

Escola de Educação Básica
Universidade Federal de Uberlândia
Revista de Educação e Ensino

Olhares **& Trilhas**

Ano XIV Nº 17 e 18 - 2013

Expediente

Escola de Educação Básica
Universidade Federal de Uberlândia

Reitor

Prof. Elmiro Santos Resende

Vice-Reitor

Prof. Eduardo Nunes Guimarães

Diretora da Eseba

Prof^a. Elisabet Rezende de Faria

Diretora da EDUFU

Prof^a. Joana Luiza Muylaert de Araújo

EDUFU – Editora e Livraria da Universidade Federal de Uberlândia
Av. João Naves de Ávila, 2121 - Bloco 1S - Térreo - Campus Santa Mônica - CEP: 38.408-144 - Uberlândia -
MG

Telefax: (34) 3239-4293

Email : vendas@edufu.ufu.br | www.edufu.ufu.br

Editor chefe: Prof. André Luiz Sabino (alsabino@gmail.com)

Editoração: Andressa Garcia Castilho

Apresentação: Prof. André Luiz Sabino

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

[http://www.seer.ufu.br/index.php/olharesetilhas.](http://www.seer.ufu.br/index.php/olharesetilhas)

ISSN: 1983-3857

1.Ciências Humanas. 2. Educação Básica
I. Universidade Federal de Uberlândia - Eseba

Todos os artigos desta revista são de inteira responsabilidade de seus autores, não cabendo qualquer responsabilidade legal sobre seu conteúdo à Revista, ao Instituto de Letras e Linguística ou à Edufu.

Corpo Editorial

André Luiz Sabino	Editor
Aline Carrijo de Oliveira	Coordenação de indexação. Gerência de produção e revisão de textos e captação de artigos
Ana Claudia Cunha Salum	Coordenação de revisão internacional de textos e captação de artigos internacionais e de instituições educacionais
Beloní Cacique Braga	Coordenação gráfica de design e organização de galerias
Cláudia Goulart Moraes	Coordenação de produção e revisão de textos e captação de artigos nacionais e internacionais
Fátima Aparecida Greco	Captação de artigos nacionais e internacionais e de pareceristas. Contato com os Colégios de Aplicação (parcerias e levantamento de publicações e produções)
Fernando Teixeira dos Santos	Captação de artigos e controle gerencial do fluxo de material para avaliação (artigos, relatos, entrevistas etc)
Julienne Madureira Ferreira	Coordenação de processo editorial e captação de artigos internacionais e de pareceristas
Klênio Antônio Sousa	Indexação, captação de artigos e controle gerencial do fluxo de material para avaliação (artigos, relatos, entrevistas etc)
Maria Auxiliadora Cunha Grossi	Captação de artigos internacionais, revisão de textos internacionais
Mariana Batista do N. Silva	Revisão textual de artigos nacionais e captação de pareceristas. Contato com os Colégios de Aplicação (parcerias e levantamento de publicações e produções)
Mara Rúbia de Almeida Colli	Coordenação gráfica de design e organização de galerias
Polyana Ap.Roberta Silva	Captação de artigos nacionais
Rogério de Castro Ângelo	Coordenação de produção e revisão de textos e captação de artigos nacionais e internacionais
Selma Sueli Santos Guimarães	Coordenação de revisão internacional de textos e captação de artigos internacionais e de instituições educacionais
Sumaia Barbosa Franco Marra	Coordenação da captação de artigos e controle editorial do fluxo de material para avaliação (artigos, relatos, entrevistas etc)
Walleska Bernardino Silva	Revisão de textos e captação de artigos

SUMÁRIO

Expediente	02
Editorial	05
 Artigos	
O lúdico na educação infantil da Eseba (Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia): trajetórias em evidência. Flávia dos Reis e Myrtes Dias da Cunha.....	13
Vermelhos e dourados: faces do suicídio indígena. Munira Ali Zahra.....	25
As relações discentes com a leitura e a escrita e os desafios contemporâneos à docência nas séries iniciais. Márcia Maria Oliveira de Abreu.....	36
A utilização das tecnologias digitais no processo de alfabetização e letramento na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia – Eseba/UFU. Laís de Castro Agranito, Priscila Gervásio Teixeira e Eliane Elias Fernandes Santos.....	47
Encontros de acompanhamento de aprendizagem: uma experiência de avaliação formativa. Olenir Maria Mendes.....	61
 Relatos	
Diálogos entre família e escola: experiências de interlocução com a psicologia escolar. Lucianna Ribeiro de Lima, Liliane dos Guimarães Alvim Nunes Araújo, Klênio Antônio Sousa e Cláudia Silva de Souza.....	77
A produção de registros discentes da alfabetização inicial: caderno de memórias. Clarice Carolina Ortiz de Camargo, Márcia Martins de Oliveira Abreu e Mariane Éllen Silva.....	87
 Galerias	
Coração: da catarse mitral ao dualismo. Elenice Jeronima da Silva.....	99
Máscaras ritualísticas: criação imaginária. Mara Rúbia Colli.....	107

EDITORIAL

A finalização do processo editorial de uma revista é sempre momento de comemorar muito trabalho. Nesta edição, contamos com subsídios significativos sobre a educação, foco da revista, que contribuem para que as salas de aula continuem se transformando, proporcionando aos educadores e aos estudantes uma visão de mundo mais ampla e um instrumental de reflexão repleto de novas possibilidades.

A avaliação da maneira pela qual se desenvolvem as atividades lúdicas em uma escola de educação infantil foi o desafio central da pesquisa desenvolvida por Flávia Fernandes dos Reis e Myrtes Dias da Cunha. As pesquisadoras objetivaram identificar e descrever os espaços educativos da escola, focando os alunos da Educação Infantil, a organização das professoras regentes e o uso dos espaços pelas crianças. Nesta perspectiva, o diálogo com o lúdico, enquanto componente do processo de aprendizagem, foi fundamental, na medida em que tal componente se constitui como importante instrumento analítico, que possibilita desvendar o cotidiano da sala de aula.

Ao longo de um ano letivo, as pesquisadoras analisaram a estrutura física da escola e as situações de aprendizagem construídas, tempo em que tiveram contato direto com o trabalho feito por três professoras do 1º período e com dezoito crianças, sendo dez meninos e oito meninas, com idades de 4 e 5 anos.

Metodologicamente, a dupla optou por observações participantes em diferentes lugares e momentos e produziu notas de campo que permitiram apreender as dinâmicas dos diferentes espaços da escola para além da sala de aula propriamente dita. Esses espaços também contemplaram as dinâmicas ocorridas na brinquedoteca, no parque, no tanque de areia, na ducha, nos momentos de lanche, nas preparações, nos ensaios e nas apresentações, na sala de vídeo e ao longo dos momentos em que se contaram histórias.

Ao analisar o espaço físico e a arquitetura da instituição escolar, as pesquisadoras apontaram para sua adequada qualidade, respectivas limitações e discutiram as relações de poder, mesmo as ocultas, que a escola cria. Além disso, também consideraram as respostas dos educandos frente a tais barreiras, (re)inventando cotidianamente esses espaços, neles mesclando criatividade e aprendizagem.

Uma conclusão possível foi a da existência de brechas para a criatividade, valorizando a aprendizagem dos estudantes que, em parceria com a adequada administração dos conflitos por parte das educadoras, permitiu que as particularidades, a espontaneidade e os desejos dos alunos não fossem massacrados por uma rigidez excessiva.

A partir do exposto, Reis e Cunha concluem que na Educação Infantil da escola analisada a busca pelo lúdico como aliado do processo de ensino e de aprendizagem tem espaço e que o transcender da imaginação e o experimentar de situações encontraram segurança para acontecer, respeitando a liberdade dos alunos.

A preocupação com os elevados índices de suicídio nas aldeias localizadas em Dourados, no Mato Grosso do Sul, foi o foco de Munia Ali Zahra, que analisou as relações entre os povos indígenas locais com a sociedade, tendo como objeto de análise os meios de comunicação locais e os discursos dos grupos envolvidos.

A imagem negativa sobre as sociedades nativas, criada e perpetuada, permitiu a construção de uma imagem do nativo como um obstáculo à produção de riquezas para o território nacional, dificultando que ações efetivas garantissem a proteção de sua cultura, de seu modo de vida, da sua dignidade e de sua propriedade.

Realizando um resgate histórico do contato dos nativos, desde a chegada dos portugueses, passando pelo processo de colonização, até chegar aos dias atuais, a autora chama a atenção para a perda da autonomia político-cultural dessas sociedades, ressaltando o fato de que o expressivo número de indivíduos e a extensa área ocupada não são elementos suficientes para que o Estado, ao longo do tempo, os reconhecesse - ou os incluísse - como cidadãos e sujeitos sociais pertencentes ao lugar.

Os fatores anteriormente citados, associados à escassez dos recursos naturais e à proximidade da cultura urbana e da miséria, conduziram a área para uma situação complicada com a emergência de inúmeros problemas a partir da década de 1990, dentre eles o elevado número de suicídio indígena, que totaliza 34 por mil, número muito superior à média nacional de 4,5 por mil.

Ao analisar o conteúdo que circula na mídia local, a autora aponta que o espaço para os nativos apresentarem seus argumentos sobre os fatos é reduzido. Tal situação minimiza a corresponsabilidade da sociedade na produção da miséria e evita constrangimento dos leitores, perpetuando, em certa medida, a visão preconceituosa sobre essa parcela da sociedade e o descaso do poder público com relação ao que vem acontecendo.

Versão contada pelos vencedores, os dominadores, que negaram aos nativos o direito à própria narrativa histórica, deles excluindo este papel, contribuíram, dentre outros tantos prejuízos humanos e étnicos, para a ampliação dos casos de suicídio indígena.

Márcia Maria de Oliveira Abreu investigou as relações discentes com a escrita e os desafios contemporâneos à docência nas séries iniciais. Seu objetivo foi o de investigar as transformações conceituais e metodológicas dos docentes ocorridas em decorrência da implementação do Ensino Fundamental de nove anos.

Por meio de uma abordagem qualitativa, a autora observou e pesquisou a relação do educando com a leitura e a escrita em três turmas das séries iniciais, em uma escola da rede municipal de ensino, considerando as falas dos sujeitos colaboradores, e em estudos teóricos acerca do tema. As práticas, as concepções, os olhares e a forma como o educando se relaciona com os processos de alfabetização e letramento foram reveladas ao longo do trabalho.

Com relação ao fato de a escola pública na contemporaneidade receber muitos estudantes que tendem a um restrito contato com a escrita, e com pequena participação em eventos de letramento, eles mantêm uma relação reduzida e pouco complexa com os processos de letramento (escolar, familiar, da mídia e da informática), sendo excluídos da expectativa de amplo domínio da leitura e da escrita.

Cabe à escola, na perspectiva da autora, ser o lugar de acesso a vivências de leitura, escrita e letramento, reforçando a importância desses processos na construção de sentidos para os alunos em formação, sendo a apropriação entendida como prática cotidiana, consequência dos ecos do aprender no sujeito.

Chamando atenção para o fato de que o relacionamento estabelecido com a escrita deve estar diretamente vinculado ao ato de conhecê-la e dela fazer uso, Márcia Abreu afirma que a escrita deve ir além das vivências e expectativas dos estudantes e agregar novas possibilidades de construção de saberes, o que atribui sentido ao processo, tornando-o significativo.

Com relação às escolhas sobre as leituras a serem realizadas e ao acesso dos alunos a textos escritos fora do contexto escolar, os materiais diretamente ligados à escola foram apontados como aqueles amplamente utilizados para leitura, tais como as histórias em quadrinhos, as cartilhas doadas pela escola, os livros dos irmãos mais velhos e os contos de fada. Jornais e revistas também foram citados como textos escritos. A autora conclui que a escola tem um papel importante, às vezes único, na tarefa de oportunizar o acesso aos materiais escritos, configurando-se como ambiente propício de desenvolvimento da alfabetização e do letramento.

O aumento em um ano na escolarização obrigatória constitui-se como fator relevante para o desenvolvimento dos processos de alfabetização e letramento para a maioria das crianças, por estimular a leitura e a escrita e constituir-se como um momento oportuno de desenvolvimento de todo o processo de maneira significativa e rico em descobertas para os alunos e para os professores, demandando novas maneiras de ensinar e a necessidade, inclusive, de se refletir sobre os currículos escolares e adequá-los às exigências dos alunos.

Laís Castro Agranito, Priscila Gervásio Teixeira e Eliane Elias Ferreira dos Santos se debruçaram sobre a crescente utilização das tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC) como um

subsídio às práticas pedagógicas, para além do seu uso no entretenimento, na saúde e na economia, dentre outros setores da sociedade.

Em sua análise, as autoras relataram atividades realizadas em contexto escolar, na modalidade UCA (Um Computador por Aluno), realizadas com alunos do 1º ano do Ensino Fundamental, e enfatizaram a formação e a metodologia utilizadas pelos envolvidos no processo de alfabetização e letramento.

Após resgatar a história de constituição da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (Eseba/UFU), onde a pesquisa foi desenvolvida, as autoras relatam que o uso intensivo dos computadores e da internet começou a ocorrer a partir de 2004 e que, em 2011, tal uso foi intensificado com a participação da escola no Programa Um Computador por Aluno (PROUCA), do governo federal, momento em que mais de 700 *laptops* foram entregues.

Em fevereiro de 2011, a formação dos educadores para o uso dessa ferramenta foi iniciado em módulos, com o objetivo de lhes dar uma perspectiva global das potencialidades do computador e de seus aplicativos. Além da familiarização com a máquina e com seu *software*, foram discutidas a segurança na internet e os papéis de pais/responsáveis e educadores no processo de acompanhamento do trabalho e construídos *blogs*, com o objetivo de experienciar as novas possibilidades.

Nas salas de aula do 1º ano do ensino fundamental da Eseba/UFU, o trabalho das crianças de 6 e 7 anos em processo de decodificação dos signos linguísticos e de conhecimento dos símbolos e dos sons que as letras representam foi analisado, sendo o computador a ferramenta utilizada como mais um local para registro, além do caderno. A pesquisa, a busca por informações e a cooperação entre os alunos ressignificaram o papel dos educadores e tornaram o ambiente escolar mais atrativo.

As autoras consideram o erro no desenvolvimento das etapas como importante momento de aprendizagem, por requerer planejamento consistente e um trabalho fundado no pensamento reflexivo e na resolução de situações problemas, que valorizam o processo mental do aluno, e visam ao alcance de patamares cada vez mais amplos de aprendizagens. Neste sentido, descrevem e refletem sobre várias possibilidades de uso do computador no ambiente da sala de aula (programas *Tux Typing*, *Tux Paint*, *Wxcam* e *Kword*, jogos “alvo de letras” e “autoditado”, navegador de internet, jogos *online*, vídeos, documentários, músicas, trabalhos temáticos, dentre outros) e analisam como a utilização dessas ferramentas pode contribuir na ressignificação do processo de alfabetização e letramento dos estudantes.

Por fim, destacam as diferenças entre as crianças, no que diz respeito ao tempo necessário para processar uma informação e realizar uma tarefa, e como o trabalho com o Um Computador por Aluno pode auxiliar as educadoras na tarefa de mediar e respeitar o tempo necessário para que cada estudante conclua a

sua proposta. Enfim, essa metodologia possibilita a aproximação entre escola, conteúdos escolares e estudantes.

O foco de análise do artigo apresentado por Olenir Maria Mendes foi o de compreender e acompanhar o estágio de aprendizagem em que encontravam as(os) professoras(es) cursistas do I Curso de Especialização em Geografia para Docentes das séries iniciais do ensino fundamental, oferecido pelo Instituto de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia, para orientar e intervir no desenvolvimento educacional de cada um(a), construindo e aplicando propostas de atividades pedagógicas resultantes dos estudos teórico-práticos desenvolvidos na disciplina Encontros de Acompanhamento de Aprendizagem.

O projeto em questão foi construído coletivamente por professoras e professores envolvidos que trabalham com formação docente e o curso ocorreu de forma presencial, momento em que aconteceram aulas dialogadas, que discutiram as práticas das(os) professoras(es). Ao longo do curso, foram realizados trabalhos de campo integrados, bem como a organização e a construção de materiais didáticos. Uma proposta coerente de avaliação também foi construída, respeitando e questionando a proposição de avaliação quantitativa. Assim, o curso buscou agregar ao quantitativo, aspectos qualitativos tais como autoavaliação e autorregulação dos estudantes, processo de avaliação que se embasou em leitura sistemática sobre o assunto e a realidade existente, visando a uma tomada de consciência acerca da situação e do alcance das aprendizagens significativas, chamadas aprendizagens profundas, reflexivas, com compreensão, construídas ativamente pelos(as) professores(as) e autorreguladas.

Algumas questões estruturadoras foram colocadas para o grupo (Para que se avalia? Para incluir ou para excluir? Para emancipar ou para controlar? Para transformar ou para manter?) com o objetivo de analisar os papéis dos professores e dos estudantes no mundo de hoje. Assim, em mais um artigo, na presente publicação, o erro foi debatido e considerado como parte do processo de ensino e de aprendizagem, possibilitando investigar e compreender as lógicas que perpassam o pensamento dos estudantes no processo de construção de saberes.

Outra consideração da autora é no sentido de refletir sobre a acomodação da prática pedagógica existente e sobre a resistência por parte dos educadores às novas experiências em educação, sempre tendo como referência maior a avaliação e a necessidade em se desvendar ideologias a ela associadas, para superá-las, diminuindo a peso da exclusão em sua aplicação e (re)significando os complexos processos de ensinar, de aprender e de avaliar.

Tendo como horizonte a perspectiva da avaliação como inclusiva, portanto formativa, o rompimento com a lógica capitalista de competição e individualidade é colocada em relevo e a incompletude do atual processo de avaliação é questionada.

Com vistas a romper com a avaliação como produto, novas questões sobre a concepção de uma escola sem retenção, sobre a métrica envolvida no processo avaliativo e sobre a perspectiva qualitativa e formativa do processo de avaliação, a ruptura com a lógica (im)posta e a busca por novos princípios de prática educativa se apresentaram e remeteram o grupo à constante negociação, ao envolvimento e ao respeito aos processos cognitivos, sociais e culturais.

Em encontros sistemáticos, a compreensão e o acompanhamento do estágio de aprendizagem dos professores(as) cursistas, a orientação e a intervenção no desenvolvimento educacional e a construção e aplicação de propostas pedagógicas resultantes dos estudos realizados foi a metodologia adotada.

O relato de experiências da psicologia escolar, publicado por Lucianna Ribeiro Lima, Liliane dos Guimarães Alvim Nunes Araújo, Klênio Antônio Sousa e Cláudia Silva de Souza, discute a atuação da psicologia escolar com as outras áreas de conhecimento na escola e apresenta os espaços de constituição das relações entre as famílias e a instituição escolar, abordando os desafios da educação na sociedade atual e refletindo sobre aspectos do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças e dos adolescentes.

O grupo de pesquisadores chama a atenção para a necessidade de mudanças na forma como é desenvolvido o trabalho pedagógico com o fim de proporcionar efetiva participação das famílias no desenvolvimento e na aprendizagem dos estudantes, com maior envolvimento destes no ambiente escolar, nas contribuições para a (re)elaboração do projeto político e pedagógico da escola e nas mudanças da rotina familiar.

Para os autores, os espaços de diálogos entre os psicólogos escolares e a comunidade escolar devem lidar com as novas configurações familiares e ouvir as vozes de todos os sujeitos sociais envolvidos, constituindo-se como condição necessária para a efetivação da proposta, a fim de atender às expectativas de uma formação reflexiva, interativa, criativa e dinâmica.

Ao discutir e discorrer sobre as famílias, sobre os professores e sobre a instituição escolar, o grupo de pesquisadores levanta questões relacionadas às expectativas e debate sobre as insatisfações e o distanciamento consequentes dos conflitos oriundos da gestão do processo, valorizando o debate como possibilidade de resgate da educação, enquanto construção social e lugar possível de acolhida, amparo e promoção de reflexões significativas. Essa estratégia auxilia na revisão de concepções e concretiza-se como possibilidade para que novas posturas sejam assumidas, contribuindo para a formação consistente dos estudantes.

Considerando os atendimentos a pais, as reflexões sobre o desempenho acadêmico, os momentos de busca de estratégias para o favorecimento da construção de saberes e as reuniões trimestrais coletivas e de orientações para pais como os espaços proporcionados pela escola para o debate, os autores ressaltam o apoio dos psicólogos escolares ao processo de ensino-aprendizagem como importante, pois, por meio de

atendimento e da orientação psicoeducacional, esses profissionais lidam com questões afetivo-emocionais e de organização familiar envolvendo a escolarização.

Para isso, essa equipe de psicólogos mantém grupos de reflexão para pais, como o “Projeto acolher: grupos reflexivos como instrumento de diálogo com famílias na educação infantil” e o “Projeto integrar: estreitando as relações família-escola”.

O diálogo contínuo com as famílias, proporcionado pela atuação do grupo de psicólogos escolares, constitui-se como um dos principais pilares do processo educacional por favorecer a construção e o fortalecimento das relações, garantindo maior fluidez no espaço escolar, apontando caminhos para uma melhor qualidade do ensino e da aprendizagem e contemplando diversidade de ideias, valores e realidades.

O segundo relato de experiências, elaborado por Clarice Carolina Ortiz de Camargo, Márcia Martins de Oliveira Abreu e Mariane Éllen Silva, considerou o caderno de memórias desenvolvido ao longo dos três primeiros anos do ensino fundamental como possibilidade para discutir os registros discentes no desenvolvimento dos processos de alfabetização e letramento dos alunos.

Após resgatar o processo de construção da metodologia em tela e de descrever como a lida com o caderno ocorre, as autoras chamam a atenção para a estratégia de se usar o caderno de memórias como uma forma significativa de lidar com a produção escrita e com a leitura do grupo de alunos e contar com um membro da família como escriba, nos momentos iniciais do processo.

A importância desse trabalho é significativa tanto para a autonomia do aluno, quanto para o desenvolvimento de sua criatividade na escrita, para a aquisição do código escrito, para o registro sobre o vivido e para a leitura compartilhada. Ele também favorece a emergência das subjetividades e da heterogeneidade dos membros e possibilita a sistematização da lida diária com os registros, as lembranças, os sentimentos e os pensamentos.

As questões que surgiram ao longo do trabalho, tais como a eleição da atividade que os estudantes mais gostaram, as sensações temporais e emocionais relacionadas com o tempo de cada aula e momento da vida escolar e o lidar com as atividades que causam desconforto foram momentos importantes de intervenção e auxiliaram os alunos no desenvolvimento das competências escritoras, proporcionando-lhes apropriação efetiva da linguagem escrita.

A primeira galeria dessa Revista denominada “Máscaras ritualísticas: criação imaginária”, elaborada por Mara Rúbia Colli, no Colégio Nacional de Uberlândia, apresenta o processo artístico de ensino e aprendizagem desenvolvido com alunos do 8º ano do ensino fundamental.

O trabalho, exposto no espaço escolar, objetivou evidenciar o processo de criação imaginária e interseccionar cultura africana e identidade brasileira. Para isso, o ponto de partida foi a contextualização

histórica sobre o continente africano, a fim de valorizar as culturas próprias desse povo e, por meio dos rituais sagrados relacionados aos costumes e às tradições nigerianas e egípcias, debater suas relações com a identidade brasileira. Como produto final, os estudantes, utilizando diversas técnicas aprendidas, desenvolveram máscaras criativas e imaginativas com mais de 1,20 m.

A segunda galeria, denominada “da catarse mitral ao dualismo”, desenvolvido por Elenice Jeronima da Silva, foi desenvolvida com alunos dos 3º e 4º anos da Escola Municipal Professora Iracy Andrede, em Uberlândia, Minas Gerais, e teve o coração como objeto de representação: estudos, reflexões e impressões.

De caráter interdisciplinar, unindo Língua Portuguesa, Literatura, Ciências e Artes Visuais, essa galeria teve como objetivo trabalhar com os sentimentos eternizados na reconfiguração da forma coração, valorizando a função abstrata do órgão.

Todo o material produzido foi exposto na escola e publicado em um livro, onde as etapas do processo criativo, as poesias, as ilustrações e os objetos podem ser apreciados.

André Luiz Sabino

Editor-chefe

O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA ESEBA (ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA): TRAJETÓRIAS EM EVIDÊNCIA

Flávia Fernandes dos Reis¹

Myrtes Dias da Cunha²

Resumo:

O propósito dessa pesquisa foi investigar como se desenvolvem as atividades lúdicas em uma escola de Educação Infantil que é conhecida em Uberlândia como uma instituição que realiza um trabalho educativo diferenciado, voltado ao lúdico. Os objetivos norteadores do trabalho foram: identificar e descrever os espaços educativos da escola destinados a Educação Infantil; compreender como tais espaços eram organizados pelas professoras e utilizados pelas crianças e analisar como o lúdico aparecia na sala de aula e se este elemento favorecia a construção do conhecimento. Assim, procuramos buscar uma escola que tomasse o lúdico como elemento importante na aprendizagem das crianças. Nesse sentido, observamos e analisamos a relação entre professoras e seus alunos e também o modo pelo qual a ludicidade era inserida no trabalho pedagógico realizado numa turma de primeiro período de Educação Infantil. Na presente investigação observamos vários momentos da rotina escolar das crianças no período de maio a dezembro de 2008, com os respectivos registros em notas de campo e entrevistamos as professoras regentes da turma.

Palavras - chaves: educação infantil, ensino - aprendizagem; cotidiano escolar e lúdico.

THE RECREATION IN THE INFANTILE EDUCATION OF THE ESEBA (SCHOOL OF BASIC EDUCATION OF THE FEDERAL UNIVERSITY OF UBERLÂNDIA): TRAJECTORIES IN EVIDENCE

Abstract

The intention of this research was to investigate as if the develop the activities of recreation in a school of Infantile Education that is know in Uberlândia as an institution that carries through a differentiated educative work, come back the recreation. The objectives that they direct the work had been to identify and to describe the educative spaces of school destined the Infantile Education; to understand as such spaces they were

¹ Flávia Fernandes dos Reis. Graduanda do Curso de Pedagogia, Universidade Federal de Uberlândia, Av. João Naves de Ávila, nº 2121, Campus Santa Mônica, Bloco “G”, CEP: 38408-100. E-mail: flavia_lanna@hotmail.com

² Myrtes Dias da Cunha. Professora Doutora da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Av. João Naves de Ávila, nº 2121, Campus Santa Mônica, Bloco “G”, CEP: 38408-100. E-mail: myrtesufu@gmail.com

organized by the teachers and used by the children; to analyze as the recreation appeared in the classroom and if this element favored the construction of knowledge. Thus, we look for to search a school that took the recreation as important element in the learning of the children. In this direction, we also observe and analyze the relation between teachers and its pupils and the way for which the recreation was inserted in the carried through pedagogical work in a group of first period of Infantile Education. In this present inquiry we observe some moments of pertaining to school routine of children in the period of May the December of 2008, with the respective registers in field notes and interview the teachers regents of the group.

Key-words: Infantile Education, education- learning; pertaining to school routine and recreation.

Realizamos uma pesquisa de Iniciação Científica com vigência de março de 2008 a fevereiro de 2009, financiada pela FAPEMIG (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais). O propósito desse trabalho foi investigar como se desenvolvem as atividades lúdicas em uma escola que possui a modalidade de Educação Infantil, sendo conhecida em Uberlândia como uma instituição que realiza um trabalho educativo diferenciado, voltado ao lúdico. Dessa forma, no presente artigo discorreremos sobre a estrutura física da escola e algumas situações ocorridas em sala de aula e em outros espaços da escola, retratando um modo de trabalhar com o lúdico e também posicionamentos das professoras de uma turma de 1º período, com crianças da faixa etária entre 4 e 5 anos, em relação à ludicidade.

A nossa pesquisa intitulada: “*Atividades lúdicas em salas de aula de Educação Infantil: limites e possibilidades*” teve como objetivo principal a observação e a análise da dinâmica dos espaços em que as crianças realizavam suas atividades, enfatizando os momentos em que as mesmas brincavam e/ou jogavam. Observamos as crianças, nos seguintes espaços: na sala de aula, na brinquedoteca, no parque, no tanque de areia, na ducha e no lanche, em poucos momentos observamos as crianças fazendo ensaios e apresentações, na sala de vídeo e em momentos de contação de histórias quando todas as 4 turmas de primeiro período da Educação Infantil se reuniam, juntamente com suas professoras, em uma das salas de aula. Para cada dia de observação realizada na escola produzimos uma Nota de Campo, juntamente com as Notas anexávamos materiais produzidos pela professora regente da sala de aula e crianças na sala de aula.

Podemos dizer que a presente pesquisa desenvolveu-se numa perspectiva qualitativa, pois nos preocupávamos em compreender aspectos subjetivos das atividades lúdicas ali realizadas, por isso mesmo nosso trabalho como pesquisadora na escola e na turma selecionada de 1º período foi realizado por meio de observações participantes, ou seja, houve uma relação bem próxima entre os sujeitos envolvidos com a pesquisa (pesquisadora - crianças - professoras).

A escola selecionada para a realização da pesquisa foi a ESEBA (Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia - UFU). Ela foi criada em 1977, inicialmente com o nome de Escola Pré Fundamental Nossa Casinha e tinha como finalidade atender aos filhos de funcionários da UFU na faixa etária entre dois e cinco anos de idade com possibilidade de extensão gradativa até a 8ª série do Ensino Fundamental. A partir do ano de 1988, mediante sorteio para ocupação de vagas, o ingresso de alunos foi estendido a toda comunidade. A regulamentação dessa decisão se deu por meio da Resolução 02/88 de 04 de novembro de 1988, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFU; nesse período o nome da escola foi alterado para ESEBA (Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia); a entidade mantenedora da instituição é o Ministério da Educação³.

Atualmente, a escola atende crianças de Educação Infantil, a partir de 4 anos de idade, até o 9º ano do Ensino Fundamental. A Educação Infantil é composta pelo 1º período (crianças de 4 e 5 anos) e 2º período (crianças de 5 e 6 anos), sendo que cada período possui quatro turmas, ou seja, quatro salas de aula. No ano de 2008, duas salas do primeiro período receberam dezoito crianças e as outras duas dezenove crianças. A sala em que realizamos a nossa pesquisa tinha dezoito crianças, sendo dez meninos e oito meninas.

As observações das aulas e a produção de Notas de Campo ocorreram sistematicamente de maio a dezembro do ano de 2008, com nossa permanência na escola, em média, dois dias por semana (terças e quintas-feiras), no turno da tarde (13h00min às 17h20min.).

Em relação às professoras, o nosso trabalho se deu inicialmente com a professora regente da sala de aula, Natália⁴, a qual acompanhamos por pouco tempo, pois ela entrou de licença maternidade, sendo substituída por uma outra profissional Eloísa⁵; esta professora permaneceu como regente da sala de aula de junho até o final do ano letivo (dezembro). Acompanhamos também Nívea⁶, a professora da Brinquedoteca.

Quanto ao espaço físico da escola, buscamos caracterizá-lo de forma geral por ter sido parte da observação da nossa pesquisa, já que consideramos a organização espacial importante para a interação e aprendizagem das crianças; esse é formado por um prédio de três andares, sendo que a Educação Infantil se situa em um andar específico, mas que ainda assim não se mostra muito adequado para essa modalidade de ensino, visto que as salas estão de frente para um corredor grande e tal configuração espacial faz com que exista um único canal de circulação entre as salas. Já para o acesso aos demais espaços da escola, por exemplo, lanche, pátio, parque, tanque de areia, ducha, anfiteatro, quadras e biblioteca, algumas localizações ficam distantes uma das

³ Informação dada pela atual Coordenadora da Educação Infantil da ESEBA, Analúcia de Moraes Vieira.

⁴ Natália, nome fictício da professora regente de uma das salas de aula de 1º período, da turma que acompanhamos. Foi a professora que esteve com as crianças de fevereiro a início de junho de 2008, saindo depois em decorrência de licença maternidade.

⁵ Eloísa, nome fictício da professora que substituiu a primeira, permanecendo com essa turma de alunos de junho até dezembro de 2008.

⁶ Nívea, nome fictício da professora regente da Brinquedoteca.

outras. O acesso para esses espaços se dá através de escadas ou rampas, com exceção da Brinquedoteca e Espaço Cultural que se localizam no mesmo corredor das salas de aula.

Assim, constatamos que a estrutura física do prédio não parece ser a mais adequada para a Educação Infantil, embora consideremos a ESEBA uma ótima escola. Por ser uma construção que não privilegia o contato entre as salas, trata-se de um espaço que segue uma padronização de corredores e salas convencionais que não se intercomunicam, um exemplo de comunicação a nosso ver poderia ser, por exemplo, através de varandas que interligassem uma sala a outra. Acreditamos que isso seria uma forma a mais de contribuir para uma melhor socialização entre as crianças.

No espaço externo, ou seja, no pátio, existe uma ducha – que é formada por um cano que contém vários furos, pelos quais saem à água em forma de “chuva”. Neste espaço as crianças usam trajes de banho e podem brincar embaixo da água em dias de calor, com a restrição de que não seja em épocas que estejam com muito vento e que também haja o consentimento dos pais. Durante o ano letivo de 2008, poucas foram as vezes que as crianças utilizaram a ducha, quando usaram algumas crianças gostavam de imitar animais de baixo da água como, por exemplo, sapo ou simplesmente ficar jogando água para cima.

Já o tanque de areia é um espaço que contém areia e possui brinquedos como escorregadores e andaimes. Neles as crianças podem levar brinquedos como baldes e pás, trata-se de um espaço que diferentemente do parque mais convencional, coloca as crianças em contato com a areia e possibilita perceber os diferentes impactos ao descer, por exemplo, do escorregador, além delas poderem (re)inventar o espaço desse tanque, fazendo castelos de areia, comidas de areia, de faz-de-conta.

Ainda há outro espaço do parque onde há brinquedos grandes e conjugados, contendo escorregador e túnel (são dois brinquedos iguais, colocados com certa proximidade um do outro). No local onde ficam os brinquedos, há em volta um carpete verde, semelhante a grama, o que dá um pouco mais de segurança no caso de alguma criança cair. O espaço do parque é satisfatório tendo em vista que atende no máximo a quatro turmas de cada período da Educação Infantil em cada horário. No caso das quatro turmas do primeiro período de Educação Infantil da escola pesquisada, o número máximo é de 72 crianças.

As crianças contam, também, com outros espaços para brincar, sendo eles: o pátio, localizado entre uma das quadras (que são no total de 3); o tanque de areia, um espaço livre que contém areia e brinquedos, no qual as crianças podem utilizar-se dele uma vez por semana, durante uma hora. As crianças, geralmente, aproveitam de todos os espaços para brincar, ainda que seja, por exemplo, o momento do parque. Elas buscam esses outros espaços como um escape para outros tipos de brincadeiras como, por exemplo, para brincar de pega-pega, pique-esconde, entre outros.

No entanto, apesar de a escola não ter sido construída para as crianças da Educação Infantil, trata-se de uma escola em que os espaços analisados são muito bons: limpos e amplos. É também o caso da sala de aula em que realizamos nosso trabalho. Esta, a nosso ver, tem um bom tamanho para as crianças se movimentarem e interagirem umas com as outras; há nesse espaço um armário que ocupa a lateral de uma das paredes da sala, em que uma parte é utilizada para guardar os materiais produzidos pelas crianças e materiais pedagógicos como, por exemplo, lápis de cor, canetinha, gliter etc., sendo uma parte fechada e a outra parte, ainda maior, aberta, sem portas, lugar em que ficam guardados vários brinquedos e jogos com livre acesso para as crianças. No caso de os brinquedos e jogos estarem numa parte mais alta do armário, fora do alcance das crianças, estas pedem ajuda à professora.

Quanto à organização dos espaços, Graves (1996) sugere como estratégias:

Organize a sala em áreas bem definidas que estejam equipadas com materiais que as crianças possam ver e manipular. Ajude as crianças a aprenderem os nomes das áreas, dos materiais e das outras crianças da aula. Reforce o conceito de fazer escolhas em todos os momentos do dia que puder. Finalmente, isto é o mais importante de tudo, recorde-se de que cada criança tem as suas capacidades próprias. (p. 117 - 119).

Percebemos que é muito importante para o desenvolvimento das crianças os brinquedos estarem ao alcance delas, assim como para a socialização entre elas. Acreditamos que a arquitetura da escola e a organização da sala de aula, geralmente, exercem poderes, ainda que ocultos, sobre os usuários, por isso é importante trabalhar os espaços da escola, e em especial o da sala de aula, como um espaço de descobertas e expressões, proporcionando, então, às crianças momentos de criatividade e de aprendizagem. Foi possível observar que as professoras investigadas tiveram essa preocupação de trabalhar o espaço numa perspectiva de (re)inventá-lo. Nesse sentido, Faria (2002) defende que:

As instituições de Educação Infantil deverão ser espaços que garantam o imprevisto (e não a improvisação) e possibilitem o convívio das mais variadas diferenças, apontando para a arbitrariedade das regras, disso resulta o jogo e as brincadeiras serem essenciais nesta fase da vida, permitindo o exercício da contradição, da provisoriabilidade e da necessidade de transformação (p. 78-79).

Em todos os dias da semana, havia um momento destinado às brincadeiras das crianças, geralmente era o momento de chegada das crianças, o portão da escola era aberto às 12 horas e 50 minutos e, à medida que as crianças fossem chegando à sala de aula, podiam brincar do que quisessem. Às vezes, algumas crianças, em alguns dias, brincavam sem brinquedos, por exemplo, de imitar noiva, no caso das meninas, outras crianças corriam pela sala, simulavam nadar no chão ou na mesa, entre outras brincadeiras. Esse horário durava em média 30 minutos, estendendo-se até 13 horas e 30 minutos.

No decorrer do dia escolar, podiam acontecer outros horários de brincadeiras, com a utilização ou não de brinquedos como, por exemplo, após o lanche para não ir direto para alguma atividade de registro, a

professora deixava as crianças brincarem. Algumas, às vezes, pegavam brinquedos como carrinhos, bonecas, jogos de memória, lego ou preferia simplesmente fazer alguma encenação como imitar noivas, brincar de mãe, pai e filhos. Nos momentos finais da rotina do dia na escola, a professora às vezes propunha também brincadeiras como, por exemplo, cabra-cega, batata-quente, entre outras. Outra forma que a professora regente do 1º período procurava para entrosar as crianças era contar uma história inventada a partir de uma situação presente na sala de aula; as crianças, em geral, participavam desse momento com entusiasmo.

Dessa forma, concordamos com Machado (1996):

O pedagógico não está na atividade em si, mas na postura do educador, uma vez que não é a atividade em si que ensina, mas a possibilidade de interagir, de trocar experiências e partilhar significados é que possibilita às crianças o acesso a novos conhecimentos (p. 8 mimeo).

Em relação aos brinquedos mais procurados na sala de aula pelas crianças, estavam o lego, jogo da memória e quebra-cabeças. Com o lego, as crianças, em especial os meninos, gostavam de montar armas, simular lutas; alguns brincavam sozinhos, outros, em pequenos grupos. As meninas, geralmente, com o lego encaixavam as peças, comparando tamanhos. Uma das situações vivenciadas na sala de aula pode ser observada na nota de campo a seguir:

Duas crianças (meninos) montaram uma arma para cada um com lego e com essa arma de faz-de-conta apontaram para outras crianças, inclusive para nós (pesquisadoras) dizendo: - “Vou te matar!” Eles faziam barulho com a boca imitando tiros. Em certo momento da brincadeira um dos meninos apontou para o outro que estava brincando com ele e este disse: - “Nós não, somos amigos!” (Nota de campo nº 3 – 27/05/2008).

Diante da nota de campo relatada acima e as brincadeiras com armas, simulações de lutas, a professora demonstrava não aprovar, mas, desde que ela não percebesse agressão, não impedia tais tipos de brincadeiras. Essa era uma das brincadeiras de que os meninos mais gostavam.

A relação entre as professoras, tanto a regente da sala de aula quanto a da Brinquedoteca com as crianças, era muito boa, cada uma, ao seu modo, transmitia às crianças a sensação de segurança, de que o espaço da escola era delas também. As brincadeiras eram quase todas permitidas, salvo quando havia alguma atividade que estivesse programada, como, por exemplo, a atividade de registro. Não havia uma rigidez para que as crianças deveriam fazer de tal modo e não de outro. A professora as orientava, mas permitia que as particularidades, desejos e espontaneidade se manifestassem, não existindo o certo ou errado. Havia uma grande atenção ao que as crianças produziam ou diziam; isso foi algo muito presente nessa turma de alunos. Um dos momentos está registrado na nota de campo abaixo:

Às 13h30min, ao som de músicas de cantiga de roda, a professora colocou em cada mesa (são cinco mesas ao todo) um joguinho com várias peças dizendo para as crianças construírem castelos. As crianças fizeram além de castelos, casas, prédios e aeroporto. As crianças dividiram um tanto de peças para cada uma. Nas mesas tinham de três a quatro crianças. Teve

crianças que juntaram as suas pecinhas para fazer algo maior como, por exemplo, no caso do aeroporto, as crianças o construíram coletivamente, algumas apontavam até a saída de emergência (Nota de campo nº 10 – 19/06/2008).

Assim, tendo em vista saber o significado do lúdico para as professoras regentes da sala de aula, realizamos entrevista com a professora Natália, já de volta da licença maternidade, e com a professora Eloísa.

A professora Natália, em entrevista, quando perguntada sobre o lúdico no trabalho realizado e como avaliava este de um ponto de vista em que o lúdico se apresenta como uma preocupação, responde:

Vou dividir basicamente em dois pontos: formação e atuação.

Em relação à formação, particularmente, acho que a nossa formação (Pedagogia) é falha por causa da academia também, no nosso caso não tem nenhuma disciplina que contemple o trabalho com o lúdico.

Os estudos sobre o lúdico foram em busca da formação continuada, leitura de livros. Acho fundamental que tenha uma disciplina que aborde a arte e educação com o aspecto lúdico. Acaba ficando muito só na mão do professor. É claro que depende do professor, mas precisa atentar mais, ou seja, é importante na graduação trabalhar mais o aspecto do lúdico. Se o curso já atentasse para isso tinha chegado à escola mais preparada.

Quanto à atuação, procuro falar de forma lúdica com as crianças, por exemplo, na hora de guardar os brinquedos faço uma brincadeira com rima: “Atenção, tá na hora da arrumação, o último a sentar na cadeira é a mulher do sapo”. Trata-se de brincadeiras que atentam para a organização.

Pelas leituras realizadas, se levar de um jeito divertido consegue mais resultados, isso é uma condução do aspecto lúdico para a sala de aula.

Nas atividades propostas, por exemplo, é importante trabalhar noções de quantidade, numerais, leitura e escrita. Procuro trabalhar de forma lúdica, por exemplo, contar coleguinhas é importante para não perder os alunos. Tem uma justificativa do porque das atividades que vou fazer. Introduzo contando, por exemplo, os alunos, o calendário. Se tiver prazer, ou seja, momentos que dê prazer é mais fácil trabalhar. Relacionar o calendário com a data de aniversário, assim, procuro propor atividades que a criança vai gostar de ver e fazer. Procuro propor leitura e escrita de um jeito prazeroso.

Acredito, que ainda tem uma certa confusão, teoricamente falando, do que é considerado lúdico, porque apesar de saber que o lúdico está relacionado ao prazer de fazer alguma coisa, entusiasmo, a escola esbarra em questões que acha importante para as crianças, por exemplo, durante a semana na minha rotina – não é prática de todos os professores – organizo os brinquedos da seguinte forma: na chegada mudo os tipos de brinquedos oferecidos as crianças. Cada dia da semana eu os recebo com um tipo de brinquedo diferente, por exemplo:

- Na segunda: brinquedo de sala – boneca, carrinho, panelinha, telefones, instrumentos musicais, entre outros.
- No outro dia: recebo com jogos e acontece, às vezes, de alguma (s) criança (s) não querer jogar, querer outro brinquedo, carrinho, boneca. Essas propostas são para desenvolver habilidades, raciocínios lógicos, regras.
- Em outro dia da semana: coloco massinha. Acontece às vezes a mesma coisa, resistência. Daí a confusão do lúdico em si. Acho que até para não enjoar, tem que ter uma rotatividade, mas não forço o que a criança não quer, até pelo o que acredito.
- Em outro dia recebo com música, danças. Um ou outro burla porque não é uma “camisa de força”.
- Outro dia: é o brinquedo de casa, as crianças trazem para socializar com os colegas, quem não traz é livre para pegar os brinquedos que quiser na instante. Procuro um jeito mais lúdico de falar com as crianças.

Outros exemplos são: a caixa mágica (ajudante do dia); caixa surpresa (quando quer dar algum presente, por exemplo).

Na hora da atividade em si (atividades de registro), utilizo de jogos, bingos (reconhecimento de letras, quantidade e numeral). Assim, procuro através de bingos de letras, palavras, trabalhar, dentro disso, o reconhecimento, identificação e coordenação motora. As atividades de registro em folha sempre estão relacionadas a algo vivido pelas crianças, por exemplo, uma história, uma música, um jogo, uma brincadeira, passeio, filme, entre outros.

Um dos momentos que acontece em sala de aula, por exemplo, é o momento do descanso, em que conto histórias, jogo cheirinho de perfume, fragrâncias bom ar, tudo de um jeito lúdico, apesar de o conceito lúdico depender do ponto de vista. No meu ponto de vista, eu tento manter um diálogo com as crianças, é claro que a gente é humano e sai do lúdico, mas o lúdico também é coisa séria (Entrevista realizada no dia 28/11/2008).

A professora Eloísa também demonstrou grande interesse em ter no elemento lúdico um suporte para as suas aulas; o seu viés era mais voltado para explorar, ou melhor, permitir às crianças que explorassem o corpo, os movimentos. O recurso por ela mais utilizado foi a musicalidade; toda semana ela levava para a sala de aula o seu próprio som, trazido de casa, e colocava músicas de cantiga de roda e, às vezes, dependendo do grau de agitação das crianças, ela colocava músicas instrumentais.

Ao colocar as músicas, ela procurava de alguma forma dar significado para poder trabalhar alguma atividade de registro ou inventar histórias a partir de algum trecho de músicas que as crianças sempre pediam “bis”, ela também dançava com as crianças, era um momento de muita interação e proximidade entre ela com todas as crianças; dificilmente as crianças deixavam de participar desse momento, ao contrário elas adoravam, sendo

este também um momento de questionar a professora por alguma palavra desconhecida. A curiosidade era um elemento que, por vezes, se somava a esses momentos.

Assim como para a professora Natália, também fizemos as mesmas perguntas à Eloísa: a respeito do que ela tinha a dizer sobre o lúdico e como se deu a presença deste no trabalho realizado. Ela nos respondeu o seguinte:

Esse ano comecei a aprender, compreender o que é lúdico, porque em sala de aula com crianças nessa faixa etária foi minha primeira experiência. Quando se trabalha de maneira lúdica o interesse deles é maior.

Aprendi mais com as oficinas e destaco o *Chico dos bonecos*, mas também teve outras professoras do município que ministraram oficinas e que aprendi muito.

Um elemento muito importante que acho que acrescenta no lúdico é a música, porque trabalha o corpo, o movimento, é um instrumento muito bom.

Avalio o trabalho como sendo muito bom, aprendi muito com a Natália e também vendo a prática de outras professoras, pude perceber o quanto é diferente as professoras que tem uma postura mais leve, mais prazerosa em relação a outras.

O lúdico para mim se faz muito presente nas preocupações com o planejamento, a entonação da voz, contato físico, calor humano, carinho, respeito, olho no olho, caras e bocas (Entrevista realizada no dia 05/12/2008).

É possível perceber que as professoras regentes da sala de aula em que a pesquisa foi desenvolvida, buscaram o elemento lúdico e o consideraram como um aliado importante para o processo de ensino-aprendizagem. Até o presente momento, caracterizamos, de forma geral, o espaço físico da escola e destacamos parte do trabalho desenvolvido com as professoras regentes da sala de aula. Destacaremos outro espaço por nós observado e do qual acompanhamos essa turma de crianças do 1º período que foi a Brinquedoteca.

A Brinquedoteca faz parte de um projeto de ensino educativo diferenciado, criado em 1996 quando da Reforma do Currículo Infantil da escola, é o espaço oferecido para brincar e experimentar, este possui muitos recursos tais como brinquedos, jogos, fantasias diversas, utensílios domésticos, móveis, televisão, DVD, entre outros, com isso expandem as possibilidades de utilização dos brinquedos e até mesmo de incorporar um personagem. Esse espaço deixa, de certa forma, implícita a ideia de que se pode transcender a imaginação, ou seja, os momentos são transformados para que as crianças possam experimentar as situações que quiserem, assim, as mesmas tomam a Brinquedoteca como um universo mágico, de fantasias. Há nesse espaço, de certa forma, a transmissão de segurança e ao mesmo tempo de liberdade; as crianças podem circular livremente por ele e manipular quaisquer objetos que queiram.

Dessa forma, concordamos com Huizinga (2001) no que diz a respeito ao jogo, a cultura e a ludicidade. Segundo ele:

Nossa definição do jogo impõe uma nítida distinção entre o puerilismo e a ludicidade. Os brinquedos das crianças não são pueris no sentido pejorativo em que este termo é aqui tomado. Além disso, se o puerilismo atual fosse autenticamente lúdico o resultado seria o regresso da civilização às grandes formas arcaicas de diversão, nas quais se verificava uma união perfeita

entre o ritual, o estilo e a dignidade. O espetáculo de uma sociedade caminhando rapidamente a passo de ganso para a escravidão prenuncia para muitos a alvorada de um novo milênio, mas penso que esses estão enganados. (...) Cada vez mais fortemente se nos impõe a triste conclusão de que o elemento lúdico da cultura se encontra em decadência desde o século XVIII, época em que florescia plenamente. O autentico jogo desapareceu da civilização atual, e mesmo onde ele parece ainda estar presente trata-se de um falso jogo, de modo tal que se torna cada vez mais difícil dizer onde acaba o jogo e começa o não-jogo (p. 229).

As crianças, em muitas situações de brincadeira, representam o cuidado com a família e a importância do trabalho, o que reflete, de certa forma, o cotidiano delas, vivências do seu dia-a-dia, tal como demonstra a nota de campo que segue abaixo:

Na Brinquedoteca, dois meninos brincam de serem construtores, eles vão para o trabalho, pegam suas ferramentas e com o martelo batem em uma casa de brinquedo, é como se estivessem realmente construindo ou concertando algo. Um desses meninos simula voltar para a casa para cuidar de sua filha que também é mãe de um bebê (boneca). Ele prepara comida para a sua filha na cozinha da brinquedoteca e sua filha prepara comida para o seu bebê (Nota de campo nº 19 -19/08/2008).

Para as crianças, a nosso ver, é ainda mais perceptível a importância desse espaço, visto que elas são os verdadeiros atores e que ali elas podem brincar o quanto quiserem – dentro da carga horária que cada turma possui que é de 50 minutos, uma vez por semana – fazendo-se presente as particularidades de cada uma, de cada grupo que se forma e a formação de grupos são iniciativas delas próprias que fazem e desfazem no momento que quiserem, da mesma forma que mudam de brincadeiras espontaneamente, buscando por outros brinquedos e algumas vezes por outras fantasias.

Pensando na brincadeira humana dentro de um contexto social e cultural, Brougère (2004) diz que:

É preciso, efetivamente, romper com o mito da brincadeira natural. A criança está inserida, desde o seu nascimento, num contexto social e seus comportamentos estão impregnados por essa imersão inevitável. Não existe na criança uma brincadeira natural. A brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto de cultura. É preciso partir dos elementos que ela vai encontrar em seu ambiente imediato, em parte estruturado por seu meio, para se adaptar às suas capacidades. A brincadeira pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a brincar. A brincadeira não é inata, pelo menos nas formas que ela adquire junto ao homem. A criança pequena é iniciada na brincadeira por pessoas que cuidam dela, particularmente sua mãe. Não tem sentido afirmar que uma criança de poucos dias, ou de algumas semanas, brinca por iniciativa própria. É o adulto que, como destacava Wallon, por metáfora, batizou de brincadeira todos os comportamentos de descoberta da criança. Porém, é certo que os adultos brincam com a criança. A criança entra progressivamente na brincadeira do adulto, de quem ela é inicialmente o brinquedo, o espectador ativo e, depois, o real parceiro. Ela é introduzida no espaço e no tempo particulares ao jogo. Além, dessa iniciação, seus comportamentos se originam, antes de mais nada, nas descobertas. Ao querer chamar de brincadeira o conjunto da atividade juvenil, perdermos a própria especificidade desse comportamento (p. 97 e 98).

Nessa perspectiva, acreditamos que o ambiente deve desafiar, exigir e estimular o raciocínio da criança. Ao/A professor/a cabe a responsabilidade de aproveitar o ambiente/ espaço rico de recursos pedagógicos e elementos lúdicos e se não dispõe de uma riqueza evidente em tal espaço, então, transformar o mesmo

diariamente, assim propor, por exemplo, atividades lúdicas como brincadeiras, jogos e a manipulação de brinquedos. É preciso permitir que as espontaneidades das crianças afluam, aproveitando e valorizando a todo instante da criatividade demonstrada pelas mesmas.

De acordo com Friedmann (1996):

Brincadeira refere-se basicamente, à ação de brincar, ao comportamento espontâneo que resulta de uma atividade não-estruturada; jogo é compreendido como uma brincadeira que envolve regras; brinquedo é utilizado para designar o sentido de objeto de brincar; atividade lúdica abrange, de forma mais ampla, os conceitos anteriores (p. 12).

Sendo assim, esse primeiro ano de pesquisa nos possibilitou identificar elementos do lúdico na sala de aula e em outros espaços da Educação Infantil da escola. Cada professora o percebia e principalmente trabalhou de uma forma diferente da outra, não no sentido geral, mas em algumas particularidades pessoais. Foi possível constatar que a ludicidade é um fator de atenção na Educação Infantil da ESEBA e trabalhado pelas professoras com as crianças, de maneira que é uma concepção que permeia o processo de ensino e aprendizagem.

O lúdico é inserido diariamente na rotina educativa e, neste sentido, a questão de alfabetizar está presente, mas de forma mais descontraída, assim, o trabalho realizado permeou recursos didáticos diversos - músicas, conversas, contações de história, entre outros; em relação às atividades de registro, essas eram sempre colocadas, pelas próprias crianças, no varal como forma de valorizar os trabalhos realizados. Os momentos em sala de aula eram, dessa forma, quase sempre prazerosos e convidativos, de modo a manipular objetos, expor curiosidades, ou seja, eram dadas condições para que ocorresse uma aprendizagem significativa para as crianças.

Referências bibliográficas:

- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**/ Gilles Brougère; revisão técnica e versão brasileira adaptada por Gisela Wajskop. – 5ª. ed. – São Paulo, Cortez, 2004. – (Coleção Questões da Nossa Época; v. 43).
- FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Educação Pré - escolar e cultura: para uma pedagogia da educação infantil**. 2ª ed., Campinas, SP: Ed Unicamp: São Paulo: Cortez, 2002 (Coleção Teses).
- FRIEDMANN, Adriana. **Brincar: crescer e aprender – o resgate do jogo infantil**. São Paulo: Moderna, 1996.
- GRAVES, M. O planejamento feito pelas crianças: porque é importante e como começar. In: BRICKMAN, A. N.; TAYLOR, S. L. **Aprendizagem ativa**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**: O jogo como elemento da cultura. Tradução: João Paulo Monteiro. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

MACHADO, Maria Lúcia de A. “**Educação infantil e currículo: A especificidade do projeto educacional e pedagógico para creches e pré-escolas**”. Trabalho apresentado na XIX Reunião Anual da Anped. Caxambu, setembro 1996.

VERMELHOS E DOURADOS: FACES DO SUICÍDIO INDÍGENA

Munira Ali Zahra⁷

Resumo:

O presente artigo busca contribuir na forma de compreensão da efígie do povo indígena por parte da sociedade douradense e como esse (pre)conceito se reflete nos meios de comunicação locais. O foco será firmado, notadamente, no que tange aos elevados índices de suicídio nas aldeias localizadas em Dourados/MS, tema que é unilateralmente exposto, sem que o grupo mais afetado possa participar das discussões e emitir sua própria apreciação sobre a questão. O período pesquisado foi entre os anos 2005 e 2011, tendo por fontes principais a análise de notícias dos jornais *Dourados News*, *Campo Grande News* e *Fatima News* acerca do assunto.

Palavras-chave: Índios, Suicídio, Dourados/MS.

Abstract:

This article seeks to contribute in the way of understanding the image of indigenous by society douradense (pre) and how this concept is reflected in the local media. The focus will be done, especially regarding the high suicide rates in the villages in Dourados/MS, a topic that is exposed unilaterally, without the participating of the most affected group in discussions and without their assessment on the subject. The period surveyed was between 2005 and 2011, with the main sources of news analysis of newspapers *Dourados News*, *Campo Grande News* and *Fatima News* about the subject.

Keywords: Indian, Suicide, Dourados/MS.

INTRODUÇÃO

Ao alcançarem às Américas pela primeira vez, os navegadores europeus julgaram ter atingido às Índias, por isso, nominaram os habitantes que aqui se encontravam como índios. Pode-se dizer que esse foi apenas o primeiro de muitos equívocos em relação a esses povos nativos até então desconhecidos, os quais, a partir

⁷ Especializanda em Direitos Humanos e Cidadania da Faculdade de Direito da UFGD. E-mail: munira_zahra@yahoo.com.br

daquele momento, passaram a enfrentar obstáculos oceânicos para a preservação de seus direitos, inclusive a proteção da própria vida.

Quando os portugueses e demais europeus chegaram ao Brasil, avalia-se que viviam aqui cerca de cinco milhões de índios, divididos em seiscentos povos, com culturas peculiares e línguas específicas. Grande parcela dessa população sustentava-se através da prática da agricultura, da caça e da pesca, tendo alicerces sociais e religiosos baseados em princípios de equidade. Os índios não dominavam a escrita, não possuíam reis, nobreza ou súditos, mas desfrutavam de cultura e religião próprias, suas regras baseavam-se, muitas vezes, em na fé que professavam. (GOMES, 2003, p. 420).

Com a acentuação do processo colonial, a partir do século XIX, as vilas existentes passaram a se expandir avolumadamente. A ampliação desses assentamentos intensificou os ataques europeus às aldeias, que em decorrência disso, tiveram seus territórios invadidos e seus povos exterminados, culminando com a gradativa perda da autonomia político-cultural dessas sociedades.

Desapropriar a terra era natural aos colonizadores, mas desapropriar a cultura de um povo, não alegrava a todos. Por esse motivo, desse aquele período foram produzidas experiências para a assimilação cultural dos povos indígenas, coordenadas por intelectuais e religiosos e disseminadas através da bandeira da proteção à vida e cultura desses povos (GOMES, 2003, p. 420).

Mesmo contando com colossal população, diversidade cultural e extensão territorial, os povos indígenas foram submetidos violentamente a um Estado que não lhes pertencia e tão pouco lhes incluía. Os índios sofreram e continuam a sofrer a imposição política e cultural da ascendente “nação brasileira”. (GOMES, 2003, p. 240-241).

Até os dias atuais, o Brasil não possui uma estimativa sobre a população indígena em seu território, visto que ainda não ocorreram censos específicos dos índios que residem em solo nacional. Segundo dados da Fundação Nacional do Índio – FUNAI, calcula-se que existam cerca de 215 povos indígenas, com uma população de

aproximadamente 345 mil índios, o que representa cerca de 0,2% da população nacional. (ARAÚJO, 2006, p. 23)

Os referem-se apenas ao número de “aldeados”, deve-se considerar, ainda, a existência de aproximadamente 100 a 190 mil índios que não vivem em terras indígenas, bem como a possibilidade de cerca de 53 grupos viverem sem qualquer contato social e aqueles que recentemente passaram a reivindicar a condição indígena, nominado como “emergentes” ou “resistentes”. (ARAÚJO, 2006, p. 23).

Dessa população, 60% vivem em 405 terras indígenas na chamada Amazônia Legal, em um território de 103.483.167 hectares, correspondente a quase 99% do total da extensão das regiões indígenas do país. Já aos 40% restantes, é reservado pouco mais de 1% dos solos brasileiros, o que faz com que muitos índios encontrem-se em situação semelhante ao confinamento, vivendo em áreas não contínuas nos estados do Nordeste, Sudeste e Sul do Mato Grosso do Sul. (ARAÚJO, 2006, p. 24)

O resultado dessa limitação territorial, associada a demais fatores socioculturais presentes na civilização indígena e na sociedade não indígena, pode ser indicado como responsável por agravar um dos mais polêmicos temas da história: o direito dos povos indígenas à diferença. A ignorância dessa garantia ou sua concepção distorcida acentuam ainda mais o preconceito, a exclusão e a marginalização impelida a esses povos.

Os aspectos da cultura indígena vão muito além dos aspectos conhecidos e noticiados pelo “homem branco”, por isso, cada fato vivenciado nesta cultura não pode ser analisado sem a participação dos próprios índios, sob pena de ser incompleto, incoerente e, muitas vezes, incorreto.

O suicídio indígena nas aldeias localizadas na cidade de Dourados, Mato Grosso do Sul, é um dos assuntos que vem (des)integrando a sociedade indígena que vive no sul do Estado. Logo torna-se urgente um estudo que pretenda analisar as diferentes faces do tema. Esse trabalho intenta analisar tais informações, através das falas dos “pele vermelha” *versus* o discurso da sociedade de Dourados/MS.

ÍNDIOS E SOCIEDADE DOURADENSE

Dos povos que primitivamente habitavam o território nacional restam hoje, no estado de Mato Grosso do Sul, apenas poucos grupos, que em sua maioria sobrevivem confinados como o gado destinado ao abate, entretanto, aos rebanhos é dispensado muito mais espaço territorial e prestígio social.

A reserva indígena douradense tem seus limites territoriais juntos aos contornos do perímetro urbano do município, em uma área com cerca de 3.539 hectares, ao norte da cidade. Estima-se que sua população seja superior a 12 mil indígenas, pertencentes às etnias Caiuás (Kaiowá), Guarani (Ñandeva) e Terena, distribuídas em duas reservas: Bororó e Jaguapirú. (SANTANA JÚNIOR, 2010, p. 212).

O elevado número de habitantes, o delimitado território e a justaposição de etnias distintas (muitas vezes rivais) afrontam os aspectos peculiares do modo de vida tradicional indígena. Aliado a esses fatores, a escassez de recursos naturais, a proximidade com o centro urbano e o elevado quadro de miséria fizeram com que a reserva de Dourados fosse considerada pelo Governo Federal, na década de 1990, como uma das áreas indígena mais problemática do país. (SANTANA JÚNIOR, 2010, p. 204).

Dentre as principais questões identificadas, causou espanto o elevado índice de suicídios, a maioria deles motivado pela perda da perspectiva de vida no interior da reserva. (SANTANA JÚNIOR, 2010, p. 204).

Segundo o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), a atual realidade dos povos indígenas que vivem nas aldeias localizadas no município de Dourados/MS é marcada pelo estresse intenso é onipresente. Conforme identificou o Conselho:

[...] vivem extremamente confinados, enfrentam desemprego ou exploração no emprego, convivem com a pobreza, fome, falta de assistência, rejeição da sociedade envolvente, abuso de álcool, violência, desestruturação social e, para completar, falta perspectiva. (DOURADOS NEWS, 21 de maio de 2009)¹

A ausência de perspectivas é agravada pela imagem que a maioria da população douradense tem dos povos indígena, haja vista que a sociedade é predominantemente de ideologia rural, e para seus componentes, o índio

é a materialização da estagnação do progresso e que a proteção de sua cultura, principalmente através da proteção de seu território, é um obstáculo à produção de riquezas nacionais. (ALMEIDA, *et. al.*, 2006, p. 03).

Narra a “Carta Aberta de antropólogos sobre situação no Mato Grosso do Sul”, elaborada em 08 de Abril de 2006:

Uma análise sumária é suficiente para mostrar que o senso comum que vigora no Mato Grosso do Sul é amplamente construído a partir de uma ideologia ruralista. Nesse sentido, não há dúvida alguma sobre o fato de que para a maioria da população sul mato-grossense os índios são um obstáculo ao progresso – identificado este nos empreendimentos do agronegócio. (ALMEIDA, *et. al.*, 2006, p. 03).

Ignorando ou omitindo a realidade sobre a história de massacres indígenas que antecederam a atual formação do estado do Mato Grosso do Sul, há posicionamentos no sentido de que toda a miséria e desgraça sofrida pelos povos indígenas são de responsabilidade exclusiva destes. Tudo devendo-se ao fato de não possuírem e não desejarem possuir as virtudes do “homem branco” como o gosto pelo trabalho e a sede de progresso.

Nesse sentido, o escritor Campestrini afirma que:

Em verdade, a falta de vontade de crescer, de progredir, de buscar, com o próprio trabalho, os meios de subsistência e desenvolvimento é a causa mais patente dessa situação. Observa-se que está falta de vontade não pode ser tomada como preguiça. O índio não é preguiçoso ou indolente; pode ser acomodado, conformado entende-se sem forças para superar desafios, com baixa auto-estima, não valorizando sua cultura. Contra esta tendência é que as iniciativas das ONGs e da FUNAI deveriam empenhar-se. [...]

Ao índio não faltam condições de crescimento. Mas como poderá cultivar uma área extensa quem não consegue manter 1.000 m² de mandioca, culpando as formigas pelo insucesso?(CAMPESTRINI, 2008, p. 83-84).

Conforme as afirmações do referido autor, refletindo uma imagem compartilhada por muitos, o índio é definido e conceituado através de paradigmas que não integram sua cultura e que, por isso, não correspondem à sua realidade.

Sustentar o estereótipo atribuído aos índios apenas agrava preconceitos, criando um círculo vicioso de exclusão: não é digno porque é índio, é índio porque não é digno. Este círculo vicioso traz danos tanto aos índios quanto aos douradenses, no entanto, são aqueles os maiores prejudicados, visto que têm suas figuras denegridas pelos “contadores” da História, prejudicando até mesmo a própria autoimagem.

O espaço disponível à divulgação da versão indígena dos fatos, assim como seu território físico, é extremamente restrito. A situação se agrava diante de temas polêmicos, como é o caso da prática do suicídio,

conforme pretende elucidar o presente estudo.

CONSIDERAÇÕES INDÍGENAS SOBRE O SUICÍDIO NAS RESERVAS DE DOURADOS E O (DES)INTERESSE DA MÍDIA EM SUA PUBLICAÇÃO

O termo suicídio, etimologicamente, deriva do latim *suicide, sui*, que tem o sentido de “a si” e *caedere*, que significa “matar”. Para Durkheim, suicídio é “todo caso de morte que resulta direta ou indiretamente de um ato positivo ou negativo praticado pela própria vítima, ato que a vítima sabia dever produzir este resultado.” (DURKHEIM, 1977, p. 11).

No direito penal brasileiro, o suicídio constitui um indiferente penal, pois não sofre qualquer tipo de sanção aquele que se suicida ou que tenta o suicídio. (JESUS, 1997). O direito penal brasileiro condena, apenas, a participação em suicídio a qual pode ocorrer através de três formas: instigação, induzimento ou auxílio no suicídio, consoante dispõe o artigo 122 do Código Penal Brasileiro, cujo tipo penal tem como objeto jurídico a preservação da vida humana. (OUTEIRAL, 2006, p. 31).

Entre todas as comunidades étnicas, os povos nativos indígenas possuem as piores estatísticas de suicídio (GROSSMAN, MILLIGAN e DEYO, *apud* OLIVEIRA e LOTUFO NETO, 2002, p. 07). Enquanto o índice nacional de suicídio no Brasil é 4,5, ou seja, para cada 100.000 pessoas há 4,5 casos de suicídio, entre os povos indígenas, após o ano de 2008, foram registrados 34 suicídios, o número registrado diminuiu em 2009 para 19 casos. Destes, 18 vítimas eram do povo Guarani Kaiowá e 1 do povo Terena, todos no estado do Mato Grosso do Sul. (Relatório: Violência contra os povos indígenas no Brasil, 2009, p. 95).

Conforme o relatório da ONU sobre a situação dos povos indígenas no mundo, nas últimas duas décadas, centenas de jovens Guarani Kaiowá, no Mato Grosso do Sul, cometeram suicídio. No mesmo sentido, dados

do Ministério da Saúde, coletados entre 2000 e 2005 mostram que nestas comunidades a taxa de suicídio era 19 vezes maior que a taxa nacional. (VIEIRA, 2010, p. 01).

Poucas são as publicações jornalísticas sobre as explicações dadas pelos próprios índios sobre o assunto, o que restringe as discussões imparciais ao seletivo meio acadêmico, e ainda não é suficiente para uma conscientização ampla sobre a situação indígena e os elevados índices de suicídio registrados.

Isto ocorre não apenas pela sutileza necessária para abordagem do tema, mas, especialmente, pelo desinteresse da mídia local em divulgar matérias parciais, as quais poderiam despertar constrangimento em seus leitores, demonstrando-os a corresponsabilidade na miséria indígena que os rodeia e que mesmo assim nos é tão indiferente.

Para Almeida, uma análise eficiente sobre o suicídio indígena deve, necessariamente, considerar o posicionamento dos próprios índios em relação ao fenômeno, sustentando que:

Mais do que conhecer "causas", deve-se averiguar o significado do fenômeno ..., como é por eles interpretado, que valores lhes são atribuídos, e se, de sua perspectiva, qual sua magnitude como questão-problema e se há formas de intervir e organizar-se para eliminar ou diminuir as contingências e relações que induzem ao suicídio. (ALMEIDA, 1996, p. 07).

Entre os escassos discursos indígenas sobre o tema, ressalta-se o destaque dado pela mídia impressa e *online* aos comentários do indígena Marcos Terena⁸ em relação ao Relatório da ONU destacando a situação indígena no Brasil, onde centenas de jovens Guarani Kaiowá, no Mato Grosso do Sul, cometeram suicídio nas últimas duas décadas, o que torna a taxa de suicídio do Estado 19 vezes maior que a taxa nacional.

Consoante Marcos Terena:

A situação dos Kaiowá resume os principais problemas indígenas do Brasil. Desnutrição, suicídio, alcoolismo, desemprego, falta de terras e violência... O Mato Grosso do Sul é considerado o estado do país mais violento para os índios, onde os poderes pecuaristas e políticos avançaram demais. (VIEIRA, 2010, p. 01).

⁸ “Marcos Terena, 45 anos, é Índio Terena do Pantanal sul-matogrossense, Piloto de Aeronaves, foi fundador da União das Nações Indígenas, organizou e representou a participação indígena durante a ECO/92, com a Conferência Mundial dos Povos Indígenas sobre Território, Meio Ambiente e Desenvolvimento, através do Comitê Intertribal (ITC), onde foi escrito a Carta da Terra. Foi Chefe de Gabinete da FUNAI e Assessor Indígena do Ministério da Cultura. Atualmente é membro do Conselho Indigenista da FUNAI, membro da Comissão Indígena de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Articulador dos Direitos Indígenas no Grupo de Trabalho sobre Povos Indígenas da ONU e Coordenador Geral dos Direitos Indígenas na FUNAI.” (<http://www.dhnet.org.br/direitos/sos/indios/marcosterena..html>).

Marcos Terena relaciona, ainda, os elevados índices de suicídios indígena, por ele definidos como “assassinatos indiretos” e a efetivação de seus direitos fundamentais. Vejamos:

Quando falamos em direitos humanos e os povos indígenas, não basta falar em assassinatos contra nossos líderes, pois outros fatores têm provocado formas de ‘assassinatos indiretos’ como os que têm ocorrido com os Guarani e Kaiwá, em Mato Grosso do Sul, em que jovens são encontrados mortos por enforcamento, envenenamento, suicídios indecifráveis que totalizaram, entre os anos de 1990 e 1998, quase 280 mortes, sendo que, destes, 45 tinham entre 9 e 14 anos. 17 só neste ano. (TERENA, 1998, p. 02).

No mesmo vértice, com menor repercussão na mídia, mas não menos importante, foi a análise da liderança indígena Anastácio Peralta⁹, que elucidou sobre a constatação do Conselho Missionário Indígena (CIMI): “MS é o ‘campeão’ em assassinato de índios em 2008”. Peralta destaca o papel dos meios de comunicação na propagação da imagem negativa do índio e a ausência de compromisso com os problemas por eles enfrentados, nesta crítica, as “notícias” sobre o suicídio são uma das formas da perpetração preconceituosa preponderante.

Peralta afirma:

Nós estamos amontoados em pequenos acampamentos. A falta de espaço faz com que os conflitos fiquem mais acirrados, tanto por partes dos fazendeiros que querem nos massacrar, quanto entre os próprios indígenas que não tem alternativa de trabalho, de renda, de educação”, lamenta a liderança Anastácio Peralta. Anastácio avalia que os assassinatos e suicídios entre indígenas acabam gerando maior preconceito contra as comunidades. “Com isso, **os meios de comunicação divulgam só as brigas e mortes, mas não analisam como estamos vivendo**. A polícia vem rapidamente prender um índio que fizer algo errado. Mas se algo for feito contra ele, não são tomadas providências. (*grifo meu*). (DOURADOS NEWS, 21 de maio de 2009).

Das preleções acima transcritas, observa-se que poucos são os espaços disponíveis à discussão ampla das problemáticas envolvendo o povo indígena, em especial, os elevados índices de suicídio, demonstrando que o descaso das autoridades políticas não é o único mal que afeta esses povos, pois este é resguardado pela ignorância da população e não tem acesso a informações imparciais sobre o assunto dificultando o necessário processo de desconstrução do preconceito arraigado.

Em relação à abordagem da mídia sobre o suicídio indígena, assevera o historiador e arqueólogo Jorge Eremites de Oliveira ao escrever sobre o “*O suicídio entre os Kaiowá e Guarani em Mato Grosso do Sul*”:

⁹ “Anastácio Peralta ou Avá Rudju, seu nome de índio, da etnia Guarani Kaiowá é Coordenador do ATY GUASU - Dourados - MS. (<http://ospiti.peacelink.it/zumbi/news/semfro/sf244p14.html>).

Outro fator ligado ao suicídio pode ser a maneira como setores da imprensa regional têm dado ampla divulgação aos fatos. Alguns chegam a publicar fotografias de pessoas enforcadas e até mesmo de corpos em estado avançado de decomposição. Para muitos Kaiowá e Guarani, o suicídio não é tema para ser divulgado dessa maneira, pois o ocorrido por uns pode servir de exemplo a outros, sobretudo aos mais jovens. (...) **Ademais, matérias sensacionalistas sobre episódios dessa natureza chamam à atenção para a construção de imagens distorcidas a respeito dos povos indígenas, como se eles constituíssem sociedades decadentes, bestiais e autodestrutivas.** Embora não haja consenso sobre a temática, o fato é que a preocupação dos indígenas vai ao encontro da orientação de muitos veículos de comunicação respeitados internacionalmente. Não se trata aqui de posicionar-se contra a liberdade de imprensa, pelo contrário, mas de chamar à atenção para a complexidade do assunto frente ao trabalho dos profissionais do jornalismo. (*grifo meu*). (OLIVEIRA, 2011, p. 02).

Em função desse “desinteresse” dos meios de comunicação em acrescentar e expor a visão do índio sobre os temas relacionados a sua cultura, perpetua-se a negativa à narrativa histórica imposta a esses povos, o que acentua preconceitos arraigados e agrava a desestruturação do modo de vida dos indígenas.

Nesse vértice, afirma Maroni:

A descontextualização histórica é, também, um recurso discursivo de construção. Para Herrera Flores (2009), um dos problemas gerados pelo colonialismo foi negar o direito à uma narrativa própria. Essa restrição foi imposta não apenas na escrita da História, mas na construção de suas próprias trajetórias, cotidianamente, pela mídia. Ideológica. (MARONI, 2011, p.12)

Assim sendo, se temos conhecimento de “que as culturas, do branco e do índio, são em muito diferentes. Mas nos une a condição humana.” (OUTEIRAL, 2006, p. 15), a luta pela efetivação dos direitos indígenas, entre eles o de contar sua própria versão sobre a história é um dever de todos, entretanto, não pode ser efetivado sem a participação destes, sob pena de prosseguirmos repetindo equívocos que por mais de cinco séculos são perpetrados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do primeiro contato com os navegadores europeus que aqui chegaram, a vida dos povos nativos que predominavam no vasto território jamais seria idêntica. Marcada por violentos massacres, extermínio de grande parte de seu povo e subjugação de sua cultura, os índios tiveram, desde então, que reafirmar sua condição humana perante aos homens ditos civilizados, lutando pela efetivação dos direitos inerentes a essa condição, tais como a vida, a dignidade e propriedade, que forma e são por estes amainadas.

Em que pesem as conquistas alcançadas, as condições da maioria dos povos indígenas que vivem no Brasil

estão longe dos patamares de uma vida digna, pois muitos vivem em situação de miserabilidade, sem território para exercício de sua cultura, vítimas do racismo e preconceito da sociedade que os cerca.

Está é a situação predominante nas aldeias indígenas localizadas no município de Dourados/MS, sem território apropriado, prestígio social e expectativas de vida, a prática do suicídio é um dos graves problemas que passaram a (des)integrar a realidade do índio “douradense”.

Não bastassem as consequências das mortes voluntárias no seio da própria comunidade índia, seus reflexos ecoam como flechas envenenadas a sociedade douradense, disseminando mais racismo e preconceito entre aqueles que se julgam civilizados. Entretanto, o veneno inoculado é o resultado de séculos de manipulação pelo próprio “colono-invasor” e se chama etnocentrismo.

A exclusão aos índios reflete-se na mídia local, que perpetra a máxima de que a história é contada pelos vencedores, no nosso caso, pelos dominadores, os quais negaram ao índio o direito à própria narrativa histórica e se negam, hoje, a publicar a visão deste sobre a situação em que vivem, em especial no que tange os elevados índices de suicídio.

Assim, o discurso dos líderes indígenas Marcos Terena e Anastácio Peralta, mudamente ecoados por diversas outras vozes índias que clamam pela justiça, demonstram a capacidade de identificação consciente dos problemas que os cerca, mas que mesmo assim sucumbem ante teorias e ideologias alimentadas pelos não índios sem qualquer participação daqueles na sua sustentação e propagação midiática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Ana Valéria *et al.* **Povos Indígenas e a Lei dos “Branços”**: o direito à diferença. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

ALMEIDA, Rubem Ferreira Thomaz de. O caso guarani: o que dizem os vivos sobre os que se matam? In: **Povos Indígenas no Brasil**: 1991-1995, Ed. C. A. Ricardo, ISA, São Paulo, p.725-728. 1996.

CAMPESTRINI. Hildebrando. **Mato Grosso do Sul**: conflitos étnicos e fundioários. Campo Grande, 2009.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO: **Violência contra os povos indígenas no Brasil**: Lúcia Helena Rangel (Coor.). Brasília/DF, 2009. Disponível em: <<http://www.cimi.org.br/pub/publicacoes>>. Acesso em: 03/11/2011.

DURKHEIM, Émile. **O Suicídio: Estudo Sociológico**. 2. ed. Lisboa: Editora Presença, 1977.

DOURADOS NEWS. **MS é o ‘campeão’ em assassinato de índios em 2008, revela CIMI**. Disposto em: <<http://www.fatimanews.com.br/canais/noticias>>. Acesso em 28/01/2011.

JESUS, Damásio Evangelista de. **Direito Código de Processo Penal Anotado**. 20. ed. rev. atual. São Paulo: Saraiva, 1997.

OLIVEIRA, Cleane; LOTUFO NETO, Francisco. Suicídio entre povos indígenas: um panorama estatístico brasileiro. In: **Revista de Psiquiatria. Clínica**. Disponível em: <<http://www.hcnet.usp.br/ipq/revista/vol30/n1/pdf/4.pdf>>. Acesso em 12/10/2011.

GOMES, Mércio Pereira. O caminho brasileiro para a cidadania indígena. In: **História da cidadania**. Jaime Pinsky e Carla Bassanezi (orgs). São Paulo: Contexto, 2003.

MARONI, Joana. Caso Veron e Caso Passo Piraju: analogias quanto à cobertura midiática e suas implicações no Tribunal do Júri. In: **Neppi.org**. Disponível em: <<http://www.neppi.org/anais/Tecnologias>>. Acesso em 12/10/2011.

OUTEIRAL, Felipe Hebert. **O suicídio entre os jovens índios Guaani-Kaiowá: violência da destruição cultural**. 2006. Monografia (Especialização). Pontifícia Universidade Católica de Porto Alegre/RS, 2006.

OLIVEIRA, Jorge Eremites. **O suicídio entre os Kaiowá e Guarani em Mato Grosso do Sul**. Disponível em: <<http://www.campograndenews.com.br/artigos/o-suicidio-entre-os-kaiowa-e-guarani-em-mato-grosso-do-sul>>. Acesso em 20/11/2011.

SANTANA JÚNIOR, 2010. Produção e Reprodução Indígena: o vir e por vir na reserva indígena de Dourados/MS. Mestrando em Geografia Universidade Estadual Paulista/UNESP - Presidente Prudente/SP. In: **Campo e Território**: revista de geografia agrária, v. 5, n. 9, p. 203-236, fev., 2010. Disponível em: <<http://scholar.google.com.br/scholar>>. Acesso em: 20/05/2011.

TERENA, Marcos. **Promoção dos Direitos Indígenas: Brasil: 500 anos**. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/sos/indios/marcosterena.html>>. Acesso em: 12/10/2011.

VIEIRA, Isabela. **Relatório da ONU revela que os povos indígenas são parte da população mais pobre do mundo**. [EcoDebate](http://www.ecodebate.com.br/2010/01/15/relatorio-da-onu-revela-que-os-povos-indigenas-sao-parte-da-populacao-mais-pobre-do-mundo/). Disponível em: <<http://www.ecodebate.com.br/2010/01/15/relatorio-da-onu-revela-que-os-povos-indigenas-sao-parte-da-populacao-mais-pobre-do-mundo/>>. Acesso em 03/11/2011.

AS RELAÇÕES DISCENTES COM A LEITURA E A ESCRITA E OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS À DOCÊNCIA NAS SÉRIES INICIAIS.

Márcia Maria de Oliveira Abreu¹⁰

Resumo:

O trabalho resulta de uma pesquisa desenvolvida com o objetivo de investigar as transformações conceituais e metodológicas dos docentes ocorridas em decorrência da implementação do Ensino Fundamental de nove anos, bem como a relação do educando com a leitura e a escrita nas séries iniciais. Referendada na abordagem qualitativa, o estudo de caso teve como campo de pesquisa uma escola da Rede Municipal, na qual delimitou-se o contexto de três turmas de Ensino Fundamental. Para tanto recorreu-se a análise e a discussão da temática em questão, construídas com base nas falas dos sujeitos colaboradores, nas observações realizadas na escola-campo e ainda nos estudos teóricos que se relacionam às questões norteadoras da referida pesquisa. O estudo permitiu reflexões sobre a caracterização da criança de seis anos e as relações que a mesma estabelece com o universo da leitura e da escrita. Através da pesquisa os sujeitos revelaram suas práticas, suas concepções, seus olhares e seus relacionamentos com os processos de alfabetização e letramento, refletidos nos discursos e nas ações cotidianas. As concepções apresentadas pelos alunos reafirmaram que a construção do conhecimento sobre a escrita está intrinsecamente relacionada às experiências que os sujeitos vivenciam com o universo escrito nos vários contextos sociais.

Palavras-chaves: leitura, escrita, educando.

Abstract:

The work is the result of a research carried out to investigate the conceptual and methodological transformations of teachers occurred as a result of implementation of the Elementary School for nine years, and the relationship of the student with reading and writing in the early grades. Countersigned on the qualitative approach, the case study as a research field had a school of Municipal, which was delimited in the context of three classes of elementary school. For this we used the analysis and discussion of the topic in question, built on the basis of employees' speech, in remarks made at school and even in the field-theoretical

¹⁰ Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (Eseba/UFU)

studies that relate to the guiding questions of this research. The study allowed reflections on the characterization of the child six years and relations that it establishes with the world of reading and writing. Through research the subjects revealed their practices, their views, their views and their relationships with literacy processes and literacy, as reflected in speeches and in everyday actions. The ideas presented by the students reaffirmed that the construction of knowledge about writing is intrinsically related to the experiences that subjects experience with the universe written in various social contexts.

Keywords: reading, writing, educating.

A escola pública atualmente recebe muitos alunos oriundos das classes populares que antes de entrarem na escola, tendem a um contato restrito à escrita e à participação em eventos de letramento, mediados e efetivados por gêneros orais, escritos e digitais, como jogos, teatro, computação, dentre outros. Enfim, tais alunos estabelecem uma interação não tão dinâmica e complexa com os processos de letramento (escolar, familiar, da mídia, da informática) quanto os alunos de classes mais favorecidas.

Apesar de imersos nas sociedades contemporâneas, caracterizadas fortemente pelo desenvolvimento científico e tecnológico e pela presença dos meios de comunicação de massa o fato de pertencerem a grupos “pouco letrados”, são marcados pela exclusão num contexto em que existe a pressuposição de que dominar de maneira eficaz a leitura e a escrita e outras formas de letramento constituem capacidades pessoais imprescindíveis nessa sociedade. A conotação aqui atribuída ao termo “pouco letrado” se dá de forma compartilhada a sua utilização por Oliveira (1995): *à condição decorrente da falta de oportunidade de interação intensa e sistemática com determinados aspectos culturais fundamentais.*

Ao considerar que os alunos de meios “pouco letrados” possuem menos chances de participar de eventos que oportunizem a vivência da leitura e da escrita fora do contexto escolar, os mesmos muitas vezes chegam à escola sem saber atribuir um sentido às ações de ler e escrever. Portanto, cabe à escola a função de apresentar e trabalhar com esses processos de forma significativa, já que esse ambiente pode ser o principal, senão o único, lugar de acesso a vivências da leitura e escrita com sentido para esses alunos. O fato de não conseguir

atribuir significado para a aprendizagem e utilização da leitura e da escrita pode além de acentuar a noção de incapacidade e a dificuldade do aluno, estimular a desistência de aprender e interagir com esses processos.

A apropriação e a utilização dos recursos que a leitura e a escrita oferecem, apesar de ocorrerem com base em vários fatores externos em sociedades coletivamente letradas, são individuais e ocorrem de maneira diferenciada para cada sujeito e até mesmo para determinados grupos, pois dependem das relações, das experiências que o indivíduo ou os membros de cada comunidade estabeleceram e estabelecem com determinados saberes. Desta maneira, a atribuição do sentido que se dá à escrita e ao seu uso é individual para os sujeitos, assim como a construção de qualquer outro conhecimento constituído nas diversas relações sociais.

Sobre a problemática do processo de apropriação do saber, Charlot (2001), descreve a relação entre aquilo de que o sujeito apropria-se, isto é, interioriza com o uso de seus recursos internos, e o que é apropriado, ou seja, o que já existia externamente a ele, contribuindo com a definição da dialética entre interioridade e exterioridade e entre sentido e eficácia, nesse processo:

O que é aprendido só pode ser apropriado pelo sujeito se despertar nele certos ecos: se fizer sentido para ele. Porém o sujeito só pode aprender se entrar em certas atividades normatizadas, aquelas que permitem apropriar-se deste saber ou deste “aprender” específico (elas não são as mesmas quando a questão é aprender matemática, história, o ofício de policial ou a solidariedade...). Trata-se propriamente de uma dialética e não de uma simples complementaridade: o sentido atribuído a um saber leva a envolver em certas atividades, a atividade posta em prática para se apropriar de um saber contribui para produzir o sentido desse saber. (CHARLOT, 2001, p.21).

Segundo o autor, então, a ligação entre o sentido, a eficácia e a interioridade e a exterioridade se realiza dialeticamente a partir da atividade humana *no e sobre o mundo* (Charlot, 2001). Ao se reportar à relação humana com a alfabetização e o letramento pode-se afirmar que se desenvolvem pelas atividades dos homens no e sobre o mundo da leitura e da escrita, enfim a relação e o desenvolvimento desses processos se concretizam em contextos variados e não apenas no escolar. Partindo-se então do pressuposto de que da mesma forma que a relação que os sujeitos estabelecem com os demais conhecimentos, a relação com a

leitura e a escrita é única para cada indivíduo, justifica-se o fato de algumas pessoas considerarem o ato de ler um livro uma forma de lazer e outras só lerem em casos de extrema necessidade.

Ao investigar sobre a preferência de leitura dos alunos pesquisados, sobretudo os que estavam no início da aquisição do código escrito, foram reveladas aproximações entre o interesse e os conhecimentos já adquiridos sobre essa forma de linguagem. Assim emergiram constatações relativas à língua escrita e ao ato de ler relacionadas a ações cotidianas que demandavam o domínio do código que os alunos já haviam adquirido. Os relatos nas entrevistas evidenciaram essa relação:

Gosto de ler ABELHA porque eu já sei escrever abelha! (Aluna do 1º ano).

Gosto de ler qualquer coisa. Mas sem ser difícil! (Aluno do 1º ano).

Gosto de ler a placa do carro do meu pai e sempre que precisa dela eu sei! (Aluno do 2º ano).

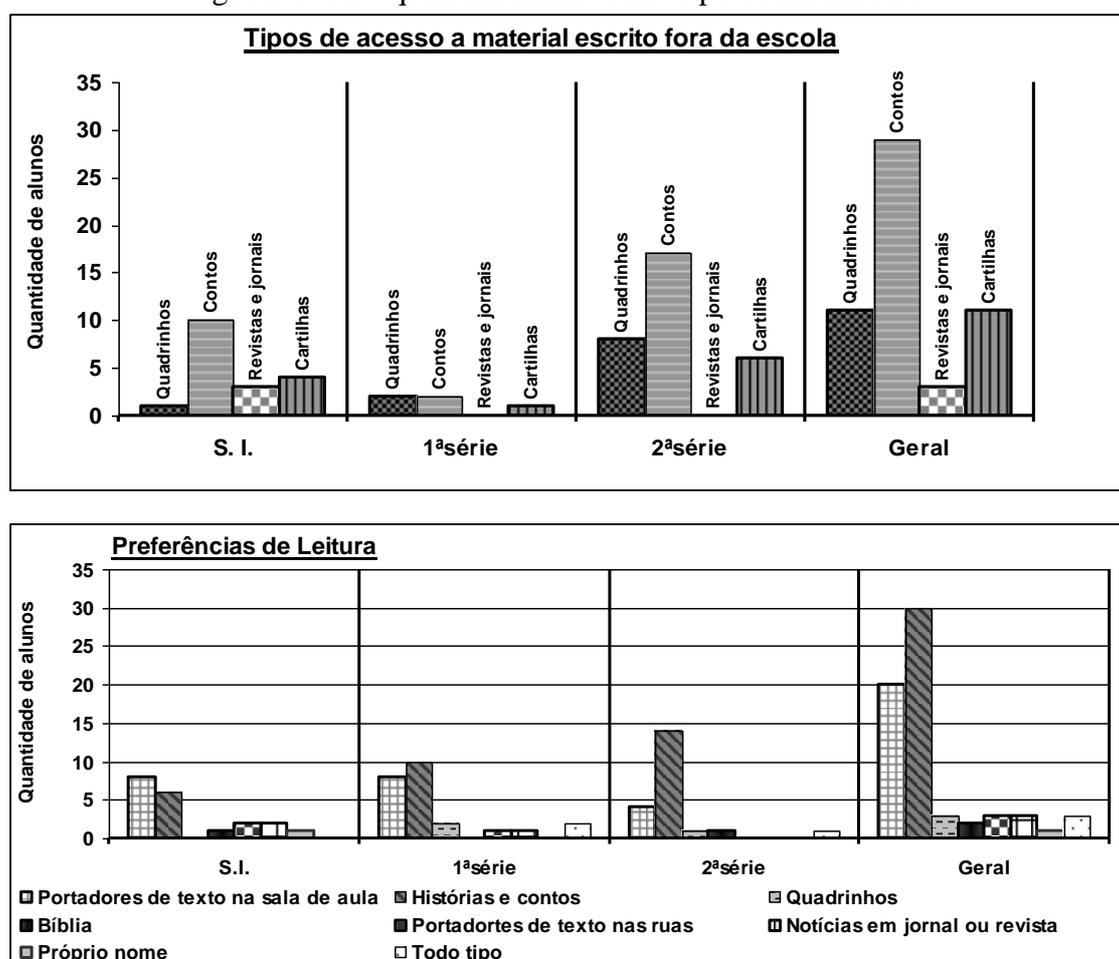
O material indicado pelos alunos pesquisados foram justamente os portadores de texto que eles mais conheciam, e com os quais possuíam algum contato e de alguma forma, eles se apropriaram do conhecimento produzido na relação com aquele material. Os relatos dos alunos evidenciaram de forma significativa o quanto o relacionamento estabelecido cotidianamente com a escrita está vinculado não apenas às suas preferências, mas principalmente ao conhecimento sobre a escrita da qual o aluno já consegue fazer uso e conseqüentemente atribuir sentido, no contexto escolar e nos mais variados contextos que fazem parte do cotidiano do educando.

Apesar de a escola não constituir a única via de acesso ao desenvolvimento dos processos de alfabetização e de letramento, esse estudo evidenciou também, que o contato diário com materiais escritos pelos alunos das turmas pesquisadas, quase sempre se limitava aos recursos adquiridos por meio do contexto escolar.

Por meio da entrevista com os alunos, na investigação sobre a preferência de leitura e o acesso a materiais escritos fora do contexto escolar, foram apontados significativamente os materiais que eles possuem ou já possuíam através da escola. Vários alunos, das três turmas, declararam gostar mais “*daquelas histórias que vêm em quadradinhos*” e que a preferida deles era a do Sezinho. No entanto, a via de acesso a esse recurso era a escola, pois a professora do 1º ano repassava bimestralmente uma doação de gibis que recebia do SESI

(Serviço Social da Indústria) aos alunos das turmas de 1º ano. As cartilhas citadas como materiais escritos que eles possuíam em casa, eram identificadas como livros didáticos recebidos no início do ano através da instituição escolar e os livros dos irmãos mais velhos que ganhavam doação da biblioteca de suas escolas ou que receberam em anos anteriores e que utilizavam para realizar pesquisas e consultas. Da mesma forma, os alunos recebiam contos de fada da escola, uma ou duas vezes ao ano, um livro de contos para cada aluno. Assim, através da mediação da escola os alunos recebiam doações de materiais escritos de diferentes fontes. Para uma melhor visualização desse aspecto evidenciado, os dados obtidos foram organizados e expostos na figura 1 que se segue.

FIGURA 1 – Classificação das respostas dos alunos às perguntas 5 e 6 do apêndice 3, referente ao que mais gosta de ler e quais materiais escritos possuem em casa.



Ao se analisar os dados, pode-se considerar que para os alunos pesquisados a escola é um ambiente propício ao desenvolvimento da alfabetização e do letramento, não apenas por trabalhar significativamente com esses processos, mas também por oportunizar o acesso aos materiais escritos, que na maioria das vezes se caracterizam como únicos para esses alunos.

Ao ser questionado sobre a preferência de leitura, um aluno de 1ª série se manifestou da seguinte forma:

Eu gosto dos livros que eu ganhei da professora no ano passado, eu treino neles! (Aluno repetente de 2º ano).

Para o aluno em questão, a preferência se encontra relacionada ao material que ele possui e faz uso diário em forma de apoio à aprendizagem dos conteúdos escolares.

Nesse mesmo sentido, dos portadores de texto de sala de aula apontados como de grande preferência os cartazes, os porta-textos, os exercícios reproduzidos em folhas pelas professoras e mesmo o que elas registravam no quadro-negro, os mais identificados como preferidos eram os materiais com os quais os alunos já haviam estabelecido uma relação de descoberta, aprendizagem e que preconizavam a utilização da tecnologia da escrita:

Eu gosto daquelas leiturinhas que vem no papel, que a professora dá e eu gosto também quando ela pede para mim ler no quadro! (Aluno do 2º ano).
Gosto de ler as palavras que a professora passa para a gente treinar porque na hora do ditado eu acerto todas. (Aluna do 2º ano).

De acordo com os depoimentos dos alunos percebe-se que o gosto pela leitura e pela escrita muitas vezes se apresenta relacionado à autonomia conquistada na utilização diária das mesmas.

As habilidades necessárias à aprendizagem da tecnologia da linguagem escrita, o que as professoras pesquisadas nomearam de pré-requisitos da alfabetização, e a sua aquisição, são mais fáceis de serem desenvolvidas na faixa etária entre os seis e os oito anos de idade, pelo fato de ser uma fase em que a criança se interessa significativamente pelo mundo da escrita e/ou ainda por ser exatamente esse período em que se inicia a escolarização obrigatória, em que o contato com o material escrito e o acesso a atividades que envolvem essas habilidades, concretiza-se nas instituições escolares.

Nessa perspectiva, pode-se considerar que o aumento de um ano na escolarização obrigatória poderá contribuir de forma significativa para o desenvolvimento dos processos de alfabetização e de letramento para a maioria das crianças, pertencentes aos setores populares, pelo fato do estímulo à leitura e à escrita serem maior dentro das escolas. Poderá ainda se caracterizar como momento oportuno para o desenvolvimento de um trabalho com a alfabetização que seja mais expressivo tanto para os professores responsáveis por esse processo quanto para os alunos. Ao discorrer sobre a entrada da criança de seis anos no Ensino Fundamental, Nascimento (2006) alerta:

Os desafios que envolvem esse momento são muitos. Para algumas crianças, essa será a primeira experiência escolar, então, precisamos estar preparados para criar espaços de trocas e aprendizagens significativas, onde as crianças possam, nesse primeiro ano, viver a experiência de um ensino rico em afetividade e descobertas. (p. 31).

Desenvolver uma alfabetização em que o aluno além de dominar o código, também o utilize de maneira eficiente, sendo letrado, é uma condição que a sociedade do conhecimento impõe pela própria forma em que ela está atualmente organizada. O acesso à informação, nessa sociedade em questão, não é o que determina a qualidade do conhecimento, mas sim a capacidade de executar essa informação recebida, a capacidade de inventar, difundir e aplicar conhecimentos a novos problemas. As exigências impostas pela sociedade do conhecimento em relação a novas e diferenciadas formas de aprender, conseqüentemente demandam outras maneiras de ensinar. Para conseguir uma formação que contemple a criatividade, a reflexão, a cooperação, a flexibilidade, a independência e tantas outras qualidades impostas ao aluno, nesse novo contexto mundial, novos padrões também são requeridos, aos educadores e ainda aos currículos escolares.

Nesse cenário, de tantas novas exigências, o desenvolvimento das capacidades de interagir com a linguagem escrita se caracteriza como um processo contínuo, individual e necessário para cada aluno. Com isso, ao receber crianças de seis anos no 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos, certamente os profissionais dessa série estarão diante do desafio de alfabetizar crianças que mesmo apresentando um alto nível de letramento, ainda não dominam os signos. Poderão também se deparar, em sua sala de aula, com alunos que apesar de dominarem plenamente o código escrito não tiveram vivências de práticas que despertaram a

capacidade, por exemplo, de se expressarem oralmente, o que caracteriza uma forma de letramento exigida constantemente e necessária para interação social, por toda a vida do sujeito. E poderão se deparar, também no seu contexto de trabalho, com crianças que possuem um nível de letramento e alfabetização bem restrito ou com um grau de letramento bem avançado e que já dominam a tecnologia da leitura e da escrita, dependendo das experiências já estabelecidas até aquele momento com o mundo da escrita.

Muito antes de serem capazes de ler, no sentido convencional do termo, as crianças tentam interpretar os diversos textos que encontram a seu redor (livros, embalagens comerciais, cartazes de rua), títulos (anúncios de televisão, histórias em quadrinhos, etc.). (FERREIRO, 1993, p.69).

Considerando essa diversidade de realidades, com a qual sempre o alfabetizador, em especial o da escola pública, se depara no desenvolvimento de seu trabalho, em relação às experiências vivenciadas por seus alunos com a leitura e a escrita, acredita-se que o mesmo necessita estar constantemente revendo seu projeto pedagógico no que diz respeito aos processos que desenvolve em sala, abordando a alfabetização e o letramento.

A realização dessa revisão pedagógica apresenta-se diretamente relacionada ao conhecimento das singularidades dos alunos que compõe o grupo. Apenas dessa forma, o alfabetizador terá ferramentas para planejar e proporcionar experiências em sua atuação que irão contemplar todos os seus alunos e contribuir para que cada um, com seu singular nível de alfabetização e letramento, avance de forma eficaz. Consequentemente, os alunos poderão ter mais oportunidades de atribuir significado às ações de ler e escrever e possivelmente ter suas potencialidades de letramento desenvolvidas. Segundo Nascimento (2006, p.30):

Faz-se necessário definir caminhos pedagógicos nos tempos e espaços da escola e da sala de aula que favoreçam o encontro da cultura infantil, valorizando as trocas entre todos os que ali estão, em que crianças possam recriar as relações da sociedade na qual estão inseridas, possam expressar suas emoções e formas de ver e de significar o mundo, espaços e tempos que favoreçam a construção da autonomia. Esse é um momento propício para tratar dos aspectos que envolvem a escola e do conhecimento que nela será produzido, tanto pelas crianças, a partir do seu olhar curioso sobre a realidade que a cerca, quanto pela mediação do adulto.

Cada aluno ao entrar numa sala de alfabetização traz consigo não apenas os materiais requeridos pela escola para fazer parte daquele universo de letras, mas traz essencialmente suas experiências, suas hipóteses, suas expectativas e seus conhecimentos já adquiridos no contato com o mundo da escrita.

Considerando a importância das experiências com o mundo da escrita, na fase inicial da escolarização e a perspectiva de que a escola pode ser caracterizada como local privilegiado, que trabalha com um dos mais importantes processos em que está baseado o modo de pensamento letrado, que é a escrita, acentua-se mais uma vez a responsabilidade dessa instituição em relação à democratização do acesso a bens culturais, por meio do desenvolvimento de processos de letramento, fornecendo instrumental aos sujeitos da sociedade para que possam não apenas interagir de forma ativa com o sistema de leitura e escrita e com os conhecimentos produzidos, mas, serem capazes de produzir novos conhecimentos.

Considera-se ainda que a importância e o significado na utilização dessa forma de linguagem se concretiza não apenas no período de construção desse conhecimento mas também em todo decorrer da existência humana. No entanto, o processo de construção da língua escrita, a maneira com que a criança irá desenvolver a aquisição dessa forma de linguagem, bem como os relacionamentos estabelecidos com o mundo da escrita na vida infantil, muitas vezes, podem determinar as futuras relações que o indivíduo irá estabelecer cotidianamente com essa linguagem em fases posteriores. O desenvolvimento de um trabalho qualitativo com os processos de alfabetização e letramento exige, por conseguinte, um trabalho de mediação que consiga considerar os objetivos, os recursos e os sujeitos envolvidos. Em outras palavras, o alfabetizador deve estar comprometido no desenvolvimento de seu trabalho com as necessidades de seus educandos.

O professor mediador é aquele que é sensível aos seus alunos e que aprende a julgar e avaliar a necessidade de resposta e, se há, qual resposta dar e na direção de qual objetivo pedagógico. (BARBATO, 2007, p.281).

Portanto, para que o alfabetizador possa desenvolver um trabalho de valorização da escrita com o aluno, faz-se necessário que ele conheça as habilidades que permeiam o processo de aquisição dessa linguagem, e que não apenas tenha o domínio do conteúdo necessário para o desenvolvimento de seu trabalho, mas também conheça as habilidades, os conteúdos, os conhecimentos que os seus alunos trazem para as salas de

alfabetização ao iniciarem sua jornada de escolarização. Somente assim o professor-alfabetizador poderá estabelecer uma relação de cumplicidade, respeito mútuo e mediação que irá seduzir não só os seus alunos pela experiência de construir os conhecimentos sobre a linguagem escrita, mas também o encantar-se pelo desenvolvimento desse processo enquanto alfabetizador e também enquanto leitor.

As relações que os alunos pesquisados estabeleciam com o universo escrito, evidenciaram que mesmo não sendo a única agência educativa, a instituição escolar, representa um contexto que possui dupla importância no desenvolvimento da alfabetização e do letramento, nas séries iniciais. Além de trabalhar significativamente com esses processos o ambiente escolar atua como mediador do aluno aos materiais escritos.

A leitura e a escrita na contemporaneidade apresentam novos tempos, configurações e desafios. Os tempos já não são os mesmos, são compostos por caracterizações muito diferenciadas que se modificam numa velocidade ainda não vivenciada historicamente. Os desafios também são outros e não são simples, especialmente para quem se encontra diante da responsabilidade de formar sujeitos realmente leitores e escritores. Um trabalho com a alfabetização e o letramento que priorize qualidade exige necessariamente de quem se propõe a mediar esses processos, não só o entendimento de como desenvolver o conhecimento sobre a escrita com o aluno, mas sobretudo o conhecimento de como o aluno pensa sobre os conhecimentos já produzidos sobre a escrita.

REFERÊNCIAS

BARBATO, Silviane. Letramento: Conhecimento, Imaginação e Leitura de Mundo nas Salas de Inclusão de Crianças de Seis Anos no Ensino Fundamental. In: SCHOLZE, Lia; ROSING, Tânia M. K. Rosing. **Teorias e práticas de letramento**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

CHARLOT, Bernard. **Os jovens e o saber – perspectivas mundiais**. Porto Alegre : Artmed, 2001.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo**. Trad: Sara C. Lima, Marisa do N. Paro. São Paulo: Cortez, 1993.

NASCIMENTO, Anelise M. do. A Infância na Escola e na Vida: Uma relação fundamental. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do **.Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a criança de seis anos de idade**. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Letramento, Cultura e Modalidades de Pensamento. In: KLEIMAN, Ângela B. **Os Significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, S.P.: Mercado das Letras, 1995. Coleção Letramento, Educação e Sociedade.

A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – ESEBA/UFU

Laís de Castro Agranito
Priscila Gervásio Teixeira
Eliane Elias Ferreira dos Santos¹¹

Resumo:

A crescente utilização de tecnologias digitais da comunicação e da informação – TDIC – no entretenimento, na saúde, na economia, enfim, nos diversos setores da vida humana tem impulsionado sua utilização também como subsídio às práticas pedagógicas. Neste artigo, relatam-se algumas atividades em que essas tecnologias são utilizadas na modalidade de um computador para cada aluno, realizadas com alunos do 1º ano do Ensino Fundamental na ESEBA/UFU. Procurou-se enfatizar a formação e a metodologia utilizadas pelas educadoras para a apropriação desses recursos no processo de alfabetização e prática do letramento. Os relatos apontam para a compreensão do computador, na modalidade de um para cada aluno, como uma ferramenta integrada ao mundo, que possibilita a (re)significação da ação docente, a modernização do ensino e, ainda, potencial para auxiliar a construção de conhecimentos. A dinâmica na sala de aula revelou o avanço das crianças em direção à construção e à utilização da linguagem escrita no ambiente escolar e também como instrumento social de comunicação. Sabe-se que há muito a ser feito em termos da apropriação das TDIC como recursos na construção do conhecimento, entretanto, o que se pretende ao se revelar a prática pedagógica em ambientes tecnológicos é provocar reflexões e produzir novas ideias.

Palavras-chave: UCA, alfabetização, letramento.

¹¹ Laís de Castro Agranito é especialista em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Priscila Gervásio Teixeira é especialista em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia, ambas as autoras são professoras efetivas da Alfabetização Inicial da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (Eseba/UFU). Eliane Elias Ferreira dos Santos é doutora em Ciências pela Faculdade de Engenharia Elétrica da Universidade Federal de Uberlândia e professora efetiva de Matemática da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (Eseba/UFU)

Abstract:

The growing use of digital technologies of communication and information - TDIC in entertainment, health, the economy, finally, in the various sectors of human life has boosted its use also as support for teaching practices. In this article, we report some activities in which these technologies are used in the form of a computer for each student, performed with students from 1st year of elementary school in ESEBA / UFU. We tried to emphasize the methodology used by the teachers for the appropriation of these resources in the literacy process and practice of literacy. Thus, it is understood the computer, in the form of one for each student as an integrated tool to the world, which enables the (re) signification of teaching action, the modernization of education and also the potential to support the construction of knowledge. The dynamics in the classroom revealed the advancement of children toward the construction and use of written language in the school environment and also as an instrument of social communication. It is known that there is much to be done in terms of ownership of TDIC as resources in the construction of knowledge; however, the purpose to reveal the pedagogical practice in technological environments is to provoke reflections and produce new ideas.

Keywords: UCA, Children, literacy.

Introdução

A Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia – ESEBA/UFU – é uma escola federal de ensino básico. Os estudos sobre a utilização de computadores na educação tiveram início nessa escola em 1993, com o Centro de Atividades e Pesquisas Pedagógicas em Informática – CAPPI, criado em parceria com o então Departamento de Matemática da UFU.

O CAPPI foi criado em um período de esforço comum em que muitas Universidades brasileiras, com o apoio do MEC, dedicavam-se ao estudo e à pesquisa em torno da temática.

Inicialmente as atividades que tinham o computador como subsídio foram desenvolvidas no modelo da alfabetização informática e avançou-se em direção à utilização das TDIC na construção de conhecimentos.

No modelo de alfabetização informática, privilegiava-se o desenvolvimento de conhecimentos e competências técnicas necessárias para que professores e alunos pudessem utilizar o computador (VALENTE, 1991). Com a

popularização dos computadores, o ensino acerca da tecnologia (JONASSEN, 2005) já não se fazia necessário. As atividades foram, então, reconfiguradas e o computador passou a ser utilizado como uma ferramenta (VALENTE, 1991).

A evolução nos meios de comunicação e o acesso à Internet fizeram surgir uma nova demanda no que se refere à utilização de TDIC como recurso nas práticas pedagógicas.

Nessa perspectiva, desde 2004, na ESEBA/UFU, o computador e a Internet são utilizados por alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental e por alunos da Educação de Jovens e Adultos para desenvolver projetos educacionais interdisciplinares. A partir de 2011, essas ações foram intensificadas, e a Escola passou a participar do Programa Um Computador por Aluno – PROUCA. Estudantes, do 1º ao 9º ano de ensino, utilizam o *laptop*, conectado à internet, como instrumento de apoio na construção do conhecimento. Os computadores são dotados de câmeras e, assim, além da linguagem escrita, proporcionam a utilização de múltiplas linguagens, tais como o vídeo e a fotografia. Neste artigo, descreve-se o percurso de utilização dos computadores na modalidade 1-1¹² especificamente por alunos do 1º ano do Ensino Fundamental da ESEBA/UFU, enfocando atividades de alfabetização e letramento.

As primeiras ideias sobre a utilização de computadores na modalidade 1-1 foram apresentadas ao governo brasileiro em janeiro/2005 no Fórum Econômico Mundial em Davos – Suíça. Em junho do mesmo ano, Nicholas Negroponte, Seymour Papert e Mary Lou Jepsen vieram ao Brasil especialmente para conversar com o presidente e expor a ideia com detalhes (Projeto UCA, 2013). Em junho/2010, o presidente da República sancionou a Lei 12.249 que, dentre outros assuntos, criou o Programa Um Computador por Aluno – PROUCA – e instituiu o Regime Especial de Aquisição de Computadores para Uso Educacional.

De acordo com o artigo 7º da Lei 12.249, o PROUCA tem o objetivo de:

[...] promover a inclusão digital nas escolas das redes públicas de ensino federal, estadual, distrital, municipal ou nas escolas sem fins lucrativos de atendimento a pessoas com deficiência, mediante a aquisição e a utilização de soluções de informática, constituídas de equipamentos de informática, de programas de computador (software) neles instalados e de

¹² Modalidade um para um – um computador por aluno.

suporte e assistência técnica necessários ao seu funcionamento (BRASIL, artigo 7º da Lei nº 12.249/2010).

Embora a lei que criou o PROUCA tenha sido sancionada em 2010, as pesquisas e experimentos para promover a inclusão digital das escolas públicas na modalidade 1-1 iniciaram-se ainda em 2005, logo após o presidente da República tomar conhecimento das ideias. Assim, em 2007, na fase I do PROUCA, foram selecionadas cinco escolas para os primeiros experimentos, as quais se localizavam em São Paulo (SP), Porto Alegre (RS), Palmas (TO), Piraiá (RJ), Brasília (DF). Na fase II, em 2010, o governo federal, por meio do ProInfo, entregou 150 mil *laptops* a 300 escolas públicas em todo o Brasil, sendo a ESEBA/UFU uma dessas escolas.

Em dezembro de 2010, foram entregues à ESEBA/UFU mais de 700 *laptops*. Embora a utilização de computadores conectados à Internet já seja parte dos aparatos tecnológicos utilizados como recursos pelos educadores da ESEBA/UFU desde 2004, com a chegada dos *laptops* do PROUCA fez-se necessária uma etapa de formação dos educadores. Assim, de fevereiro a julho de 2011, os educadores passaram por um processo de formação.

1. Formação dos educadores para atuação no PROUCA na ESEBA/UFU

Dividida em módulos, a formação dos educadores teve início situando-os sobre a perspectiva geral do contexto em que surgiu o Projeto UCA no cenário internacional e nacional. Embora a formação dos educadores na ESEBA não tenha ocorrido conforme o programado, devido à paralisação das atividades docentes reivindicando melhores condições de trabalho, ainda assim oportunizou-se a familiarização com as principais características do computador portátil e fez-se uma primeira abordagem relativa aos aspectos associados à segurança na Internet.

A apresentação das principais características do *laptop* teve como objetivo retratá-lo como um computador semelhante a outros computadores portáteis, que tem tamanho reduzido, robustez, aparência atrativa e utiliza o *Linux* versão *Metasys*, um sistema operacional gratuito. Nesse sentido, o que se pretendeu foi dar aos educadores uma perspectiva global das potencialidades da máquina e de seus aplicativos.

O mais importante nessa etapa da formação foi o docente conhecer o tipo de ferramentas disponibilizadas no computador, perceber a lógica do funcionamento delas e ganhar confiança na sua capacidade de explorá-las quando necessário. Essa exploração não perdeu de vista as perspectivas e reflexões sobre as potencialidades da utilização pedagógica dessas ferramentas na sala de aula, bem como sobre sua ligação com o currículo.

Em relação aos aspectos de segurança na Internet, foi feita uma sensibilização no sentido de delinear os papéis de pais/responsáveis e educadores no que se refere às formas de esclarecimento e alerta aos alunos sobre a privacidade e segurança na Internet; os comportamentos das pessoas em espaços *online*; os direitos de autor / plágio; a credibilidade da informação *online* / atitude crítica permanente; a distinção entre opinião pessoal e informação.

Em relação aos recursos da Web 2.0¹³, foram realizadas oficinas para construção de *blog* e *webQuest*. Nessa etapa, a exploração de *blogs* considerou o contexto escolar, centrando-se essencialmente em aspectos de carácter pedagógico, relacionados diretamente com o processo de ensino e de aprendizagem. Assim, os *blogs* foram considerados como: (a) espaço de acesso a informação especializada; (b) espaço de disponibilização de informação por parte do/a professor/a; (c) portfólio digital; (d) espaço de intercâmbio e colaboração entre escolas; (e) espaço de debate; (f) espaço de integração (GOMES, 2006).

A necessidade de formação e desenvolvimento profissional do docente, particularmente com tecnologias, nunca desaparece. Portanto, acredita-se que essa formação se faz na ação, de forma integrada tanto à prática do professor em sala de aula, com os alunos utilizando os *laptops*, quanto ao planejamento pedagógico, em um movimento de ação-reflexão-ação (FREIRE, 2001).

¹³ Web 2.0 é um ambiente de interação e participação colaborativa que integra inúmeras linguagens e motivações, como *blog*, *webQuest*, plataformas/ambientes de aprendizagem, *wikis* e também as redes sociais.

Uma vez conhecidos os aplicativos e características dos computadores portáteis, os educadores elaboraram propostas pedagógicas para sua utilização. E, em agosto de 2011, os *laptops* foram entregues aos alunos do 1º ao 9º ano de ensino, sob a responsabilidade de suas famílias.

2. O processo de alfabetização e letramento

O 1º ano do Ensino Fundamental na ESEBA/UFU contempla, em sua maioria, crianças na faixa etária entre 6 e 7 anos. A experiência na atuação docente tem mostrado que, a partir desse ano de ensino, os processos de alfabetização e letramento são abordados na escola de forma mais sistematizada.

De acordo com Soares (2004), historicamente, o conceito de alfabetização esteve associado com a decodificação de símbolos linguísticos, com o conhecimento dos símbolos e dos sons que as letras representam. A autora ainda salienta a necessidade de “atribuir um significado mais abrangente à alfabetização, considerando-a um processo permanente, que se estenderia por toda a vida, que não se esgotaria na aprendizagem da leitura e da escrita” (SOARES, 2004, p. 15).

Com as exigências do contexto social e educacional, o termo alfabetização foi (re)significado, surgindo, assim, o conceito de letramento. Dessa forma, concebe-se alfabetização e letramento como conceitos diferentes, porém, interdependentes.

Kleiman (1995, p. 19) define letramento como “[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos para objetivos específicos”. Nessa perspectiva, mesmo crianças não alfabetizadas passam por processos de letramento ao realizarem práticas sociais junto à família. O letramento é um processo mais amplo e abrangente que a alfabetização.

A criança torna-se letrada por meio de diferentes instrumentos sociais de comunicação: placas, televisores, computadores, filmes, propagandas, textos instrucionais de brinquedos, dentre outros. Considerando-se que esses meios de comunicação são parte da realidade na qual a criança está inserida, independentemente do

ambiente escolar, conclui-se que a aprendizagem e o letramento iniciam-se antes da entrada da criança na escola formal. Nesse sentido, “a leitura de mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1988, p. 11).

Em consonância com essa perspectiva, Soares (2004) aponta que alfabetizar e letrar são processos distintos, porém, interligados. É possível alfabetizar letrando, isto é, pode-se ensinar crianças e adultos a ler, a conhecer os sons que as letras representam e, ao mesmo tempo, com a mesma ênfase, convidá-los a se tornarem leitores, a participarem da aventura do conhecimento implícita no ato de ler (CARVALHO, 2005, p. 9). O convite à leitura deixa implícita a necessidade de ser alfabetizado para participar de forma autônoma das práticas de letramento (KLEIMAN, 2005), mais uma evidência da interligação dos conceitos de alfabetização e letramento.

As práticas de letramento incluem o uso da linguagem escrita dentro e fora da escola. A utilização ostensiva de computadores e outras tecnologias nos diversos setores da vida humana tem modificado a forma de registrar e utilizar a língua escrita. Particularmente, no cenário escolar, onde antes se esperava que a criança usasse lápis e papel para escrever de forma legível, hoje se espera que ela escreva coisas com sentido no caderno e no computador, e também utilize a Internet (KLEIMAN, 2005, p. 21).

É nessa perspectiva que se faz o relato de atividades subsidiadas pelo uso do computador, desenvolvidas para auxiliar no processo de alfabetização e prática do letramento.

3. O PROUCA no 1º ano do Ensino Fundamental: em foco os processos de alfabetização e letramento

A proposta pedagógica para utilização dos *laptops* do PROUCA no 1º ano do Ensino Fundamental da ESEBA/UFU é norteada pelos objetivos centrais da política governamental para a utilização de TDIC nas escolas públicas brasileiras. Dentre as metas da proposta, destacam-se: (a) promover a inclusão digital; (b) melhorar/modernizar o processo de ensino e de aprendizagem; (c) contribuir nos processos de alfabetização e

letramento; (d) possibilitar a interação de alunos e docentes uns com os outros, e de outros contextos; (e) explorar diferentes linguagens de forma significativa (escrita, matemática, artística, musical, dentre outras); e (f) promover de modo significativo e prazeroso a interdisciplinaridade entre os conteúdos trabalhados em sala de aula.

Ao elaborar a proposta para a ação pedagógica subsidiada pelos computadores e pela Internet, não se perdeu de vista que as crianças, em idade escolar, desde muito cedo, convivem com diferentes tipos de tecnologias. Ao manusear equipamentos como o controle da televisão, celulares e computadores, a criança torna-se curiosa, elabora estratégias para atingir um fim.

Nesse cenário, o educador vale-se dessas características e propõe-se a criar ambientes e contextos que favoreçam a pesquisa, a busca de informações e a cooperação entre os alunos para transformar as informações em conhecimentos. Assim, o programa tem auxiliado os docentes na modernização dos processos de ensino e de aprendizagem, aproximando o aluno e a escola do contexto real. E isso torna o ambiente escolar mais atrativo.

O planejamento coletivo e a análise dos erros dos alunos são etapas importantes na ação pedagógica com as TDIC na ESEBA/UFU. Nessa perspectiva, concorda-se com Almeida (2000) ao afirmar que o uso do computador como uma ferramenta demanda diversas competências, dentre elas, o planejamento, a análise da resolução de problemas e a reflexão. É preciso que o professor:

[...] vivencie situações em que possa analisar sua prática e a de outros professores, estabelecer relações entre elas e as teorias de desenvolvimento subjacentes, participar de reflexões coletivas sobre as mesmas, discutir suas perspectivas com os colegas e buscar novas orientações (SEED, 1998).

Nesse sentido, as atividades desenvolvidas tendo os *laptops* como recurso são planejadas em conjunto pelos professores que atuam no mesmo ano de ensino, de acordo com eixos temáticos ou projetos, e desenvolvidas segundo a especificidade de cada turma. O planejamento em consonância com a metodologia dos ciclos é

discutido quinzenalmente e avaliado ao final de cada etapa, permitindo a reflexão. Nesse percurso, além do planejamento conjunto, analisam-se, interpretam-se e buscam-se caminhos para trabalhar os erros dos estudantes com vistas a promover a construção do conhecimento (PIAGET, 1972).

Ao organizar o trabalho dessa forma, as educadoras compreendem o processo mental do aluno e têm possibilidade de auxiliá-lo a alcançar um novo patamar de desenvolvimento. Nesse processo, chamado por Papert (2008) de aprendizagem ativa, o professor promove a interação do aluno com a máquina e possibilita que ele crie modelos a partir de experiências anteriores, associando o velho com o novo.

O planejamento das atividades pelos professores alfabetizadores da ESEBA/UFU considera também que:

Até agora, a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que acaba-se obscurecendo a linguagem escrita como tal (VIGOTSKI, 1998, p. 139).

Assim, contrariamente à visão mecanicista de leitura e de escrita, a inserção do uso dos *laptops* na sala de aula possibilita propor atividades que valorizam a aprendizagem e a utilização desses saberes em suas práticas sociais, culturais e cognitivas.

4. Atividades desenvolvidas com os *laptops*

Soares (2004) afirma que o processo de alfabetização envolve, dentre as muitas facetas, o processo de aquisição de códigos linguísticos. A autora considera relevante que a criança desenvolva o reconhecimento das letras, identificando-as e diferenciando-as, bem como compreenda seus sons (relação grafema-fonema).

Assim, desenvolveram-se atividades utilizando um programa do *laptop*, *Tux Typing*, um aplicativo de código aberto, gratuito¹⁴, criado especialmente para as crianças. Ele apresenta diferentes tipos de jogos envolvendo as letras do alfabeto, em uma variedade de níveis de dificuldade.

¹⁴ Disponível para *download* gratuito em <<http://sourceforge.net/projects/tuxtype/>>.

Dentre os jogos, foi trabalhado o “alvo de letras”, no qual as crianças deveriam identificar a letra mostrada na tela do computador, digitando a letra correspondente no teclado. Ao longo do trabalho com essa ferramenta, percebeu-se o avanço dos alunos no reconhecimento e diferenciação dos diferentes tipos de letras, bem como na escrita destas.

Em seguida, em um nível de complexidade maior dos jogos, ainda no *Tux Typing*, trabalhou-se com o jogo “autoditado”, no qual eram apresentadas imagens para as crianças na tela do computador e elas deveriam digitar o nome referente à imagem, por exemplo, imagem de uma bola, exigindo-se a escrita da palavra. Com esse jogo, foi possível identificar os níveis de desenvolvimento da escrita dos alunos: pré-silábico, silábico, silábico alfabético e alfabético (FERREIRO & TEBEROSKY, 1999). Durante a atividade, as crianças elaboravam sua escrita a partir de suas hipóteses e conhecimentos desenvolvidos até o momento, o que, por sua vez, oferecia elementos para a intervenção das educadoras, que propunham desafios coerentes para a evolução dos alunos.

Nesse sentido, a mediação das professoras alfabetizadoras fez-se necessária em todos esses momentos. As educadoras interpretavam a ação dos alunos, buscando compreender a forma como eles pensaram sua escrita, e possibilitando-lhes a reescrita das palavras, almejando cada vez mais aproximar suas hipóteses da escrita convencional.

Em relação ao papel do professor, as educadoras concordam com Miranda (2008), que afirma que

[...] não se alfabetiza com base apenas em suas hipóteses sobre o processo de leitura e escrita, de modo que é fundamental a transmissão de conhecimentos [...] negar a mediação do professor no processo de ensino é um grande equívoco educacional (MIRANDA, 2008, p. 153).

Foram realizadas também diversas atividades envolvendo as ferramentas do *Kword*, um editor de textos gratuito que possibilita o trabalho com produção de textos. Com esse aplicativo, os alunos exercitaram, para além de suas tentativas de escrita, processos de letramento, na medida em que exploraram a escrita, a

produção e a função social de diferentes gêneros textuais, como: convites, receitas, listas de compras, histórias, dentre outros, de acordo com as diversas situações do próprio cotidiano dos alunos.

Na realização dos projetos da turma, foram utilizadas as ferramentas de um navegador de Internet que, além da pesquisa sobre diversas temáticas, possibilitou aos alunos a utilização de jogos *online*, vídeos, documentários, músicas, dentre outros, que oportunizaram a construção de conhecimentos, privilegiando também o desenvolvimento de práticas de leitura.

Outro aplicativo do *laptop* PROUCA utilizado foi o *Tux Paint*, um programa educativo para incentivar a criatividade das crianças. Esse programa possibilita ao aluno produzir desenhos e escrever textos, utilizando as diversas opções de imagens, letras e pintura. Com essa ferramenta, os alunos produziram histórias em quadrinhos, que foram impressas e constituíram-se como elementos geradores de outras atividades, como interpretação de texto, resolução de situações-problema, dentre outras.

Ressalta-se que todas as atividades realizadas com a utilização do *laptop* PROUCA não ocorreram de forma isolada do contexto e do cotidiano da turma. Ao contrário, a partir de uma proposta interdisciplinar, abordando os muitos conteúdos e eixos temáticos a serem trabalhados no 1º ano do Ensino Fundamental, dentre eles a leitura e escrita, elencamos atividades que foram desenvolvidas com o uso dos *laptops*.

Por essa ótica, destaca-se, ainda, o trabalho com o tema “Corpo e identidade”. No estudo dessa temática, foram realizadas, dentre outras, atividades como: fotografar o corpo, utilizando a *Wxcam* do *laptop* para observar as características físicas de cada um; produção de autorretrato por meio das ferramentas de pintura do *Tux Paint*; produção de texto sobre as características pessoais de cada um, retratando traços da personalidade, preferências e identidade do aluno, por meio do *Keyword*; acesso e realização de jogos na *Web*, explorando o corpo humano e suas partes (cabeça, olhos, boca, nariz, orelhas, braços, dentre outras).

Ao planejar e desenvolver as atividades elencadas, as educadoras compartilham da concepção na qual se busca alfabetizar letrando e letrar alfabetizando. Nesse sentido, elas concordam com Abreu e Miranda (2007), ao afirmarem que:

Para alfabetizar letrando o professor precisa dispor-se a entender o pensamento infantil sobre a língua escrita, analisar produções como passos construtivos de um processo e não como resultado definitivo, precisa aceitar que as crianças têm hipóteses complexas e compreensivas sobre o sistema alfabético de representação, construídas em suas tentativas de compreensão da natureza da linguagem [...]. Para tanto, deve oferecer oportunidades para que a criança pense, exponha sua lógica, revele suas dúvidas, faça questionamentos (ABREU; MIRANDA, 2007, p. 9).

As crianças pensam de maneira diferente dos adultos, pensam diferentemente umas das outras e, ainda, têm formas diversas de explicar a lógica que anima suas ações. Ao compreenderem essas diferenças no pensamento infantil, as educadoras encontraram caminhos para favorecer o desenvolvimento das crianças nas diferentes etapas de construção do conhecimento.

Percebem-se as diferenças entre as crianças também no tempo em que elas levam para processar uma informação e realizar uma tarefa. Utilizar um computador por aluno possibilitou respeitar o tempo de cada uma. Elas avançavam dentro de seu próprio limite. Assim, cada criança utilizava o computador para construir um texto ou uma imagem ou assistir a um vídeo e isso tornava-se especialmente prazeroso por que elas podiam mostrar, discutir, examinar, sondar e admirar o que foi produzido por ela própria e pelos colegas (PAPERT, 2008).

Considerações finais

Na ESEBA/UFU, a integração das TDIC ao processo educacional já é um fato. A sistematização das atividades apoia-se no pressuposto segundo o qual as tecnologias não se configuram apenas como meio de transferência da informação. Elas são, principalmente, ferramentas que possibilitam a aproximação entre a escola, os conteúdos escolares e os estudantes. Especialmente em relação ao processo de alfabetização e prática do letramento, a utilização dessas tecnologias na modalidade 1-1 possibilitou (re)significar a atuação docente em sala de aula e modernizar o processo de ensino e de aprendizagem.

A dinâmica na sala de aula, ao utilizar o computador para auxiliar na construção dos conhecimentos, revelou o avanço das crianças nos processos de alfabetização e prática do letramento e ampliou seus conhecimentos nas diferentes linguagens. Elas passaram a expressar mais curiosidade e interesse nas atividades realizadas, o que as levou a uma aprendizagem significativa.

Sabe-se que ainda há muito a ser feito em termos da apropriação das TDIC como recursos efetivos na construção do conhecimento, entretanto, o que se pretende ao revelar a prática pedagógica em ambientes tecnológicos na ESEBA/UFU é provocar reflexões e produzir novas ideias.

Referências bibliográficas

- ABREU, M. M. de O.; MIRANDA, M. I. **Ensino Fundamental de nove anos no município de Uberlândia: quem é a criança de seis anos?** Uberlândia: EDUFU, 2007.
- ALMEIDA, M. E. B. **Informática e formação de professores**. Brasília, DF: MEC, SEED, ProInfo, 2000. (Coleção Informática para a Mudança em Educação).
- BRASIL. Lei nº 12.249, de 11 de junho de 2010. Cria o Programa Um Computador por Aluno – PROUCA e institui o Regime Especial de Aquisição de Computadores para Uso Educacional – RECOMPE. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 jun. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112249.htm>. Acesso em: 24 set. 2012.
- CARVALHO, M. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 1988.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 20. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- GOMES, M. J. Portefólios digitais: revisitando os princípios e renovando as práticas. In: **Actas do VII Colóquio sobre Questões Curriculares**, 2006. Braga: CIED, pp. 295-306.

JONASSEN, D. H. **Modeling with technology**: mind tools for conceptual change. 3rd ed. Nova Jersey: Prentice Hall, 2005.

KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**. São Paulo: Mercado de Letras, 1995.

_____. **Preciso ensinar o letramento?** Não basta ler e escrever? Campinas: Cefiel, UNICAMP, MEC, 2005.

MIRANDA, M. I. Epistemologia genética, alfabetização e letramento. **Educação e Filosofia**. Uberlândia, v. 22, n. 44, p. 141-148, jul./dez. 2008.

PAPERT, S. **A máquina das crianças**: repensando a escola na era da informática. Trad. Sandra Costa. Ed. revisada. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PIAGET, J. **A epistemologia genética**. Petrópolis: Vozes, 1972.

PROJETO UCA. Disponível em: <<http://www.uca.gov.br/institucional/projeto.jsp>>. Acesso em: 06 maio 2013.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

VALENTE, J. A. (Org.). **Liberando a mente**: computadores na Educação Especial. Campinas: Gráfica da UNICAMP, 1991.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ENCONTROS DE ACOMPANHAMENTO DE APRENDIZAGEM: UMA EXPERIÊNCIA DE AVALIAÇÃO FORMATIVA

Olenir Maria Mendes¹⁵

Resumo: Neste artigo, pretende-se partilhar algumas experiências de práticas avaliativas desenvolvidas no I Curso de Especialização em Geografia para docentes das séries iniciais do Ensino Fundamental, oferecido pelo Instituto de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia. Esse projeto se concretizou por meio da disciplina Encontros de Acompanhamento de Aprendizagem, a qual procurou compreender e acompanhar o estágio de aprendizagem em que se encontravam as(os) professoras(es) cursistas, para orientar e intervir no desenvolvimento educacional de cada um/a, construindo e aplicando propostas de atividades pedagógicas resultantes dos estudos teórico-práticos desenvolvidos ao longo do Curso. O resultado de todo esse processo permitiu-nos uma ampliação do conceito e das concepções de avaliação que se encontram em transformação. O propósito principal da avaliação foi alcançar as aprendizagens significativas, as chamadas aprendizagens profundas, reflexivas, com compreensão, ou seja, aprendizagens construídas ativamente pelos/as professores/as cursistas e autorreguladas. Isto se concretizou por meio dos encontros dos pequenos grupos para discutir e compreender o estágio de aprendizagem em que os/as participantes se encontravam, a partir do conhecimento que foi sendo construído sobre avaliação formativa. Mesmo que alguns grupos tenham apresentado dificuldade em compreendê-la, a experiência representou mais uma possibilidade no campo da avaliação transformadora da realidade.

Palavras-chave: Avaliação Formativa. Encontros de Acompanhamento de Aprendizagem. Ensino de Geografia

Abstract: We aim to share some experiences on evaluation practices carried out during the I Course of Specialization in Geography for teachers in the early grades of elementary school offered by the Geography Institute in Federal University of Uberlândia. This project was achieved through the discipline Learning Monitoring Meetings, which sought to understand and monitor the learning stage in which were the participant teachers in order to guide and to intervene in the educational development of each one of them, building and applying proposals of pedagogic activities applying proposed educational activities resulting

¹⁵ Professora do Programa de Pós Graduação em Educação – PPGED da Faculdade de Educação - FACED da Universidade Federal de Uberlândia - UFU/MG. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação Educacional - GEPAE e membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Culturas Populares - GPECPOP

from the theoretical and practical studies developed during the course. The results of this process allowed us to enlarge the concept and the conceptions of evaluation which suffer a transformation. The main purpose of the evaluation was to achieve meaningful learning, called the deeper, reflective and comprehensive one, in other words, learning processes built actively and self-regulated by the participant teachers. This was carried out through meetings of small groups to discuss and understand the learning stage in which participants were based on the knowledge that has been built on formative assessment. Although it was not possible complete understanding, in some groups, the experience represented another possibility in the field of transforming evaluation.

Keywords: Formative Evaluation. Learning Monitoring Meetings. Geography teaching.

Introdução

Este artigo pretende partilhar algumas experiências de práticas avaliativas desenvolvidas no I Curso de Especialização em Geografia para docentes das séries iniciais do Ensino Fundamental, oferecido pelo Instituto de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia. O projeto do Curso foi construído coletivamente por professores e professoras que trabalham com formação docente e daí surgiu a possibilidade de implementação de práticas também coletivas, cuja intenção é a garantia da aprendizagem dos/as professores/as cursistas.

O curso aconteceu totalmente de forma presencial e privilegiou as aulas dialogadas, tendo como ponto de partida a discussão das práticas dos/as professores/as cursistas sobre os conteúdos das disciplinas. Foram realizados trabalhos práticos como organização e construção de materiais didáticos e realização de Trabalhos de Campo Integrados. A coordenação do curso, juntamente com os/as docentes e as/os professoras/es cursistas tiveram como pretensão desenvolver uma proposta coerente de avaliação, que levasse em consideração todo o processo de ensino e de aprendizagem, e que tivessem por base os estudos teóricos como subsídio para as ações a serem realizadas. Tal ideia representou um desafio para a coordenação, para os/as docentes e para os/as professores/as cursistas.

Para tanto, adotamos uma concepção de avaliação formativa e privilegamos uma análise atenta do que as/os professoras/es cursistas sabiam e faziam em suas salas de aula cotidianamente, para compreender as suas eventuais dificuldades, a fim de ajudá-las/os a superá-las. Fizemos da avaliação um momento de investigação e conscientização acerca das potencialidades, progressos, limites, características e ritmos específicos dos/as cursistas. Através desse processo, formulamos apreciações por parte dos diferentes atores acerca do mérito ou do valor do trabalho desenvolvido o que, em última análise, desencadeou ações que regularam os processos de aprendizagem e de ensino. Essas ações desenvolveram processos de autoavaliação e de autorregulação

relativos ao que esperávamos que os/as professores/as cursistas aprendessem. Assim, a avaliação foi encarada como processo de leitura sistemática da realidade, possibilitando tomada de consciência da situação, por meio da interpretação das informações no sentido de oferecer subsídios para intervenção e possível mudança da realidade avaliada.

Esta possibilidade de intervenção se concretizou, especialmente, por meio de duas disciplinas do Curso de Especialização: Encontros de Acompanhamento de Aprendizagem e Avaliação Formativa. A primeira pretendia compreender e acompanhar o estágio de aprendizagem em que se encontravam as(os) professoras(es) cursistas, para orientar e intervir no desenvolvimento educacional de cada um/a e construir e aplicar propostas de atividades pedagógicas resultantes dos estudos teórico-práticos desenvolvidos ao longo do curso. A segunda disciplina pretendia discutir a prática pedagógica no que se refere à avaliação educacional, a partir dos fundamentos sociológicos e de perspectivas da avaliação diagnóstica e formativa e discutir a categoria da avaliação e sua centralidade na escola capitalista, além de propiciar reflexões e práticas de avaliação formativa. Essa segunda disciplina pretendia, então, oferecer os fundamentos teórico-metodológicos acerca da avaliação que se pretendia vivenciar ao longo do Curso. Neste artigo nos deteremos nas experiências desenvolvidas apenas na primeira disciplina.

A concepção de avaliação adotada pelo Curso, discutida e estudada pelas/os cursistas, incluiu a avaliação de conhecimentos, de desempenhos, de capacidades, de atitudes, de procedimentos ou de processos mais ou menos complexos de pensamento. Afinal, o propósito principal da avaliação é alcançar as aprendizagens significativas, as chamadas aprendizagens profundas, reflexivas, com compreensão, aprendizagens construídas ativamente pelas(os) professoras(es) cursistas e autorreguladas, como já dissemos anteriormente.

Como acontece no modelo clássico de avaliação, também no Curso as/os professoras/es cursistas tiveram que se submeter à avaliação quantitativa e classificatória também por exigência do sistema de notas da Universidade e esse fator sempre foi dificultador do entendimento qualitativo e abrangente da avaliação formativa. Assim, para efeito de apuração dos resultados, e em função das exigências legais, observou-se o cumprimento de frequência mínima de 75% e aproveitamento de 70% em cada disciplina, o que foi traduzido em notas. Esses procedimentos foram geradores de contradições, que tiveram como consequência um certo estresse e uma ansiedade por parte dos/as professores/as cursistas, em momentos formais de avaliação. Desse modo, a experiência aqui apresentada não se isenta dos problemas próprios da cultura avaliativa fortemente presente no contexto atual.

A cultura avaliativa no contexto social capitalista

Através da avaliação praticada historicamente pela proposta capitalista de escola, acontece a reprodução das relações entre as pessoas e o modelo de sociedade é que serve de referência para tal reprodução. Assim, se a sociedade está organizada de forma centralizadora, caberá a poucos o direito de decidir sobre um grupo de pessoas. Será também esta lógica da avaliação.

O que se vê, notadamente na avaliação, é a distorção da relação entre professor e aluno, que, pretendendo ser educativa, tem, de fato, ensinado e contribuído, não para a formação da cidadania, mas para o adestramento dos alunos, sua sujeição às normas estabelecidas, a aceitação tácita e dócil das regras de convivência, definidas no sistema escolar e que, de alguma forma, refletem a prática social. (SORDI, 1993, p. 207)

Assim, as práticas avaliativas realizadas no interior das escolas, ao enfatizarem instrumentos que aparentemente objetivam apenas medir, verificar e classificar a aprendizagem dos/as estudantes reforçam uma ideologia sutil e complexa, de controle e de reprodução social. Ou seja, com aparência de avaliar igualmente a todos e todas, o sistema educacional oculta os reais interesses da sociedade capitalista e contribui para a manutenção e perpetuação de um sistema autoritário, estratificado, hierárquico e extremamente desigual. Além disso, é um mecanismo de ajuste e de subordinação, pois, ao serem submetidos a esse tipo de avaliação, os/as estudantes são treinados/as a aceitarem o controle, os julgamentos, as recompensas e punições como naturais, e como naturais as divisões da sociedade em que se encontram inseridos/as.

O sistema educacional está organizado historicamente a partir de uma prática que consiste na mera transmissão de saberes. Quando trabalha no sentido de adequar e reforçar nos/as estudantes expectativas e valores definidos socialmente, não considera as características dos diferentes grupos sociais e se faz desigual, seletivo e produtor do fracasso das camadas menos favorecidas material e culturalmente (BOURDIEU, 2010). O professor se constitui como o transmissor desse saber escolar, que é totalmente desvinculado da cultura da grande maioria dos/as estudantes. Nessa ação pedagógica, acaba-se excluindo e rejeitando o conhecimento desses grupos em detrimento do dominante e, em seguida, avalia-se, verifica-se o quanto cada um foi capaz de reter do conhecimento dominante.

Discutir esses elementos com os/as professores/as cursistas permitiu compreender a avaliação para além dos instrumentos técnicos, afinal, mais importante do que mudar as práticas avaliativas é mudar os objetivos da educação escolar, os quais precisam deixar de garantir a manutenção da organização social, para provocar a mobilização em busca da reestruturação da sociedade e, conseqüentemente, da escola e das relações presentes em seu interior. Esse contexto explica porque é preciso questionar a concepção de avaliação que vigora socialmente. É preciso perguntar: para quê se avalia? Para incluir ou para excluir? Para emancipar ou para controlar? Para transformar ou para manter? (SORDI, 2005). Essas perguntas serviram como ponto de partida

para o processo reflexivo propiciado aos/as professores/as cursistas e contribuíram para uma compreensão mais sistemática da realidade vivida pelos/as mesmos/as.

A cultura avaliativa está ainda fundamentada numa epistemologia positivista, e, deste modo, dúvidas e questionamentos não têm espaço garantido; conseqüentemente, não sobra tempo para reflexão coletiva sobre as situações que podem e devem ser mudadas. Da forma como as práticas e relações estão organizadas, e aí se inclui a escola, não há interesse e nem espaço para indagação sobre as lógicas que estão em jogo, também por isso as mudanças são lentas. No curso tentamos criar as condições para que tais reflexões acontecessem, superando essa lacuna.

Na prática atual, ser professor implica em: dar um conteúdo, fazer exercícios de fixação, marcar o dia da prova, aplicar a prova, corrigir e divulgar os resultados. Ser estudante implica em: frequentar as aulas, estudar às vésperas para as provas, responder às questões já esperadas, e acatar a “ordem estabelecida e os resultados divulgados”.

Vivemos uma cultura de avaliação positivista onde não há espaço para a dúvida; nem tempo para a reflexão e participação. Tudo está orquestrado para funcionar sem problemas, sem hesitações. Não há interesse em que se interroguem as lógicas que estão em jogo. (SORDI, 2005, p. 126-127)

Além disso, não podemos desconsiderar as dificuldades enfrentadas durante o exercício docente, por exemplo: nem sempre os planejamentos são elaborados de maneira eficaz, de tal forma que ajude o trabalho e que funcione como diretriz, especialmente que tenham como ponto de partida o/a estudante real e não o/a ideal. As avaliações não fogem ao padrão tradicional [provas e testes] e as estratégias didáticas utilizadas não propiciam condições para que os/as estudantes obtenham êxito na aprendizagem. Os/as professores/as, nem sempre conseguem a atenção e o envolvimento da maioria dos/as estudantes por problemas de indisciplina e falta de interesse pelo estudo. Esse fato, em especial, apresenta como consequência problemas de aprendizagem, e, nos casos de indisciplina, a avaliação continua desempenhando o seu papel de controle, o que confirma a distorção da função da avaliação denunciada por alguns estudiosos dessa temática (VASCONCELLOS, 1995), dentre outras dificuldades.

Outro elemento importante, dentro da discussão sobre avaliação, refere-se à concepção que se tem sobre o erro. Infelizmente o erro como parte do processo de aprendizagem, ainda não é a conotação encontrada nas escolas. Prevalece uma prática que reforça a reprodução social, ou seja, não é permitido errar, quem erra geralmente é punido. Desse modo, o/a professor/a atribui o fracasso ao/a estudante e não considera sua própria atuação profissional nesse processo. Geralmente os/as professores/as justificam os erros dos/as estudantes como sendo decorrentes da ausência de estudo, ou de bases necessárias para cursar a etapa em que

se encontram, ou porque não “levam jeito para a coisa”. Além disso, justificam que os/as estudantes são desinteressados/as pelo estudo e que suas próprias deficiências lhes trazem prejuízos. Desse modo, é mais comum encontrar professores/as que “lavam as mãos” do que professores/as que se comprometem e se corresponsabilizam pelo processo de ensinar e aprender, e justamente por isso, tais profissionais tratam, de maneira superficial, uma situação própria da relação ensino/aprendizagem. Afinal, por meio do erro do aluno é possível investigar e compreender a lógica que perpassa seu pensamento, possibilitando, assim, uma compreensão da situação em que o/a estudante se encontra.

Não se pode esquecer que o erro também pode oferecer informações sobre o desempenho do/a próprio/a professor/a, sobre seus métodos de trabalho, sobre os procedimentos didáticos e sobre as condições propícias ou não à aprendizagem, por isso mesmo encarar o erro como auxiliar desse processo por si só já representa uma postura transformadora das práticas meramente verificativas.

Além disso, os últimos estudos sobre avaliação indicam que a prática pedagógica, quase exclusivamente centrada no/a professor/a, e, principalmente, a acomodação e a resistência às novas experiências, aspectos estes que poderiam facilitar o processo de ensino-aprendizagem, têm sido marcas de algumas situações vivenciadas no cotidiano da sala de aula, que muito inquietam professores/as e estudiosos/as da prática pedagógica. Essa realidade revela-se de maneira complexa e passível de vasta problematização para o campo da pesquisa, especialmente no campo da avaliação.

O professor pode, por meio de sua forma de mediação, construir um trabalho pedagógico altamente eficaz, mas ele próprio terá de romper com a visão de avaliação ainda hegemônica que se orienta pelo eficientismo e valorização do produto em detrimento do processo. O medo de não saber fazer diferente e o receio de perder o controle sobre a situação podem conspirar para a manutenção de práticas de avaliação concentradoras de poder no professor e, portanto, pouco eficazes para produzir mudanças naquilo que se definiu como qualidade no ensino de graduação. (SORDI, 2005, p. 123)

Nesse sentido, uma outra forma de compreender a avaliação torna-se condição necessária para se pensar novas práticas, na medida em que ela é um dos componentes essenciais do trabalho docente. Desse modo, a avaliação precisa ser compreendida e realizada com capacidade crítica, momento este em que se pensa sobre sua eficácia ou não e sobre sua concretização. Em outras palavras, é preciso avaliar a avaliação.

A decisão de avaliar a avaliação é questão que não pode ser subestimada pelos educadores em geral. Um instrumento de avaliação é produzido por homens a partir de opções quase sempre políticas, mas que ao serem retratadas tecnicamente, parecem ser destituídas de todas suas intenções. Logo, pouco tempo se detém analisando as forças que concorrem para que uma avaliação tomasse uma direção ou outra, intenção dificilmente perceptível na arquitetura de um instrumento. Igualmente pouca atenção merecem os efeitos dos exames quando as notas obtidas sinalizam aprovação meritosa. Isso distorce a importância da interpretação dos significados dos dados. E os efeitos dos mesmos na retroalimentação do sistema formativo. (SORDI, 2005, p. 127).

A compreensão clara desse aspecto direciona o processo reflexivo e meta-avaliativo e impulsiona o/a professor/a a buscar a melhoria dos processos em que a avaliação se dá, sem deixar de dar conta da complexidade dos processos de ensinar e aprender.

Segundo Sousa (1991, p. 45), “repensar os fundamentos que norteiam as teorias avaliativas implica desvendar as ideologias em que se apoiam na perspectiva de sua superação”. Ter clareza sobre quais concepções e práticas de avaliação têm sido dominantes nas práticas dos/as professoras/es cursistas, tornou-se então uma necessidade para a compreensão da avaliação formativa, crítica e processual.

A avaliação formativa como eixo definidor dos caminhos construídos pelo grupo de professoras/es

Nos últimos vinte anos, as produções teóricas têm sido unânimes em condenar práticas avaliativas quantitativas e excludentes. As práticas que estão ainda muito fortes e resistentes no cotidiano da sala de aula são condenadas insistentemente. Um olhar ingênuo sobre a questão poderia justificar superficialmente essa realidade por meio de um simples entendimento de que uma coisa é a prática e outra é a teoria. No entanto, segundo Freitas (1995, p.59), “é possível que a categoria mais decisiva para assegurar a função social que a escola tem na sociedade capitalista seja a da avaliação”. Essa afirmação explica porque tem sido tão difícil transformar práticas avaliativas classificatórias, excludentes, seletivas em práticas inclusivas, ou seja, que contribuam com a aprendizagem do/a estudante, já que a sociedade atual garante sua manutenção por meio da exclusão.

Se, por um lado, muito já se tem produzido sobre avaliação, por outro lado, muito se tem denunciado sobre sua perversidade, no sentido de provocar mais estragos do que acertos. Apesar de haver um discurso pedagógico que busca trazer mudanças qualitativas na forma de organização do trabalho docente com a intenção de produzir uma ressignificação do processo de ensinar, aprender e avaliar, essas mudanças não têm sido nada fáceis.

O mercado tem sido chamado para regular os saberes necessários por meio de avaliações formais e oficiais que exercem força indutora considerável sobre os eixos norteadores dos cursos, sobrepondo-se, inclusive, aos pressupostos do projeto pedagógico. Esta dependência unilateral do mercado esvazia o sentido do ensino universitário, cerceia sua autonomia no que se refere ao critério da relevância social. (SORDI, 2005, p. 123).

Imaginemos outro mundo, outra sociedade, outra escola, outra universidade. Imaginemos uma sociedade em que haja completa convicção de que todas as pessoas são capazes de aprender. Com certeza, a lógica que

regula o funcionamento das instituições acima seria também outra e talvez fosse mais fácil entender o papel da avaliação como mediação de aprendizagem. Tem razão Hadji (2001) quando afirma sobre o caráter utópico da avaliação formativa, afinal, esta perspectiva de avaliação está para uma nova realidade não como uma condição de impossibilidade, ao contrário, mas como uma esperança de transformação.

Avaliar para incluir significa romper com a lógica excludente também de uma sociedade competitiva e individualista. Sem esta premissa fica difícil compreender o papel da avaliação formativa e processual. Já “avancamos” espetacularmente quanto a alguns aspectos. No entanto, em outros, ainda resistimos e insistimos em manter velhas práticas. O jeito de se avaliar é um dos aspectos que não se “consegue” avançar muito, não por incapacidade, mas por conveniência e estratégia de manutenção do *status quo* (Hadji, 2001). Mudar significa mexer com o “velho” comportamento e imaginário construído historicamente do ser professor, do ser estudante e, conseqüentemente, o modo de se avaliar e ser avaliado. A nossa tentativa é de mudar as lógicas quando se pensa em avaliação formativa.

Nessa lógica, o ato de avaliar não implica apenas em investigação, diagnóstico, conhecimento sobre a realidade, mas implica, necessariamente, em ações posteriores à verificação para que realmente a avaliação aconteça. A avaliação possibilita tanto ao/a professor/a quanto ao/a estudante tomar conhecimento da situação e tomar decisões a respeito do que fazer para melhorar as condições detectadas. Esse processo de decisão e as ações propriamente ditas não têm ocorrido e, por isso, o processo avaliativo tem sido incompleto. Cabe ao/a professor/a coordenar todo o percurso e não interrompê-lo antes de sua conclusão.

O procedimento mais comum tem sido a interrupção do processo avaliativo, assim que é feito o registro dos resultados. Isso significa que não há ações para mudar a realidade avaliada e, aos/as estudantes, resta a submissão ao modelo que está posto, qual seja: o/a professor/a ensina o conteúdo, o/a estudante aprende, às vezes, apenas memoriza e é avaliado. Depois, retoma-se com um novo conteúdo, independentemente de ter havido resultados positivos ou não. A prática mais comum é de apenas a verificação da aprendizagem e não de avaliação propriamente dita (LUCKESI, 1999).

Na perspectiva da avaliação formativa, o fazer docente e os problemas de aprendizagem se tornam objeto de reflexão. Segundo Sordi (1993), o tripé da avaliação é formado por professor/a, estudante e conhecimento. Quando se avalia o rendimento do/a estudante, não se pode separar nenhum dos três componentes desse tripé. Isso quer dizer que é preciso avaliar o papel do/a professor/a na condução do processo, como o conteúdo foi selecionado e abordado e qual o papel atribuído ao/a estudante. Afinal,

Como penalizar o aluno através da reprovação, culpabilizando-o, isoladamente, pela ausência de resultados positivos? E a responsabilidade do docente na abordagem e no resgate do aluno, no processo? Como esperar que o aluno apresente habilidades de crítica e síntese, se, na organização de nosso trabalho em sala de aula, a abordagem está centrada no docente, na sua capacidade de discorrer e comandar e ao aluno cabe representar o papel de receptáculo passivo

dos conteúdos? Como exercitar a capacidade do aluno de investir na sua autonomia intelectual, subsídio importante para exercer a cidadania, se condicionamos sua forma de pensar e de expressar, penalizando-o, quando rompe com o padrão rigidamente pré-estipulado e por nós definido como critérios de avaliação, revestido do peso de verdade absoluta? (SORDI, 1993, p. 226-227).

Nessa concepção, os resultados da avaliação relativizam a responsabilidade que, geralmente, recai sobre o/a estudante. Agindo assim, o papel do/a professor/a como aquele/a que conduz o processo de ensino, se destaca (SORDI, 1993). Desse modo, há continuidade do ato de avaliar, ou seja, usam-se os resultados da avaliação para refletir sobre as causas, as consequências e o que fazer para mudar a situação, daí acontece o processo avaliativo e os resultados transformam-se em informações que servirão para direcionar o trabalho pedagógico do/a professor/a na sala de aula. Implementar esse entendimento sobre o processo avaliatório é um desafio que está posto.

Apresentamos, então, uma concepção de avaliação entendida como momento de negociação coletiva e de construção. Esta concepção se constitui como uma verdadeira ruptura com outras concepções de avaliação centrada no produto, na quantidade e na classificação. Assim, pensar a avaliação formativa é pensar uma nova organização do trabalho pedagógico e isso leva educadores/as a se sentirem incomodados, por exemplo: conseguimos conceber uma escola sem retenção dos/as estudantes? Conseguimos avaliar sem a necessidade de atribuir quaisquer classificações numéricas, que podem ser substituídas por apreciações escritas de índole qualitativa? Conseguimos cumprir uma avaliação, obrigatoriamente, de natureza formativa? Segundo Fernandes (2009), as concepções, as culturas, os saberes e os valores das pessoas têm papel muito importante nesse processo e, por isso, as resistências e medidas de outra natureza, especialmente baseada na cultura clássica de avaliação, e por muitos sustentada, poderiam ser insuportáveis. Afinal, é necessário pensar em rupturas e em princípios que transformem a escola, que mudem as lógicas postas e impostas no campo avaliativo.

Nessa concepção, os/as professores/as precisam partilhar o poder de avaliar com os/as estudantes e outros atores e devem utilizar uma variedade de estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação, empregando métodos predominantemente qualitativos, não se excluindo o uso dos métodos quantitativos. A avaliação precisa estar integrada ao processo de ensino e aprendizagem e precisa ser compreendida a partir de sua função principal, qual seja, melhorar e regular as aprendizagens. O feedback, nas suas mais variadas formas, frequências e distribuições, é um processo indispensável para que a avaliação se integre plenamente no processo de ensino-aprendizagem. A avaliação deve servir mais para ajudar as pessoas a desenvolverem suas aprendizagens do que para julgá-las ou classificá-las em uma escala.

E, finalmente, não é possível deixar de considerar que a avaliação é uma construção social em que são levados em conta os contextos, a negociação, o envolvimento dos participantes, a construção social do conhecimento e os processos cognitivos, sociais e culturais na sala de aula. Trata-se de uma avaliação interativa, situada nos contextos vividos por professores/as e estudantes, centrada na regulação e na melhoria das aprendizagens, e por isso, participativa, transparente e integrada aos processos de ensino e aprendizagem. É uma avaliação orientada para melhorar as aprendizagens (FERNANDES, 2009). Ainda, segundo Fernandes (2009), a avaliação formativa apresenta as seguintes características:

A avaliação inclui apenas tarefas contextualizadas; A avaliação utiliza problemas complexos; A avaliação deve contribuir para que os alunos desenvolvam o máximo possível suas competências; A avaliação exige a utilização funcional de conhecimentos dos conteúdos disciplinares; A tarefa e suas exigências são conhecidas antes da situação de avaliação; A avaliação exige certa forma de colaboração entre pares; A correção tem em conta as estratégias cognitivas e metacognitivas utilizadas pelos alunos; Os critérios de correção são determinados fazendo referência às exigências cognitivas das competências visadas; e a autoavaliação faz parte da avaliação. (FERNANDES, 2009, p. 59)

Com base nesse entendimento de avaliação é que a disciplina “Encontros de Acompanhamento de Aprendizagem” foi pensada, criada e organizada junto aos/as professores/as cursistas.

Encontros de Acompanhamento de Aprendizagem

Desenvolver uma proposta coerente, que levasse em consideração todo o processo de ensino e de aprendizagem, ao longo do curso, configurou-se como um desafio para a coordenação, para os/as docentes e também para os/as professores/as cursistas. Tivemos como finalidade compreender e acompanhar o estágio de aprendizagem em que se encontravam os/as professores/as cursistas, orientar e intervir no desenvolvimento educacional de cada cursista ao longo do Curso de Especialização e construir, e aplicar, junto com os/as mesmos/as, propostas de atividades pedagógicas resultantes dos estudos teórico-práticos desenvolvidos ao longo do Curso.

Essa disciplina representou as condições concretas de intervenções que possibilitassem as aprendizagens de fato. Cada docente do curso responsabilizou-se pelo acompanhamento de um grupo de três a quatro professores/as cursistas. Através de encontros mensais, pré-estabelecidos buscamos considerar a avaliação como uma análise atenta do que os/as professores/as cursistas sabiam e faziam, com o intuito de compreender as eventuais dificuldades a fim de ajudá-los/as a superá-las. Por meio desses encontros, pretendíamos formular apreciações por parte dos diferentes atores acerca do mérito ou do valor do trabalho desenvolvido o que, em última análise, deveria desencadear ações que regulassem os processos de aprendizagem e de ensino

dos mesmos. As ações deveriam ajudar a desenvolver processos de autoavaliação e de autorregulação relativo ao que se esperava que os/as professores/as cursistas aprendessem.

Esses sujeitos foram considerados/as orientandos/as e, com isso, tentamos implementar o processo qualitativo de escritas e reescritas, das idas e vindas, bastante próprias do processo de orientação dos trabalhos acadêmico-científicos. Assim, a avaliação foi encarada como processo de leitura sistemática da realidade, possibilitando tomada de consciência da situação, por meio da interpretação das informações colhida no sentido de oferecer subsídios para intervenção e possível mudança da realidade avaliada. A participação presencial nesses encontros se transformou em avaliação somativa, totalizando 50 pontos. Coube ainda aos/as cursistas desenvolverem uma proposta de aplicação prática de um tópico de estudo em suas salas de aula, que incorporasse práticas de avaliação formativa, a qual foi avaliada também em 50 pontos. Afinal, como já dito, não foi possível abolir o sistema de notas exigidos pela Universidade e isso acabou gerando um pouco de estresse entre os/as cursistas.

Por fim, as ações desenvolvidas nos Encontros de Acompanhamento de Aprendizagem foram compartilhadas com todos/a os/as docentes do curso em três encontros gerais, que ocorreram ao longo do curso. Nesses encontros cada um/a poderia socializar os resultados parciais, o que possibilitou compartilhar avanços e dificuldades de maneira coletiva.

A partir do exposto, definimos como objetivos do primeiro encontro: a) formar os grupos de trabalho para o desenvolvimento da atividade de acompanhamento ao longo do Curso de Especialização; b) iniciar o processo de diagnóstico acerca da realidade para identificar o estágio de aprendizagens em que se encontravam os/as orientandos/as; e c) orientar os/as professores/as cursistas acerca do funcionamento geral do Curso e sobre metodologias de leituras e estudos. Para tanto, planejamos as atividades de leituras e orientamos os estudos acadêmicos pro meio de um levantamento das principais dificuldades relacionadas ao hábito de leitura. Em função disso, apontamos metodologias de leituras e estudos. Nesse sentido, procuramos construir juntos uma organização do tempo de estudos, como forma de motivação da aprendizagem e aproveitamento da aula.

O primeiro momento, então, cujo propósito também era realizar o diagnóstico da realidade para perceber o estágio de aprendizagens dos/as orientandos/as, escolhemos como atividade o desenvolvimento de um registro, a partir de uma pergunta central, “Como chego para fazer este curso?” com a seguinte motivação:

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

Estamos aqui... Você pode estar se perguntando: acabei de chegar para um curso e já me pedem para fazer uma avaliação? Pois é!!!! Sabemos que um curso, para alcançar seus objetivos, precisa ser desenvolvido em uma via de mão dupla, ou seja, docentes e discentes devem tecer cotidianamente cada fio que comporá essa teia chamada conhecimento. Sendo assim, podemos afirmar que, de certa forma, somos sujeitos de nosso processo de formação.

Então, seja bem-vinda, seja bem-vindo ao curso *Especialização em Ensino de Geografia nas séries iniciais do ensino fundamental*.

Pra continuar a conversa, vamos ler uma poesia? A poetisa Roseana Murray em seu livro "*Classificados Poéticos*" tem um poema que diz assim,

*Atenção! Compro gavetas,
compro armários,
cômodas e baús.*

*Preciso guardar minha infância,
os jogos de amarelinha,
os segredos que me contaram
lá no fundo do quintal.*

*Preciso guardar minhas lembranças,
as viagens que não fiz,
ciranda, cirandinha
e o gosto de aventura
que havia nas manhãs.*

*Preciso guardar meus talismãs
o anel que tu me deste
o amor que tu me tinhas
e as histórias que eu vivi.*

E você? O que tem guardado em seus baús, maletas, armários e gavetas sobre sua experiência profissional? E sobre o ensino de geografia? O que deseja acumular/guardar/levar para seus armários, baús, gavetas ou mesmo maletas ao longo desse processo que passaremos juntos/as refletindo, avaliando e reconstruindo? Compartilhe conosco suas ideias e nos ajude a construir um saber novo.

Desse registro, conseguimos levantar perspectivas e trabalhar dificuldades conceituais importantes para o trabalho realizado, como é possível perceber abaixo:

Tenho guardado em meus baús e gavetas minhas experiências bem sucedidas e meus fracassos também. Guardo os alunos que me criticaram e um dia falaram "obrigado professora, hoje estamos na universidade", guardo também aquelas que são apenas mais um ponto no universo. Tenho ainda uma grande vontade de ensinar e uma vontade ainda maior de aprender e é essa vontade que me trouxe para a Geografia, pois estou cansada de brincar de ensinar Geografia, mas vontade de aprofundar meus conhecimentos/ensinamentos, guardar no meu armário uma bagagem cheia de encantamentos que possam contribuir para uma boa reflexão da minha prática pedagógica. É isso, que vim buscar neste baú da Geografia cheio de gavetas (professores) dispostas a contribuir para o preenchimento do meu armário. (Professora/cursista A).

Tenho guardado muita persistência, conhecimentos profissionais pré-adquiridos, experiências, e principalmente, apreciado apreendido muito; muito com a troca aluno X professor. A curiosidade instiga-me quanto ao ensino de Geografia; poder contribuir nas minhas aulas com

mais conhecimento e criatividade, elevando a auto-estima e o interesse do aluno enquanto pesquisador. Espero levar comigo a curto prazo, conceitos e metodologias apropriadas e condizentes para com o ensino de Geografia nos primeiros anos do ensino fundamental. (Professora/cursista B).

Os/as professores/as cursistas demonstraram, de modo geral, ânimo, interesse e vontade aprender, mas percebemos também dificuldades ligadas ao hábito de estudos e pouco tempo para se dedicarem. Essa constatação transformou-se em tema de discussão do primeiro Encontro de Acompanhamento de Aprendizagem já no formato de pequenos grupos formados para pensar os problemas próprios de cada um e do Curso como um todo. Uma das constatações vindas dos/as próprios/as foi a necessidade de tempo para estudar e infelizmente alguns não tiveram outra opção senão deixar o Curso.

O segundo momento foi fundamental para que os/as cursistas tirassem dúvidas coletivas e reafirmassem o desejo de continuar estudando e discutindo a realidade própria do ensino de Geografia nas séries iniciais como também foi possível trazer as experiências já desenvolvidas pelos/as cursistas tanto no ensino de Geografia como nos processos avaliativos.

Constituiu-se como um momento importante também da Disciplina o terceiro momento, porque foi dedicado ao processo de aplicação prática das aprendizagens teórico-metodológicas. Nos Encontros deixamos claro que o/a professor regente de sala precisaria ser compreendido como pesquisador/a e que, por isso, cada momento em sua sala de aula deveria servir como problematização para estudos, pesquisa e aplicação futura. Desse modo, a sala de aula do/a professor/a cursista transformou-se em laboratório de pesquisa e, conseqüentemente, de aprendizagem. Nesse contexto, incluímos o processo de avaliação da própria prática docente, ou seja, enquanto aprendiam teorias sobre avaliação, os/as professores/as deveriam também avaliar o seu trabalho e pensar novas possibilidades. As perguntas que fazíamos eram sempre: O que foi positivo? O que foi negativo? O que fazer para resolver possíveis problemas detectados tanto na disciplina quanto na experiência individual de cada um/a dos/as participantes?

A avaliação se deu durante os Encontros de Acompanhamento de Aprendizagem mensais, em que os grupos de três ou quatro cursistas, mais o/a docente orientador/a se encontravam para juntos/as estabelecerem, previamente, os objetivos básicos, a fim de construir um padrão mínimo necessário ao desenvolvimento da Disciplina com vistas ao alcance dos objetivos. Essa proposta representou um exercício que foi intensamente praticado pelos/as docentes do curso, professores/as cursistas e coordenação, por meio da aplicação dos estudos feitos sobre avaliação formativa. Os encontros foram eficientes por dar condições de atendimentos

individualizados, por possibilitar reflexões mais participativas e, por fim, sanar dúvidas tanto dos/as cursistas como dos/as docentes acerca das evidências sobre problemas de aprendizagem.

Os objetivos do ensino foram os referenciais para decidirmos sobre a metodologia e o conteúdo da avaliação, pois avaliação e objetivo formam um par indissociável. Ao longo do curso, o momento propício para a avaliação acontecer foi aquele em que se processou o ensino, cotidianamente, por isso, a avaliação, nesses momentos, foi processual e contínua. O papel da avaliação como investigação foi levado a sério pela maioria dos cursistas, e com isso, conseguimos identificar a situação em que se encontravam as aprendizagens ou mesmo as não aprendizagens. Assim, ficou evidenciado que a avaliação deve ser sempre diagnóstica. Por fim, procuramos avaliar para promover e não para punir; abrimos mão do uso autoritário da avaliação, porque refletimos sobre esse uso e decidimos coletivamente sobre os processos avaliatórios.

Os encontros favoreceram ainda a compreensão de alguns princípios relevantes para alterar as práticas convencionais de avaliação, dentre eles o entendimento e a vivência de que avaliar é uma oportunidade para adquirir conhecimento, e que quando o/a professor/a cursista se submete a uma avaliação, ele/ela está também aprendendo. Por isso, podemos considerar que a avaliação no curso foi formativa. Assim, a Disciplina tornou-se um instrumento alternativo e muito importante para o cumprimento dos objetivos do Curso de Especialização como um todo. Na verdade, confirmamos que o acompanhamento individualizado por meio dos encontros representou uma rica e sólida construção coletiva, mesmo que não tenhamos conseguido atingir todos/as os/as participantes.

Considerações Finais

Trabalhar com os aspectos qualitativos da avaliação representa um grande desafio para a educação em todos os níveis do ensino. A busca por alternativas de avaliação cresce, assim como cresce a busca por metodologias que ajudam a ensinar estudantes a enfrentar a indefinição e a complexidade dos dias atuais. Com certeza, não haverá uma forma “ideal”, tampouco uma receita universal de como se avalia, mas haverá alguns métodos, procedimentos, caminhos mais favoráveis do que outros que poderão ser testados e avaliados. O processo de reflexão sobre o fazer docente ajuda a tomar decisões em favor desses caminhos. Como afirma Sordi (1993, p. 59-60),

“Podemos mudar, sem transformar! Mudar o que não é essencial! Mexer no esqueleto do curso, mas a transformação pede mais do que isso... supõe não uma mera identidade de discursos, como se um ‘clichê’ a mais fosse incorporado no dialeto do docente. Exige uma postura mais consistente que evidencie qual é a concepção de Homem-Mundo-Sociedade-Educação-Saúde que lhe dá sustentação; em síntese: qual é o projeto histórico, político que norteia a nova característica pedagógica que nasce”.

O resultado de todo esse processo permitiu-nos uma ampliação do conceito e de concepções de avaliação que se encontram em transformação. A avaliação das aprendizagens incluiu a avaliação de conhecimentos, de desempenhos, de capacidades, de atitudes, de procedimentos e de processos mais ou menos complexos do pensamento. Afinal, o propósito principal da avaliação é o de alcançar as aprendizagens significativas, as chamadas aprendizagens profundas, reflexivas, com compreensão, ou seja, aprendizagens construídas ativamente pelos/as professores/as cursistas e autorreguladas. Isto se concretizou por meio dos encontros dos pequenos grupos, mesmo que em alguns grupos não tenha sido possível total compreensão da avaliação formativa como concepção transformadora de uma cultura excludente, e da importância de se implementar novas práticas para o processo formativo de professores/as para a educação de modo geral. Nesse sentido, vale a pena compartilhar projetos e sonhos mesmo que pequenos e tímidos.

Referências Bibliográficas:

- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Petrópolis-RJ: Vozes, 11ed, 2010. (org. de Maria A. Nogueira e Afrânio Catani).
- FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: UNESP, 2009.
- FREITAS, Luis Carlos. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da Didática**. Campinas: Papyrus, 1995.
- HADJI, Charles. **A avaliação desmistificadora**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- SAMPAIO, Adriany de Ávila Melo e SILVA, Vicente de Paulo da. **Curso de especialização em geografia para séries iniciais do ensino fundamental**. Uberlândia: IG/UFU, 2009 (Projeto do Curso).
- SORDI, Mara Regina Lemes de. *Avaliação universitária: mecanismos de controle, de competição e exclusão ou caminho para construção da autonomia, da cooperação e da inclusão?* In: VEIGA, I. P. A e NAVES, M. L. P. (orgs). **Currículo e avaliação na educação superior**. Araraquara – SP: Junqueira & Marin, 2005, p. 121-148.
- _____. **Repensando a Prática de Avaliação no Ensino de Enfermagem**. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Unicamp, 1993. 320 p. (Tese)
- SOUSA, Sandra Zákia Lian. Revisando a teoria da avaliação da aprendizagem. In: SOUSA, Clarilza Prado (Org.). **Avaliação do rendimento escolar**. 11. ed. Campinas-SP: Papyrus, 1991, p. 27-49.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação**: concepção dialética- libertadora da avaliação escolar. São Paulo: Libertad, 1995.

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

DIALOGOS ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA: experiências de interlocução com a psicologia escolar

Lucianna Ribeiro de Lima - luciannadelima@yahoo.com.br
Liliane dos Guimarães Alvim Nunes Araújo - lildosgui@uol.com.br
Klênio Antônio Sousa - klenioantonio@yahoo.com.br
Cláudia Silva de Souza - psicastella@yahoo.com.br¹⁶

Resumo:

Por meio de relato de experiência, o presente trabalho discute a atuação da Psicologia Escolar em conjunto com outras áreas de conhecimento na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (ESEBA/UFU), apresentando algumas frentes de trabalho e os principais espaços em que são constituídas as relações entre família e escola, tema fundamental para a Psicologia quando se busca compreender e avançar nas questões contemporâneas relacionadas à educação. O conjunto das práticas envolvendo família e escola, sob a mediação dos psicólogos escolares, aborda os desafios da educação na sociedade atual, refletindo sobre aspectos do desenvolvimento e da aprendizagem da criança e do adolescente. No decorrer do texto são descritas as atividades desenvolvidas em cada segmento da instituição relacionadas à temática, cujas ações são detalhadas visando à compreensão da configuração das propostas e suas respectivas dinâmicas de trabalho.

Palavras-chave: Psicologia escolar, família, escola.

Abstract:

The paper presents the work of School Psychology along with other areas of knowledge at Escola de Educação Básica of the Federal University of Uberlândia (ESEBA/UFU), reporting work forces and the main spaces where relationships between family and school are built, a fundamental theme in Psychology when one tries to understand and advance in contemporary questions related to education. The group of practices involving family and school, under school psychologists's supervision, approaches the challenges of education in the current society, discussing aspects of children and adolescent's human development and learning as well. Throughout the text, such activities for each segment of the institution are described, related

¹⁶ Docentes da Área de Psicologia Escolar da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (Eseba/UFU)

to the theme, whose actions are detailed with a view to understand the configuration of such proposals and their work dynamics.

Keywords: School Psychology, family, school.

Apontamentos sobre relação família e escola

Temos observado nos últimos anos mudanças na política educacional brasileira no sentido de valorizar a participação dos pais, seja no desenvolvimento escolar dos filhos, ou mesmo na elaboração conjunta do projeto político-pedagógico da escola. Alguns pesquisadores da sociologia da educação e de outras áreas afins (NOGUEIRA, 2005; PARO, 2000; SILVA, 2003) têm se interessado em estudar as interferências e contribuições das famílias no processo de escolarização.

As demandas advindas do cotidiano escolar apontam a necessidade de mudanças no trabalho pedagógico da escola, uma reestruturação que proporcione a efetiva participação das famílias no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

Tal participação não se restringe à frequência nas tradicionais reuniões para as quais a maioria das escolas convoca com a finalidade de apresentar às famílias a rotina de seu trabalho, bem como dados sobre o desempenho escolar de seus filhos. Pelo contrário, o que se espera é que as famílias tenham um maior envolvimento no ambiente escolar de seus filhos realizando, desde mudanças em sua própria rotina familiar, até ações que contribuam para a constante (re) elaboração do projeto político-pedagógico da escola.

Vale ressaltar que para haver um trabalho em parceria com as famílias, é fundamental que a escola esteja aberta para compreender e respeitar as diversas configurações familiares existentes e também para criar oportunidades para que sejam ouvidas as vozes dos múltiplos sujeitos envolvidos na comunidade escolar.

No trabalho realizado conjuntamente entre escola e família é importante delimitar a participação de cada um de modo a não interferir negativamente no processo. Por exemplo, a escola pode esperar que os pais ou responsáveis colaborem com seus filhos em casa auxiliando-os a se organizarem para a aula, ajudando-os na

realização das tarefas e das pesquisas, dialogando sobre o cotidiano escolar, dentre outros. Da mesma forma, tradicionalmente, a família deposita expectativas no papel da escola de contribuir com o desenvolvimento integral deste sujeito, por meio de uma prática pedagógica mais reflexiva, interativa, criativa e dinâmica, oportunizando espaços de diálogos.

Referendamos Silva (2010, p. 50) quando apresenta:

É preciso que as instituições escola e família definam o âmbito de atuação de cada uma, tendo em vista o contexto sócio-cultural em que estão inseridas. Assim, juntas, podem propor formas de participação dos pais condizentes com a realidade.

Geralmente observamos que ambas as instituições, família e escola, idealizam a função que cada uma exercerá sobre a criança e o adolescente. De acordo com Silva e Lima (2009), esta idealização, por parte de professores, alunos, pais ou responsáveis, ao depositarem expectativas uns nos outros, gera insatisfações e distanciamentos entre os sujeitos envolvidos.

Muitas vezes, enquanto os professores esperam receber alunos criativos, interessados, motivados em sua sala, as famílias acreditam que a escola cumprirá o trabalho de formação integral de seus filhos. Essas expectativas se frustram na medida em que surgem os conflitos, dificuldades e demais desafios inerentes a qualquer processo educativo.

Nesse sentido, concordamos com Menezes (2008, p.106), quando aponta:

Diante do insucesso de um aluno, a escola e a família passam a se cobrar: “onde foi que vocês falharam?” A família questiona a escola por ser ela a responsável pelo ensino. A escola questiona a família pelo fato de que, se alguns conseguem aprender, o problema dos malsucedidos só pode vir de fora. Todos têm razão, mas ninguém está certo. Por outro lado, não basta as duas culparem a si mesmos, pois uma professora ou uma mãe nem sempre encontrarão resposta ao se perguntar “Onde foi que eu falhei?”

Com tudo isso, identificamos que são muitos os desafios enfrentados pelos professores na escola, dentre eles, a difícil tarefa de ensinar conteúdos curriculares, respeitando um coletivo exposto por diferenças de ritmo, de interesse, de linguagem, de crenças, dentre outras. Nesse sentido, o pedido de ajuda dos professores dirigido

às famílias clama por mais participação, presença e diálogo, com esperança de que caminhos sejam encontrados no sentido de um processo educacional mais efetivo.

Por outro lado, é inegável que as famílias, na maioria das vezes, têm assumido exaustiva carga de trabalho em virtude das exigências atuais da sociedade capitalista, além de não se sentirem devidamente capacitadas para a realização do acompanhamento às atividades escolares. Tais aspectos geram sentimentos de impotência e de insatisfação com os papéis desempenhados pelos principais agentes de ambas as instituições: professores e pais/responsáveis.

Sob este enfoque, concordamos com Silva e Lima (2009, p. 240) quando apontam que a estrutura familiar e a sua função social são um constructo histórico. “Isso equivale a dizer que a família, de acordo com o tempo e a sociedade na qual está inserida, organiza-se de forma peculiar com vistas a atender às necessidades e valores dessa mesma sociedade”.

Quando a escola reconhece a importância da colaboração dos pais nos projetos escolares, consegue auxiliar as famílias a exercerem o seu papel no processo de escolarização de seus filhos.

Nesse sentido, ressaltamos a importância de se desenvolver na escola ações formativas envolvendo as famílias, por meio de espaços reais de encontros e diálogos, com o intuito de acolher, amparar, promovendo reflexões para ressignificar concepções, assumir novas posturas, de ambas as partes, em relação ao acompanhamento e educação de seus filhos, nossos alunos.

Em busca da integração família-escola.

Em nossa prática na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (ESEBA/UFU), constatamos que os principais espaços nos quais escola e família dialogam são: atendimentos a pais, realizados semanalmente, com objetivo de compartilhar aspectos do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos; reflexões sobre o desempenho acadêmico dos alunos e estratégias para o seu favorecimento no

decorrer do ano letivo; reuniões trimestrais coletivas e orientações a pais, realizadas a partir de demandas específicas.

Nesse sentido, os psicólogos escolares oferecem apoio ao processo ensino-aprendizagem, por meio da realização de atendimento e orientação psicoeducacional aos alunos e às famílias no que se refere, sobretudo, às questões afetivo-emocionais e de organização familiar envolvendo a escolarização.

Tais profissionais desenvolvem grupos de reflexão para pais, com temas que perpassam a educação dos filhos em projetos de extensão, abertos à comunidade escolar, com ações voltadas para estreitar as relações entre estes dois segmentos, cujas atividades serão detalhadas no decurso desse texto.

Uma das ações realizadas com famílias na ESEBA/UFU está materializada em um projeto intitulado: “Projeto Acolher: grupos reflexivos como instrumento de diálogo com famílias da educação infantil”, proposto pelas áreas de Psicologia Escolar e Educação Infantil, direcionado às famílias dos alunos de quatro e cinco anos. Tem como objetivo amparar tais famílias por meio de reflexão e diálogo com vistas a garantir um espaço de acolhimento às angústias e dúvidas trazidas por elas e relacionadas aos desafios que envolvem a formação das crianças. Acontece em caráter quinzenal, com duração de uma hora e meia, envolvendo a participação de vinte e cinco pais, em média.

A cada encontro, o convite é aberto às famílias, que optam ou não pela participação. Por se tratar de um espaço de diálogo e reflexão, avaliamos que o número de pais frequentes tem viabilizado a escuta das especificidades e a garantia de fala a todos os envolvidos.

Os temas trabalhados nos encontros são definidos a priori com os pais ou responsáveis e versam sobre aspectos relacionados ao desenvolvimento e aprendizagem infantil.

Tal projeto, realizado desde 2009, tem demonstrado bons resultados perante o público atendido, sendo que, a cada ano, mais famílias participam dos grupos reflexivos com o intuito de discutir e buscar estratégias de ação para lidar com seus filhos, nossos alunos.

As contribuições do projeto para as crianças são visíveis na sala de aula, uma vez que, à medida que os pais iniciam seu envolvimento nos grupos reflexivos, observamos mudanças em suas posturas e na forma de lidarem com seus filhos, o que repercute diretamente na participação das crianças nas atividades escolares.

Como desdobramento do Projeto Integrar, desenvolvido na escola há sete anos e que será apresentado adiante no texto, realizamos o “Grupo de reflexão para pais” de alunos do 2º ciclo¹⁷ do Ensino Fundamental, representado por um espaço de diálogo e troca de saberes, informações e experiências entre os pais com a escuta e mediação da Psicologia Escolar.

O grupo tem se fortalecido e encontra-se no seu segundo semestre de funcionamento. A participação dos pais é voluntária e a Psicologia Escolar traz suas contribuições para os diálogos tecidos entre os pais de forma sutil, não se constituindo num formato de palestra tradicional ou aula sobre Educação de filhos, dentre outras estruturas. Pelo contrário, nesses encontros o objetivo é que os pais se sintam à vontade para manifestarem suas dúvidas com relação à formação de seus filhos, à educação destes no contexto escolar e doméstico, além de diversas outras questões pertinentes à faixa etária de pré-adolescentes e adolescentes.

Com periodicidade semanal, o grupo se reúne por cinquenta minutos no Laboratório de Psicologia, espaço utilizado para diferentes trabalhos dos psicólogos escolares com pais, famílias, alunos, professores e equipe de gestão da escola. Este espaço possui diferentes recursos, os quais são utilizados para desencadear a conversa que flui sob mediação do psicólogo escolar. Ao chegar à sala, procuramos usar as mesas redondas estabelecendo um clima de integração. O diálogo inicia com um tom informal sobre o cotidiano das famílias, sobre algo que ocorrera na escola ou na vida escolar do filho naquela semana. Em seguida, por meio de vídeo, história, texto, livro ou música, introduzimos o tema a ser discutido. A ideia é que o psicólogo não monopolize a conversa e que o encontro ocorra de maneira informal. Os pais são convidados a emitirem suas opiniões a partir do material de estímulo.

¹⁷ Na ESEBA/UFU, o 2º ciclo inclui 4º, 5º e 6º anos do Ensino Fundamental, cuja faixa etária dos alunos gira em torno de 9 a 11 anos. O 3º ciclo contempla 7º, 8º e 9º anos, com alunos de 12 a 15 anos em sua maioria.

Os resultados têm sido positivos à medida que os pais trazem questionamentos diversos e os apresentam ao grupo que, por sua vez, colabora com a construção de novos significados e sentidos para as situações apontadas. Percebe-se mais tranquilidade e maturidade das relações destes pais com seus filhos e com a escola, melhor entendimento do funcionamento da instituição, melhor visão do sistema de ensino, bem como maior tolerância com os limites próprios e de seus filhos e, principalmente, com os limites da escola, cuja equipe pedagógica não solucionará todos os problemas identificados, nem terá condições de atender as demandas de cada um dos pais, seus desejos, anseios e expectativas.

Ao mesmo tempo, outras demandas relacionadas à escola como esclarecimentos sobre a rotina dos professores, o sentido de algumas atividades e até mesmo os objetivos da escola para com a educação de seus filhos são trabalhadas nesse espaço. As avaliações realizadas até o momento apontam para a continuidade deste trabalho, uma vez que ele possibilita a troca de experiências, proporcionando aos pais um entendimento da dinâmica escolar e melhorando as relações entre família e escola.

Conforme anunciado anteriormente, uma das primeiras propostas bem sucedidas de trabalho com a iniciativa de aproximação entre família e escola foi inaugurada pelo “Projeto Integrar: estreitando as relações família-escola”, no ano de 2006, a partir de um contexto de dificuldades relacionais vividas por alunos de 4º ano. O objetivo inicial foi buscar parcerias junto às famílias e à equipe pedagógica para lidar com situações que envolviam desde questões de indisciplina até questionamentos metodológicos do trabalho realizado com tais turmas.

O diálogo estabelecido entre escola e família levou à constituição de uma comissão composta por representantes da Área de Psicologia Escolar/ Psicopedagogia e Educação Especial, docentes de outras áreas de conhecimento, direção, pais e/ou responsáveis pelos alunos. Desde sua criação, a comissão assumiu caráter consultivo, com gestão colegiada e realiza tarefas de planejamento e organização das dinâmicas de trabalho propostas.

As reuniões da comissão são realizadas quinzenal ou mensalmente ou de acordo com a demanda de trabalho, preferencialmente no mesmo turno de aula dos alunos/as representados, em dia e horário previamente definidos. As atividades envolvem estudo e discussão de textos e vídeos sobre temas educacionais, planejamento e execução de eventos visando à integração família-escola.

O trabalho pretende possibilitar aos educadores e às famílias o estreitamento das relações família-escola, mediadas por diferentes momentos de reflexão, troca de experiências e participação conjunta no processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno, enquanto sujeito de sua própria história.

Visa também promover ações coletivas para o desenvolvimento da responsabilidade compartilhada na formação dos/as alunos/as, mobilizar a participação dos demais pais ou responsáveis no que se refere às discussões sobre o desenvolvimento e a aprendizagem dos/as alunos/as, refletir em conjunto, considerando pontos de vista divergentes, sobre as dificuldades vivenciadas no processo de educar e elaborar estratégias para o enfrentamento dos desafios encontrados pela escola e pelas famílias na formação das crianças e adolescentes.

Além disso, o projeto proporciona espaços de troca de experiências entre os familiares e outros educadores, desenvolvendo ações direcionadas à melhoria das relações interpessoais, visando à integração dos/as alunos/as entre si e de seus respectivos familiares, por meio de uma proposta lúdica e criativa, com encontros e eventos de caráter informativo e dialógico acerca de temáticas de interesse e demanda do grupo.

Nesse sentido, uma das metas do projeto é criar e ampliar espaços de discussão multidisciplinar na escola sobre temas relacionados à educação familiar e seus desdobramentos, contando com a colaboração de toda a sociedade.

Ao longo de sete anos de realização, o Projeto Integrar conta com a participação de várias famílias, alunos, professores e profissionais os quais atribuem significados diferentes aos encontros entre família-escola, sem perder de vista a relevância dos espaços constituídos.

Considerações Finais

Não há dúvidas sobre os benefícios que uma boa relação entre família e escola pode trazer para a formação dos alunos e para a ampliação de experiências educacionais. No entanto, é fundamental que os projetos desenvolvidos na escola considerem o contexto cultural brasileiro, evitando a apropriação de modelos educacionais que não se aplicam à nossa realidade.

Ressaltamos que o diálogo contínuo com as famílias se coloca como um dos principais pilares do processo educacional na ESEBA/UFU, uma vez que acreditamos que escola e família são instâncias complementares na formação da criança e do adolescente.

Nesse sentido, os profissionais da Psicologia Escolar e das demais áreas de conhecimento da referida instituição têm um importante papel a desempenhar: favorecer a construção e o fortalecimento das relações família-escola, bem como contribuir para que essas relações tenham boa qualidade e abertura necessárias à fluidez dos trabalhos, o que contempla a diversidade de ideias, valores e realidades.

A escola, como espaço democrático, tem sofrido transformações advindas de fatores sociopolíticos e econômicos, do mesmo modo que a família, por seu turno, também não está imune às mudanças externas, sofrendo alterações em sua dinâmica interna e nas respostas produzidas para a sociedade.

A mediação entre escola e família, além da busca por aproximação entre essas duas instituições, é uma possibilidade de atuação do psicólogo escolar que, necessariamente, requer o engajamento dos atores envolvidos.

Nessa perspectiva, teoria e prática se articulam em direção a mudanças efetivas na educação e no avanço do entendimento entre as duas instituições para que possam trabalhar na mesma direção: potencializar o

desenvolvimento e a aprendizagem de nossas crianças e jovens e lutar conjuntamente pela constante melhoria da qualidade da educação a eles oferecida.

Referências

- BALABAN, N. **O início da vida escolar da separação à independência**. Artes Médicas, Porto Alegre, 1988.
- GASPAR, Filomena. **Programa Mais Família**. Braga: IEC/IEP, 2006.
- MENEZES, L. C. Escola e família como parceiras. IN **Revista Nova Escola**, nov, 2008. Ano XXIII, n. 217, p. 106.
- NOGUEIRA, M. A. A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas. IN **Análise Social**, vol. XL (176), 2005, 563-578.
- PARO, V. H. **Qualidade do ensino: a contribuição dos pais**. São Paulo: Xamã, 2000.
- SILVA, Pedro. **Escola-família, uma relação armadilhada: interculturalidade e relações de poder**. Porto: Edições Afrontamento, 2003.
- SILVA, M. G. da Família e Escola: discutindo a relação. IN: **Presença Pedagógica**. V. 16, n. 94, jul/ago, 2010.
- SILVA, M. V.; LIMA, L. R. A participação da família na escola: contribuições ao processo de democratização da gestão. **Revista Retratos da Escola**. CNTE- Brasília. v. 3, n. 4, jan/jun, 2009.
- SZYMANSKI, H. Práticas Educativas Familiares: A família como foco de atenção psicoeducacional. IN: **Revista Estudos de Psicologia**. PUC- Campinas. V. 21. N. 2. P. 5-16. Maio/agosto, 2004.

A PRODUÇÃO DE REGISTROS DISCENTES DA ALFABETIZAÇÃO INICIAL: CADERNO DE MEMÓRIAS

Clarice Carolina Ortiz de Camargo

Márcia Martins de Oliveira Abreu

Mariane Éllen Silva¹⁸

Resumo: O presente trabalho é um relato de experiências docentes vivenciadas nos três primeiros anos do Ensino Fundamental (Alfabetização Inicial), no período de 2010 a 2012, referentes à produção do Caderno de Memórias de cada turma. Neste relato, objetiva-se analisar de que modo a prática de registros discentes, especificamente, o Caderno de Memórias, contribui para o desenvolvimento dos processos de alfabetização e de letramento dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Vale destacar que tal experiência refere-se às práticas de leitura e de produção de textos discentes, que visam a retratar o cotidiano vivido nas salas de aula e refletir sobre ele, na perspectiva de uma alfabetização significativa e contextualizada. Assim, evidencia-se, ao longo do texto, que os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, quando estimulados a relatar, por meio da escrita e posteriormente da leitura, suas experiências cotidianas, conseguem não apenas avançar em seus processos de alfabetização e de letramento, como também desenvolvem sua capacidade de expressar sua criticidade, autonomia e criatividade. Desse modo, destaca-se que os registros discentes oportunizam o trabalho em parceria com as famílias, contribui para o processo ensino-aprendizagem e historiciza o tempo presente, apontando caminhos, limites e possibilidades para todos os sujeitos (protagonistas da educação). Além disso, caracteriza-se também como um importante recurso para o auxílio do desenvolvimento do professor pesquisador. Portanto, a realização desse trabalho, por se efetivar de forma processual e contínua, possibilita aos profissionais alfabetizadores redimensionar suas práticas e concepções cotidianamente.

Palavras-chave: Registro, Memórias, Alfabetização.

Abstract: This paper reports the experiences teachers experienced in the first three years of elementary school (Initial Literacy) in the period from 2010 to 2012, titled Notebook Memory. The report aims to examine how the practice of students records, specifically the Book of Memories, contributes to the development of literacy

¹⁸ Clarice Carolina Ortiz de Camargo é mestranda do programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia; Márcia Martins de Oliveira Abreu é mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia; Mariane Éllen Silva é especialista em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. As autoras são professoras efetivas da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia, Eseba/UFU, e atuam na Alfabetização Inicial.

processes and literacy of students in the early years of elementary school. It is worth noting that such experience refers to the practices of reading and producing texts students, aimed to portray the lived everyday in classrooms and reflect on it, the prospect of a meaningful and contextualized literacy. Thus, it is evident throughout the text, students of the early years of elementary school, when stimulated to report, through writing and reading later, their daily experiences, can not only advance in their processes of literacy and literacy, but also develop their ability to express their criticality, autonomy and creativity. Thus, it is emphasized that the records nurture students work in partnership with families, contributes to the learning process and historicizes the present time, pointing out the paths, limits and possibilities for all subjects (protagonists of education). Addition addition, is also characterized as an important resource for the help of teacher development researcher. Therefore, this work, because they carry so procedural and continuous, enables professionals to resize their literacy practices and concepts every day.

keywords: Record, Memories, Litera

Introdução

O presente trabalho pretende compartilhar, à luz do referencial teórico relacionado às práticas de registro docente e discente dos três primeiros anos da Alfabetização Inicial, no cotidiano da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia, na cidade de Uberlândia, MG.

Com isso, objetiva-se apresentar de que modo o procedimento metodológico representado pelo Caderno de Memórias contribui para o desenvolvimento dos processos de alfabetização e de letramento dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental da referida escola. Pretende-se atingir esse objetivo por meio das análises dos Cadernos de Memórias dos anos de ensino mencionados referentes ao período de 2010 a 2012, tendo como *corpus* os registros dos alunos.

1. O Caderno de Memórias na Eseba/UFU: como tudo começou?

As práticas de registro das lembranças dos discentes sobre as experiências vivenciadas no cotidiano escolar por meio do Caderno de Memórias tiveram início no ano de 1990, quando uma professora interessada e preocupada com a vivência da produção de textos na escola quis desenvolver ações no sentido de torná-la uma prática cotidiana. O trabalho, inicialmente intitulado “Nosso diário”, é hoje identificado como “Caderno de Memórias” ou “Caderno de Relatórios”.

Naquele momento, o objetivo era tornar a produção de textos significativa, além de mostrar ao aluno o objetivo social da escrita, pois, ao relatar e ler para os colegas, ele compreende a função comunicativa da linguagem escrita, desenvolve habilidades de leitor, a sequência lógica de ideias, a coesão e a coerência, visto que, ao redigir o relatório, o aluno tem de resgatar a ordem dos acontecimentos, estabelecendo uma organização.

Para incentivar os alunos a lerem seu relatório e tornar a atividade mais atraente e lúdica, utilizavam-se algumas estratégias lúdicas, por exemplo, uso da televisão, construída com uma caixa de papelão grande, que era colocada em cima de uma mesinha com a qual se realizava o “Jornal Falado”; assim, quem levava o “diário” também lia na televisão, como um repórter. A partir desse trabalho várias professoras aderiram à prática, a qual foi se aperfeiçoando, tanto na apresentação quanto na ampliação de seus objetivos, pois na rodinha ele passou a ser um fórum de discussão crítica, em que se discutia com os alunos o que aconteceu no dia anterior, o que podia melhorar, aspectos da leitura do colega, dentre outros. (Depoimento da professora que iniciou esse trabalho, coletado em 07 de setembro de 2012).

Posteriormente, a Educação Infantil também iniciou a realização desse trabalho, mas com outro caráter, ampliando os registros e relatos com fotos e com a ajuda dos familiares, como escribas das crianças. Essa prática ganhou paulatinamente a adesão de todos os docentes e discentes do 1º Ciclo¹⁹, os quais consideravam esse recurso rico de possibilidades.

2. O caderno de Memórias nos dias atuais

Essa atividade permanente²⁰ é desenvolvida, na atualidade, do seguinte modo: diariamente um aluno de cada ano leva o Caderno de Memórias para casa, com o objetivo de reler os registros anteriores e registrar as experiências vivenciadas por ele no dia, contribuindo, assim, com a memória histórica do seu grupo (crianças e professora). Ao relatar para os familiares o que aconteceu durante o dia na escola, o aluno organiza o pensamento, relembra o que aconteceu, ativa a memória, registra os acontecimentos em sequência, bem como emite opinião sobre esses acontecimentos.

No dia seguinte, no início da aula, todos assentam-se em roda e o registro é socializado com os demais alunos e com a professora. Ao final da leitura, o grupo manifesta-se oralmente sobre itens que poderiam ser

¹⁹ A estrutura curricular da escola, no que tange ao Ensino Fundamental, é organizada por três níveis de ensino, sendo: o 1º Ciclo referente ao 1º e 2º períodos da Educação Infantil e 1º, 2º e 3º anos da Alfabetização Inicial; o 2º Ciclo referente ao 4º, 5º e 6º anos do Ensino Fundamental; o 3º Ciclo referente ao 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental. Desenvolve-se, ainda, na Escola a modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos.

²⁰ Atividades permanentes assim compreendidas: atividades que acontecem ao longo de um determinado período de tempo porque são importantes para o desenvolvimento de procedimentos, de hábitos ou de atitudes. É o caso de atividades como: roda de conversa, leitura diária feita pelo professor, roda semanal de leitura, oficinas de produção de texto, hora das notícias, dia da biblioteca, parque etc. (LERNER, 2002).

acrescentados, expressa outros pontos de vista sobre um mesmo fato, oferece sugestões para o autor da escrita sobre como poderia ler e escrever aquele registro de maneira mais clara, ajuda a lembrar fatos que foram vivenciados pela turma e omitidos na escrita, fazem a apreciação da letra e da ilustração realizada, contribuindo, assim, de forma significativa com a produção escrita e com a leitura do colega.

No momento da produção textual, ou seja, do registro no Caderno de Memórias, o aluno retoma e registra os acontecimentos, utilizando os conhecimentos que já adquiriu sobre o sistema de escrita e, muitas vezes, insere elementos que, apesar de não fazerem parte do momento vivenciado no contexto escolar, possuem uma relação com o registro no momento em que está escrevendo, conforme explicita o registro abaixo:

Uberlândia, 26 de setembro de 2011. Hoje é segunda-feira e eu deveria contar sobre o que eu fiz na sexta dia 23. Acontece que eu me lembro apenas da aula de artes. Confesso que esta súbita perda de memória aconteceu no exato momento em que minha mãe pediu para que eu parasse de brincar a fim de escrever este texto. Como eu estava no quintal brincando de giz com os cachorros desenhando peças de xadrez é esse desenho que vou fazer (Aluno do primeiro ano/2011).

Entende-se que esse processo de uso de estratégias para a produção escrita, no Caderno de Memórias, torna-se importante tanto para o processo de autonomia e de criatividade na escrita, como para a aquisição do código escrito.

Embora a atividade tenha o mesmo objetivo – registro reflexivo sobre o vivido (por meio de produção de texto) e leitura compartilhada –, o modo pelo qual é desenvolvida respeita as especificidades das faixas etárias dos discentes e também suas subjetividades.

O trabalho desenvolvido com o Caderno de Memórias é organizado de modo a iniciar no começo do ano letivo. Especificamente, no primeiro ano do Ensino Fundamental, a heterogeneidade dos alunos em relação à leitura e escrita é grande. Alguns não reconhecem letra, outros estão silábicos, outros já conseguem ler e escrever palavras simples e outros estão alfabéticos²¹.

Nessa etapa, cabe ao professor orientar os alunos sobre a função do Caderno de Memórias e como deverá ser feito o relatório. Todas as orientações são descritas nas primeiras páginas do caderno e retomadas diariamente, no momento da socialização das produções.

Posteriormente, o professor escolhe como será feita a seleção da ordem para levar o Caderno de Memórias, de forma que, igualmente aos demais anos, todos levem o caderno, garantindo a participação do conjunto dos alunos.

Considerando que as práticas de alfabetização acompanham as concepções docentes de que o trabalho pedagógico no âmbito da alfabetização configura-se como um convite à diversidade, ao novo, faz-se

²¹ Conceito aqui compreendido à luz das teorizações de Emília Ferreiro sobre as hipóteses de escrita.

necessária uma reflexão constante por parte de todo alfabetizador sobre suas próprias ações no desenvolvimento do trabalho de letrar e de alfabetizar, independentemente do ano do Ensino Fundamental em que estiver atuando, pois cada aluno possui uma relação singular com o mundo da escrita, a qual se manifesta de formas diversificadas.

Ao levar o caderno para casa e contar para os familiares as experiências vivenciadas na escola, a criança sistematiza mentalmente os fatos acontecidos e alguém da família cumpre o papel de escriba, ou seja, faz o registro escrito, ditado pelo aluno, e em seguida é realizada a ilustração do texto.

À medida que a criança se sente mais à vontade para realizar o registro, ela pede para alguém da família escrever em uma folha separada e faz o registro com a própria letra no Caderno de Memórias. De acordo com nossas experiências docentes, geralmente, a partir do segundo semestre do primeiro ano, o aluno já consegue registrar sozinho o que aconteceu, utilizando a letra cursiva. No primeiro semestre, normalmente, os registros são feitos com a letra de forma, quando a criança já consegue realizá-los, e com uso variado de letras, quando feitos pelos familiares.

Após a realização dos registros, a etapa seguinte destina-se a ler o Caderno de Memórias no momento da roda. No início do processo, o professor faz a leitura e mostra o registro para a turma. Em momento posterior, quando a criança já consegue ler sozinha, ela mesma realiza a leitura para os colegas. No entanto, acontecem situações em que a criança já sabe ler, mas fica tímida no momento de fazê-lo diante das outras crianças. Nesse caso, o professor faz a leitura ou pede para ler junto com ela, transmitindo-lhe confiança para as próximas leituras.

O objetivo principal, nessa fase, é proporcionar aos alunos a oportunidade de utilizar a escrita para registrar suas lembranças, sentimentos, pensamentos e compartilhar oralmente com os colegas suas percepções do dia vivenciado na escola. A experiência visa a dar liberdade de expressão por meio da escrita, de forma que cada um possa sentir-se à vontade para fazer os seus registros de acordo com os conhecimentos que já adquiriu sobre a escrita até aquele momento.

No segundo ano do Ensino Fundamental, a maioria das crianças já está lendo e escrevendo convencionalmente, então, elas mesmas registram no Caderno de Memórias, desde o início do ano letivo, normalmente com a letra cursiva.

Os registros dos alunos desse ano de ensino são mais extensos e detalhados, quando comparados com os registros do primeiro ano, devido, talvez, à prática mais apurada, bem como ao envolvimento com a leitura e escrita.

O objetivo principal com o desenvolvimento desse trabalho no segundo ano é também a oralidade, bem como o registro escrito, com uma observação mais atenta aos processos de ortografia, ao uso do dicionário, à letra cursiva e à leitura de forma mais autônoma.

Após alguns anos de contato com o gênero textual *relatório*, os alunos do terceiro ano, geralmente com o processo de alfabetização já consolidado, têm como desafios produzir textos com coerência, clareza, evitando os erros ortográficos e gramaticais. Aspectos da leitura como tempo, pausa e entonação também fazem parte dos objetivos a serem alcançados.

Além desses, outros desafios são apontados como característicos dessa faixa etária, tais como: emissão de opinião e juízo de valor; liberdade para expressar-se tanto por meio do próprio registro escrito, assim como oralmente sobre a escrita e sobre a leitura dos colegas (críticas, autocríticas e sugestões).

É importante salientar a conquista da autonomia na produção, tanto do texto como da ilustração desenvolvida nesse momento, sem um auxílio significativo dos familiares.

Para registrar com mais detalhes e profundidade, o aluno orienta-se por meio de uma ordem estabelecida coletivamente no início da aula, denominada “Quadro de Rotina”. Nesse quadro, apontamos o que planejamos para o dia. Portanto, copiar a rotina planejada e registrar o que de fato aconteceu apresenta-se como um importante recurso docente e discente para lidarmos com as demandas, com as necessidades e com as práticas efetivadas.

O objetivo desse trabalho no terceiro ano, de forma similar aos dois anos anteriores, é o desenvolvimento das linguagens oral e escrita mais ampliadas. O fato de os alunos dessa faixa etária, em sua maioria, já serem capazes de explorar com maior facilidade o dicionário e já terem um contato por mais tempo com a escrita convencional possibilita-lhes a produção de relatórios que apresentam mais o respeito às normas ortográficas, gramaticais, uso de pontuação, de parágrafo, dentre outras convenções.

Apresenta-se uma maior preocupação no momento de leitura, tanto do aluno como do professor, com a entonação e com a altura de voz, respeito aos sinais de pontuação, postura corporal na leitura e na apreciação dos colegas.

3. Caderno de Memórias: nossa história, nossas vozes, nossas escritas

Por meio da prática de registros discentes no Caderno de Memórias, observa-se que esse trabalho contribui com o desenvolvimento da linguagem infantil, tanto oral como escrita.

Ao educando é oportunizada, por meio desse trabalho, a experiência da escrita, da leitura e do debate. A título de exemplo, segue o trecho de uma argumentação feita por uma aluna de terceiro ano ao final da leitura de seu

relatório para a turma na roda de conversa. A aluna foi questionada, por outro aluno, pelo fato de ter omitido, em seu relatório, uma situação que tinha ocorrido no dia anterior, em uma aula especializada. Mediante a cobrança do colega, ela posicionou-se da seguinte maneira:

Eu não falei no meu relatório o que ocorreu na aula de ontem, porque o professor **especialista** combinou com a gente que tudo que ocorresse nas suas aulas seria resolvido e falado apenas nas aulas dele, você se lembra? Então, esse relatório não ia ser lido na aula dele, por isso que eu não coloquei! [grifo nosso] (Depoimento de uma aluna de terceiro ano/2011).

Outro aspecto interessante, identificado nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, é o fato de que a maioria dos alunos sente-se mais confortável em seguir o padrão de relatório convencional, ou seja, a descrição dos acontecimentos vivenciados, de maneira mais objetiva, seguindo a sequência dos fatos, com ou sem detalhamento. A título de exemplo, segue o relatório abaixo produzido por um aluno:

Uberlândia, 14 de abril de 2010. Cheguei à escola, fizemos a rodinha e depois fizemos atividade no caderno quadriculado, fomos para aula de informática. Depois fomos para o lanche, em seguida escrevemos no caderno de História sobre as crianças e por último fomos para a Educação Física. Bateu o sinal e fomos embora (Aluno de primeiro ano/2010).

Outros alunos já conseguem expressar-se de maneira mais subjetiva e não apenas descrevem os fatos, mas, de forma significativa, emitem opiniões sobre o que aconteceu no dia relatado por eles. Para ilustração desse fato, selecionou-se o seguinte relatório:

Uberlândia, 30 de junho de 2009. Hoje é terça-feira. Cheguei na escola sentamos nas carteiras e fizemos a rodinha. Logo após fizemos a tarefa, depois fomos para o lanche. Hoje era pudim de chocolate estava uma delícia, comi duas vezes, então fomos para o pátio e eu brinquei de pique-pega, minha brincadeira preferida. Voltamos para a sala e depois descemos para a aula de Educação Física, meu time perdeu de 1 x 0 e eu fiquei muito triste por isso. Mas na próxima a gente ganha. Fim! (Aluno de primeiro ano/2011).

O professor, nesse processo, não possui o objetivo de exigir a emissão de opiniões por parte dos alunos, no entanto, em seu papel de mediador, cabe a ele conversar com os alunos após a leitura e, aos poucos, intervir pedagogicamente, de forma que o aluno seja estimulado a expressar essas opiniões oralmente sobre o que ele registrou para que, futuramente, todos passem a emitir suas opiniões, expressar seus desejos, medos, desconfortos ou expectativas, por meio dos registros escritos. Essa intervenção concretiza-se por meio de questionamentos por parte do professor, tais como: “De todas essas atividades que você escreveu, qual foi a que você mais gostou de fazer?”, “Você colocou, no seu relatório, que a aula de informática passou rápida

demais. Por que você acha que teve essa sensação?”, “Você disse que não gostou do recreio, mas não ficamos sabendo os motivos. Aconteceu algo de que você não gostou?”.

Por meio dessas intervenções, os alunos gradativamente passam a escrever com mais detalhes, inserindo aspectos mais subjetivos. Pode-se, então, inferir que a prática do Caderno de Memórias influencia em vários aspectos da aprendizagem dos alunos e da formação de sujeitos leitores e escritores.

Ao se expressam por meio das linguagens oral e escrita, rememorando informações, atividades, brincadeiras, sentimentos que aconteceram durante todo ano letivo e que estão registrados de forma sistematizada em um texto, é propiciado ao aluno, além da aquisição dos conhecimentos sobre o gênero textual relatório, o processo de relações identitárias, que envolve a ação do sujeito de colocar-se e expor-se diante do grupo.

Apesar de os relatórios serem produzidos individualmente, os fatos aos quais se referem remetem a situações compartilhadas com o grupo. Nessa perspectiva, os alunos, ao ouvirem a leitura, muitas vezes identificam-se na escrita dos colegas.

Outro aspecto fortemente apresentado com as experiências dos registros discentes é a criatividade e a autonomia que os alunos desenvolvem e utilizam no decorrer do processo de registro, de forma cada vez mais significativa. Essas tendências puderam ser identificadas especialmente a partir do segundo semestre do primeiro ano do Ensino Fundamental.

Uma das justificativas de essa tendência ser manifestada com maior frequência nessa faixa etária é a de que, nesse período, a criança já teve contato dentro e fora do contexto escolar, com diversos gêneros textuais, o que contribui, de forma mais ampla, para a instrumentalização dos alunos no desenvolvimento de suas competências escritoras. Para exemplificar, foi selecionado o relatório que se segue, produzido por uma aluna de primeiro ano no dia 07 de dezembro de 2011:

Hoje eu tive um sonho que foi o mais bonito que eu sonhei em toda a minha vida... Sonhei que acordei, fui assistir televisão, depois fui tomar café da manhã, a seguir fui fazer dever de casa. Quando minha mãe chegou almocei com ela e meu pai e depois assisti Liga da Justiça e fui para a Eseba. Cheguei na sala e fui para a rodinha, fiz tarefa depois fui fazer educação física e lanchar. Após o recreio fui brincar no pátio, depois bebi água, voltei para a sala e fiz tarefa de subtração. Quando acabamos brincamos de jogo da memória e depois que a minha mãe chegou, então voltei para casa. Mas isso não foi um sonho como na música do Roberto Carlos, foi o meu dia que foi bonito como um sonho (Aluna do primeiro ano/2011).

A aluna, ao iniciar o seu relatório com um trecho de sua música preferida “A guerra dos meninos”, de Roberto Carlos, além de extrapolar criativamente o objetivo do relatório, que seria expor os acontecimentos vivenciados por ela na escola, apresenta de forma autônoma a sua identidade e criatividade, estabelecendo de forma singular uma relação de seu relatório com conhecimentos distintos de outras produções textuais e artísticas.

A produção do conhecimento, dentro e fora dos contextos instituídos para a formação do sujeito, acontece cotidianamente por meio da atividade humana, não somente pelas ideias, mas também com a utilização delas, dentro da singularidade existencial de cada sujeito.

Ao analisar a relação que todo indivíduo estabelece com o saber, Charlot (2000) considera-a única e, ainda, relacionada às outras diversas formas de relações com outras pessoas, com o mundo, enfim, com tudo que faz parte da existência humana. Entende-se, então, que essa singularidade pode ser estendida aos processos de produção escrita, conforme elucidado com a situação recém-apresentada.

A escola deve oportunizar a construção da alfabetização e do letramento, assegurando aos alunos e aos professores oportunidades de vivenciarem a leitura e a escrita como conhecimento de vida, de mundo e de si mesmo.

Adotando-se essa concepção, defende-se que práticas em que os alunos, ainda nos anos iniciais, deparam-se com o desafio de pensar, de sistematizar, de organizar e de registrar seus pensamentos sobre as próprias experiências são propícias não apenas à aquisição do código escrito, mas, especialmente, à apropriação da linguagem escrita em suas vidas, de forma a tornarem-se sujeitos ativos nos diversos contextos de letramento.

4. O Caderno de Memórias e as práticas de registros reflexivos

Mediante a importância de se desenvolver um trabalho que contemple a alfabetização e o letramento de forma significativa e contextualizada nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a análise, por parte do alfabetizador, dos conhecimentos e habilidades já adquiridos ou não por seus alunos, sobre a linguagem escrita, delineia-se como fundamental para que ele possa planejar e viabilizar os processos de letramento em sala de aula. Enfim, faz-se necessário que o alfabetizador conheça seus alunos, as relações que cada um deles já estabeleceu com o universo da escrita até aquele momento e reflita sobre suas práticas cotidianas.

Partindo do pressuposto de que essa demanda faz-se presente na atuação do professor-alfabetizador, considera-se que a prática de registros discentes com o Caderno de Memórias configura-se como um procedimento sinalizador do desenvolvimento dos processos de alfabetização dos educandos, bem como um suporte metodológico que contribui com a revisão pedagógica das práticas de alfabetização e de letramento. Sendo assim, essa prática possibilita uma avaliação tanto por parte do alfabetizador quanto do aluno.

Para Freire (1997, p. 37), “na ação de avaliar, pensa-se o passado e o presente, para poder construir o futuro”. Esse acompanhamento, tão próximo, deve ocorrer sistematicamente e por intermédio de instrumentos de registro que favoreçam a continuidade do processo, para que a memória sobre o ocorrido não se perca, viabilizando-se, dessa forma, a reflexão-ação sobre a aprendizagem. Alguns estudos relacionados à temática

(FREIRE, 1983, 1996; FREIRE 1997, 2003; WARSCHAUER, 2001; ZABALZA, 1994; LOPES, 2009) destacam o registro como um importante instrumento de reflexão-ação-reflexão docente.

Assim se dá a interlocução da avaliação com os demais instrumentos metodológicos (FREIRE, 1997, 2003), identificados como a observação, o registro, a reflexão, o planejamento e a avaliação, tratados de forma inter-relacionada e articulada ao processo de ensino e aprendizagem.

Em consonância com Lopes (2009), considera-se que os registros possuem, mesmo quando não intencional, a função reflexiva sobre os processos vivenciados. Com base nessa afirmativa, considera-se que o Caderno de Memórias, de forma significativa, auxilia o trabalho docente do alfabetizador, no sentido de oferecer o conhecimento da singularidade existencial de seus discentes (quem são, o que fazem, quais são seus sonhos, projetos, anseios, medos, dentre outros) e ainda apresenta pistas para a reflexão sobre o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras de cada discente envolvido no processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Madalena Freire,

Mediados por nossos registros e reflexões tecemos o processo de apropriação de nossa história, individual e coletiva. A escrita materializa, dá concretude ao pensamento, dando condições, assim, de voltar ao passado, enquanto se está construindo a marca do presente. É neste sentido que o registro escrito amplia a memória e historiciza o processo em seus momentos e movimentos de conquista do produto de um grupo. Mediados por nossos registros, armazenamos informações da realidade, do objeto em estudo, para poder refleti-lo, pensá-lo, e assim, apreendê-lo, transformá-lo, construindo o conhecimento antes ignorado (2008, p. 55).

Assim, por meio dos registros, pode-se coletar e fazer circular as memórias dos alunos, inserindo estes em um circuito sociocultural, ressignificando não só a memória, mas o próprio sujeito e seus vínculos presentes.

Conclusões

A seleção da prática de registro discente intitulada Caderno de Memórias para este relato deu-se pelo entendimento que se tem de que ela é representativa da identidade e da memória específica do grupo, pois revela as histórias vividas dentro da escola e também em seu entorno. Além disso, tal prática contribui com o processo de registro da memória de um grupo e define-se como rico método de avaliação processual, contínuo e partilhado para docentes e discentes.

A avaliação e as considerações do grupo sobre o registro do aluno são sempre realizadas sob a intervenção do alfabetizador, que procura, de forma positiva, contribuir com os avanços, tanto individuais quanto coletivos.

Após as leituras dos registros discentes, o alfabetizador pode ainda redefinir seu planejamento, a rotina da turma e até mesmo sua própria prática, a partir das reflexões realizadas.

O fato de o trabalho concretizar-se de forma contínua e processual desde a entrada dos alunos na escola, na Educação Infantil, até o terceiro ano do Ensino Fundamental, oferece elementos significativos para a observação de avanços na aprendizagem, nos vários aspectos da aquisição do código escrito e de seu uso como forma de expressão tanto na oralidade como na escrita.

Considera-se, ainda, que o processo que a maioria dos alunos vivencia de se sentirem mais confortáveis em seguir o “modelo” do relatório, com o decorrer do tempo, vai sendo superado, devido às intervenções docentes e discentes que os alunos experienciam nos momentos das rodas de leitura. É então, superando-se diariamente, que os alunos passam a registrar suas vivências com emissão de opinião, expressão de desejos, medos, desconfortos e expectativas.

O relato, como possibilidade de contribuir para a reflexão das práticas de alfabetização, evidencia que a relação que os alunos estabelecem com a escrita, por meio de suas produções, no Caderno de Memórias, é singular ao contexto em que ele está inserido, junto aos seus pares e professores, oportunizando um registro escrito duplamente significativo, tanto para o indivíduo quanto para a coletividade.

Referências bibliográficas

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

FREIRE, Madalena. **Observação, registro, reflexão.** 3. ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 2003. (Seminários)

_____. **Instrumentos metodológicos II.** São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam.** 28. ed. São Paulo: Cortez, 1983.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LERNER, Délia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

LOPES, Amanda Cristina Teagno. **Educação Infantil e registro de práticas.** São Paulo: Cortez, 2009.

SOARES, Magda Becker. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, Presença Pedagógica. jan./fev./mar./abr. 2004. nº 25. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em: 04 jul. 2013.

WARSCHAUER, Cecília. **Rodas em rede**: oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

ZABALZA, Miguel Ángel. **Diários de aula**: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto: Porto, 1994.

GALERIA

Coração: Da Catarse Mitral ao Dualismo

Prof^a Elenice Jeronima da Silva – Escola Municipal Prof^a Iracy Andrade



Coração: Da Catarse Mitral ao Dualismo, 2013.

Alunos de 3º e 4º anos. Escola Municipal Prof^a Iracy Andrade Junqueira

O processo artístico de ensino/aprendizagem orientado pela Prof^a Elenice Jeronima da Silva, desenvolvido no ano de 2013 com os alunos de 3º e 4º anos da Escola Municipal Prof^a Iracy Andrade Junqueira, localizada em Uberlândia/MG, marcou o início dos estudos, reflexões e impressões sobre o coração - bem como tudo o que possa ser atribuído a esse tema. O projeto realizado em sala de aula se destaca pelo seu cunho interdisciplinar, pois se uniu a área de Língua Portuguesa e a Literatura, a área de Ciências e a área de Artes Visuais. Para tanto, objetivou-se trabalhar com os sentimentos a partir de uma reconfiguração da forma coração. Assim, os alunos puderam eternizar no objeto artístico seus sentimentos, valorizando ainda mais a função abstrata do órgão. O resultado de todas as etapas do processo criativo desse projeto, tanto os objetos escultóricos como as poesias podem ser observados no Livro “Dualismo do Coração”, 2013 com 109 páginas, contendo 70 poesias e 25 ilustrações. Esse livro foi organizado pela Professora Elenice Jeronima da Silva e apresenta prefácio da Dr^a Adriany de Ávila Mello Sampaio, do Instituto de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia.

Curadoria e Layout da Galeria:

Beloní Cacique Braga e Mara Rúbia Colli

GALERIA

Coração: Da Catarse Mitral ao Dualismo

Prof^ª Elenice Jeronima da Silva – Escola Municipal Prof^ª Tracy Andrade



Processo e execução dos objetos escultóricos, 2013. Alunos 3º e 4º anos.

GALERIA

Coração: Da Catarse Mitral ao Dualismo

Prof^a Elenice Jeronima da Silva – Escola Municipal Prof^a Iracy Andrade



Exposição dos objetos escultóricos, 2013. Alunos 3º e 4º anos. Projeto participou do circuito Visualidades.

GALERIA

Coração: Da Catarse Mitral ao Dualismo

Prof^ª Elenice Jeronima da Silva – Escola Municipal Prof^ª Iracy Andrade

O CORAÇÃO LEGAL

No meu coração tem amor,
felicidade e muito amor...
sou feliz
eu e meu coração somos felizes!

Quando eu jogo bola
meu coração bate muito rápido
É legal!

Todas as vezes que faço um gol!
meu coração bate rápido
e é bonito o som do nosso coração!
É muito bom ouvir o som do coração...

O coração leva também o sangue
de nossas veias...

É legal!
Eu e meu amigo
temos um coração legal,
foi a professora que falou...
eu gosto do meu coração!

Lucas dos Santos Teixeira



Lucas dos Santos Teixeira, Pipeiro, 2013.

Poesias e objetos escultóricos, 2013. Alunos 3º e 4º anos.

GALERIA

Coração: Da Catarse Mitral ao Dualismo

Prof^a Elenice Jeronima da Silva – Escola Municipal Prof^a Iracy Andrade

O CORAÇÃO DA ESPERANÇA

Estou sem inspiração,
Aí meu coração está entristecido,
Pois deste mal foi atingido.

Estou tentando escrever,
Nada encontro a dizer!

O amor se perdeu...
De mim, se escondeu!

Poderia falar da saudade,
Mas estou sem vontade,
Quem sabe a felicidade?

Ela dá prazer e deixa feliz...
Mas sou ainda aprendiz,
Esqueci o que ela diz!

Paulo Sérgio Vieira Martins



Paulo Sérgio Vieira Martins, Esperança, 2013.

GALERIA

Coração: Da Catarse Mitral ao Dualismo

Prof^ª Elenice Jeronima da Silva – Escola Municipal Prof^ª Iracy Andrade

MEU CORAÇÃO SAGRADO

O meu coração é muito bom!
Gosto de sentir as batidas e o som dele...
Ele me dá alegria, amizade,
Paz e fé... e só um pouquinho de raiva...

Todo mundo gosta de colorir e desenhar o coração...
Por isso, eu e os meus amigos às vezes colocamos
A mão no peito para ouvir o coração bater,
Quando corro ele bate muito, muito mais...

É importante ouvir as batidas e o som do
coração Todas as pessoas do mundo gostam
De ouvir as batidas do coração...
As crianças gostam de pôr a mão no seu coração!

Breno Ferreira Soares.



Breno Ferreira Soares, Maneiro, 2013.

GALERIA

Coração: Da Catarse Mitral ao Dualismo

Prof^a Elenice Jeronima da Silva – Escola Municipal Prof^a Iracy Andrade

O CORAÇÃO

O coração humano

É o órgão mais importante do corpo humano. Ele tem que mandar sangue, Para todo nosso corpo.

Ele se divide em dois,
Lado esquerdo!
Lado direito!

Lado direito e ventrículo direito!
Ele também faz um pequeno trajeto,
Bombeia sangue para o pulmão!

Quando estamos dormindo ele trabalha menos,
Quando acordado, ele trabalha mais.

Um coração saudável pesa de 250 a 400 gramas,
Ele tem o tamanho de um punho,
Ele bate 70 ou 80 vezes por minuto
Mas quando fazemos algum exercício,
Ou levamos algum susto ele acelera,
Chega a bater de 120 a 140 batimentos por minuto!

Andressa de Oliveira Araújo

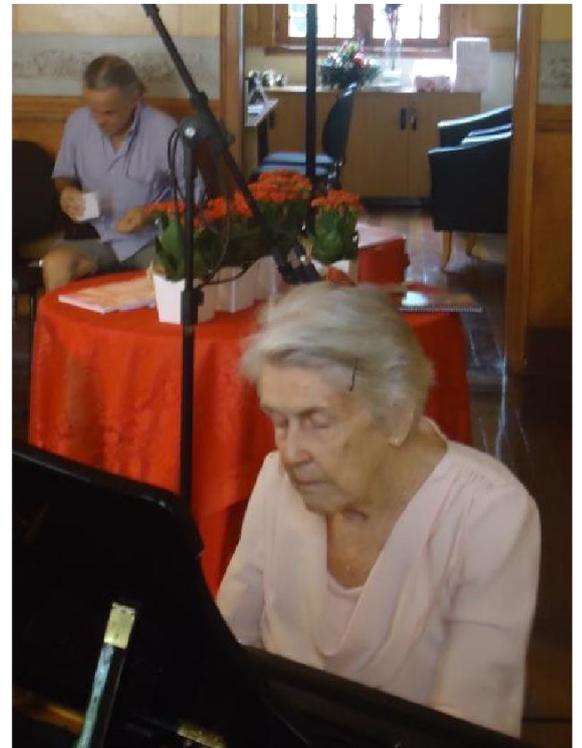
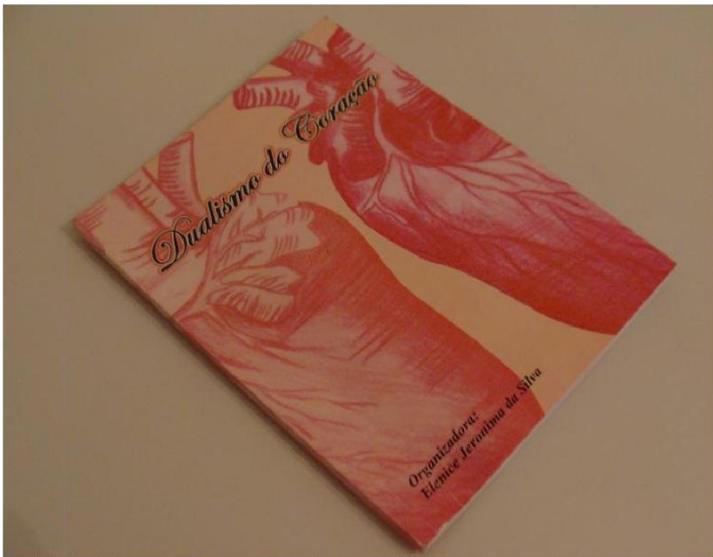


Andressa de Oliveira Araújo, Natalino, 2013.

GALERIA

Coração: Da Catarse Mitral ao Dualismo

Prof^ª Elenice Jeronima da Silva – Escola Municipal Prof^ª Iracy Andrade



GALERIA

Máscaras ritualísticas: criação imaginária

Prof^a Mara Rúbia Colli – Colégio Nacional



Máscaras ritualísticas: criação imaginária, 2013. Alunos dos 8^{os} anos. Escola Particular Nacional.

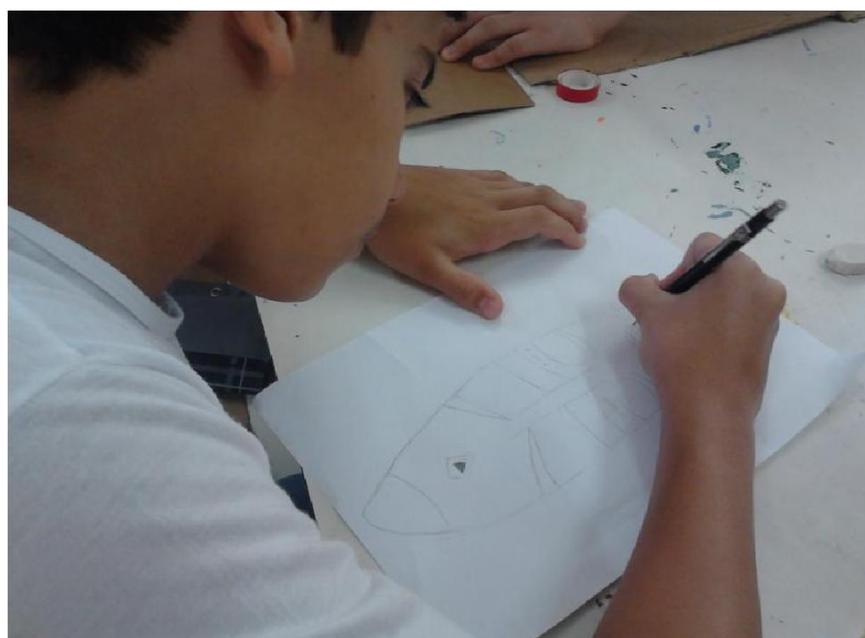
Processo artístico de ensino e aprendizagem foi orientado pela Prof^a Mara Rúbia Colli e desenvolvido no ano de 2013 com os alunos dos 8^{os} anos do Colégio Nacional de ensino fundamental de Uberlândia/MG. Projeto este, realizado em sala de aula, a partir da contextualização histórica sobre o continente África e sua cultura, tomando como ponto de referência os rituais sagrados relacionados aos costumes e tradições africanas nigerianas e egípcias. Discutiram-se ainda as relações destes rituais e suas influências na cultura e identidade brasileira. Para tanto, objetivou-se trabalhar com o processo de criação imaginária, no qual foi proposto aos alunos que em grupos, desenvolvessem uma máscara criativa imaginativa, com no mínimo 1,20m utilizando das diversas técnicas apreendidas ao longo do trabalho desenvolvido, como o desenho em grafite, colagem com materiais mistos, pintura com tinta PVA e guache, alto-relevo em papel mache, sobre o papelão como suporte. Assim, os alunos em grupos puderam expressar seus conhecimentos tomar contato com a cultura de outros povos e associarem a própria cultura.

*Curadoria e Layout da Galeria:
Beloní Cacique Braga e Mara Rúbia Colli*

GALERIA

Máscaras ritualísticas: criação imaginária

Prof^a Mara Rúbia Colli – Colégio Nacional

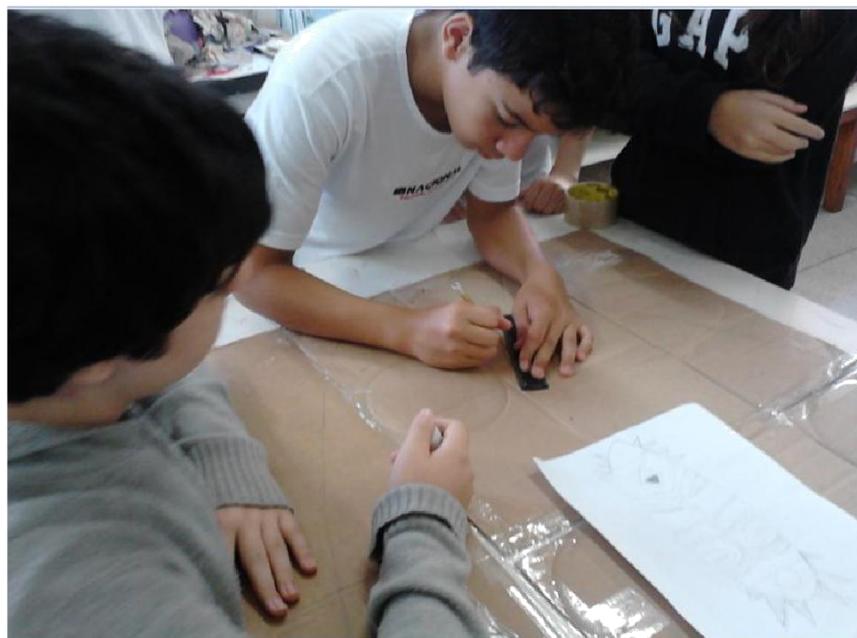
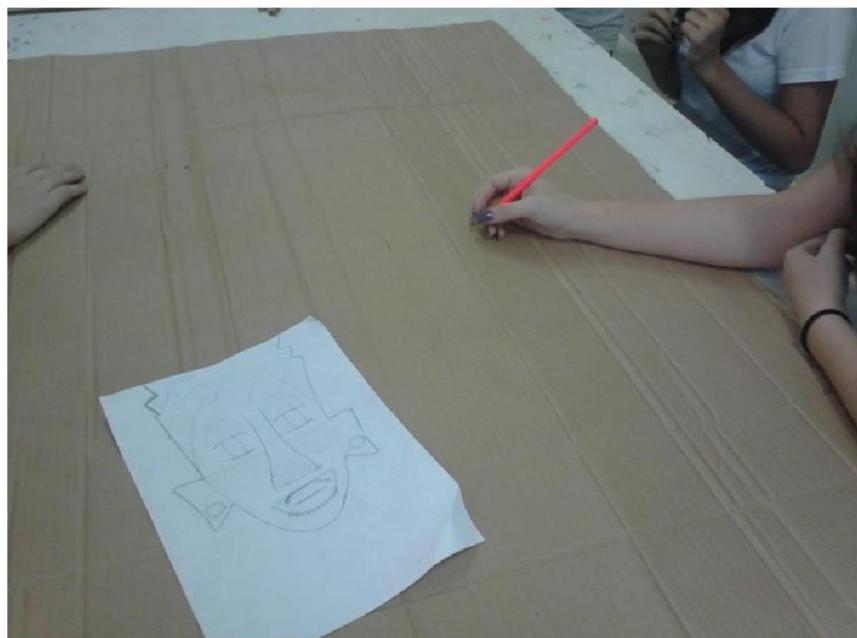


Elaboração do projeto em grupos, 2013.
Alunos 8^{os} anos.

GALERIA

Máscaras ritualísticas: criação imaginária

Prof^ª Mara Rúbia Colli – Colégio Nacional



Transferência do projeto em desenho para o suporte, papelão, 2013. Alunos 8^{os} anos.

GALERIA

Máscaras ritualísticas: criação imaginária

Prof^ª Mara Rúbia Colli – Colégio Nacional



Preparando o suporte, papelão, 2013. Alunos 8ºs anos.

GALERIA

Máscaras ritualísticas: criação imaginária

Prof^a Mara Rúbia Colli – Colégio Nacional



Processo de pintura, colagem e finalização do projeto, 2013. Alunos 8ºs anos.

GALERIA

Máscaras ritualísticas: criação imaginária
Profª Mara Rúbia Colli – Colégio Nacional



Exposição das máscaras, 2013. Alunos 8^{os} anos. Mostra cultural do Colégio Nacional