiões afro-brasileiras no ensino médio em Goiânia e Aparecida de Goiânia tratam ainda da história do negro escravizado, dominado. Nas escolas públicas da periferia

dessas cidades predomina a cultura ocidental e as influências do sistema religioso judaico-cristão no ensino de História. São desprezados os aspectos relevantes sobre a importância dos povos africanos na construção do país. Segundo Cabrera (ibidem, p. 184), o estudo das religiões de matriz africanas pode contribuir para o conhecimento da expressão cultural do negro e aprofundar no conhecimento da filosofia de ascendência africana.

Quanto à identidade dos grupos candomblecistas da região metropolitana goiana, a pesquisadora Natália Louzada (2011) verificou que na comunidade do povo-de-santo há uma relação de pertencimento com a nação Ketu (2011). A noção de pertencimento ou da atribuição por outros a uma categoria religiosa (nação Bantu, nação Ketu) refere-se a uma das características da teoria da identidade social, ou seja, a definição de si mesmo como pertencente ou não a um grupo. De forma geral, o conceito de identidade está relacionado a uma série de temas trazidos pelas teorias dos movimentos sociais: a formação e o desenvolvimento da ação coletiva, os processos de recrutamento e participação, a manutenção do envolvimento dos participantes nas organizações, a participação a partir da dimensão pessoal e dos significados construídos pelos próprios participantes, os significados culturais e socialmente veiculados pelos movimentos (POLLETTA & JASPERS, 2001, p. 284).

No Brasil colonial e imperial, era possível identificar com mais clareza a fronteira entre as diversas etnias africanas. Com o tempo os símbolos culturais de identificação foram perdendo gradativamente sua relação, e estas etnias (os bantus, os ijexás, os minas, os cabindas, entre outros) foram se diluindo. A partir dessa nova composição surgiu uma nova etnia com sua identidade: “afro-brasileira” e a “identidade negra”, tema que faz parte de discussão das políticas étnico-raciais no Brasil. (BOTÃO, 2008)

Natália Louzada afirma que o campo religioso afro-brasileiro com suas nuances híbridas foi composto exatamente pelas concessões, negociações em prol da sobrevivência do sujeito negro escravizado diante das adversidades sofridas e das adaptações impostas (LOUZADA, 2011).

Para compreender a cultura africana, é necessário investigar sem preconceitos o universo mítico desses povos. Reginaldo Prandi (2001, p.32) afirma que “Os mitos justificam papéis e atributos dos orixás, explicam a ocorrência de fatos do dia a dia e legitimam as práticas rituais, desde as fórmulas iniciáticas, oraculares e sacrificiais até a coreografia das danças sagradas, definindo cores, objetos etc”.

3-METODOLOGIA

Neste estudo pretendemos conhecer e analisar o conjunto das representações das religiões de matrizes afro-brasileiras inseridas no contexto de Ensino Religioso em três colégios públicos estaduais na cidade de Aparecida de Goiânia. Perceber como os alunos candomblecistas convivem com a própria opção religiosa dentro de um espaço público laico e Como as representações e práticas culturais e religiosas dos afrodescendentes são abordadas na escola.

Além disso, também serão investigadas as relações da escola com o seu entorno social e as contradições sociais que se manifestam na luta por uma escola democrática para todos. O conflito inicial apresentado na problematização do tema parte de um raciocínio hipotético-dedutivo e adotar-se-á como procedimentos: pesquisa bibliográfica, trabalho de campo por meio de entrevistas livres e semiestruturadas e por meio de questionário, com alunos e com professores de forma voluntária, observação em sala de aula das aulas de Ensino Religioso em turmas do Ensino Médio e aplicação de questionário aos alunos e professores que ministram a disciplina.

Pretendemos investigar nas observações nas escolas escolhidas como a História da África, sua cultura, intimamente interligada com aspectos religiosos e míticos presentes no Candomblé está sendo trabalhada na escola, como exige a lei nº 10.639/03.

Os dados coletados serão considerados como enunciados de uma rede discursiva e, como discurso, eles se encontram carregados de sentidos, significados e intencionalidades. Desse modo, para o tratamento dos dados coletados serão utilizados os fundamentos da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau (BURITY, 2008). Essa teoria compreende o discurso como um entrelaçamento de dados a partir de um conjunto de relações conflitantes entre grupos hegemônicos atuantes nas relações sociais. Isso é evidenciado pelas possibilidades de polissemia dos significantes e significados e suas derivações no processo social.

Portanto, o significado do social, percebido numa ação, fala num sentido fixado a um objeto está associada às composições discursivas que se estabelecem por meio de práticas sociais. Deste modo, nos apropriamos da Teoria do Discurso, pois é pelos embates discursivos que a sociedade se compõe e se forma. Tal perspectiva possibilita uma leitura mais dilapidada sobre a cultura e os fenômenos culturais e destaca a articulação que se dá entre práticas e sentidos. É nesse sentido que pretendemos aplicar



a teoria em questão para analisar o quadro que se apresenta em Goiás sobre o Ensino Religioso.

4-CONSIDERAÇÕES SOBRE AS AÇÕES DESENVOLVIDAS

Estamos concluindo a pesquisa bibliográfica e questões burocráticas iniciais. Iniciaremos em seguida, o trabalho de investigação de campo, entrevistas tentando dar forma ao caleidoscópio que já vem se configurando ao longo do período de investigação bibliográfica.

Vale ressaltar que, em um dado momento, chegamos a uma encruzilhada. Ou partiríamos para a discussão sobre a laicidade do Estado brasileiro, ou migrar para a discussão sobre a “obrigatoriedade” do Ensino Religioso na escola pública em Aparecida de Goiânia e analisar um grupo minoritário, invisibilizado, discriminado social e historicamente que são os candomblecistas . Partir assim para uma investigação mais pragmática: religiosidade, espaço público e cultura de matriz africana.

Palavras-chave: Ensino Religioso, diversidade religiosa, candomblé.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Acordo entre a República Federativa do Brasil e a Santa Sé relativo ao estatuto jurídico da Igreja Católica no Brasil de 13/11/2008, disponível em www.itamaraty.gov.br, nota nº 637, acesso em 14 de novembro de 2012.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Temas Transversais. Volume 8(a)**. Brasília: MEC, 1998.

_____. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. **LEI Nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

_____. **LEI Nº 12.288 de 20 de julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial, altera as Leis nº 7.347, de 24 de julho de 1985 e 10.778, de 24 de novembro de 2003.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília: MEC, 1996.



BURITY, Joanildo A. **Discurso, política e sujeito na Teoria da hegemonia de Ernesto Laclau** In: MENDONÇA, Daniel; RODRIGUES, Léo Peixoto (Orgs). *Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau*. Porto Alegre, 2008, p.35-51.

CABRERA, Olga. **Ensino Médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola** - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília:

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Disponível em : http://unicrio.org.br/img/DeclU_D_HumanosVersoInternet.pdf.

LOUZADA, Natália do Carmo. **Recriando Áfricas: subalternidade e identidade africana no Candomblé de Ketu**. Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em História, da Universidade Federal de Goiás. Goiânia, UFG, 2 sem. 2011, 402 folhas.

POLLETTA, Francesca; JASPERS, James (2001) **Collective identity and social movements**. *Annual Review of Sociology*. V. 27 (283-305).

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos Orixás**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SILVA, Vagner Gonçalves da. **Candomblé e umbanda: caminhos da devoção brasileira**
3ª. Ed , São Paulo: Selo Negro, 2005 .

A PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO HABITUS CONSTITUTIVOS DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS DE CRIANÇAS NEGRAS

Orientanda: ALVARENGA, Hilda Maria-CEPAE/UFG.
profhilda@hotmail.com

Orientadora: SILVA, Rusvênia Luiza Batista Rodrigues da-CEPAE/UFG.
rusvenia@gmail.com

INTRODUÇÃO

O projeto de pesquisa, apresentado propõe-se a responder a seguinte indagação: As vivências como *hábitus* constitutivos da prática docente do profissional de Educação Infantil de Goiânia, contribuem para a educação das relações étnico raciais de crianças negras? Nesta pesquisa propõe-se discussão da temática com o recorte na prática docente do profissional da Educação Infantil como *habitus* constitutivos da prática docente nesses espaços e suas implicações na Educação para as relações étnico raciais de crianças negras.



1-OBJETIVOS

Tem-se como objetivo central:

- Contribuir com as discussões sobre as relações étnico raciais, na Educação Infantil no Município de Goiânia a partir da compreensão da prática docente como habitus constitutivos das mesmas pelos profissionais de educação infantil. E seus objetivos Específicos são:
 - Caracterizar o campo da pesquisa por meio da análise de documentos elaborados na última década referentes a educação para as relações étnico raciais da criança negra;
 - Compreender os processos pedagógicos expressos na prática docente dos profissionais da Educação Infantil e sistematizar uma proposta de implementação de práticas docentes com vistas as relações das crianças e ao reconhecimento e valorização das diferenças.

2-FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Acreditamos que a problemática da pesquisa tem coerência com uma demanda local e nacional de enfrentamento das questões referentes a Educação para Relações Étnico raciais nos espaços educativos e de maneira especial na primeira etapa da Educação Básica, Educação Infantil.

As pesquisas com base na sociologia da infância apontam para a necessidade de estabelecer práticas educativas que reconheça o papel da instituição Educação Infantil como espaço que possibilite a ampliação do conhecimento das crianças que desde bem pequenas vivenciem e experienciem situações que envolvam dentre outras questões as que se referem a educação das relações étnico raciais. Quanto a isso as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2009, p. 48) afirmam:

Os espaços coletivos educacionais, nos primeiros anos de vida, são espaços privilegiados para promover a eliminação de qualquer forma de preconceito, racismo e discriminação, fazendo com que as crianças, desde muito pequenos, compreendem e se envolvam conscientemente em ações que conhecem, reconheçam e valorizam a importância dos diferentes grupos étnicos raciais para a história e a cultura brasileira.

Atentar para a realidade de manifestação de racismo e preconceito, sobretudo entre as crianças pequenas nos coloca frente aos desafios explicitados nas Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI/Resolução CNE/CEB nº 05/09), quanto a função sócio- política das instituições de educação infantil no que se refere a promoção de práticas pedagógicas, educativas que possibilite o rompimento com toda forma de dominação, seja ela , econômica, social, de gênero ou de raça.

Buscaremos em Bourdieu a sustentação teórica desta pesquisa, no que se refere a prática docente na Educação Infantil como habitus constitutivos da prática dos profissionais, pela definição de habitus como “um sistema de disposições duráveis e transponíveis” que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações—e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas [...] (Bourdieu, 1983b, p. 65). Acreditamos que a sociologia praxiológica de Bourdieu dialoga com a sociologia da infância no Brasil, que considera a criança como “sujeito social e protagonista da história e dos processos de socialização”. Pautaremos ainda, no que concerne esta ciência com a pedagogia da infância³.

A Pedagogia da Infância reafirma a importância da elaboração e apropriação do conhecimento pelas crianças e, bem como certifica sobre do papel dos profissionais da educação neste trabalho. A criança aprende por meio de um processo relacional com outros sujeitos constituindo se de relações sociais e culturais.

3-METODOLOGIA

A pesquisa será realizada analisando um universo de uma Unidade de Educação Infantil, da região oeste e as propostas desenvolvidas com crianças de um ano a cinco anos e onze meses. Os envolvidos na pesquisa será onze profissionais que desempenham ação pedagógica junto as crianças. Estes responderão questionários, serão entrevistados e terão suas práticas observadas durante dois meses alternados.

O método de uma pesquisa constitui uma característica importante da investigação pois é possível identificar a pesquisa e seu objetivo a partir do método

³Pedagogia da Infância apresenta como base epistemológica a Teoria Histórico-Cultural reconhecendo a necessidade de articulação com outros campos teóricos - Sociologia, Antropologia, Psicologia, Educação e História - para compreender a totalidade do sujeito-criança.

proposto. Do ponto de vista teórico-metodológico, a pesquisa será pautada pela abordagem qualitativa, por entender que esta proporcionará melhores condições ao processo de busca dos objetivos propostos. A pesquisa qualitativa apresenta algumas características peculiares que precisam ser expostas a fim de compreender a opção que fizemos por esta abordagem. Lüdike (1986, p. 11, 12, e 13), em seu livro “Pesquisa em educação: abordagens qualitativas” apresentam algumas características discutidas por Bogdan e Biklen que configuram esse tipo de pesquisa:

O ambiente natural é fonte direta de dados e o pesquisador seu principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; o significado que as pessoas dão às coisas e a sua são focos de atenção especial pelo pesquisador; a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.⁴

Essa abordagem procura apreender o fenômeno em seu ambiente natural e sem intervenção do pesquisador. Assim, o foco está na interpretação dos dados significativos, dando ênfase à intencionalidade presente nos fenômenos sociais, a relação entre sujeito e objeto não é de causa e efeito, mas existe a percepção da correlação entre eles.

Com base nestes pressupostos, essa pesquisa é qualitativa apresenta três momentos, a saber: **a) Pesquisa bibliográfica:** ampliação e sistematização da literatura referente ao objeto de estudo. Caracteriza-se um momento importante da pesquisa, já que será feito um levantamento da bibliografia e a partir da contextualização das abordagens busca compreenderem a problemática proposta. **b) Análise documental:** análise dos documentos oficiais produzidos na última década. A história é marcada por uma memória que é fundamentada em fontes que não se limitam a escrita, mas tratam de monumentos, esculturas, pinturas, filmes, literatura e outros, que foram produzidos em um espaço temporal específico. Os documentos, no entanto, pela sua objetividade são tomados pela escola histórica positivista como prova do fato histórico, sendo um testemunho escrito de uma realidade específica. Essa atitude constrói mitos e impede uma visão crítica dos fenômenos humanos. Documentos e monumentos são intencionais, são discursos interessados e isso precisa ser levado em consideração para que a fonte não se torne prova ou revelação historiográfica. Este estudo se pautará na leitura e análise nos documentos institucionais a nível nacional, municipal e local que

⁴ LÜDKE, Menga. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas / Minga Lüdke, Marli E. D. André. São Paulo: EPU, 1986.

norteiam as práticas docentes no que se refere a educação para as relações étnico raciais das crianças.

c) Pesquisa de campo: esta fase caracteriza-se pela aplicação de questionário aos profissionais da instituição pesquisada, de entrevista destes e de observação de suas ações pedagógicas junto as crianças. Nesse momento é importante apreender aspectos essenciais do fenômeno através do que os sujeitos envolvidos no contexto dizem dele.

4-CONSIDERAÇÕES SOBRE AS AÇÕES JÁ DESENVOLVIDAS

As ações desenvolvidas consistem em levantamento bibliográfico, elaboração dos instrumentos da pesquisa, escolha do campo para a realização da pesquisa e submissão do projeto ao Comitê de Ética. Avalio que as disciplinas e autores elencados na pesquisa contribuem para que a mesma possa se desenvolver bem, no entanto, o trabalho de campo iluminará outras possibilidades as que pretende desenvolver melhor em contato com a orientadora. A partir das descrições, será feita uma análise que deve ter por base a pergunta inicial da pesquisa. Essa perspectiva permite uma abordagem reflexiva, já que o fenômeno fala por si mesmo e o pesquisador capta sua essência e a relaciona com os aspectos que conduz a pesquisa. Apresenta-se, ainda enquanto uma abordagem que vai de encontro às questões históricas, culturais e econômicas, que marcam as relações sociais das crianças e profissionais no espaço de convivência da Educação Infantil.

Palavras-chave: Prática docente, relações étnico-raciais, infância e criança.

REFERÊNCIAS

ARROYO, MiguelG. **Ofício de Mestre**. 12ª Ed. São Paulo, Cortez 2010.

BOURDIEU, Pierre. Razões Práticas: sobre a teoria da ação. 11ª ed. Tradução: Mariza Côrrea, Campinas: Papirus, 2011.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil**. Conselho Nacional de Educação/CNE, Câmara de Educação Básica/CEB. N. 20/2009. 11/11/2009.



_____, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Nº 10.639. 09/01/2003.

_____, **Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.** Discutindo e implementando Políticas de Igualdades Racial e Social. Conselho Nacional de Educação/CNE, Conselho Pleno/DF. 10/03/2004.

CAVALLEIRO, E. "Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor". In: CAVALLEIRO, E. (org). **Racismo e anti-racismo na educação.** São Paulo: Summus, 2001.

GOMES, Nilma Lino. SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e (ORGs.). Experiências Etnico-Cultural para Formação de Professores. 2ª ed. – Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2002.

GOMES, Nilma Lino. "Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão" In: *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03.* Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39-62.

GOMES, Nilma Lino (2001). Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: Ministérios da Educação & Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. (2009).

KUHLMANN JR., Moysés. Infância, história e educação. In: KUHLMANN JR., Moysés. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica.* Porto Alegre: Mediação, 1998.

LIMA, Maria Batista. Identidade Étnico-Racias, Infância Afro-brasileira e Práticas Escolares. Campinas, SP: Papyrus, 2011. p.139-155.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **O sortilégio da cor:** identidade, raça e gênero no Brasil. São Paulo: Summus, 2003.

PINTO, Manuel. A infância como construção social. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (orgs). *As Crianças: Contextos e Identidades.* Braga: Universidade do Minho / Centro de Estudos da Criança, p. 33-73. 1993.

ROCHA, Eloisa A. C. e KRAMER, Sonia (Orgs). Educação **Infantil** - Enfoques em Diálogo.

DIRETRIZES CURRICULARES E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA(2005/2008 - 2009/2012)

Orientanda: VIANA, Inez Maria Milhome-CEPAE/UFG.
iviana079@gmail.com

Orientadora: SILVA, Eunice Isaias da-CEPAE/UFG.
euniceisaias@gmail.com

INTRODUÇÃO

A Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME), no ano de 1998, implantou, em 39 escolas da Rede Municipal de Educação (RME), os Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano (Ciclos) como forma de organização do Ensino Fundamental, que foi estendida a toda a Rede em 2002.

A trajetória dos Ciclos na RME tem sido marcada por debates em diferentes espaços o que resulta em constantes reflexões, revisões e reformulações, dentre as quais se insere a revisão/reestruturação das diretrizes curriculares para os Ciclos.

Esse processo se deu por meio de um trabalho coletivo com a participação de professores da RME e a Comissão de Currículo, formada por representantes das Unidades Regionais de Educação (URE), da Divisão da Educação Fundamental da Infância e Adolescência (DEFIA) e do Centro de Formação dos Profissionais da Educação (CEFPE), no âmbito de uma proposta de formação continuada - Grupos de Trabalho e Estudo sobre Currículo - entre 2005 e 2009. Foram formados vários grupos, referentes às diferentes áreas curriculares, dentre eles, o GTE de Geografia. Como resultado dos GTE/Currículo foi elaborado o documento Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental da Infância e Adolescência: Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano, aprovado pelo Conselho Municipal de Educação Res. CME, nº 119, de 25 de junho de 2008 em vigor até os dias atuais.

Após a elaboração das diretrizes curriculares, os professores reivindicaram a continuação dos GTE e mantiveram as discussões sobre o currículo, aprofundando estudos sobre avaliação, inclusão, relações étnico-raciais, educação ambiental e questões específicas do ensino de cada área.

Pesquisar a formação continuada de professores de Geografia por meio dos GTE/Currículo, no contexto da reformulação de diretrizes curriculares e as implicações desse processo na prática do professor contribuirá para a reflexão, a compreensão e um melhor entendimento da formação continuada e a sua relação com o desenvolvimento de políticas educacionais. Essa pesquisa será significativa na produção de conhecimentos sobre a formação de professores de Geografia e sobre os processos de ensino-aprendizagem nessa área. Apresentar-se-á, assim, como um subsídio para a proposição de programas ou projetos que visem atender às necessidades dos professores de Geografia, considerando as constantes transformações sociais, culturais, políticas,



econômicas, ambientais provocadas pela produção de novos conhecimentos e tecnologias.

1-OBJETIVOS E OBJETO DA PESQUISA

Este trabalho tem como objetivo a elaboração de um projeto de formação continuada para professores de Geografia dos Ciclos II e III da RME, que considera e valoriza o saber docente e o desenvolvimento de outras metodologias, em parceria com professores do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação CEPAE/UFG. Propõe identificar as contribuições do GTE de Geografia e sua influência na prática docente. Seu objeto de estudo é a formação continuada de professores de Geografia, por meio dos GTE/Currículo, no contexto de reformulação das Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência e a prática pedagógica desses professores.

Assim, busca respostas aos seguintes questionamentos: A formação continuada contribui para a implementação de políticas educacionais? Os profissionais que participaram dos GTE ampliaram suas concepções sobre os Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano? Como eles compreendem os princípios essenciais da Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Educação (RME), presentes nas Diretrizes Curriculares que ajudaram a elaborar? Que mudanças na prática pedagógica podem ser atribuídas à participação no GTE, sob o ponto de vista dos professores participantes? Considerando-se os limites impostos por fatores de ordem estrutural, conseguem efetivar nas práticas cotidianas da sala de aula os princípios essenciais da proposta elaborada?

2-FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A formação de professores vem assumindo posição de destaque nas discussões acadêmicas e relativas às reformas educacionais e sua importância é evidenciada na legislação e em publicações acerca da formação inicial e continuada de professores.

Na Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9394/96, no título “Dos profissionais da educação” observa-se pelo menos três artigos (61, 63 e 67) referentes à formação inicial e continuada dos profissionais da educação (BRASIL, 1996).

De acordo com Imbernón (2010, p. 13) é inegável que “a realidade social, o ensino, a instituição educacional e as finalidades do sistema educacional evoluíram e que, como consequência, os professores devem sofrer uma mudança radical em sua forma de exercer a profissão e em seu processo de incorporação e formação”.

A realidade social contemporânea e as expectativas atuais quanto à formação escolar, em especial dos alunos da escola pública, trazem perspectivas e demandas para a formação de professores. A formação continuada é um processo permanente, reflexivo e crítico de constante atualização científica, e didático-pedagógica que visa garantir a qualidade de ensino.

A escola é também um espaço privilegiado de formação continuada, espaço de reflexão coletiva sobre as práticas educativas, onde o professor pode refletir criticamente sobre sua ação, atualizar métodos, conceitos, teorias referente à sua área de conhecimento, garantindo assim a competência ao ensinar. A formação centrada na escola pressupõe professores envolvidos num processo de “autoformação”, que envolve a socialização de experiências e possibilita escolhas e desenvolvimento profissional. Segundo Canário (1995, p. 12),

A otimização do potencial formativo dos contextos de trabalho passa, em termos de formação, pela criação de dispositivos de dinâmicas formativas que facilitem a transformação das experiências vividas no cotidiano profissional, em aprendizagens a partir de um processo autoformativo, marcado pela reflexão e a pesquisa a nível individual e coletivo.

Nesse sentido, a formação continuada em contexto de trabalho deve estar inserida no projeto pedagógico voltado para o desenvolvimento do trabalho coletivo, profissional e a construção de uma escola que vise uma educação de qualidade para todos.

A formação continuada na SME é de responsabilidade do CEFPE, que propõe, articula e implementa a Política de Formação Continuada em Rede, considerando que todos os profissionais da educação, independente de sua função, têm o direito à formação permanente.

A constituição dos GTE de Geografia partiu do pressuposto de que a formação continuada dos professores deveria ampliar os espaços de socialização e de troca de experiência e saberes, propiciando uma reflexão coletiva sobre as práticas pedagógicas, articulada à produção de conhecimentos e ao desenvolvimento curricular.

O currículo é um campo de contestação e constitui um dos fatores de maior influência na qualidade do ensino. Segundo Sacristán (2000, p.15), “o currículo é a forma de ter acesso ao conhecimento, não podendo esgotar seu significado em algo estático, mas através das condições em que se realiza e se converte em uma forma particular de entrar em contato com a cultura.”

Cada disciplina que compõe o currículo do Ciclo pode ser comparada a uma peça que é parte inseparável de um conjunto. A Geografia adquire seu pleno sentido para o ensino-aprendizagem quando procura contribuir, com suas potencialidades cognitivas e transformadoras, para que os objetivos da educação sejam plenamente alcançados.

Dessa forma, o ensino de Geografia articulando-se às demais disciplinas, busca oferecer aos alunos possibilidades de desenvolver competências que os instrumentalizem a refletir sobre si mesmos, a se inserir e a participar ativa e criticamente no mundo social, cultural e do trabalho.

Conforme as orientações curriculares para o ensino de Geografia (BRASIL, 2006, p. 13),

Saber ler o mundo para compreender a realidade e entender o contexto em que as relações sociais se desenvolvem implica não só se ater na percepção das formas, mas também no significado de cada uma delas. É a partir do cotidiano que os alunos perceberão os diversos lugares que compõem a Geografia, ampliando a dimensão limitada que às vezes se tem dela. Essa compreensão permite a construção de vários eixos temáticos e sua relação com o mundo. Em tais contextos, aprender a cidade significa aprender que ela não é estática, mas portadora de uma geografia dinâmica, na qual fluem, por exemplo, informações e cultura.

O GTE de Geografia, além de estudar questões gerais de educação, aprofundou os estudos específicos da área fundamentado em autores como: Carlos, 2005; Castro, 2005; Callai, 2003; Castellar, 2005; Castrogiovanni, 2002; Cavalcanti, 2002; 2006; 2008; Kaercher, 2004; Lacoste, 1989; Paula; Cavalcanti, 2007; Perrenoud, 2002; Pontuschka; Paganelli; Cacete, 2007; Santos, 1996; 2002; Vesentini, 2004; Vlach, 1991; entre outros.

Com as diversas leituras e discussões entre os pares, os professores retornavam às escolas e utilizavam metodologias diferenciadas, trazendo para o grupo as devolutivas dessas experiências. Foram momentos de depoimentos significativos e isto fortalecia e motivava cada vez mais o grupo.



3-MÉTODO E METODOLOGIA

As categorias de análise serão elaboradas a partir da observação participante, a qual se caracteriza pela interação entre pesquisador e os sujeitos pesquisados, na convivência que busca detectar os problemas que devem ser compreendidos no dinamismo da prática social, conhecendo a realidade com o intuito de construir coletivamente as possíveis soluções.

Será utilizada a pesquisa documental, uma vez que respostas podem ser encontradas em documentos contemporâneos ou retrospectivos, fontes primárias e secundárias que revelam fatos, situações, concepções. Para a coleta de dados serão utilizados procedimentos como: análise documental, aplicação de questionários e observação de aulas. Foram selecionados 10 professores participantes do GTE de Geografia, 2 por Unidade Regional de Educação.

4-CONSIDERAÇÕES SOBRE AS AÇÕES DESENVOLVIDAS

O Projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa/UFG. Grande parte da revisão bibliográfica foi realizada. No momento, os questionários estão sendo aplicados. A análise documental, as observações, a tabulação de dados encontram-se em andamento.

Os resultados parciais indicam que os professores de Geografia reconhecem as contribuições do GTE em sua formação e prática pedagógica e anseiam por uma formação continuada que possibilite um maior diálogo entre os seus pares.

Palavras-chave: Diretrizes curriculares de geografia, formação continuada de professores, grupo de trabalho e estudo, formação centrada na escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei nº 9.394/1996 - *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC, 1996.

_____. *Orientações curriculares para o ensino médio*; volume 3. Brasília: MEC/SEB, 2006.

CALLAI, H. C. *A formação do profissional de Geografia*. Ijuí: Editora Unijuí, 2003.



- CANÁRIO, R. *Gestão escolar: Como elaborar o plano de formação* Cadernos de Organização Escolar nº 3. Portugal: Editor: Instituto de Inovação Educacional, 1995.
- CARLOS, A. F. A. *O lugar no/do mundo*. São Paulo: Contexto, 2005.
- CASTRO, I. E. *Geografia e política*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.
- CASTELLAR, S. M. V. *Educação geográfica: teorias e práticas docentes*. São Paulo: Contexto, 2005.
- CASTROGIOVANNI, A. C. et.al. (orgs.) *Ensino de Geografia: praticas e textualizações no cotidiano*. 2. ed. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2002.
- CAVALCANTI, L. S. *Geografia e Práticas de Ensino*. Goiânia: Ed. Alternativa, 2002.
- _____. (org.). *Formação de professores: concepções e práticas em Geografia*. Goiânia: Vieira, 2006.
- _____. *A Geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana*. Campinas, SP: Papirus, 2008.
- GOIÂNIA. Rede Municipal de Educação. *Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência: ciclos de formação e desenvolvimento humano*. Goiânia: Secretaria Municipal de Educação, 2009.
- _____. Rede Municipal de Educação. *Política de Formação Continuada em Rede*. Goiânia: Secretaria Municipal de Educação, 2012.
- IMBERNÓN, F. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- KAERCHER, N. A. *A geografia escolar na prática docente: a utopia e os obstáculos epistemológicos da Geografia Crítica*. São Paulo: 2004.
- LACOSTE, Y. *A Geografia, isso serve, em primeiro lugar para fazer a guerra*. Campinas, SP: Papirus, 1989.
- PAULA, F. M. A.; CAVALCANTI, L. S. *A cidade e seus lugares*. Goiânia: Vieira, 2007.
- PERRENOUD, P. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I; CACETE, N. H. *Para Ensinar e Aprender Geografia*. São Paulo: Ed. Cortez, 2007.
- SACRISTAN, J. G. *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed., Porto Alegre-RS: Art Med, 2000.
- SANTOS, M. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: Editora Hucitec, 1996.
- _____. *Por uma Geografia nova*. São Paulo: UDUSP, 2002.
- VESENTINI, J. W. *O ensino de Geografia no século XXI*. Campinas, SP: Papirus, 2004.
- VLACH, V. R. F. *Geografia em construção*. Belo Horizonte: Lê, 1991.



CONTEÚDOS CULTURAIS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA (LE) NO ENSINO FUNDAMENTAL

Orientanda: BULZACHELLI, Jandira F. Sá-CEPAE/UFG.

jandidesa@hotmail.com.br

Orientador: FILHO, Newton Freire Murce-CEPAE/UFG.

newtonmurce@yahoo.com.br

Coorientadora: DUARTE, Magali Saddi-CEPAE/UFG.

magalisaddi@gmail.com.br

INTRODUÇÃO

O ensino-aprendizagem da língua espanhola tem sido alvo de interesse de estudo no Brasil a partir do crescimento das relações comerciais e políticas entre o nosso país e os países do Cone Sul assinantes do tratado do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL). Duas leis contribuíram com a expansão desse ensino: a LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394, de 1996 e a lei 11.161, de 2005.

A primeira lei afirma que é obrigatório o ensino de pelo menos uma língua estrangeira (LE) moderna a partir da antiga quinta série do Ensino Fundamental, a ser definida pela comunidade escolar e dentro da sua disponibilidade. A segunda lei defende o ensino da língua espanhola, em horário regular, nas escolas públicas brasileiras de ensino médio e faculta sua inclusão nos currículos plenos da segunda fase do Ensino Fundamental.

Atualmente, notamos a necessidade de refletir sobre o ensino-aprendizagem de LE no Brasil, mais especificamente, sobre o estudo dos conteúdos culturais no ensino-aprendizagem de LE numa abordagem intercultural, pois acreditamos que esse estudo pode favorecer a sensibilização para o desenvolvimento de uma postura intercultural.

Ao falar em estudo de conteúdos culturais no ensino e aprendizagem da língua espanhola, precisamos, antes de qualquer coisa, conhecer a origem do conceito de cultura.

Na Grécia Antiga o termo “cultura” estava ligado à formação individual do ser humano. Corresponhia à chamada *Paidéia*, ação pela qual o homem realizava sua verdadeira natureza desenvolvendo a consciência da vida em comunidade. O termo *Paidéia* abrigava uma idéia básica de desenvolvimento, formação e realização, dentro do pensamento grego. Ao longo dos séculos o conceito de “cultura” foi se modificando e, no final do século XVIII, o termo germânico “kultur” era empregado para simbolizar todos os aspectos espirituais de uma comunidade, ao passo que a palavra francesa “civilization” referia-se especialmente às conquistas de um povo. Ambos os termos foram sintetizados por Eduard Tylor (1832-1917). (MACHADO 2002, *apud* MORANTE; GASPARIN, 2006, p. 6)

Para Laraia (2005), o conceito de Cultura foi definido pela primeira vez por Edward Tylor. O vocábulo inglês *Culture*, no sentido etnográfico, é, para Tylor, um todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade. Neste sentido, estudar cultura é, portanto, estudar um código de símbolos partilhados pelos membros dessa cultura. Para Geertz (1989), a cultura é a ciência interpretativa em busca de significado. O homem constrói e interpreta a cultura em busca de significados.

Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teia 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. (GEERTZ, 1989, p.15)

Notamos que a ideia inicial de cultura estava vinculada à formação individual, mas com o passar do tempo esta foi se modificando e a cultura passou a ser vista como um processo construído historicamente pelo indivíduo em sua convivência em sociedade.

Neste estudo, concebemos a cultura como um bem cultural adquirido e partilhado socialmente por meio das relações sociais que o ser humano estabelece com outros grupos étnico-culturais e com o próprio grupo ao qual está inserido.

Fleuri (2001), Casal (2003), Ouellet (1991 *apud* LIMA, 2010) e Lima (2010) defendem o ensino-aprendizagem da cultura numa perspectiva intercultural, pois acreditam que esse tipo de ensino pode promover relações mais harmônicas entre os

sujeitos, contribuir para diminuir os preconceitos e os estereótipos tão presentes na sociedade nos dias atuais.

Fleuri (2001) afirma que as relações interculturais podem ser entendidas como aquelas que buscam desenvolver a interação e reciprocidade entre grupos diferentes como fator de crescimento cultural e de enriquecimento mútuo. Desta forma, o estudo dos conteúdos culturais, numa perspectiva intercultural, propõe que se estabeleçam novas estratégias de relação entre o sujeito e diferentes grupos culturais, buscando promover uma interação harmônica, pautada na compreensão e no respeito às diferenças.

Para Ouellet (1991 *apud* LIMA, 2010), a educação intercultural é toda formação sistemática que visa desenvolver uma melhor compreensão das culturas nas sociedades modernas; maior capacidade de comunicação entre as pessoas de culturas diferentes; atitudes mais adaptadas ao contexto da diversidade cultural e maior capacidade de interação social e sentido de pertença comum à humanidade.

Esse tipo de educação permite ao educando compreender melhor as culturas das sociedades modernas, ter atitudes mais adaptadas à diversidade cultural, comunicar e interagir melhor com outros grupos sociais, contribuindo para que o educando desenvolva uma postura intercultural.

Segundo Casal (2003), a aprendizagem intercultural pode ser definida como o conjunto de situações intensas que possibilita o indivíduo a ser consciente de si mesmo e de outras pessoas, de tal modo que o permita alcançar novos níveis de consciência e compreensão. Assim, o ser humano, ao compreender a cultura de outros povos, passa a entender melhor a si mesmo e sua cultura.

Baseado nos conceitos de relações interculturais, educação intercultural e aprendizagem intercultural, segundo, respectivamente, Fleuri (2001), Ouellet (1991 *apud* LIMA, 2010) e Casal (2003), entende-se por postura intercultural um novo modo de interação do sujeito com outros grupos étnico-culturais e com seu próprio grupo, baseado no respeito e na compreensão do outro e de sua cultura, favorecendo a constituição de uma sociedade mais justa, tolerante às diferenças e solidária.

No contexto atual, algumas vezes, o livro didático (LD) ainda é o principal instrumento que orienta o trabalho do professor de LE. Assim achamos pertinente investigar se os LDs *Cercanía* (2011) e *Formación en Español: lengua y cultura* (2012), destinados ao 9º ano da educação básica, apresentam conteúdos culturais e se as

atividades propostas por estes promovem o ensino-aprendizagem intercultural e a sensibilização para o desenvolvimento de uma postura intercultural.

Escolhemos esses LDs para esta investigação porque são manuais que foram avaliados e aprovados pelo PNLD 2014, são e poderão ser adquiridos pelo MEC – Ministério da Educação e distribuídos gratuitamente aos alunos de inúmeras escolas públicas brasileiras, inclusive aos educandos das escolas da RME - Rede Municipal de Ensino de Goiânia.

Devido ao pouco tempo que temos para realizar essa investigação, optamos por analisar apenas um volume de cada coleção e não a coleção toda. Elegemos os LDs do 9º ano por apresentarem conteúdos mais relevantes para esta pesquisa e serem usados no encerramento de uma fase do ensino.

Essa investigação foi motivada pelos seguintes questionamentos: Os LDs apresentam conteúdos culturais que possibilitam ao educando visualizar, interpretar e compreender outras realidades culturais, entender a cultura do outro e sua própria cultura, favorecendo a sensibilização para o desenvolvimento de uma postura intercultural no ensino-aprendizagem de LE? Os LDs apresentam conteúdos multiculturais que possibilitam conhecer a cultura de diferentes povos hispanofalantes (povos cuja língua oficial é o espanhol)? Esses conteúdos culturais possibilitam reconhecer e considerar as diferenças, analisar criticamente a realidade, refletir sobre os estereótipos e preconceitos? O estudo desses conteúdos culturais contribui para despertar o desenvolvimento de uma postura intercultural no ensino-aprendizagem de LE? De que maneira adaptações e complementações de materiais podem enriquecer os conteúdos culturais dos LDs, e contribuir para a possibilidade do desenvolvimento de uma postura intercultural por parte dos educandos?

Essa pesquisa visa ampliar as discussões sobre o estudo dos conteúdos culturais e da abordagem intercultural no ensino-aprendizagem de LE, conscientizar o professor sobre a necessidade da análise e da escolha dos LDs a serem adotados pelas escolas, refletir sobre o lugar que a língua espanhola e os conteúdos culturais podem e devem ocupar no processo educativo.

Além disso, apresentaremos sugestões de adaptação e complementação de materiais didáticos que possam favorecer o ensino-aprendizagem numa abordagem intercultural e enriquecer a prática pedagógica do professor de LE.

1-OBJETIVOS

Esse estudo tem como objetivo constatar se dois LDs de Língua Espanhola: *Cercanía* (2011) e *Formación en Español: lengua y cultura* (2012), destinados ao 9º ano da educação básica, apresentam conteúdos culturais e verificar se as atividades propostas contribuem para o ensino-aprendizagem numa perspectiva intercultural e para o desenvolvimento de uma postura intercultural. Os referidos LDs são destinados a brasileiros; foram aprovados pelo PNLD – Plano Nacional do Livro Didático (2014) e poderão ser adotados pelas escolas da RME.

Para tal, esboçamos, a seguir, os objetivos específicos que pretendemos alcançar:

- 1) observar se os LDs apresentam conteúdos culturais e, caso apresentem, observar se as atividades propostas sobre esses conteúdos favorecem o ensino-aprendizagem intercultural. Analisar se as unidades, textos e as atividades possibilitam ao educando visualizar, interpretar e compreender outras realidades culturais, entender a cultura do outro e sua própria cultura, favorecendo a sensibilização para o desenvolvimento de uma postura intercultural no ensino e aprendizagem de LE;
- 2) verificar se os LDs apresentam conteúdos multiculturais que possibilitam conhecer a cultura de diferentes povos hispanofalantes e perceber se estes permitem reconhecer e considerar as diferenças, analisar criticamente a realidade e refletir sobre as causas dos estereótipos e preconceitos, contribuindo para o desenvolvimento de uma postura intercultural no processo de ensino e aprendizagem de LE;
- 3) apresentar sugestões de adaptação e complementação de materiais didáticos que possam enriquecer os conteúdos culturais dos LDs dessa pesquisa, visando contribuir com o ensino-aprendizagem intercultural.

2-METODOLOGIA DA PESQUISA

Para o desenvolvimento dessa investigação adotamos a análise bibliográfica e documental dos LDs citados anteriormente,

uma vez que os livros didáticos analisados são considerados documentos que não apenas registram tópicos e conteúdos a serem ministrados em sala de aula, mas também expressam concepções e crenças sobre o que é ensinar e aprender e a eficácia de determinada(s) metodologia(s). (PEREIRA, 2013, p. 1)

Os dados dessa investigação serão interpretados conforme o que se entende por pesquisa qualitativa, que se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado, porém descrito.

Este tipo de pesquisa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (DESLANDES, 2004, p.21)

Faremos a análise dos LDs separadamente, considerando os seguintes aspectos: o discurso dos autores presente na apresentação do LD e no manual do professor e a apreciação de algumas unidades, textos e atividades, tendo como objetivo verificar se estes abordam ou não conteúdos culturais, se contribuem ou não para diminuir os preconceitos e estereótipos culturais, se favorecem ou não o despertar para o desenvolvimento de uma postura intercultural no ensino e aprendizagem de LE. Em seguida, estabelecemos um paralelo comparativo entre estes materiais e apresentamos as considerações finais. Por último, apresentaremos sugestões de adaptação e complementação de materiais didáticos para os LDs analisados.

3-CONSIDERAÇÕES SOBRE AS AÇÕES DESENVOLVIDAS

Fizemos uma primeira análise documental e bibliográfica dos LDs *Cercanía* (2011) e *Formación em Español:lengua y cultura* (2012), levantando os conteúdos culturais presentes nestes manuais.

Em seguida, fizemos uma segunda análise documental e bibliográfica, apenas, do LD *Cercánias*, na tentativa de analisar e tipificar os conteúdos culturais presentes nos livros didáticos e de mostrar como os conteúdos culturais poderiam fomentar a interculturalidade e o despertar para o desenvolvimento da postura intercultural, no ensino-aprendizagem da língua espanhola. Esse trabalho nos permitiu concluir que precisávamos de uma teoria que sustentasse, de fato, a análise dos dados. Então, fui orientada a pesquisar e escrever o capítulo teórico que dá base a essa dissertação e só, depois, concluir essa parte. Escrevi o capítulo teórico da dissertação e aguardo uma posição do meu orientador e coorientadora.



Palavras-chave: Ensino de língua espanhola, livros didáticos, cultura, interculturalidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases n.9394*, dez.1996. Diário Oficial (da República Federativa do Brasil). Brasil. Ano CXXXIV, n. 248, 1996.

BRASIL. *Lei 11.161*, ago. 2005. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/.../Lei/L11161.htm>. Acesso em: 27 mar. 2013, 18:00.

CASAL, Isabel I. *Comunicación intercultural y enseñanza de lenguas extranjeras: hacia la superación del etnocentrismo*. Boletín de la Asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera, n.21, nov. 1999, p. 13-23.

COIMBRA, Ludimila; CHAVES, Luíza S.; ALBA, José M. *Cercanías: Língua Estrangeira Moderna*. 9º ano. SP: Edições SM, 2012.

DESLANDES, Suely F. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 18ª ed. Petrópolis. RJ: Vozes, 2004.

FLEURI, Reinaldo. M. *Desafios à Educação Intercultural no Brasil*. v.2. Joinville, SC: Udesc, 2001, p. 109-128.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editoras S.A., 1989, p.13-41.

LARAIA, Roque de B. *Cultura: um conceito antropológico*. 18ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2005.

LIMA, Paula R. A. *Discussões e propostas interculturais para as aulas de Espanhol como Língua Estrangeira através da análise de filmes [manuscrito]*. 2010. 157 f. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 08 de out. 2010.

LÜDKE, Menga. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. SP: EPU. 1986.

PEREIRA, Ariovaldo L.; DIAS, Rafaela D. B.; SANTOS, Gabriel S. *Livro Didático de Língua Estrangeira: discursos veiculados por representações de relações entre gêneros*. GO: 2013. Disponível em: <<http://vedipe.blessdesign.com.br/pdf/gt02/co%20grafica/Ariovaldo%20Lopes%20Pereira.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2014, 9:50.

MORANTE, Adélia C. T. ; GASPARIN, João L. *Multiculturalismo e Educação: um desafio histórico para a escola*. Universidade Estadual de Maringá. PR: 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHO_S/A/Adelia%20Cristina%20T.%20Morante.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2013, 10: 59.

VILLALBA, Terumi K. B., GABARDO, Maristella; MATA, Rodrigo R. R. *Formación*



OS SILENCIAMENTOS NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE REGIONAL GOIANA: DO CURRÍCULO À PRÁTICA DOCENTE

Orientanda: COSTA, Liliane Tosta.-CEPAE/UFG.

lilianetc@yahoo.com.br

Orientadora: SILVA, Rusvênia Luiza Rodrigues da-CEPAE/UFG.

rusvenia@gmail.com

INTRODUÇÃO

O tema “Os silenciamentos na construção da identidade regional goiana: do currículo à prática docente” surgiu a partir da minha prática pedagógica ao ministrar aulas de História para a primeira fase do Ensino Fundamental na Escola Municipal Buena Vista, em Goiânia; uma escola periférica localizada na região Oeste em um setor de casas populares, construído pelo programa do Governo Federal “Minha casa, minha vida” e que foram entregues para famílias que viviam em áreas de risco da capital. A clientela da escola é composta majoritariamente por migrantes de várias regiões do país, sobretudo norte e nordeste.

Durante as aulas, observei que as crianças oriundas de outras regiões do país apresentavam um comportamento peculiar, tímidas, geralmente não participavam das aulas e quando falavam, recebiam críticas dos outros alunos por causa do sotaque característico da região da qual vieram. É notória a dificuldade de adaptação dessas crianças à nova cultura na qual estão expostas. E muitas vezes se veem obrigadas a silenciar suas raízes culturais e se apropriar dos elementos da nova cultura para serem aceitos pelo grupo.

O problema dessa pesquisa, então, é compreender como se dá o encontro de diversas identidades regionais dentro das instituições de ensino de Goiânia. Ao ministrar aulas de história para o agrupamento “E” que aborda principalmente a História do Brasil



e História Regional sempre me questionei qual identidade regional está presente nos documentos oficiais da rede municipal de ensino? A identidade do migrante é contemplada nos conteúdos ministrados? Qual o papel do migrante no livro didático de história regional? Quais histórias deixam de ser contadas nos livros de História Regional? Como a prática docente, enquanto *habitus* pode interferir no processo de formação da identidade regional do goiano e do migrante? Esses questionamentos irão nortear a pesquisa e a proposta de intervenção.

1-OBJETIVO GERAL

Compreender que História de Goiás é ensinada nas séries iniciais da escola.

1.1-OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analisar as concepções que norteiam a seleção de temas para elaboração dos documentos oficiais (PCNs, Diretrizes Curriculares);
- Compreender o papel desses documentos na influência da produção do material didático de História de Goiás (Livros didáticos e paradidáticos);
- Observar a prática docente dos professores de História nas séries iniciais ministrando conteúdos de História Regional;
- Perceber o papel dos migrantes na construção do espaço/tempo goiano.

2-FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A escola é uma instituição destinada pelo Estado⁵ para desempenhar papel prioritário no estabelecimento dos padrões da realidade. A democratização da educação escolar surgiu aliada a uma serie de interesses e a escola tornou-se um espaço voltado

⁵ Cabe ressaltar que a escola também sofre influência de outros segmentos da sociedade.



para a formação da vida ocupacional adulta. Com o fortalecimento do capitalismo industrial, houve a necessidade de formar pessoas que atendessem às exigências capitalistas. A escola foi vista, portanto, como um espaço eficiente para a formação das novas gerações de trabalhadores.

Se os meios para dobrar os adultos iam ser a fome, o internamento ou a força, a infância (os adultos das gerações seguintes) oferecia a vantagem de poder ser modelada desde o princípio de acordo com as necessidades da nova ordem capitalista e, industrial, com as novas relações de produção e os processos de trabalho. (ENQUITA, 1989, p.113)

Nessa perspectiva, preparar o sujeito desde a infância para a vida ocupacional adulta tornou-se ponto crucial para o desenvolvimento do modo de produção preponderante. Dessa forma, a escola tornou-se um espaço onde essa modelagem é efetivamente possível. A educação de massa, nessa abordagem, nasceu com o objetivo de homogeneizar a sociedade e prepará-la para o trabalho na indústria. Assim, indivíduos de diferentes culturas são passíveis de serem massificados e homogeneizados a partir da cultura da classe dominante e, por meio das regras, dos valores, dos conteúdos ensinados, dos horários e das relações instauradas na instituição, o indivíduo adquire a forma que o sistema exige.

Diante do exposto, ressalta-se que a escola sempre esteve intrinsecamente ligada à estrutura social. Esta serve aos interesses de uma parcela da sociedade, reproduzindo as relações que acontecem fora dela. Logo, a escola não é um espaço neutro onde o saber é ensinado sem intenções, pois, através do currículo e da metodologia utilizada, excluirá os que não se adequarem e “promoverá” aqueles que possuem “capacidade intelectual”.

Segundo Bittencourt, (1990) “a distribuição dos conteúdos de História pelas séries ginasiais acompanhava os pressupostos de que a matéria deveria compor a formação do cidadão moderno” (p.63). É importante analisar como os conteúdos de História têm sido selecionados e como esse fenômeno tem influenciado na construção de identidades. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC, 1998, p. 03), um dos objetivos para o ensino de História é: “Conhecer as características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais, culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país”.

Fica claro a preocupação em se construir uma identidade nacional através da transposição dos conteúdos de História em sala de aula. Logo, a seleção de conteúdos busca atender os objetivos propostos no documento, portanto, há uma concepção de identidade nacional que perpassa a proposta do Governo Federal. Nessa perspectiva, os documentos oficiais não podem ser vistos como um catálogo prescritivo de saberes desinteressado é preciso pensar que tipo de identidade é moldado através do ensino de história.

O campo das identidades surge a partir da preocupação científica e política com a diferença; logo, a identidade é marcada pela diferença. Essas diferenças são marcadas por meios simbólicos; assim a construção da identidade é tanto simbólica quanto social e a redescoberta do passado é parte desse processo de construção. A educação enquanto uma forma de ajustamento das novas gerações torna-se instrumento de manutenção e/ou construção de novas identidades. Nessa perspectiva, o currículo de história não é neutro e a forma como esse passado é recontado interfere diretamente na formação de identidades.

Segundo dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), o Estado de Goiás caracterizou-se por receber grandes quantidades de migrantes de vários estados, sendo classificado como área de média absorção migratória. O interesse de migrantes pelo estado de Goiás demonstra que neste estado existem fatores de atração, e os migrantes vem em busca de melhores condições de vida e trabalho.

Ao se deslocarem, cada população traz consigo aspectos culturais próprios da sua região. Goiás, então se tornou palco do encontro de várias identidades regionais, isso significa viver na fronteira cultural. Segundo Martins (2012), “(...) a fronteira é, na verdade, ponto limite de territórios que se redefinem continuamente, disputados de diferentes modos por diferentes grupos humanos” (p. 10). Esses limites não são apenas geográficos, são também culturais e são questionados quando há uma tentativa de homogeneização social que se constrói através do estabelecimento de uma identidade nacional que se consolida, principalmente, no discurso pedagógico dentro das escolas.

A escola torna-se espaço onde essas disputas e conflitos são frequentes. Há imposição de um “dever ser” que é expresso pela delimitação de uma identidade regional, mas este é questionado pelas várias identidades que compõem o cenário goiano e também nacional. Para Martins (2012) “o ciclo histórico da fronteira ainda não acabou. O presente da sociedade brasileira continua determinado e regulado, em boa parte, pela dinâmica da expansão territorial e seus confrontos sociais e étnicos”. (p. 20)



Essa expansão territorial é marcada pela busca de melhores condições de vida e trabalho, mas o forasteiro é subjugado pela imposição de uma cultura hegemônica que estabelece as condutas individuais e coletivas.

Segundo Lê Goff, “o domínio da história não encontra limites” (1995, p.11). A historiografia, antes vista como ciência do passado, agora passa ter novas dimensões dando ênfase a ação do homem. Esse processo de escrita da história, no entanto, não é neutro, segundo Michel de Certeau (1995, p.18) “é articulada a partir de um lugar de produção socioeconômico, político e cultural”. Logo, não é possível pensar no embate historiográfico sem um “sistema de referência” (CERTEAU, 1995, p.19). Fica claro então, que os saberes históricos são instituições sociais, que passou por um processo de seleção e interpretação. De acordo com Certeau (1995, p.22) “é impossível analisar o discurso histórico independente da instituição em função da qual ele é organizado em silêncio”.

A cultura escolar, que vai desde a estrutura física da escola até as relações que são instauradas na instituição legaliza e transmite as novas gerações o que é aceito ou não pela sociedade, cabe ressaltar que a organização escolar é responsabilidade do governo, assim é ele quem consolida essas relações a partir dos seus próprios interesses. A educação pública enquanto uma instituição organizada pelo governo e aceita pela sociedade precisa ser pensada vista como um campo importante do embate historiográfico.

3-METODOLOGIA

O método de uma pesquisa constitui uma característica tão importante da investigação que, não insólito, identifica a pesquisa e seu objetivo a partir do método proposto. Do ponto de vista teórico-metodológico, a pesquisa será pautada pela abordagem qualitativa, por entender que esta proporcionará melhores condições ao processo de busca dos objetivos propostos. A pesquisa qualitativa apresenta algumas características peculiares que precisam ser expostas a fim de compreender a opção que fizemos por esta abordagem. Lüdike (1986, p. 11, 12, e 13), em seu livro “Pesquisa em educação: abordagens qualitativas” apresenta algumas características discutidas por Bogdan e Biklen que configuram esse tipo de pesquisa:

O ambiente natural é fonte direta de dados e o pesquisador seu principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; o significado que as pessoas dão às coisas e a sua são focos de atenção especial pelo pesquisador; a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.⁶

Essa abordagem procura apreender o fenômeno em seu ambiente natural e sem intervenção do pesquisador. Assim, o foco está na interpretação dos dados significativos, dando ênfase à intencionalidade presente nos fenômenos sociais, a relação entre sujeito e objeto não é de causa e efeito, mas existe a percepção da correlação entre eles. Partindo desses pressupostos, essa pesquisa qualitativa apresenta três momentos: **a) Pesquisa bibliográfica:** Ampliação e sistematização da literatura referente ao objeto de estudo. Caracteriza-se um momento importante da pesquisa, já que será feito um levantamento da bibliografia e a partir da contextualização das abordagens busca compreender a problemática proposta. **b) Análise documental:** Análise do currículo de história a partir dos documentos oficiais. Esse momento requer um cuidado especial. A história é marcada por uma memória que é fundamentada em fontes não se limitam a escrita, mas tratam de monumentos, esculturas, pinturas, filmes, literatura e outros, que foram produzidos em um espaço temporal específico. Os documentos, no entanto, pela sua objetividade são tomados pela escola histórica positivista como prova do fato histórico, sendo um testemunho escrito de uma realidade específica. Essa atitude constrói mitos e impede uma visão crítica dos fenômenos humanos. Documentos e monumentos são intencionais, são discursos interessados e isso precisa ser levado em consideração para que a fonte não se torne prova ou revelação historiográfica. **c) Pesquisa de campo:** Esta fase caracteriza-se pela aplicação de questionário a professores da área de História da rede municipal, a fim de compreender como se dá a operacionalização da proposta curricular no espaço escolar. Nesse momento, o pesquisador deve tentar apreender aspectos essenciais do fenômeno através do que os sujeitos envolvidos no fenômeno dizem dele. A partir das descrições, será feita uma análise que deve ter por base a pergunta inicial do pesquisador. Essa perspectiva permite uma abordagem reflexiva, já que o fenômeno fala por si mesmo e o pesquisador capta sua essência e a relaciona com os aspectos que conduz a pesquisa.

⁶ LÜDKE, Menga. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas / Minga Lüdke, Marli E. D. André. São Paulo: EPU, 1986.



4-CONSIDERAÇÕES SOBRE AS AÇÕES JA DESENVOLVIDAS

Estamos concluindo a pesquisa bibliográfica e aguardando o posicionamento do Comitê de Ética. Iniciaremos em seguida a análise dos documentos oficiais e dos livros para didáticos elencados para esta pesquisa e posteriormente o trabalho de investigação de campo. Acredito que o movimento da investigação dessa pesquisa irá contribuir para que a reflexão sobre a pluralidade e a identidade regional nos currículos, bem como a reflexão da pratica docente.

Palavras-chave: História regional, identidades, currículo e prática docente.

REFERÊNCIAS

- BITTENCOURT, C. M. F. *Pátria, Civilização e Trabalho*. São Paulo: Edições Layola, 1990.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental. História*. Brasília – DF: MEC/SEF, 1997.
- CEARTEAU, M. A operação histórica In: LE GOFF, J.; NORA, P. (Org.). *História: novos problemas*. Tradução Theo Santiago. 3. ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1988.
- ENGUIITA, M. F. *A face oculta da escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- LE GOFF, J. *A história nova*. São Paulo: Martins Fontes, 1995
- LÜDKE, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas* / Minga Lüdke, Marli E. D. André. São Paulo: EPU, 1986.
- MARTINS, J. de S. *Fronteira: a degradação do Outro nos confins do humano*. São Paulo: Contexto, 2012.
- Site: www.ibge.gov.br. Acessado em 08/02/2014, às 15:30h.

APREENSÃO DE CONCEITOS ARITMÉTICOS POR ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL INSERIDOS NA PRIMEIRA FASE DO ENSINO FUNDAMENTAL DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Orientanda: RODRIGUES, Lis Borges-CEPAE/UFG.

lisborges@hotmail.com

Orientadora: CIVARDI, Jaqueline Araújo-CEPAE/UFG.

jacivardi@gmail.com

INTRODUÇÃO

Ao atuar em uma escola municipal de Goiânia que oferece a Educação de Adolescentes Jovens e Adultos (EAJA), na qual muitos dos educandos atendidos apresentam necessidades educativas especiais surgiu o interesse em investigar como os alunos adultos com deficiência intelectual inseridos nesta modalidade de ensino aprendem Matemática e realizam as operações fundamentais.

Tal preocupação originou ao observar as dificuldades apresentadas tanto pelos adultos tidos como normais como por alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) de uma, para aprender e realizar atividades que envolvem conceitos matemáticos. Percebi que não havia na escola na qual atuo, material e nem uma metodologia específica para trabalhar com os alunos adultos, principalmente os com deficiência intelectual, uma vez que a grande parte do material de trabalho disponibilizado direcionado à Educação Especial e à EAJA é voltado para crianças.

Quando nos referimos à Deficiência Intelectual (D.I) entendemos que são as limitações significativas no funcionamento intelectual da pessoa em seu comportamento adaptativo, habilidades práticas, sociais e conceituais, originado antes dos 18 anos de idade. Esse conceito foi apresentado pela Associação Americana de Deficiência Intelectual (AAIDD) que em 2002 modificou a nomenclatura de Deficiência Mental para Deficiência Intelectual. Segundo Paulon; Freitas; Pinho (2005, p. 28) “o que caracteriza a deficiência mental são basicamente as defasagens e alterações nas estruturas mentais que possibilitam o processamento das informações”.

Os alunos com deficiência intelectual não apresentam as mesmas condições psíquicas e cognitivas que os demais, não tendo a mesma facilidade na construção do



conhecimento e ao demonstrar sua capacidade cognitiva. Por isso, segundo Batista; Mantoan (2006) a deficiência intelectual desafia a escola comum no seu objetivo de ensinar e levar o aluno a aprender o conteúdo curricular.

De acordo com Santos (2012) os educandos que apresentam essa deficiência manifestam dificuldade nas habilidades que exigem atenção, memorização e compreensão de conceitos, generalização e abstração que são elementos fundamentais para aprendizagem escolar e mais especificamente da Matemática, sendo necessário um atendimento individualizado e recursos diferenciados para estimular a aprendizagem.

Ao tomar contato com as teorias que tratam das Tecnologias Assistivas (TA), compreendendo estas como recursos e serviços que contribuem para ampliar e proporcionar habilidades funcionais, autonomia e qualidade de vida, às pessoas com deficiência, sentimos a necessidade de investigar alguns desses recursos e um método de ensino que fizesse uso de TAs com o objetivo de compreender de que modo os estudantes com deficiência intelectual resolvem tarefas que envolvam conceitos aritméticos.

De acordo com a Secretaria de Educação Especial /MEC o objetivo das tecnologias assistivas aplicadas à área da educação é buscar recursos e estratégias para que o aluno realize o que precisa e o que deseja. É criar novas alternativas para comunicação, escrita, mobilidade, leitura, utilização de materiais escolares e pedagógicos, resolução de operações e situações-problemas (BRASIL, 2006).

Acreditamos que uma metodologia que faça uso das TAs associada a situações problemas mais próximas da realidade dos alunos sujeitos dessa pesquisa podem potencializar uma aprendizagem da Matemática que faça mais sentido a eles.

Para Meirelles (2002), um dos objetivos mais relevantes do ensino da Matemática para os grupos de EAJA, é a construção, pelos alunos, de habilidades numéricas e estratégias de resolução de problemas que serão importantes para a compreensão e a participação desses em práticas sociais diversas.

O desenvolvimento dessas habilidades faz com que o aluno adulto e também os com NEE incorporem o pensamento lógico matemático, transformando-o em saberes. Estes saberes não são espontâneos, mas construídos, e a escola é o lugar privilegiado para isso. Por compreender a Matemática como uma forma de linguagem que favorece de forma significativa a interação entre o homem e a sociedade é que fomos suscitados a questionar: *Que estratégias cognitivas um grupo de alunos com deficiência intelectual*



inseridos na primeira fase do ensino fundamental da EAJA utilizam para desenvolver as operações de adição e subtração a partir da implementação de uma proposta pedagógica baseada no uso de tecnologias assistivas? E a pensar de que forma este projeto pode contribuir para que os alunos NEE's de EAJA possam fazer desse recurso e dessa linguagem um instrumento independência e de inclusão social?

Ao partir do exposto propõe-se como objetivo principal compreender os procedimentos cognitivos desenvolvidos pelos alunos com deficiência intelectual para apreender os conceitos aritméticos e desenvolver uma proposta de intervenção pedagógica com o uso de tecnologias assistivas para alunos com deficiência intelectual, de forma que esse possa ser utilizado por professores na sala de aula regular para atender os educandos com essa deficiência.

1-FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Educação Matemática pode ser entendida como uma tecnologia⁷ que possibilita ao aluno levantar hipóteses, analisar, pensar, refletir, desenvolver um pensamento lógico, relacionar observações feitas com representações, argumentar, verificar e interpretar resultados, comunicar suas ideias com segurança, favorecendo o desenvolvimento de habilidades que contribuirão para o avanço de suas potencialidades, permitindo que esse indivíduo possa atuar de forma reflexiva e crítica frente ao que vive.

Para tal, é preciso, portanto ter a clareza e conhecer quem são os educandos da EAJA, principalmente os com Necessidades Educacionais Especiais, suas características, sua realidade, saber de que forma que o adulto com NEE aprende.

Conforme a Resolução número 2/2001, os alunos com necessidades educacionais especiais são aqueles que durante o processo educacional, apresentam:

I- dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultam o acompanhamento das atividades curriculares compreendidas em dois grupos:

- a) aquelas necessidades não vinculadas a uma causa orgânica específica;
- b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

⁷ Tecnologia é algo que se estuda e se aprende uma vez que parte da cultura. Tecnologias não são apenas aparelhos, equipamentos, não são puro saber-fazer, são culturas que têm implicações éticas, políticas, econômicas educacionais. [...] A tecnologia pressupõe conhecimento do porque da técnica e de como seus objetivos são alcançados [...]. (TOSHI, 2002, p. 267).

II- dificuldades de comunicação e sinalização diferenciada dos demais alunos demandando a utilização de linguagens e códigos aplicados;

III- altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os levam a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

Com base no conhecimento dessas características torna-se possível pensar e desenvolver formas mais adequadas de ensino, pois de acordo com MATTOS (2006, P.31):

A deficiência não implica por si incapacidade ou ineficiência generalizadas. O escasso conhecimento da ciência em um passado remoto levou ao preconceito social. Nos tempos atuais, existem suficientes bases científicas sobre as deficiências que possibilitam desenvolver uma adequada educação especial, a fim de assegurar que os alunos possam desenvolver autonomia suficiente para conviver socialmente.

Promover a inclusão não é somente fazer a inserção de alunos com necessidades especiais nas salas de ensino regular, pois sem um preparo devido, tanto por parte da escola quanto pelos professores, pode ocasionar a segregação e o preconceito dentro deste ambiente que deveria incluir. Para MANTOAN (2003, p.44) a inclusão implica a transformação do currículo, da avaliação e, principalmente, das atitudes.

O estudo realizado pelas autoras CECHIN; COSTA; DORNELES (2013) apresenta a compreensão de vários autores como: (CORSO, 2008; COSTA, 2009; GEARY, 1995; GEARY; HOARD; HAMSON, 2000) que afirmam que as dificuldades aritméticas em alunos com desenvolvimento atípico têm sido atribuídas ao impedimento de utilizar os processos de memória. Isso ocorre devido a prejuízos em acessar e armazenar os fatos básicos da memória de longo prazo.

Assim, é fundamental que se planeje e avalie estratégias de ensino direcionadas para a aprendizagem, sendo as TA's um recurso que poderá favorecer aprendizagem dos conceitos matemáticos por esses alunos.

2-METODOLOGIA

Esta pesquisa, conforme mencionado em outros momentos, propõe compreender os procedimentos cognitivos desenvolvidos pelos alunos com deficiência intelectual para apreender os conceitos aritméticos utilizando tecnologias assistivas. Para isto, será elaborada uma proposta de intervenção pedagógica tomando como ponto



de partida as discussões sobre o uso de TAs no ensino e aprendizagem da Matemática para alunos com deficiência.

A pesquisa é de caráter qualitativo cujo método de coleta de dados representamos a seguir por meio do diagrama: Observação da realidade com profundidade Planejar uma intervenção pedagógica Descrição dos efeitos da ação Análise dos resultados da ação.

Para o desenvolvimento da proposta bem como os princípios epistemológicos que regem esta pesquisa leva-se em consideração a Proposta Político Pedagógica da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA) desenvolvida pela Secretaria Municipal de Goiânia que está fundamentada na concepção humanista e histórico dialética da formação do sujeito e visa a construção do conhecimento, criando possibilidade de interferência do sujeito na sociedade. A Escola Municipal C.G.A., campo da pesquisa, é uma escola de pequeno porte localizada próximo ao Centro da cidade de Goiânia, funciona nos três turnos, oferecendo Ciclo de Desenvolvimento Humano no período matutino e no vespertino e noturno a modalidade de ensino EAJA (Educação de Adolescentes Jovens e Adultos). O turno vespertino atende as turmas de EAJA de 1ª a 8 e é composto por jovens e adultos trabalhadores e idosos, possuindo também um número significativo de alunos com necessidades educacionais especiais. São atendidos um total de 14 alunos NEE's.

Os procedimentos metodológicos a serem adotados na pesquisa levarão em consideração: observação das aulas de Matemática das turmas de 1ª e 2ª e 3ª e 4ª série do Ensino Fundamental, registros e análise das práticas docentes utilizadas no ensino desta disciplina pelos professores. Posteriormente, serão aplicadas atividades pedagógicas elaboradas com auxílio da Orientadora e das professoras das turmas. Nessa etapa as professoras desempenharão um papel fundamental, que é, além de colaborar na elaboração da proposta de trabalho, que será produzida coletivamente, serão responsáveis por aplicar a proposta aos educandos. Ao desenvolver as atividades poderão perceber a sua funcionalidade, os aspectos positivos e negativos do trabalho, dando um feedback sobre a utilidade do recurso na sala de aula. Em seguida, realizar-se-á a análise dos resultados da aplicação desse instrumento no desenvolvimento da aprendizagem dos educandos NEE's e a apreensão dos conceitos matemáticos por estes.

Serão aplicados questionários para as professoras das turmas pesquisadas para identificar o perfil das profissionais, suas práticas ao ensinar Matemática e conhecer como é desenvolvido o trabalho com as operações de adição e subtração com os alunos



DI's, bem como eles têm apreendido esses conceitos com base nas práticas desenvolvidas, para posteriormente comparar com os resultados obtidos após aplicação do instrumento pedagógico durante a pesquisa. Far-se-á um levantamento bibliográfico de autores que constituem um arcabouço teórico voltado para a problemática em questão, literatura da área da Educação, Educação Inclusiva, Deficiência Intelectual, Tecnologias Assistivas e da Educação Matemática para aprofundamento da fundamentação teórica.

Atualmente a pesquisa encontra-se em andamento na fase de observação da sala de aula, onde buscamos identificar os procedimentos utilizados pelas professoras para ensinar matemática e verificar como ocorre a apreensão dos conceitos aritméticos pelos alunos, posteriormente será realizada a elaboração, juntamente com as professoras, do instrumento pedagógico com base nas Tas que será aplicado por elas aos educandos com intuito de perceber como o uso dessa tecnologia pode favorecer o processo de aprendizagem desses conceitos.

Palavras-chave: Educação matemática, educação de adolescentes jovens e adultos, educação especial e tecnologias assistivas.

REFERÊNCIAS

- BATISTA, C.A.M; MANTOAN, M.T.E. **Educação Inclusiva:** Atendimento Especializado Educacional para Deficiência Mental. MEC/SEESP, 2006.
- BEZERRA, Giovani Ferreira & ARAÚJO, Doracina Aparecida de Castro. **De volta à teoria da curvatura da vara:** a deficiência intelectual na escola inclusiva. Educação em Revista. Belo Horizonte, v. 27, n. 02, p. 277-302, ago. 2011.
- BRASIL. ME/CNE. Parecer n. 11 de 10 de maio de 2000. Diretrizes curriculares nacionais: educação básica. Brasília, 2001. In: CURY, Jamil.. p. 111-162
- CECHIN, M. B. C.; COSTA, A. C.; DORNELES, B. V. **Ensino de Fatos Aritméticos para Alunos com Deficiência Intelectual.** Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 19, n.1, p. 79-92, Jan.- Mar., 2013
- FACION, José Raimundo (et.al). O papel do professor na educação inclusiva. In: FACION, José Raimundo (org.). Inclusão escolar e suas implicações. 2ª edição, Curitiba, Ibipex, 2008.
- MANTOAN, M. T. **Inclusão que funciona.** Revista Nova Escola – A revista do professor. Set/ 2003, n. 165, p.44
- MEIRELLES, Helena H. **Propriedade dos números.** Alfabetização e Cidadania 14. São Paulo: RAAAB, 2002.



PAULON, S.M.; FREITAS, L.B.L; PINHO, G.S. **Documento Subsidiário à Política de Inclusiva**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2005.

SANTOS, Daísy C. O. **Potenciais dificuldades e facilidades na educação de alunos com deficiência intelectual**. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 38, n. 04, p. 935-948, out./dez. 2012.

TOSCHI, M. S. Linguagens midiáticas em sala de aula e a formação de professores. In: ROSA, D. E. G; SOUZA, V. C. (Orgs.). **Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 265-278.

RECONHECENDO A CULTURA CIGANA: INCLUSÃO AO CURRÍCULO ESCOLAR

Orientanda: MOTA, Maria Lúcia Rodrigues-CEPAE/UFG.
[ml.rigues@hotmail](mailto:ml.rigues@hotmail.com)

Orientador: OLANDA, Elson Rodrigues-CEPAE/ UFG.
elson.olanda@gmail.com

INTRODUÇÃO

A escola é espaço de diversas aprendizagens, por isso viabiliza a socialização das culturas. Nessa visão compreendemos que a escola reafirma os comportamentos, deixando visível a cultura que cada aluno traz consigo. É um desafio questionar anos de desigualdade social dentro da cultura escolar, que gera preconceito, desconforto, exclusão, insucesso e evasão.

Uma escola que prima pela democracia, autonomia e respeito às diferenças não pode ignorar os múltiplos saberes que convivem em seu ambiente. Os alunos trazem para a sala de aula os saberes populares, os quais devem dialogar com o saber sistematizado, aquele que ele vai buscar na escola. Compreender as diversidades étnicas, numa perspectiva do respeito pode ser simples, porém complexo é trazer este discurso para a prática diária, em que fatores culturais, éticos, socioeconômicos e religiosos precisam interagir com as regras estabelecidas pela escola.

Reconhecer o cigano como parte da pluralidade cultural, como um grupo étnico, torna cabível a elaboração de um projeto de pesquisa para o reconhecimento de sua cultura, seus valores, sua história, lutas e conquistas de modo a ser inserida ao currículo escolar. Esta inserção já está prevista pela legislação, a saber: Parâmetros



Curriculares Nacionais (PCNs), Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Projeto Político Pedagógico (PPP), entre outros.

O respeito e a valorização da diversidade cultural devem permear as práticas pedagógicas da escola. Mediante esta realidade surgem questionamentos para a busca de respostas: como reconhecer os ciganos, tendo como perspectiva a educação formal, uma vez que falta a inclusão de sua cultura ao currículo formal da escola? O cigano pertence a uma comunidade étnica que faz parte da diversidade brasileira, por que a inserção de sua cultura ao currículo escolar ainda é ignorada? A ausência de aspectos da cultura cigana no ambiente escolar contribui para os índices de evasão e desistência dos alunos ciganos?

A tentativa de compreender o universo cigano requer uma reflexão acerca do que é importante e significativo para eles. Talvez, haja por parte dos não ciganos uma ideia equivocada, quanto à função da escola para os ciganos, ou seja, um local onde se busca a aquisição de habilidades básicas, compreendidas como o mínimo para sobreviver em sociedade, como leitura, escrita e as quatro operações matemáticas. Esta visão deve ser repensada, principalmente porque a maioria dos ciganos em Trindade não consegue sequer concluir o Ensino Fundamental.

A intenção precípua é propor uma mudança de atitude no ambiente da Escola Estadual Professor Esmeraldo Monteiro, ancorado nos princípios da diversidade cultural, abrindo possibilidades de socialização da proposta com outras escolas. Pretendemos proporcionar aos alunos ciganos da escola anteriormente citada a oportunidade de conviverem em um ambiente escolar democrático, autônomo, inclusivo, plural e participativo capaz de garantir a igualdade de oportunidade para todos.

Pautando-nos pela temática Pluralidade Cultural, e também por meio da metodologia da história oral, pretendemos realizar uma pesquisa com um grupo de ciganos de Trindade-Goiás, tendo como representante (informante-chave) um dos anciões da comunidade cigana do setor Samarah. Este representante será o responsável pela identificação das famílias a serem entrevistadas. Buscaremos compreender o universo cigano através de uma reflexão acerca do que é importante para eles. Compreendemos que talvez, a escola não faça tanta diferença em suas vidas pelo fato de não serem lembrados, pois o currículo não faz nenhuma menção à cultura cigana.

Queremos, por meio do reconhecimento da cultura cigana, que toda comunidade seja beneficiada, pois a falta de conhecimento tem provocado o desrespeito

com o povo cigano. Portanto se viabilizarmos a oportunidade de repensar o currículo, incluindo a cultura do outro “cigano” estaremos, de alguma forma, possibilitando o enriquecimento da aprendizagem tanto dos ciganos como dos não ciganos.

1-OBJETIVOS

1.1-OBJETIVO GERAL

- Reconhecer a cultura cigana de uma comunidade do município de Trindade – Goiás, registrando-a por meio da observação dos seus costumes, relatos e entrevistas para posteriormente propor a sua inserção ao currículo escolar na disciplina de História, na Escola Estadual Professor Esmeraldo Monteiro.

1.2-OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar nos PCNs subsídios e instrumentos que possam direcionar a busca por respostas nas questões legais, dando suporte à inclusão da cultura cigana ao currículo da Escola Estadual Professor Esmeraldo Monteiro.
- Identificar as famílias ciganas através do informante-chave, para incorporar por meio de entrevistas as informações do conhecimento da cultura cigana ao estudo.
- Rever a bibliografia sobre a cultura cigana, bem como conceitos relevantes como: cultura, cultura escolar, currículo, inclusão, multiculturalismo.
- Analisar documentos da escola, tais como o PPP e o Regimento Escolar, objetivando colher informações para a elaboração de instrumentos com fins didáticos, cabíveis a esse trabalho considerando a relação escola/inclusão.

2-FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Dois conceitos relevantes em nosso projeto são *inclusão/exclusão*, aqui entendidos como inserção dos ciganos ao universo letrado e aceitação dos mesmos entre a comunidade escolar. Porém, faz-se necessário compreendermos o seu inverso, ou seja, a exclusão, a partir do pressuposto inclusão/exclusão, apresentados por Sawaia (2013, p. 07), para quem “o escopo analítico fundamental da exclusão, é o da injustiça social”.

A escola não recusa a efetivação de matrícula para os ciganos, porém ela não privilegia a sua cultura, criando um caráter ilusório de inclusão. Em consonância, os conceitos de inclusão/exclusão se relacionam, na medida da necessidade de compreensão do conceito exclusão da cultura cigana, não do aluno. Para esse estudo faz-se necessário o desdobramento desses conceitos, para reiterar a inclusão da cultura cigana ao currículo, tendo como foco uma tentativa (proposta) de inibir a desigualdade entre as culturas na escola em questão.

O termo cultura, também de forte relevância nesta pesquisa será aqui discutido sob a perspectiva de Geertz (2008, p.04) cujo conceito de cultura é essencialmente “semiótico”, vista não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência “interpretativa” à procura do significado. O termo cultura será ainda discutido conforme os pressupostos de Laraia(2001, p.38), “O homem é resultado do meio cultural em que foi socializado”. “Ele é um herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e experiências adquiridas”. Dessa forma, as culturas são vistas como sistemas, com padrões, que são socialmente transmitidos, que servem para a nossa adaptação enquanto seres que vivem em comunidade.

A cultura da comunidade cigana só será respeitada pelos não ciganos se estiver ligada a eles por algum motivo (costumes e atividades), sendo necessária a interação para ser compreendida, e assim direcionar a sua inserção na escola como estudo. Isto poderá contribuir para despertar no cigano o sentimento de pertencimento, quando ouvir falar de sua cultura, entre eles e seus pares, no ambiente escolar.

Segundo Vygotsky (2007 p. 52-56), a interação sujeito e objeto acontecem por meio da mediação simbólica, onde a relação do homem com o mundo é medida por “instrumentos-natureza concreta e por signos-natureza simbólica” e, essencial para nossa compreensão acerca do desenvolvimento infantil, pois a criança ao entrar na escola já traz uma série de conceitos denominados, chamados por Vygotsky (idem) como “pré-história da aprendizagem”, porém o autor é sucinto em afirmar que essas aprendizagens não garantem uma continuidade entre elas e a aprendizagem escolar. Na escola, onde a aprendizagem intencional acontece, seria então, o *locus* de trocas, de experiências diversas, incluindo a cultura cigana, o que seria favorecido pela mediação de um adulto mais experiente, no caso, o professor, objetivando-se naquele objeto da cultura que lhe foi apresentado por meio do currículo. É na troca destes instrumentos, por meio da coletividade, que se constrói e se internaliza o conhecimento.

A cultura cigana e a compreensão do que é cultura cigana deve ser internalizada com o uso da mediação entre linguagem, papéis e valores durante atividades concretas significativas do ensino formal. Um conhecimento significativo é aquele que se transforma em instrumento cognitivo do aluno, ampliando, tanto o conteúdo quanto a forma de seu pensamento.

Pesquisar sobre a cultura cigana, tendo como foco o ensino formal e a formação de sujeitos em uma perspectiva sujeito - objeto (sujeito – o cigano, objeto – a cultura), na construção de uma sociedade mais justa desencadeia uma relação com outros temas mais abrangentes tais como escola, gestão e currículo. De uma forma resumida podemos considerar que, currículo é um meio pelo qual o conhecimento é organizado na escola, ele é um guia orientador do que se deve ensinar. De acordo com Velanga (2008, p. 225) “a função do currículo é a de transmitir a cultura, transformar a sociedade e o homem a partir de sua capacidade de aprender e de participar da sociedade e de seus processos políticos de forma crítica”. Para Moreira e Candau (2007, p.43), “as diferentes concepções da palavra currículo derivam dos diversos modos como a educação é concebida historicamente, bem como das influências teóricas que a afetam e se fazem hegemônicas em um dado momento.” Isto implica afirmar que, as diferentes concepções de educação irão influenciar na concepção de currículo e na forma como ele será adotado na escola.

O currículo, na condição de mediador entre o professor e os conteúdos a serem ensinados na escola, carrega em si os aspectos políticos que direcionam as atividades na escola, tendo o papel de subsidiar, por meio do plano pedagógico, a inserção da cultura em estudo. É nesta perspectiva que vamos pautar a concepção de currículo tendo os PCNs, especialmente, nos Temas Transversais, como um dos instrumentos de enriquecimento e direcionamento metodológico para a compreensão da pluralidade cultural e adaptação curricular da escola.

3-METODOLOGIA

Compreendendo a relevâncias deste estudo e por se tratar de um tema com uma pequena bibliografia disponível, optamos pela metodologia da história oral, pois esta elabora e enriquece o estudo por meio dos testemunhos não escritos, dialogando com outras fontes escritas e visuais, privilegiando o método qualitativo.

A metodologia da história oral dá margem ao uso de entrevista com informantes-chave e leituras diversas, abrindo espaço para verificar a história dos ciganos, origem, denominações diferenciadas, linguagens e costumes.

As entrevistas de história oral são tomadas como fontes para a compreensão do passado, ao lado de documentos escritos, imagens e outros tipos de registros. Caracterizam-se por serem produzidas a partir de um estímulo (o estudo), pois o pesquisador procura o entrevistado e lhe faz perguntas, entendendo que as respostas subsidiam uma compreensão do objeto pesquisado.

Para Thompson(2002, p.197), “Toda fonte histórica que deriva da percepção humana é subjetiva, mas apenas a fonte oral permite-nos desafiar essa subjetividade: descolar as camadas de memória, cavar fundo em sombras, na expectativa de atingir a verdade oculta.” Dessa forma, entendemos que a história oral é carregada de significações que as narrativas foram construindo ao longo da experiência de vida das pessoas.

A investigação a partir da metodologia da história oral pode apresentar como uma valiosa contribuição para as ciências sociais, para a história e pedagogia, entre outras, fundamentalmente porque as pesquisas com os sujeitos que recorrem às Instituições Sociais tem exigido esse novo olhar. A história oral vem desenvolvendo questões outrora obscuras, a partir da investigação da realidade desse sujeito, das suas ações e relações que se ocultam nas estruturas sociais.

Para nossa observação, escolheremos as famílias que vivem há mais tempo na cidade, aquelas com maior tempo de fixação no setor, aproximadamente 15 famílias dentro da comunidade cigana de Trindade. Faremos a proposta ao informante - chave que nos direcionará até as famílias para obtenção de registros de campo. Teremos como campo de pesquisa 15 famílias dos Setores: Samarah, Vila Pai Eterno e Serra Dourada. Distribuiremos o estudo em cinco (05) famílias no Samarah, cinco (05) na Vila Pai Eterno e cinco (05) no setor Serra Dourada.

As entrevistas serão gravadas em áudio, as observações serão feitas em um diário de bordo (caderno de campo) em que as anotações são livres. Todos os dados coletados, tanto as entrevistas quanto as anotações serão transcritas e analisadas nesta pesquisa para efeito de elaboração da dissertação de mestrado, que ficará sob a guarda da pesquisadora tendo acesso somente o orientador, podendo, ser utilizado como fonte principal para produção de textos, artigos sobre a cultura cigana.



4-CONSIDERAÇÕES FINAIS

O nosso trabalho iniciou-se em setembro de 2013, elaboramos e reescrevemos o projeto para submissão ao Comitê de Ética da Universidade Federal de Goiás, sendo enviado em dezembro de 2013. Nossas ações estão pautadas na leitura da bibliografia e releitura do referencial teórico, bem como a elaboração preliminar do primeiro capítulo, intitulado **Escola e cultura** com explicações sobre cultura escolar e multiculturalismo, currículo e a pedagogia da alteridade. Os trabalhos de campo estão previstos para o mês de maio de 2014.

Palavras-chave: Cultura, cigano, currículo, inclusão.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: ciências naturais**. Brasília: MEC/SEF, 2010.
- GEERTZ, C.A **Interpretação das Culturas**: Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura /1 ed., 13 reimpr. - Rio de Janeiro: LTC, 2008 p. 13 – 41.
- LARAIA, R. B. **Cultura**: uni conceito antropológico. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Indagações sobre o currículo do Ensino Fundamental**: Currículo, Conhecimento e Cultura. Programa 3 Salto para o Futuro, 2007.
- SWAIA, B. **As armadilhas da exclusão**: Refletindo sobre a noção de exclusão. Badder Sawaia. (org.) 13 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- THOMPSON, P. **A voz do passado**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- VELANGA, C. T. Formação Docente e Estratégias de Integração Universidade /Escola nos cursos de Licenciatura: “Currículo como base para a compreensão do processo educacional, reflexões para a formação do educador”. In: AMARAL, N. F. G. do BRASILEIRO, Tânia S. A. (org.). **Formação Docente e Estratégias de Integração Universidade/Escola nos cursos de licenciatura**: Vol.1. São Carlos; Pedro & João Editores/Porto Velho: EDUFRO, 2008, p.219-234.
- VIGOSTSKY, L. S. **Formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.7º Ed.São Paulo: Martins Fontes, 2007, P.169.



O ENSINO DO JUDÔ COMO POSSIBILIDADE PARA A MINIMIZAÇÃO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR

CORDEIRO JR, Orozimbo-CEPAE/UFG.

orozimboj@bol.com.br

COSTA, Sônia Santana da-CEPAE/UFG.

ssc444@gmail.com.br

INTRODUÇÃO

Atualmente nas escolas não é raro os relatos que envolvem crianças e adolescentes que são agredidos, humilhados e xingados por colegas em ambiente escolar, seja na sala de aula ou fora dela. Essa prática de violência nas escolas ficou conhecida como bullying, e tornou-se uma prática social potencializada com a utilização de ferramentas da internet e outras tecnologias de informação e comunicação (TIC's), e recebeu o nome de cyberbullying, que é a prática da violência realizada através da internet que busca humilhar e ridicularizar os alunos, pessoas desconhecidas e também professores perante a sociedade virtual. Desta forma, é possível perceber que a escola sofre os reflexos da violência que acontece de forma generalizada em nossa sociedade.

É preciso reconhecer, no entanto, que a televisão é um dos meios de comunicação que, devido à de quantidade de telespectadores, é a que mais difunde a violência física através de filmes, noticiários, esportes de lutas, como as artes marciais que são assistidos, além dos adultos, por crianças e adolescentes.

Como chegar a um consenso sobre o que é violência? Quais suas causas? Que medidas deveriam ser tomadas para a resolutividade de um caso específico? Que medidas de prevenção numa perspectiva educativa poderiam ser adotadas para que o número de ocorrência de agressão física entre colegas diminuísse em ambiente escolar? Essas são algumas das questões que o sistema educacional deveria tentar responder.

As consequências da violência desestruturam o ensino e aprendizagem na escola, pois ela dificulta a interação entre alunos, professores, gestores, funcionários e pais. Consideramos que uma parcela significativa dos atos de violências físicas ocorrem fora da visão dos adultos e/ou responsáveis pela escola e que parte das vítimas não reagem. Podemos supor que este fenômeno pode levar os gestores, pais, professores e funcionários a subestimarem a sua ocorrência e não interferirem de forma suficiente para a interrupção ou redução da violência. No caso da escola, é necessária a realização

de pesquisas que busquem as estratégias de intervenção para minimizar as violências físicas entre os alunos.

Devido à preocupação com essa realidade, tenho desenvolvido e acumulado experiências profissionais desde 1998, envolvendo o ensino do judô e sua contribuição no processo de minimização da violência em ambiente escolar.

1-JUSTIFICATIVA

Esse projeto se justifica devido à necessidade de aprofundamento das questões teórico-metodológicas que envolvem o ensino do judô no contexto escolar e a verificação da possibilidade de que esse ensino possa auxiliar na prevenção e na minimização da violência. Considero que existem equívocos no ambiente escolar quanto à interpretação e possibilidade da utilização do judô como conteúdo capaz de reduzir os conflitos físicos entre os aluno(as).

No campo educacional é amplamente discutido o papel que a educação e a educação física cumprem na sociedade, bem como a possibilidade da construção de uma teoria capaz de fornecer elementos que possam contribuir com a transformação individual e social a partir da instrumentalização e qualificação do aluno para que ele esteja integrado e permaneça na escola.

A visão de totalidade do aluno se constrói à medida que ele faz uma síntese, no seu pensamento, da contribuição das diferentes ciências para a explicação da realidade. Por esse motivo, nessa perspectiva curricular, nenhuma disciplina se legitima no currículo de forma isolada. É o tratamento articulado do conhecimento sistematizado nas diferentes áreas que permite ao aluno constatar, interpretar, compreender e explicar a realidade social complexa, formulando uma síntese no seu pensamento à medida que vai se apropriando do conhecimento científico universal sistematizado pelas diferentes ciências ou áreas do conhecimento (SOARES et al, 2009, p. 30).

Minha intenção é de proporcionar aos alunos uma compreensão básica acerca de alguns dos aspectos históricos e sociológicos da construção do judô como elemento da cultura corporal humana, utilizando da linguagem corporal, procurando retratar as lutas desde as suas origens, abordando os fatores sociais, políticos e econômicos que determinaram seu desenvolvimento histórico até nossos dias, oferecendo elementos que ampliem a consciência dos alunos, no sentido de que eles assumam o seu papel de sujeitos históricos, construindo uma perspectiva contrária a violência física no ambiente



escolar. Nesse projeto nos propomos desenvolver uma pesquisa que analise as possibilidades didático pedagógicas do judô, enquanto uma ferramenta capaz de contribuir com a diminuição dos índices de violência física praticada entre alunos. Consideramos e valorizamos o papel da escola, enquanto instituição educativa capaz de contribuir com a mudança desse comportamento.

2-OBJETIVOS

Em nosso objetivo geral temos como meta a sistematização de uma proposta teórico-metodológica na perspectiva histórico-crítica para o ensino do judô que auxilie a redução da violência física. Conseqüentemente desenvolveremos as seguintes ações: 1) realizar um levantamento das incidências de violência física ocorridas na escola em 2013 através de relatórios ou registros, feitos pela equipe escolar e com aplicação de um questionário; 2) adequar os elementos constitutivos do judô para que estejam orientados numa perspectiva educacional preventiva à violência em ambiente escolar; 3) possibilitar aos alunos(as) a prática do judô e a aprendizagem de seus fundamentos, princípios técnicos e regras, refletindo criticamente sobre estes; 4) contextualizar o judô na realidade e suas relações com a prática social global, economia, as artes, apolítica, os meios de comunicação e lazer em nossa sociedade, considerando a realidade do aluno(a); 5) confeccionar material didático preventivo à violência escolar, mediado pelo ensino do judô; 6) realizar um curso de prevenção à violência em ambiente escolar para professores da rede básica de ensino.

3-FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nossa opção está no materialismo histórico-dialético, considerando-o um enfoque teórico, metodológico e analítico para compreender a dinâmica e as grandes transformações da história e das sociedades humanas. Conceitualmente, o termo materialismo diz respeito à condição material da existência humana, o termo histórico parte do entendimento de que a compreensão da existência humana implica na apreensão de seus condicionantes históricos, e o termo dialético tem como pressuposto o movimento da contradição produzida na própria história.

Neste método fundamentado por Marx e Engels, exige busca pela apreensão radical de um dado fenômeno em sua essência, além do que é imediatamente perceptível, em um esforço de desvelamento das leis que produziram esse fenômeno. Para nós, significa dizer que, este judô que se apresenta de forma hegemônica como modalidade esportiva, não assume a sua condição de elemento educacional que contribua com a formação crítica dos alunos. Nosso esforço está na construção de uma metodologia de ensino do judô crítica que possa contribuir com minimização da violência entre alunos em ambiente escolar.

4-METODOLOGIA

Essa pesquisa tem o envolvimento institucional do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB), do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) da Universidade Federal de Goiás e da Secretaria Municipal de Educação, o local da pesquisa é na Escola Municipal Residencial Itaipu em Goiânia.

Esta é uma pesquisa de campo a ser desenvolvida durante o ano letivo de 2014, com uma amostra de até 20 alunos(as), este estudo considerará as condições reais e estruturais da escola pública, a especificidade do conteúdo judô, com materiais didáticos específicos para a prática do judô como tatames e roupas.

Os sujeitos desta pesquisa são aluno(as) do Ensino Fundamental que preferencialmente tenham: 1) reclamações, relatórios, advertência devido ao comportamento agressivo com relação a outros alunos, professores e funcionários da escola; 2) alunos que queiram participar de forma voluntária, sem nenhum ônus, de um projeto de pesquisa no ensino do judô no ambiente escolar; 3) apresentarem o termo livre esclarecido devidamente assinado pelos pais e/ou responsáveis, cientes da participação do filho nesse estudo, caso queiram podem acompanhar todas as aulas.

Esta investigação tem o intuito de verificar se essa prática, elaborada pelo professor de educação física, trabalhando o conteúdo lutas, com ênfase no judô educacional, tem a eficácia de minimizar a violência em ambiente escolar.

Pretendo realizar esta pesquisa tendo como referencial a pesquisa-ação-crítica, tomando como referência inicial a necessidade de intervir na realidade escolar, utilizando como conteúdo o ensino do judô, rejeitando as formas tradicionais de seu



ensino baseado na hierarquia e disciplina rígidos e na sua forma reprodutiva. Propomos o ensino do judô baseados numa reconstrução de seus valores ao longo da história, significados e numa práxis que leve consideração a voz do sujeito, suas perspectivas, suas necessidades de compreensão sobre este fenômeno “violência”. Neste processo de investigação a ideia é de ensinar e aprender numa forma dialética, por isso o desenvolvimento numa perspectiva histórica, considerando as condições materiais de existência do homem. Nessa modalidade de pesquisa, os alunos devem tomar consciência das transformações que vão ocorrendo ao longo da história e ser capaz de enxergar a possibilidade de intervir nesta realidade e transformá-la.

O conteúdo das aulas constarão em um programa de ensino entregues a escola. Os instrumentos de coleta das informações para que se constituam como dado desta pesquisa serão aulas gravadas em vídeo e fotografadas, as rotinas no trabalho pedagógico serão descritas no diário de campo, serão realizadas entrevistas gravadas com a diretora, a coordenadora pedagógica, professores, pais e/ou responsáveis. Estas aulas servirão de base para a análise e sistematização da proposta a ser elaborada. Durante o projeto será elaborado um portfólio contendo dados, imagens e relatórios sobre o que foi produzido. A instituição escolar terá acesso ao material que for produzido e a proposta pedagógica elaborada sobre o ensino do judô nas escolas.

5-CONSIDERAÇÕES ATUAIS SOBRE A PESQUISA

Os materiais produzidos nesta pesquisa até o presente momento foram: o termo de consentimento livre esclarecido, o termo de assentimento, o questionário aplicado sobre bullying e/ou violência física na escola, aplicados nas quatro salas de onde os alunos foram selecionados, plano de ensino do judô, declaração de aceite e infraestrutura emitida pela instituição acolhedora da pesquisa. A pesquisa encontra-se na fase de coleta de dados.

Palavras-chave: Educação básica, prevenção, judô.

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

ARROYO, M. **Quando a Violência Infanto-Juvenil Indaga a Pedagogia**. In: Educação e Sociedade: Revista de ciência da educação. Campinas: Cortez/CEDES. V. 28, Nº 100, 2007.



BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CARVALHO, Máuri. **Judô: crítica radical**. Revista Motrivivência: Ano I (2): 35-43, 1989.

CORDEIRO JÚNIOR, Orozimbo; FERREIRA, Marcelo Guina; RODRIGUES, Anegleyce Teodoro. **A Evolução Sócio-Histórica do Judô: primeiras aproximações**. Revista da Educação Física/UEM, [S.l.], v. 10, n. 1, p. 13-21, jun. 2008. ISSN 1983-3083. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/3809>>. Acesso em: 03 Abr. 2014. doi:<http://dx.doi.org/10.4025/reveducfiv10n1p13-21>.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **O enfoque da dialética materialista histórico na pesquisa educacional**. In: Fazenda Ivani (Org.). Metodologia da Pesquisa Educacional. 4^a ed. São Paulo: Cortez, 1997. pp. 69-90.

GASPARIM, João Luiz. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 2^o edição – Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria A. Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. – São Paulo: Cortez, 2008.

KANO, Jigoro. **Energia mental e física: escritos do fundador do judô**. São Paulo: Pensamento, 2008.

LEÃO NETO, Waldemar Carneiro. **A crise da imigração japonesa no Brasil, (1930-1934): Contornos Diplomáticos**. Brasília: Fundação Alexandre Gusmão, 1989.

MARX E ENGELS. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica. Educação Física**. Curitiba: SEED-PR, 2008.

_____. **Livro Didático Público – Educação Física**. Ensino Médio/vários autores. 2 ed. – Curitiba: SEED-PR, 2007.

RATTI, Oscar. **Segredo dos Samurais: As Artes Marciais do Japão Feudal**. São Paulo: Madras, 2006.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. SP: Autores Associados, 1994.

SCALCON, Suze. **À procura da unidade psicopedagógica: articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

SCOTT, Steve. **Imobilizações e deslocamentos em luta de solo**. São Paulo Ed. Madras, 2011.

SOARES, Carmen Lúcia et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 2012.

TEGNER, Bruce. **Guia completo do judô: ilustrado com 787 fotos**; Trad. Carlos B. Cavalcanti- 12^o edição- Rio de Janeiro: Record, 1995.

WHITE, Merry. **Desafio Educacional Japonês compromisso com a infância**. São Paulo: SP. Brasiliense, 1986.

A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR NO PROCESSO DE REFACÇÃO TEXTUAL: ESCRITA E REESCRITA

Orientanda: MATEUS, Patrícia Oliveira Santos-CEPAE/UFG.
pathymateus@hotmail.com

Orientadora: SILVA, Luzia Rodrigues da-CEPAE/UFG.
luzro7@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

Ao pensar em um projeto que abrangesse problemas enfrentados pelos alunos, no processo ensino-aprendizagem, como o pequeno índice de leituras, baixo poder de compreensão, dificuldade de elaboração textual, entre outros, é que optamos pela investigação da mediação do professor no processo de escrita e reescrita de produções textuais.

Acreditamos que é praticando a escrita que os alunos vão conhecer melhor a sua língua, além de aprimorar sua produção textual, tendo mais domínio sobre essa modalidade. Segundo Sírio Possenti (1994), é escrevendo que se aprende as teorias sobre a língua. Logo, ao reescrever ou refazer, o aluno tem a oportunidade de dialogar com seu próprio texto, reconhecer seus “erros” e reformular suas idéias.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais/PCN’S (2000), a escola deve valorizar, dentre outras coisas, as diferentes opiniões, desenvolver no aluno o gosto pela leitura e produção textual, demonstrar a importância da linguagem formal e da escrita. O aluno deve saber que o conhecimento da linguagem pode oferecer ao sujeito melhores possibilidades de acesso ao trabalho, compreensão do mundo, valorização da cultura de um povo, entre outros. Entretanto, o que percebemos nas escolas é que os professores em sua grande maioria não têm conseguido cumprir todos objetivos propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e pelo Projeto Político Pedagógico (PPP).

Diante dos objetivos não cumpridos, como o processo de refacção textual pode contribuir para um avanço na escrita do aluno, levando-o a ser mais crítico? Entendemos que a produção de texto pode ajudar o aluno a construir sentido através da linguagem, proporcionando-lhe maior competência no desenvolvimento dessa habilidade e, conseqüentemente, melhorando sua capacidade de análise e interpretação, uma vez que será enfocado o processo de interação através do diálogo entre autor e leitor.

Sabemos que ter um bom domínio da escrita tem grande importância na formação intelectual dos alunos. Também não devemos desprezar o fato de que, para se escrever bem, o sujeito tem que ter um bom nível de leitura, saber interagir com seu texto, fazer associações

de saberes e estar em constante exercício de estruturação da língua que ocorre por meio da escrita. Pelos motivos citados, além de outros implícitos, acreditamos que a escrita e reescrita contribuem para a formação plena do indivíduo.

Segundo Koch(1999), para que um texto seja considerado bom, ele deve ter informalidade, situacionalidade, aceitabilidade, coesão e intertextualidade. Enquanto escritores devemos passar segurança ao leitor, tornando-o capaz de chegar a um determinado entendimento. Devemos, ainda, ser dotado de coerência, ou seja, sequência lógica das ideias, atendendo também à norma padrão da escrita, mesmo que seja o mínimo necessário para se fazer uma leitura.

O aluno-autor ainda terá de se preocupar com o seu possível leitor/interlocutor. As palavras de Bakhtin (1999) deixam claro a premissa de que todo texto tem um sujeito que escreve, autor, porém em dados momentos o assunto linguístico pode até abstrair-se da autoria.

Esse fato ocorrerá a partir do momento em que o aluno passe a ser crítico de sua própria escrita, conseguindo enxergar onde pode melhorar, reformulando as sentenças para que ocorra um maior entendimento por parte do leitor – mesmo que esse seja virtual/imaginário. De acordo com Possenti (1994), a autoavaliação é eficiente quando os alunos são capazes de reconhecer e melhorar sua escrita.

Percebemos que as escolas têm se voltado muito para o ensino da metalinguagem e, mesmo ao trabalharem com produções textuais, as correções ainda estão presas somente às regras da gramática normativa. O que, de modo geral, tende a deixar o aluno mais inibido e preocupado mais com as normas de escrita do que com a qualidade do conteúdo escrito.

Acreditamos que, com esse projeto de refação textual, os alunos passem a ter mais autonomia como autores, avançando significamente na sua escrita, conhecendo melhor a língua e conseqüentemente passe a entendê-la como um processo dialógico de interação.

Tendo em vista que também serão trabalhados os conceitos de interação e mediação discutidos por Vigotsky, o trabalho também enfocará tais conceitos. O sujeito se desenvolve através da interação com o meio. Acreditamos que o aluno aprende e, conseqüentemente, se desenvolve através da interação com o discurso do outro e com seu próprio discurso por meio da escrita.

1-OBJETO DE PESQUISA

O objeto da nossa pesquisa é a mediação feita pelo professor no momento de ler, revisar o texto de seu aluno. Entendemos que o processo de refacção acontece desde o início do processo de escrita, em que o professor faz intervenções, tira dúvidas e auxilia na escrita do aluno. Porém, as maiores contribuições acontecem quando o professor se coloca como interlocutor desse texto (BAKHTIN, 2011), estabelecendo uma responsividade como leitor.

1.1-OBJETIVO GERAL

Investigar como a mediação do professor no contexto da sala de aula contribui para o processo de produção e refacção de textos escritos do aluno.

1.2-OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Identificar como o professor se posiciona no contexto da sala de aula. Verificar se ele tem clareza da importância do seu papel no processo ensino- aprendizagem e, principalmente, se consegue fazer intervenções em prol do desenvolvimento da escrita do aluno.

Analisar a concepção de linguagem do professor, identificando como ele se situa como mediador da produção e refacção de textos dos alunos. Investigar se a linguagem é compreendida como ação social ou como uma modalidade técnica e neutra.

Observar se há clareza do mediador-professor no processo de dialogismo autor-leitor, conforme as prerrogativas de Bakhtin. Perceber ainda se esse profissional conhece as funções sociais dos gêneros discursivos e se privilegia a apropriação destes pelos alunos;

Perceber os efeitos das intervenções do professor nas produções textuais dos alunos, identificando como essas intervenções são capitadas pelos alunos e quais os resultados no processo de refacção dos textos.

Fazer análise da prática pedagógica de uma professora da escola pesquisada, buscando identificar se nos diferentes eventos ocorre o letramento como prática social.

Criar uma proposta pedagógica a partir da refacção textual

2-FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Todo enunciado tem um caráter dialógico e heterogêneo estabelecido entre sujeitos interlocutores, conforme a teoria de Bakhtin sobre o dialogismo. Percebemos que, ao refazer um texto, há um movimento tanto do sujeito/autor em direção ao outro/leitor, o outro/colega,

o outro/pesquisador como também destes em direção ao autor. A respeito desta via de mão dupla, Mayrink-Sabinson (1997, p.47) diz: “No diálogo travado entre a criança e o adulto letrado, encontramos indícios de que ambos os sujeitos se movimentam: o que o adulto diz tem repercussão no que a criança faz e diz e vice-versa.”

Ao pensar no processo de interação verbal como um processo recíproco entre sujeitos interlocutores, podemos dizer que o que é dito só terá sentido se for direcionado a um outro de quem se espera alguma resposta. Assim, o interlocutor tende a tomar alguma atitude diante do que foi dito: concordar, discordar, se opor, construindo, desta forma, sentido para a linguagem. De acordo com Bakhtin (1999), durante esse processo de construção de sentido, é que se percebe, em nossas palavras/discurso, a presença do discurso do outro.

A aplicação das premissas que orientam o dialogismo Bakhtiniano é essencial no processo de refação de textos. O pequeno trecho seguinte caracteriza bem isso:

Essa orientação da palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande. Na realidade toda palavra comporta duas faces. Essa é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto de interação do locutor e do ouvinte. Através da palavra defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade (BAKHTIN 2011, p.113).

Sendo assim, a partir do momento que nos propomos a produzir um texto escrito, buscamos colocar no papel todas nossas intenções, a fim de atingir os objetivos propostos e para que isso seja possível escrevemos para um outro, com quem estabelecemos uma relação dialógica.

3-METODOLOGIA

Nossa pesquisa é uma pesquisa de campo, onde há envolvimento de sujeitos e por esse motivo se fez necessário à submissão ao Conselho de Ética. Dessa forma reelaboramos o projeto aos moldes do Comitê de Ética Profissional – CEP e, somente após a aprovação do projeto nessa instância, demos andamento a nossa pesquisa. Alguns documentos foram exigidos pelo CEP como, declarações e termo de consentimento. Dessa forma, escolhemos uma escola-campo, onde o projeto foi apresentado à Direção, Coordenação e uma professora de Língua Portuguesa.

Em seguida, pegamos uma declaração de autorização com a Diretora da escola, que, além de autorizar, também demonstrava ter ciência em relação à pesquisa. Este documento compôs os anexos do projeto em sua submissão. Posteriormente, apresentamos o Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento-TCLE para o sujeito de pesquisa, professora de Língua portuguesa da rede estadual, e colhemos a assinatura. Após aceitação, iniciamos nossa investigação.

Ao retornar à escola, apresentamos à professora a proposta da nossa pesquisa e marcamos uma data para uma entrevista. As questões foram:

- 1- Ao ler um texto de um aluno, quais são os aspectos valorizados por você?
- 2- Como são suas intervenções?
- 3- Como você costuma apresentar as propostas de produções textuais?
- 4- Após suas intervenções nos textos dos alunos, você propõe algum tipo de atividade? Quais são as mais comuns?
- 5- Em sua opinião, quais as contribuições da escrita e reescrita para a formação crítica do sujeito?

Escolhemos a 2ª série do Ensino Médio para pesquisar. A escolha se deu pelo fato de tal série estar no meio do último ciclo da Educação básica, sofrendo menos interferências. Iniciamos nossa investigação com a entrevista e, em seguida, acompanhamos a professora em sala no momento da aplicação das propostas de produções textuais.

As amostras estão sendo coletadas desde fevereiro e se estenderão até o mês de junho do presente ano. Farão parte do corpus da pesquisa produções de 10 alunos, escrita e reescrita, em três momentos, produções textuais feitas em fevereiro, abril e junho, totalizando uma média de 60 textos a serem analisados. Lembramos que o nosso interesse é analisar se as mediações feitas pela docente no momento de revisão do texto do aluno influenciarão na melhora do desenvolvimento da escrita por parte do aluno.

4-CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos perceber a relação dialógica bakhtiniana a partir da análise de textos nesse processo de refacção textual, teoria que fundamenta nossa investigação. Também buscamos perceber a prática pedagógica da professora- sujeito da pesquisa.

Um dos fatores investigados é perceber a clareza da professores ao trabalhar com a produção textual, vislumbrando todos os aspectos da linguagem. Para que isso seja possível,



ela teria de ter domínio de alguns aspectos como: gênero, coesão, coerência, tipos de texto, relação dialógica estabelecida na escrita e reescrita.

A produção textual é um processo no ensino-aprendizagem, em que o aluno deve aprender a usar a linguagem escrita em contextos diversos, de acordo com as demandas sociais. Infelizmente alguns docentes ficam presos a uma correção gramatical sem lançar um olhar para o texto como um todo, ou seja, se ele conseguiu atingir a finalidade para a qual foi criado.

Iniciamos nossa pesquisa em janeiro deste ano de 2014. Fizemos uma entrevista com a professora pesquisada no dia 28 de fevereiro de 2014, onde percebemos uma insegurança em trabalhar com a refacção textual, embora diga reconhecer a importância da reescrita. Coletamos uma amostra de textos que comporão nosso *corpus* de pesquisa. Infelizmente não foi possível obter a escrita e reescrita de todos os alunos, dois não fizeram a reescrita do texto e um não fez a produção. Teremos ainda uma coleta em abril e outra em junho.

Até o momento da pesquisa pudemos perceber que, embora a primeira proposta de produção textual tenha sido atual e socialmente situada, não há uma preocupação em levar o aluno a uma escrita crítica, em que ele conheça o gênero que produz e a finalidade do mesmo. Notamos uma preocupação maior com a estrutura gramatical. A docente percebe a importância de levar seus alunos a uma melhora na escrita e no senso crítico, mas ainda está arraigada apenas às correções gramaticais, não que essas não sejam importantes, já que cabe à escola o ensino da modalidade padrão da Língua Portuguesa. No entanto, não deve ser o único aspecto a ser considerado.

Palavras-chave: Escrita, reescrita, mediação e letramento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, M. B., FIAD, R. S. & MAYRINK-SABINSON. *Cenas de aquisição de escrita*. Campinas, SP: ALB e Mercado de Letras. 1997

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 6º ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 9º Ed. – São Paulo: Hucitec, 1999.

BRASIL. Secretaria da educação fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução dos parâmetros curriculares nacionais*. 2ed. Rio de Janeiro DP&A, 2000.

KOCH, I. *Coesão e coerência textual*. São Paulo: Ática, série Princípios, 1999.



POSSENTI, S. **A leitura no contexto escolar**. São Paulo: FDE, 1994.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GÊNERO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO SEXUAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM APARECIDA DE GOIÂNIA

Orientado: OLIVEIRA, Paulo Cesar Soaresde-CEPAE/UFG.

libras.paulo@jotmail.com

Orientador: RABELO, Danilo-CEPAE/UFG.

rabelodanilo62@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

Assistimos atualmente um perceptível aumento de estudos na área de gênero e sexualidade no Brasil nos diferentes campos do conhecimento. Cada vez mais, a escola tem sido convocada a discutir esse tema, inclusive, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a orientação sexual é um dos Temas Transversais, e deve ser integrada a todas as áreas do currículo.

Pesquisar como estas temáticas são trabalhadas na educação básica faz-se necessário na busca de garantir a igualdade às minorias, em toda a comunidade escolar. Em contrapartida os educadores que estão na linha de frente nas escolas têm desenvolvido variados trabalhos e projetos. Esses em sua maioria são implantados de cima para baixo estipulados pelo MEC por meio das secretarias de Educação. Há também, realizações de cunho local abalizadas pelo calendário letivo, sendo ações estipuladas pelo Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) ou Projeto Político Pedagógico(PPP) da unidade escolar.

Ao analisarmos a maioria destas ações, percebe-se que as categorias elencadas não ultrapassam a prevenção a doenças sexualmente transmissíveis, reprodução humana e gravidez na adolescência. Tais projetos generalizantes, pensados artificialmente se apresentam longe da realidade dos alunos. Estes geralmente são realizados sem atingir o objetivo proposto. Tão poucos conseguem envolver a comunidade escolar em uma conversa franca, clara, e carregada de sentido para todos. Os índices oficiais do



Ministério da Saúde sinalizam a ineficácia de tais projetos na conscientização e mudança de atitude dos adolescentes.

Portanto faz-se necessário levantar dados das ações pedagógicas desenvolvidas nesta temática. A busca não a penas de dados oficiais, mas a pesquisa pretende coletar dados por meio de entrevista e aplicação de questionário, em colégio estadual que trabalha na modalidade de Educação de Jovens e Adultos na cidade de Aparecida de Goiânia/GO.

Estas ações pedagógicas são de relevância para a coleta de dados porque as questões sobre sexualidade e gênero, estão presentes na escola mesmo não tendo um espaço no currículo oficial através de uma disciplina, de um programa ou projeto de educação sexual. Até mesmo quando a escola não fala sobre o assunto, a sexualidade e o gênero estão presentes por meio das regras e normas de conduta, dos valores, dos códigos, dos padrões, dos silenciamentos, das proibições. Explícita ou implicitamente a escola realiza uma pedagogia da sexualidade; consciente ou inconscientemente esta prática pedagógica irá exercer um efeito sobre seus alunos, principalmente aqueles que se “desviam” da norma padrão.

Além disso, estas ações do governo federal, muitas vezes são vistas de forma negativas pela sociedade, por trazer a tona questões ainda não resolvidas pelo estado laico brasileiro com resquícios da sociedade que esteve historicamente ligada ao patriarcado religioso.

Diante disso, o problema dessa pesquisa centra-se em conhecer por meio de amostragem significativa as ações trabalhadas em colégio de Educação de Jovens e Adultos na cidade de Aparecida de Goiânia com as temáticas de educação sexual, gênero e sexualidade. Considerando essas questões norteadoras para a pesquisa: Existem projetos implementados pela SEE junto aos colégios estaduais, visando combater preconceitos, proteger e respeitar alunos com maior vulnerabilidade⁸? Como, e de que forma eles são efetivados pelo grupo gestor? Quais categorias destas temáticas são contempladas no currículo escolar? O professor tem domínio das temáticas elencadas

⁸ O conceito de vulnerabilidade parte dos recentes estudos do campo da saúde no sentido de superar as práticas preventivas apoiadas no conceito de risco. Nessa perspectiva, existem diferentes situações de vulnerabilidade que o sujeito pode estar exposto, em diversos momentos e contextos de sua vida tanto na condição individual, quanto coletiva e/ou institucional. Os referenciais que nos guiam para problematizar e discutir o conjunto de aspectos individuais, coletivos e contextuais são Ayres et al. (2003), Meyer e Cols (2006) e Meyer, Klein e Andrade (2007).



nesta pesquisa; e/ou tem participado em formação continuada para se qualificar nas mesmas? O aluno demonstra habilidade opinativa de forma crítica e relevante sobre as categorias aqui pesquisadas?

1-OBJETIVOS GERAL

Por meio do estudo da arte dar visibilidade a ações e projetos formal e informal na EJA referente a temática de Educação Sexual bem como apreender como se da essa relação no processo de ensino aprendizagem dos alunos nessa modalidade de ensino.

1.1- OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Perceber a relação do aluno da EJA com as temáticas de Educação Sexual bem como entender sua realidade experienciada socialmente em sua comunidade.
- A partir da realidade encontrada, propor ações em forma de formação para o corpo docente bem como a produção de material didático pedagógico de apoio para futuros projetos em Educação Sexual.

A procura nesta pesquisa e dar visibilidade às ações não oficiais e que são desenvolvidas principalmente na Educação de Jovens e Adultos, na pratica diária da escola. Valorizar as ações efetivas e as práticas pedagógicas realizadas no chão da escola pública. Como a escola interage dinamicamente com a realidade, temas recorrentes na mídia sobre sexualidade, políticas públicas e legislação, perpassam os muros da escola e aparecem nos debates em sala.

A coleta não se restringirá a projetos oficiais, mas em ações que acontecem em sala de aula (transversalmente), e/ou em eventos lúdicos (festas, visitas técnicas, palestras e teatro dentre outras.), e/ou em atuações não pontuais do calendário escolar. Pretende valorizar tipos variados de registro e fonte documental (fotos, filmagens, postagens folders dentre outros) de forma direta e/ou indireta.

2-FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Foucault (1982) nos diz que a sexualidade é uma construção social basicamente criada para submeter o corpo individual ao controle coletivo da sociedade,

de modo a retratar a sexualidade como dispositivo incitador e criador que entendemos hoje. Para Foucault (1976 apud SWAIN, 2008, p. 393), a sexualidade corresponde a

[...] um nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não a realidade subjacente, sobre a qual se exerceriam controles difíceis, mas uma grande rede de superfície onde a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências se encaixariam uns aos outros, segundo algumas estratégias de saber e poder.

Considerada como algo inerente à vida do ser humano, a sexualidade corresponde a componentes físicos, afetivos e socioculturais, e como elementos sociais e culturais estes têm se reproduzido de acordo com valores socialmente atribuídos. A sexualidade de modo geral constitui-se como assunto e expressão, como algo constrangedor, complicado nas instituições educacionais, em especial, nas instituições de ensino médio, visto que o público alvo são indivíduos jovens e adultos que estão suscetíveis a diferentes tipos de vulnerabilidade e/ou discriminação, em diversos momentos e contextos de suas vidas.

Por conseguinte, é importante pensar no tipo de ensino assumido em relação a eles. (BARBOSA; CARVALHO, 2006). Na escola, os conhecimentos e aprendizados não ocorrem somente nas aulas, mas também em todos os seus estabelecimentos e arredores. “Todos os processos de escolarização sempre estiveram – e ainda estão – preocupados em vigiar, controlar, modelar, corrigir, construir os corpos de meninos e meninas, de jovens homens e mulheres” (LOURO, 2000, p. 60).

Ao entender o corpo dessa forma admite-se, também, a existência de importantes nexos entre corpo, diferença e identidade, e é nesse sentido que ele se torna um objeto de estudo no campo da educação básica no viés cultural.

Desdobrando e ampliando um pouco sobre as afirmações de gênero e sexualidade, Meyer (2004) nos revela, por exemplo, que ao longo da vida e através das mais diversas instituições e práticas sociais, nos constituímos como homens e mulheres, num processo que não é linear, progressivo ou harmônico e que também nunca está finalizado ou completo. Além disso, sinaliza-se que não há uma relação de causa-efeito entre gênero e sexualidade, ou seja, homens e mulheres podem viver de diferentes formas seus desejos e prazeres sexuais. A heterossexualidade é apenas uma dessas formas e ela não é constitutiva da masculinidade e/ou da feminilidade, ou seja, vivem-se formas de masculinidade e feminilidade não heterossexuais.

A sexualidade humana está impregnada de heranças sociais, políticas e culturais, construídas ao longo da vida por todos nós, logo, a definição e expressão de desejos e prazeres, sofrem e estão condicionados não somente à vontade pessoal, mas, também às orientações apresentadas, previamente, aos sujeitos. É a partir da disseminação de um determinado ideário, um hábito que confirme padrões quando da sua utilidade é produzido à moralização e a normatização de características. Através de um convencimento comum onde:

A divisão entre os sexos parece estar "na ordem das coisas", como se diz por vezes para falar do que é normal, natural, a ponto de ser inevitável: ela está presente, ao mesmo tempo, em estado objetivado nas coisas (na casa, por exemplo, cujas partes são todas "sexuadas"), em todo o mundo social e, em estado incorporado, nos corpos e nos habitus dos agentes, de pensamento e de ação (BOURDIEU, 2010, p.17).

Nesse sentido, o perigo de se imaginar a existência de um biologismo é que este pode legitimar algumas atitudes normativas para a sexualidade, rotulando certas condutas de naturais e outras como desviantes ou antinaturais (FOUCAULT, 1982). Por isso, segundo Louro,

Sujeitos masculinos ou femininos podem ser heterossexuais, homossexuais, bissexuais (e ao mesmo tempo, eles também podem ser negros, brancos, ou índios, ricos ou pobres etc.). O que importa aqui considerar é que – tanto na dinâmica do gênero como na dinâmica da sexualidade – as identidades são sempre construídas, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento. (...) As identidades estão sempre se construindo, elas são instáveis e, portanto, passíveis de transformação (2004, p.27).

3-METODOLOGIA

Acredita-se que a pesquisa qualitativa (Triviños, 2001) é a que melhor abarca a realidade deste objeto, uma vez que o pesquisador tenta analisar os dados em toda sua riqueza, respeitando no possível, a forma de registro ou transcrição. Será utilizada a Pesquisa Exploratória de campo com aplicação de questionários e entrevistas. Com respeito à população pesquisada e a caracterização dos locais da pesquisa, a amostra se restringirá a uma escola pública de ensino na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, localizadas no Bairro Santa Luzia, município de Aparecida de Goiânia.

O colégio selecionado, primeiramente será apresentado à pesquisa ao grupo gestor da instituição e as documentações necessárias para seguir os preceitos éticos e o rigor científico. Após autorização oficial da instituição, iniciará os trabalhos de coletas de dados por meio de entrevista e. Na categoria corpo discente escolhemos alunos dos últimos anos do ensino oferecido pela EJA, pressupondo possuírem uma maior bagagem teórico/prática dos conteúdos ministrados, bem como pertencerem a uma maior faixa etária.

Como instrumento de coleta de dados, utilizar-se a de entrevista semiestruturada Para seguir os preceitos éticos e o rigor científico, o presente estudo será encaminhado ao Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos da Faculdade Federal de, com a intenção de garantir o sigilo, respeito e esclarecimento sobre os meios utilizados nesta investigação. (COEP, 2010). Será observado o disposto na Resolução 0196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Assim, todos os participantes da pesquisa receberão o TCLE e só participarão aqueles que assinarem o referido termo. A pesquisa não oferece nenhum tipo exposição indesejada, constrangimento ou risco aos participantes. Como benefícios espera-se que os resultados decorrentes dessa pesquisa possam fornecer subsídios para conhecimento de aspectos significativos referentes a gênero e sexualidade na EJA.

4-CONSIDERAÇÕES SOBRE AS AÇÕES JÁ DESENVOLVIDAS

O desenvolvimento da referida pesquisa encontra-sena fase inicial, já foi elencado a unidade escolar com o perfil adequado ao objeto estudado. Os primeiros contatos já foram realizados com o grupo gestor para com o devido aceito iniciar os trabalhos. Paralelamente realizou-se um levantamento da realidade social da região ao qual a escola esta inserida das características da comunidade pesquisada. O projeto encontrar-se no aguardo da aprovação do conselho de ética para a efetivação dos trabalhos propostos.

Palavras-chave: Educação sexual, sexualidade, gênero, educação de jovens e adultos, aparecida de Goiânia.

REFERÊNCIAS



BARBOSA, Mirtes Lia Pereira; CARVALHO, Rodrigo Saballa de. *Tempos, espaços e o disciplinamento dos corpos nas práticas escolares*. Contrapontos – vol.06 – n. 2 – p. 369-379 – Itajaí, mai/ago 2006.

BOURDIEU, P. *A dominação masculina*; tradução Maria Helena Kuhner. - 7ª ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010, p.17.

COEP – Comitê de Ética em Pesquisa - TCLE - *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*. Disponível em: http://www.sbppc.org.br/portal/index.php?option=com_content&task=view&id=20&Itemid=43. Acessado em 08 de março, de 2013.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade*. Rio de Janeiro: Ed Graal, 1982.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 59-75, jul/dez, 2000.

_____. Guacira Louro. Sexualidades Contemporâneas: políticas de identidade e pós-identidade. In: UZIEL, Anna Paula; RIOS, Luís Felipe; PARKER, Richard Guy (Orgs). *Construções da Sexualidade: Gênero, identidade e comportamento em tempos de AIDS*. Rio de Janeiro: Pallas, 2004.

MEYER, D. E. *Corpo, gênero e sexualidade*. Dagmar Meyer, Rosângela Soares, orgs. Porto Alegre: Mediação, 2004, (Projetos e práticas pedagógicas) p.11.

_____. Dagmar. *Teorias e políticas de gênero*: fragmentos de histórias e desafios atuais. *Revista Brasileira de Enfermagem*, v. 57, n. 1, jan/fev, 2004, p. 13-18.

SWAIN, Tania Navarro. Para além do sexo, por uma estética da liberação. In: JUNIOR, Durval M. A; VEIGA-NETO, Alfredo; FILHO, Alípio de Souza (Orgs.). *Cartografias de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo. *Bases Teórico-Methodológicas da Pesquisa Qualitativa em Ciências Sociais*. Idéias Gerais para a Elaboração de um Projeto de Pesquisa. Cadernos de Pesquisa Ritter dos Reis. Vol IV. Nov. Porto Alegre. Faculdades Integradas Ritter dos Reis, 2001.

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA CRÍTICA NO ENSINO DE ESPANHOL

Orientanda: GARRASINI, Rosana Beatriz Sellanes-CEPAE/UFG.

garrasini@gmail.com

Orientador: MURCE, Newton Freire Filho-CEPAE/UFG.

newtonmurce@yahoo.com.br



INTRODUÇÃO

O ensino da língua espanhola no Ensino Médio (EM) tem base na Lei nº 11.161/05, sancionada em 05 de agosto de 2005 (BRASIL, 2005) e prevê a sua oferta obrigatória para toda essa fase e facultativa para o Ensino Fundamental (EF).

Em escolas públicas que ofertam a disciplina de Espanhol desde o EF e continuam a fazê-lo no EM, observa-se que, embora exista uma grande oferta de manuais didáticos de autores e editoras nacionais e estrangeiras com variedade de linhas teóricas, a maioria não atende à realidade, uma vez que não prevê uma sequência do processo de ensino-aprendizagem da língua, de uma fase para outra. Assim, ao passar do EF para EM, boa parte desses manuais recomeçam a partir de conteúdos básicos que nem sempre consideram os conhecimentos prévios adquiridos ao longo dos quatro anos do EF.

Diante desse quadro, e com base nas diretrizes de documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 2000) para o ensino de Línguas Estrangeiras e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (BRASIL, 2006) que consideram “mais oportuno, em lugar de defender o seguimento deste ou daquele método de ensino de línguas, advogar pela adoção de princípios e pressupostos teóricos mais amplos que conduzam à reflexão e à crítica” (p. 153) e na necessidade de propor metodologias que considerem o conhecimento prévio, o interesse dos alunos, o desenvolvimento das suas habilidades linguísticas, é que se propõe este trabalho.

Portanto, o trabalho de pesquisa pretende colocar em prática uma proposta metodológica, apresentada pela pesquisadora, para os alunos de Espanhol do terceiro ano do EM de uma escola pública.

A proposta pretende expor o aluno a uma situação potencialmente significativa que propicie a interação e a colaboração entre aluno-aluno e aluno-professor, o desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora e, como consequência, que o aluno estabeleça as relações entre o que já sabe e o que precisa aprender, ou seja, entre o conhecimento prévio de Espanhol ou aquele proveniente da sua experiência e o novo conhecimento ou nova situação. Dessa forma, o trabalho de pesquisa se propõe a

responder se a proposta metodológica contribuirá para uma aprendizagem significativa crítica do conhecimento na língua espanhola.

Assim, o objetivo geral é acompanhar o processo de desenvolvimento da proposta, no intuito de avaliar se esta corrobora com uma aprendizagem significativa crítica do conhecimento da língua espanhola. Os objetivos específicos consistem em verificar quais os princípios facilitadores de uma aprendizagem significativa crítica podem ser identificados e que efeitos proporcionam para o conhecimento do Espanhol, além de destacar os benefícios que a proposta traz para o desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora na língua.

1-FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS), desenvolvida pelo psicólogo David Ausubel na década de sessenta (AUSUBEL, 1968) e reiterada em obras mais atuais (AUSUBEL, 1982), (MOREIRA; MASINI, 1982), (MOREIRA, 2005, 2011), corresponde a uma concepção cognitiva da aprendizagem e caracteriza-se, em primeiro lugar, pela relação entre uma nova informação ou conhecimento e aquele já existente ou prévio, na estrutura cognitiva do indivíduo e, em segundo lugar, pela pré-disposição para aprendê-lo. Portanto, aprende-se a partir do que já se sabe, do que está internalizado e da relevância que o novo conhecimento tem para o aprendiz, pois esta resulta na intencionalidade de aprender.

Assim, para que a aprendizagem seja realmente significativa, a relação entre o conhecimento prévio e um novo conhecimento deve ser de maneira “não arbitrária” e “não literal”. Não arbitrária significa dizer que a relação não se efetua com qualquer conhecimento, mas só ocorre com aquele que é relevante dentro da estrutura cognitiva do sujeito, atribuindo-lhe significado. Não literal significa que a interação entre os conhecimentos não é feita literalmente, ao pé da letra, mas depende de significados psicológicos provenientes da experiência pessoal de cada indivíduo.

Caso a aprendizagem de novos conhecimentos não ocorra dessa forma, ou seja, não exista uma relação ou conhecimento anterior relevante sobre o conteúdo, o resultado será uma aprendizagem mecânica ou memorística que nada contribui para

uma aprendizagem duradoura e significativa, pois as informações serão esquecidas facilmente.

De acordo com Moreira (2005), esse tipo de aprendizagem, a mecânica, é “bastante estimulada na escola, serve para “passar” nas avaliações, mas tem pouca retenção, não requer compreensão e não dá conta de situações novas” (p. 05). No entanto, de acordo com a TAS, o indivíduo poderá aprender de forma mecânica conhecimentos inteiramente novos e com o tempo integrá-los a outros já conhecidos e dominados em sua estrutura cognitiva, tornando-os significativos.

Na TAS, o aprendiz não é um receptor passivo. À medida que recebe informações novas, estas vão sendo internalizadas de forma progressiva e ele passa a estabelecer relações de sentido com o conhecimento prévio, por meio dos chamados princípios programáticos da matéria de ensino, tais como: a diferenciação progressiva, a reconciliação integradora, a organização sequencial e a consolidação.

A diferenciação progressiva pressupõe que o aprendiz, desde o início, seja exposto às ideias mais gerais da matéria ou conteúdo e, de forma progressiva, às suas especificidades, por meio de exemplos e exercícios. Já a reconciliação integradora pretende que a matéria de ensino, ou o novo conhecimento, além de ser progressivo, estabeleça relações entre conceitos e proposições e chame a atenção para as diferenças e semelhanças.

Segundo a TAS, esses dois processos, diferenciação progressiva e reconciliação integradora, além de fundamentais, ocorrem de forma simultânea na dinâmica da estrutura cognitiva e, em situações formais de ensino, deveriam ser facilitados, ou seja, os conteúdos curriculares deveriam ser programados do geral para o específico, em constantes idas e voltas, enfatizando aspectos importantes durante o percurso e não apenas de forma linear e cronológica ou do mais simples para o mais complexo.

A organização sequencial, como o nome já diz, consiste em apresentar a matéria ou conteúdo em sequência de tópicos ou unidades de estudo. A consolidação, por sua vez, tem como objetivo verificar, antes de introduzir novos conhecimentos, se a matéria apresentada encontra-se consolidada na estrutura cognitiva do aprendiz.

Para Ausubel (1982), aprendizagem significa organização e integração de novos conhecimentos na estrutura cognitiva do aprendiz. Nesse processo, o diálogo e a interação são fundamentais, “envolvem um intercâmbio, uma negociação de significados, que dependem essencialmente da linguagem” (MOREIRA, 2011, p. 48). Assim, Moreira (2011) aponta para a importância das atividades de interação e



colaboração no âmbito educacional como forma eficaz de facilitar a aprendizagem significativa.

Em analogia com Ausubel (1968, 1982), sobre aprendizagem significativa, Moreira (2005) afirma que em situações de ensino é possível dar mais um passo, em direção a uma aprendizagem que, além de significativa, também seja crítica. Nessa perspectiva, Moreira (2005) estabeleceu alguns princípios ou estratégias facilitadoras que podem nortear o processo de ensino-aprendizagem em direção a uma aprendizagem significativa crítica. Esses princípios se fundamentam no conhecimento prévio do aluno, na interação social, na aprendizagem pelo erro, na diversidade de materiais, na diversidade de estratégias de ensino e na participação ativa do aluno.

A ideia de “crítica” refere-se a uma aprendizagem não apenas relevante, mas que ofereça suporte para analisar, manipular, rejeitar e lidar com novas situações de incerteza e relatividade na construção do conhecimento (MOREIRA, 2005). Dessa forma, pressupõe uma mudança de foco no processo de ensino-aprendizagem que passe a considerar as necessidades dos alunos, seus conhecimentos prévios, conteúdos relevantes, o sistema de avaliação e estratégias que promovam condições adequadas para o processo de ensino-aprendizagem.

2-A PROPOSTA DE ATIVIDADE

A proposta metodológica pretende colocar os alunos em contato com revistas e jornais internacionais *online*, de países cuja língua oficial é o Espanhol e, posteriormente, ampliar e discutir o tema em sala de aula, mediante a apresentação de Seminários. Para isso, os alunos utilizarão as novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), como ferramenta de busca e de comunicação, ao acessar revistas e jornais, utilizar dicionários e no trabalho colaborativo com seus pares e com a professora.

A primeira etapa é a apresentação da proposta, a divisão dos alunos em duplas e explicação da forma de avaliação que será aplicada. Na segunda etapa, os alunos deverão selecionar na *internet*, uma notícia/reportagem de interesse, em revistas e jornais internacionais e enviá-la à professora por meio de correio eletrônico. A

notícia/reportagem deve estar escrita em Espanhol e deve constar a fonte de onde foi retirada.

Assim, cabe à professora verificar se a fonte informada procede e instigar a possibilidade de temas para a discussão em sala de aula, alertar os alunos sobre questões linguísticas e sociolinguísticas da língua espanhola, como vocabulário, expressões idiomáticas que auxiliem na compreensão leitora e na interpretação do texto, além dos aspectos culturais, sociais e políticos presentes. Na sequência, devolver suas considerações aos alunos.

Na terceira etapa, a partir da notícia/reportagem escolhida e das considerações da professora, os alunos deverão abordar um tema mais amplo que será debatido em sala de aula, durante os Seminários. O tema deve trazer novas informações, despertar o interesse dos alunos, propiciar o debate e a interação entre os colegas.

Nos Seminários, os alunos devem apresentar primeiro a notícia/reportagem aos colegas e, em seguida, o tema que será debatido. Caso a apresentação seja com a utilização de texto escrito, este deve ser enviado com antecedência à professora para que ela possa verificar questões específicas da língua espanhola, da mesma forma que aconteceu com a notícia/reportagem e providenciar as fotocópias.

A proposta prevê analisar as interações realizadas entre os participantes que utilizarão o correio eletrônico como instrumento de comunicação. Por esse motivo, embora a pesquisadora seja observadora e não participante, caberá a ela abrir as contas de correio eletrônico específicas para a pesquisa e fornecê-las aos alunos e à professora de Espanhol da turma, explicando que serão utilizadas com o objetivo exclusivo de coletar dados e que a pesquisadora terá a senha e o livre acesso.

3-METODOLOGIA DE PESQUISA

A coleta de dados será realizada no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação – CEPAE/UFG, entre os meses de maio e junho de 2014, durante dois encontros semanais de 45 minutos que equivalem ao horário de aula da disciplina de Espanhol nessa série.

A proposta será conduzida pela professora da turma (também participante da pesquisa) e desenvolvida por todos os alunos, pois se trata de uma prática pedagógica



própria de situações de ensino-aprendizagem do ambiente escolar e utilizada como forma de avaliação dos alunos naquele bimestre.

Os instrumentos utilizados para coleta de dados serão: a) um questionário inicial, a fim de traçar o perfil dos participantes e seus conhecimentos prévios, b) um questionário final para avaliar a atividade, c) o diário de campo da professora da turma, com registros e percepções das aulas, d) o produto de atividades desenvolvidas pelos alunos e os registros da comunicação entre aluno-aluno e aluno-professora, e) a gravação em vídeo e áudio, das apresentações (Seminários) e f) entrevistas com os alunos e a professora para ampliar e elucidar informações.

4-CONSIDERAÇÕES

Até o momento, as ações desenvolvidas para a realização desta pesquisa que busca responder se a proposta metodológica apresentada contribuirá para uma aprendizagem significativa crítica do conhecimento na língua espanhola se resumem à submissão do Projeto de Pesquisa ao Comitê de Ética, aprovado em março de 2014, juntamente com os questionários inicial e final, parte dos instrumentos para a coleta de dados.

Além do desejo da pesquisadora em trabalhar com metodologias que abarquem atividades práticas e que estimulem a pesquisa nas diversas áreas do conhecimento, pretende-se contribuir com a prática de outros profissionais na área, uma vez que a proposta, embora não seja prescritiva, servirá como referência, podendo ser adaptada e desenvolvida em outros contextos e no ensino-aprendizagem de outras línguas estrangeiras.

Palavras-chave: Aprendizagem significativa crítica, língua estrangeira, espanhol.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. *Educational Psychology: a cognitive view*. New York, Holt Rinehart and Winston, 1968.



AUSUBEL, D. P. *A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Moraes, 1982.

BRASIL, MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Língua Estrangeira*. MEC/SEF, 2000.

_____. Congresso Nacional. *Lei nº 11.161/05*. Congresso Nacional: Brasília, 2005.

_____. Secretaria de Educação Básica. *Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília:

Ministério da educação, 2006, v. 1, 239 p. (Orientações Curriculares para o Ensino Médio).

MOREIRA, M. A.; MASINI, E. F. S. *A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Moraes, 1982.

MOREIRA, M. A. *Aprendizagem Significativa Crítica*. São Leopoldo, RS: Impressos Portão, 2005.

MOREIRA, M. A. *Aprendizagem Significativa: a teoria e textos complementares*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011.

LETRAMENTO ESCOLAR E GÊNERO DISCURSIVO: A PRODUÇÃO DA CARTA DE REIVINDICAÇÃO NA SALA DE AULA.

Orientanda: MOTA, Telma Maria S. de Faria - CEPAE/UFG
sfm.telma@gmail.com

Orientadora: SILVA, Luzia Rodrigues - CEPAE/UFG
luzro7@yahoo.com.br

Coorientadora: OLIVEIRA, Ilse Leone B. C. - CEPAE/UFG
ilseleone2@gmail.com

1 – INTRODUÇÃO

A primeira década do século XXI já passou e ainda nos deparamos com situações que nos causam perplexidade, uma delas é a alta taxa de analfabetismo. Por isso, a educação, em específico o letramento nos contextos escolares, ainda continua sendo a pauta do dia e um desafio polêmico para educadores, professores e também governantes. O problema do letramento no Brasil é bastante complexo porque envolve vários fatores de âmbito social, político, econômico e familiar. No rol desse problema, em vista de o mercado de trabalho estar mais exigente e competitivo, há a preocupação dos pais, professores, pesquisadores que lidam com a formação dos futuros cidadãos. Além do mais, há o reconhecimento da importância da leitura e da escrita na sociedade

atual, que em razão do desenvolvimento econômico e social requer cada vez mais mão de obra qualificada.

Na tentativa de amenizar a enorme desigualdade social, a escola, principalmente a pública, precisa buscar ações eficazes, competentes com o objetivo de reduzir o desnível existente.

Dados estatísticos, apesar de alarmantes, demonstram que a educação vem sofrendo intensas e fundamentais modificações. Desse modo, somos motivados à busca de caminhos mais produtivos, impulsionados pelo desejo de entender o porquê dos números estatísticos tão baixos e pela necessidade de questionar os modelos e métodos para o ensino da leitura e da escrita. Assim, buscamos investigar, utilizando a metodologia de pesquisa-ação, se o letramento, no CEPAE-UFG, mediado pelos gêneros discursivos, numa abordagem de interlocução humana, é garantia da otimização da escrita crítica e argumentativa.

Então, pretendemos fazer uma análise, uma investigação das atividades diárias de Língua Portuguesa em que o letramento é mediado pelos gêneros discursivos, por julgar que esse estudo seja relevante não só por problematizar de forma mais sistematizada as questões dos gêneros da argumentação, mas também por servir à formação profissional. Para a efetivação das ações, serão elaboradas atividades com sequências didáticas a partir da leitura de jornais impressos, online, revistas, artigos, leis e quaisquer documentos que venham contribuir para o esclarecimento de dúvidas quanto aos temas abordados em sala. Nosso estudo focará a **carta de reivindicação**, analisando a dimensão de produção, considerando os efeitos para os alunos de uma real interlocução.

Esse projeto propõe, portanto, questionar se o aluno do 5º ano do Ensino Fundamental, submetido ao letramento por meio da exploração/análise, estudo do gênero discursivo, pela ordem da argumentação, **própria à carta de reivindicação**, constitui-se efetivamente mais crítico, com mais possibilidades argumentativas, podendo exercer a cidadania por meio da escrita, conforme pensa BRONKART (2001 *apud* MARCUSHI, 2009)

Considerando os resultados de estudos quanto à situação do Brasil, referente ao baixo índice de letramento, propomos aproximar mais da realidade vivida pelos alunos no seu cotidiano, que também é apresentado pela leitura intensiva de jornais e qualquer outro texto que venha informar ou esclarecer sobre questões que a sociedade está vivendo. Partimos das seguintes questões: será que, se trabalharmos com temáticas



voltadas ao interesse dos alunos, relacionadas ao seu cotidiano social e cultural, entre outros, eles serão capazes de melhorar sua criticidade e argumentação para o exercício da cidadania? Será que a escrita em contextos de real interlocução favorece o desenvolvimento dessa habilidade e a capacidade crítica dos alunos? Assim, pretendemos elaborar atividades em que os alunos tenham condições de questionar e tomar consciência para uma ação efetiva através da leitura de gêneros diversos, para dar subsídio à escrita do gênero carta de reivindicação, em que a argumentação, considerada como uma interação humana, é bem pontual.

Objetivo geral

Investigar, a partir do planejamento e da realização de um trabalho didático-pedagógico, mediado pelos gêneros discursivos, o processo de produção de cartas de reivindicação, analisando os efeitos desse trabalho e desse produto no letramento de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação/ Universidade Federal de Goiás.

Objetivos específicos

- Problematizar o trabalho pedagógico com diversos gêneros discursivos no letramento de alunos do 5º ano do EF por meio da produção de cartas de reivindicação.
- Analisar os efeitos do estudo de diversos gêneros discursivos efetivados pelos alunos na argumentação e nos aspectos estruturais do gênero carta de reivindicação, durante o processo de facção e refacção do texto.
- Identificar e analisar a construção composicional e discursiva das cartas de reivindicação.

- Investigar as conexões que os alunos possivelmente estabelecerão entre os outros gêneros discursivos e a carta de reivindicação, e os subsídios que essas conexões possam determinar para que eles produzam uma argumentação consistente.
- Problematizar a questão: “O trabalho pedagógico com os gêneros discursivos é uma necessidade ou apenas modismo?”.
- Produzir uma proposta pedagógica com eventos de letramentos situados, através de sequências didáticas, mediadas pela gênero discursivo com foco na carta de reivindicação.

Fundamentação Teórica

Esta pesquisa tem como suporte teórico a concepção Bakhtiniana de linguagem (1995) e de gênero discursivo (2010), o estudo de Bazerman (2006) que aborda o gênero carta como tipicamente de base social, o letramento de modelo como prática social (2007), de Santos (2008), que aborda o aspecto social da escrita, os apontamentos de Geraldi (1997) quanto à dimensão discursiva da linguagem e de Soares (2001) que redimensiona a alfabetização, entre outros.

Inicialmente, para empreender essa investigação, partimos dos pressupostos de Soares (2001) que afirma ser responsabilidade da escola não apenas desenvolver a habilidade básica da leitura e da escrita, pelo domínio de um código linguístico, mas ir além, letrar para as práticas sociais, ou seja, desenvolver as habilidades de uso social da leitura e da escrita, por meio de atividades que promovam essas competências de forma a favorecer o exercício da cidadania.

Assim, defendemos a posição de letrar pelos gêneros textuais discursivos para possibilitar ao aluno aproximar-se mais das situações comunicativas, como postulou Bakhtin (1995), ao considerar que toda atividade humana está relacionada diretamente aos gêneros, pois estes se encontram na vida humana, no nosso dia-a-dia, abrindo, assim, possibilidades para um trabalho interdisciplinar.

Geraldi (1997) pondera que, para que o letramento seja efetivo, se faz necessário que o professor coloque os alunos em situações reais de escrita. Segundo esse estudioso, o texto é o conteúdo de ensino, por isso o aluno não pode escrever apenas como um exercício mecânico sem significação. É preciso que o aluno tenha voz

no processo de aprendizagem. Daí Geraldí (1997, p. 160) postular uma “Relação Interlocutiva” em que o aluno, assumindo-se como locutor, na produção de um gênero textual, tem o que dizer, tem razão para dizer, tem a quem dizer e tem o como dizer. Isso contemplaria o que Bakhtin (2010) considera como gênero discursivo ou textual.

A escolha do gênero carta está respaldada nos textos do linguista Bazerman (2006) que considera este gênero fundante dos outros gêneros, ou melhor, para este autor, este gênero pode ter influenciado amplamente na formação dos gêneros em geral; pode ter servido de tipificação aos textos científicos, aos relatórios, às encíclicas papais, às atas, e a muitos outros em que se pode perceber o gênero enunciativo das cartas imbricado neles.

Segundo Bakhtin (2010), o falar e o escrever, para nos comunicarmos, estão intimamente ligados aos gêneros. Por serem enunciados que estão diretamente relacionados às diferentes situações sociais, eles nos orientam na entonação do que dizemos, na escolha e na seleção das palavras. Isso acontece porque, para cada situação, usamos um gênero específico com seu assunto (tema), estilo (modo de organizar o texto oral ou escrito) e estrutura (formato).

A resignificação do ensino de Língua Portuguesa, vinculado à diversidade de gêneros discursivos, amplia o ensino para perspectiva do letramento que deve ser efetivado pelo uso da escrita e da leitura com objetivos concretos.

Metodologia

A presente pesquisa tem como metodologia a pesquisa-ação, a qual se caracteriza pelos estudos exploratórios. Segundo Kemmisse McTaggart (1990 apudTRIPP, 2005, p 453), a pesquisa-ação é uma forma de investigação, baseada na autorreflexão de todos os participantes envolvidos de maneira a melhorar as suas práticas educacionais e educativas, como também o entendimento dessas práticas e de situações onde essas práticas acontecem. Ela, na educação, procura diagnosticar e resolver as necessidades específicas da realidade vivida em sala de aula, escola ou comunidade, possibilitando ao professor teorizar o seu conhecimento a partir da sua ação na prática pedagógica, daí a necessidade de o professor assumir uma postura investigadora. A proposta metodológica da pesquisa-ação requer a intervenção de todos os mediadores: professores, colegas de sala de aula, o texto como parâmetro, entre

outros. Ela se presta a uma ação educativa e conscientizadora com os envolvidos na pesquisa, pois busca a conscientização para a ação na prática social, tendo em vista a transformação da realidade vigente. Nela, acontecem simultaneamente o “conhecer” e o “agir”. Mantém relação dialética com a realidade social.

A primeira ação desenvolvida desta pesquisa-ação, após a elaboração do projeto, foi o levantamento bibliográfico que vem dando suporte teórico às hipóteses levantadas quanto à concepção de linguagem (BAKHTIN, 1995), às noções de gênero discursivo (BAKHTIN,2010;BAZERMAN,2006;MARCUSCHI,2009) e aos conceitos de letramento como prática social (STREET, 2010; SANTOS, 2008; KLEIMAN, 2008). Com base a essas leituras, após a efetivação das disciplinas cursadas no ano de 2013, escrevemos o primeiro capítulo teórico parcial.

Esta pesquisa iniciou-se nas duas turmas dos 5º anos A e B, no dia 14 de março de 2014, após recolhimento dos termos de consentimento e autorização assinados pelos estudantes e pelos pais, pois os alunos pesquisados são menores.

Participamos do planejamento com o grupo de professores da referida série. Após discussões, foi definido o tema “Copa do Mundo no Brasil” para ser trabalhado, interdisciplinarmente, no primeiro bimestre.

Estamos na fase de coleta dos textos produzidos pelos alunos, que são/serão produzidos a partir da elaboração da sequência didática, que é definida, segundo Dolz, Norverraz e Schneuwly (2004, p. 7apudMARCUSCHI,2009, p. 211) como um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática em torno de um gênero, considerando a efetivação da comunicação em situação real.Os textos que os alunos produzem, inicialmente, são do gênero informativo opinativo para que tenham subsídio para escreverem a produção final que é a carta de reivindicação.

Os textos do gênero carta serão analisados para confirmação ou refutação da hipótese levantada quanto ao poder argumentativo dos alunos e o efeito de um auditório real. Anteriormente à produção final do gênero em específico, vários textos estão sendo lidos para que os alunos entendam o que escreverão referente ao tema “A copa do mundo no Brasil”. Para isso, já leram: “A história da copa”⁹, “Este é o famoso campeonato de futebol”¹⁰, “Os Protestos da Copa Nasceram antes de o Brasil ser

⁹ Disponível em: <http://www.suapesquisa.com/copadomundo2014/história>.

¹⁰ Marta Sfredo, Editoria de Economia- -marta.sfredo@zerohora.com.br- Jornal Zero Hora



anunciado como sede”¹¹, “O ditador que disse não”¹², “E se todo o dinheiro da Copa fosse investido em educação?”¹³, entre outros. As atividades elaboradas são intensificadas com leitura, interpretação, resumo e sínteses dos textos com a opinião do leitor/aluno. O mais importante das atividades elaboradas é o aspecto político que está envolvendo o Brasil por sediar a copa de 2014.

Ao final da sequência didática, os alunos retomarão as primeiras produções com o gênero carta. Assim, será feita a refacção para serem encaminhadas aos seus respectivos destinatários: Sr. Joseph Blatter e a Excelentíssima presidenta Dilma Russeff e outros a serem escolhidos.

Palavras-chave: Letramento, Gênero discursivo, Carta de reivindicação.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.

BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2006.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**, São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KLEIMAN, Ângela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

MARCUSHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**, São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTOS, Ivoneide Bezerra de Araújo, **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna**, Natal: EDUFRN, 2008.

¹¹ Leonardo Sakamoto- Site do Jornal Zero Hora- <http://zerohora.clicrbs.com.br/rs/esportes/copa-2014/pagina/não-a-copa.html>

¹² Marta Sfredo, Editoria de Economia- Jornal Zero Hora- marta.sfredo@zerohora.com.br

¹³ Paula Rondinelli- Colaboradora Brasil Escola- e Daniel Cara- <http://revistaeducacao.uol.com.br>



STREET, Brian. **Os novos estudos sobre o letramento histórico e perspectivas.** In: MARINHO, Marildes e CARVALHO, Gilcinei Teodoro. Cultura, escrita e letramento Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2001.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica.** Educação e Pesquisa, São Paulo, 31, n.3, set./dez, p.443-466. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>> Acessado em: 03 de abril de 2014.

ENSINO COLABORATIVO MEDIADO PELA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: CONTRIBUIÇÕES PARA O PENSAMENTO E O TRABALHO PEDAGÓGICO COM CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

Orientanda: MIRANDA, Vera K. G.-CEPAE/UFG.
verakran_miranda@hotmail.com

Orientadora: MESQUITA, Deise N. de C.-CEPAE/UFG.
mesquitadeise@yahoo.com.br

Os conceitos atuais de inclusão escolar referem-se à educação de crianças com necessidades educativas especiais, por meio de práticas pedagógicas que favoreçam essa integração. Assim,

(...) as escolas devem adaptar-se a todas as crianças independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Incluem-se aqui as crianças com incapacidades e sobre-dotados, as crianças de população nômadas, as crianças das minorias linguísticas, étnicas ou culturais e as crianças de grupos desfavorecidos ou marginalizados (UNESCO, 1994).

A UNESCO é bastante clara ao salientar que todos os educandos têm direito a uma educação de qualidade, independente de suas particularidades, sejam elas físicas, cognitivas, linguísticas ou sociais. Nesse sentido, a pesquisa sobre a inclusão escolar, a partir de uma aprendizagem colaborativa, consiste em agrupar os alunos, sujeitos históricos, durante as diversas atividades de todas as disciplinas e seus conteúdos curriculares trabalhados em sala de aula. Esse tipo de arranjo de sala de aula sugere a superação do ensino individualizado e considera as diferenças como princípio fundamental de formação dos agrupamentos, pois o que se pretende é a superação do

fator exclusão que tem retirado das crianças a oportunidade de aprender, uns com os outros e com o professor, os conteúdos sistematizados, que é a uma das funções específicas da educação escolar formal.

Nessa pesquisa, o ensino colaborativo toma uma dimensão pedagógica que pretende responder satisfatoriamente aos objetivos do processo ensino/aprendizagem, abrangendo tanto os professores e seus alunos, quanto o espaço da sala de aula comum, seu tempo, seus recursos e o que esse ambiente possui de mais rico, que é a troca e a interação; ou seja, a oportunidade de o aluno aprender colaborativamente com seus pares e professores, a favor da equidade, da garantia da permanência de todos no processo educativo, mantendo ao mesmo tempo a identidade de cada um.

A sala de aula, lócus do ensino, é antes de tudo um espaço democrático, onde a diversidade surge como um desafio a ser enfrentado pelo professor, que deve ser crítico e consciente das suas responsabilidades, pois que é o mediador do processo e responsável pelo planejamento, coordenação e avaliação das ações que efetivamente corroborem a aprendizagem de todos os seus alunos.

Assim, esta pesquisa tem como objetivo construir e analisar colaborativamente uma proposta para as salas de aula de ensino infantil e fundamental de primeira fase, das duas escolas da Secretaria Municipal de Rialma, cuja centralidade será o estudo, o planejamento, a organização e a análise das propostas de intervenção pedagógica junto a grupos de **alunos advindos do meio rural, cigano, quilombola e outros**. À luz da pedagogia histórico-crítica e da teoria histórico-cultural, o estudo colaborativo da pesquisadora com as seis professoras interessadas em compor o projeto (uma de ensino infantil do 3º ciclo; duas do 1º ano; uma do 3º ano; e uma do 5º ano) objetivará principalmente a reflexão sobre uma prática mais abrangente, capaz de auxiliar os alunos a reconstruírem suas impressões baseadas no senso-comum, avançando para um conhecimento mais elaborado. Assim, nesta pesquisa, entende-se que não é possível negligenciar aquilo que justifica a existência da escola, a transmissão de saberes elaborados:

“(…) a escola tem uma função especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento; é preciso, pois, resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar” (SAVIANI, 2012, p. 84).

No entanto, nas escolas da Secretaria Municipal de Rialma, a efetivação de um ensino democrático e de qualidade esbarra em algumas dificuldades já detectadas pela professora pesquisadora. As duas mais significativas são o currículo estanque, pobre de conteúdos, pois se baseia em uma matriz de conteúdos mínimos para as séries iniciais da educação básica; e a escassa fundamentação teórica dos professores, que não são liberados para uma formação continuada. É nesse sentido que o projeto busca também o aporte da teoria histórico-cultural, que auxiliará no entendimento de que todas as crianças são capazes de aprender, se forem proporcionados os meios para tal, e que esses meios devem se converter em práticas educativas que nascem no interior das relações interpessoais entre os sujeitos dos processos educativos, estabelecidas na escola.

Vygotsky (2012) esclarece que as funções psicológicas superiores não se formam através das relações imediatas que os sujeitos estabelecem uns com os outros, pois existe todo um processo que requer mediações previamente planejadas e condições essenciais para tal; ou seja, as relações escolares só serão favorecidas se os professores estiverem capacitados para exercer tais mediações.

Assim, a metodologia desta pesquisa se centra nas práticas pedagógicas histórico-críticas, que consistem em critérios científicos que medeiam a ação das professoras, tanto nos estudos dos minicursos, coordenados pela professora pesquisadora, quanto na transposição para a prática, por meio do planejamento, desenvolvimento e avaliação das atividades nos agrupamentos de alunos, realizadas pelas professoras pesquisadas, a saber: 1) Intervenção, 2) Problematização, 3) Instrumentalização, 4) Catarse, 5) Ponto de chegada da prática educativa.

Esses momentos sistemáticos de aprendizagem perpassam os dois períodos da pesquisa: o de estudos teóricos da pesquisadora com as professoras selecionadas, e o de práticas educativas desenvolvidas por elas nas salas de aulas, junto aos agrupamentos de alunos, que serão analisadas pelo grupo de professoras, sob a coordenação da pesquisadora.

As atividades citadas foram iniciadas no mês de fevereiro, por meio de um seminário denominado “A pedagogia histórico-crítica, a psicologia histórico-cultural e os desafios da educação inclusiva”, que foi promovido pela professora pesquisadora e conduzido por dois especialistas estudiosos do tema. Todas as professoras municipais estiveram no evento que objetivou apresentar o projeto aos professores e promover uma reflexão crítica acerca das teorias apresentadas.

Na ocasião, as professoras também puderam expor seus anseios e suas dúvidas acerca da aprendizagem das crianças com necessidades especiais; e como forma de ajudá-las, todas foram convidadas a participar deste projeto de pesquisa, que tem como metas principais dar continuidade a seus estudos, pela participação em minicursos de leitura teórica, e oferecer colaboração no planejamento, avaliação e reorganização de atividades práticas para suas salas de aula.

Após o seminário, a professora pesquisadora realizou visitas às escolas com o objetivo inicial de colher informações sobre as características dos alunos de cada sala, por meio de questionários; e, após esse primeiro levantamento, as visitas seguintes se destinaram à observação da atuação das professoras com essas crianças.

Já no primeiro levantamento de dados, a pesquisadora constatou a existência de inúmeros problemas de aprendizagem, decorrentes de fatores de ordem social e emocional. As crianças que se enquadram nessa perspectiva inclusiva demonstram comportamentos agressivos ou, ainda, apáticos; parecem inseguras, ansiosas e/ou alheias às questões de aprendizagem. Em muitos casos, as famílias dessas crianças não oferecem estruturas próprias que promovam sua segurança e bem-estar, e nem tampouco aceitam que seus filhos sejam encaminhados para o Atendimento Educacional Especializado. Assim, a aprendizagem da criança fica sob a responsabilidade exclusiva da professora, em uma sala numerosa, com outras tantas necessidades educativas especiais e sem nenhum outro apoio didático-pedagógico.

O próximo passo da pesquisa será a verificação de como os professores sistematizaram os dados dos estudos, por meio da observação participativa em sala de aula. Nessa etapa, os alunos serão agrupados considerando os pressupostos histórico-culturais e, com base nos passos da prática pedagógica histórico-crítica, as professoras pesquisadas farão a mediação de seus alunos. A observação e a análise da professora pesquisadora visarão à identificação das contribuições efetivas da aprendizagem colaborativa, mediada teoricamente, para o alcance da aprendizagem, também colaborativa, de todos os alunos.

Palavras-chave: Ensino e aprendizagem colaborativos, educação inclusiva, escolarização básica.

REFERÊNCIAS



ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, 2006.

SAVIANI, Demerval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção educação contemporânea)

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In VIGOTSKII, L.S., LURIA A. R. e LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 12 ed. São Paulo: Ícone, 2012.

LETRAMENTO LITERÁRIO E A LITERATURA EM QUADRINHOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Orientando: SANTOS, Wanderley Alves-CEPAE/UFG.

wanderley.santos@gmail.com

Orientadora: CRUVINEL, Maria de Fátima-CEPAE/UFG.

fatimacruvinel@uol.com.br

INTRODUÇÃO

Na atualidade, a busca da ação educativa interdisciplinar é fundamentada na necessidade do enfrentamento da fragmentação científico-positivista, fundamento da grande maioria das práticas educativas no meio escolar. A interdisciplinaridade traz na base de seu conceito o diálogo entre os múltiplos fragmentos presentes no acervo do conhecimento humano. A perspectiva da ação interdisciplinar não pressupõe que cada área tenha sua competência reduzida ou anulada, mas que algumas áreas tenham suas competências articuladas de maneira a ampliar o conhecimento no processo de formação dos sujeitos em situação de aprendizagem. É o diálogo que se busca estabelecer ao propor a interface entre áreas do conhecimento (LUCK, 1994).

Mesmo considerando tratar-se a interdisciplinaridade um grande desafio, a área de Ensino de Arte pode dialogar com diversas outras áreas, sem perder seu eixo específico, criando conexões ricas e importantes para o desenvolvimento do ser humano. Nesse sentido, compreende-se possível uma ação educativa interdisciplinar entre Artes Visuais e Literatura, especialmente no que tange à promoção da experiência estética mediante a leitura, com ênfase no gênero literário, a ser desenvolvida com educandos do Ensino Básico.

Na sociedade contemporânea, marcada pela pluralidade de linguagens e pelo forte apelo dos novos meios e suportes, é necessário que a escola contemple diversas frentes para formação de crianças e jovens na Educação Básica. E nesse rico e novo universo da comunicação contemporânea, há diversas e atraentes linguagens, de forma que a leitura na sociedade da cultura visual demanda um “letramento imagético”; essa é uma realidade posta pelo contexto, que exige uma educação crítica, associada à produção e leitura criativas. A imagem é argumento desafiando a academia, por isso a necessidade premente de dar atenção científica ao discurso visual (DEMO, 2010).

1-LETRAMENTO LITERÁRIO E QUADRINHOS

Uma ação interdisciplinar entre arte e literatura pode ser realizada mediante a abordagem de diversos e diferentes aspectos dos estudos específicos de cada área, dada sua natureza notadamente subjetiva, que propicia a conexão interdisciplinar. Um desses pontos é, por exemplo, a leitura de gênero literário como atividade em que o estudante é apresentado a uma forma de criação literária lúdica, melódica e criativa; trata-se do acesso à experiência da leitura da poesia por todas as idades (GEBARA, 2002).

Da perspectiva desse recorte, é necessário destacar o conceito de letramento que é relativamente recém chegado ao cenário acadêmico (SOARES, 2000), considerando o tempo para mudanças paradigmáticas reais em práticas educativas. Na abordagem do letramento, o processo é de educação crítica, diferente da alfabetização. A alfabetização não tem a preocupação de situar o indivíduo no seu tempo, no seu lugar como sujeito histórico. O letramento, ao contrário, se apropria de todos os elementos vivenciais do educando e o motiva a se expressar, visando um desenvolvimento crítico. Dessa perspectiva, a prática da leitura literária na escola pode levar ao letramento literário, por consequência (COSSON, 2009).

Tendo em vista essas considerações, a proposta da presente pesquisa é trabalhar duas linguagens diferentes, mas que podem se completar, se integrar: Literatura e Arte Sequencial (HQ). Atualmente, a utilização da Arte Sequencial na educação é objeto de estudos, especialmente a versão de obras literárias para a linguagem da Arte Sequencial (HQ), destacando sua pertinência e importância (VERGUEIRO; RAMOS, 2009). Outro exemplo de análise da versão das obras literárias brasileiras para a linguagem gráfico-textual dos quadrinhos, demonstrando o

seu valor e o desafio que é a integração criativa das duas linguagens, e apontando os aspectos específicos da linguagem sequencial com seus quadros, cores e expressividade plástica, é o estudo de CIRNE (2000).

A Arte Sequencial, como linguagem, tem suas características expressivas, a argumentação gráfico-visual, que se estabelece mediante a capacidade de pensar visualmente e organizar em quadros, ilustrações, em sequência dinâmica. Nela há o poder da síntese expressiva combinando a palavra escrita e a imagem (EISNER, 1995).

Para fazer um recorte mais preciso no campo da literatura, há atualmente a área de estudo da literatura em quadrinhos, que se propõe a desenvolver o gosto pela leitura por meio da prática da produção literária e de poesia em quadrinhos, pelo educando na Educação Básica, oportunizando o exercício expressivo visual e literário (PEREIRA JUNIOR, 2007). A proposta é analisar, na Educação Básica, a ação interdisciplinar entre Literatura e Artes Visuais, por meio da leitura e da recriação do texto poético em quadrinhos, de maneira que as duas linguagens se juntem para estabelecer significados novos e criativos. Em tal produção, o texto é complementar à imagem, é soma da palavra escrita e disposição de elementos visuais, não se configurando como mera ilustração do texto (PEREIRA JUNIOR, 2007).

Assim como ocorre com a prática leitora da literatura veiculada pelos gêneros clássicos, o texto poético em quadrinhos pode favorecer a ampliação do gosto pela leitura, por parte do educando, justamente por ter essa capacidade de complementaridade entre duas linguagens diferentes e importantes no processo de formação subjetiva do ser. Diante das dificuldades para desenvolver uma prática leitora cotidiana, dentro do espaço escolar, são desejáveis experiências didáticas que visem fortalecer essa possibilidade, resultando em benefícios interdisciplinares para a área de literatura e de artes visuais; conseqüentemente, o educando será estimulado à leitura da linguagem literária clássica por meio de outra linguagem, a visual. Será possível perceber, em decorrência, a integração das duas linguagens na leitura e produção de literatura em quadrinhos.

Atualmente, há diversos trabalhos, por exemplo, de poesia em quadrinhos, desde os grandes clássicos de Homero a experiências de poetas nacionais. Os estudiosos da cultura visual afirmam que se deve privilegiar a imaginação, ambiente livre e estimulador para a produção criativa, a fim de investir nas práticas culturais da infância (TOURINHO; RAIMUNDO, 2010). Essa ação didática favorece, igualmente, o

desenvolvimento da leitura na cultura visual contemporânea, que exige desenvolvimento da capacidade da leitura visual crítica.

Por outro lado, no aspecto da motivação pessoal pelo tema, esclareço sobre a grande proximidade que tenho com esse tipo de produção, por ser artista plástico e escritor de poemas (com um livro publicado), e ter sido considerado na categoria de novos valores no concurso “Poesia Falada” (PUC/Cultural), bem como ter sido indicado no concurso novos valores em Artes Visuais. E isso me motiva nesta pesquisa, pela característica híbrida do trabalho: Literatura e Artes Visuais (Arte dos Quadrinhos). Outro dado que reitera meu interesse de pesquisa pelo objeto exposto é a disciplina “Arte da História em Quadrinhos” (curso de especialização em Contação de História/CEPAE-UFG), por mim idealizada e ministrada. Dessa forma, por já ter desenvolvido produção em Literatura e Artes Visuais, percebo ser importante estimular a leitura literária na Educação Básica, utilizando dessa possibilidade da ação interdisciplinar entre literatura e artes visuais: “*Literatura em Quadrinhos na Educação Básica*”.

A importância da literatura, em todos os gêneros, no desenvolvimento humano é destacada em diversos estudos que chamam atenção para a evidente função social da arte literária (CANDIDO, 1995). Essa função social, evidentemente, não se dissocia da função existencial, na medida em que promove a experiência estética. O poema, por exemplo, é identificado como a representação da própria vida, expressando o eterno da vida subjetiva (SIDNEY; SHELLEY, 2002). Desta forma, um projeto dessa natureza oportunizará vivências artísticas estruturadas, favorecendo ao desenvolvimento global do educando. O caráter lúdico e criativo, especialmente da literatura destinada ao público infantil e juvenil, aliado à visualidade expressiva estimula no leitor o desejo de novos voos, de forma a levá-lo a se aprofundar no universo dos livros e imagens, enriquecendo sua capacidade de compreensão do mundo. Em consequência, esse leitor pode ser preparando para a vida em sociedade, permeada de apelos gráfico-visuais, com discursos eloquentes e perturbadores, que exigem capacidade crítica para se contrapor a essa realidade consumista e reducionista.

Nessa perspectiva, se trabalha, certamente, para que os educandos dominem conhecimentos e habilidades que vão incentivar operações mentais para uma maior integração social. Essa unidade de estudo oportunizará a possibilidade de dominar e compreender mais profundamente um conteúdo, pelo estudo de matéria específica, num recorte do saber escolar, potencializando o ensino (LIBÂNEO, 1994).

É importante ressaltar, também, que se adotará a Abordagem Triangular na dinâmica de aulas destinadas à leitura literária e produção de textos em quadrinhos. A perspectiva triangular é definida como uma proposta de condução didática em artes visuais, adotada em outras linguagens artísticas. Nela, o educador deve explorar, de forma equilibrada, os eixos: fazer artístico, apreciação dirigida e história da arte. O plano de ação didática seguirá essa proposta apresentada, dentro dos estudos didáticos em ensino de arte, como projeto de excelência para uma condução que favorece o desenvolvimento do educando no domínio e compreensão da linguagem de artes visuais (BARBOSA; CUNHA, 2010).

2-OBJETIVOS

Explorar e analisar estratégias de incentivo às leituras literárias e visuais. Tais estratégias objetivam estimular a leitura do quadrinho literário e desenvolver atividades criativas usando a produção de quadrinhos; propor, documentar e analisar o uso da literatura em quadrinhos como estratégia de ação interdisciplinar entre literatura e artes visuais na Educação Básica; estimular a leitura mediante o estudo da produção do quadrinho literário nacional, compostos de diversas opções para a análise.

3-METODOLOGIA

A referida pesquisa tem uma abordagem qualitativa de recorte observação participante, em que o observador se coloca na vivência com os sujeitos pesquisados (SEVERINO, 2007), aplicando e avaliando um percurso de estratégia didática interdisciplinar. A pesquisa se utilizará, também, da análise de literatura em quadrinhos brasileira, produzida em uma unidade de estudo para educandos de Ensino Médio, denominada “*Unidade de leitura e recriação de literatura em Quadrinhos*”. Nessa pesquisa, trinta (30) estudantes de Ensino Médio do CEPAE/UFG, adolescentes entre 15 e 17 anos, terão acesso à leitura de quadrinhos literário sob orientação, inicialmente está escolhido o título “*O Alienista*” de Machado de Assis, ou conforme a necessidade, um outro autor de destaque da literatura clássica brasileira, versado para HQ. Esses alunos participarão também de uma oficina criativa de introdução à produção de quadrinhos, a fim de que conheçam a linguagem do gênero HQ, de forma didática. Essa proposta será



composta de 14 aulas, 8 delas para leitura e análise de literatura em quadrinhos, e 6 para produção criativa orientada.

A coleta de dados dar-se-á mediante: 1) a aplicação de questionário estruturado sobre a vivência de leitura literária em quadrinhos; 2) a análise de textos criativos em quadrinhos feitos pelos estudantes. Quanto ao produto final da experiência didática, a proposta é a elaboração de um texto, em que se divulgarão a fundamentação teórica, a descrição do método experimentado na ação didática com turmas de Educação Básica, bem como uma reflexão sobre o diálogo entre a literatura e a HQ como da prática pedagógica provocadora aos jovens leitores. Esse texto, a que se pode chamar “processo didático interdisciplinar inovador”, poderá ser utilizado na formação docente como “método de trabalho de incentivo à formação leitora”. A sequência didática poderá ser socializada por meio de livro publicado, artigos, seminários e do desenvolvimento de experiências em workshops com licenciandos e professores de Educação Básica.

4-ESTÁGIO ATUAL DA PESQUISA

No momento se está no estudo do estado da questão, pesquisa bibliográfica e na produção do instrumento de coleta de dados, questionário elaborado a partir de estudos de pesquisadores da área de letramento literário. E, também, na definição do título literário (e sua adaptação para quadrinho) a ser utilizado com as turmas de Ensino Médio do CEPAE/UFG.

Palavras-chave: História em quadrinhos, letramento literário, formação de leitores, educação básica.

REFERÊNCIAS

- CANDIDO, Antonio. O Direito à Literatura. *Vários Escritos*. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- CIRNE, Moacy. *Quadrinhos, sedução e paixão*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- COSSON, Rildo. *Letramento Literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2009.
- BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da. *Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Cultura Visuais*. São Paulo: Cortez, 2010.



DEMO, Pedro. *Habilidades e Competências no século XXI*. Porto Alegre: Mediação, 2010.

EISNER, Will. *Quadrinhos e arte sequencial*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

GEBARA, Ana Elvira Luciano. *A poesia na escola*. São Paulo: Cortez, 2002.

LUCK, Heloísa. *Pedagogia Interdisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

PEREIRA JUNIOR, Luiz Costa (2007). *Poesia em Quadrinhos*. Disponível em: <<http://deusnogibi.dominiotemporario.com/doc/HQ-E-POESIA.PDF>>. Acesso em: 04 mar. 2013.

RAMA, Ângela; VERGUEIRO, Waldomiro (org.). *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2008.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. *Cultura visual e infância: quando as imagens invadem a escola...* Ed. Santa Maria: UFSC, 2010.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2007.

SINDEY, Sir Philip; SHELEY, Percy Bysshe. *Defesa da Poesia*. São Paulo: Iluminuras, 2002.

O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A MEDIAÇÃO DA COMPETÊNCIA DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA DE JOVENS E ADULTOS

CÂNDIDO, Wilian-CEPAE/UFG.

wiliancandido01@gmail.com

RABELO, Danilo-CEPAE/UFG.

rabelodanilo62@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

Pesquisar sobre o Coordenador Pedagógico no âmbito da mediação da competência docente¹⁴ nos permite trazer elementos para pensar a prática e estabelecer as categorias de mediação pedagógicas em Educação de Jovens e Adultos. Portanto,

¹⁴ Aqui o termo “Mediação da Competência Docente” será interpretado por aquilo que auxilia o professor na visão das dimensões de sua ação, para que perceba o que é atribuído a ele e estabeleça uma postura daí decorrente.

querer saber como essa prática se efetiva e como tudo isso é concebido de acordo com as funções e tarefas dos Coordenadores da EJA, é o grande objetivo dessa pesquisa. Com isso, espera-se saber como os coordenadores estão conseguindo efetivar e contribuir com os momentos de formação coletiva na escola.

Igualmente, tanto quanto conceber as ações dos Coordenadores é preciso provocar a tomada de consciência pela reflexão das atividades e mediação dos saberes que são elementos aliados para as discussões sobre as situações, problemas e soluções escolares que este profissional enfrenta. Sabemos que alguns trabalhos têm focado a questão, mas não resolvem o problema ou apresentam apenas soluções parciais. Por isso, a abordagem teórica desta investigação está centrada nas ideias de autores, tais como: Almeida (2010), Bruno (2009), Libâneo (2008), Luck (2011), Marques (2003), Tavares (2009) que dão referência ao perfil e características do Coordenador Pedagógico, sem especificar o segmento de ensino. Por outro lado, podem ser aproveitados também, as contribuições de Bolzan (2002), Nóvoa (2007), Pacheco (2011), Vasconcelos (2005) e Zanella (2006) que discute a importância da formação continuada na escola. Com relação ao trabalho docente na Educação de Jovens e Adultos serão analisados os estudos de Barcelos (2007), Josso (2004), Montenegro (2007), Paiva (2003), Pinto (2007), Rogers (2011), Romão (2011), Sauner (2009), Soares (2006), Vieira (2002), dentre outros.

Além disso, a construção das variáveis desta pesquisa envolve tanto o estudo bibliográfico quanto o trabalho de campo. Sobre a pesquisa campo ele está circunscrito ao município de Anápolis, Goiás, considerando um público de dez Coordenadores pedagógicos de EJA efetivados nas escolas da Secretaria Municipal de Anápolis (SMA).

Dessa forma, espera-se que essa pesquisa consiga estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, fornecendo aos coordenadores meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de formação coletiva, valorizando e identificando de que forma a mediação pedagógica pode favorecer os encontros coletivos dos professores da EJA.

1-OBJETIVO

Conhecer e identificar os principais aspectos sobre a formação coletiva dos professores da EJA no intuito de não só compreender as formas de mediação oportunizadas pelos Coordenadores Pedagógicos, bem como perceber as razões pelas



quais a formação da competência docente é produzida e legitimada nas escolas municipais da cidade de Anápolis-GO.

2-FUNDAMENTAÇÕES TEÓRICAS

Com a ascendência dos estudos já realizados em Paiva (2003), percebe-se que os encontros de formação dos educadores de Jovens e Adultos no Brasil têm mantido reduzido diálogo com a produção do conhecimento no campo de capacitação de professores. Não por acaso, a autora, distingue que o público da EJA é aquele que mais sofre, e um dos motivos é a evasão escolar. Por isso, o trabalho precisa ser monitorado, já que as turmas apresentam diversidade acentuada, com relação ao tempo fora da escola e ao contato com a escrita, e com frequência têm ideias já enraizadas.

Sobre este prisma, as abordagens de Soares (2006) e Nóvoa (2007) pontuam a importância do horário de trabalho coletivo e justifica a criação de condições geradoras para o desenvolvimento das competências e inovações nas intervenções propositivas das situações que vão ocorrendo na rotina escolar. Dai a ideia de formação que faz das práticas profissionais contextos de requalificação do coletivo de trabalho. Por conseguinte, fica claro e evidente que é preciso compreender a mediação pedagógica destacando o contexto histórico que os profissionais da educação de Jovens e Adultos atuam, com seus múltiplos horários de trabalho, em turnos e escolas diferentes. Isso ao considerar o contexto, cria-se a hipótese que a grande maioria dos coordenadores permanece alheia às exigências imediatas da formação em serviço.

De acordo com Altet, Paquay e Perrenoud (2003) os estudos já realizados descrevem as funções oficiais, a presença ou não de estatutos, os corpos diversos dos quais provem as necessidades de mediação da competência docente, mas não deixa claro o que os coordenadores devem programar como elementos de mediação pedagógica. Assim, é viável investigar o que eles fazem efetivamente, como concebem suas funções e suas tarefas em detrimento da mediação da competência docente, sobretudo, na EJA.

De acordo com os Referenciais para a Formação de Professores (2002), a preparação para o exercício do magistério tem características muito similares em vários lugares ao mesmo tempo em que há inexistência de um sistema articulado de formação inicial e continuada. Isso quer dizer que as práticas inspiram-se numa perspectiva homogeneizadora: são destinadas a “professores em geral”, e não ajustáveis a diferentes

tipos de professores e suas respectivas necessidades de formação. Conseqüentemente, a formação é tida como apropriada fundamentalmente para professores, e não para os demais profissionais da educação e seus formadores.

Tardif e Lessard (2005) afirmam como ideal as mediações organizadas a partir de uma avaliação diagnóstica das reais necessidades e dificuldades pedagógicas dos professores. Essa ideia é reforçada por Perrenoud (2002), quando traz argumentos de que o princípio fundamental para qualquer capacitação deve contemplar o desenvolvimento de uma prática reflexiva. Para ele “[...] uma prática reflexiva não é apenas uma competência a serviço dos interesses do professor, é uma expressão da consciência profissional” (PERRENOUD, 2002, p.50). De tal modo, pensar a prática pedagógica voltada somente para o grupo de professorado, talvez não seja a saída, sobretudo, quando se percebe que todos os profissionais da escola são educadores.

Novos argumentos são fornecidos por Marques (2003) em referencia a mediação da competência docente que deve ser aquela que acontece no próprio ambiente de trabalho, na reflexão compartilhada, nas tomadas de decisões, na criação de grupos de estudos, na supervisão e orientação pedagógica e na assessoria dos profissionais. Em contrapartida, Azanha (2006, p. 57) afirma que não “há formulas prontas para orientar essa formação, mas o próprio conceito de vida escolar é básico para que se alcance esse discernimento”.

Portanto, urge que sejam oferecidas reflexões sobre o sentido e o significado do trabalho do formador de professores, sobretudo, daqueles que estão envolvidos com a capacitação docente dentro do ambiente escolar. Com efeito, tanto Libâneo (2008) quanto Bruno (2009) apresenta o Coordenador como responsável pela gestão pedagógica e principal agente para conduzir a monitoração e acompanhamento da prática pedagógica, sobretudo mediante procedimentos de reflexão e investigação escolar.

Dai essa proposta demonstra neste momento, a necessidade de pesquisar, refletir e discutir qual é o foco da mediação na formação dos educadores, das injunções políticas e pedagógicas subjacentes a sua implementação. A ideia é que o estudo sirva para constituir fontes de retroalimentação para um normal desenvolvimento da carreira, uma atualização permanente e uma resposta adequada às necessidades de cada profissional e da instituição escolar que ele esta inserido.

3- METODOLOGIA

Em relação ao trabalho de campo ele está circunscrito ao município de Anápolis, Goiás, considerando um público de dez Coordenadores pedagógicos de EJA efetivados nas escolas da Secretaria Municipal de Anápolis (SMA). Nesta amostra serão considerados somente os coordenadores do ensino fundamental com atuação na EJA e não serão incluídos aqueles que atuam no ensino médio por ser considerado um grupo cujo enquadramento estrutural oferece menos condições para o trabalho de formação continuada.

Por sua vez, o instrumental para coleta de dados será formulado pela observação direta e indireta (GIL, 2006). Esses instrumentos de coleta de dados foram classificados em questionário, observação e entrevista. Após coletar as informações, organizar os dados, transcrever as entrevistas, analisar e disponibilizar os resultados, tanto quantitativa como qualitativamente, será necessário submeter o trabalho a uma banca que certamente ira avaliar os resultados.

A narrativa será feita por meio da elaboração de uma dissertação, dividida (supostamente) em quatro capítulos, ainda a serem definidos. Depois dos conhecimentos sistematizados, a pesquisa servira como ponto de partida para a elaboração de um material ilustrado disponibilizado em PDF e viabilizado no meio eletrônico, afim de subsidiar futuros encontros de mediação da competência docente, não só no município de Anápolis, mas em todo território nacional.

4-CONSIDERAÇÕES SOBRE AS AÇÕES JÁ DESENVOLVIDAS

Em vista dos resultados já alcançados, inúmeras habilidades estão presentes no decorrer deste processo (pesquisar, descobrir, transformar, criar, reaproveitar, cooperar) são palavras de ordem para nós. A esse respeito é relevante destacar que alguns resultados demarcam que o coordenador tem muitas possibilidades de atuação. Por causa disso, é que ele precisa ter clareza de que tem a possibilidade de fazer escolhas em suas ações.

Outro detalhe é que somente com o estudo teórico, é possível perceber que o Coordenador é que aquele que favorece o trabalho coletivo, para que possíveis caminhos de formação docente possam ser trilhados e melhorados. Assim, espera-se que ao final desta pesquisa, os coordenadores compreendam seus caminhos e busquem



soluções para a produção da mediação da competência docente, no âmbito do trabalho escolar da EJA.

Palavras-chave: Coordenação pedagógica, mediação da competência docente, formação coletiva dos professores da EJA.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Loyola, 2010.
- ALTET, Marguerite; PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe (Orgs.). **A profissionalização dos formadores de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- AZANHA, José Mário Pires. **A formação do professor e outros escritos**. São Paulo: SENAC São Paulo, 2006.
- BARCELOS, Valdo. **Formação de professores para educação de jovens e adultos**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- BOLZAN, Dóris Pires Vargas. **Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2009.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2006.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5.ed. Goiânia: MF Livros, 2008.
- LUCK, Heloisa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 7.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- MARQUES, Mario Osorio. **A formação do profissional de educação**. 4.ed. Ijuí: Unijuí, 2003.
- MONTENEGRO, Antônio Torres. **História oral e memória: a cultura popular revisitada**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2007.
- NÓVOA, Antônio (Org). **Vidas de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2007.
- PACHECO, José. Mesmice: questões sobre o desajuste entre discurso e prática. In: **Revista Educação**. São Paulo, ano 14, nº. 165, p.18, jan. 2011.



PAIVA, Vanilda. **História da educação popular no Brasil:** educação popular e educação de adultos. 6 ed. São Paulo: Loyola, 2003.

PERRENOUD, Philippe. **A importância reflexiva no ofício de professor:** profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos.** 15 ed. São Paulo, Cortez, 2007.

Referenciais para a formação de professores/Secretaria de educação fundamental. 2.ed. Brasília: A Secretaria, 2002.

ROGERS, Jenny. **Aprendizagem de adultos:** fundamentos para educação corporativa. 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

ROMÃO, José E. Compromisso do educador de Jovens e Adultos. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Orgs) **Educação de Jovens e Adultos:** teoria, prática e proposta. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SAUNER, Nelita Ferraz de Mello. **Alfabetização de adultos:** a interpretação de textos acompanhados de imagem. 4 ed. Curitiba: Juruá, 2009.

SOARES, Leôncio. **Formação de educadores de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TAVARES, Wolmer Ricardo. **Gestão pedagógica:** gerindo escolas para a cidadania crítica. Rio de Janeiro: Wak editora, 2009.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Construção do conhecimento em sala de aula.** 17. ed. São Paulo; Libertad, 2005.

VIEIRA, Lerche (Org.). **Gestão da escola:** desafios a enfrentar. Rio de Janeiro: FP&A, 2002.

ZANELLA, Liane. Aprendizagem: uma introdução. In: LA ROSA, Jorge (Org.). **Psicologia e educação:** o significado do aprender. 9. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

