

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

Olhares & Trilhas

Número temático

Educação e Desenvolvimento Humano:
estudos e práticas

Ana Maria P. L. C. Abrahão; Ana Cristina P. L. G. C. Torres
(Orgs.)

V. 21, N.3

Set/out/nov/dez-2019

OLHARES & TRILHAS

Número temático

Educação e Desenvolvimento Humano

(ORGS.) Ana Maria Paes Leme Carrijo Abrahão

Ana Cristina Paes Leme Giffoni Cilião Torres

3º quadrimestre 2019

Vol. 21, N. 3

ISSN: 1983-3857.

Expediente

Universidade Federal de Uberlândia

Reitor

Prof. Valder Steffen Jr.

Vice-Reitor

Prof. Orlando Cesar Mantese

Diretor da EDUFU

Prof. Guilherme Fromm

Diretor do CAP – Eseba/UFU

Prof. André Luiz Sabino

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

E-mail: vendas@edufu.ufu.br | www.edufu.ufu.br

Editoração: Profa. Cláudia Goulart

Diagramação: Profa. Claudia Goulart

Editoras Gerentes: Profa. Aline Carrijo de Oliveira

Profa. Sumaia Barbosa Franco Marra

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborado pelo Sistema de Bibliotecas da UFU

O45 Olhares & trilhas [recurso eletrônico] / Universidade Federal de Uberlândia. Escola de Educação Básica. Vol. 21, n. 3, (2019)-Uberlândia: EDUFU, 2019.

Quadrimestral.

Título anterior impresso: Olhares & trilhas: revista de ensino da Geografia e Áreas afins.

Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/olhases trilhas/index>
ISSN: 1983-3857

1. Educação - Periódicos. I. Universidade Federal de Uberlândia. Escola de Educação Básica (ESEBA).

CDU: 37(05)

Todos os artigos desta revista são de inteira responsabilidade de seus autores, não cabendo qualquer responsabilidade legal sobre seu conteúdo à Revista, à Eseba/UFU ou à Edufu.

Olhares & Trilhas

Editora Geral

Claudia Goulart (Eseba/UFU)

Conselho Editorial

André Luiz Sabino (Eseba/UFU)

Aline Carrijo de Oliveira (Eseba/UFU)

Mara Rúbia de Almeida Colli (Eseba/UFU)

Sumaia Barbosa Franco Marra (Eseba/UFU)

Comissão Científica

Acir Mário Karwoski (UFTM)

Aline Carrijo de Oliveira (Eseba/UFU)

Ana Claudia C. Salum (Eseba/UFU)

Ana Lúcia Martins Kamimura (PMUberlândia)

Anair Valenia M. Dias (UFG/Catalão/GO)

André Luis Bertelli Duarte (Eseba/UFU)

Anna Christina Bentes (IEL/Unicamp)

Annarita Miglietta (Università Del Salento – Lecce-Itália)

Ariane Souza Siqueira (Eseba/UFU)

Clarice Carolina O. de Camargo (Eseba/UFU)

Cristiane da Silveira (UEA/TEFÉ/AM)

Cristiane Carvalho de Paula Brito (ILEEL/UFU)

Daniela Nogueira Morais Garcia (Unesp/Assis)

Denise de Paula Martins de Abreu e Lima (UAB/UFSCAR)

Eliana Aparecida Carleto (Eseba/UFU)

Eliana Dias (ILEEL/UFU)

Emeli Borges Pereira Luz (ILEEL/UFU)

Evandro Silva Martins (ILEEL/UFU)

Fátima Aparecida Greco (Eseba/UFU)

Florisvaldo Paulo Ribeiro Júnior (HIST/UFU)

Gercina Santana Novais (FACED/UFU)

Gian Luigi de Rosa (Università Del Salento – Lecce-Itália)

Gislane França de Souza (Università Del Salento – Lecce-Itália)

Hudson Rodrigues Lima (Eseba/UFU)

Iara Vieira Guimarães (FACED/UFU)

Ínia Franco de Novaes (Eseba/UFU)

Ivan Marcos Ribeiro (UFU)

Jane Bezerra (UFPI/PI)

João Francisco Duarte Júnior (IA/UNICAMP)

Juliene Madureira Ferreira (University of Tampere/Finland)

Leide Alvarenga Turini (Eseba/UFU)

Leila Floresta (Eseba/UFU)

Leonor Werneck dos Santos (UFRJ)

Luciana Soares Muniz (Eseba/UFU)

Lucianna de Lima (Eseba/UFU)

Lúcia Mosqueira de Oliveira Vieira (UNICERP/Patrocínio)

Luciano Ponzio (Universit  Del Salento – Lecce-Itália)
Lúcia Reily (IA/UNICAMP)
Luiz Carlos Travaglia (ILEEL/UFU)
Luís Fernando Bulhões Figueira (UFES)
Ma ira Sueco Maegava C rdula (UFTM)
Maria Aparecida Rezende Ottoni (ILEEL/UFU)
Mariana Batista do N. Silva (Eseba/UFU)
Maria de Fátima Fonseca Guilherme (ILEEL/UFU)
Maria Isabel Lopes (UFRGS)
Maria José de Carvalho Ferreira (DEART/UFU)
Marília Simari Crozara (Eseba/UFU)
Márcio Pizzarro Noronha (EMAC/UFU)
Marcos Antonio Rosa Machado (UEG/Anápolis)
Neli Edite dos Santos (Eseba/UFU)
Maura Alves de Freitas Rocha (ILEEL/UFU)
Marileusa de Oliveira Reducino (Eseba/UFU)
Nubia Guimarães Paiva (Eseba/UFU)
Paula Tavares Pinto (Unesp/São José do Rio Preto)
Pollyanna H. Silva (Eseba/UFU)
Qu nia Côrtes dos Santos Sales (Eseba/UFU)
Raquel Fernandes Gonçalves Machado (Eseba/UFU)
Roxane Helena Rodrigues Rojo (IEL/Unicamp)
Selma Sueli Santos Guimarães (Eseba/UFU)
Simone Tiemi Hashiguti (ILEEL/UFU)
Teresa Sarmiento (IEC/UMINHO/Portugal)
Valeska Virgínia Soares Souza (ILEEL/UFU)
Vanessa Fonseca Gonçalves (Eseba/UFU)
Vilma Aparecida Botelho (Eseba/UFU)
Vilma Aparecida Gomes (Eseba/UFU)
Waldenor Barros Moraes Filho (ILEEL/UFU)

Participaram desta edição como avaliadores *ad hoc*

Aline Carrijo de Oliveira
Aline Pires de Moraes
Amanda Pereira de Mattos
Ana Lúcia Martins Kamimura
André Luis Bertelli Duarte
Ariane Souza Siqueira
Bruno de Sousa Figueira
Clarice Carolina O. de Camargo
Claudia Goulart
Cláudia Rodrigues
Cristiane Brito
Daniele Bianco Cavalcanti
Dayvisson L. Vittorazzi
Elano Santos Silva
Ivan Marcos Ribeiro
Juliene Madureira Ferreira
Ma ira Sueco M. Cordula

Nubia Guimarães Paiva
Raquel Pereira Soares
Rodrigo Nascimento Bentes
Rogério de Castro
Suzana Soares Torzeto
Vanessa Fonseca Gonçalves

Sumário

Expediente.....	366
Sumário	370
Apresentação	371

ARTIGOS

O Projeto Político Pedagógico e as normas complementares para a rede de ensino na educação infantil	379
Valéria Q. FURTADO (UEL/Londrina), Ademir DE MARCO (Unicamp)	
A formação de educadores em instituições de assistência social.....	395
Alexandre A. G. JUNIOR (UniRV), Ana Cristina P. L. C. TORRES (UEL/Londrina)	
Gêneros orais do contexto acadêmico no ensino de Português como Língua Adicional: desenvolvimento de material didático.....	407
Carolina VIANINI (UFSJ), Hiago Higor de LIMA (UFSJ)	
Um modo de significar a formação docente pelo olhar do professor-formador.....	428
Adriana O. de O. M. Martinez (FE/Unicamp)	
O Circuito da Ciência.....	453
Karoline Duarte LOPES (IFAM), Cirlande Cabral da SILVA (IFAM)	
Gênero resenha: formação de um produtor de texto crítico.....	473
João Miller da SILVA (UFLA)	
Sistemas Adaptativos Complexos e Relações Professor-Aluno no Contexto Idiomas sem Fronteiras.....	489
Semírames Bruna ÁVILA (UFLA), Gasperim Ramalho de SOUZA (UFLA)	
Processos e Práticas de Alfabetização: a investigação em uma escola pública de tempo integral.....	503
Elisabete F. E. CAMPOS (UMESP), Andreia de Souza GRAVA (UMESP)	

RELATOS

Trilhas interpretativas como um potencial pedagógico: redescobrimo a caatinga.....	523
Joana Evelyn Alcantara NASCIMENTO (UFRPE), Gilberto Amado Cysneiros ARAÚJO FILHO (UFRPE), Ednilza Maranhão dos SANTOS (UFRPE)	
Formação de professores de Ciências e Biologia para além da sala de aula.....	538
Tamires do Carmo DIAS (PPGBAN/UFG), Neusa Elisa Carignato SPOSITO (UFU/Pontal)	
Experiência docente no Ensino Fundamental I: um olhar para as contribuições de uma Feira de Ciências na alfabetização científica.....	552
Dayvisson Luis VITTORAZZI (PPCTE/CEFET-RJ.), Alcina Maria Testa Braz da SILVA (CEFET/RJ)	

ENSAIO

A Experiência finlandesa na formação de um professor: a vida como currículo.....	562
Christian Alves MARTINS (Eseba/UFU)	

Apresentação

Diante da urgência em oferecer à educação recursos teóricos e práticos que mobilizem os atores da área a buscar efetivamente melhoria da educação em nosso país, este número propõe a reflexão e a análise de práticas e pesquisas desenvolvidas em diferentes eixos da educação, permitindo diversos olhares sobre o ato de ensinar e o processo de desenvolvimento humano.

É fato que a educação consiste em um ato de transformação do homem e da sociedade, desde que promova formas de ensino que tenham objetivos pedagógicos voltados para a formação de um sujeito reflexivo, crítico e ético.

Para tanto, o ensino formal, considerado como mecanismo que possibilita a transformação do indivíduo, deve levar em conta a singularidade de cada aluno bem como a necessidade de superação das desigualdades entre os grupos de estudantes. Documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) são propostos com o intuito de garantir o direito a uma educação igualitária e humanista, porém, as práticas de sala de aula requerem uma reavaliação constante a fim de promover um processo de ensino e aprendizagem mais eficazes.

Propostas inovadoras de metodologias de ensino, recursos didáticos, conteúdos e objetivos bem definidos são condições necessárias para a superação das condições historicamente vigentes. As mediações pedagógicas, traduzidas pela ação docente em sala de aula, exigem, por sua vez, uma formação do professorado que reverbere a implementação de um novo paradigma educacional capaz de mobilizar o aluno a aprender a aprender.

Mobilizar o aluno para a aprendizagem significa afetá-lo para uma ação que o coloque em movimento diante de diferentes problemas a serem resolvidos. Afetar o aluno, a partir de experiências significativas que permitam o desenvolvimento humano global, torna-se assim um desafio aos educadores e uma atitude imprescindível por parte deles em dias atuais. A ação do sujeito sobre os objetos de conhecimento passa a ter um papel de destaque nos novos paradigmas de aprendizagem e o foco de atenção dos estudiosos da educação concentra-se nos processos de aprendizagem que exigem uma interação entre o sujeito e o objeto, entendido como tudo o que está fora do sujeito, embora o próprio sujeito possa se tornar objeto de conhecimento de si mesmo (BECKER, 2001). No entanto, os processos de internalização desses conhecimentos exigem diferentes tipos de interação e conseqüentemente diferentes interpretações.

Teorias sobre o desenvolvimento humano constituem aparato valioso a fim de permitir uma compreensão sobre esses processos de aprendizagem. Importantes teóricos como Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934), Henri Wallon (1879-1962) e Jean Piaget (1896-1980) deixaram contribuições riquíssimas a partir de seus estudos sobre o desenvolvimento humano e a aprendizagem. Tais teóricos possuem características comuns por serem interacionistas, ou seja, consideram como principal elemento a relação do sujeito com o meio. Eles buscam, também, em suas teorizações sobre o desenvolvimento humano, entender o que essa relação provoca no indivíduo, entendendo-o como ser ativo que age sobre o meio.

Para Vygotsky (1989), o desenvolvimento das funções psicológicas superiores do homem é possível por meio do processo de internalização de formas culturais e sociais que se produzem incessantemente ao longo da história do sujeito. Tais funções psicológicas desenvolvem-se a partir da interação do homem com o meio e com outros homens, sendo mediado pelos diferentes instrumentos e signos socialmente produzidos. A interação desses elementos na atividade psicológica possibilita a transformação das funções elementares, biológicas, em superiores, complexas. Assim, o processo de mediação é considerado como o responsável pelo desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

De acordo com a teoria histórico-cultural de Vygotsky, não é possível pensar em desenvolvimento e aprendizagem sem levar em consideração os elementos mediadores que constituem a realidade humana, já que a aprendizagem é a apreensão, por meio das relações sociais, de comportamentos culturais relativos à espécie humana (TORRES, 2015).

Partindo dos pressupostos acima, é possível elucidar, baseados no que a psicologia histórico-cultural apregoa, e cujos fundamentos possuem origem epistemológica no materialismo histórico dialético de Marx, que o encontro do ser biológico com a cultura constitui o que chamamos de processo de humanização. O processo de humanização acontece na atividade do homem em seu meio circundante, a fim de suprir as necessidades de sua existência. Necessidades essas que não se limitam à sua existência biológica, mas que se estendem à sua existência cultural.

Portanto, o homem não produz apenas meio de sobrevivência, ele cria novas necessidades ao longo da sua existência. E somente o homem é capaz de produzir necessidades a partir de uma intencionalidade e criar algo novo, produzindo novas formas de relação com a natureza, criando elementos culturais capazes de suprir suas necessidades históricas e culturais.

Ao projetar ações propositadamente, o homem constitui sua atividade consciente. Atividade e consciência se entrelaçam, fundindo-se mutuamente, dialeticamente, sendo a consciência o reflexo psíquico da realidade. Assim, as formas sociais de atividade, desenvolvem o psiquismo humano, transformando funções psíquicas elementares em funções psíquicas complexas.

Numa mesma perspectiva de origem social, Henri Wallon (2015), médico francês que trabalhou com crianças com problemas psiquiátricos, dedicou seus estudos à psicogênese da pessoa. Para ele, a ação mental depende do meio no qual a criança está inserida. A inteligência parte da constituição total do ser e está intimamente ligada à interação entre os pares a partir da emoção e do movimento. Portanto, o desenvolvimento humano, na abordagem walloniana, se dá numa combinação indissociável entre o corpo e a constituição da psique, que encontra na ação externa o suprimento para suas necessidades internas (GALVÃO, 1995).

Para Wallon (apud GALVÃO, 1995), a função tônica, entendida como uma atividade muscular reguladora das tensões dos músculos, é responsável pela consciência de si, pois as diferentes atividades do corpo diante dos variados estados emocionais levam a criança a perceber-se a si mesma e a reconhecer suas emoções. Assim, ao interagir com o outro por meio de sua atividade motora e emocional, a criança alcança um acesso ao universo simbólico cultural que, movido pela afetividade, dará origem à atividade cognitiva.

Wallon (2015) observou diferentes comportamentos nas crianças e determinou estágios de desenvolvimento distinguindo fases sucessivas, descontínuas e assistemáticas em que predominam ora o afetivo, ora o cognitivo. Para ele, a emoção possui uma natureza ao mesmo tempo social e biológica, portanto, o acesso ao universo simbólico cultural, que dá origem à atividade cognitiva, vincula o sujeito ao meio pela afetividade (ABRAHÃO, no prelo).

Outra abordagem interacionista, porém, com uma diferente compreensão sobre a origem da inteligência, está associada a Jean Piaget (2004), epistemólogo suíço, que aponta a aprendizagem não como uma mera aquisição de coisas dadas pelo meio, mas resultado de uma atividade mental adaptativa que envolve mecanismos internos e dinâmicos em busca de uma equilíbrio constante. Para Piaget (2004), o desenvolvimento da inteligência se dá a partir da construção de estruturas mentais resultantes da interação mútua entre o sujeito e o objeto de conhecimento, no entanto, sua concepção considera além das relações sociais e afetivas, a maturação, as experiências físicas e lógico-matemáticas e a equilíbrio, entendida como uma organização mental e dinâmica entre a assimilação e a acomodação. Para ele, toda ação externa ou interna corresponde a uma necessidade que, impulsionada por um motivo, tende a: assimilar o mundo exterior, incorporando as coisas e pessoas à atividade do sujeito a partir de estruturas

mentais já existentes; e a reajustar as tais estruturas mentais aos objetos externos, acomodando-as, transformando-as de acordo com as resistências dos mesmos (PIAGET, 2004).

Segundo Piaget (apud BECKER, 2003, p. 23), “a aprendizagem desafia o desenvolvimento a reconstruir suas estruturas e o desenvolvimento fornece condições estruturais para novas aprendizagens”. Assim, a aprendizagem não pode ser resultado somente de uma transmissão externa, senão por uma busca interna por novas respostas aos estímulos externos, num processo constante de perturbação, desequilíbrio, ajustamento e autorregulação.

Portanto, apesar das diferentes noções de aprendizagem na psicologia atual, o importante é entender que o novo modelo pedagógico a ser assumido deve levar em consideração a atividade do aluno diante do objeto de conhecimento mobilizado pelas atitudes do professor, pela troca com seus pares, pelas pesquisas, pelas discussões de pontos de vistas, pelo uso de recursos tecnológicos, pelas Políticas Públicas de atendimento às necessidades da comunidade educacional, entre tantos outros.

Para iniciarmos as reflexões deste número temático da Revista Olhares & Trilhas intitulado “Educação e Desenvolvimento Humano: estudos e práticas”, que contém 13 resultados de pesquisas em diferente áreas, sendo 9 artigos, 3 relatos de experiência e 1 ensaio, trazemos o primeiro artigo que apresenta os resultados de um estudo cujo objetivo foi averiguar e analisar a existência de projetos pedagógicos ou normas complementares para a rede de ensino na educação infantil. A partir de uma pesquisa documental, os autores analisaram o número de Projetos Políticos Pedagógicos de municípios de duas regiões metropolitanas do Brasil e compararam os dados, encontrando em apenas uma das regiões um processo de municipalização e criação de sistema próprio de ensino. Apesar das dificuldades no processo de coleta de dados, o estudo reconhece algum avanço na organização dos sistemas de ensino na Educação Infantil, no entanto, destacam a necessidade de maior autonomia pedagógica e administrativa por parte das instituições educativas.

Com o objetivo de entender as transformações didáticas a partir da formação de professores numa abordagem Histórico-Cultural, o segundo artigo traz um estudo de caso realizado em uma associação filantrópica de apoio à criança que analisou os reflexos da formação continuada de professores sobre o planejamento didático-pedagógico no processo ensino-aprendizagem.

Na sequência, contamos com as contribuições do terceiro artigo que relata sobre os processos de desenvolvimento de um material didático para o ensino de específico de português como língua adicional (PLA) realizado com alunos estrangeiros intercambistas da Universidade

Federal de São João Del-Rei – MG. O material conta com uma unidade didática dedicada ao gênero apresentação oral.

O quarto artigo traz as qualidades descritivas e reflexivas da escrita narrativa que permitem, ao sujeito que a escreve, adentrar nas dimensões históricas e sociais de sua trajetória profissional e nas inter-relações que o formam. Esse tipo de escrita torna-se um modo possível de se questionar os sentidos das práticas profissionais e transgredir possíveis ações que não se modificam. Partindo desse contexto, o trabalho propõe tecer um diálogo sobre os sentidos e significados que perpassam as dinâmicas de formação continuada de professores, mas pelo olhar de quem as planejou – sujeito denominado como professor-formador.

O quinto trabalho apresenta as experiências educativas de alunos do ensino fundamental (sexto ao nono ano) no Circuito da Ciência para a promoção de alfabetização científica. Dois instrumentos foram utilizados para a coleta dos dados: observação com registro no diário de campo e entrevistas. A pesquisa foi desenvolvida em 2018 e contou inicialmente com o acompanhamento da visita de quatro escolas públicas da cidade de Manaus ao Bosque da Ciência (Espaço de educação não formal), local idealizado para abrigar o Circuito da Ciência e posteriormente, com entrevistas a vinte alunos que visitaram o Projeto Circuito da Ciência. O estudo traz contribuições importantes ao demonstrar quão valiosa pode ser a prática pedagógica em espaços não formais.

O sexto artigo tem a finalidade de discutir e analisar a adequação das características do gênero resenha. As resenhas analisadas foram produzidas por alunos e alunas do nono ano do ensino fundamental de uma escola pública e foram coletadas em situação de ensino-aprendizagem. A pesquisa contou com uma perspectiva teórica fundamentada em Bakhtin (2003); Marcuschi (2005); Andrade (2006); Motta-Roth e Hendenges (2010) entre outros. Diante das dificuldades apresentadas na produção textual dos alunos sujeitos da pesquisa, aponta-se a necessidade de maior investimento no ensino e na produção desse gênero.

No sétimo artigo os autores exploram a ideia de sistemas complexos na Linguística Aplicada e sua relevância dentro do ambiente de salas de aula do Núcleo de Línguas do Programa Idiomas sem Fronteiras da Universidade Federal de Lavras. Amparados por uma perspectiva que considera a bagagem cultural, as experiências de vida e as personalidades, fatores importantes no processo de ensino e aprendizagem, o estudo investigou, por meio de entrevistas, alguns alunos voluntários com o objetivo de descobrir como as relações no ambiente educacional influenciam o processo ensino-aprendizagem.

Na sequência, o oitavo artigo traz resultados da pesquisa “Desafios da alfabetização em escola pública de período integral em um município da Grande São Paulo: reflexões a partir da ótica dos sujeitos da prática”, de abordagem qualitativa que propõe como objetivo compreender os processos e as práticas de alfabetização e identificar os fatores que podem contribuir com as dificuldades na alfabetização dos estudantes de uma escola de tempo integral, localizada na Grande São Paulo. O texto alerta para a necessidade de formação continuada e a participação dos docentes nas discussões que se fazem necessárias diante das novas concepções teóricas e pedagógicas sobre alfabetização.

Numa abordagem didática mais prática, temos o relato de experiência de alunos e professor do curso de licenciatura em ciências biológicas de uma universidade de Pernambuco - vivido por bolsistas de iniciação científica em duas trilhas mapeadas na Caatinga do estado. Com interesse em sensibilizar e reconhecer o valor do local, os alunos vivenciaram as experiências a partir do levantamento de dados, elaboração de roteiro pedagógico, vivência e avaliação do processo.

Ainda na área de ciências e biologia, o segundo relato refere-se às atividades de ensino desenvolvidas no projeto intitulado Laboratório de Ensino: Contribuições para a Formação Discente. Participaram das atividades os licenciandos deste e de outros cursos e professores da Educação Básica. Vivências práticas como oficinas e visitação à exposição de material do laboratório da Universidade Federal de Uberlândia – MG evidenciam a importância do espaço além de sala de aula no processo formativo dos alunos.

O terceiro trabalho apresentado, também como relato de experiência, discorre sobre Feira de Ciências, realizada no ano de 2018, em uma escola municipal de Ensino Fundamental do estado do Espírito Santo. O evento efetivou-se mediante o desenvolvimento de atividades que incentivaram a problematização de temas cotidianos e o estabelecimento de investigações sobre alimentação com um grupo de vinte e cinco alunos do 4º ano dessa etapa da Educação Básica.

Ainda nesta edição apresentamos um ensaio que tem por objetivo discutir a formação do professor de ensino básico brasileiro no contexto das práticas formativas da Finlândia, a fim de refletir sobre a concepção colaborativa de trabalho e sobre o modo como os professores finlandeses desenvolvem suas práticas pedagógicas, respeitando-se as especificidades da realidade de cada uma das escolas envolvidas na parceria firmada entre a Escola de Educação Básica da UFU e a Universidade de Tampere, na Finlândia. Para o autor do ensaio, as escolas brasileiras não devem acreditar em um modelo específico de educação que seja decalcado de

uma realidade para ser aplicado à outra, mas centrar foco nas necessidades e nas carências da escola, a fim de superar os problemas.

Nota-se, diante dos estudos contemplados nesta edição temática, que se o processo educativo não considerar o modo como o sujeito aprende, as propostas de ensino tornam-se vazias e estéreis, pois desenvolvimento e aprendizagem interagem entre si provocando mudanças no sujeito aprendente. Portanto, reconhecer as individualidades valorizando a bagagem cultural do aluno e identificar no meio circundante recursos favoráveis ao processo de aprendizagem, pode levar o aluno a experiências vivas de aprendizado favorecidas pela ação com o objeto de conhecimento.

Podemos também perceber o quão importante é, para aqueles que trabalham na educação, o exercício da práxis pedagógica conduzida pela reflexão sobre a ação docente em uma busca constante de melhoria na qualidade do ensino. Este volume temático da Revista Olhares & Trilhas reforça a necessidade de investimentos em políticas públicas que possam favorecer práticas de pesquisa em educação, dada a possibilidade de provocar na ação educativa em sala de aula reflexões imprescindíveis à transformação dos atores que participam das práticas educacionais, e, conseqüentemente, melhorias no processo educacional.

Boa leitura!!

Ana Maria Paes Leme Carrijo Abrahão e

Ana Cristina Paes Leme Giffoni Cilião Torres

(Organizadoras)

Referências bibliográficas

ABRAHÃO, A. M. P. L. Carrijo. **O impacto da iniciação musical no estado de humor, funções cognitivas e desempenho escolar de estudantes com dificuldades de aprendizagem.** Tese (Doutorado em Música) – UNICAMP. Campinas, no prelo.

BECKER, F. **Educação e construção do conhecimento.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001

BECKER, F. **A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2003.

GALVÃO, Isabel. **Henry Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil.** Petrópolis; RJ. Editora Vozes, 1995. Disponível em: <http://kiojuytr54e3wsa.justdied.com/8532614027-Henri-Wallon-Uma-concepo-dialtica-do-desenvolvimento-infantil.pdf> acessado em: 06 de novembro de 2019.

PIAGET, J. **Seis estudos de Psicologia.** 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

TORRES, A.C. P. L. G. C. A escola enquanto espaço de humanização e emancipação do sujeito: refletindo sobre a relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento. In: **Trabalho, Educação e Emancipação Humana**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989

WALLON, H. **Do ato ao pensamento**: ensaio de psicologia comparada. 2ª ed. Petrópolis; RJ, Vozes, 2015.

O projeto político pedagógico e as normas complementares para a rede de ensino na educação infantil

The Political Pedagogical Project and the Complementary Guidelines for the Network of Early Childhood Education

Valéria Queiroz FURTADO*
Ademir DE MARCO**

RESUMO: O objetivo deste texto é apresentar os resultados de uma pesquisa que visou averiguar e analisar a existência de projetos pedagógicos ou normas complementares para a rede de ensino na educação infantil de municípios componentes de duas grandes regiões metropolitanas, em dois diferentes estados brasileiros. A metodologia adotada para realizar a pesquisa foi a documental. A análise proposta circunscreveu o número de Projetos Políticos Pedagógicos identificados nas duas regiões e a comparação dos dados obtidos. Os resultados evidenciaram um processo de municipalização e a criação de um sistema de ensino próprio apenas em uma das regiões investigadas. Vale ressaltar, no desenvolvimento da pesquisa, a grande resistência por parte dos gestores municipais para procederem ao envio dos documentos solicitados, bem como as diversas justificativas infundadas que foram apresentadas para não ocorrer o envio dos documentos solicitados. Ao final é possível inferir que, embora possam ser reconhecidos avanços na organização dos sistemas de ensino na Educação Infantil dos municípios investigados, ainda são urgentes as ações que possibilitem maior grau de autonomia pedagógica e administrativa por parte das secretarias de educação, bem como do repasse desta autonomia para suas unidades de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Educação infantil. Legislação brasileira. Projeto político pedagógico.

ABSTRACT: This research was carried out to verify and analyze the occurrence of pedagogical projects or complementary guidelines for the network of early childhood education of counties within two large metropolitan areas in two different Brazilian states. The methodology used to carry it out was the documental research. The proposed analysis circumscribed the number of Political Pedagogical Projects identified within the two areas and the comparison of the collected data. Such results showed a municipalization process and the creation of a specific teaching system only in one of the investigated areas. It is worth pointing out in the development of this research, a great resistance on the part of county managers to send the requested documents, as well as the various groundless justifications they presented in order not to send the documents at issue. At the end it is possible to conclude that, although one may recognize improvements in the organization of teaching systems in the Early Childhood education of the investigated counties at issue, urgent actions are needed to allow a considerable degree of pedagogical and managerial autonomy on the part of state education departments as well as the transfer of such an autonomy to schools

KEYWORDS: Early childhood education. Brazilian law. Political pedagogical project.

*Pós-Doutora em Educação Física pela UNICAMP, professora e pesquisadora do Departamento de Psicologia Social e Institucional da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

** Doutor em Anatomia Humana pela Universidade de São Paulo, professor e pesquisador da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

1 Introdução

Nas últimas décadas, a educação infantil vem conquistando espaço nas pesquisas e discussões sobre a educação no Brasil. Os avanços científicos e a divulgação de novas descobertas nessa área forneceram subsídios para conferir maior atenção ao papel das experiências da primeira infância no desenvolvimento do indivíduo, podendo ser consideradas decisivas na formação da identidade e no potencial de capacidades e habilidades a serem adquiridas posteriormente. No entanto, de acordo com Kramer (2011), para que a educação infantil possa garantir a aquisição de novos saberes, é necessária a elaboração, implantação e avaliação de propostas pedagógicas coerentes com as diretrizes expressas e fundamentadas nos conhecimentos teóricos relevantes para a educação infantil (BRASIL, 1998, 2009, 2010a, 2010b, 2018).

Com o intuito de garantir uma educação infantil de qualidade, os projetos políticos pedagógicos devem possuir metodologias adequadas para cada faixa etária, levando-se em conta a identificação das características esperadas, o conhecimento das potencialidades e limitações, o respeito ao ritmo de desenvolvimento de cada criança, bem como a questão da diversidade (KRAMER, 2011).

Considerando o contexto apresentado, a presente pesquisa teve como objetivo averiguar e analisar a existência de projetos políticos pedagógicos para a educação infantil em secretarias de educação de municípios componentes de duas grandes regiões metropolitanas, em dois diferentes estados brasileiros.

2 A Educação infantil e a Legislação Brasileira

A educação e o cuidado na primeira infância são, atualmente, tratados como assuntos prioritários por um número crescente de países em todo o mundo. Em específico no Brasil temos constatado que novas pesquisas estão em curso e que a educação infantil vem se alicerçando cada vez mais no binômio cuidar-educar, numa concepção de criança como protagonista histórica, cidadã e em desenvolvimento.

Embora seja possível constatar avanços no que diz respeito a estudos e acesso à educação infantil, esta ainda está aquém das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) e das necessidades do país. Atualmente, 15,5% das crianças (1,7 milhão) de até 3 anos frequentam creches. O número de frequência à pré-escola é relativamente melhor, mas ainda demanda avanços. Em todo o Brasil, 76% das crianças entre 4 e 6 anos estão matriculadas na

educação infantil. Por outro lado, segundo o *Annual Report 2016* da *United Nations Children's Fund* – UNICEF (2017), há muito o que fazer para incluir os 9,5 milhões de crianças de até 3 anos que não frequentam creches e os 2,2 milhões entre 4 e 6 anos que não estão na pré-escola, pelo menos nos percentuais estabelecidos pelo PNE.

Os dados retratam o momento histórico e as mudanças no cenário educacional, o que se mostra muito oportuno para a reflexão e ação em prol das crianças e do direito constitucional em relação à educação infantil. Para tanto, faz-se necessário analisar a legislação brasileira no intuito de entender as leis e diretrizes implantadas pelo governo, apresentando e analisando as consequências positivas e negativas desses documentos.

Pontualmente, algumas destas leis apresentam perspectivas e desafios para a educação infantil no Brasil: a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), e não menos importante a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 (BRASIL, 2013a), a qual altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2009, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica de 2013 (BRASIL, 2013b), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) de 1998, assim como o PNE de 2014 (BRASIL, 2014a) e a Base Nacional Comum Curricular (2018).

Historicamente, a partir da Constituição Federal de 1988, creches e pré-escolas foram inseridas no sistema educacional no Brasil. Na Constituição Federal de 1988, no artigo 208, inciso IV, prevê-se: “[...] O dever do Estado para com a educação foi efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988, p. 7). A partir dessa Lei, as creches, anteriormente vinculadas à área de assistência social, passaram a ser de responsabilidade da educação. Tomou-se por orientação o princípio de que essas instituições não apenas cuidariam das crianças, mas também deveriam desenvolver um trabalho educacional.

Sob esse prisma, a Constituição foi um marco e representou um avanço na educação infantil, garantindo os direitos que, até então, não eram reconhecidos legalmente. Dois anos depois, em 1990, o ECA (BRASIL, 1991) reafirmou os direitos constitucionais em relação à educação infantil.

Em 1996, quando a LDB (BRASIL, 1996) foi promulgada, entrou em vigor a lei que incluía a educação infantil como a primeira fase da Educação Básica. Anterior a esta data,

somente o ensino fundamental e o ensino médio eram as fases que constituíam a Educação Básica no Brasil. Nesse sentido, a LDB nº 9.394, estabelece, de forma incisiva, o atendimento de crianças de 0 a 6 anos no sistema de educação.

No título III, do Direito à Educação e do Dever de Educar, artigo 4º, o dever do Estado com a educação escolar pública foi efetivado mediante a garantia de “atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1996, p. 21). Porém, a Lei nº 11.274, de fevereiro de 2006, modifica os artigos 29, 30, 32 e 87 da LDB nº 9.394/1996, determinando a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. Assim, a educação infantil é oferecida, atualmente, para crianças de zero a cinco anos de idade. Observa-se, ao longo do texto da LDB, referências específicas à educação infantil, como é possível ler no título IV, tratando da organização da Educação Nacional, artigo 9º, IV, no qual considera-se que

[...] a União incumbir-se-á de: estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum. (BRASIL, 1996, p. 14).

Assim, a responsabilidade de oferecer diretrizes curriculares para a educação é também do município. No mesmo título, artigo 11, V, avalia-se que:

[...] os Municípios incumbir-se-ão de: [...] oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o Ensino Fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino. (BRASIL, 1996, p. 15).

Portanto, é de responsabilidade do município o oferecimento de escolas infantis para toda a população.

Nessa trajetória histórica, é elaborado o Plano Nacional de Educação de 2001 (BRASIL, 2001) e, após dez anos, o Plano Nacional de Educação de 2011. Em 2014 é publicado o terceiro Plano Nacional de Educação (2014-2024) (BRASIL, 2014b). Segundo este Plano, a meta número um consistia na universalização, até 2016, do atendimento escolar da população de zero a cinco anos, e na ampliação, até 2024, da oferta de educação infantil, de forma a atender a 50% da população de até três anos. Embora as propostas tenham sido

interessantes, os resultados do primeiro relatório de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) que analisa o biênio 2014-2016 demonstram que as taxas de atendimento na educação infantil no Brasil estavam e ainda estão longe da universalização.

Campos (2010) oferece um contraponto a respeito da obrigatoriedade educativa a partir dos quatro anos de idade, para ela esse tópico é preocupante, visto a qualidade do atendimento prestado a essas crianças nas instituições de educação infantil. Ainda para a autora, para que a obrigatoriedade do ensino a partir dos quatro anos de idade contribua para a democratização do acesso à leitura, à escrita e ao conhecimento, seria necessário, no mínimo, que: primeiro, as normas legais fossem claras e consistentes; segundo, mudanças urgentes fossem promovidas nas escolas, na formação dos professores e nos currículos. Ela conclui, a partir disso, que essas mudanças se tornam a cada dia mais urgentes, deixando clara a necessidade de novos olhares e novas práticas em relação à educação infantil, consolidadas em uma proposta pedagógica que garanta a qualidade do ensino.

3 O Projeto Político Pedagógico na educação infantil

Segundo Romão (2010), na legislação brasileira, o município tem a opção de gerir o sistema de ensino de três formas distintas: 1) organizar, manter e desenvolver os órgãos e as instituições oficiais de um sistema próprio de ensino, integrando-o a políticas e planos educacionais da União e dos estados; 2) optar por se integrar ao sistema estadual de ensino; 3) compor com ele um sistema único de Educação Básica.

De acordo com a LDB (BRASIL, 1996), artigo 14 e artigo 11, inciso III, os sistemas de ensino têm a incumbência e autonomia para complementar a legislação nacional por meio de normas próprias, específicas e adequadas às características locais. No entanto, o município que não organizou o sistema municipal de ensino, bem como não implantou o Conselho Municipal de Educação (CME) permanece integrado ao sistema estadual e segue as normas definidas pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) de seu estado.

Nas cidades em que o sistema municipal de ensino foi organizado, a competência da regulamentação da educação infantil é do CME. De um modo geral, as normas abordam critérios e exigências que balizam o funcionamento das instituições de educação infantil, tais como: formação dos professores; espaços físicos, incluindo parâmetros para assegurar higiene, segurança e conforto; número de crianças por professor; proposta pedagógica; gestão dos estabelecimentos; documentação exigida.

Dessa maneira, os municípios que organizam o próprio sistema assumem também a autonomia para estabelecer normas para a sua rede de ensino fundamental e de educação infantil pública e privada, cabendo-lhes também a supervisão de instituições do seu sistema. Ou seja, definem as normas da gestão democrática do ensino, de acordo com as suas peculiaridades, respeitando os princípios de participação dos profissionais da Educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e das comunidades escolares. Sendo assim, o município pode estabelecer o seu Projeto Político Pedagógico (PPP) como norma, a qual deve ser observada na organização das propostas pedagógicas das unidades escolares.

As unidades escolares, por sua vez, possuem como incumbência, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino: elaborar e executar sua proposta pedagógica, conforme artigo 12, inciso I e artigo 13, inciso I, da LDB (BRASIL, 1996). Nessa trajetória, muitos municípios procuram delinear propostas pedagógicas, certamente pautadas nas próprias convicções ideológicas, em seus compromissos políticos e suas condições econômicas, sociais e culturais.

Para Andre (2001, p. 188), o projeto pedagógico deve “expressar a reflexão e o trabalho realizado em conjunto por todos os profissionais da escola, no sentido de atender às diretrizes do sistema nacional de Educação, bem como às necessidades locais e específicas da clientela da escola”; ele é “a concretização da identidade da escola e do oferecimento de garantias para um ensino de qualidade”. Resumidamente, o projeto pedagógico de uma instituição educacional deve ser um instrumento do trabalho que indica rumo, direção e que deve ser construído com a participação de todos os profissionais da instituição. Para isso, o documento deve considerar todos os âmbitos que compõem o ambiente educacional, as diretrizes sobre a formação de professores, os planos para a gestão administrativa, assim como a proposta curricular, a qual pode ser organizada: por área de conhecimento, disciplina, blocos de disciplinas, módulos, núcleos de competências e habilidades, eixo integrador, tema gerador, ciclos, projetos e atividades complementares.

De forma macro, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil (DCNEI), articuladas com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB), agrupam princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE), para orientar as políticas públicas e a elaboração, o planejamento, a execução e a avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de educação infantil. Em outras palavras, para estes documentos, um projeto

político pedagógico ou uma proposta pedagógica consiste num plano orientador das ações da instituição e define as metas pretendidas para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educadas e cuidadas.

Além dessas características, os PPPs devem garantir que as crianças tenham acesso a conhecimento e aprendizagem de diferentes linguagens, proteção, saúde, liberdade, brincadeiras, convivência e interação com outras crianças da instituição. Para tanto, a construção do PPP exige reflexões constantes com todos os envolvidos, implicando no comprometimento educacional.

Outra característica do PPP é a sua particularidade, ou seja, deve ser elaborado de acordo com a realidade em que a escola está inserida, considerando as questões econômicas, sociais, ambientais e culturais. Além disso, deve ter as formas de gestão, a organização do espaço e do tempo, os materiais disponíveis como pontos a serem considerados, bem como o auxílio das famílias no trabalho do professor.

Vale ressaltar que as instituições de educação infantil também estão submetidas aos mecanismos de credenciamento, reconhecimento e supervisão do sistema de ensino em que se acham integradas (Lei nº 9.394/96, artigo 9º, inciso IX, artigo 10, inciso IV e artigo 11, inciso IV) (BRASIL, 1996).

Visto isso, para que a construção do PPP se efetive quer seja nas unidades escolares ou nas secretarias de educação dos municípios é preciso que as reflexões sejam constantes com todos os envolvidos, implicando no comprometimento educacional e na construção coletiva.

4 Método

Em relação ao planejamento metodológico, este estudo caracterizou-se como uma pesquisa qualitativa do tipo documental (OLIVEIRA, 2007). Como fontes de informação foram considerados os projetos pedagógicos ou as normas complementares para a rede de ensino na educação infantil, elaborados pelas respectivas secretarias de educação dos municípios componentes de duas grandes regiões metropolitanas, bem como os projetos pedagógicos das respectivas unidades, nos casos de não existência de tais documentos nas secretarias municipais.

A análise dos documentos foi constituída pelas etapas de caracterização do documento, codificação, registros e análise crítica. Para tanto, os resultados foram organizados levando em consideração os seguintes aspectos: Município de origem,

implantação ou não do sistema municipal de ensino, se possuía ou não o plano e o conselho municipal de educação, forma e organização da proposta pedagógica, e, por último, se ocorreu ou não o envio de projeto pedagógico ou normas complementares para a rede de ensino na educação infantil.

Posteriormente, os dados foram condensados, estabelecendo-se quadros demonstrativos no intuito de comparar os dados obtidos e correlacionar às categorias de análise; atendendo, assim, aos objetivos específicos propostos para este estudo.

5 Resultados e discussão

A presente seção detém a descrição dos resultados obtidos por meio da coleta de dados. Para tanto, inicialmente, os dados foram organizados e apresentados em quadros (1 e 2). Posteriormente, procedeu-se à descrição e discussão dos mesmos, considerando-se a região metropolitana de origem e a análise comparativa com a segunda região metropolitana pesquisada.

Quadro 1 -Envio de propostas pedagógicas ou normas complementares para a Educação infantil da região metropolitana A (20 municípios)

Município	Sistema Municipal de Ensino	Plano Municipal de Educação	Conselho Municipal de Educação	Organização e elaboração da proposta pedagógica	Envio de projeto pedagógico ou normas complementares para a rede de ensino na Educação infantil
Município A	Próprio	Sim	Sim	Documento próprio da SME	1 Currículo da Educação infantil
Município B	Próprio	Não	Sim	Documento próprio da SME	1 caderno do professor
Município C	Próprio	Sim	Sim	PPP da escola	Não enviaram resposta
Município D	Integrado ao sistema estadual de ensino	Não	Sim	PPP da escola	Não enviaram resposta
Município E	Próprio	Sim	Sim	PPP da escola	Solicitação indeferida
Município F	Próprio	Não	Sim	Documento próprio da SME	Proposta curricular da Educação Básica
Município G	Próprio	Não	Sim	PPP da escola	2PPPs das escolas
Município H	Próprio	Não	Sim	Documento próprio da SME	Diretrizes curriculares e documentos orientadores

Município I	Próprio	Não. Estão elaborando	Sim	PPP da escola	Solicitação indeferida
Município J	Integrado ao sistema estadual de ensino	Estão elaborando	Sim	PPP da escola	Solicitação indeferida
Município K	Integrado ao sistema estadual de ensino	Não	Sim	PPP da escola	Solicitação indeferida
Município L	Próprio	Não	Sim	Documento próprio da SME	1 Currículo da Educação infantil
Município M	Próprio	Sim	Sim	PPP da escola	3PPPs dos CMEIs
Município N	Próprio	Sim	Sim	PPP da escola	2PPPs dos CMEIs
Município O	Integrado ao sistema estadual de ensino	Sim	Sim	PPP da escola	Solicitação indeferida sem justificativa
Município P	Integrado ao sistema estadual de ensino	Não	Sim	PPP do município	1 PPP do município
Município Q	Próprio	Sim	Sim	PPP da escola	Não enviaram resposta
Município R	Próprio	Sim	Sim	PPP da escola	Não enviaram resposta
Município S	Próprio	Não	Sim	PPP da escola	Não enviaram resposta
Município T	Próprio	Não	Sim	PPP da escola	1 PPP do CMEI
TOTAL					14 documentos

Fonte: Furtado (2016).

Constata-se, no Quadro 1, que, na região metropolitana A, quinze (75%) municípios, informaram ter implantado seu sistema próprio de ensino, ao passo que o restante, cinco (25%), continua vinculado ao sistema de ensino estadual. Do total de municípios que informaram possuir seu sistema próprio de ensino— quinze (75%)—, apenas cinco (33%) complementam a legislação nacional por meio de normas próprias, específicas e adequadas às características locais e enviaram os documentos. Quanto aos cinco (25%) municípios que estão integrados ao sistema de ensino estadual, apenas um possui projeto pedagógico ou normas complementares para a rede de ensino na educação infantil. Sendo assim, do total de documentos enviados e independentemente de como foram denominados pela secretaria de

educação (diretrizes curriculares, projeto político pedagógico para educação infantil, caderno para o professor), seis desses documentos referem-se às normas complementares para a educação infantil e oito são projetos políticos pedagógicos dos estabelecimentos de ensino de educação infantil, totalizando, assim, 14 documentos enviados.

Analisando os dados apresentados, verificou-se que a expressiva maioria dos municípios na região metropolitana A implantou o seu sistema de ensino próprio, organizou seu conselho municipal de educação (CME), responsável pela regulamentação da educação; no entanto, poucos elaboraram suas normas complementares (seis municípios, equivalente a 30%) ou mesmo o plano municipal de educação (oito ou 40%).

Diferentemente do que se observa na região metropolitana A, o cenário se configura de outra forma na região metropolitana B. O Quadro 2, a seguir, traz os dados da região metropolitana B, referente ao envio dos documentos requisitados.

Quadro 2 - Envio de propostas pedagógicas ou normas complementares para a Educação infantil da região metropolitana B (17 municípios)

Município	Sistema Municipal de Ensino	Plano Municipal de Educação	Conselho Municipal de Educação	Organização e elaboração da proposta pedagógica	Envio de projeto pedagógico das unidades de ensino ou normas complementares elaboradas pelas secretarias Municipais de Educação
Município A	Integrado ao sistema estadual de ensino	Sim	Sim	PPP da Escola	2PPPs
Município B	Integrado ao sistema estadual de ensino	Não	Não	PPP da Escola	2PPPs
Município C	Próprio	Sim	Sim	PPP da Escola	2PPPs
Município D	Integrado ao sistema estadual de ensino	Não	Sim	PPP da Escola	2PPPs
Município E	Próprio	Sim	Sim	PPP da Escola	5PPPs
Município F	Integrado ao sistema estadual de ensino	Sim	Não	PPP da Escola	2PPPs

Município G	Integrado ao sistema estadual de ensino	Sim	Sim	PPP da Escola	1 PPPs
Município H	Integrado ao sistema estadual de ensino	Não	Sim	PPP da Escola	1 PPP
Município I	Integrado ao sistema estadual de ensino	Sim	Sim	PPP da Escola	Não enviaram resposta
Município J	Integrado ao sistema estadual de ensino	Sim	Sim	PPP da Escola	2 PPPs
Município K	Integrado ao sistema estadual de ensino	Não	Sim	PPP da Escola	Não enviaram resposta
Município L	Integrado ao sistema estadual de ensino	Sim	Não	PPP da Escola	1 PPP
Município M	Integrado ao sistema estadual de ensino	Não	Sim	PPP da Escola	1 PPP
Município N	Integrado ao sistema estadual de ensino	Não	Sim	PPP da Escola	Não enviaram resposta
Município O	Próprio	Sim	Sim	Roteiro para elaboração do PPP das escolas	1 Roteiro para o PPP
Município P	Integrado ao sistema estadual de ensino	Sim	Sim	PPP da Escola	3 PPPs
Município Q	Integrado ao sistema estadual de ensino	Não	Sim	PPP da Escola	1 PPP
TOTAL					26 documentos

Fonte: Furtado (2016).

O Quadro 2 permite verificar que, ao contrário da região metropolitana A, na região metropolitana B, apenas 3 (18%) dos municípios possuem o seu sistema de ensino próprio, ao passo que 14 (82%) estão integrados ao sistema estadual de ensino. Ainda é possível observar que do total de municípios que possuem o sistema de ensino próprio, apenas um possui normas complementares à legislação para a rede de ensino na educação infantil. Quanto aos demais municípios, embora não tenham seu sistema próprio de ensino, muitos organizaram o

Conselho Municipal de Educação (82%) e mais da metade elaborou o Plano Municipal de Educação (58%).

No total, foram coletados 25 PPPs das unidades escolares e um roteiro utilizado pelo município para a elaboração do projeto político pedagógico. Vale ressaltar que alguns municípios enviaram mais de um PPP. Nessa região, apenas três municípios não enviaram os documentos, sob a alegação de que estavam concluindo a reestruturação dos mesmos.

Analisando os dados obtidos nas duas regiões metropolitanas, constatou-se que, apesar de muitos municípios da região metropolitana A terem seu sistema próprio de ensino, poucos possuem normas próprias para a educação infantil, que complementem a legislação nacional.

Além disso, a expressiva maioria segue as normas estabelecidas pelo estado ou alega estar em processo de elaboração. No caso dos municípios que não possuem seu sistema próprio de ensino, poucos enviaram os projetos pedagógicos. Identificou-se, portanto, significativa resistência no envio desses documentos. Por outro lado, na região B, verificou-se realidade inversa, pois a maior parte dos municípios não possui seu sistema próprio de ensino; no entanto, encaminharam os projetos pedagógicos, os quais estavam atualizados ou na fase final de reelaboração.

Assim sendo, os dados da presente pesquisa indicam a municipalização e a criação de um sistema de ensino próprio apenas na região metropolitana A. Constata-se, também, que a maioria dos municípios continua vinculada ao sistema estadual de ensino e não possui normas complementares à legislação vigente.

Diante desta exposição e do atual cenário da Educação, a proposta de ampliação do acesso à pré-escola, definido na meta 1 do Plano Nacional de Educação (PNE) é um grande desafio que o país enfrenta e continuará enfrentando nos próximos anos. A dificuldade não está apenas no financiamento, mas também na ausência de clareza dos sistemas de ensino sobre qual a concepção e a forma de organização que orientarão seu trabalho.

Legislativamente, de acordo com a LDB (BRASIL, 1996), artigo 18, a opção do município de criar o seu sistema de ensino o incumbe de adequar as estruturas legais às peculiaridades locais, promovendo agilidade aos processos. Sendo assim, cabe aos municípios que organizaram o seu próprio sistema de ensino, assumir, também, a autonomia para estabelecer normas para a sua rede de ensino fundamental e de educação infantil pública e privada.

Em questões de censo, segundo Nunes, Patrícia e Didonet (2011), atualmente, no Brasil, mais da metade (54,6%) dos municípios optou por permanecer vinculado aos respectivos sistemas estaduais, o que significa dizer que se subordinam às normas e à supervisão do estado a que pertencem. E, de acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), há cerca de cinco mil e quinhentos e setenta municípios, existindo dois mil sistemas municipais de ensino, evidenciando o processo gradativo de autonomia municipal.

A partir desses dados, deve-se considerar que os desafios a serem enfrentados pelo município não são específicos do âmbito da educação infantil; entretanto, não há dúvidas de que a integração de creches e pré-escolas à educação tem exigido esforços das políticas locais, tanto para novas ações que surgem nesse formato – como a construção de novas instituições com equipamentos e pessoal adequados –, quanto para uma política educacional que já estava construída. Além do mais, é necessário integrar as instituições existentes à educação o que traz demandas, como a regulação do campo às especificidades da faixa etária, o credenciamento dessas instituições e sua adequação às novas normas, a formação continuada dos profissionais, entre outros requisitos.

Em realidade, o desafio da integração apresenta duas dimensões: a integração do que já existe e a do que passará a existir. Fato que se corrobora na observação de debates sobre os projetos político-pedagógicos de estados e municípios, por vezes, foram atropelados pela urgência da definição de parâmetros, da elaboração de projetos para cumprir a lei. “É consenso que não basta o conselho definir as normas; é preciso que a secretaria de educação oriente as instituições e dê os suportes técnico-pedagógico e financeiro necessários para que elas consigam adequar-se às novas exigências” (NUNES; PATRÍCIA; DIDONET, 2011, p. 19). Tais procedimentos poderiam auxiliar as unidades de ensino na elaboração dos projetos pedagógicos, possibilitando novas reflexões e novas práticas.

A esse respeito, Correia e Vieira (2009) acrescentam que a elaboração do Projeto não é uma construção simples, muitas vezes nos deparamos com entraves e falta de interesse por parte de alguns atores que compõem o contexto escolar. Mas é imprescindível que haja o debate e também um esforço e incentivo mútuo entre os envolvidos, para que os projetos não permaneçam apenas no plano das ideias.

6 Conclusão

Analisando os dados obtidos, na perspectiva de uma política educacional emancipatória e democrática, constata-se que, apesar dos grandes esforços de alguns municípios, ainda se encontra distante de alcançar o cenário ideal e tão almejado para a educação infantil. Foi possível concluir que, mesmo após tantos anos do surgimento da LDB (BRASIL, 1996) e de novas políticas educacionais na área da educação infantil, poucos municípios elaboraram suas normas de gestão democrática, possibilitando-lhes a tão desejada autonomia. Visto que essa é a realidade que retrata as duas regiões investigadas.

Por outro lado, cabe ao poder público vencer o desafio, antes de mais nada, da universalização da educação infantil, conforme previsão do PNE¹ 2014-2024 (BRASIL, 2014b), resguardando às crianças os direitos de autonomia e cidadania.

Vale também ressaltar que é no contexto das políticas públicas e na gestão democrática dessas instituições, que se pode vislumbrar a possibilidade de ampliar a qualidade da educação oferecida para as crianças nos cinco primeiros anos de vida.

Referências Bibliográficas

ANDRE, M. E. D. A. O projeto pedagógico como suporte para novas formas de avaliação. *In*: CASTRO, A. D. de; CARVALHO, A. M. P. de (org.). **Ensinar a Ensinar**. São Paulo: Cengage Learning, 2001. p. 188-189.

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

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. São Paulo: CBIA-SP, 1991.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 abr. 2013a. Seção 1, p. 45. (Série Legislação, n. 102).

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

¹ O Plano Nacional de Educação (PNE), criado pelo MEC, traça as diretrizes, metas e prioridades para a educação brasileira, que devem ser cumpridas até o final desta década, com vistas a melhorar a qualidade do ensino em todo o país.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação infantil**. Brasília, 1998. 3 v.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. Brasília, DF: INEP, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Seção 1, p. 18.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação - PNE**. Brasília, DF: INEP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação - PNE**. Brasília, DF: INEP, 2010a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação - PNE**. Brasília, DF: INEP, 2014a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DiCEI, 2013b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2010b.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados; Edições Câmara, 2014b. (Série legislação; n. 125).

CAMPOS, M. M. Educação infantil como direito. **Insumos para o debate**, São Paulo, n. 2, p. 8-14, 2010. (Emenda Constitucional nº 59/2009 e a educação infantil: impactos e perspectivas).

CORREIA, V. A.; VIEIRA, A. M. D. P. A gestão do projeto político pedagógico em escolas de ensino fundamental. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO-EDUCERE, IX., ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, III., 2009, Curitiba. **Anais[...]** Curitiba: PUCPR, 2009. p. 5837-5851.

FURTADO, V. Q. **Projeto pedagógico ou normas complementares para a rede de ensino na Educação Infantil**: análise de municípios de regiões metropolitanas em dois diferentes estados brasileiros. 2016. 94 f. Relatório (Pós-doutorado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. 2010. Disponível em: <http://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 8 mar. 2017.

KRAMER, S. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões.
In: MACHADO, M. L. A. (org.). Encontros e desencontros em Educação infantil. São Paulo: Cortez, 2011. p. 117-132.

NUNES, M. F. R.; PATRÍCIA, C.; DIDONET, V. **Educação infantil no Brasil:** primeira etapa da educação básica. Brasília: UNESCO; Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica; Fundação Orsa, 2011.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa.** Petrópolis: Vozes, 2007.

ROMÃO, J. E. **Sistemas municipais de educação:** a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e a educação no município. São Paulo: Ed. e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

UNITED NATIONS CHILDREN'S FUND - UNICEF. **AnnualReport 2016.** jun. 2017.
Disponível em: https://www.unicef.org/publications/files/UNICEF_Annual_Report_2016.pdf.
Acesso em: 15 jul. 2018.

O processo de formação e a práxis de educadores em instituições socioassistenciais: um estudo de caso

The educators training process and their praxis in social assistance institutions: a case study

Alexandre Avelino GIFFONI JUNIOR*

Ana Cristina Paes Leme Giffoni Cilião TORRES**

RESUMO: Este artigo resulta de uma pesquisa qualitativa dialético-interativa, como intervenção didático-pedagógica por meio da Abordagem Histórico-Cultural. Ela considera que para entender os processos psicológicos é necessário estudá-los em movimento, nas transformações sofridas ao longo da história da humanidade e do indivíduo. O objetivo deste estudo é entender, por meio da formação de professores, as transformações em andamento na implementação da Didática com base nessa abordagem. Este é um estudo de caso realizado em uma associação filantrópica de apoio à criança, localizada na cidade de Rio Verde, Goiás. O objetivo deste estudo é: Analisar o desenvolvimento da formação de professores no planejamento didático-pedagógico de uma unidade didática e como esse planejamento pode refletir no processo de ensino-aprendizagem com os alunos. O artigo mostra a formação dos sujeitos da pesquisa, principalmente com os educadores participantes, por meio do desenvolvimento de conceitos científicos e do cotidiano das pessoas. Dessa forma, confirma a Didática histórico-cultural como ferramenta que possibilita a emancipação e autonomia das pessoas através da educação, ou seja, o desenvolvimento humano através do ensino e aprendizagem desenvolvimental, visando à melhoria de suas condições de vida. A pesquisa pode contribuir para uma Pedagogia Social em Educação e Psicologia com a Teoria Histórico-Cultural.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Social; Didática; Pedagogia; Psicologia; Abordagem Histórico-Cultural.

ABSTRACT: This article is the result of a dialectical-interactive qualitative research, in the form of a didactic-pedagogical intervention through the Cultural-Historical Approach, which considers that to understand psychological processes it is necessary to study them in motion, in the transformations suffered throughout the history of humanity and the individual. The aim of this study is to understand, through teacher training, the transformations underway when implementing didactics based on this approach. This is a case study conducted in a philanthropic child support association, located in the city of Rio Verde, Goiás. The objective of this study is: to analyse the development of teacher education in the didactic-pedagogical planning of a didactic unit and how this planning may reflect in the teaching-learning process with the students. The paper shows the formation of the research subjects, especially with the participating educators, through the development of scientific concepts and concepts of people's daily lives. Thus, it confirms the historical-cultural didactics as a tool that enables the emancipation and autonomy of people through education, that is, human development through teaching and developmental learning, aiming at the improvement of their living conditions. Research can contribute to a Social Pedagogy on Education and Psychology in the Historical-Cultural approach.

KEYWORDS: Social Education; Didactics; Pedagogy; Psychology; Cultural-Historical Approach.

* Pós-Doutorado em Educação pela Universidade de Siegen, Alemanha. Professor e Pesquisador da Universidade de Rio Verde (UniRV). ORCID: GIFFONI JUNIOR, Alexandre Avelino - <https://orcid.org/0000-0001-5965-7283>. agiffoni@outlook.com

** Pós-Doutorado em Psicologia pela Universidade Julio Mesquita – UNESP – Assis. Professora e Pesquisadora do curso de Psicologia da Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Paraná. acpaeslemetorres@uel.br

1 Introdução

O presente artigo é o resultado do recorte de uma pesquisa qualitativa dialético-interativa com objetivos mais amplos, na forma de uma intervenção didático-pedagógica através da Abordagem Histórico-Cultural, realizada em uma Associação de Apoio à Criança, fundada em 1988. Trata-se de uma Instituição do terceiro setor, de caráter filantrópico, localizada no município de Rio Verde, Goiás, Brasil, em uma comunidade com quase seiscentas famílias, fundado por uma associação também pertencente ao terceiro setor, a Associação Serviço da Providência.

A Associação caracteriza-se como beneficente sem fins lucrativos, cujo objetivo é prestar serviços socioassistenciais às crianças, adolescentes e seus familiares, pertencentes a uma região considerada economicamente pobre, com algumas famílias consideradas em situação de miséria, conquanto muitas já haverem conseguido ascender para acima da linha de pobreza, segundo os índices do Governo Brasileiro apresentados na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2001–2009 (BRASIL, 2010).

A instituição atualmente compõe a rede socioassistencial do município de Rio Verde, como uma unidade do SCFV- Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos - atendendo a aproximadamente 200 crianças e adolescentes, no contra turno escolar. São crianças e adolescentes em situação social de pobreza e risco.

Para que a educação se constitua como dispositivo que favoreça a transformação dos sujeitos a partir da superação das condições historicamente vigentes no cotidiano escolar, as quais impedem muitas vezes quaisquer mudanças significativas no sujeito, considera-se de suma importância a análise das mediações pedagógicas que concorrem para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes que possam possibilitar o alcance de funções psíquicas sofisticadas como o pensamento teórico, tido como processo superior próprio do ser humano a ser trabalhado na escola.

As proposições acima descritas estão baseadas no referencial teórico-metodológico implementado pela psicologia histórico-cultural, no qual este trabalho está pautado, destacando particularmente neste recorte, o processo de elaboração conceitual e a sua relação com o desenvolvimento de funções psíquicas complexas como o pensamento teórico. Tendo como análise as mediações pedagógicas dos professores, objetiva-se compreender a relação

que se institui entre o saber e o fazer docente, à práxis docente, no que tange às condições mobilizadoras de apropriação conceitual, bem como às suas implicações no processo de desenvolvimento do pensamento teórico.

Portanto, a atuação docente não pode de forma alguma prescindir do uso de atividades didáticas diversificadas, que estimulem constantemente os estudantes em direção ao domínio de saberes e atitudes considerados imprescindíveis a seus campos de estudo, que contribuam para o desenvolvimento cognitivo dos alunos, de acordo com Vigotski (2001) e Davidov (1988).

2 Pressupostos teóricos

A escola como ambiente social considerado demasiadamente favorável às diversas formas de interações sociais, onde o professor assume a condição de mediador entre aluno e conhecimento, deve ser vista também como espaço capaz de provocar mudanças contínuas no processo de desenvolvimento cognitivo dos sujeitos, mediante a apropriação dos diversos conhecimentos e saberes, modificando qualitativamente as estruturas psíquicas desses sujeitos levando-o a desenvolver, ao longo desse processo, formas de pensamento mais complexas, identificadas como pensamento teórico (TORRES, 2015).

Porém, em muitas situações, as práticas de ensino adotadas nos diferentes âmbitos educativos ao invés de possibilitarem o desdobramento de novas formas de pensamento, que capacitem os indivíduos ao enfrentamento das diferentes adversidades de seu contexto social, ao contrário provocam a estagnação desses sujeitos, já que o ensino brasileiro, ao longo de sua história, esteve focado na reprodução de conhecimentos.

Por isso, para Torres (2015), o papel a ser desempenhado pelo professor tem se tornado cada vez mais desafiador, pois ao se defrontar com a imensa diversidade sociocultural de seus alunos percebe-se que é cada vez mais complexo mediar os diversos conhecimentos e ao mesmo tempo despertar os alunos à aprendizagem. Somente ao assumir concomitantemente a função de mediador e facilitador do desenvolvimento do aluno, poderá o docente tornar-se um dispositivo capaz de transformar a realidade social da qual faz parte. O desenvolvimento psíquico humano só é possível de ser e acontecer, com as diversas formas de relações sociais estabelecidas ao longo da vida do sujeito, posto que, é na apropriação do acervo cultural produzido e acumulado ao longo da história da humanidade que o homem se

constitui enquanto homem (VIGOTSKI, 2001). Portanto, o desenvolvimento cognitivo nesta dinâmica é constante e ininterrupto, pois as estruturas psíquicas estão em transformação e propiciam o aparecimento de formas complexificadas de pensamento, permitindo ao sujeito a aquisição da capacidade de interpretar conscientemente suas relações com o mundo objetivo.

O sujeito ao transformar suas funções psíquicas por meio da apropriação da cultura, impulsiona novas formas de compreensão e de relação com a realidade. Para a teoria histórico-cultural é indispensável que o psiquismo humano seja estudado sob a mediação de instrumentos físicos e de signos que fazem parte de seu mundo objetivo.

Em decorrência disso, podemos afirmar que o conhecimento apreendido a partir da relação que se estabelece entre as práticas culturais e o ser humano, provoca o desenvolvimento de processos cognitivos, tornando-se aspecto de extrema relevância para o entendimento do processo psicológico do sujeito. Assim, a apreensão de conhecimentos provoca inevitavelmente transformações nos processos cognitivos humanos, e o sujeito ao ser capaz de fazer uso desses conhecimentos nas mediações que estabelece com o mundo objetivo, adquire a condição de alterar esse meio, transformando-o. Entre essas práticas culturais, a escolarização desempenha papel de destaque no desenvolvimento dos processos cognitivos mais avançados como o pensamento teórico, pois tem a função de tornar possível ao sujeito a apropriação dos conhecimentos científicos, conhecimentos esses elaborados e sistematizados cientificamente.

Tais conhecimentos exigem que os sujeitos façam uso de funções psicológicas superiores mais complexas como consciência, imaginação, linguagem, desenvolvidas a partir da internalização de formas culturais de comportamento que são ampliadas quando da elaboração dos conceitos científicos. Daí a necessidade de desvendar como as relações entre o ensinar e o aprender nos diversos contextos educativos, podem concorrer para transformar essas funções psicológicas. Para a abordagem histórico-cultural, o que importa são as transformações em curso, são as mudanças ocorridas no desenvolvimento, a partir das vivências oportunizadas ao longo da história do sujeito em acordo com o contexto social em que está inserido.

Neste sentido, para Torres (2015) cabe à educação escolar propiciar a facilitação e a apropriação de conhecimentos cientificamente elaborados, com vistas ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, o que acaba por favorecer certas mudanças qualitativas no

modo de pensar dos estudantes e em sua conscientização em relação ao lugar ontológico a ser por eles ocupado no mundo atual. Logo, o fato de educar não se limita somente à transmissão de conhecimentos, já que sua finalidade última é possibilitar, através dos conhecimentos adquiridos, o livre desenvolvimento das capacidades psíquicas dos alunos.

Davidov (1988), define o pensamento teórico como capacidade do indivíduo de operar mediante o uso de conceitos científicos relacionando-os entre si, que integram um determinado sistema, tratando-se de um modo de pensamento sofisticado que ao operar por meio de conceitos, permite ao sujeito a descontextualização da realidade imediata, alcançando a abstração. O pensamento teórico para o autor, constitui-se da análise e síntese dos fenômenos e tem como base o próprio conteúdo a ser estudado. Desse modo, o conhecimento adquirido por um indivíduo, bem como suas ações mentais (abstração, generalização), formam sempre uma unidade. Assim, o processo de escolarização é preponderante para o desenvolvimento do pensamento teórico, tendo o conteúdo sistematizado como fundamento, já que é por meio da aquisição dos conhecimentos científicos que se torna possível o desenvolvimento do pensamento teórico. Portanto, elaborar, apropriar dos conceitos cientificamente sistematizados, relacionando-os entre si, condição somente possível pelo pensamento teórico, quando do uso desses conceitos no auxílio da atividade do sujeito no meio, se caracteriza por ser um processo indissociável e que se funde reciprocamente.

A escola ou espaços educativos, para a teoria histórico-cultural, que favoreçam a apropriação de conceitos científicos, adquirem lugar indispensável na formação e desenvolvimento do homem e da sociedade, uma vez que possibilitam a construção de novos significados e provocam o desenvolvimento cognitivo do sujeito por meio da transformação da atividade consciente, que envolve a capacidade do indivíduo de planejar e regular sua ação. É por meio da apropriação de conceitos e de conhecimentos que o homem cria formas diferenciadas de pensamento, fazendo uso e ampliando suas funções psicológicas superiores como abstrair, generalizar e categorizar.

É o contexto escolar com a intencionalidade explícita de oferecer ao aluno condições para a elaboração de conteúdos culturalmente construídos que assegura a produção de uma atividade psíquica humana mais ampla e sofisticada através do processo de conceitualização.

No estudo sobre conceitos, Vigotski (2001), afirma que a conceitualização, por se referir à representação da realidade circundante, reflete sobre essa realidade, abstrai e

generaliza tal realidade, desempenhando a função de pensar a realidade por meio de conceitos. O autor pontua, ainda, que essa forma de pensamento acontece por volta dos doze anos de idade, quando há maturação efetiva das funções psíquicas complexas, atingida pela consciência dos conceitos. O processo de elaboração conceitual, acontece com o emprego operacional do sistema simbólico representado pela palavra, que tem como função a organização das operações mentais:

O conceito é impossível sem palavras, o pensamento em conceitos é impossível fora do pensamento verbal; em todo esse processo, o momento central, que tem todos os fundamentos para ser considerado causa decorrente do amadurecimento de conceitos, é o emprego específico da palavra, o emprego funcional do signo como meio de formação de conceitos. (VIGOTSKI, 2001, p. 170)

Assim, é fundamental na elaboração de conceitos saber empregar a palavra e os signos como orientadores da atividade psíquica. A autorregulação no uso de mediadores como o sistema linguístico, é considerada um dos aspectos mais complexos de pensamento.

Não adianta apenas conhecer as diversas palavras determinadas pelo contexto histórico e social, é preciso apreender os significados, os conceitos nelas contidos, para que essa possa cumprir sua função organizadora e norteadora de pensamento. E a ação no meio social que provoca no sujeito a necessidade de apropriação dos conceitos, ao suscitar vivências provocadoras que o incitem ao pensar.

Portanto, o mais importante para a escola não é apenas provocar a assimilação da linguagem por parte do aluno, mas promover o emprego consciente do conceito nela embutido, pois o real momento de apreensão do conceito acontece quando palavra e conceito são efetivamente apropriados pelo sujeito.

Vigotski (2001) classifica os conceitos como sendo espontâneos e científicos. Caracteriza os conceitos espontâneos como empíricos, sendo apreendidos nas vivências práticas do indivíduo e os conceitos científicos, como já explicitado, como sendo elaborados e sistematizados historicamente e comumente são adquiridos em contextos educativos formalizados. Os conceitos científicos, podem ser portanto entendidos como representações complexas psíquicas que articulam realidade prática às diversas teorias.

A escola ou os contextos educativos formalizados como o exemplo dado da Associação de que faz parte esse estudo, possibilita ao sujeito a elaboração e reelaboração de conhecimentos, transpondo à realidade prática constituindo o que Vigotski denominou de

pensamento teórico. A abordagem histórico-cultural portanto argumenta que ao apropriar-se de conhecimentos culturalmente sistematizados, o sujeito acaba por transformar sua própria atividade intelectual, já que as ações educacionais são eminentemente intencionais e possuem, portanto, a responsabilidade de promover a aprendizagem de conceitos científicos.

A partir da perspectiva teórica acima explicitada, a presente pesquisa trabalha na formação docente de um grupo de professores de uma associação beneficente, objetivando o desenvolvimento de conceitos científicos pelos educadores envolvidos, com os seus alunos. A pesquisa de tipo qualitativo é uma intervenção didática e pedagógica, de modo dialético e interativo com os sujeitos.

3. Metodologia

Inicialmente, o pesquisador coordenador realizou reuniões com a diretoria da Associação, sua gestora, as coordenadoras pedagógicas, a assistente de pesquisa, os educadores, as mães dos alunos envolvidos, com o objetivo de explicar a pesquisa, detalhadamente e obter a autorização de todos, seguindo as orientações do Conselho de Ética da universidade.

A coleta de dados foi realizada através de filmagens de entrevistas, de reuniões didático-pedagógicas e atividades em sala de aula, no período de abril a junho de 2016. Contou com a participação de 06 professores, 02 coordenadoras pedagógicas, 01 gestora, 01 professora assistente da pesquisa, que possuía atribuições de coordenadora pedagógica na instituição, responsável por gravar as atividades e acompanhar o processo da pesquisa, 01 coordenador da pesquisa e 01 professor pesquisador convidado que participou da formação dos professores durante a pesquisa e 01 professora psicóloga que contribuiu para a análise dos resultados da pesquisa.

A classe escolhida para participar da pesquisa dialético-interativa, nesse processo de ensino-aprendizagem (aulas), era composta por 22 alunos com as idades entre 4 a 6 anos. As reuniões de planejamento da pesquisa, do planejamento didático de uma unidade de ensino (Identidade) pelos professores-educadores e aulas foram filmadas pela assistente de pesquisa e posteriormente transcritas e analisadas de acordo com os objetivos da pesquisa.

A partir da análise das informações, foram levantadas inúmeras categorias importantes para a compreensão do fenômeno pesquisado. Contudo, para o escopo deste artigo,

considerar-se-á apenas um aspecto relevante ao núcleo desta pesquisa intervenção, que pode ser expresso no seguinte objetivo: estudar o desenvolvimento da formação dos professores-educadores no planejamento didático-pedagógico de uma unidade de ensino e como este planejamento poderá refletir no processo ensino-aprendizagem com os alunos.

3.1 O planejamento didático-pedagógico de uma Unidade de Ensino

Na fala do coordenador percebe-se a tentativa de envolver o grupo e também de promover nos participantes a postura de coparticipantes da pesquisa, na construção de uma consciência coletiva, sendo este um dos objetivos a serem alcançados: tentar fazer com que todos se tornem pesquisadores no processo de ensino-aprendizagem: “*vamos fazer juntos*”, diz o professor.

Como em outras abordagens, o pesquisador é um sujeito que detém os objetivos e conhecimentos teórico-científicos necessários para a realização da pesquisa, mas, ao mesmo tempo, é parte integrante nas práticas institucionais da escola para a elaboração de novas formas de conhecimento, visando a possíveis mudanças qualitativas na consciência de todos os sujeitos envolvidos, inclusive na sua própria consciência (GIFFONI JUNIOR, 2014).

Em um dos primeiros encontros, a gestora apresentou ao coordenador a escolha do tema Identidade para o planejamento da unidade de ensino, a ser desenvolvido nas atividades dos educadores com as crianças, pois ele já fazia parte do planejamento anual da instituição. O tema também fora definido pelas coordenadoras pedagógicas baseado nas propostas de projetos sugeridos pela Secretaria Municipal de Assistência Social-SMAS, a que se vincula a presente Associação.

Ou seja, percebe-se que a escolha dos temas a serem desenvolvidos nos projetos educativos da instituição não é motivada pela perspectiva dos seus educadores frente aos alunos, nem pela perspectiva das coordenadoras e gestoras, nem por suas necessidades e desejos, mas das sugestões já estabelecidas pela SMAS e até mesmo pelas diretrizes da Secretaria Municipal de Educação (SME), que devem seguir as orientações dos planos curriculares nacionais. Em uma perspectiva histórico-cultural, se os temas contribuírem para o desenvolvimento humano, e coincidirem com os objetivos reais dos professores, alunos, comunidade e instituição, eles podem se constituir em unidades de ensino e aprendizagem.

No início da reunião para discutir o planejamento da Unidade de ensino Identidade, pode-se notar a apatia do grupo diante da proposta do coordenador, de planejamento colaborativo. Os mesmos se mantiveram calados e o envolvimento deles se deu pela postura do pesquisador em provocar no grupo a reflexão sobre o conceito de identidade.

Os sujeitos envolvidos, no decorrer da pesquisa, por meio das intervenções propostas pelo pesquisador, passaram a compreender, assim, que a consciência social se torna consciência pessoal quando os sujeitos se apropriam do conhecimento social, cultural, histórico, científico, etc., e o transformam em conhecimento da realidade. Há, portanto uma significação e uma ressignificação dialética do conhecimento nos níveis sociais, institucionais e pessoais. Que o sentido que cada um dá ao significado da palavra *identidade* amplia-se com os sentidos da palavra dos outros. Identidade ressignificada pelo grupo da pesquisa torna-se consciência social do sujeito. *Mesmo que nós continuemos a falar a palavra identidade (agora reconhecendo novos sentidos para ela) - explica o coordenador da pesquisa.*

O coordenador ao introduzir o saber teórico, o faz com ênfase nas práticas e nas vivências dos professores e a partir de sua postura questionadora inicia um processo de mudança na consciência não apenas da equipe de professores, mas de todos os envolvidos nesta pesquisa.

4. Resultados

A análise das filmagens das práticas dos professores em sala de aula possibilitou avaliar a situação da pesquisa em relação à atuação dos professores neste contexto, as dificuldades da equipe na execução do projeto, bem como os avanços alcançados.

Apesar do engajamento dos sujeitos, durante todo o desenvolvimento da pesquisa, não se pôde perceber que os professores conseguissem observar as mudanças qualitativas na estrutura psicológica das crianças, a partir de uma intencionalidade pensada ou planejada. Não se conseguiu perceber a perspectiva dos alunos no processo ensino-aprendizagem, os seus obstáculos no processo de apropriação do conhecimento, naquela região desconhecida da aula em que precisa da ajuda da professora e/ou do colega mais experiente.

Até esse ponto da pesquisa, houve um grande avanço realizado pelo grupo, por exemplo, no sentido de escolher a leitura de um livro com uma estória que possui o conteúdo nuclear da unidade de ensino, a ser trabalhada de forma interdisciplinar e colaborativa: o

conceito ampliado de identidade. Mas as atividades dos professores com os alunos ainda eram pensadas apenas em termos do seu conteúdo para aulas expositivas e dirigidas de forma tradicional, sem se conseguir a participação ativa dos alunos na apropriação do conhecimento e formação de conceitos novos, considerando os seus desejos e motivos, na realização do planejamento.

O cotidiano da pesquisa possibilitou mais reflexão e diálogo entre todos os envolvidos e uma mudança considerável no conhecimento didático-pedagógico da gestora e das coordenadoras pedagógicas.

A gestora e as coordenadoras pedagógicas apontam para as limitações dos professores quanto a uma prática inovadora porque, mesmo com a intenção de alcançar os objetivos da pesquisa intervenção, estes ainda não possuíam o conhecimento de métodos/estratégias de ensino para conduzir as ações de forma diferente daquelas que foram aprendendo em sua história pessoal. Eles não concretizavam o novo em suas práticas porque desconheciam uma nova forma de fazer. Segundo a avaliação dos sujeitos, com a pesquisa eles puderam se apropriar de ferramentas didáticas para uma mudança em sala de aula.

5. Considerações finais

A presente pesquisa intervenção didático-pedagógica buscou contribuir para o desenvolvimento humano dos sujeitos nela envolvidos sob a perspectiva histórico-cultural. Ao ser realizada em uma Instituição de Assistência Social, do chamado terceiro setor, no contraturno escolar, com crianças em situação social de risco e pobreza, as ações desenvolvidas puderam possibilitar a abertura de novos caminhos nos campos da Pedagogia, da Educação Social e da Psicologia Social, com a Abordagem Histórico-Cultural.

O contra turno escolar tem sido palco para o drama da educação não escolar no Brasil, de forma complementar à escola, ou não, em que crianças e jovens em situação social de risco e pobreza recebem atenção e cuidados proporcionados por organizações de serviço social, governamentais e não governamentais.

O método tradicional “conteudista” impositivo está impregnado na subjetividade dos educadores participantes da presente pesquisa, fato reconhecido por eles próprios (durante esta intervenção didático-pedagógica), como parte de sua atividade/ação cotidiana. Essa prática está entrelaçada com o modo de sentir/fazer deles e para promover mudança faz-se

necessário ressignificar o “ser professor” por meio de “debates” questionamentos reflexões e tensões. Nesse sentido, a presente pesquisa intervenção logrou o êxito desejado pelo pesquisador e pelos educadores participantes.

Os aspectos sociais/culturais constituem a subjetividade do professor na qual o “externo” se converte em “interno” e esse mundo “interno” é projetado na relação com os alunos. A pessoa é um elemento constituinte da subjetividade social e simultaneamente se constitui dela (Rey, 2004).

A subjetividade deve ser compreendida como um sistema integrador do interno e externo, pois a subjetividade não é interna nem externa: ela supõe outra representação teórica na qual o interno e o externo deixam de ser dimensões excludentes e se convertem em dimensões constitutivas de uma nova qualidade do ser: o subjetivo. Como dimensões da subjetividade ambos (o interno e o externo) se integram e desintegram de múltiplas formas no curso de seu desenvolvimento, no processo dentro do qual o que era interno pode converter-se em externo e vice-versa (Rey, 1997).

Referências Bibliográficas

BRASIL, Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Diretoria de Pesquisa, Coordenação de População e Indicadores Sociais. Estudos e Pesquisas. Informações Demográficas e Socioeconômica. N. 27. **Síntese de Indicadores Sociais. Uma análise das Condições de Vida da População Brasileira**, 2010. Disponível em

http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicadores2010/SIS_2010.pdf Acessado em 30/03/2012.

DAVIDOV, V. **Problemas no ensino desenvolvimental**: a experiência da pesquisa teórica e experimental na Psicologia. Educação Soviética, 1988.

GIFFONI JUNIOR, A. A. **Ensino-Aprendizagem na educação infantil para crianças em situação social de pobreza**: uma intervenção pedagógico-didática (dialético-educativa) com a abordagem histórico-cultural. Goiânia, 2014. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa Doutorado em Educação, 2014. 256.

REY, F.G. **Epistemologia cualitativa e subjetividad**. São Paulo. Educ, 1997.

REY, F. G. **O social na psicologia e a Psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2004.

TORRES, A. C. P. L. G. C. A escola enquanto espaço de humanização e emancipação do sujeito: refletindo sobre a relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento. In: Batista, Eraldo Leme. **Trabalho, Educação e Emancipação Humana**. Jundiaí, Paco Editorial, 2015.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Gêneros orais do contexto acadêmico no ensino de Português como Língua Adicional: desenvolvimento de material didático

Oral genre at academic context in the teaching portuguese additional language: developing teaching material

Carolina Vianini (UFSJ)*

Hiago Higor de Lima (UFSJ)**

RESUMO: O artigo relata o processo de desenvolvimento de material didático para o ensino específico de português como língua adicional (PLA), tendo como aporte a proposta pedagógica de implementação de gêneros em sala de aula de língua inglesa para fins específicos (RAMOS, 2004). Seguindo, ainda, a dinâmica sugerida por Silva; Leurquin (2014) de elaboração de material didático, desenvolveu-se uma unidade didática em torno do gênero apresentação oral, utilizada com alunos estrangeiros intercambistas inscritos em cursos do Idiomas Sem Fronteiras – Português (IsF-Português) da Universidade Federal de São João del-Rei - MG. Considerando-se a importância e a carência do trabalho com gêneros orais em sala de aula de línguas estrangeiras, busca-se refletir sobre as implicações do desenvolvimento de material com fins específicos para o processo de ensino-aprendizagem de PLA no contexto universitário, bem como para a formação inicial do professor.

PALAVRAS-CHAVE: Português como língua adicional. IsF, Materiais didáticos. Gêneros orais do contexto acadêmico. Formação de professores de línguas.

ABSTRACT: The article reports the process of material development for the specific context of Portuguese as an Additional Language (PLA). The pedagogical proposal for the implementation of genres in English-language classroom for specific purposes (RAMOS, 2004), as well as the dynamics suggested by Silva; Leurquin (2014) for the development of pedagogical materials guided the development of a teaching unit on the genre ‘oral presentation’, which was used and tested in classes of foreign exchange students enrolled in Languages without Borders courses at the Federal University of São João del-Rei- Brazil. Considering the lack of work on oral genres in foreign language classrooms, we sought to reflect on the implications of the development of materials for specific purposes for the teaching-learning processes of PLA at universities, as well as for initial teacher training.

KEYWORDS: Portuguese as an additional language. IsF, Pedagogical materials. Oral academic contexts. Teacher training.

1 Introdução

Grande atenção tem sido dada às teorias de gênero textual/discursivo, especialmente na área da linguística aplicada (ROJO, 2005) no Brasil. Bezerra (2017, p. 25) questiona e

* Doutora e Mestre em Linguística Aplicada pela UFMG, professora do Departamento de Letras, Artes e Cultura da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), coordenadora institucional do Programa Idiomas sem Fronteiras (Isf) na UFSJ.

** Mestrando em Letras pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), professor do Programa Idiomas sem Fronteiras português (Isf-português) na UFSJ.

problematiza a pertinência dessa classificação. O autor salienta que a distinção terminológica (textual/discursiva) não deveria ser compreendida como dois objetos distintos, dado que, em ambos os casos, o mesmo fenômeno é estudado/analísado. Assim, neste trabalho, utilizar-se-á a denominação ‘gênero’ sem distinção entre textual ou discursivo, por concordar com Bezerra (2017, p. 32), quando o autor afirma que “gêneros efetivamente são tanto discursivos quanto textuais, decorrendo disso que a compreensão holística dos gêneros inclui a compreensão dessas duas dimensões que lhe são constituídas”.

Embora haja muitos trabalhos sobre gêneros, poucas pesquisas focalizam gêneros em contextos específicos, como é o caso dos gêneros escritos e orais no contexto de ensino de línguas (BARROS, 2014; ULTRAMARI, 2012). Diferentes pesquisadoras (GONDIM, 2017; MENDES & SILVA, 2017; TOSATTI, 2009) concordam que, no ensino de PLA¹, por ser esta uma área incipiente ainda, há uma carência de estudos sobre o desenvolvimento de materiais didáticos para fins específicos, apesar da relevância desses materiais, tanto para o professor quanto para o aluno, e destacam, também, a importância do trabalho com gêneros em sala de aula que transcenda o ensino de elementos linguísticos.

Apesar do fato de apresentações orais serem muito recorrentes no contexto acadêmico brasileiro, seja em sala de aula (apresentação oral de trabalho) ou em eventos acadêmicos, como simpósios, colóquios e congressos (comunicação oral), as referências a pesquisas ou materiais sobre o gênero apresentação oral com foco no público específico de PLA são raras. Portanto, o trabalho com o gênero apresentação oral se justifica, essencialmente, por permitir ao estudante de PLA engajar-se em práticas sociais típicas do contexto no qual ele está inserido.

Além disso, a produção de materiais didáticos é um dos campos de interesse central da Linguística Aplicada na área de ensino de línguas, especialmente em relação à formação inicial e continuada de professores. O processo de elaboração de materiais propicia a agência do professor, que se torna mais consciente de suas capacidades, potencialidades e possibilidades, e, portanto, mais autônomo e capaz de promover oportunidades significativas de aprendizagem que se relacionem aos interesses e necessidades do aluno (LIMA, 2014; VIANINI, 2016).

¹ Utilizamos o termo língua adicional dado que *adicional* se aplica, conforme Judd, Tan, Walberg (2003, p.85), a todas, exceto à primeira língua do estudante. Esse termo exalta, ainda, a “coexistência de várias línguas” (JORDÃO, 2014, p. 31) destacando a natureza intercultural das sociedades contemporâneas.

O Programa Idiomas Sem Fronteiras (IsF), além de promover acesso democrático à aprendizagem de línguas, é espaço rico de formação inicial do professor por oferecer a alunos graduandos, principalmente, e graduados do curso de Letras a oportunidade de vivenciar a sala de aula como professores, articulando teoria e prática, e, acima de tudo, desenvolvendo especialidades nem sempre trabalhadas nos cursos de Letras, como o ensino de línguas para fins específicos e o ensino de PLA.

Com o objetivo de exemplificar algumas das ações desenvolvidas no IsF, no que tangencia o ensino de PLA, além de refletir sobre o desenvolvimento de materiais didáticos, sobretudo os de gênero oral, este trabalho organiza-se em quatro seções. Na primeira delas, discorreremos sobre pesquisas com foco em material didático e gêneros orais no contexto acadêmico. Na segunda seção, descrevemos a metodologia do trabalho, detalhando o contexto, os participantes e a metodologia para o desenvolvimento da unidade didática. Já na terceira, tecemos considerações sobre o processo de desenvolvimento da unidade didática. Por fim, refletimos sobre a importância do programa IsF-Português, dos gêneros orais do contexto acadêmico e do processo de desenvolvimento de materiais didáticos de PLA pelo professor.

2 Pressupostos teóricos

2.1 Materiais didáticos e gêneros orais no contexto acadêmico

Em sua proposta de aplicação de gêneros em cursos de inglês para fins específicos, Ramos (2004) ressalta a importância do trabalho com gêneros em sala de aula que propicie ao aluno fazer uso da língua como prática social, objetivando a reflexão daqueles que buscam, no desenvolvimento de materiais didáticos, uma nova alternativa para o ensino de línguas estrangeiras.

Embora haja, atualmente, uma maior produção de materiais didáticos de PLA no mercado, tal característica se torna insuficiente se considerados todos os fins específicos passíveis de utilização destes materiais, considerando público e contexto cada vez mais diversos. No âmbito acadêmico, por exemplo, poucos materiais específicos para esse contexto são desenvolvidos/disponibilizados para os professores e alunos (CASTRO, 2011; CUIQUI, 2012). Destarte, em pesquisas realizadas no Google e Google Acadêmico – janeiro de 2019 – sobre o desenvolvimento de materiais didáticos de PLA para o contexto acadêmico, ao buscar-se pela expressão ‘gêneros orais do contexto acadêmico no ensino de português como

língua adicional’, notou-se a inexistência de materiais que almejassem o desenvolvimento das habilidades orais de forma contextualizada, tanto social quanto culturalmente.

No ensino de PLA, Tosatti (2009) investigou a funcionalidade de gêneros presentes em cinco livros didáticos de português para estrangeiros, publicados na última década, e concluiu que, em quase todas as obras analisadas, houve exploração dos gêneros quanto a sua funcionalidade. No entanto, apesar de sua análise não focar as diferenças entre gêneros das esferas escrita e oral, é possível perceber uma preferência, nas obras analisadas, pelo trabalho com textos escritos.

Gondim e Mendes (2011) investigaram, especificamente, o espaço dos gêneros orais em livros de português para estrangeiros e advertem que a amostra de gêneros orais nas obras por elas analisadas é bastante reduzida. Mais ainda, as análises demonstram que os exercícios deixaram de considerar o momento de produção, o lugar social e os objetivos da interação, além de focalizarem a forma da língua, deixando em segundo plano o uso que dela se faz. Nessas circunstâncias, as pesquisadoras se posicionam a favor da “elaboração de materiais didáticos voltados ao ensino de português como língua estrangeira que considerem, verdadeiramente, uma proposta de ensino baseada em gêneros textuais e que possam dar aos gêneros orais um tratamento mais cuidadoso e amplo” (GONDIM; MENDES, 2011, p. 7).

Castro (2011) defende a necessidade de desenvolvimento de materiais para o ensino de PLA em contexto universitário capazes de promover competência comunicativa intercultural. Apesar de contemplar o contexto universitário europeu, a autora traça princípios gerais para o desenvolvimento de materiais didáticos que podem ser relevantes para sistematizar o ensino de PLA no contexto universitário, especialmente no âmbito da mobilidade acadêmica. A pesquisadora ressalta, ainda, a importância do desenvolvimento de materiais que promovam consciência intercultural, viabilizando o conhecimento dos códigos sociais e culturais da cultura alvo em prol do desenvolvimento de entendimento e empatia entre pessoas e culturas.

Ramos (2004, p. 116), por sua vez, defende que o trabalho com gêneros se constitui como um “recurso pedagógico poderoso” por auxiliar o professor a identificar o que os alunos precisam ser capazes de compreender e produzir nas modalidades escrita e falada, além de capacitá-los a entender um texto por meio de considerações sobre seu propósito, seu contexto de situação e de cultura. Sendo assim, a autora advoga que a utilização de gêneros para fins pedagógicos deve ser realizada, não de forma estanque, mas observando-se as condições e contextos de produção.

Diante desse cenário, é pertinente investir no desenvolvimento de materiais didáticos para o ensino de PLA com base em gêneros, mais especificamente gêneros orais, tendo em vista os desdobramentos para as diferentes partes envolvidas nesse processo, quais sejam: a) o aprendiz de PLA, que tem acesso a uma forma de ensino contextualizada, que não só o instrumentaliza para utilizar a língua em diferentes esferas sociais, mas também desenvolve o pensamento crítico e potencializa suas capacidades de agir na sociedade; b) o professor em formação, que tem a oportunidade de aprimorar conhecimentos teóricos, aliando-os à prática pedagógica, desenvolvendo competências metodológicas, além de consciência crítico-reflexiva acerca do agir docente; c) a área de ensino-aprendizagem de PLA, que ainda é incipiente no que diz respeito ao oferecimento de materiais para públicos específicos, especialmente sob um viés de gêneros; d) a instituição universitária, pela possibilidade de desenvolvimento de seu processo de internacionalização ao contemplar as demandas da comunidade acadêmica local e em mobilidade.

3. Metodologia

3.1 Contexto

A unidade didática desenvolvida foi aplicada a turmas de PLA na Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). A referida instituição oferta cursos de língua inglesa e língua portuguesa como línguas adicionais por meio do Programa Idiomas Sem Fronteiras (IsF e IsF-Português). A unidade didática foi aplicada a duas turmas de nível intermediário da disciplina ‘Leitura e Produção de Textos’, cuja carga horária era de 16h. Os encontros ocorriam uma vez por semana, com duração de 4h cada um. Nesse sentido, a unidade didática foi programada para ser aplicada em dois encontros.

3.2 Participantes

A primeira turma era composta de dez alunos de diferentes nacionalidades: um alemão, um colombiano, um francês, um peruano, dois mexicanos e quatro timorenses. Os alunos participavam de diferentes programas de intercâmbio na UFSJ, sendo que alguns deles estavam cursando matérias na universidade por um semestre e retornariam para seu país em seguida, outros já estavam há dois anos ou mais no Brasil. Já a segunda turma, foi implantada especificamente para dois alunos colombianos, que, por motivos de incompatibilidade de

horários com as disciplinas que cursavam na universidade, não se matricularam na disciplina disponibilizada pelo programa.

3.3 Metodologia para o desenvolvimento da unidade didática

Silva e Leurquin (2014) apresentam sua experiência com a elaboração de materiais de PLA na Universidade Federal do Ceará (UFC), pautada nas teorias de gêneros e no desenvolvimento de posicionamento crítico e reflexivo do professor em formação. As autoras propõem uma dinâmica, utilizada nesse trabalho, para o processo de elaboração de materiais didáticos, que se inicia com a preparação do material, prossegue com a utilização do mesmo em sala de aula, com posterior avaliação e redimensionamento por meio de discussões e se reinicia quando ele é utilizado novamente na sala de aula, em um percurso interativo e contínuo, conforme ilustra a figura abaixo:



In: SILVA; LEURQUIN (2014, p. 6)

Segundo as autoras, “essa dinâmica propicia o professor a refletir não mais como um reprodutor de conteúdos e de atividades distante da realidade, mas como autor e, sobretudo como pesquisador dos fatos da linguagem” (SILVA; LEURQUIN, 2014, p. 6).

A proposta de Ramos (2004) para o trabalho com gêneros para fins específicos divide-se em três fases: apresentação, detalhamento e aplicação. A primeira fase – a apresentação – visa à ampliação da perspectiva sob o gênero trabalhado, explorando-se, para tal, os conceitos de conscientização e familiarização, ou seja, a contextualização do gênero. Já a segunda fase – o detalhamento – continua contemplando a perspectiva ampliada do estudo do gênero, porém abordando aspectos mais específicos, tendo como escopo a organização retórica dos textos e suas características léxico-gramaticais, além do contexto de situação. A última fase – a aplicação – é composta de duas etapas: 1) a consolidação: retoma a ideia e o conceito do todo,

expondo o aluno ao gênero anteriormente estudado; 2) a apropriação: é o momento em que o aluno efetivamente produz o gênero estudado, tornando-se um usuário competente do gênero em situações da vida real.

4 Apresentação e discussão da unidade didática

A unidade didática aqui apresentada e discutida é a versão final, seguindo a dinâmica proposta por Silva e Leurquin (2014), ou seja, o material didático foi preparado, utilizado em sala de aula, avaliado e redimensionado por meio de discussões entre o professor e sua orientadora de iniciação científica. No entanto, o material não pode ser compreendido como totalmente concluído. Isso porque, de acordo com a dinâmica, propõe-se que ele seja utilizado novamente em outras salas de aula, em outros contextos e realidades, em um percurso interativo e contínuo.

Seguindo a proposta de Ramos (2004), para a primeira fase – fase da apresentação – foram elaboradas as atividades I e II (anexo) que permitiram ao professor analisar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero apresentação oral.

As duas atividades tiveram por objetivo introduzir o gênero apresentação oral, contextualizando-o, a fim de conscientizar e familiarizar o aluno com o gênero a ser trabalhado em sala de aula. Para tal, as atividades convidam os alunos a identificar a fonte e lugar de circulação do gênero em estudo, reconhecer seu(s) propósito(s) comunicativo(s), bem como os assuntos tratados, os participantes desse evento comunicativo e suas relações (papéis, *status* etc.), além dos contextos de situação e de cultura, para entender os porquês desse evento, a que interesses/grupo serve etc.

Mesmo se tratando de alunos de diferentes nacionalidades, pôde-se notar que as formas de apresentações orais acadêmicas nesses países apresentavam bastantes semelhanças entre si. Ademais, de uma forma geral, pôde-se perceber que todos os alunos já haviam feito apresentações orais na universidade na qual estudavam em seus países de origem. Alguns, inclusive, já haviam apresentado trabalhos nas disciplinas que cursavam na UFSJ. Entretanto, foi unânime, entre os alunos, a manifestação de nunca ter recebido instruções sobre como elaborar e/ou apresentar um trabalho, alegando que aprenderam a apresentar trabalhos observando apresentações anteriores. Assim, corroborou-se a premência do desenvolvimento de uma unidade didática sobre o gênero oral e, com isso, aguçar o interesse dos alunos pelo tema a ser estudado.

Já para a segunda fase – a fase do detalhamento – foram elaboradas as atividades 3, 4 e 5 (anexo), que tiveram como principais objetivos explicar as etapas de uma apresentação, as ações e posturas do apresentador e demais especificidades do gênero.

A atividade 3 foi desenvolvida para que o aluno trabalhasse com a habilidade de leitura e que identificasse as etapas que integram uma apresentação oral. Já a atividade 4 retoma as etapas presentes na atividade anterior, fazendo com que o aluno consolidasse a estrutura de uma apresentação oral. Na atividade 5, são levadas em consideração as posturas e ações do apresentador em uma boa apresentação.

O trabalho com as especificidades do gênero possibilitou aos alunos a compreensão de elementos típicos de uma apresentação oral, fato que serviu para ampliar a visão deles sobre a importância de cada etapa para que a apresentação, em sua totalidade, fosse bem realizada. Além disso, as atividades conscientizam os alunos sobre a importância de uma apresentação oral bem elaborada, sobre a responsabilidade atribuída ao (s) apresentador (es) e sobre o fato de todos do grupo participarem em todas as etapas da apresentação.

Na última das fases – a fase de aplicação – constituídas das etapas de consolidação e apropriação, foram desenvolvidas as atividades 6 e 7 (anexo). A atividade 6, de consolidação, estimulou uma série de perguntas por parte dos alunos a respeito das linguagens coloquial e culta no contexto acadêmico, sendo uma atividade produtiva, tanto no sentido de expor o aluno ao gênero, quanto no sentido de possibilitar que o aluno percebesse o contraste com as linguagens coloquial e padrão, em relação ao gênero apresentação oral. A atividade foi bem apreciada pelos alunos, que, mesmo no contexto acadêmico, tendem a priorizar a norma culta somente na escrita, negligenciado, muitas vezes, seu uso na fala.

Com relação à etapa de apropriação, na atividade 7, foi pedido aos alunos que realizassem uma apresentação oral com tema livre, porém relevante e que se relacionasse com a disciplina que estavam cursando, sendo este trabalho uma das formas de avaliação dos alunos. Considerando-se as apresentações orais no contexto acadêmico, duas possibilidades podiam ser levadas em consideração: poderiam ser realizadas em grupo ou de forma individual. Na primeira turma, a apresentação foi realizada em grupos, sendo um grupo com quatro integrantes e dois grupos com três integrantes cada um. Basicamente, dois fatores contribuíram para a escolha da apresentação em grupo: 1) no contexto acadêmico brasileiro, as apresentações orais ocorrem, normalmente, em grupos, sendo as apresentações individuais mais frequentes em congressos e colóquios; 2) o fato de um trabalho em grupo aumentar a

possibilidade de interação na língua adicional. Sampaio *et al*, (2017, p. 75), ao relatar sobre o ensino comunicativo, aconselham que o professor deve planejar, desenvolver procedimentos e materiais que incentivem o aluno a pensar e interagir na língua estudada, sendo que as técnicas devem ser escolhidas de tal maneira que promovam trabalhos em grupo ou em dupla, para que os alunos possam praticar a interação.

No contexto brasileiro de graduação, os grupos têm, em média, 30 a 40 minutos para a apresentação de trabalhos, sendo disponibilizados, normalmente, alguns minutos para que o público possa esclarecer dúvidas e/ou fazer colocações sobre o trabalho. Nessa turma, foi estipulado um prazo de, aproximadamente, 1h para cada apresentação e, da mesma forma, 10 minutos para dúvidas e comentários a respeito das apresentações. Esse tempo foi pensado para dar mais oportunidades de fala para os alunos, tendo em vista o nível de proficiência destes. O professor ressaltou a importância da participação de todos, lembrando-os que a apresentação corresponderia a uma das três avaliações no curso e que, portanto, o tempo estipulado para a apresentação deveria ser distribuído igualmente entre os participantes. A escolha dos integrantes dos grupos se deu por meio de sorteio. Os temas foram escolhidos pelos integrantes de cada grupo, tendo a proposta sido avaliada pelo professor previamente às apresentações. O quadro abaixo demonstra os temas e as propostas da apresentação de cada grupo:

Quadro 1: Temas e propostas de apresentação dos grupos

Grupos	Temas	Proposta da apresentação
Grupo 1: 02 timorenses 02 mexicanos	Festividades e datas comemorativas no México e Timor Leste e Brasil. Diferenças/semelhanças culturais entre os países.	Análise de um artigo sobre as festividades no México e vídeos sobre as festividades no Timor Leste, comparando e contrastando as duas culturas, relatos de experiência dos alunos sobre as festividades no Brasil.
Grupo 2: 01 francês 01 alemão 01 colombiano	Aquecimento global; Desmatamento da Amazônia e sua repercussão no mundo.	Análise de duas charges com opiniões divergentes sobre o aquecimento global, leitura de gráficos e um texto sobre o desmatamento da Amazônia ao longo dos anos e as repercussões

		desse processo no meio ambiente.
Grupo 3: 01 peruano 02 timorenses	Educação inclusiva para surdos; A importância do ensino de Libras	Análise dos textos motivadores utilizados no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM no ano de 2017, assim como das leis para inclusão e acessibilidade de alunos surdos nas escolas brasileiras. Discussões sobre a importância desse ensino na contemporaneidade.

Fonte: Elaborado pelos autores

De forma geral, as apresentações foram eficazes: os alunos observaram a maioria dos quesitos necessários para uma boa apresentação, além de ações e posturas relativamente plausíveis. Alguns acontecimentos, entretanto, não se deram de forma esperada, como uso demasiado de expressões como “tipo assim” e momentos de silêncio, ou seja, quando os alunos não se lembravam do que tinham preparado para apresentar. Mesmo assim, pôde-se perceber que isso se deu, em parte, pelo nervosismo do aluno ao estar à frente da sala, na posição de apresentador. Dentre os critérios de avaliação estabelecidos pelo professor, quais sejam: relevância do tema, postura, vocabulário, linguagem, clareza/concisão, desenvolvimento das etapas e preparo da apresentação, pôde-se perceber que os alunos atingiram os objetivos.

Dando continuidade à proposta de Silva; Leurquin (2014), que trata da reelaboração e reutilização do material preparado, foram feitas alterações na unidade didática, levando-se em conta os novos contextos em que a unidade seria aplicada e as reflexões tecidas a partir da primeira experiência com o material. Este foi utilizado com outra turma de PLA do Idiomas Sem Fronteiras – Português, também no curso de Leitura e Produção de textos, ministrado pelo mesmo professor, no qual estavam inscritos apenas dois alunos de nacionalidade colombiana.

Na segunda turma do curso do ISF – Português, os alunos possuíam nível de fluência intermediário-avançado na língua e a turma era consideravelmente menor, sendo possível,

nessas circunstâncias, otimizar o tempo, utilizando duas aulas de 2h cada para o trabalho com a unidade e uma aula de 1h para a apresentação oral. As etapas da apresentação seguiram basicamente os mesmos princípios da anterior. Contudo, com o objetivo de testar outras possibilidades para o material, na parte da apropriação, foi pedido aos alunos que apresentassem uma comunicação oral, com duração de vinte minutos, reservando-se cinco minutos para comentários e dúvidas a respeito do trabalho apresentado, assim como usualmente acontece no contexto acadêmico brasileiro.

Na avaliação, o professor seguiu os mesmos critérios. Os temas escolhidos pelos alunos também foram relevantes para a disciplina, conforme demonstrado no seguinte quadro:

Quadro 2: Temas e propostas para a disciplina

Aluno	Tema	Proposta para a disciplina
Colombiano	Vivências e significados da sexualidade em adolescentes de escola pública com idades de 14 a 17 anos em São João del-Rei.	Pesquisa de iniciação científica desenvolvida pelo aluno no curso de Psicologia da UFSJ. Pesquisa fenomenológica; Levantamento e análise de gráficos.
Colombiano	Reforma ortográfica da língua portuguesa.	Histórico das reformas da língua Portuguesa; Mudanças do acordo ortográfico – 2009.

Fonte: Elaborado pelos autores

Em analogia às apresentações anteriores, os resultados diferiram bastante. Por haver somente dois alunos na sala e ambos de mesma nacionalidade, formou-se um ambiente onde a interação entre professor e alunos era mais próxima que no contexto anterior. Talvez por isso, o nível de formalidade exigido nas apresentações dos alunos não se concretizou, uma vez que os alunos apresentaram como se estivessem em conversas informais, com características mais próximas de uma ‘aula’ do que de uma ‘apresentação oral no contexto acadêmico’, o que reforça a necessidade do trabalho com gêneros orais em sala de aula, haja vista a dificuldade dos alunos de consolidar o referido gênero.

Diante desse retorno e seguindo a dinâmica de Silva e Leurquin (2014), sentimos a necessidade de acrescentar à unidade uma atividade que levasse os alunos a identificar e refletir sobre as características de uma apresentação oral bem-sucedida. Assim, desenvolvemos uma atividade a fim de que os alunos pudessem avaliar as apresentações dos colegas, sendo essa incorporada na unidade. De forma semelhante, desenvolvemos outra atividade de retorno, possibilitando ao próprio apresentador refletir sobre sua prática, ação e postura durante a apresentação (anexo).

Vale a pena ressaltar que uma atividade que funciona para um grupo pode não funcionar para outro. Ainda, é importante destacar que todo material deve ser adaptado às necessidades situacionais e locais e que o professor deve estar atento às necessidades e particularidades de seus alunos a fim de que possa contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

5 Considerações finais

A área de PLA vem crescendo no cenário mundial. Assim, torna-se imprescindível repensar o papel e a importância de universidades no projeto de ensino de línguas e nas práticas docentes, buscando a interação entre culturas por meio da internacionalização. O programa IsF– Português contribui significativamente para o processo de internacionalização, promovendo a interculturalidade no âmbito universitário e investindo na formação do professor de línguas adicionais.

O ensino de PLA precisa integrar um projeto mais abrangente de formação inicial e continuada de professores no âmbito do curso de Letras. Sabemos que não basta ser falante de uma língua para que se seja capaz de ensinar essa língua. Tampouco é suficiente a formação em ensino do português como língua materna para um ensino efetivo do português para não nativos. O ensino de PLA exige discussões teóricas e metodológicas específicas, que ultrapassam o mero conhecimento da língua. As especificidades do gênero oral apresentação, por exemplo, evidenciam o conhecimento de questões culturais (as várias formas de apresentação, como se portar em cada uma, quais ações são recomendadas etc.) e questões linguísticas (uso de linguagem adequada, associação da língua alvo com a língua materna e/ou outras línguas entre outros). O conhecimento da língua, então, sem o conhecimento das especificidades do gênero e a cultura do contexto no qual ele se insere impossibilita o aluno de realmente se apropriar do gênero.

Por conseguinte, é de suma importância que professores e alunos do curso de Letras estejam preparados para atuar em contextos de ensino nos quais os gêneros atuem como ponto de partida para a interculturalidade. Uma iniciativa nesse sentido é investir no desenvolvimento de materiais com fins específicos, tendo em vista que esse processo promove reflexão por parte do professor, tornando-o mais consciente de suas possibilidades de ação. Pelo lado do aluno, o ensino por meio de gêneros propicia oportunidades de inserção na cultura da língua-alvo, configurando-se como um processo social dinâmico, promovendo, dessa forma, o desenvolvimento do pensamento crítico e contribuindo para o pensamento intercultural.

Referências bibliográficas

BARROS, J. B. **A oralidade nas aulas de língua portuguesa: a produção do gênero debate**. 2014. Dissertação (Ciências da Linguagem). UNICAP – Universidade Católica de Pernambuco: Pernambuco, 2014.

BEZERRA, B. G. ‘Gêneros textuais ou discursivos?’. In: BEZERRA, B. G. **Gêneros orais no contexto brasileiro: questões [meta]teóricas e conceituais**. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2017, p. 17 a 32.

CASTRO, C. Materiais para o ensino de português como língua estrangeira em contexto universitário. In: RIBEIRO, M. del C.A.; CHUMBO, I. (orgs). **Communication without borders – Selected Papers of the Internacional Conference Languages**, 2011.

CUICUI, C. **A seleção e a produção de materiais didáticos no processo do ensino do português aos alunos chineses**. (Dissertação de Mestre em Ensino do Português como Língua Segunda e Estrangeira) – Lisboa. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, 2012.

GONDIM, A. A. L. **Formação de professores com foco na produção de material didático de português língua estrangeira**. Tese (Doutorado em Linguística). Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará: 2017. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/22756>. Acesso em: 17/01/2019.

GONDIM, A. A. L.; MENDES, K. A. O espaço dos gêneros orais em livros didáticos de PLE. SIGET, VI, 2011. Natal. **Anais do VI SIGET**. Natal: agosto de 2011. Disponível em: < <http://www.cchla.ufrn.br/visiget/>>. Acesso em 15/01/2019.

JORDÃO, C. M. *ILA – ILF – ILE – ILG*: Quem dá conta? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**: Belo Horizonte, v. 14, n. 1, 2014. pp. 13-40

JUDD, E. L.; TAN, L.; WALBERG, H. J. (Eds.) **Teaching additional languages**. UNESCO. International Academy of Education: International Bureau of Education, 2003.

LIMA, C. V. A. **Eu faço o que posso**: experiências, agência e complexidade no ensino de língua inglesa. 2014. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

MENDES, M. E.; SILVA, W. R. Materiais didáticos de português para estrangeiros como objetos de pesquisa. **Revista X**, v.12. Curitiba: 2017, (p.231 a 253). Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/revistax/article/download/50094/34209> . Acesso em: 16/01/2019.

RAMOS, R. C. G. Gêneros textuais: uma proposta de aplicação em cursos de inglês para fins específicos. **The ESPecialist**, v. 25, n. 2, p. 107-129, 2004. Disponível em: < <http://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/9371>>. Acesso em: 17/01/2019.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D.(org.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005. p. 184-207.

SILVA, M. C. da; LEURQUIN, E. F. L. F. Experiência de Formação Docente e de Elaboração de Material Didático para o Ensino de Português como Língua Estrangeira. **Anais do SIELP**. Volume 3, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2014. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/?doing_wp_cron=1474412390.401519060134887695312_5. Acesso em: 15/01/2019.

TOSATTI, N. M. **O aspecto funcional dos gêneros textuais em livros didáticos para ensino de português como segunda língua**. 2009. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2009.

ULTRAMARI, J. R. Uma descrição do gênero abstract para trabalhos de conclusão de curso (TCC). **Revista Científica On-line Tecnologia – Gestão – Humanismo**. Faculdade de Tecnologia de Guaratinguetá: São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www.fatecguaratingueta.edu.br/revista/index.php/RCO-TGH/article/view/4>. Acesso em: 15/01/2019.

VIANINI, C. Agência humana como um sistema adaptativo complexo: compreendendo o ensino de língua inglesa na escola pública e particular. **ReVEL**, v. 14, n. 27, 2016. Disponível em: <http://revel.inf.br/files/b7f4e47367cdec05b8c2870afbca3e09.pdf>. Acesso em: 16/01/2019.

ANEXO

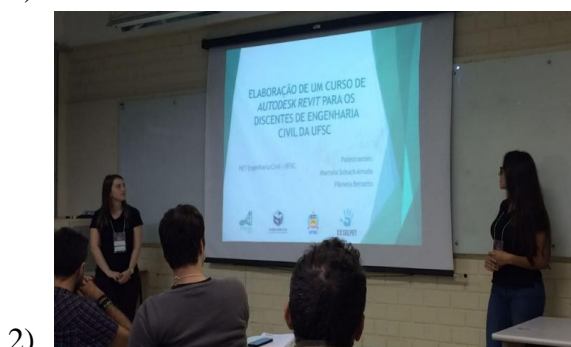
UNIDADE DIDÁTICA***Gênero: Apresentação Oral no Contexto Acadêmico***

(Elaborada por Hiago Higor de Lima e Carolina Vianini)

I) APRESENTAÇÃO

1 – Observe as imagens e responda:

- . O que elas têm em comum? O que há de diferente entre elas? O que as pessoas estão fazendo?
- . Quem são os apresentadores e quem são os ouvintes em cada imagem?
- . Levante hipóteses: onde as pessoas estão? Quais os possíveis assuntos/temas que estão sendo apresentados em cada contexto? Qual/quais os objetivos de cada apresentação? Quais dessas imagens representam situações típicas do contexto acadêmico?

**Fonte das imagens (Google Imagens):**

- 1) <https://www.google.com.br/imgres?imgurl=http%3A%2F%2Fwww.enago.com.br%2Fblog%2Fwp-content%2Fuploads%2F2014%2F04%2Fdefesa-disserta%25C3%25A7%25C3%25A3o-mestrado.jpg&imgrefurl=http%3A%2F%2Fwww.enago.com.br%2Fblog%2Fdefender-dissertacao%2F&docid=gTdu1aR6SXQD7M&tbnid=c-Qf1FYL7GzXVM%3A&vet=10ahUKEwj-4vhwIzaAhVJ5rwKHUx3A38QMwg6KAAwAA..i&w=2925&h=1833&bih=681&biw=1517&q=apresenta%C3%A7ao%20de%20mestrado&ved=0ahUKEwj-4vhwIzaAhVJ5rwKHUx3A38QMwg6KAAwAA&iact=src&uact=8>
- 2) <http://pet.ecv.ufsc.br/wordpress/wp-content/uploads/2017/05/Sem-t%C3%ADtulo-3.jpg>
- 3) <http://blogs.odiario.com/odiarionaescola/wp-content/uploads/sites/35/2012/05/Ivatuba-023-1024x682.jpg>
- 4) <http://www.institutoflaviopereira.com.br/cursos/curso-de-oratoria-para-entrevistas-de-emprego-e-dinamicas-de-selecao/>



2- Discuta com seus colegas (duplas/trios) as perguntas abaixo:

- . O que é uma ‘Apresentação oral’? Em seu país, em quais situações/contextos elas ocorrem com maior frequência?
- . Quem faz apresentações orais no contexto acadêmico? Para quem se faz essas apresentações?
- . Quais são os propósitos de uma apresentação oral no contexto acadêmico? Que informações esperamos encontrar em uma apresentação desse tipo? Quais são as formas e etapas para organizá-la?
- . Você já assistiu ou realizou apresentações orais de trabalhos acadêmicos em seu país? Quais lembranças você tem delas?
- . E no Brasil, você já teve oportunidade de realizar uma apresentação oral? Se sim, como foi a experiência? Há diferença entre a estrutura e organização da apresentação em seu país e da do Brasil?

II)

DETALHAMENTO



3) Leia o texto abaixo, completando-o com as seguintes palavras:

encerramento	conclusão	fase de abertura	fase de introdução
fase de recapitulação	apresentação do plano	fase de desenvolvimento	

1.1. Partes constitutivas do gênero exposição oral

Segundo Dolz et al (2004, p. 220-223), a exposição oral está ordenada, ou pelo menos se pressupõe que esteja ordenada, em partes e subpartes que vão diferenciar as sucessivas fases de sua construção interna. Nesse sentido, encontramos as seguintes partes enumeradas pelos autores: 1) fase de abertura; 2) fase de introdução ao tema; 3) fase de apresentação do plano; 4) fase de desenvolvimento; 5) fase de recapitulação; 6) fase de conclusão; e 7) fase de encerramento. Costa (2008), baseado nos mesmos autores, também apresenta um esquema, resumindo a organização composicional da exposição oral em: 1) fases da introdução; 2) fases do desenvolvimento; e 3) fases da conclusão.

A fase de abertura, como o próprio nome sugere, é o momento em que o expositor tem o primeiro contato com o seu auditório, saudando-o e legitimando sua fala. É um exercício bastante ritualizado e “o momento em que o expositor é instituído como tal” (DOLZ et al, 2004, p. 220). A fase de introdução ao tema é o momento em que o expositor entra no discurso, quando apresenta e delimita o assunto, mobilizando a atenção e o interesse por parte dos ouvintes. A fase seguinte é a da apresentação do plano, que cumpre uma função de metadiscurso. Deixa transparente e claro o planejamento do discurso do expositor. A fase de desenvolvimento corresponde ao encadeamento do que foi exposto no plano. Na recapitulação, o expositor pode sintetizar aquilo que foi abordado durante o desenvolvimento, retomando os pontos centrais. É a etapa de transição entre a exposição e as etapas que concluem a fala.

As duas últimas fases representam a conclusão, o expositor deixa uma mensagem final, podendo dar início a um debate ou deixar em suspenso um problema novo; e o encerramento, em que o locutor especialista agradece ao auditório a atenção dispensada, colocando-se à disposição de todos para esclarecimentos.

Extraído de: Oliveira, Cristiano Lessa de. **Revisitando o gênero exposição didática: em busca de sua dialogicidade.** Disponível em: [http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Cristiano%20Lessa%20de%20Oliveira%20\(PPGLL-UFAL-%20IFAL\).pdf](http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Cristiano%20Lessa%20de%20Oliveira%20(PPGLL-UFAL-%20IFAL).pdf). Acesso em: 19/08/2018.

- 4) Retome as partes constitutivas do gênero ‘apresentação oral’ descritas no texto anterior. Associe as fases de uma apresentação oral às suas respectivas descrições:

1 – Abertura	(5) síntese do que foi abordado na apresentação , retomando pontos centrais.
2 – Apresentação do plano	(3) é a fase responsável por aguçar o interesse do público. Nessa fase, é apresentado, de forma sucinta, o tema a ser desenvolvido.
3 – Introdução	(7) abertura para possíveis comentários ou dúvidas da audiência e agradecimentos finais.
4 – Desenvolvimento	(2) cumpre a função de explicar ao público questões relacionadas ao planejamento da apresentação, ou seja, como o trabalho será exposto.
5 – Recapitulação	(6) considerações finais sobre o tema proposto; avaliação do apresentador sobre os resultados.

6 – Conclusão	(1) apresentação inicial breve, cumprimentos iniciais e menção ao nome do(s) apresentador(es), título da pesquisa e o porquê do tema, sua importância nos dias de hoje e o ponto de vista sob o qual irá abordá-lo, assim como outras informações necessárias à introdução da apresentação.
7 – Encerramento	(4) exposição, demonstração e defesa das ideias principais do trabalho, teorias e dados obtidos durante a pesquisa.



5) As ações do apresentador são fundamentais para o sucesso da apresentação. A seguir, há uma lista com possíveis atitudes/posturas de um apresentador no contexto acadêmico. Classifique em (A) para as atitudes/posturas adequadas em uma apresentação e (I) para as inadequadas:

A ou I	Atitude e postura durante a apresentação
	Contar piadas ou utilizar outra forma de humor para distrair o público que não estejam relacionadas diretamente à apresentação.
	Explicar o conteúdo da apresentação de modo esquematizado, organizado e simples.
	Repetição constante de expressões e uso de marcadores conversacionais (ex.: né?, tipo, então, aí, anhh etc).
	Estar atento ao emprego de vocábulos e conceitos específicos da área pesquisada e explicar ao público seu significado sempre que houver necessidade.
	Em uma apresentação em grupo, dividir as falas entre o grupo, de modo que cada integrante saiba apenas a sua parte.
	Falar de costas para a audiência; evitar contato visual com audiência; fixar o olhar em pontos: janela, teto, chão.
	Modular a voz, variando o volume e tom, evitando tom 'monótono'.
	Vestir-se com roupas coloridas e extravagantes para chamar a atenção da audiência.
	Uso de tecnologias e recursos visuais que possam incrementar o resultado da apresentação.
	Estar atento aos movimentos de postura e do corpo, sugerindo confiança.
	Mudança de tema sem nexos com o anterior.

III) APLICAÇÃO

. Consolidação



6) Leia e compare os dois excertos de apresentações:

Fala 01: “Fala galera, tudo bem? Hoje a gente vai apresentar pra vocês um pouco sobre a Camada de Ozônio e aquecimento global, vocês já ouviram falar? Nem eu (risos). Brincadeira, só pra descontrair! Então, a Camada de

Ozônio é uma camada que protege a terra dos raios do Sol, ela é muito importante. Então... a Camada de Ozônio é muito importante e tal, mas a gente não tá fazendo a nossa parte, pra proteger, né? A gente tá queimando as matas, né? A gente tá jogando lixo na rua, né? A gente tá poluindo tudo e tem os gases que são lançados pelos carros, né? Então... tudo isso contribui pra prejudicar o meio ambiente que é muito importante pra gente. Hoje mesmo, eu tava passando na rua e vi a quantidade de carros que tem, cara é muito carro meu! Assim, se cada um lançar um pouco de gás a gente tá frito, né? Aí tem o aquecimento global que acontece pelo efeito estufa que é muito ruim, porque tem gente que diz que o aquecimento global é verdade, tem gente que nega...eu só sei que cada dia mais tá ficando um calor de lascar. Porque isso tudo contribui pro aquecimento global: queimar árvores, jogar lixo na rua e assim vai. Aí, de acordo com a nossa pesquisa, porque a gente fez uma pesquisa qualitativa, juntando as pessoas na rua e fazendo perguntas pra elas, né? ...” (nossa autoria)

Fala 02: “Bom dia! Hoje nós vamos apresentar para vocês nossa pesquisa sobre os impactos do lixo no meio ambiente, cujo título é “Aquecimento global: realidade ou ficção? ”. Os integrantes do grupo são Breno, Aline, Renato e eu. Nosso principal objetivo foi pesquisar como as ações humanas afetam o ambiente, assim como a crença ou não no aquecimento global. Como é do conhecimento de todos nós, a Camada de Ozônio é muito importante para a Terra, por filtrar os raios ultravioletas do Sol, porém, com más atitudes do ser humano, como queimadas e poluição, essa camada está sendo danificada. Além disso, há o fenômeno conhecido como aquecimento global, ou seja, uma teoria que consiste na hipótese de que a temperatura do planeta está aumentando, causando enormes danos ao meio ambiente. Essa teoria é muito polêmica, pelo fato de não ter sido provada e muitos cientistas terem opiniões diferentes acerca dos impactos ambientais, sendo que uns afirmam ser verdade, outros afirmam ser uma farsa. Um fato recente foi o discurso de Donald Trump, presidente dos Estados Unidos, comunicando a retirada do país do Acordo Climático de Paris - acordo assinado por 195 países em que cada um se compromete a reduzir o número de gases poluentes ao ambiente. Esse fato serviu para aumentar ainda mais a polêmica sobre o assunto. Observando-se essas divergências, nós nos propusemos, primeiramente, a fazer uma pesquisa qualitativa a fim de coletar a opinião de algumas pessoas sobre os efeitos do aquecimento global...” (nossa autoria)

O uso da linguagem formal é uma das dificuldades mais frequentes em apresentações orais. Tendo isso em consideração, observe quais ocorrências da fala 1 comprometeram a apresentação e quais contribuíram para o sucesso da apresentação na fala 2. Retome as atitudes e posturas adequadas e inadequadas apresentadas no exercício anterior. Agora, leia as características de uma apresentação oral. Quais delas podem ser identificadas no segundo excerto?

<input checked="" type="checkbox"/>	
	Uso da linguagem formal.
	Organização da fala em etapas (abertura, introdução, apresentação etc.).
	Cumprimento formal.
	Uso de informações recentes ou dados estatísticos que incrementem a apresentação.
	Contextualização – mudança de tema com expressões que conferem continuidade ao texto.
	Explicação do conteúdo de forma simples.

. Apropriação



7) Agora é sua vez!

Baseando-se nas atividades já realizadas, escolha um tema de seu interesse para ser exposto para a turma em forma de apresentação oral. É necessário que você observe o contexto no qual se dará a apresentação: contexto acadêmico. Além disso, você deve escolher um tema

relevante para o contexto no qual irá apresentar seu trabalho e observar o guia abaixo, que norteará as condições de produção:

- . Quem apresenta?
- . Para quem apresenta?
- . Onde acontece a apresentação?
- . O que será apresentado?
- . Qual a relevância do tema escolhido para o auditório?
- . Quais contribuições o tema traz à sociedade?
- . Quais são os objetivos da pesquisa?
- . Como o conteúdo será organizado e apresentado?
- . Quanto tempo será empregado na prática da apresentação?
- . Quais materiais serão necessários para a apresentação?
- . Quanto tempo será destinado à essa atividade?
- . Quando e como será apresentado?



AVALIANDO AS APRESENTAÇÕES

Quando você assiste a uma apresentação, é preciso refletir sobre:

- . Organização: a apresentação foi bem organizada?
- . Língua: a fala foi precisa? O apresentador utilizou vocabulário adequado?
- . Pronúncia: o apresentador falou de forma clara e de fácil entendimento?
- . Contato visual: o apresentador olhou para você, mantendo seu interesse?
- . Geral: De forma geral, qual a sua impressão sobre o trabalho apresentado?

Utilize o formulário abaixo para dar a cada apresentador uma nota de 1 a 5, escrevendo, os pontos positivos e negativos de cada apresentação de acordo com sua avaliação:

AVALIAÇÃO DA APRESENTAÇÃO	NOME DO APRESENTADOR:				
	Relação de notas: 1 – ruim 2- regular 3 - satisfatória 4-boa 5 – muito boa				
Organização	1	2	3	4	5
Língua	1	2	3	4	5
Pronúncia	1	2	3	4	5
Contato visual	1	2	3	4	5
Geral	1	2	3	4	5
Pontos positivos:					
Pontos negativos:					

Agora, utilize o formulário abaixo para fazer uma avaliação de si próprio (autoavaliação). Em seguida, compare a nota da sua autoavaliação com a nota que seus colegas o avaliaram e

reflita sobre os pontos positivos e negativos de sua apresentação. Converse com seus colegas e com o professor sobre o resultado de suas avaliações.

AUTOAVALIAÇÃO	Relação de notas:				
	1 – ruim	2- regular	3 - satisfatória		
		4-boa	5 – muito boa		
Organização	1	2	3	4	5
Língua	1	2	3	4	5
Pronúncia	1	2	3	4	5
Contato visual	1	2	3	4	5
Geral	1	2	3	4	5
Pontos positivos:					
Pontos negativos:					

Um modo de significar a formação docente pelo olhar do professor-formador

A way of signifying the teacher training by the teacher –trainer’s view

Adriana Ofretorio de Oliveira Martin MARTINEZ *

RESUMO: As qualidades descritivas e reflexivas da escrita narrativa permitem, ao sujeito que a escreve, adentrar nas dimensões históricas e sociais de sua trajetória profissional e nas interrelações que o formam. Esse tipo de escrita torna-se um modo possível de se questionar os sentidos das práticas profissionais e transgredir possíveis ações que não se modificam. Partindo desse contexto, o presente trabalho propõe tecer um diálogo sobre os sentidos e significados que perpassam as dinâmicas de formação continuada de professores, mas pelo olhar de quem as planejou – sujeito que denominamos como professor-formador. Para tanto, com o aporte teórico da psicologia Histórico-Cultural e metodológico do paradigma indiciário, analisaremos as narrativas reflexivas escritas de uma professora-formadora, elaboradas a partir de suas experiências como responsável por cursos de formação continuada sobre a prática pedagógica para professores e educadores de uma rede pública de ensino paulista. A narrativa escrita das experiências da professora-formadora se tornou um modo de elaborar novos planos de ação formativas diante daquilo que ela observou ser importante para os professores e educadores aprenderem sobre o planejamento pedagógico nos cursos. Assim, o conceito de formação, como algo dinâmico e a ser construído no percurso, tornou-se motivo de reflexão.

PALAVRAS-CHAVE: Significação. Narrativa reflexiva. Formação continuada. Formação de professores.

ABSTRACT: The descriptive and reflective qualities of narrative writing allow, to the subject who write it, go into in the historical and social dimensions of their professional trajectory and in interrelations that form it. Therefore, it becomes a possible way of questioning the of his professional practice and transgressing possible actions that do not change. Based on this context, the present work proposes to make a dialogue about the meanings and senses that permeate the dynamics of continuing education of teacher, but by the view of those who planned them – the subject we call as teacher- trainer. For this purpose, with the theoretical contribution of the historical – Cultural Psychology and indicting paradigm methodological, we will analyze the written reflexive narratives of the teacher-trainer from her experiences as responsible for continuing training courses on pedagogical practice for teacher and educator of a public education network in São Paulo. The written narrative of the teacher- trainer’s experience became a way of elaborating new plans of formative actions in view of what she observed that it was important for teachers and educators to learn about pedagogical planning in the courses. Thereby, the concept of formation, as something dynamic and to be built in the course became the reason for reflection.

KEYWORDS: Signification. Reflective narrative. Continuing education. Teacher training.

* Doutoranda em Psicologia Educacional pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Membro do Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem (GPPL), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6870-371X>. E-mail: aofretorio@gmail.com.

1 Introdução

O presente artigo se insere na temática da formação continuada do professor, porém, buscamos ampliar o diálogo para além do desenvolvimento profissional dos sujeitos professores quando participam de cursos formativos. Para tanto, propomos uma reflexão sobre o processo de significação, ou seja, de produção de sentidos sobre a formação continuada do professor pelo olhar do sujeito que elabora esse contexto de desenvolvimento profissional, o qual denominamos como professor-formador¹. Dado esse objetivo, valemo-nos de alguns textos narrativos reflexivos produzidos por uma professora-formadora sobre as suas próprias experiências em três momentos distintos de planejamento e reflexão a partir de um trabalho realizado em cursos sobre o planejamento de atividades pedagógicas para a Educação Infantil, oferecidos nos anos de 2012 e 2013 para professores e educadores de uma rede pública municipal paulista.

A partir desses escritos, questionamos: quais processos de significação podemos identificar nas narrativas de uma professora-formadora sobre a organização pedagógica de um curso para professores e educadores? De que modo essa significação contribuiu para a organização da ação formativa da professora-formadora e como isso reverbera em seu olhar sobre o referido processo?

Para desenvolver essas questões, ancoramo-nos no conceito de desenvolvimento humano considerando sua constituição materialista, histórica e dialética fundamentadas nas relações sociais mediadas pela linguagem. Nessa perspectiva, considerando que

o homem se constitui não por uma absorção imediata do meio, mas por um processo constante de subjetivação da realidade que o torna único; neste processo de subjetivação, o mundo objetivo é convertido para o subjetivo, produzindo-se um plano interno pela incorporação do externo, processo em que se configura algo novo (ROSA; ANDRIANI, 2011, p. 272).

Por isso, reforçamos, em nossa discussão, ser imprescindível refletir sobre o processo de significação da professora-formadora levando em conta todas as experiências e os significados sociais sobre a formação docente que ela revela em seus escritos.

¹ Inserimos no texto o hífen na grafia de “professor-formador” unicamente por compreender que, na experiência base deste texto, a formadora era também professora de Educação Infantil no contraturno do curso. Então, os sentidos contidos em cada palavra isolada, de professor e de formador, unem-se para exemplificar o significado complexo e único do universo de sua prática.

Em vista disso, utilizamos, para o processo de análise: a metodologia de organização dos dados pelo paradigma indiciário de Ginzburg (2003), o qual revela que todo objeto de investigação pode ser compreendido pelos seus indícios; e a teoria de desenvolvimento humano e constituição psicológica representada pelos estudos de Vygotsky (2008), especificamente o conceito de significação, ou seja, no processo semiótico, mediado pela linguagem, no qual os sentidos, que mobilizam o pensamento e a consciência, são elaborados pelos sujeitos por meio das relações sociais.

Considerando a importância da reflexão na coletividade docente como modo de esse sujeito “valorizar e dialogar com situações, analisando informações sobre elas, tomando decisões sob o que fazer e ainda, observando o efeito desse processo e ações no trabalho por ele desenvolvido em um determinado tempo e contexto sócio-histórico e cultural” (SADALA, SÁ-CHAVES, 2008, p.190), ressaltamos que a escrita da professora-formadora sobre sua experiência entrelaça-se às suas vivências com o coletivo de professores dos cursos que ofereceu; portanto, indiretamente, a problematização de sua prática é constituída por tal coletivo, que afeta e constitui esse professor-formador.

Assim, o presente artigo revela-se, também, uma auto-análise do trabalho pedagógico, ou seja, insere-se na modalidade de pesquisa do professor-pesquisador, na qual o sujeito que investiga é o próprio professor. Com isso, este professor tona-se pesquisador ao produzir conhecimento sobre sua prática e as relações que a constituem, por meio de práticas de pesquisa, confluindo para um processo de problematizações, com vistas à transformações substanciais dessas ações (LÜDKE, 2001, ZEICHNER, 1998) Por isso, a análise do processo de significação da formação continuada docente pelo professor-formador será realizada por meio de narrativas nas quais os indícios desse processo serão evidenciados.

2 A formação continuada do professor em serviço

A formação continuada de professores tem sido um tema muito recorrente nas investigações do campo educacional, e isso é expressivo nos inúmeros trabalhos de pesquisa da pós- graduação, nos últimos anos, direcionados a essa temática².

²O Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), o Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores (CEPFE) e os eventos da ANPEd, regionais ou nacionais, são exemplos de eventos cujos trabalhos relacionados à formação de professores assumem uma expressividade diante dos demais temas relacionados à educação.

Ao nosso ver, essa grande demanda reflete a importância de se compreender como é constituída a prática do profissional docente em serviço, e de que maneira um contexto de formação constitui e reverbera a profissionalidade desse professor, porque mudanças em seu comportamento profissional ou nos sentidos que permeiam suas escolhas pedagógicas (crenças, valores, sentidos sobre o ensinar, conceitos de desenvolvimento humano) afetam diretamente o cotidiano pedagógico de sua sala de aula e, conseqüentemente, seus alunos. Além disso, se o professor assume sua prática como uma práxis social, ou seja, como uma ação consciente para a mudança da realidade escolar nos mais diversos aspectos culturais e sociais, ele está assumindo um modo outro de mediação entre sujeito e conhecimento, que conduz seus alunos à elaboração de um pensamento crítico e proativo.

A partir da filosofia da práxis marxista (VÁZQUEZ, 1977), de cujos pressupostos teóricos nos aproximamos, defendemos que a formação continuada do professor é uma atividade humana, realizada em situações concretas, que mobiliza a consciência do sujeito. Desse modo, por se tratar de uma atividade, “só existe através do homem, como produto de sua consciência. Toda ação verdadeiramente humana requer certa consciência de uma finalidade, finalidade que se sujeita ao curso da própria atividade” (VÁZQUEZ, 1977, p. 189) e ainda:

se desenvolve como produção de objetivos que prefiguram idealmente o resultado real que se pretende obter, mas se manifesta, também, como produção de conhecimentos, isto é, em forma de conceitos, hipóteses, teorias ou leis mediante os quais o homem conhece a realidade. (VÁZQUEZ, 1977, p. 191)

Por isso, um processo de formação do professor em serviço, ou em formação continuada, mobiliza a produção de sentidos sobre a realidade concreta, bem como sobre as atividades vinculadas a essa profissão, tendo como finalidade ações transformadoras dessa realidade escolar.

Muitas pesquisas na área da formação continuada de professores (ANJOS, 2013; ANJOS E DAINÉZ, 2018; ARAUJO, 2006; BUSCARIOLO; 2015; BRITO E ARAUJO, 2018; LOPRETTI, 2013), mesmo assumindo diferentes estratégias para a reflexão e problematização da experiência profissional e didática do professor, apoiam-se na premissa apontada anteriormente neste texto, ou seja, em um desenvolvimento profissional que se constitui por mudanças conceituais e comportamentais do professor frente ao seu instrumento

de trabalho – o conhecimento pedagógico –, que, em nosso entendimento, são reflexões científicas direcionadas para uma transformação dessa atividade em uma práxis.

Desse modo, Buscariolo (2015) e Lopretti (2013) trazem para o diálogo a relação entre formação do professor e prática profissional, elegendo o cotidiano escolar – especificamente a relação entre ensino do professor e aprendizagem dos alunos – como *locus* de desenvolvimento profissional. São pesquisas realizadas pela égide metodológica do conceito de professor pesquisador, segundo a qual o próprio professor investiga e produz conhecimento sobre sua prática (ESTEBAM, ZACCUR, 2002).

Para Buscariolo, (2015) o olhar investigativo centra-se na relação entre a escolha do professor em usar instrumentos que potencializam a aprendizagem da leitura e da escrita – como a escrita do texto-livre de Freinet (1976) – e a problematização dessa escolha, oferecendo subsídios para que a própria professora se torne pesquisadora de sua atividade pedagógica. Já para Lopretti (2013), a problematização da experiência prática da professora se ancora em sua relação com seus alunos, os quais também se tornam atores do próprio processo de avaliação da aprendizagem. É importante destacar que, em ambas as pesquisas, a mediação pedagógica é compreendida como instrumento primordial na práxis dessas professoras e se remodela pelo olhar do próprio estudante que faz parte desse contexto. Nesse viés, as relações de ensino³ tornam-se contextos de diálogo e expressão de sentidos sobre o cotidiano escolar entre professores e alunos.

Outra temática recorrente nos trabalhos científicos sobre a formação continuada do professor é o papel da coletividade docente, uma qualidade na relação entre professores de uma mesma instituição educacional que pode possibilitar uma reflexão mais ampla da realidade escolar vivenciada, com vistas a modificações das práticas pedagógicas (ANJOS, 2013; ANJOS E DAINEZ, 2018; BRITO E ARAUJO, 2018).

Na pesquisa de Anjos (2013), por exemplo, a coletividade docente se inicia por uma parceria entre investigador e um grupo de professores, permeados por uma proposta de reflexão sobre a prática docente no intuito de problematizarem coletivamente as relações e os sentidos produzidos sobre a prática pedagógica prescrita e objetivada (ANJOS, 2013). Com isso, o coletivo docente é entendido como um vínculo entre os professores que “afeta a atividade de ensinar” (ANJOS E DAINEZ, 2018, p. 107). Por isso, as autoras esclarecem que

³ Usamos o termo “relações de ensino” no lugar da expressão “ensino e aprendizagem” ancorados nos estudos de SMOLKA (1991, 2000), cuja problematização sobre o processo de desenvolvimento humano, no processo escolar, transcende o processo de ensinar e aprender e é formado por muitas tramas relacionais.

“fortalecer o coletivo de trabalho na instituição pública é, portanto, fundamental para a organização da ação do sujeito, sendo que com a organização da ação do sujeito tem-se a possibilidade de organização da ação da atividade de ensino. (ANJOS E DAINEZ, 2018, p. 107). Nesta perspectiva, a sistematização das atividades e as relações de ensino, engendradas cotidianamente, passam a ser compreendidas como *locus* de uma práxis docente, lugar privilegiado de transformação da realidade e ressignificação de discursos.

Encontramos, também, em pesquisas vinculadas à temática da formação continuada do professor, o uso de determinados instrumentos, como, por exemplo, o portfólio reflexivo e a narrativa escrita. Sobre o portfólio, Sá-Chaves (2004) considera que tais instrumentos permitem ao sujeito evidenciar sua auto-reflexão, sua aprendizagem e seu desenvolvimento pessoal e profissional, pois é elaborado a partir das vivências mais significativas para os sujeitos, representadas por reflexões teóricas, relatos de experiência e problematização das mesmas e, também, pelos recursos imagéticos, tornando-se, assim, uma produção subjetiva e singular sobre o processo formativo vivenciado.

A narrativa surge, também, como um recurso de observação dos sentidos produzidos pelos professores, quando estes se propõem a problematizar as mais diversas experiências ao longo de seu percurso profissional. Por isso, por se tratar de uma escrita pessoal, a narrativa reflexiva pode se tornar um contexto no qual se revela um processo formativo do professor, ou seja, um movimento de mudanças em seus conceitos sobre ensinar, sobre a aprendizagem dos alunos, sobre a organização das ações didático-pedagógicas e, ainda, sobre o modo como compreende a relação que ele estabelece entre sujeito e produção do conhecimento.

Galvão (2000, 2005) e Josso (2004) também enfatizam que esse modo de refletir – que é, na verdade, um modo de problematizar as vivências – contribui de maneira singular para que o professor reconheça, signifique e reelabore os significados de suas experiências, em um movimento de projetar, avaliar e ressignificar a sua própria formação na/pela escrita. Além disso, o professor pode se perceber o protagonista de sua formação ao assumir um olhar reflexivo e problematizador sobre sua experiência, o que implica em um modo outro de significação. Contudo, isso corresponde também a implicar-se em determinadas atitudes frente à sua própria aprendizagem docente, tornando-se um sujeito consciente, na perspectiva de, primeiro, (re)conhecer uma percepção própria da realidade na relação com seus anseios profissionais e, em seguida, por meio deles, imergir em propostas que o levem a se apropriar do conhecimento acerca de sua prática.

Dada a singularidade da narrativa reflexiva na investigação sobre a formação inicial ou continuada de professores, esse instrumento tem sido relacionado, com frequência, à modalidade de pesquisa autobiográfica: uma visão de investigação que valoriza a relação entre a história de vida pessoal e a profissional na constituição da identidade do professor e na qualidade de seu processo formativo – que se torna contextualizado, histórico e relacional. Além disso, a narrativa pode ser utilizada tanto como metodologia de investigação quanto como *lócus* de análise do fenômeno analisado, conforme encontramos em algumas pesquisas que realizamos (MARTIN, 2010; MARTINEZ, MOURA, 2017).

A gênese da reflexão como processo de formação e/ou desenvolvimento profissional se encontra nos estudos inovadores de John Dewey (1979, 2011) sobre o papel autônomo do sujeito em seu próprio processo de produção do conhecimento no início do século XX. Essa nova possibilidade de compreender o processo educativo influenciou Donald Schön (2000) em seus estudos sobre os professores e seus processos formativos. Desse modo, o referido autor elaborou a noção da reflexão como atitude que avalia, cria e reorganiza a prática profissional cotidiana.

Partindo das ações vividas em sala de aula, a reflexão passa por três importantes movimentos: reflexão na ação, para a ação e uma metarreflexão, que seria um olhar analítico sobre todo o processo. Porém, essa nova epistemologia da prática docente desencadeou muitas avaliações críticas (PIMENTA, 2008; ZEICHNER, 1993, 2008), porque a reflexão das vivências cotidianas na atividade profissional do professor recai sobre o percurso isolado dessa reflexão e, tanto para Zeichner (1993, 2008), como para Pimenta (2008), a atividade docente vai além de uma prática individual, mesmo que seja um processo próprio de reflexão sobre o trabalho realizado.

Para Zeichner (1993, 2008), a reflexão sobre a atividade profissional docente precisa estar vinculada ao contexto sócio cultural desta atividade, ou seja, às situações concretas que a formam, representadas pelos modos de constituição das relações sociais, dos discursos que a orientam e a permeiam, de um *habitus* (BOURDIEU, CHAMPAGNE, 1998; ANJOS, 2013) constituinte dessas práticas. Com isso, Zeichner (1993, 2008) nos revela que as ações inerentes à atividade profissional do professor – como, por exemplo, as atividades pedagógicas – podem reiterar ou modificar discursos e práticas que não se modificam há algum tempo e que não se tornaram práxis, dependendo do modo como o próprio professor olha para elas. Por isso, enfatiza que, além do processo reflexivo individual, há a necessidade

de uma reflexão dada por/em um processo coletivo. Portanto, ações reflexivas sobre as experiências profissionais precisam contribuir para que o professor vislumbre suas escolhas teóricas, práticas e, para além disso, para que compreenda que a problematização dessas vivências é uma possibilidade avaliativa das relações de ensino em sala de aula, as quais, por sua vez, constituem-se, também, pelo modo como os estudantes se relacionam com o conhecimento e com as ações que visam à sua aprendizagem.

Ressaltamos que é de extrema importância que esse processo de reflexão se relacione às teorias balizadoras dos processos educativos, se não a exacerbação das experiências, distanciadas de uma análise da relação entre sujeito e produção de conhecimento, pode gerar ciclos formativos aquém do conhecimento sociocultural, e este conhecimento é um importante instrumento para se apropriar, analisar e provocar mudanças nas situações sociais – muitas vezes reproduções de práticas hierarquizadas..

3 A significação pelo enfoque da psicologia Histórico Cultural.

O conceito teórico que nos mobiliza na presente reflexão é o processo de significação, ou seja, o modo como o sujeito elabora ou reelabora os sentidos de sua experiência, e como esses sentidos afetam seu comportamento. Trata-se de um conceito oriundo de um modo de compreender o desenvolvimento humano, que passa pelo seu processo histórico e social de constituição mediado pela linguagem.

A significação é um conceito presente em outras áreas do conhecimento – como a Linguística –, porém, apoiamo-nos na elaboração conceitual sobre a significação na psicologia Histórico Cultural, especificamente, nas obras de Vygotsky⁴ (2004, 2008) e Vigotski (2009). Portanto, trata-se de um conceito que envolve uma visão sobre a constituição do psiquismo humano com origem nas/pelas relações sociais mediadas.

Evidencia o autor que as funções psicológicas superiores – pensamento, linguagem consciência, entre outros – são relações sociais internalizadas, e justifica essa afirmação ao se reportar para o desenvolvimento psíquico da criança. Assim, Vigotski (2010) afirma que as

⁴ A grafia do nome de Vygotsky sofre modificações dependendo da tradução feita, o que representa grafias como Vigotski, Vygotski, entre outras. Com isso, optamos, nas citações neste artigo, por manter a escrita do sobrenome do autor de acordo com a tradução da obra consultada.

funções psicológicas superiores da criança, as propriedades superiores específicas ao homem, surgem a princípio como formas de comportamento coletivo da criança, como formas de cooperação com outras pessoas, e apenas posteriormente elas se tornam funções interiores individuais da própria criança.(VIGOTSKI, 2010, p. 699, itálico do autor)

Com isso, o surgimento dessas funções psicológicas superiores é decorrente e constituinte das relações sociais, sendo que a significação tem um importante papel nesse processo na medida em que é por ela que os sentidos sobre a realidade são constituídos e reverberam como material de constituição do pensamento e da consciência. Porém, essa significação não é um processo linear e simplificado: ela é mediada pela linguagem e é, também, tensional e dialética.

Além disso, trata-se de um processo materialista e histórico porque ocorre nas relações sociais, criadas e datadas historicamente, e sempre será mediada por instrumentos e/ou signos. Portanto, todo processo de significação passa pela internalização de aspectos do mundo externo, e, conseqüentemente, toda produção de sentidos, passa, necessariamente, por um processo de mediação, internalização e de apropriação (SMOLKA, 2000), singular a cada sujeito.

Geraldi, Fichtner e Benites (2006, p. 19) nos apontam que a dinâmica relacional de produção de sentidos no sujeito também mobiliza uma consciência de ações temporais, pois desenvolver-se também é considerado pelos autores como “um diálogo ininterrupto do sujeito com o seu futuro, um futuro que sempre será por ser alcançado” (GERALDI; FICHTNER; BENITES, 2006, p. 19).

Retomamos a importância do surgimento da linguagem⁵ verbal para o desenvolvimento psicológico humano, especificamente para a constituição das funções psicológicas superiores, como o pensamento. Ela é simultaneamente mediadora e constituinte de todo processo de significação. A linguagem verbal se realiza no significado da palavra, que se torna veículo de manifestação do pensamento. Esse significado é constituído por conceitos generalizados, cujos sentidos podem ser modificados à medida que são usados entre sujeitos, dadas condições sociais específicas. A palavra em si é neutra, mas o sentido que cada

⁵ A linguagem para Vygotsky não é apenas a palavra como a conhecemos, mas o *verbum*, elemento que veicula sentidos. Existem diferentes tipos de linguagens, como a musical, a corporal, entre outras, e cada uma possui um signo que veicula sentidos – na musical temos a notação, na corporal, o sentido pelo gesto, etc. Neste artigo, apoiaremos-nos na linguagem escrita como meio de processos de significação e constituição dos sujeitos, especificamente do professor-formador.

palavra carrega depende, estritamente, do contexto em que ela é proferida. Sobre esse aspecto, Bakhtin (2004, p. 94) nos esclarece que:

[...] o elemento que torna a forma lingüística um signo não é sua identidade como sinal, mas sua mobilidade específica; da mesma forma que aquilo que constitui a decodificação da forma lingüística não é o reconhecimento do sinal, mas a compreensão da palavra no seu sentido particular, isto é, a apreensão da orientação que é conferida à palavra por um contexto e uma situação precisos, uma orientação no sentido da evolução e não do imobilismo.

É importante destacar que, na obra de Vygotsky (2008), Vigotski (2009), surgem dois conceitos importantes cujas definições se aproximam, mas possuem naturezas diferentes: significado e sentido. O sentido é o conjunto de todas as generalizações possíveis de um conceito, e, como tal, é passível de mudanças, dada a natureza histórica e cultural de sua constituição. Então, podemos dizer que o sentido se relaciona ao contexto no qual é elaborado e, também, encontra na palavra sua forma de materialização/externalização.

Assim, a convergência entre pensamento e linguagem encontra no significado sua externalização, e esse, por sua vez, torna-se elo entre sujeito e meio social pela mediação da fala, e se materializa na/pela palavra, que pode ser o veículo de observação do pensamento. A escrita surge como outro sistema de representação de significados e sentidos sobre a realidade – um sistema de signos criados pela humanidade para a comunicação. Essa criação semiótica possibilitou aos mais diversos povos e comunidades a transmissão e perpetuação de suas produções culturais para as suas futuras gerações.

Assumindo o processo de escrita como um instrumento semiótico de mediação entre sujeito e experiência, sugerimos que a narrativa, sendo uma estrutura lógica textual que tem como objetivo expressar a personalidade de uma experiência vivida ou ouvida por um determinado sujeito ou grupo social, pode assumir um caráter de significação, no qual o sentido da palavra em uso reverbera as relações concretas que o produziram; ou seja, o sentido compõe um significado elaborado pela experiência e “materializado” pela palavra.

Nesse sentido, os escritos de Benjamin (1994) sobre a narrativa corroboram com a concepção da narrativa como modo de de transmissão de experiências e elaboração de sentidos. Para o autor, esse instrumento torna-se um contexto de revelação de processos históricos ao contribuir para que diferentes espaços-tempos sejam expressos, relacionados e (re)organizados pelo o autor que escreve.

Por isso, a narrativa escrita, utilizada como meio para o processo de formação continuada docente, configura-se como um instrumento de mobilização dos sentidos das palavras, tornando-se um contexto que permite a significação das experiências ao colocar o sujeito-autor (o professor), em/na relação com suas próprias experiências pessoais e profissionais. Desse modo, propicia a ele uma imersão em uma dinâmica/movimento transformador e histórico de sua constituição. Diante disso, pelo conceito de significação em Vigotski (2009), a escrita em narrativa pode ser vista como um instrumento que permite a observação dos sentidos que formam a consciência de quem escreve, ou melhor, dos significados que cada palavra assume pelo sujeito no contexto de sua experiência. Por isso, sugerir ao professor que escreva sobre suas experiências é, de certo modo, colocá-lo em desenvolvimento profissional.

4 Um olhar metodológico para o processo de significação

A análise sobre a ação de significar, proposta neste texto, parte do conceito de que o modo de olhar de um sujeito sobre sua ação é constituído, também, pelo olhar do outro – o externo, aquele com quem se relaciona. Ou seja, significar resulta da relação do sujeito com o meio sociocultural, especificamente pela atividade do trabalho.

Mas o que é o significar na prática de um professor-formador? É um todo de muitas tramas. Por isso, é dar sentidos, ou transgredir os sentidos iniciais, após o afastamento do contexto observado; é gerar novos conceitos ou possibilidades de sentidos, compreendendo o todo por suas partes; é imergir em um processo indiciário de buscas de uma relação de sentidos que envolveram o planejar e a realização de ações; é desvelar uma dinâmica reflexiva das experiências pessoais e profissionais que o formam; é uma tentativa de olhar o mundo real pelo prisma dos significados que o constituem. Enfim, é um processo singular. Por isso, significar parte de um contexto ou de um lugar que se relaciona ao lugar e contexto de quem olha.

Foi por essa perspectiva que o Paradigma Indiciário de Ginzburg (2003) nos auxiliou no processo de análise dos registros da professora-formadora e foi utilizado também por ela como uma orientação na (re)organização dos encontros constituintes dos cursos. Se havia uma busca dos significados sobre a formação docente presente nesses registros escritos, bem como a hipótese de que a professora-formadora produziu diferentes sentidos formativos na relação

com esses espaços – e tais sentidos influenciaram suas novas ações dentro do planejado –, a metodologia de pesquisa escolhida deveria propor um olhar investigativo sobre os elementos do discurso que sustentassem a existência do fenômeno investigado.

Uma proposta de investigação indiciária nos orientou a escolher determinados elementos e contextos para a análise. Por isso, escolhemos, como unidade de estudo os indícios de constituição de um processo de significação da professora-formadora em relação ao processo formativo proposto nos cursos, os elementos textuais – como jargões, frases, palavras isoladas – cujos sentidos se interrelacionam, e o resultado desse elo pode ser um significado que orientou uma possível (re)organização das atividades subsequentes no curso.

O investigador, nessa perspectiva, deduz relações significantes no discurso, buscando rastros, pistas ou sinais de constituição do objeto na interrelação de sentidos. Esse modo de analisar se assemelha às ações de um pintor quando, a cada pincelada, utilizando cores distintas, vai produzindo uma imagem e, ao final, no conjunto de pinceladas, o quadro.

A princípio, adentrar em significados isolados pode definir a inexistência dos rastros de produção do fenômeno, mas a sua constituição pode estar fragmentada em “pistas”, muitas vezes negligenciadas por olhares desatentos; por isso, Ginzburg (2003) revela que, nesse método de investigação, é imprescindível que o pesquisador esteja imerso no contexto que, *a priori*, produz o objeto de análise e que desenvolva um “olhar” atento para o que procura entender.

Assim, investigar com base nos indícios é, preferencialmente, uma pesquisa qualitativa-participante. É importante destacar que a análise indiciária pode passar pela produção de uma narrativa histórica de constituição do fenômeno, em função da necessidade de o investigador adentrar na produção discursiva temporal que o revela.

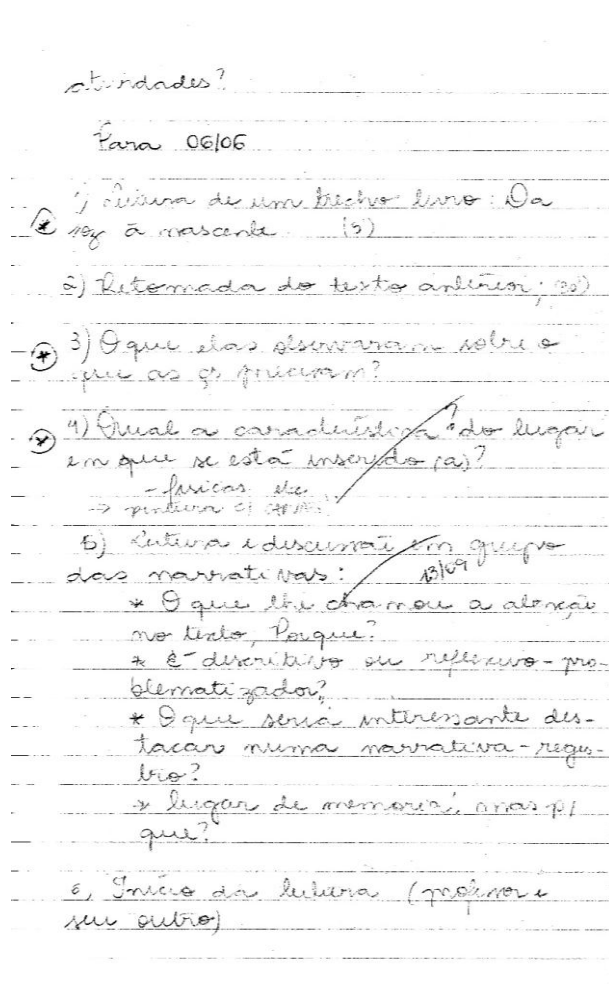
Investigar de maneira indiciária pressupõe, também, que o olhar do pesquisador esteja sustentado por uma perspectiva teórica de análise, pois, se o objeto investigado parte de um conceito de existência – como, neste texto, por exemplo, os significados sobre a formação docente pelo olhar do professor-formador passam pelo crivo de uma definição de produção de significado presentes nos estudos de Vygotsky (2008), Vigotski (2009) –, a construção da narrativa histórica de existência desse fenômeno segue esta lógica.

Assim, para este texto, apresentaremos, primeiramente, o discurso, presente em três textos-registros de uma professora-formadora, quando descreveu encontros realizados em espaços-tempos distintos (nos anos de 2012 e 2013). Em seguida, apresentaremos, por meio

de uma narrativa, os indícios de constituição do objeto, percebidos na escrita, que sustentam nossa hipótese inicial, qual seja: a existência de elementos discursivos que revelem que os sentidos da professora-formadora sobre a qualidade do processo de formação docente foram se constituindo na/pela relação com os participantes. Esse modo outro de apresentar os dados, em uma perspectiva histórica, é uma tentativa de compreender se a reformulação dos encontros foi orientada, a cada escrita, pela produção de sentidos singulares sobre a formação docente.

5 Os textos-registros: um modo outro de narrar.

5.1 Planejamento 1 – caderno de registro



Atividades?

Para 06/06

- 1) Leitura de um trecho do livro: Da foz à nascente (5)
- 2) Retomada do texto anterior
- 3) O que elas observaram sobre o que as çs (crianças) precisam?
- 4) Qual a característica do lugar em que se está inserido (a)?
 - físicas, etc.
 - pintura c/ carvão
- 5) Leitura e discussão em grupo das narrativas:
 - o que lhe chamou a atenção no texto, por quê?
 - é descritivo ou reflexivo-problematizador?
 - o que seria interessante destacar numa narrativa-registro?
 - lugar de memória, mas / quê?
- 6) Início da leitura (Professor e seu outro)

Imagem 1: imagem da narrativa 1 do caderno de registros da professora-formadora.

5.2 Narrativa 2 - caderno de registros

Eu havia planejado muitas atividades para hoje. A lista de itens se estendeu até o nº 6. Ler o texto novo, rever o antigo, ler narrativas, fazer atividade com carvão. Conversamos sobre o planejar... outras companheiras chegaram. Conheço um pouco delas, elas me conheceram também. Foi um dia bem legal. Me senti um pouco preocupada se darei conta do que propus, mas ao mesmo tempo percebo que o “rio segue seu caminho” e este é belo unicamente por ser singular. Assim nosso caminho está sendo feito ao caminhar. Estou um pouco sem ideia para escrever. Percebo que planejar está vinculado ao tempo, à qualidade e à disponibilidade dele. E também ao gostar. Todas estão aqui porque se sentem interessadas no tema. Por aspectos diferentes buscam o curso. Mas o interesse é o mesmo: conhecer. E isso também está me guiando: ler mais, conhecer mais para poder proporcionar a elas um ambiente seguro de partilha. Para o próximo encontro ficou a leitura das narrativas e a explicação do portfólio e continuação do texto do planejamento. Acho que vou iniciar o próximo encontro com a leitura do texto do livro “Da foz à nascente”(UNGER, 2001) e depois continuar a leitura. Pedi a elas a escrita de 2 textos: o que é planejamento e registro e do como me vejo onde estou. (Caderno de registros da professora-formadora, set/2012)

Os registros 1⁶ e 2 se completam, visto que o primeiro se refere às atividades planejadas pela professora-formadora no intuito de desenvolvê-las ao longo de um dia de curso. E o segundo evidencia uma reflexão sobre o planejamento feito e expresso no primeiro texto. Em uma primeira leitura dos dois textos, observamos que ocorreram mudanças entre aquilo que foi planejado durante o curso – quando iniciaram os diálogos com os professores participantes – e aquilo que pôde ser realizado. A professora-formadora não evidencia quais necessidades dos professores fizeram com que ela mudasse o seu planejamento, mas é possível compreender tanto pelas marcas mnemônicas⁷ em seu planejamento (Planejamento 1), como por sua narrativa escrita (Narrativa 2) que ocorreu uma reorganização dos objetivos

⁶ Optamos em deixar o registro 1 em imagem visto que apresenta as marcas mnemônicas da professora-formadora para posteriormente se lembrar do que deveria (re) planejar. Essas marcas são significantes à medida que expressam uma ação de (re) organização de sua ação no encontro.

⁷ As marcas mnemônicas a que nos referimos são os sinais criados pela professora-formadora para demarcar em seu texto de planejamento o que foi realizado (representado pelos traços que cortam as palavras) e qual tópico deveria ser retomado no próximo encontro (representado pelo sinal asterisco do lado do ítem). Para Vigotski (2009), o processo de significação passa, necessariamente, pela criação de signos como instrumento psicológico que medeiam a relação entre sujeito e o significado de um objeto psíquico. Com isso, o uso desses signos pela professora-formadora nos revela um modo de significar, de dar sentido de ação, de organização de seu planejamento.

formativos por uma demanda dos participantes, e isso demonstra que alguns objetivos foram significados pela relação estabelecida inicialmente com as participantes do curso.

Outro exemplo dessa reorganização do planejamento pode ser representado pela marcação realizada no item 5 do Planejamento 1: a data inserida (13/09) define a reorganização da atividade de *Leitura e discussão em grupo das narrativas*, que ainda continha seus subitens, para o encontro subsequente. Essa hipótese pode também ser confirmada quando, na Narrativa 2, a professora-formadora esclareceu o que havia planejado e o que mudou: *Eu havia planejado muitas atividades para hoje. A lista de itens se estendeu até o nº6*. Atividades que não foram realizadas visto sua reorganização apresentada pela figura 1. Adiante, na Narrativa 2 a professora-formadora descreve um sentimento que a afligiu quando se pôs a escrever, e que pode se relacionar ao modo como concebe sua atuação: uma ação que precisa “dar conta” das tarefas inicialmente pensadas – sentimento oriundo da experiência com o primeiro encontro e que indica, também, o seu envolvimento com a proposta formativa. Além disso, expressa, de certo modo, um olhar do professor como aquele que precisa deter todo o conhecimento e que apenas orienta – uma concepção que se aproxima de um modo *tradicional* de compreender a relação entre produção de conhecimento e sujeito.

Dar conta pode representar, também, estar qualificada para tal ação, e isso revela uma insegurança da professora-formadora em relação ao modo como conduzirá o curso. O uso desse termo (“dar conta”) nos indica que surge uma problematização de sua própria ação como formadora, um movimento que mobiliza sentidos relacionados a sua experiência profissional com as crenças sobre ser um bom professor

A princípio, sua escrita oferece indícios de que essa angústia pode ter sido resolvida nas elaborações de sentidos subsequentes, quando atribui um sentido de constante elaboração para sua atuação como formadora – momento em que utiliza uma expressão poética: “o caminho se faz ao caminhar”. Assim, revela-nos: *Me senti um pouco preocupada se darei conta do que propus, mas ao mesmo tempo percebo que “o rio segue o seu caminho” e este é belo unicamente por ser singular. Assim, nosso caminho está sendo feito ao caminhar*”

É pelo movimento de narrar que esses sentidos são mobilizados; portanto, há indícios de que a reflexão é um processo inerente ao percurso de significação sobre o que a professora-formadora vivenciou como sujeito responsável pela formação de outrem. Esse narrar resgata experiências datadas historicamente, vinculadas a um contexto específico formativo, e as

relaciona às próprias expectativas dessa professora-formadora, o que também nos revela um processo de formação de consciência.

Sadalla e Sá-Chaves (2008, p. 191) nos esclarecem que no processo de reflexividade docente “é imprescindível que o professor, durante o seu desenvolvimento profissional, tenha condições de gerenciar estes dilemas” e essas narrativas representam um modo de enfrentamento dos dilemas que surgem na prática da professora-formadora, quando esta se coloca em reflexão sobre sua experiência de planejar e realizar as atividades do curso.

Na Narrativa 2, ainda, existem indícios de um processo de significação sobre a organização de cada momento do curso, representadas pelos encontros individuais. Tratam-se, para ela, de possibilidades de agir, não imutáveis, que, metaforicamente, podem seguir seu caminho como um rio, cujo curso das águas se molda frente aos obstáculos do relevo. Então, seu planejamento passa a ser elaborado no e pelo percurso do próprio curso, que ocorre em/na relação com os participantes.

Consideramos que o uso da metáfora “*o rio segue o seu caminho*” é um desabafo e uma tentativa de se “conformar” com as mudanças que percebeu ser inerentes ao desenvolvimento do curso de formação continuada, dadas as experiências vivenciadas nele. O sentido dessa metáfora pode ser compreendido também pelo complemento de sua escrita, ao utilizar a frase “e este é belo unicamente por ser singular. Assim nosso caminho está sendo feito ao caminhar” (Narrativa 2). É a mudança de olhar que revela um processo de constituição da consciência sobre o sentido de sua própria atuação como professora-formadora.

Ainda, em seu texto, apresenta-nos outra alternativa possível de interpretação do ocorrido: assim como um rio, sua proposta se “molda” em relação à realidade, às expectativas e também ao tempo possível de realização de cada encontro⁸. O uso dessa metáfora pode se relacionar à angústia em *dar conta* das ações, pois, à medida que (re)significa sua ação pronta para uma ação em mudanças, aberta às oportunidades, como um rio em movimento, problematiza que “dar conta” pode não ser uma ação que se realiza. Com isso, demonstra que surgiu nela (ou já existia e se tornou consciente) uma abertura às incertezas e ao inesperado, significado que pode ser observado quando usa a frase *o caminho se faz ao caminhar*.

⁸ Cada encontro foi realizado por 2h30min, uma vez na semana, a cada semestre.

Perceber o curso por ela ministrado como o trajeto de um rio indica também que a realização de sua intenção, mesmo passando por modificações, de algum modo atingirá seu objetivo, pois um rio sempre chega ao seu objetivo: desaguar no mar. Possibilita-nos, ainda, interpretar que se inicia, em seu discurso, uma significação sobre o trajeto a ser seguido, pois o importante pode ser, na verdade, o *caminhar*, a dinâmica, e isso pode envolver, também, todos os elementos que ajudam os sujeitos nesse trajeto – no caso do curso: o referencial teórico, os diálogos, as trocas de experiências, os instrumentos reflexivos, entre outros. Então, a ênfase na “construção” desse caminhar elucidada que o significado do planejar mudou: revela-se agora na/em relação ao contexto externo e não apenas às aspirações da professora-formadora. Novamente, é na articulação com a escrita de modo narrativo que o pensamento da professora-formadora vai sendo mobilizado e revelado, como corrobora Galvão (2005)

A narrativa como processo de investigação, permite-nos aderir ao pensamento experiencial do professor, ao significado que dá às suas experiências, à avaliação de processos e de modos de atuar, assim como permite aderir aos contextos vividos e em que se desenrolaram as ações, dando uma informação situada e avaliada do que se está a investigar. (GALVÃO, 2005, p.343)

Com isso, as narrativas da professora-formadora tornam-se *locus* de análise dos sentidos sobre sua experiência.

Pela égide da significação, se a teoria Histórico-Cultural (VYGOTSKY, 2008) nos oferece subsídios para compreender o desenvolvimento humano pelas relações sociais, da interrelação (com o outro), da intra-relação (consigo mesmo), mediado pelos signos, compreendemos que, nesse percurso inicial, a professora-formadora significou o seu planejamento como um instrumento passível de ser modificado, dada a experiência desse encontro. Com isso, abriu mão de seu planejamento inicial, remodelando-o de acordo com o que pôde vivenciar.

A escolha em mudar, de certo modo, não contemplou um motivo pessoal da professora-formadora, representado pelo seu planejamento inicial; pelo contrário: esteve ligada às demandas dos seus outros-professores. Isso demonstra que o sentido dado ao processo de formação continuada, que a professora havia proposto, passou pelo seu olhar atento às necessidades de diálogo e aprendizagem sobre o fazer docente daquele grupo de professores.

O processo de significação sobre a formação continuada docente – ou seja, de produção de sentidos sobre esse contexto – deu-se tanto na/em relação com a experiência dos outros professores como pela sua própria experiência reflexiva na narrativa *a posteriori*. É a

mediação surgindo no processo de formação docente da professora-formadora como modo de organização do pensamento pela linguagem – no diálogo verbal (falado/escrito).

Outra questão importante a ser ressaltada sobre a significação das ações da professora-formadora revela-se na seguinte frase: *Todas estão aqui porque se sentem interessadas no tema. Por aspectos diferentes buscam o curso. Mas o interesse é o mesmo: conhecer. E isso também está me guiando: ler mais, conhecer mais para proporcionar a elas um ambiente seguro de partilha.* A professora-formadora percebeu, pelo discurso dos professores, que a maioria se mostrava interessada pela proposta do curso – dialogar e realizar o planejamento de atividades pedagógicas para a Educação Infantil – e perceber esse envolvimento nos participantes a estimulou no estudo e preparação de modos outros de intervenções.

Com isso, sua ação tornou-se importante para ajudar os educadores em suas questões – fato observado quando revelou que *isso também está me guiando.* Como consequência, propõe-se a estudar mais, para que o ambiente de formação continuada seja realmente significativa para os professores e, de certo modo, também para ela. Por isso, entendemos que foi na relação com o outro – professor, educador e consigo mesmo, pois todo discurso é um discurso de outrem, como diria Bakhtin (2004) – que a professora-formadora significou a modificação de seu planejamento como ação importante para a promoção desse contexto de desenvolvimento profissional.

O saber fazer como professora-formadora, ou seja, o processo de significação sobre o seu fazer, foi sendo constituído à medida que ela foi problematizando as experiências e, com isso, elaborando novos sentidos sobre o que para ela seria uma formação profissional enquanto um processo de desenvolvimento humano. Em sua escrita, expressa que o contato com o objeto real, a dinâmica do curso, desestabilizou o sentido de certeza de suas ações, e isso pôde ser percebido pela escrita da Narrativa 2. Esse processo se aproxima do que Vygotsky destaca sobre a significação: “um fenômeno do pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala, e só é um fenômeno da fala na medida em que é ligada ao pensamento, sendo iluminada por ele” (VYGOTSKY, 2008, p. 151).

5.3 Narrativa 3 – Caderno de Registros 3

Iniciamos com a dinâmica de desenhar um objeto pela descrição de um colega. Este com a mão em uma sacola, sentia o objeto e o descrevia: suas formas. Descrever o que sentia para o outro desenhar. Foi bem interessante, cada uma com sua singularidade desenhou o que achou. Com essa dinâmica

trouxe a questão do relato e interpretação: são ações fáceis? O que ficou? Todas trazem a questão de uma certa dificuldade em descrever, saber qual característica definir. Foi uma dinâmica bem legal! Deu para quebrar um pouco o meu falatório. Tem hora que acho que falo demais. Será que contribuo com alguma coisa? É válido para elas aquilo que falo? Algumas situações cotidianas foram levantadas, como, por exemplo, o desinteresse de muitos da equipe em realizar atividades diferentes. “Temos vontade de fazer, mas isso é barrado porque nem todo mundo quer fazer” uma coisa percebi: há uma motivação geral no grupo= a ânsia em fazer coisas novas, diferentes, em não continuar na mesmice. Consegui fazer as dinâmicas das leituras das narrativas: em pares elas leram as narrativas dos alunos de Pedagogia e conversamos um pouco sobre a impressão que tiveram sobre o que chamou a atenção no texto: texto descritivo ou narrativo?; o que seria interessante destacar numa narrativa?. Não conversamos sobre o lugar da memória porque achei que não era um tema que emergia do grupo. Falamos bastante sobre a maneira de registrar o que as crianças falam e fazem. As educadoras X e Y trouxeram a experiência de suas salas, o papel que registraram as ações das crianças. Como lidam com isso: cada monitor fica responsável por quatro crianças. No segundo semestre isso se modifica. Tive a ideia de pedir para cada uma elaborar uma maneira diferente de produzir o registro da fala das crianças. Pensei num móbile para minha sala. Semana que vem socializaremos essa experiência.

(Caderno de registros da professora-formadora, ago/2013)

A primeira dinâmica de escrita se refere a um exercício de expressão: comunicar-se utilizando outras maneiras, sem ser exatamente a palavra que define o objeto sentido pelas mãos. O objetivo da referida proposta foi revelar que nem sempre conseguimos compreender o outro, ou, ainda, exercitar o fazer-se compreender apenas pela escrita. Por isso, questiona se *relato e interpretação: são ações fáceis??* Saber interpretar a própria experiência era importante para se elaborar uma narrativa (dada a personalidade dessa escrita), mas percebeu que justamente esse elemento era uma dificuldade relatada pelos participantes: *Todas trazem a questão de uma dificuldade em descrever, saber qual característica definir*. Ao perceber isso, (re)organiza sua ação e propicia um exercício de vivência de uma interpretação. Nota-se, com isso, que, novamente, o significado de um ambiente formativo propício e acolhedor, que visa a um desenvolvimento profissional, passa pelo ouvir as necessidades dos professores e educadores. Se havia uma necessidade em se expressar melhor, então planejou-se uma atividade com esse fim, relacionando também a expressão corporal com esse intuito.

Contudo, essa atividade foi direcionada, também, por outra necessidade, da professora-formadora: oferecer mais experiências do que “falatório”. *Deu para quebrar um pouco o meu falatório. Tem hora que acho que eu falo demais*. Mas falar demais é ruim? Nesse momento, sim. Pode ser que essa dinâmica tenha resgatado memórias escolares nessa professora-formadora de um ensino unilateral. Ainda, parece que a professora-formadora

tenta romper com um visão de formação passiva, oriunda de uma hierarquização do saber, na qual quem detém o conhecimento o transmite, sem levar em consideração as necessidades de aprendizagem dos sujeitos com os quais fala. Nesse desabafo, ela questiona suas atitudes de formadora e completa: *Será que contribuo com alguma coisa? É válido para elas aquilo que falo?*

A significação de sua prática como professora-formadora se relaciona estritamente com o seu fazer, como já mencionamos anteriormente. É nessa relação social de trabalho que os significados sociais do papel do professor vão se modificando para ela, ou seja, que os significados inerentes à sua ação vão recebendo uma outra qualidade. Antes, tratava-se apenas de uma transmissora para um sujeito próximo, ouvinte e também falante, mas quase que em uma ação terapêutica, visto que este sempre escuta para agir. Esse ouvir-atento pode ser elucidado quando relata que *Algumas situações cotidianas foram levantadas [...] Temos vontade de fazer, mas isso é barrado, porque nem todo mundo quer fazer.*

A sua atuação como professora-formadora gera em si mesma mudanças de comportamento. Internaliza, por meio da linguagem, os sentidos que cada participante expressa sobre quais elementos são importantes para serem dialogados em uma dinâmica de formação continuada. Essa situação nos faz aproximar dos escritos de Marx (1989) ao ressaltarem que, por meio do trabalho, com o uso de instrumentos, o ser humano modifica o meio e se modifica. No caso, o meio é social, e o instrumento, a linguagem (ROSA; ANDRIANI, 2011)

No decorrer do registro, a professora-formadora ressalta novamente a observância de motivos acerca das ações dos educadores no curso: todos apresentam uma necessidade em conhecer práticas novas, pois não querem *continuar na mesmice*. Isso pode ser um indício de que buscou pistas para fomentar novas ações no curso. Em seguida, enfatiza que uma ação planejada foi possível de ser realizada, a leitura de narrativas de outros sujeitos: *Consegui fazer as dinâmicas das leituras das narrativas*. Entretanto, parece que esta dinâmica estaria relacionada à outra: promover um diálogo sobre o lugar da memória nessa ação. No entanto, o que novamente ocorre é uma “mudança de planos”: *Não conversamos sobre o lugar de memória porque achei que não era um tema que emergia do grupo. Falamos bastante sobre a maneira de registrar o que as crianças falam e fazem*. A tomada de um assunto novo esteve relacionado, novamente, à demanda do grupo de professores e educadores: maneiras outras de registrar as atividades realizadas com as crianças.

Uma ação relatada no final de sua narrativa – *Tive a ideia de pedir para cada uma elaborar uma maneira diferente de produzir o registro da fala das crianças. Pensei num móbile para minha sala* – une-se a uma questão já levantada inicialmente em sua escrita: a percepção de que os professores queriam aprender modos outros de agir. Com isso, procura propor uma atividade diferenciada. Mas essa atividade não restringe apenas aos participantes do curso; estende-se à sua própria prática como professora, pois, concomitantemente ao curso, continua a exercer o magistério para crianças pequenas. Isso nos orienta a refletir sobre a importância que tem, para ela, o sentido de proximidade do seu trabalho com o trabalho dos professores e educadores. Se não, não haveria motivo para realizar tal atividade em sua sala de aula. E esse significado pode ser expresso quando diz: *pensei num móbile para minha sala*. Nesse sentido, a formação do outro, tanto da professora-formadora quanto das educadoras presentes no curso, passa também pelo olhar da professora-formadora sobre as necessidades, a (re)organização de seu planejamento e, ainda, pela proximidade de sua prática, como professora, às práticas delas.

6 Considerações finais

O presente texto buscou elucidar um processo de significação sobre a formação docente em um ambiente de formação de professores pelo olhar do professor-formador. Todos os registros escritos (planejamento e narrativas) da professora-formadora, apresentados neste texto como *corpus* de análise, continham elementos significantes que confirmaram uma ação de (re)organização do planejamento inicial dos cursos – ou de cada encontro – visando a uma maior proximidade do referido contexto às necessidades colocadas pelo grupo-curso. Expressões como *tive a ideia/ pensei/consegui fazer/será?/é válido?/acho que vou iniciar/isso também está me guiando* encontradas em sua escrita, definem que a sua atuação como professora-formadora foi se (re)modelando pela experiência real no decorrer do curso, pelo desenvolvimento das atividades propostas e mais, ainda, por sua escrita sobre as impressões dialógicas do dia, elaboradas ao final de cada encontro.

O seu diário, ou caderno de registros, foi constituindo-se, para ela, como uma referência de atuação, memorização e transgressões de práticas docentes que enfatizam uma transmissão de conhecimento. Para além disso, ela buscou se reinventar a cada encontro, pelas necessidades formativas dos participantes. E isso ficou explícito quando, ao final do registro

3, descreveu às participantes do curso que também realizaria uma atividade de ensino com sua turma de crianças.

As intenções iniciais de atividade para cada encontro se modificaram e deram lugar às possibilidades de ação e interrelação tanto com as necessidades da própria professora-formadora – como sujeito mediador de um conhecimento – como com aquilo que os professores apresentaram como necessidade de discussão e problematização no curso. Na verdade, a ação de (re)planejar se configura como uma tentativa da professora-formadora em produzir um equilíbrio entre intenção inicial do curso e necessidades dos participantes. Isso demonstra que o planejamento de um curso de formação continuada é uma ação em mobilidade, e seus objetivos podem ser significados quando postos em/na relação com outros sujeitos.

Os registros apresentados neste texto foram produzidos a partir de diferentes contextos formativos, como mencionamos no início, mas que se complementaram quando buscamos compreender como a professora-formadora significou seu papel em cada ação. Tratam-se de espaços e tempos distintos, mas relacionais, que ilustram um mesmo intento: propiciar um ambiente formativo que produzisse sentidos de aprendizagem naqueles que dele fizeram parte. Com isso, fica a questão: quem significou a formação docente foi mesmo a professora-formadora?

Referências Bibliográficas

ANJOS, D. D. dos. **O trabalho docente em questão:** gênero de atividade, gênero de discurso e habitus. 2013. 236f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2013.

ANJOS, D.; DAINÉZ, D. . A construção da prática docente: reflexões sobre a relação entre a ação individual e o contexto social. *Revista de Educação Pública*, v. 27, p. 91-108, 2018. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/3724/pdf>. Acesso em: 24 ago 2019.

ARAÚJO, E. S.. O Projeto Pedagógico como (Des)encadeador do Trabalho Coletivo na Escola. *Educação. Teoria e Prática* (Rio Claro), v. 26, p. 63-72, 2006

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2004.

BENJAMIN, W. **Obras Escolhidas** - magia e técnica, arte e política. 7. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A (Org.). **Pierre Bourdieu: Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 217-227.

BUSCARIOLO, A. F. V. T. **O texto livre como instrumento pedagógico na alfabetização de crianças**. 2015. 193f . Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2015.

BRITO, K. D. M. ; ARAUJO, E. S . Princípios e possibilidades da formação docente na perspectiva do trabalho coletivo. Obutchénie. **Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, v. 2, p. 591-617, 2018. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/47434>. Acesso em: 24 ago 2019.

DEWEY, J. **Como pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo; uma reexposição. 4. ed. São Paulo, SP: Nacional, 1979. 292 p. (Atualidades pedagógicas, v.2).

DEWEY, J. **Experiência e educação**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2011. 165 p. (Textos fundantes de educação), v.15). ISBN 9788532639363 (broch.).

ESTEBAM, M. T.; ZACCUR, E. (Orgs). **Professora Pesquisadora**: uma práxis em construção. Petrópolis: 1ª. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FREINET, C. O Texto Livre. Lisboa: Dinalivro Distribuidora Nacional, 2ª edição, 1976.

GALVÃO, C. Da formação à prática profissional. **Inovação**, Lisboa, v.13, n. 2, p 57-82, 2000.

GALVÃO, C. Narrativa em Educação. **Revista Ciência e Educação**, Bauru, v.11, n. 2, p. 327-345, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v11n2/12.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2008.

GERALDI, J. W., FICHTNER, B.; BENITES, M. **Transgressões convergentes**: Vigotski, Bakhtin, Beteson. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. Tradução Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

JOSSO, M. C. **Experiência de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LOPRETTI, T. A. P. **E os saberes das crianças ensinam à professora**: contribuições para o desenvolvimento pessoal e profissional docente. 2013. 307f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

LÜDKE, M.O professor, seu saber e sua pesquisa. Educação & Sociedade, ano XXII, nº 74, Abril de 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a06v2274>. Acesso em 21 ago 2018.

MARTIN, A. O. de O. **Significados e sentidos sobre os processos formativos de estudantes de Pedagogia**. 2010. 185f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

MARTINEZ, A. O. de O. M.; MOURA, A. R. L. de. Uma reflexão sobre o uso da escrita em narrativa na formação inicial de estudantes de pedagogia para ensinar matemática. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 10, p. 349-365, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/1608>. Acesso em dez 2017.

MARX, K. O método da economia política. posfácio 2ª edição de O Capital. In: Marx e Engels. **Textos escolhidos**. Florestan Fernandes, São Paulo: Ática, 1989

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.;GHEDIN, E. (Orgs) **Professor Reflexivo no Brasil**. Gênese e crítica de um conceito. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ROSA, E. Z.; ANDRIANI, A. G. P. Psicologia Sócio- Histórica: uma tentativa de sistematização epistemológica e metodológica. In: KAHHALE, E. M. P. (Org.) **A diversidade da psicologia: uma construção teórica**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2011. p 259-288.

SADALA, A. M. F. de A., SÁ-CHAVES, I. da S. C.Constituição da reflexividade docente: indícios de desenvolvimento profissional coletivo. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 9, n. 2, p. 189-203, 11 nov. 2008. Disponível em : <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/826>. Acesso em:10 dez 2012.

SÁ-CHAVES, I. **Portfólios reflexivos: estratégia de formação e supervisão**.2.ed. Aveiro: Universidade, 2004.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo desing para o ensino e a aprendizagem**. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SMOLKA, A. L. B. Múltiplas Vozes Na Sala de Aula: Aspectos da Construção Coletiva do Conhecimento Na Escola. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, CAMPINAS, SÃO PAULO, v. 18, n.18, p. 15-28, 1991.

SMOLKA, A. L. B. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. **Cadernos CEDES**, Campinas, São Paulo, v. 1, n.50, p. 26-40, 2000.

UNGER, N. M. **Da foz à nascente: o recado do rio**. São Paulo; Campinas: editora da Unicamp. 2001

VÁZQUEZ, A. S. Filosofia da práxis. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 2.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da Linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. 2. Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Tradução de Márcia Pileggi Vinha. *Psicologia USP*, São Paulo, 2010, 21 (4), 681-701. Acesso em: 12 mar 2018. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/42022>.

VYGOTSKY, L. S. **Teoria e Método em Psicologia**. Tradução Cláudia Berliner. 3. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**, Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico In: GERALDI, Corinta M.; FIORENTINI, Dario & PEREIRA, Elisabete M. (orgs.) **Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas, Mercado de Letras, ABL, 1998. pp. 207-236.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. **Educ. Soc.** Campinas, v.29, n.103.p535-554, maio. /ago, 2008.

O Circuito da Ciência: possibilidades de Alfabetização Científica para alunos do ensino fundamental

The Science Circuit: Scientific Literacy Opportunities for Elementary School Students

Karoline Duarte LOPES*
Cirlande Cabral da SILVA**

RESUMO: O objetivo deste artigo é apresentar as experiências educativas de alunos do ensino fundamental (sexto ao nono ano) no Circuito da Ciência para a promoção de alfabetização científica. Dois instrumentos foram utilizados para a coleta dos dados: observação com registro no diário de campo e entrevistas. A pesquisa foi desenvolvida em 2018, primeiramente com o acompanhamento da visita de escolas públicas da cidade de Manaus ao Bosque da Ciência (Espaço de educação não formal), local idealizado para abrigar o Circuito da Ciência, totalizando quatro escolas. Posteriormente, foram feitas visitas a essas escolas a fim de conseguirmos a autorização dos responsáveis legais para realizarmos as entrevistas com uma amostra de vinte alunos que visitaram o Projeto Circuito da Ciência. Os dados obtidos foram analisados de acordo com a Análise Textual Discursiva de Moraes e Galiazzi (2011). Diante da análise realizada, percebemos que o Bosque da Ciência, por ser um local com um caráter institucional, favorece a aproximação da população com a ciência. É um espaço não formal que fornece recursos didáticos valiosos para o aprendizado, contribuindo de forma significativa para o ensino de ciências visando à alfabetização científica de seus visitantes.

PALAVRAS-CHAVE: Bosque da Ciência. Circuito da Ciência. Espaço não formal. Alfabetização Científica.

ABSTRACT: The aim of this article is to present the educational experiences of elementary students (sixth to ninth grade) in the Science Circuit for the promotion of scientific literacy. Two instruments were used for data collection: field journal observation and interviews. The research was developed in 2018, first with the accompaniment of the visit of public schools in the city of Manaus to the Bosque da Ciência (Non-formal education spaces), creator of the Science Circuit, totaling four schools and, later, we made visits to these schools. In order to obtain authorization from the legal guardians to then conduct interviews with twenty students who visited the Science Circuit Project. The data obtained were analyzed according to the Discursive Textual Analysis of Moraes and Galiazzi (2011). Given the analysis, we realize that the Bosque da Ciência (Science Forest), being a place with an institutional character, favors the approach of the population with science. It is a non-formal space that provides valuable teaching resources for learning, contributing significantly to science teaching aimed at the scientific literacy of its visitors.

KEYWORDS: Forest of Science. Circuit of Science. Non-formal education. Scientific Experiences.

*Mestrado em Ensino de Ciências na Amazônia pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA); Graduada em Ciências Biológicas pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM).

**Pós-doutor em Educação em Ciências pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT); Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM)

1 Introdução

Ao ensinar Ciências é primordial não favorecer somente a memorização e sim fomentar contextos que favoreçam o desenvolvimento cognitivo do aluno. Os Espaços Não Formais (ENFs), lugares diferentes da escola onde podem ser desenvolvidas atividades educativas, auxiliam na conquista progressiva de conhecimentos essenciais.

Um dos locais mais conhecidos por desenvolver atividades educativas para alunos da cidade de Manaus é o Bosque da Ciência do Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia (INPA). É neste local que acontecem as edições¹ do Projeto Circuito da Ciência que tem o objetivo de aproximar o conhecimento científico de alunos, visitantes, turistas e ao cidadão comum. Essa democratização do conhecimento científico é muito importante para o processo de Alfabetização Científica (AC), pois auxilia as pessoas que frequentam esse espaço a fazerem uma leitura do mundo em que vivem (CHASSOT, 2014).

Em linhas gerais, a AC pode ser considerada como um dos objetivos do ensino de Ciências, como forma de alcançar uma formação na qual o aluno tenha um maior e melhor entendimento da ciência e de suas aplicações, e que consiga desempenhar seu papel como cidadão e tomar decisões responsáveis no seu dia a dia.

A esse respeito, Caruso (2003) menciona que o analfabeto científico, ou seja, aquele que não tem acesso ou tem dificuldade de compreender o conhecimento científico, sofre sérias dificuldades em sua rotina, tais como:

[...] tomar corretamente um anticoncepcional ou um medicamento. Muitas mulheres e seus parceiros não conseguem ver qualquer tipo de relação de causa-efeito que efetivamente justifique o uso da pílula com regularidade, mesmo nos dias em que eles não têm relação sexual [...] um dos problemas do tratamento da tuberculose é que tão logo as pessoas melhoram, interrompem o tratamento. A necessidade e a prática do uso do cinto de segurança [...] é muito difícil alguém que não seja alfabetizado cientificamente compreender que os danos em um acidente a alta velocidade são muito maiores do que a baixas velocidades, sem que ele tenha noção da conservação de momento linear (CARUSO, 2003, p. 2).

¹ O Circuito da Ciência tem um calendário que conta normalmente com oito edições ao ano, iniciadas geralmente no mês de março (e acontecem na última sexta-feira de cada mês), no qual são planejadas atividades para receber o público participante. A visita é feita em trilhas educativas, onde os visitantes, podem contemplar a fauna e a flora do local. É possível observar diferentes espécies de animais em cativeiro e vários outros em vida livre.

A AC vai além do ensino tradicional, possibilitando a transformação do aluno em um indivíduo alfabetizado cientificamente nos temas que englobam Ciência e Tecnologia, áreas do conhecimento tão comuns nos dias atuais.

Discussões vêm sendo feitas ao longo dos anos sobre a maneira como o conhecimento científico deve ser repassado para a população, de modo que não seja apenas para acumular informações, mas no sentido de melhor empregá-la (KRASILCHIK; MARANDINO, 2007).

Santos (2007) destaca a importância do desenvolvimento da educação científica em sala de aula por intermédio de meios informais de divulgação científica, como jornais, revistas e programas de televisão. Salienta também visitas em espaços educacionais não formais como estratégia para incutir conhecimento científico em um contexto social aos alunos.

Assim, pode-se dizer que a divulgação científica tem função essencial na formação de um cidadão consciente e atuante na sociedade (BUENO, 2010).

Ao se fazer o levantamento bibliográfico acerca dos estudos sobre a AC (CACHAPUZ *et al.*, 2005; KRASILCHIK; MARANDINO, 2007; SASSERON; CARVALHO, 2011; LIRA, 2012), notou-se que o termo “alfabetização científica” diversas vezes é usado com variados significados e, em diferentes segmentos, esse termo é considerado como um dos objetivos para se realizar uma educação mais eficiente no contexto do ensino de ciências nas escolas.

Diante do exposto, o objetivo desse trabalho foi investigar as experiências educativas oportunizadas no Circuito da Ciência para a promoção de alfabetização científica entre os alunos do ensino fundamental.

2 A Alfabetização Científica e o Ensino de Ciências

Atualmente, as questões ambientais e os avanços da ciência e da tecnologia estão cada vez mais presentes no dia a dia da sociedade, e isto influi na vida de todo indivíduo.

Embora se reconheça a importância do ensino de Ciências e a função da escola na construção e transmissão dos conhecimentos científicos, as pesquisas acerca da educação em ciências têm mostrado um grave contexto referente ao ensino que engloba essa área, acima de tudo nas séries iniciais do ensino Fundamental.

São muitos os desafios associados ao ensino de ciências, Pizzarro, Barros e Junior (2016) citam, por exemplo, as restrições e precariedades na trajetória de formação profissional dos professores responsáveis pelo ensino de ciências nos anos iniciais, pois os conteúdos de

ciências muitas vezes são tratados de modo superficial. Apesar de toda a importância em se aprender ciências, o que se observa na escola é que os alunos têm aprendido cada vez menos o que se lhes é ensinado, mostrando-se desinteressados e incapacitados de entender ou explicar o que “aprendem” em sala de aula (POZO; CRESPO, 2009).

Ainda segundo os autores acima citados, alguns alunos têm o pensamento errôneo de que o conhecimento científico é muito útil para trabalhar no laboratório, para pesquisar e para inventar coisas novas, mas não serve praticamente para nada na vida cotidiana. Tal atitude leva o educando a não perceber a relação entre a teoria e a aplicação dela em seu dia a dia, fazendo com que determinado assunto não tenha sentido prático algum.

Nas palavras de Sasseron e Carvalho (2011), percebe-se o quanto o ensino de ciências pode contribuir para o desenvolvimento da cidadania e para a compreensão das extensões da ciência e tecnologia, podendo este ocorrer por meio de ações que visem à problematização, com temas que auxiliem nas diversas áreas da vida, deixando claro que as ciências estão presentes no cotidiano.

Um dos desafios do ensino de ciências citado por Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011) é fazer com que os discentes tenham a compreensão dos avanços e das interferências da ciência e tecnologia na vida cotidiana, para serem capazes de tomar decisões próprias do pleno exercício da sua cidadania.

Ademais, de acordo com os autores supracitados, o ensino focado na AC não deve ser restrito à aquisição do vocabulário, de informações e fatos a respeito da ciência e tecnologia, e sim na necessidade de se desenvolver habilidades e o entendimento sobre os procedimentos e processos que envolvem o conhecimento científico.

3 Procedimentos Metodológicos

Na pesquisa desenvolvida foi utilizado o indicador estético/afetivo/cognitivo e seus atributos, a saber: (a) Sentimentos e afetividade; (b) Interação, diálogo, apreciação e contemplação; e (c) Percepção/Motivação, por serem mais adequados ao foco de nossa investigação, que é analisar as contribuições do Circuito da Ciência na alfabetização científica de alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental.

Esse indicador faz parte da tese de Oliveira (2016), que usou os indicadores de alfabetização científica em sua pesquisa para analisar o conjunto de materiais e ações desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Ciências e Tecnologia – INCT.

O indicador estético/afetivo/cognitivo expõe manifestações de afetividade, sensações, interação, diálogos, motivação, percepção e aprendizagem, associados aos processos cognitivos pelos quais os alunos adquirem o conhecimento, seja por meio da relação interativa entre os discentes, professores e expositores, bem como da prática, da experiência ou do auxílio de um mediador.

Os dados coletados foram a partir de duas fontes: por meio da observação (registradas nos diários de campo) e entrevista. A observação é uma técnica em que o investigador entra em contato direto com a realidade que está sob estudo (GIL, 2008). O registro das observações (como, por exemplo, a maneira de se comportar, diálogos e expressões do sujeitos, atividades desenvolvidas, relato dos envolvidos no projeto) foi feito no diário de campo, que se trata de um caderno de notas em que o pesquisador faz as anotações descritivas, bem como reflexivas do que observou e daquilo que vivenciou durante o tempo que esteve em campo (GUERRA, 2014).

Outro instrumento utilizado foram as entrevistas que são uma das fontes mais importantes de informação (YIN, 2015). As entrevistas foram realizadas com o intuito de ouvir o relato dos alunos e suas experiências sobre a visita ao projeto do Bosque da Ciência.

O público alvo foram alunos do ensino fundamental anos finais (sexto ao nono ano) de quatro escolas públicas da cidade de Manaus que visitaram o Bosque e participaram do Projeto Circuito da Ciência. Dos alunos pesquisados, vinte se voluntariaram a participar de forma direta por meio das entrevistas. Concernente à escolha dos alunos que foram entrevistados, a seleção foi feita por meio do que Cozby (2003, p. 151) define como “amostragem por conveniência”, que compreende um conjunto de pessoas disponíveis a contribuir com sua participação na pesquisa.

A pesquisa foi desenvolvida primeiramente com o acompanhamento da visita das escolas ao Circuito da Ciência e, posteriormente, fizemos visitas a quatro escolas de Manaus-AM a fim de conseguirmos autorização dos responsáveis legais (para cumprimento das exigências do Comitê de Ética – CEP da UEA ao qual este trabalho foi submetido²) para então realizar as entrevistas com os alunos que visitaram o projeto.

Para a análise dos dados, utilizou-se a Análise Textual Discursiva (ATD), que é uma metodologia de análise de dados e informações de cunho qualitativo com o propósito de

² O protocolo de submissão ao CEP da UEA (Plataforma Brasil) de acordo com as exigências da Resolução 466/12 do CNS (Conselho Nacional de Saúde) foi aprovado em 10 de agosto de 2018. Número do Parecer: 2.812.884.

elaborar novas compreensões acerca dos fenômenos da alfabetização científica que se pretendeu observar, dos discursos dos sujeitos envolvidos na pesquisa (alunos, professores e expositores) e corresponde a uma interpretação de caráter hermenêutico (MORAES; GALIAZZI, 2011).

A ATD envolve três importantes etapas: a unitarização, a categorização e os metatextos. O processo de unitarização é um exercício de construção de significados que constituem um trabalho de interpretação e construção pessoal do pesquisador em relação ao que concebe como o *corpus* (dados coletados). A categorização se trata do agrupamento de elementos semelhantes e, por fim, os metatextos são as arguições que o pesquisador faz para aquilo que foi encontrado (MORAES; GALIAZZI, 2011).

Os elementos constituintes do fenômeno desta pesquisa e as relações que existem entre eles foram descritos com base nas análises não só da compreensão pessoal da pesquisadora, mas também das expressões dos sujeitos participantes da pesquisa e levando em consideração outras pesquisas correlacionadas, (PIVELLI, 2006; MARANDINO; IANELLI, 2012; CERATI, 2014; OLIVEIRA, 2016) a fim de ultrapassar a simples descrição de fatos observados.

4 Resultados e Discussão

Este artigo tem por objetivo destacar a observância do indicador estético/afetivo/cognitivo de alfabetização científica e demonstrar as contribuições do Projeto Circuito da Ciência para a alfabetização científica de alunos do 6º ao 9º anos do ensino fundamental, segundo os indicadores de alfabetização científica adaptados de Oliveira (2016).

A partir do indicador científico e de seus atributos, foram elaboradas categorias para o processo de análise dos dados. Deste modo, foi importante procurar evidências da ocorrência dos atributos de AC entre os alunos durante a visita ao Circuito da Ciência. O indicador e os atributos de AC serviram de elementos norteadores no trabalho de investigação quanto à contribuição do Projeto Circuito da Ciência para o conhecimento científico atinente aos alunos visitantes.

4.1 Indicador estético/afetivo/cognitivo: atributos encontrados por meio das observações registradas no diário de campo

Neste tópico, procedemos à análise dos dados coletados, com base no que foi observado em campo durante o acompanhamento das visitas das escolas às edições do Projeto Circuito da Ciência, utilizando o que foi registrado no diário de campo.

Destacou-se a presença do indicador estético/ afetivo/ cognitivo e seus diferentes atributos: *sentimentos e afetividade; interação, diálogo, apreciação e contemplação; percepção/motivação* em vários momentos do trajeto realizado nas oficinas. Tal indicador evidencia expressões de emoções, sensações, experiências, observações e interações que aconteceram durante a visita e que serão discutidos na seção a seguir.

4.2 Sentimento e afetividade: observações registradas no diário de campo

Neste tópico, considerou-se as reações emocionais dos sujeitos diante das visitas às oficinas temáticas. Na oficina “Febre Amarela”, os alunos foram indagados sobre o que já tinham ouvido falar sobre esse tema. Uma aluna respondeu: *“sei que é transmitida por um mosquito”*. A expositora (graduanda de Enfermagem do Centro Universitário Fаметro), então, perguntou se os demais concordavam com a resposta ou se achavam que essa doença era transmitida pelos macacos e os alunos confirmaram que era apenas pelo mosquito. A expositora explicou que os macacos eram vítimas iguais aos humanos e, portanto, não deviam ser exterminados, apenas o mosquito transmissor. *“Quem aí sabe o nome do mosquito transmissor da febre amarela?”*, perguntou a a expositora. Os alunos não souberam responder. Foi dito: Repitam comigo: o nome do transmissor da febre amarela silvestre: *Haemagogus*. Os estudantes, em coro, repetiram o nome e a expositora da oficina, de forma divertida, brincou: *“quero ouvir mais uma vez, outra vez, a última para vocês nunca mais esquecerem (...) Muito bem, palmas para vocês!”*. Os alunos sorriram e aplaudiram.

Depois os alunos foram levados ao tanque do peixe-boi (*Trichechus inunguis*), ocasião em que se notou que os estudantes ficaram maravilhados com o tamanho do animal. Uma das crianças perguntou: *“O que eles comem?”* O monitor respondeu: *“São herbívoros, comem plantas, frutas, legumes”*. A aluna então, mencionou: *“Ah, por isso que a água está cheia de folhas!”*. Observou-se um raciocínio da aluna com a resposta que obteve do monitor.

Em seguida os alunos visitaram a oficina “Produção de Mudanças Nativas do Amazonas”, na qual foi falado aos alunos a respeito da importância ecológica da árvore Samaúma para nossa região. Há um cartaz contendo a família *Malvaceae* e o nome científico da árvore (*Celba petrandia*). Mostrou-se também a importância dessas árvores numa floresta: produzir

oxigênio O₂, produzir água H₂O, reduzir dióxido de carbono (CO₂), servir de abrigo para espécies da fauna e flora, prover o equilíbrio térmico e alimentos. Foi apresentada uma estatística para os alunos de que entre as 10 (dez) maiores cidades brasileiras, Manaus é a que tem menos árvores nas calçadas. “*Vocês acham que isso precisa mudar?*”, perguntou o oficinairo. Os alunos balançaram positivamente a cabeça. “*O que vocês acham que precisa ser feito para mudar essa realidade?*”, indagou o pesquisador do Bosque da Ciência. “*Plantar mais árvores*”, disseram alguns alunos. O palestrante confirmou dizendo que se precisa plantar mais árvores em parques, praças e grandes áreas degradadas.

Ao chegar à oficina “Centro de Estudos dos Quelônios da Amazônia” (CEQUA), os alunos se depararam com diversas espécies de quelônios. Na ocasião, um dos alunos apontou e disse: “*Olha a matá-matá (Chelus fimbriata)!*”. Uma outra aluna comentou: “*Gente, aquilo é a cabeça dela? Nossa!*”. A expositora se apresentou dizendo que faz parte do CEQUA, que fica situado ali mesmo no INPA. Explicou que na Amazônia existem dezoito espécies de quelônios, que o CEQUA possui quinze dessas dezoito espécies, e que ali naquela exposição havia oito delas. A expositora então seguiu falando um pouco de cada um dos quelônios expostos: “*Aquelas que estão aqui no aquário são tartarugas aquáticas, ou seja, passam a maior parte da vida delas na água, saem apenas para tomar sol ou descansar*”. “*Vocês conseguem identificar qual é essa daqui?*”, perguntou a expositora. Nenhum aluno arriscou responder. Então, ela mencionou que aquela tartaruga é conhecida como tracajá, tem como nome científico *Podocnemis unifilis*, e é um animal de hábito diurno, onívoro, isto é, come de tudo um pouco: vegetais, peixes, dentre outros. Destacou que integra a mesma família da Tartaruga da Amazônia (*Podocnemis expansa*). A Tartaruga da Amazônia é herbívora, alimenta-se de vegetais, sementes e pode desovar de noventa a cento e vinte ovos.

Durante as visitas às oficinas temáticas, os expositores convidaram os alunos a se expressarem, fizeram perguntas, as quais alguns se mostraram acanhados em responder, ao passo que outros foram bem participativos e se mostraram animados em contribuir com suas opiniões.

Todas as ações do ser humano são influenciadas pelo afeto, no contexto educacional relações de sentimentos também devem ser consideradas como facilitadoras no processo de aprendizagem. Os ENFs são ambientes por si só, agradáveis, que afloram emoções em seus visitantes e que pode favorecer o aprendizado e despertar o interesse do aluno pelo conhecimento científico (JACOBUCCI, 2008).

4.3 Interação, diálogo, apreciação e contemplação: observações registradas no diário de campo

Na observação ao “Tanque dos peixes-boi”, alguns estudantes contemplaram o aquário, ao passo que outros se juntaram para tirar as melhores fotos dos mamíferos, outros contaram quantos animais conseguiram visualizar. “*Aqui tem dois*”, disse uma das alunas. “*O que eles comem?*”, foi perguntado ao monitor, que respondeu: “*capim, abóbora, pois, são animais herbívoros; observem aqui nesse outro tanque que está cheio de alimento e vocês poderão olhar de cima os animais comendo*”. Ao observar o animal se alimentando, um dos alunos disse: “*Olha, é mesmo, tem um aqui comendo folha*”. Já outro estudante observou: “*ele é enorme!*”.

Em seguida os estudantes visitaram o “Planetário – viagem pelo sistema solar”. Nesta ocasião, entraram em uma estrutura inflável escura, acomodaram-se ao chão e, olhando para cima puderam admirar os planetas que são refletidos acima. De maneira lúdica os visitantes puderam contemplar e aprender mais sobre o sistema solar.

Dentre as oficinas visitadas, a dos quelônios foi uma das que os alunos mais gostaram, em especial devido ao contato direto que puderam ter com os animais. Notou-se que a referida oficina foi uma excelente oportunidade para estimular a observação e a curiosidade dos estudantes sobre a fauna das tartarugas, além de proporcionar a familiaridade com características particulares de cada uma das espécies.

Ao chegar na oficina “Leishmaniose” os alunos foram indagados pelaicineira (graduanda de Enfermagem do Centro Universitário Fаметro): “*Quem já ouviu falar na leishmaniose?*” Alguns levantaram as mãos. “*Sabem qual o mosquito transmissor dessa doença?*”. Os estudantes responderam negativamente com a cabeça. A palestrante informou que o inseto transmissor é o mosquito-palha (*Phlebotominae*), que leva este nome por parecer literalmente com uma palha. Foram então entregues aos alunos alguns vidrinhos contendo insetos para que pudessem notar essa semelhança. Além disso, foi informado que o mosquito palha não voa, mas gosta de ficar no chão das árvores, próximo da raiz. As fêmeas do mosquito é que são transmissoras da doença. Foi dado o alerta sobre utilizar repelentes e roupas de mangas compridas em visita a lugares de floresta. Uma das alunas levantou a mão e indagou: “*Se o mosquito não voa, como ele nos pica?*” A expositora explicou que os

mosquitos da leishmaniose são conhecidos por saltitarem, uma espécie de voo em pequenos saltos, que picam somente as partes do corpo que não estão cobertas por roupas, como braços e pernas.

Na oficina “Meliponicultura”, foi ensinado que existem dois grupos de abelhas, a saber, as que têm ferrão e as que não possuem ferrão. Apicultura é o nome da criação das abelhas que possuem ferrão. A criação de abelhas sem ferrão é a meliponicultura (que vem da palavra mel).

Os alunos foram perguntados em qual dessas áreas há mais problemas relacionado à saúde humana, ao que responderam: “*Na apicultura, por causa do ferrão*”. O palestrante (pesquisador do Bosque da Ciência) confirmou a resposta e disse que muitas pessoas são sensíveis a ferradas de abelhas, podendo até morrer. Continuou oicineiro: “*As abelhas são importantes do ponto de vista medicinal. De que forma?*”. “*Por causa do mel*”, respondeu uma aluna. “*Já ouviram falar sobre própolis?*”, indagou o expositor, complementando: “*Também é um produto fornecido pelas abelhas*”. Explicou, por fim, que além da fabricação do mel, a maior importância ecológica das abelhas está relacionada à polinização das flores para produção de frutos.

Na oficina “Combate ao caramujo africano” a palestrante da divisão de Educação Ambiental Secretária Municipal de Meio Ambiente e Sustentabilidade (Semmas) começou sua exposição fazendo uma pergunta retórica aos alunos. “*Todo caramujo é prejudicial?*”. Após isso, foi respondido que não. Explicou que há um que serve de alimento e outros que transmitem doenças. Na ocasião os alunos foram ensinados a identificar o caramujo nativo (não transmissor de doenças e que serve de alimento) e o caramujo africano (o invasor e causador de doenças). Foi explicado que o caramujo africano foi trazido para o Brasil como alternativa ao *escargot*³, mas, logo depois, descobriu-se que eram transmissores de meningite e hepatite. Por não servir mais de alimento, foram descartados sem nenhum cuidado na natureza e, como resultado, a grande proliferação desses animais ocasionou um desequilíbrio ecológico e fez com que tornassem uma praga urbana que precisa ser combatida.

Na visita à oficina “Biotério Central”, através de imagens de vídeo, os alunos puderam aprender o que é o biotério, por que se usam animais em pesquisas científicas, quais os animais que são usados nessas pesquisas, se existem medicamentos que foram desenvolvidos

³ Iguaria composta por caracóis terrestres comestíveis cozidos.

usando animais, se os animais sofrem durante as pesquisas, que animais são criados no Biotério Central do INPA, por que o INPA tem um biotério de roedores e como são mantidos os animais no biotério.

Observou-se que o próprio ambiente do Bosque da Ciência, especialmente a fauna e a flora do local, e os objetos expostos nas oficinas temáticas são recursos que possibilitam um contato dinâmico e uma troca de saberes onde o aluno, frente a diversas situações espontâneas, tem possibilidades de participar, refletir, raciocinar, falar e aumentar o seu entendimento, contribuindo para a ampliação do seu conhecimento (MARANDINO; IANELLI, 2012).

4.4 Percepção/ motivação: observações registradas no diário de campo

Ao visitarem a oficina “Programa Ciência na Escola – PCE (Glicemia)”, os alunos foram motivados a cuidar da saúde para terem um melhor desempenho na sala de aula. Foi ensinado que o PCE aplicado em algumas escolas de Manaus tem como objetivo verificar o estado de saúde dos alunos e como isso tem relação com o aprendizado desses discentes em sala de aula. Os resultados deste projeto, apontados pelo expositor, foram que alguns alunos têm apresentado baixa e alta taxa de glicemia (açúcar no sangue) provavelmente advindas da má alimentação ou por causa genética. Foi falado que às vezes os estudantes se dirigem à escola para assistirem cinco tempos de aula sem se alimentar adequadamente, o que compromete muito a aprendizagem. Em sala de aula é preciso de energia para aprender, e a glicose fornece essa energia.

O palestrante alertou aos alunos sobre a importância de se alimentar bem, comer alimentos saudáveis para manter a saúde em bom estado e conseguir melhorar o desempenho escolar. Depois da exposição teórica, os alunos puderam fazer teste de glicemia e aferição da pressão.

Percebeu-se que em um determinado momento da visita, alguns alunos se mostraram um pouco impacientes, talvez pelo cansaço físico, pois são três horas de percurso com apenas um intervalo, de trinta minutos, para lanche.

No momento do intervalo para o lanche, quando perguntada sobre o planejamento da visita dos alunos ao Circuito da Ciência, a professora explicou que o objetivo de levar os alunos ali era possibilitar a eles novos conhecimentos e proporcionar um contato direto com a natureza, contribuindo assim para que tivessem acesso a diferentes formas de aprender

conceitos científicos. Isso está em consonância com o que versam as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs), de que as crianças precisam ter acesso a espaços culturais diversificados por meio da inserção deles em práticas culturais da comunidade, visitas a bibliotecas, museus, monumentos, equipamentos públicos, parques, jardins como forma de ampliar seus conhecimentos sobre o mundo (BRASIL, 2013).

4.5 Indicador estético/afetivo/cognitivo: atributos encontrados por meio das entrevistas

A seguir serão apresentadas as análises do “indicador estético/afetivo/cognitivo-atributos” em função das informações obtidas por meio das entrevistas realizadas diretamente com os alunos em suas escolas pós-visita ao Projeto Circuito da Ciência.

Com o intuito de manter o anonimato dos alunos, os participantes desta pesquisa foram identificados pela letra E (Entrevistado) seguido de números cardinais (exemplo, E1). Nesta análise daremos destaque apenas às falas mais significativas, levando em consideração os objetivos desta pesquisa.

Os “indicadores estético/afetivo/cognitivo” notados nas entrevistas foram organizados em fragmentos de acordo com os seus atributos (utilizados como categorias de análise): Sentimento e afetividade; Interação, diálogo, apreciação e contemplação e Percepção/motivação.

4.5.1 Sentimento e Afetividade

Nesta categoria serão agrupadas as unidades de significado obtidas nas entrevistas que indicam a presença dos atributos “Sentimento e afetividade”, as falas mais significativas serão transcritas, conforme os quadros (2, 3 e 4), e depois será feito destaque a fragmentos específicos que melhor demonstrem o atributo analisado. Posteriormente, far-se-á a análise teórica de cada categoria.

Na pergunta de número 2 (dois), a saber, “Durante a visita o que lhe chamou mais a atenção?” (Quadro 2), observou-se respostas que se relacionam, além de outros atributos, com aqueles que expressam sentimento, indicadas pelas falas dos alunos a seguir:

Quadro 2: Respostas dos entrevistados e fragmentos da fala que indicam os atributos “Sentimento e afetividade”.

Pergunta 2: Durante a visita o que lhe chamou mais a atenção?		
Entrevistados	Respostas dos alunos	Fragmentos da fala que indicam expressão de sentimento e afetividade
E1	<i>O ambiente, o lugar é lindo e bem conservado.</i>	<u>... o lugar é lindo...</u>
E7	<i>O peixe-boi, sou muito apaixonada pela natureza, eles são fascinantes.</i>	<u>Sou muito apaixonada pela natureza</u>
E8	<i>Foi a Casa da Ciência onde tem os peixes empalhados, animais mortos... Tem muita coisa interessante lá para ser observada.</i>	<u>... Tem muita coisa interessante lá...</u>
E10	<i>Eu gostei de conhecer as espécies de árvores da região, e animais como o peixe-boi.</i>	<u>Eu gostei...</u>
E13	<i>Aquela ilha com peixes, tartarugas e a árvore bem no meio...tudo muito bonito de se observar.</i>	<u>...Tudo muito bonito...</u>

Fonte: Elaborado pelos autores.

Na pergunta “Dentre as coisas que você observou o que você gostaria de saber mais a fundo?” (Quadro 3), encontram-se aspectos relacionados às sensações e sentimentos nas respostas dos entrevistados, conforme mostra o quadro a seguir:

Quadro 3: Respostas dos entrevistados e fragmentos da fala que indicam os atributos “Sentimento e afetividade”.

Pergunta 3: Dentre as coisas que você observou o que você gostaria de saber mais a fundo?		
Entrevistados	Respostas dos alunos	Fragmentos da fala que indicam expressão de sentimento e afetividade
E1	<i>Sobre o sistema solar... achei muito legal quando a gente entrou naquela cabana e vimos o céu, os planetas...</i>	<u>... achei muito legal...</u>
E4	<i>Sobre aquele peixe que dá choque, o poraquê. Achei incrível, parece até que ele tem um superpoder para combater os inimigos (risos).</i>	<u>... Achei incrível...</u>
E6	<i>Sobre a adaptação de alguns animais em cativeiros, como por exemplo, a vida das aranhas, nós chegamos a ver pela grade... Fiquei curiosa pra saber.</i>	<u>... Fiquei curiosa...</u>
E10	<i>Gostaria de entender melhor sobre a vida animal, acho muito interessante aprender sobre os seus hábitos...</i>	<u>... acho muito interessante...</u>
E17	<i>Sobre os animais em si: peixe-boi, jacaré, tartarugas. Foi a parte mais legal da visita, observar os animais.</i>	<u>... Foi a parte mais legal da visita...</u>

Fonte: Elaborado pelos autores.

Além disso, na pergunta “Como você avalia a sua visita ao Circuito da Ciência?” (Quadro 4), notou-se aspectos de afetividade nas expressões dos estudantes, como se pode notar nas falas destacadas abaixo:

Quadro 4: Respostas dos entrevistados e fragmentos da fala que indicam os atributos “Sentimento e afetividade”.

Pergunta 5: Como você avalia a sua visita ao Circuito da Ciência?		
Entrevistados	Respostas dos alunos	Fragmentos da fala que indicam expressão de sentimento e afetividade
E1	<i>Excelente! É cansativo ficar andando por muito tempo, mas foi uma experiência incrível. Foram momentos que vão ficar pra sempre na minha memória.</i>	<i>Excelente!... foi uma experiência incrível... Momentos que vão ficar pra sempre na minha memória</i>
E2	<i>Nota dez! Se todos os alunos pudessem ir visitar, acho que iam gostar bastante. Assim como eu gostei.</i>	<i>Nota dez! Se todos os alunos pudessem ir visitar...</i>
E3	<i>Foi uma ótima experiência. Se eu pudesse, eu iria mais vezes pra aprender ainda mais.</i>	<i>Foi uma ótima experiência...</i>
E5	<i>Como algo positivo. No sentido de que me acrescentou mais conhecimento prático sobre muitas coisas</i>	<i>Como algo positivo...</i>
E9	<i>Foi bom pra mim. Consegui ver coisas na prática que antes eu via apenas na teoria.</i>	<i>Foi bom pra mim...</i>

Fonte: Elaborado pelos autores.

Percebeu-se nas respostas dos alunos “Foi uma experiência incrível” (E1), “Acho que iam gostar bastante” (E2), “Foi uma ótima experiência” (E3), “...me acrescentou mais conhecimento” (E5), “foi bom para mim” (E9), a manifestação de sentimentos positivos sobre o ambiente e as situações vivenciadas durante a visita ao Circuito da Ciência. Acreditamos que a exploração dos aspectos naturais do próprio ambiente, em especial a fauna e a flora do local, mostram-se como recursos que favorecem o surgimento de emoções e sentimentos nos visitantes que integram o processo educativo.

Segundo Pivelli (2006), o propósito maior destes espaços em meio à natureza é o de estimular a curiosidade, despertar sentimentos e criar momentos de interação e investigação que surgem durante a visita contribuindo para o progresso evolutivo do aluno.

Ainda sobre os ENFs, Cerati (2014) confirma que são ambientes que podem possibilitar experiências que estimulam a afetividade e ajudam no comprometimento à temática abordada. A questão da afetividade ficou evidente em várias situações durante o percurso dos alunos no Bosque da Ciência, como também nas respostas dadas pelos alunos na entrevista pós-visita ao local.

4.5.2 - Interação, diálogo, apreciação e contemplação

Nesta categoria juntou-se as unidades de significado que indicam a presença dos atributos “interação, diálogo, apreciação e contemplação”.

Na pergunta “O que você acha que aprendeu nesse Circuito? Pode me descrever?” (Quadro 5). No quadro abaixo serão destacados os atributos relacionados à interação e contemplação indicados nas respostas dos entrevistados.

Quadro 5: Respostas dos entrevistados e fragmentos da fala que indicam os atributos “Interação, diálogo, apreciação e contemplação”.

Pergunta 4: O que você acha que aprendeu nesse Circuito? Pode me descrever?		
Entrevistados	Respostas dos alunos	Fragmentos da fala que indicam expressão de interação, diálogo, apreciação e contemplação
E1	<i>Ao reutilizar a água, a senhora falou lá pra gente que tem lugares no planeta que não tem água disponível, então temos que usar a água dentro da casa da gente de modo consciente.</i>	<i>... <u>temos que usar a água dentro da casa da gente de modo consciente.</u></i>
E2	<i>Ah, uma coisa que eu não sabia era que o peixe-boi era um herbívoro, só come folhas e legumes, isso nunca mais vou esquecer e também vou levar como conhecimento...</i>	<i>... <u>isso nunca mais eu vou esquecer e também vou levar como conhecimento...</u></i>
E9	<i>Sobre as doenças infecciosas: febre amarela e leishmaniose. Essas duas eu achei bem importante porque eu aprendi sobre o controle biológicos delas que antes eu não sabia.</i>	<i>... <u>eu achei bem importante porque eu aprendi...</u></i>
E11	<i>Sobre a febre amarela, a escovação dos dentes que ensinaram lá, eu vi que estava escovando de maneira errada. Tenho preguiça de usar fio dental e lá destacaram que devemos usar todos os dias antes de escovar os dentes pra evitar a cárie.</i>	<i>... <u>ensinaram lá, eu vi que estava escovando de maneira errada. Tenho preguiça de usar o fio dental.</u></i>
E19	<i>Muitas das coisas que eles falaram lá, eu já estudei sobre os artrópodes, sobre a poluição e os danos para o meio ambiente, mas lá a gente aprende de forma mais dinâmica, com exemplos reais ali na natureza.</i>	<i>... <u>lá a gente aprende de forma mais dinâmica, como exemplos reais ali na natureza.</u></i>

Fonte: Elaborado pelos autores.

Seguindo-se com a análise teórica da categoria “Interação, diálogo, apreciação e contemplação”, verifica-se nas respostas dadas pelos alunos que estes conseguiram dialogar sobre o que aprenderam e acharam mais interessante nas oficinas temáticas. Notam-se aspectos de interação com o conhecimento adquirido e sensibilização com algumas temáticas, como pode ser observado nas seguintes falas: “...que tem lugares no planeta que não tem água disponível, então temos que usar a água dentro da casa da gente de modo consciente (E1). “Isso nunca mais eu vou esquecer e também vou levar como conhecimento(E2); “Lá a gente aprende de forma mais dinâmica, como exemplos reais ali na natureza” (E9).

Na fala do E2, por exemplo, (“Ah, uma coisa que eu não sabia era que o peixe-boi era um herbívoro, só come folhas e legumes”), percebeu-se que o aluno conseguiu fazer uma construção de um conceito científico adquirido durante a visita. Lorenzetti e Delizoicov

(2001) destacam a importância da apropriação dos conhecimentos científicos e do desenvolvimento do vocabulário científico dos alunos.

Entende-se que a experiência de observar as características, hábitos e diferenças entre os animais em meio à natureza e a relação desse conhecimento científico com o cotidiano dos alunos foram aspectos importantes vivenciados por eles a fim de que mostrassem apreço à experiência vivida no local.

4.5.3 - Percepção/ motivação

O intuito de se fazer a pergunta “Quando você ouviu falar sobre o Circuito da Ciência pela primeira vez, qual a impressão teve?” foi entender a percepção que os alunos possuíam do que seria o Circuito da Ciência antes mesmo de visitarem o local. Apenas um dos entrevistados comentou que já tinha ido ao Bosque da Ciência em um passeio com seus pais, mas nunca com a escola em dia de Circuito da Ciência. Notou-se que os estudantes tinham compreensão do que se tratava o projeto baseado no que seus professores falaram acerca do que seria a visita.

Ressalta-se que é importante, antes de uma visita a um ENF, em que a turma ainda não conhece o local, preparar e orientar os estudantes sobre o que será a visita, sobre o que irão conhecer no ambiente e sobre como devem se comportar ao longo da visita.

Quando indagados sobre “O que você acha que aprendeu nesse Circuito? Pode me descrever?”, aspectos do atributo “percepção e motivação” puderam ser notados. Isso fica claro pelas falas dos alunos E3, E4, E5 e E8 (Quadro 6).

Quadro 6: Respostas dos entrevistados e fragmentos da fala que indicam os atributos “Percepção/ motivação”.

Pergunta 4: O que você acha que aprendeu nesse Circuito? Pode me descrever?		
Entrevistados	Respostas dos alunos	Fragmentos da fala que indicam expressão de percepção/ motivação
E3	<i>do mosquito da dengue, são predadores naturais. Daí agora toda vez que vejo uma libélula eu fico pensando que ela tá nos ajudando a exterminar a dengue.</i>	<i>... sobre as libélulas. Elas se alimentam da larva do mosquito da dengue, são predadores naturais.</i>
E4	<i>Deixa eu ver o que mais...que não são os macacos os causadores da febre amarela. Por falta de conhecimento as pessoas acabam matando os macacos achando que eles nos transmite (sic) a doença e na verdade eles são vítimas assim como nós.</i>	<i>... Por falta de conhecimento as pessoas acabam matando os macacos achando que eles nos transmite (sic) a doença e na verdade eles são vítimas assim como nós.</i>
E5	<i>...Aprendi que temos que cuidar do nosso planeta,</i>	<i>... Aprendi que temos que cuidar</i>

	<i>não pensar somente no hoje, mas também no que será daqui a 20, 30, 100 anos, pensar no futuro dos nossos filhos e netos.</i>	<u><i>do nosso planeta, não pensar somente no hoje, mas também no que será daqui a 20, 30, 100 anos...</i></u>
E8	<i>Humm, deixa eu me lembrar... sobre a febre amarela...também sobre diabetes que pode ser adquirida quando não temos uma alimentação equilibrada ou quando há casos na família o cuidado com o que a gente come tem que ser redobrado.</i>	<u><i>... sobre diabetes que pode ser adquirida quando não temos uma alimentação equilibrada ou quando há casos na família, o cuidado com o que a gente come tem que ser redobrado.</i></u>

Fonte: Elaborado pelos autores.

Durante as entrevistas a maioria dos alunos não se limitou a falar sobre os temas abordados nas oficinas temáticas, mas contextualizaram essas respostas relativamente ao que aprenderam durante a visita.

Sobre o ensino de ciências, Viecheneski e Carletto (2013) falam que essa disciplina deve fazer parte de uma ação pedagógica contextualizada com o cotidiano do aluno, em um processo dialógico que envolva os sujeitos e sua interação social. Notou-se que o ensino realizado por meio das oficinas educativas, no Circuito da Ciência, privilegia a contextualização.

As ações de divulgação científica desenvolvidas no local do projeto favorecem a sensibilização ambiental dos estudantes, promovem a interação entre os participantes, estimulam emoções e vínculos de afetividade entre professores e alunos. Além disso possibilitam a aproximação dos visitantes ao conhecimento científico em uma realidade contextualizada e a diversas explicações sobre estudos e pesquisas realizados na Amazônia.

5 Considerações finais

Ao longo da pesquisa se buscou desenvolver reflexões sobre as experiências educativas oportunizadas no Projeto Circuito da Ciência para a promoção de alfabetização científica entre os alunos do ensino fundamental, que foi o objetivo deste estudo.

Quanto à presença dos indicadores de alfabetização científica e seus atributos estes foram percebidos em diversos momentos durante as edições do Circuito da Ciência, por meio das entrevistas realizadas com os participantes e na interação entre os monitores e visitantes. Acreditamos existir alguns indicadores que são mais presentes, como os atributos “sentimento e afetividade”, tanto quando aspectos de admiração ficaram bem nítidos em diversos momentos nas falas dos alunos durante a visita ao espaço, como também nas respostas dadas por eles nas entrevistas realizadas posteriormente. Também ficaram evidentes os atributos

“interação, diálogo, apreciação e contemplação”, quando os expositores envolveram os alunos na temática apresentada, estabelecendo um ensino mais especulativo, envolvente e estimulante para os estudantes, facilitando na obtenção da consciência científica.

Diante da análise realizada, concluiu-se que o Bosque da Ciência, que é responsável pelo Projeto Circuito da Ciência, por ser um local com um caráter institucional, favorece a aproximação da população com a ciência. Além de ser um espaço não formal que fornece recursos didáticos valiosos para o aprendizado, contribuindo de forma significativa para o ensino de ciências visando à alfabetização científica de seus visitantes.

Referências bibliográficas

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BUENO, W. C. Comunicação Científica e Divulgação Científica: aproximações e rupturas conceituais. **Revista Informação & Informação**, Londrina, v. 15, n. esp, p. 1 - 12, 2010.
- CACHAPUZ, A. et al. (orgs), **A Necessária Renovação do Ensino de Ciências**, São Paulo, Cortez, 2005.
- CARUSO, F. **Desafios da Alfabetização Científica**, Resumo da Palestra proferida no Ciclo 21 da Fundação Planetário, 2003.
- CERATI, T. M. **Educação em jardins botânicos na perspectiva da alfabetização científica: análise de uma exposição e público**. 2014. 254 f. Tese de Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.
- CHASSOT, A. **Alfabetização científica: questões e desafios para a educação**. Ijuí: Unijuí, 2014. 434 p.
- COZBY, P. C. **Métodos de pesquisa em ciências do comportamento**. São Paulo: Atlas, 2003.,-449-p
- DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **O Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008, 220 p.
- GUERRA, E. L. A. **Manual de Pesquisa Qualitativa**. Belo Horizonte: Ânima Educação, 2014..

JACOBUCCI, D.F.C. Contribuições dos espaços não- formais de educação para a formação da cultura científica. **Em extensão**, Uberlândia, n.7, v. 1, p. 55-66, 2008.

KRASILCHIK, M.; MARANDINO, M. **Ensino de Ciências e Cidadania**. São Paulo: Editora Moderna, 2007, 87 p.

LIRA, M. Aplicação e implicação de práticas argumentativas para o processo de Alfabetização Científica. In: ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 16. 2012, Campinas. **Anais...** Universidade Estadual de Campinas/SP: Junqueira&Marin Editores, 2012. Páginas 5025-5035.

LORENZETTI, L.; DELIZOICOV, D. Alfabetização científica no contexto das séries iniciais. **ENSAIO – Pesquisa em Educação em Ciências**, n. 3, v. 1, p. 45-61, 2001.

MARANDINO, M.; IANELLI, I. T. Modelos de educação em ciências em museus: análise da visita orientada. **Ensaio**, n. 14, v. 1, p. 17-33, 2012.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. (2011). **Análise textual discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

OLIVEIRA, D. **Biodiversidade em políticas públicas de ciência, tecnologia e inovação: caracterização e perspectivas para a integração do fomento à divulgação e educação científicas**. 2016. 317 f. Tese de Doutorado, Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande do Sul, 2016.

PIVELLI, S. R. P. **Análise do potencial pedagógico de espaços não-formais de ensino para o desenvolvimento da temática da biodiversidade e sua conservação**. 2006. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação)., Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

PIZARRO, M. V.; BARROS, R. C. S. N.; JUNIOR, J. L. Os professores dos anos iniciais e o ensino de ciências: uma relação de empenho e desafios no contexto da implantação de Expectativas de Aprendizagem para Ciências. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências/ RBPEC**, n. 16, v. 2, p. 421-448, 2016.

POZO, J. I.; CRESPO, M. A. G. **A aprendizagem e o ensino de ciências: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico**. 5ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SANTOS, W. L. P. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. **Revista Brasileira de Educação**. n. 12, v. 36, p. 474-550, 2007.

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. Construindo argumentação na sala de aula: a presença do ciclo argumentativo, os indicadores de alfabetização científica e o padrão de Toulmin. **Ciência e Educação**, n. 17, v. 1, p. 97-114, 2011.

VIECHENESKI, J. P.; CARLETTO, M.R. Por que e para quê ensinar ciências as crianças. **Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Tecnologia**, n. 6, v. 2, p. 213-227, 2013.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos**. Porto Alegre: Bokka, 2015, 320 p.

Gênero resenha: formação de um produtor de texto crítico

Genre review: formation of a producer of critical text

João Miller da SILVA*

RESUMO: Este artigo tem a finalidade de discutir e analisar a adequação das características do gênero resenha. As resenhas analisadas foram produzidas por alunos e alunas do nono ano do ensino fundamental de uma escola pública e foram coletadas em situação de ensino-aprendizagem. A pesquisa contou com uma perspectiva teórica fundamentada em Bakhtin (2003); Marcuschi (2005); Andrade (2006); Motta-Roth e Hendenges (2010) entre outros. Os resultados apontaram para a necessidade de se investir mais no ensino e na produção desse gênero, uma vez que os estudantes apresentaram dificuldades para fazer os movimentos retóricos estruturados da resenha.

PALAVRAS-CHAVE: Linguística textual. Gênero Resenha. Produção textual.

ABSTRACT: This article aims to analyze the appropriateness of the characteristics of the genre review. The analyzed reviews were produced by ninth grade students of a public school and were collected in a teaching learning situation. The research had a theoretical research based on Bakhtin (2003); Marcuschi (2005); Andrade (2006); (2004) Motta-Roth e Hendenges (2010) among others. The results pointed to the need to invest more intensively in teaching and production of the genre, since all the since the students had difficulties to make the structured rhetorical movements of the review.

KEYWORDS: Textual linguistics. Genre Review. Text production.

1 Introdução

O trabalho elege como objeto de discussão o gênero resenha. O objetivo consiste em compreender a resenha e sua relevância no ensino-aprendizagem do português, proporcionar aos alunos a apropriação desse gênero e apresentar os resultados de uma análise de resenhas produzidas por alunos e alunas da rede pública do município de Lavras - MG. A escolha desse gênero se deu em função das especificidades do projeto de intervenção que estava sendo realizado na escola por partes dos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES). Desse modo, buscou-se analisar os movimentos retóricos estruturados em passos do gênero resenha.

Para a realização da pesquisa proposta, empreendeu-se um estudo teórico acerca dos gêneros textuais e da resenha o qual foi embasado em: Bakhtin (2003); Marcuschi (2005); Andrade (2006); (2004) Motta-Roth e Hendenges (2010). Para complementar o estudo, foi

*Mestrando em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Lavras (UFLA), millersilvap@hotmail.com

realizada uma análise de resenhas produzidas por alunos e alunas da rede pública, com vistas a aperfeiçoar as técnicas de leitura e escrita e a formação de estudantes críticos.

2 Gêneros textuais

Os gêneros textuais são estruturas que compõem os textos, sejam eles orais ou escritos, e são considerados também como formas em que a língua organiza para se manifestar. Segundo Marcuschi (2005, p. 19) os gêneros são apontados como “entidades sócio—discursivas e formas de ação sócio incontornável de qualquer situação comunicativa”. Sendo assim, o gênero surge como forma comunicativa, atendendo à necessidade de expressão do ser humano. “A relação sociodiscursiva” está relacionada à ação da linguagem sobre o outro no âmbito social; e no discursivo é aquilo que engloba as crenças e a construção do conhecimento. Postula-se que, para Marcuschi (2005), os gêneros não são estanques e enrijecidos de ação criativa, porque são altamente maleáveis, dinâmicos e têm uma estreita relação com as inovações tecnológicas.

Vale destacar que o trabalho com gêneros em sala de aula impõe uma formação teórica por parte do docente, para que o trabalho com o texto não se limite ao estudo de texto como ferramenta de ensino. Para entender essa proposição, é necessário entender a constituição de um gênero em uma dimensão linguística e discursiva. Nessa perspectiva, Swales (*apud* MEURER; BONINI; MOTTA-ROTH, 2005, p. 58) considera que:

Um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos exemplares compartilham os mesmos propósitos comunicativos. Esses propósitos são reconhecidos pelos membros mais experientes da comunidade discursiva original e constituem a razão do gênero. A razão subjacente dá o contorno da estrutura esquemática do discurso e influencia e restringe as escolhas de conteúdo e estilo. O propósito comunicativo é o critério que é privilegiado e que faz com que o escopo do gênero se mantenha focado estreitamente em determinada ação retórica compatível com o gênero. Além do propósito, os exemplares do gênero demonstram padrões semelhantes, mas com variações em termos de estrutura, estilo, conteúdo e público-alvo. Se forem realizadas todas as expectativas em relação àquilo que é totalmente provável para o gênero, o exemplar será visto pela comunidade discursiva original como um protótipo. Os gêneros têm nomes herdados e produzidos pelas comunidades discursivas e importados por outras comunidades.

Ao discutir gêneros discursivos, Bakhtin (2003) postula que todo e qualquer modo de comunicação, seja verbal ou não verbal, constitui-se pelo que se convencionou chamar de gêneros discursivos. Para o autor,

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da

atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos — o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional — estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e dão igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*. (BAKHTIN, 2003, p.261-262)

Desse modo, podemos constatar que os tipos estáveis, postulados por Bakhtin (2003), referem-se ao conjunto de enunciados que utilizamos para interagir em sociedade. Assim, funda-se o pressuposto dialógico, que incorpora o contexto verbal e o contexto extraverbal (aspectos situacionais, históricos e ideológicos). Um gênero se materializa em uma peculiar situação enunciativa concreta, por meio de elementos sociodiscursivos estabilizados nas e pelas interações ao longo da história. Caracterizar um gênero discursivo implica garantir o espaço do outro na dinâmica discursiva, em que elucida as especificidades das esferas sociais nas quais esse gênero se constituiu.

De acordo com Bakhtin (2003, p. 284) “é preciso dominar bem os gêneros para empregá-los livremente”. Assim:

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso. (BAKHTIN, 2003, p. 285)

Nesse sentido, de acordo com Bakhtin (2003), precisamos reconhecer e nos familiarizar com os mais diversos gêneros textuais que circulam em nossa sociedade. Precisamos produzir diversos gêneros textuais, mas não todos. A necessidade de trabalhar com gêneros em sala de aula surgiu da necessidade de trazermos o contexto, ou seja, a situação de produção e recepção daquele texto para a sala de aula, a partir disso surgem os desafios enfrentados dentro do âmbito educacional pelo profissional da educação que tem como resultado muitas reflexões do que concerne o trabalho com gêneros textuais em sala de aula. Muitos desses desafios são relativos a questões como “Quais são os melhores gêneros para o trabalho em sala de aula?” Diante dessas questões, o trabalho elege o gênero resenha como um gênero que pode auxiliar na formação de um cidadão crítico/reflexivo.

3 Resenha

Para Andrade (2006, p. 11), “Resenha é uma síntese seguida de comentário sobre obra publicada geralmente feita para revistas especializadas das diversas áreas da ciência arte e filosofia.” Motta-Roth e Hendeges (2010, p. 27) descrevem a resenha como um “gênero discursivo que é usado na academia para avaliar- elogiar ou criticar- o resultado da produção intelectual em uma área do conhecimento”.

Resenha é, portanto, um relato detalhista das propriedades de um objeto, ou de suas partes, é um tipo de redação que inclui várias modalidades de textos: descrição, narração e dissertação. A descrição relata as credenciais do autor, resume a obra e apresenta suas conclusões. O quadro de referências se apóia na narração e a avaliação da obra se destina à dissertação.

O gênero resenha circula socialmente em jornais, revistas e internet e sua função é informar ao leitor sobre características e propriedades de um determinado objeto, (filmes, livros, capítulo de livros, entre outros) e apresentar uma avaliação crítica ou um elogio. Os leitores da resenha podem ou não concordar com o resenhador, sobretudo a resenha deve conter argumentos bem elaborados e convincentes. O objetivo da resenha está concatenado em fornecer uma opinião crítica sobre determinado livro ou filme. Para atender ao público alvo, o resenhador tem a função basicamente de descrever e avaliar uma obra a partir de um determinado ponto de vista e do conhecimento produzido sobre aquele tema (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010, p. 28).

Sabendo que a resenha é um texto construído pelo enunciador de acordo com outro texto de outro autor, é conveniente que haja menção ao texto original. As menções feitas pelo resenhista devem ser evidentemente claras para o leitor, pois o leitor pode emaranhar de quem sejam as vozes mencionadas. Nesse sentido Andrade (2006, p. 35) afirma que:

Para tanto, o resenhista faz uso de alguns procedimentos para evidenciar o autor da obra e seus diferentes atos, distinguindo os do que é sua opinião e/ ou avaliação como o autor da resenha. Algumas vezes tais atos são atribuídos ao próprio livro ou obra, por exemplo: a obra tem por objetivo, o livro revela, ou aparecem de forma impessoal (define-se, estrutura-se, encontram-se). Além desse recurso, o resenhista pode usar expressões diversas que introduzem a voz do autor da obra, por exemplo: *(No dizer do próprio autor, segundo o autor, para o autor)*.

Vale ressaltar que pode-se dizer: o autor apresenta, ou, segundo o autor, ou ainda o autor define, entre outros. Os mecanismos enunciativos são de responsabilidade do resenhador e também do autor fonte que são seguidos de paráfrases e ou citação direta, uso de

aspas, introduzidos por verbos como: “diz que”, “sustenta que”, “apresenta”, entre outros. Vale destacar que em uma resenha acadêmica, o resenhista pode inserir outras vozes que sejam específicas no assunto tendo em mente um diálogo com o autor da obra original na medida em que contrapõem-se opiniões e a partir delas justificam opiniões para a avaliação final. Para tanto em uma resenha pode-se empregar o uso de expressão dos modalizadores e os operadores argumentativos que irão ajudar na força argumentativa da avaliação.

Motta-Roth e Hendges (2010) considera que a partes que denominam uma resenha acadêmica são os *movimentos retóricos* estruturados em passos, podem aparecer separados ou alternados. O quadro abaixo demonstra a organização global da resenha acadêmica.

Quadro1 - Elaboração da organização global da resenha acadêmica retirados do corpus de estudo.

Organização Retórica da Resenha	
Passo 1:	Informar o tópico geral de filmes, livros entre outros
Passo 2:	Definir o público-alvo
Passo 3:	Dar referência sobre o autor
Passo 4:	Fazer generalizações
Passo 5:	Inserir o livro na disciplina
Descrever o livro	
Passo 6:	Dar uma visão geral da organização do livro
Passo 7:	Estabelecer o tópico de cada capítulo
Passo 8:	Citar material extratextual
Avaliar partes do livro	
Passo 9:	Realçar pontos específicos
(Não) Recomendar o livro	
Passo 10A:	Desqualificar / recomendar o livro
Passo 10B:	Recomendar o livro apesar das falhas indicadas

Fonte:Elaborado pelo autor embasado em Motta-Roth, 1995, p. 143.

Nessa direção, Motta-Roth e Hendges (2010, p. 44) postulam que em cada estágio do quadro acima, sendo para apresentar, descrever, avaliar e recomendar, o resenhador pode empregar essas estratégias retóricas, escolhendo usar uma alternativa ou todas. As autoras relatam que a avaliação não é o único componente que define a função do gênero resenha. Uma pesquisa feita pelas autoras junto a editores de resenhas revelou uma expectativa junto à

descrição detalhada do conteúdo a partir da organização do livro. Assim poder-se-ia considerar que o gênero resenha é avaliativo e ao mesmo tempo informativo.

A partir de Andrade (2006), a resenha estrutura-se nas seguintes partes:

Quadro 2- Elaboração da estrutura da resenha embasado em Andrade 2006.

Estrutura de uma resenha acadêmica (CF.Severino, 2000:131)	
Cabeçalho	Onde são transcritos os dados bibliográficos completos da publicação resenhada.
Informação sobre o autor	Esta parte deve ser breve, principalmente se o autor for muito conhecido.
Exposição sintética do conteúdo do texto	Esta síntese deve ser clara e objetiva. Devem-se apresentar os pontos principais da obra, destacar o assunto, os objetivos e a ideia central do autor.
Comentário crítico	Uma avaliação crítica elaborada pelo resenhista que pode assinalar aspectos positivos (contribuição para determinados setores da cultura, sua qualidade científica e literária) ou pontos negativos (falha, incoerentes, limitações).

Fonte: Elaborado pelo autor embasado em Andrade, 2006, p. 22.

Como já foi dito anteriormente, a resenha deve apresentar elementos avaliativos, ou seja, comentários do resenhista e nesse sentido, é comum o enunciador evitar escrever em primeira pessoa, mas poderá continuar expressando a sua subjetividade de forma indireta.

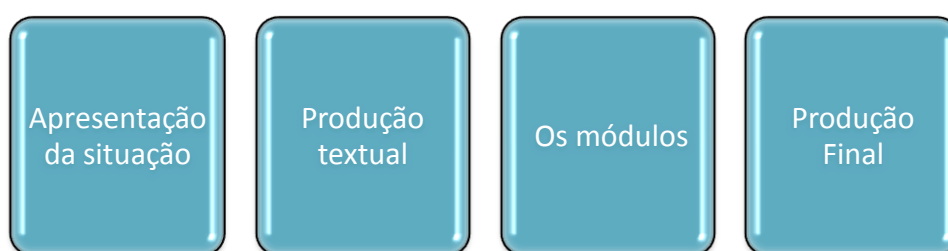
4 Contribuições do gênero resenha em sala de aula

O trabalho com resenhas em sala de aula ajuda a aguçar a capacidade crítica dos alunos, e também aprimorar a capacidade de compreensão sobre um determinado tema e a eficácia de posicionar-se diante dele; desenvolver o pensamento autônomo e a capacidade de síntese. O objetivo da resenha não é formar especialistas, mas, sobretudo, aperfeiçoar as técnicas de leitura e escrita e formar estudantes mais críticos.

Sendo assim, esse trabalho deve acontecer de forma ágil, a fim de despertar nos alunos e nas alunas o prazer em produzi-las, contudo é primordial o uso da sequência didática. Segundo Dolz e Schneuwly (2004, p. 97) a sequência didática representa “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” e, sobretudo sua finalidade é proporcionar ao aluno um procedimento de realizar todas as tarefas e etapas para a produção de um gênero.

De acordo com os autores, as sequências didáticas envolvem quatro fases (Cf. DOLZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 99-106):

Figura 1: Sequência Didática.



Fonte: Produzido pelo autor, com base nos teóricos citados.

É conveniente que o professor apresente o gênero resenha e suas especificidades e faça um debate sobre a importância e a utilidade que a produção de resenhas tem para a vida acadêmica. Para motivar os estudantes e as estudantes sobre o tema proposto para a aula, o professor poderá realizar uma avaliação diagnóstica com eles e elas: Qual foi o último livro ou filme que você assistiu? O que você achou? Você o recomendaria? Por quê? Como você o avalia? Por quê? O que você entende por resenha? Você já leu alguma resenha de livro ou filme?

Posteriormente, podem-se apresentar modelos de resenhas aos discentes e depois da leitura fazer uma análise crítica dos textos lidos. Após essa apreciação do texto pela turma, é importante que o docente estimule os discentes e as discentes a encontrarem elementos no texto que são constituintes de uma resenha, tais como a organização da estrutura da resenha, verificando se a resenha contém o cabeçalho, informações sobre o autor, a exposição sintética do conteúdo do texto e comentário crítico (ANDRADE, 2006), conforme mostramos nos Quadros 1 e 2 acima.

Em outro momento, propor um filme ou um livro, e em seguida resenhá-lo, posteriormente produzir a primeira versão, considerando o que foi apresentado sobre o gênero resenha, em seguida, revisar a produção inicial seguindo moldes, via lista de controle; ensinar

aos alunos as funções dos operadores argumentativos; refletir a respeito das questões gramaticais que podem ser importantes para a escrita de um texto, e, por fim, reescrever o texto com base nas orientações citadas. Se possível, seria interessante que os alunos realizem algum tipo de atividade *online* (nos computadores da escola, tablete ou em casa, se todos eles tiverem acesso à internet) em que eles possam digitar as resenhas e postar no blog da escola.

É importante lembrar que, para fazer uma boa resenha, o aluno deve ter conhecimento sobre o assunto, portanto, é necessário que os estudantes e as estudantes façam anotações sobre o livro ou filme durante a execução dos mesmos.

5 Metodologia e resultados

A partir do estudo teórico, foi organizado um projeto de intervenção, com 40 alunos em duas turmas de nono ano do Ensino Fundamental da rede pública do município de Lavras - MG. O trabalho buscou apresentar diferentes discussões embasadas nos temas transversais, a fim de aguçar a capacidade argumentativa dos alunos para uma posterior produção do gênero resenha. As temáticas exploradas foram referentes à adolescência.

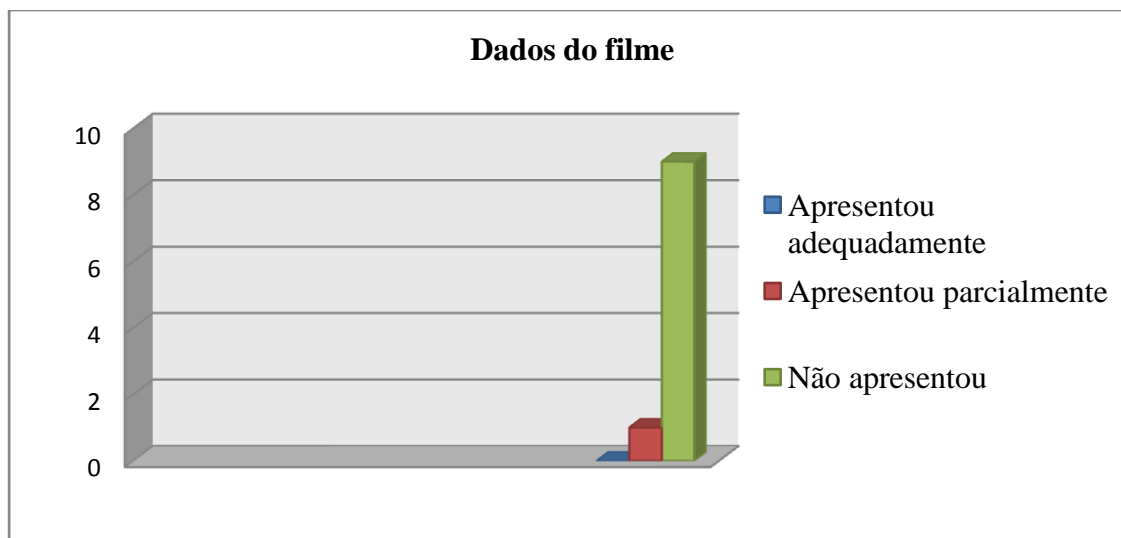
De início, foi feita uma preparação para a realização do projeto de intervenção, o que contemplou orientações para a realização da atividade proposta, como: postagens nas redes sociais, execução do filme “Aos trezes”, debate regrado e reportagens. A seguir, foi apresentado o gênero de forma sistematizada, em suas partes constitutivas básicas: a) cabeçalho, b) informação sobre o autor c) exposição sintética do conteúdo do texto d) comentário crítico, conforme Andrade (2006).

Como proposta de produção textual, os alunos produziram uma resenha acerca do tema trabalhado, sendo orientados a observar e a considerar os aspectos discutidos no momento da preparação para a escrita. Após a produção da primeira versão, os textos foram submetidos à análise do professor; posteriormente, os textos foram entregues aos alunos para que pudessem ser realizadas as atividades de revisão e de reescrita.

Para direcionar o trabalho de análise, foram adotados como critérios os seguintes aspectos:

a) Dados do filme.

Gráfico 1: Análise dos elementos que compõem a resenha nas produções textuais.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Essa unidade retórica é um espaço em que o resenhista chama a atenção do leitor para os diversos aspectos relacionados ao filme, livro ou artigo, objeto da resena. De acordo com Bezerra (2002, p.51), “as informações introdutórias sobre o autor, a nova obra, ou obras anteriores, bem como as considerações gerais sobre o tópico da obra e sua importância para o público a que se destina, representam a ocasião propícia para o resenhista mostrar que sabe ‘quem é quem’.”

Nesse sentido, o estudante deve inserir apenas introduções veiculadas na própria publicação, na capa, contrapaca. No caso de resena de filme, é necessário realizar uma pesquisa *online* sobre as informações básicas do filme (data de lançamento, direção, elenco) a fim de apresentar a contextualização do objeto. “Essa função retórica cumpre a função de criar o contexto para o leitor acompanhar o resenhista” (ARAÚJO, 1996, p. 57).

É preciso destacar que, nas representações dos movimentos retóricos da resenha, alguns problemas identificados demonstraram que sua simples ausência deixa de garantir a qualidade do gênero desenvolvido. Nas resenhas analisadas, esse “*movimento retórico de dados do filme*” foi muito pouco explorado, ou totalmente ausente na maioria das resenhas, como mostra o gráfico 1. Para ilustrar os resultados foram selecionados dois fragmentos, já que, em razão dos limites deste artigo, não foi possível inserir todos os textos analisados.

Fragmento I

O filme *Das Treze*, escrito por Hardeuiche e Nikki Reed, trata de fatos reais que aconteceram na vida de Nikki aos seus doze anos de idade. ~~No~~ filme relata a

Esse fragmento apresenta parcialmente a tentativa do produtor em atender a característica do gênero. Esse seria um espaço em que o produtor chamaria atenção do leitor, para diversos aspectos relacionados às informações do tópico do filme. O produtor utiliza informações introdutórias como o nome do filme e o nome do diretor, entretanto não cita a data de lançamento, nome dos autores, tempo de duração do filme e o gênero.

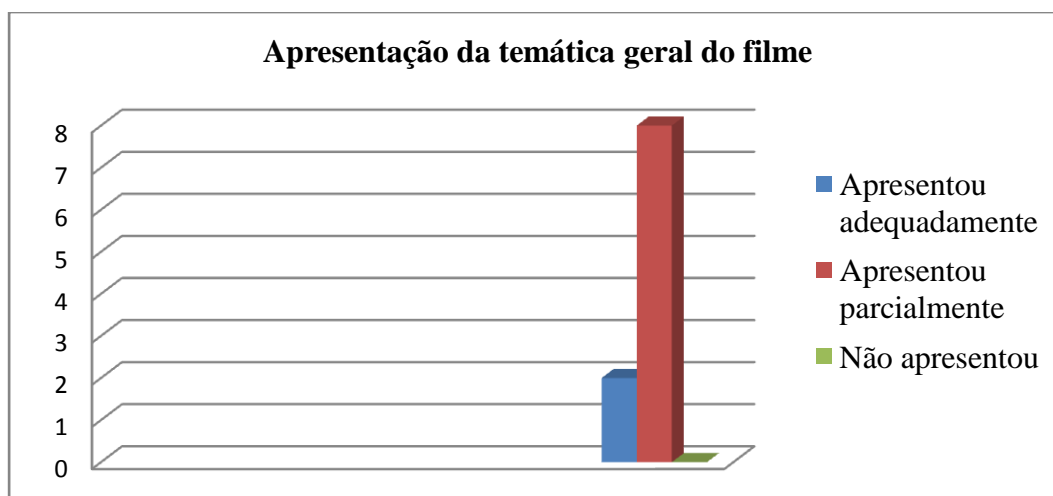
Fragmento II

Uma jovem de 13 anos chamada Tracy, impopular e porém bastante bonita, se junta à problemática Evie Zamora, que rapidamente se infiltra na vida dela e a leva para o mau caminho, se aproveitando da incapacidade da família.

O produtor desse fragmento se envolve com a construção do seu resumo, e não utiliza as informações sobre o tópico geral do filme, como por exemplo: o nome do filme, e seu ano de lançamento, nome do diretor, nome dos atores e o gênero do filme.

b) Apresentação da temática geral do filme.

Gráfico 2: Análise dos elementos que compõem a resenha nas produções textuais

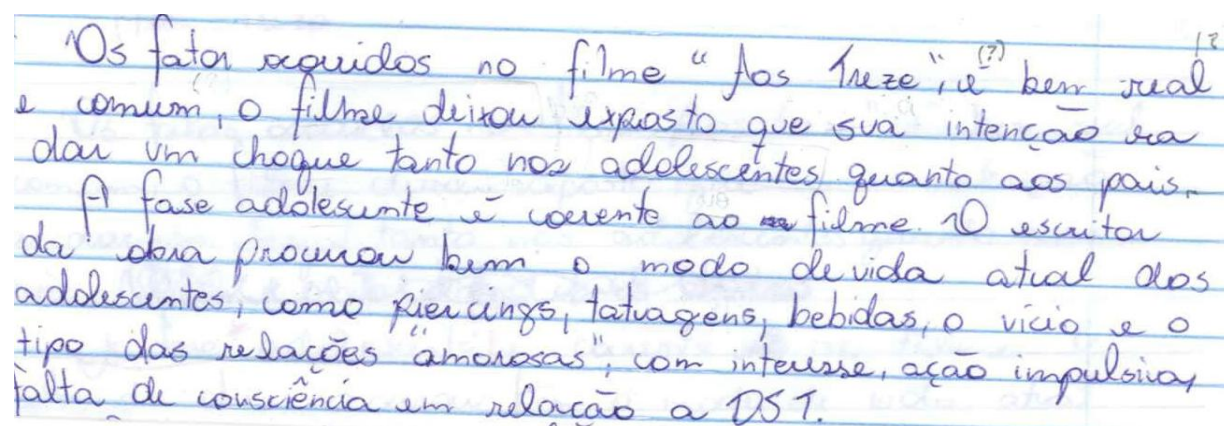


Fonte: Produzido pelo autor.

A unidade retórica de apresentação da temática geral tem como papel fundamental descrever a organização e o conteúdo do filme. Embora o foco seja descritivo, essa unidade já pode antecipar uma postura avaliativa/crítica por parte do resenhista. Assim, “mesmo que a resenha concentre a avaliação da obra nas unidades de informação subsequentes, o juízo do resenhista, positivo ou negativo, já se encontra diluído em meio à descrição e apresentação do conteúdo.” (BEZERRA, 2002, p. 51).

De acordo com a análise quantitativa dos dados, é possível evidenciar que os alunos e as alunas apresentaram parcialmente os resultados da temática geral do filme. Para demonstrar os resultados foram selecionados dois fragmentos.

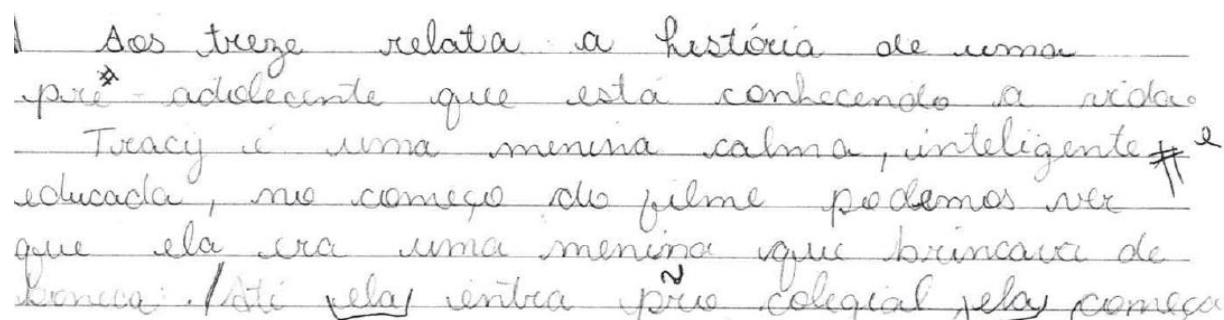
Fragmento I



Os fatos seguidos no filme "As Treze" ^(?) é bem real ^(?) e comum, o filme deixou exposto que sua intenção era dar um choque tanto nos adolescentes quanto aos pais. A fase adolescente é coerente ao filme. O escritor da obra procurou bem o modo de vida atual dos adolescentes, como piercings, tatuagens, bebidas, o vício e o tipo das relações "amorosas", com interesse, ação impulsiva, falta de consciência em relação a DST.

Esse fragmento mostra uma estrutura composicional que apresenta a eficiência do resenhista em atender às características do gênero resenha. O resenhista nesse fragmento faz uma síntese da temática geral do filme de forma clara e objetiva e ainda apresenta a temática geral do filme de forma proficiente. Era esperado que o resenhista apresentasse uma visão geral da obra para que o leitor pudesse perceber, entre outros pontos, a importância das informações tratadas em diferentes partes do filme resenhado.

Fragmento II

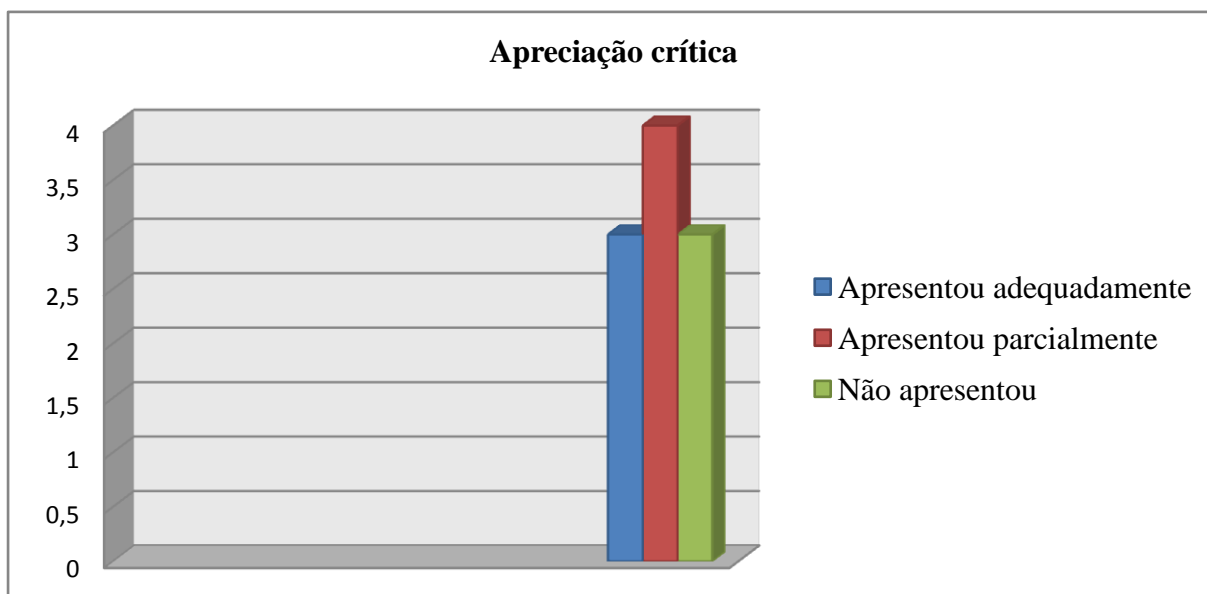


As Treze relata a história de uma pré-adolescente que está conhecendo a vida. Tracy é uma menina calma, inteligente e educada, no começo do filme podemos ver que ela era uma menina que brincava de boneca. Até ela entra pra colégio ela começa

O resenhista pode definir o tópico geral do filme através de diferentes estratégias. Uma das estratégias utilizadas foi a de citar o título do filme, relatando a história de uma personagem, para situar o leitor, como tentou fazer o estudante do fragmento II. Entretanto, é possível perceber que o objetivo do resenhista de mostrar para o leitor os dados do filme foi parcialmente atingido, visto que não foi feita uma contextualização geral do filme.

c) Apreciação crítica

Gráfico 3: Análise dos elementos que compõem a resenha nas produções textuais



Fonte: Produzido pelo autor.

A apreciação crítica é o traço característico definidor da identidade das resenhas como um gênero acadêmico/escolar específico. Nesse viés, os estudantes, ao produzirem seus textos, tentam cumprir uma função avaliativa. É importante ressaltar que essa unidade retórica não deve faltar em uma resenha.

Com base na análise quantitativa dos dados, é possível apontar que os alunos obtiveram resultados parciais ao fazerem a apreciação crítica, visto que eles não apresentaram uma análise ou um julgamento sobre o filme resenhado. Para ilustrar os resultados foram selecionados dois fragmentos.

Fragmento I

além de ser nojento, pode estimular alguns adolescentes que sofrem, de ausência de pai, como um filme, por exemplo, acho que alguns desses poderiam ser estimulados e poderiam também fazer a continuação mostrando a consequência que as escolhas dela causaram, porque na maioria das vezes é difícil concertar o seu erro.

Percebe-se nesse fragmento a apropriação do gênero resenha. Nesse caso, o produtor atende aos principais objetivos do gênero resenha no requisito avaliativo, visto que a apreciação do resenhista aconteceu por meio de um comentário negativo ao dizer que: “além de ser nojento, pode estimular alguns adolescentes que sofrem de ausência de pai...”

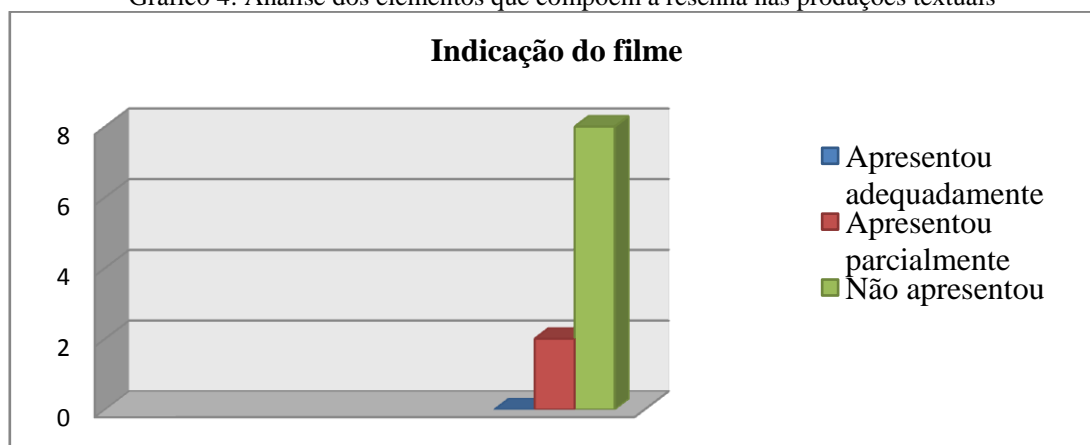
Fragmento II

Minha opinião sobre o filme é que ele é ótimo, conta muito bem como é a vida de um adolescente que passa por várias mudanças, como no quesito de querer ser popular e ter mais amigos e também fala que nem todos amigos são confiáveis e que eles podem te levar para o caminho errado, um vez de te ajudar ele só irá piorar sua situação.

Esse fragmento apresenta uma estrutura composicional que demonstra a tentativa do produtor em atender às características do gênero resenha. O produtor desse fragmento se envolve mais com o conteúdo do filme resumido do que com a avaliação crítica sobre o filme. De acordo com Andrade (2006), uma avaliação crítica bem elaborada pelo resenhista pode assinalar aspectos positivos (contribuição para determinados setores da cultura, sua qualidade científica e literária) ou pontos negativos (falha, incoerências, limitações).

d) Indicação do filme

Gráfico 4: Análise dos elementos que compõem a resenha nas produções textuais



Fonte: Produzido pelo autor

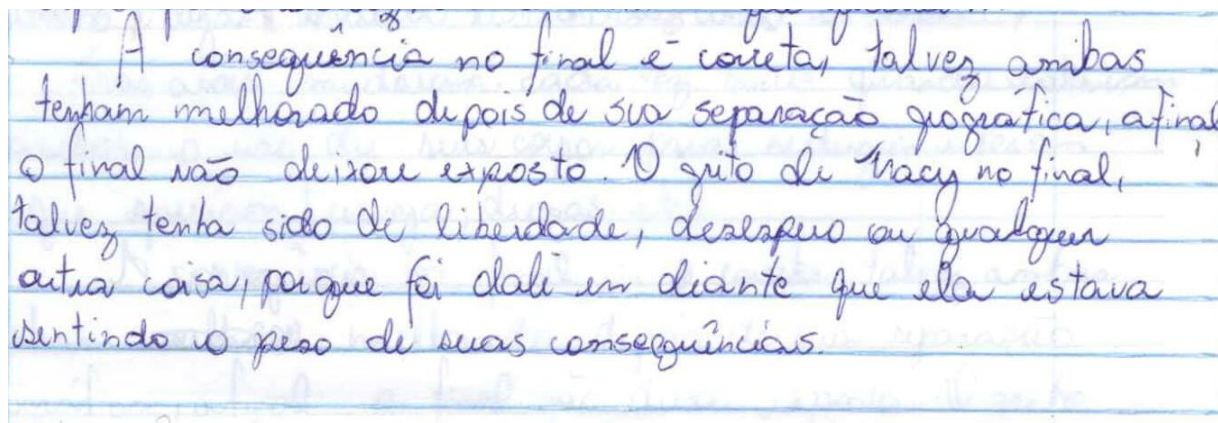
A unidade retórica de indicação do filme, apresenta um caráter positivo ao final do texto. Segundo a análise quantitativa dos dados, é possível comprovar que os alunos apresentam dificuldade em elaborar de forma breve e objetiva a indicação sobre o filme. Para ilustrar os resultados mostrados no gráfico 4 foram selecionados dois fragmentos.

Fragmento I

osco graças. Esse filme para o público!
adolescente mas em na minha opinião
deve ser passado para adolescentes de
9 a 18 anos, pois pode ensinar muito

Nesse fragmento percebe-se que o resenhista demonstra uma tentativa parcial em atender às características do gênero quanto à indicação ou não do objeto da resenha. Ele apenas revela o público-alvo a que o filme pode agradar e finaliza a resenha dizendo que o filme “pode ensinar muito”.

Fragmento II



Nesse trecho o resenhista se vale de sequências descritivas para descrever o final do filme, entretanto, nesse caso, não foi detectada a presença da indicação do filme.

5. Considerações finais

O trabalho proposto buscou socializar os resultados de uma análise realizada no âmbito do Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES/UFLA/ e teve por finalidade analisar resenhas produzidas por alunos. Foi possível constatar que, ainda que estudem a respeito dos gêneros textuais, e em especial o gênero resenha, nas diversas situações do cotidiano escolar, os alunos apresentaram dificuldades para executar os movimentos retóricos da resenha, a apreensão do gênero resenha e a construção da argumentação.

Por meio da pesquisa realizada, foi possível verificar a necessidade de um trabalho mais sistematizado com o gênero textual em sala de aula, com vistas a aperfeiçoar as técnicas de leitura e escrita dos alunos.

Referências Bibliográficas

ANDRADE, M. L. C.V.O. **Resenha**. São Paulo: Paulistana, 2006.

ARAÚJO, A. D. **Lexical signalling**: a study of unspecific-nouns in book reviews. 1996. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

BAKHTIN, M.. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BEZERRA, B. G. **A organização retórica de resenhas acadêmicas**. Linguagem em (Dis)curso, v. 3, n. 1, p. 37-68, jul./dez. 2002.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

MARCUSCHI, L. A.. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MOTTA-ROTH, D. **Rhetorical Features and Disciplinary Cultures: a genrebased study of academic book reviews in linguistics, chemistry and economics**.

1995. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. H. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

**Sistemas Adaptativos Complexos e Relações
Professor-Aluno no Contexto Idiomas sem Fronteiras¹**
**Complex Adaptive Systems and Teacher-Student Connection on a Language without
Borders Context**

Semírames Bruna ÁVILA*
Gasperim Ramalho de SOUZA**

RESUMO: O objetivo deste artigo é explorar a ideia de sistemas complexos na Linguística Aplicada e sua relevância dentro do ambiente de salas de aula do Núcleo de Línguas do Idiomas sem Fronteiras da Universidade Federal de Lavras. O conceito de sistemas complexos não é um conceito original das ciências da linguagem, mas herdado das ciências exatas. Essa ideia representa um dinamismo formado por diversos elementos, que, unidos, formam um sistema dinâmico e interativo. Em um contexto educacional, isso também ocorre, sendo que entre esses elementos se encontra a interação professor-aluno. Dessa forma, refletimos como a bagagem cultural, as experiências de vida e as personalidades podem afetar o fenômeno do ensino-aprendizagem. Para analisar tais aspectos, montamos um roteiro de entrevista e aplicamos para alguns alunos que se voluntariaram, com o objetivo de descobrir como as relações no ambiente educacional influenciam o processo ensino-aprendizagem. Buscamos, assim, por meio desta perspectiva, aproximarmos teoria e realidade, exemplificando como uma relação mais próxima entre professor e aluno atua positivamente no aprendizado e, por essa razão, é preciso questionar e repensar as relações dentro de um ambiente educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Sistemas adaptativos complexos; Sala de aula; Relação professor-aluno.

ABSTRACT: The aim of this paper is to explore the idea of complex systems in Applied Linguistics and their relevance within the NucLi / IsF (Language Without Borders) classroom environment of DRI / Federal University of Lavras. The concept of complex systems is not rooted in the language sciences, but it was inherited from the exact sciences. This idea represents a dynamism formed by several elements, which together form a dynamic and interactive system. In an educational context, this also occurs, and among these elements there is the teacher-student interaction. In this way, we reflect how cultural background, life experiences and personalities can affect the phenomenon of teaching-learning. In order to analyze these aspects, we set up an interview script and applied it on some students who volunteered, with the purpose of finding out how the relations in the educational environment influence the teaching-learning process. Thus, through this perspective, we seek to approach theory and reality, exemplifying how a closer relationship between teacher and student acts positively in learning and, for this reason, it is necessary to question and rethink relationships within an educational environment.

KEYWORDS: Complex adaptive systems; Classroom; Teacher-student connection.

¹ Agradecemos a Marllon Rosa e à Prof. Jamila Viegas pelas discussões que também subsidiaram a escrita deste artigo.

* Graduanda em Letras Português/Inglês pela UFLA - semiramesavila18@gmail.com

**Doutorando pelo CEFET-MG, Professor Assistente da UFLA - gasperim.souza@ufla.br

1 Introdução

O Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) é fruto de uma parceria entre o Ministério da Educação (MEC/SESu) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), visando atender a universidades federais e estaduais ao ofertar cursos de línguas gratuitos para alunos, professores, técnicos administrativos e terceirizados. Essa ação objetiva o desenvolvimento de uma política linguística a favor da internacionalização do ensino superior no Brasil. Por questões de recorte, a presente pesquisa foi desenvolvida no Núcleo de Línguas do IsF, localizado na Universidade Federal de Lavras em Minas Gerais.

No presente trabalho fora abordada a Teoria da Complexidade, que também advém da Teoria Geral de Sistemas. A respeito do momento dessa constituição teórica, Rios Neto (2008, p.01) afirma que:

por volta da década de 60, houve a quarta revolução iniciada por cientistas de diversas áreas como Edward Lorenz, Benoit Mandelbrot, René Thom, Henry Atlan, Lotfi Zadeh, Ilya Prigogine, Humberto Maturana, Francisco Varela e Edgar Morin, os quais começaram a desenvolver vários estudos apoiados nestas novas descobertas, originando as teorias da complexidade: teoria do caos, autopoiese, teoria dos fractais, auto-organização, estruturas dissipativas, teoria das catástrofes, lógica *fuzzy*, e outras. Em decorrência destas novas descobertas da ciência, passou-se a disseminar no meio científico o denominado pensamento complexo.

Partindo dessa premissa, para Morin (2007), complexidade é não necessariamente algo complicado. Para o autor, o sentido da palavra complexo se refere ao que “não pode se resumir numa palavra chave, o que não pode ser reduzido a uma lei nem a uma ideia simples [...] a complexidade se apresenta com os traços inquietantes do emaranhado, do inextricável, da desordem, da ambiguidade, da incerteza [...] (2007, p.05)”. Nesse sentido, a complexidade se dá através das partes que compõem um todo e suas interações.

Por esse ângulo, Van Lier (1996) traz que os espaços educativos são Sistemas Adaptativos Complexos, ou seja, sistemas com múltiplos elementos em constante mudança e em fluxo inesperado. Tal aspecto descreve tanto a sala de aula como o cérebro do aluno, sobretudo em um contexto de ensino de línguas (CAMERON e LARSEN-FREEMAN, 2007). Uma das variáveis dessa vertente teórica é o ambiente escolar, cuja descrição durante anos é feita como um lugar em que a educação ocorre de maneira difícil e complicada.

Dessa maneira, vemos que uma sala de aula é muito mais do que somente aluno e professor; o lugar está sempre sujeito a mudanças. Lima (2017, p. 03) traz que “a educação nem sempre é tranquila e, muitas e muitas vezes, é na verdade conflituosa”, assim mostrando a imprevisibilidade presente nesse sistema adaptativo que é a escola (e a própria sala de aula). Essa imprevisibilidade pode ser ilustrada pelas diversas situações que ocorrem dentro da sala de aula, a saber, a forma como os alunos se sentam, os assuntos que eles desenvolvem através ou paralelamente à aula, a interpretação das linguagens gestuais do professor, colegas, a reação diante de uma atividade proposta, assim como a interação proposta pelo professor para a execução dessa atividade (individualmente, em dupla e em grupos). Cada elemento desses, individualmente ou em agregados em um “todo” podem gerar turbulências ou conflitos nesse sistema adaptativo.

Corroborando o que foi dito anteriormente, Van Velzen (1985) afirma que uma mudança em sala de aula assente em três variáveis: (I) o âmbito que está relacionado com a amplitude da mudança (II) a dimensão que está associada à complexidade relativa da mudança e (III) o grau que está associado ao nível educacional em que essa mudança ocorre. Vemos então a complexidade por trás de uma transformação, sendo impossível antecipar os possíveis acontecimentos no ambiente escolar. Em suma, essas variáveis convergem no sentido de se compreender a intensidade como os alunos podem sentir e reagir a uma mudança por parte das escolhas feitas pelo professor (ou pela ação dos colegas).

Retomando a teoria base deste artigo, entende-se que a dinâmica dos sistemas complexos está ligada aos elementos constituintes que envolvem os participantes em determinada situação, como as emoções de todas partes, o contexto socioeconômico, a responsabilidade, a ética, as condições do ambiente em que vivem e em que convivem. Como esses fatores estão em contínua alteração, afetam as relações entre eles e, por consequência, o sistema. Além disso, o sistema também apresenta uma abertura para elementos externos. Tais fatores acabam gerando uma não-linearidade, já que não há uma relação proporcional entre causa e efeito. É importante, no entanto, apontar que o ambiente ou contexto no qual o sistema se encontra não é externo a ele, mas parte constituinte do mesmo (CAMERON e LARSEN-FREEMAN, 2007).

A ideia de sistemas complexos no contexto do ensino de línguas afeta como os conteúdos são abordados, pois ao considerarmos a língua dentro de um sistema

imprevisível e mutável, certas concepções acabam por serem questionadas. Nesse sentido, a sala de aula enquanto ambiente complexo também possui seus próprios elementos. Aqui destacamos, entre eles, sobretudo, o papel do professor e a organização física da sala de aula.

Objetiva-se, a partir disso, compreender como os elementos supracitados afetam o processo ensino-aprendizagem. Levamos em consideração aqui, sobretudo, a percepção dos alunos. Vemos os alunos como parte essencial de tal processo e acreditamos que seu olhar pode oferecer importantes contribuições para a melhoria da prática docente. Desta forma, levantamos, por meio de questionários, ponderações acerca do ambiente educacional do NucLi/IsF em comparação a experiências prévias por parte dos entrevistados em situações de aula de língua inglesa.

2 O Sistema Complexo em Sala de Aula

A sala de aula é um sistema adaptativo complexo composto de seres animados e inanimados que pode alterar o caminho planejado a qualquer momento.

A sala de aula pode ser vista como uma comunidade reunida para atingir um determinado objetivo, que deve ser compartilhado por todos, com divisão de responsabilidades entre os membros dessa comunidade, alunos e professor, cada um se comprometendo com o papel que lhe cabe (LEFFA, 2016, p.07).

Partindo desse conceito e levando em consideração os elementos desse sistema complexo, discutiremos sobre dois conceitos específicos e de extrema importância: as relações humanas (professor/aluno e aluno/aluno) e a organização do espaço físico; ambas igualmente relevantes e sujeitas à mutação.

2.1 Relação professor-aluno e Relação aluno-aluno

Uma das principais dificuldades em se descrever um professor está no fato de que professores utilizam métodos completamente diferentes. Freire traz que “o aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica à medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições [...]” (FREIRE, 2001) e esse pensamento relaciona-se à Teoria da Complexidade, quando pensamos no protagonismo do aluno e sua valorização nesse meio adaptativo complexo; momento em que o professor deixa de ser o centro das atenções e se coloca como elemento adaptativo de um sistema.

Harmer (2007) aponta ainda que a personalidade do professor é formada a partir de dois aspectos: (I) quem o sujeito realmente é e (II) como o sujeito se apresenta enquanto professor. Ele indica, no entanto, que não se trata de seguir um estereótipo previamente formado, mas criar uma figura que ele quer que o aluno tenha dele. Um professor deve ser capaz de se adaptar e reagir aos diversos acontecimentos que possam ocorrer em sala de aula. Uma turma é diferente da outra e pessoas sempre reagem de modos diferentes ao mesmo conteúdo. Considerando o ambiente complexo e a imprevisibilidade de tais eventos, o professor deve estar preparado para flexibilizar-se naquele ambiente.

Partindo dessa premissa, é possível afirmar que a sala de aula abarca relações complexas, pois dentro deste ambiente existem múltiplas identidades interagindo entre si e com o espaço físico. Nesse sentido, Mandelbrot (1982) coloca que existe uma relação dialética entre o todo e suas partes. Em outras palavras, o autor propôs que tudo que existe no universo ainda que observado microscopicamente é uma pequena parte que reflete as características de um todo. A exemplo disso, podemos pensar no DNA que está dentro das células (parte de um todo) e através dele sabemos características externas de um indivíduo (o todo) tais como a cor do olhos, cabelos, cor da pele etc.

Embora essa inter-relação entre o todo e suas partes tenha fundamentado o modelo dos fractais criado por Mandelbrot (muito popular entre os matemáticos e físicos), ela serve de base hoje, na linguística, para pensarmos que a identidade dos nossos alunos é multifacetada ou seja, na sala de aula temos uma amostra (parte) de uma identidade (“um todo”) que não pode ser compreendida sem pensarmos nos nossos alunos como sujeitos que possuem gênero, sexualidade, raça, condição social e econômica, dentre outros aspectos constituintes daquele todo.

Dessa maneira, Sade (2008) traz que o indivíduo é construído através de vários outros, e o entendimento dessas interações como aspecto importante do comportamento do sujeito, permite afirmar que somos sistemas complexos, uma vez que cada parte e a interação corroboram para a formação do ser. Por esse ângulo, a efetividade do processo de ensino-aprendizagem depende, essencialmente, do ambiente em que a aula é desenvolvida e da relação que o professor constrói com seus estudantes. Logo, uma boa relação entre professores e alunos, bem como entre os próprios alunos, pode ser construída a partir da percepção e sensibilidade diante das subjetividades, diferenças e potencialidades que cada indivíduo apresenta enquanto parte de um sistema complexo.

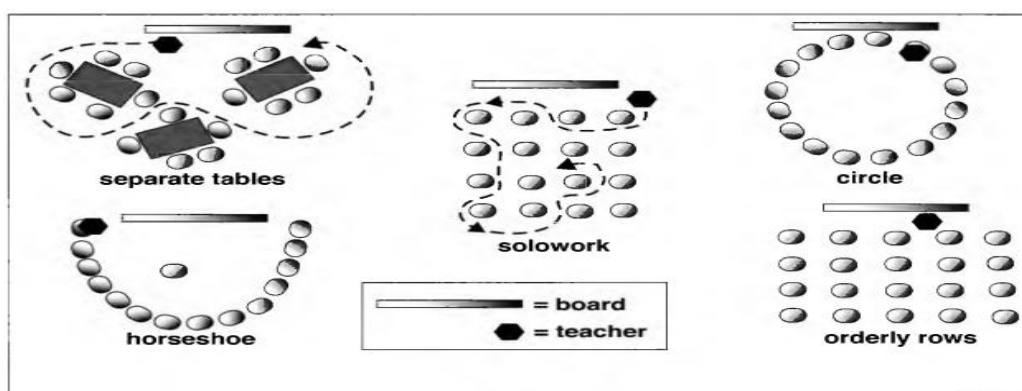
2.2 A Organização Física da Sala de Aula

A sala de aula é um espaço onde os alunos devem se sentir seguros e confortáveis para dar suas opiniões. Todos os elementos que compõem esse ambiente são decisivos na hora do aprendizado. Dentro de uma sala de aula, para além do professor, temos diferentes variáveis que podem influenciar no aprendizado, tais como o perfil dos alunos, a estrutura física, o contexto sócio-político-econômico-cultural local, e até a disposição das carteiras em sala.

O modelo tradicional utilizado na maioria das salas de aula ainda é o de filas com o professor à frente como foco total do processo. No entanto, tal disposição não favorece a construção do conhecimento.

Harmer (2007) fala das diferentes possibilidades de disposição do ambiente que possibilitam uma melhor interação aluno-aluno e professor-aluno. Segundo ele, a disposição de carteiras em fila possibilita o trabalho individual e é indicado para aulas nas quais será explicado gramática ou feita a transmissão de um vídeo. No entanto, no geral, a maioria das salas de aula possibilita a moção das mesas dos alunos de modo a adequá-las à atividade proposta pelo professor, sendo possível montar: grupos de quatro ou cinco pessoas, onde se pode explorar discussões em pequenos grupos onde o professor media as interações; formação de meia lua (popularmente também conhecida como ferradura) que possibilita uma discussão conjunta e que coloca o professor na posição dos alunos; formato de círculo, que proporciona ao professor a oportunidade de se sentar com os alunos e deixá-los mais confortáveis, já que o professor passa a ser visto com maior igualdade, entre outros.

Figura 1- Exemplos de disposições em sala de aula.



Fonte: HARMER (2007, p. 41)

A figura 1 apresenta modelos de disposição utilizados em sala de aula, construídos a partir da posição do professor e do quadro. As mesas separadas apresentam-se como uma alternativa interessante para o trabalho em grupo, com espaço suficiente para o professor circular pelo ambiente e, assim, tendo acesso a todos os alunos. A disposição para trabalho individual possibilita que os alunos trabalhem por conta própria, mas ainda permite que o docente caminhe pela sala. Ambas as disposições em círculo e ferradura potencializam as discussões que podem ser realizadas em sala de aula, enquanto a disposição tradicional em linhas é mais adequada para uma aula expositiva.

Outro ponto importante é que, quando o professor se coloca na mesma posição dos alunos, os estudantes passam a se sentir mais inclinados a participarem das aulas já que essa quebra da figura do professor enquanto detentor absoluto do conhecimento, substituída pelo papel do moderador, mostra aos estudantes que eles são pessoas passivas de serem ouvidas e que a sala de aula é um lugar de discussão e construção, não de exposição.

3 Metodologia

Nossa proposta constituiu-se em compreender a sala de aula no contexto NuLi IsF/UFLA enquanto um sistema complexo e, dessa forma, buscar estratégias para aprimorar o ensino-aprendizagem nesse contexto. Para tanto, realizamos entrevistas semiestruturadas com alunos que estavam matriculados nos cursos de inglês de Interações Cotidianas e de Debates voltados para o público de níveis A1 e B2, respectivamente, de acordo com o *Common European Framework of Reference for Languages*² (CEFR), e que contavam com experiência prévia em outros cursos de inglês.

O CEFR preconiza uma Abordagem Comunicativa e essa foi a escolhida pelos professores para condução das aulas, as quais se dão de modo interativo e dialógico, nos cursos do NuLi/IsF já que a demanda dos cursos, de acordo com a experiência adquirida até o momento da pesquisa, é principalmente voltada para a oralidade.

Segundo Richards (2006),

O ensino comunicativo pode ser entendido como um conjunto de princípios sobre os objetivos do ensino de línguas, os tipos de atividades que melhor facilitam a aprendizagem e o papel dos professores e dos estudantes na sala de aula. (p. 02)

²Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (QCER)

Acreditamos que tal abordagem se apresenta como uma boa alternativa para ensino de línguas já que oferece aulas interativas, as quais se harmonizam com a Teoria da Complexidade. A referida abordagem coloca os alunos como centro de processo de ensino e aprendizagem o que possibilita que suas múltiplas identidades e competências possam ser valorizadas pelo professor que torna-se um mediador dessas interações ao invés de “transmissor” do conhecimento como acreditava-se, algumas décadas atrás.

A partir das entrevistas e com base nas experiências prévias e nos cursos ofertados pelo NuLi IsF a esses estudantes, busca-se entender quais aspectos ao longo das aulas influenciam o processo de ensino-aprendizagem. As perguntas presentes nas entrevistas foram desenvolvidas e organizadas em duas frentes: a primeira frente compreende questões sobre a experiência dos estudantes no que tange cursos de inglês realizados anteriormente aos cursos oferecidos pelo NuLi IsF e a segunda trata sobre as aulas desenvolvidas, no mesmo idioma, ao longo dos cursos oferecidos pelo NuLi IsF.

4 Resultados e Discussão

As entrevistas realizadas tinham como objetivo compreender as experiências prévias dos alunos em cursos de inglês anteriores a suas experiências no IsF assim como contrastar isso com a experiência atual no programa, levando em consideração a sala de aula como sistema complexo. As entrevistas foram aplicadas ao final do curso de forma oral, gravadas, transcritas e posteriormente analisadas à luz da Metodologia de Pesquisa Qualitativa.

Seguem abaixo, divididas em dois blocos, as perguntas abertas utilizadas nas entrevistas:

Bloco I - Perguntas sobre a experiência dos estudantes no que tange cursos de inglês realizados anteriormente aos cursos do NuLi IsF

- Como foi sua experiência nos cursos anteriores ao NuLi?
- Como era a interação entre professores e estudantes?
- Como era a organização física das salas?
- Você costumava fazer trabalhos em grupos ou duplas?

Bloco II - Perguntas sobre as aulas desenvolvidas ao longo dos cursos de inglês oferecidos pelo NuLi IsF

- No que as aulas divergiram de suas expectativas?

- Como foi a interação entre professor e estudantes e como se deu a organização física da sala?
- Você acha que a organização da sala afetou sua aprendizagem? Como?
- Você acha que trabalhos em dupla e/ou em grupos são boas estratégias para o processo de ensino-aprendizagem em inglês? Como isso afetou seu desenvolvimento?
- Com base nas experiências vivenciadas ao longo dos cursos do IsF, houve alguma mudança em como você enxerga o ensino de inglês? Se sim, qual/quais?

Conforme afirma Flick (2008), citado por Rosa, Monteiro e Nascimento Junior (2019), a pesquisa de caráter qualitativo tem como característica a apropriação de perspectivas dos participantes e reflexividade do pesquisador. Nesse sentido, ela permite uma aproximação significativa com o objeto de estudo.

Após transcrição das entrevistas, as mesmas foram analisadas a partir da categorização, derivada da análise de conteúdo (MINAYO, 2002).

Para que a identidade dos participantes seja preservada, eles serão referidos como “E” e em seguida um número para os diferenciar entre si (Ex. E1, E2, E3). Segue abaixo a transcrição de fragmentos de algumas falas das entrevistas e quadro com as categorias, descrição e frequência:

E1 - Às vezes um perguntava para o outro ‘Como fala isso?’ e a gente ia se ajudando.

E2 - Eu tenho certeza que a maneira como eu tive todas as minhas aulas é a melhor maneira.

E3 - É uma forma menos exaustiva de aprender o idioma.

E4 - O quê que fulano vai pensar se eu for mal?

E5 - Eu acho que professor muito fechado prejudica o aprendizado.

E6 - Todo mundo parece disposto a colaborar com os outros.

E7 - Toda experiência, por mais que os métodos sejam os mesmos, acaba sendo diferente.

E8 - Porque nos aproxima da vivência, fica muito mais fácil aprender quando se pratica de forma natural, como querendo ou não fazemos. Estar em um meio que de alguma forma traz a ‘cultura’ de outro local e misturar isso facilita o aprendizado. Tipo um intercâmbio, quando a gente está totalmente imerso naquela cultura seremos ‘obrigados’ a aprender.

E9 - Interação, tratar o outro de igual pra igual... fazer grupos, duplas, sempre diferentes. Tornar o ambiente íntimo, familiar, amigável.

E10 - Fiz anos de curso particular, mas me sentia intimidado porque meus colegas eram mais novos e aprendiam mais rápido.

E11 - Acho que o círculo funciona bem porque nos força a olhar para a cara um do outro e a conversar entre a gente e isso ajuda na criação de um laço com o outro até fora da sala, mas, por outro lado, uma pessoa tímida fica mais tímida.

E12 - Tive uma maior facilidade para aprender quando tinha um contato maior com meus colegas de classe, semestre passado. Esse semestre é todo mundo quietinho e isso me deixa mais tímido.

E13 - Antes do IsF, tive que lidar com um professor que bufava quando eu fazia alguma pergunta que ele achava que era “estúpida”. Acabou prejudicando.

E14 - Por ter uma relação maior, me esforço para não desapontar a professora.

E15 - Éramos próximos na minha turma e isso me deixava mais confortável. Era todo mundo na mesma idade e com dificuldades parecidas.

E16 - A nossa sala era um grupo grande, lembra? Sempre fazíamos um semicírculo *[sic]* e íamos conversando sobre o tema da aula, a professora ia esclarecendo dúvidas e nós, alunos, íamos discutindo um com o outro.

E17 - Não gosto de gente que se acha melhor que os outros. Não funciona.

Quadro 1 - Categorias, descrição e frequência das falas dos estudantes.

Categorias	Descrição	Frequência
Interação professor-aluno e aluno-aluno	Essa categoria abriga as falas que ressaltam como as interações que ocorrem nas aulas influenciam o processo de ensino-aprendizagem.	16
Organização da sala	Aqui foi possível agrupar falas que consideram a forma como a sala de aula se organiza, ressaltando sua atuação no processo de ensino-aprendizagem.	7

Fonte: Elaborado pelos autores, 2019.

Alguns estudantes relataram suas experiências anteriores como algo intimidante, no caso de escola de idiomas, devido à sensação de incapacidade que a falta de nivelamento causou, e, individualista, no caso da aula particular individual. Ao serem questionados acerca de determinado comportamento do professor em sala de aula, os entrevistados indicaram que o humor do mediador interfere diretamente na resposta da turma.

Foi possível perceber que fora do contexto do IsF há uma busca nas aulas de língua em geral pela interatividade. Os estudantes demonstraram um maior interesse em aulas dinâmicas com professores interativos e abertos à conversa. Segundo Smolka e Góes (1995), a elaboração cognitiva estabelecida entre indivíduo e objeto de conhecimento é diretamente influenciada pela relação que o indivíduo tem com os outros sujeitos inseridos naquele ambiente. Logo, uma boa relação com o professor e demais alunos cria um ambiente aberto à comunicação e à construção de aprendizado.

Os estudantes relataram que um senso de comunidade foi criado dentro da sala de aula. Esse processo ilustra o que Wenger (2011) nomeia comunidade de prática. Tal comunidade referencia um ambiente no qual um grupo de pessoas possui um objetivo de aprendizagem comum e buscam melhores formas de alcançá-lo enquanto interagem entre si. A respeito disso, Tassoni (2000) apresenta que a interação entre pessoas influencia diretamente na construção de aprendizado:

Considerando que o processo de aprendizagem ocorre em decorrência de interações sucessivas entre as pessoas, a partir de uma relação vincular, é, portanto, através do outro que o indivíduo adquire novas formas de pensar e agir e, dessa forma apropria-se (ou constrói) novos conhecimentos. (TASSONI, 2000, p. 06)

Essa aproximação entre sujeitos pode ser promovida pelo professor-mediador, conforme já apontado por Harmer (2007). Nesse caso, o mediador, ao optar pelo trabalho em grupo ou duplas, promove, imediatamente, a interação entre os estudantes. Diante das questões apresentadas pelos estudantes em seus questionários, foi possível verificar que esse tipo de abordagem gera nos alunos tanto motivação quando promove o aprendizado.

É importante ressaltar, no entanto, mais uma vez, que um sistema complexo se caracteriza pela multiplicidade de elementos e a relação não-hierárquica e não-linear entre eles. Segundo Guimarães, Dourado e Santiago, “O efeito de uma ação em um sistema não linear pode acarretar uma reação totalmente diferente do planejado, pode seguir rumos jamais esperados” (GUIMARÃES, DOURADO, SANTIAGO, 2016, p. 05). Assim, cada pequena alteração trará modificações ao sistema e não há como serem previstas, devido sua natureza caótica. A respeito dessa afirmação, Silva (2008) diz que “um sistema verdadeiramente caótico apresenta, em determinado momento, uma ordem, porém, a interação entre os elementos que conformam o sistema é tamanha, que se cria uma desordem, que, por seu turno, fará emergir uma nova ordem” e, assim, traz que é da

desordem que nasce uma nova ordem e que a caoticidade de um sistema é o que o torna adaptativo.

5 Considerações finais

A natureza caótica dos sistemas complexos, em um contexto de sala de aula, potencializa as diferentes estratégias que o professor pode usar na sala de aula. Devemos entender que cada turma de estudantes é única e incomparável, o que funciona com um grupo pode não funcionar com outro. Todas as pessoas dentro da sala são humanas sujeitas a erros e emoções e, para além disso, cada ambiente escolar será influenciado por sua estrutura, que pode ou não beneficiar o processo de ensino/aprendizado.

A forma como foi organizado o espaço físico das aulas e a promoção de atividades em grupos e duplas contribuiu para a criação de uma comunidade nas salas observadas e entrevistadas dentro do NuLi/IsF, pois os alunos ajudaram-se mutuamente auxiliando no processo de ensino-aprendizado e descreveram a experiência positivamente. Também a forma como os professores comportaram-se nesse ambiente pôde colaborar para uma melhor conexão com o aluno, gerando engajamento e também favorecendo ao aprendizado.

Vale ressaltar a relevância de estudos nessa linha serem feitos e levados para dentro de uma sala de aula de formação de professores, a fim de promover reflexão e proporcionar uma tomada de consciência na prática docente não somente em salas de ensino superior, como também em ensino médio e básico.

Referências Bibliográficas

CAMERON, L.; LARSEN-FREEMAN, D. Complex systems and applied linguistics. *International journal of applied linguistics*, v. 17, n. 2, p. 226-239, 2007.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Artmed editora, 2008.

FREIRE, P. **Carta de Paulo Freire aos professores**. Estudos Avançados, 15(42), 259-268. 2001.

GUIMARÃES, J.; DOURADO, M.; SANTIAGO, R. C. A Complexidade da Sala de Aula. *Artefactum – Revista de estudos em linguagem e tecnologia*, 2016.

HARMER, J. **How to teach English**: new edition. Harlow: Pearson Education Limited, 2007.

LEFFA, V. J. **ReVEL** na Escola: Ensinando a língua como um sistema adaptativo complexo. **ReVEL**, v.14, n. 27, 2016.

LIMA, J. S.; **A complexidade da prática docente na complexidade da educação**. In: XIII Congresso Nacional de Educação, EDUCERE, 2017.

MANDELBROT, B. B. (1982). **The fractal geometry of nature**. W.H. Freeman and Company.

MINAYO, M. C. S.(Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. Ed. Petrópolis/RJ: Vorazes, 2002.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2007.

RICHARDS, J. C. **Communicative Language Teaching Today**.Cambridge: Cambridge University Press, 2006

RIOS NETO, A. S. **Complexidade nas organizações** / Antônio Sales Rios Neto. In: Suffragium: revista do Tribunal Regional Eleitoral do Ceará, v. 4, n. 7, p. 49-57, jul./dez. 2008

ROSA, M. M. S.; MONTEIRO, J. A. ; NASCIMENTO JUNIOR, A. F. . **Políticas para a Saúde Pública e o Ambiente: o desfecho de uma sequência didática a partir da Metodologia da Problematização**. In: XV FÓRUM AMBIENTAL DA ALTA PAULISTA, 2019, Online. Anais do Fórum Ambiental da Alta Paulista, 2019.

SADE, L. A. **Complexity and identity reconstruction in second language acquisition**. Symposium paper presented at AILA 2008 – 15th World Congress of 18 Applied Linguistics, Essen/Germany, 2008.

SILVA, V. **A dinâmica caleidoscópica do processo de aprendizagem colaborativo no contexto virtual: um estudo na perspectiva da complexidade/caos**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

SMOLKA, A. L. B. & GÓES, M. C. (orgs.). **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. São Paulo: Editora Papirus, 1995.

TASSONI, E. C. M. **Afetividade e aprendizagem: A relação professor-aluno**. Campinas: ANPED, 2000.

TEIXEIRA, M. T.; REIS, M. F. A Organização do Espaço em Sala de Aula e as Suas Implicações na Aprendizagem Cooperativa.**Meta: Avaliação**, [S.l.], v. 4, n. 11, p. 162-187. 2012.

VAN LIER, L. **Interaction in the language curriculum: Awareness, Autonomy, and Authenticity**. London: Longman, 1996.

VAN VELZEN, W. G. **Making school improvement work: A conceptual guide to practice.** Acco, 1985.

WENGER, E. **Communities of practice: A brief introduction.** Cambridge, UK: Cambridge University. 2011.

Processos e Práticas de Alfabetização: a investigação em uma escola pública de tempo integral

Literacy processes and practices: research in a full-time public school

Elisabete Ferreira Esteves CAMPOS*
Andréia de Souza GRAVA**

RESUMO: Este artigo refere-se à pesquisa de abordagem qualitativa, com o objetivo de compreender os processos e práticas de alfabetização, e identificar os fatores que podem contribuir com as dificuldades na alfabetização de todos os estudantes em uma escola de tempo integral, localizada na Grande São Paulo. Realizamos entrevistas com a coordenadora pedagógica e com docentes que atuam nos três primeiros anos do ensino fundamental, cujos conteúdos foram analisados com base em teóricos da área, especialmente Freire, Ferreiro e Lerner. As análises revelaram que ainda predomina a compreensão da alfabetização como ensino de código considerado pré-requisito para o letramento, e que não há trabalho coletivo para problematizar essa concepção, que se afasta dos fundamentos teóricos dos autores referidos. Excluir docentes dos debates sobre políticas educacionais, somando-se à ausência de estudos teóricos articulados com as análises e reflexões de suas práticas, pode resultar em dificuldades nos processos de alfabetização e levar à reprovação de estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização; Educação integral; Escola de tempo integral.

ABSTRACT: This article presents a qualitative research with the purpose of understanding literacy processes and practices and identify the factors that contribute to the literacy difficulties in a full-time public school in São Paulo. We conducted interviews with the pedagogical coordinator and teachers who work in the first three years of elementary school, analyzing the interviews contents based on area theorists, especially Freire, Ferreiro and Lerner. The analysis revealed the understanding of literacy as teaching a code, considered prerequisite for literacy, and there is no collective work to discuss this conception, which differs from the theoretical references. Excluding teachers from educational policy debates, with the absence of theoretical studies articulated with the analysis and reflections of their own practices, can contribute to difficulties in literacy processes and lead to students' disapproval.

KEYWORDS: Literacy; Integral education; Full-time school.

1 Introdução

Este artigo refere-se à pesquisa de mestrado¹, problematizando os processos e práticas de alfabetização nos três primeiros anos do ensino fundamental em uma escola de tempo integral, localizada em um município da Grande São Paulo.

*Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Docente e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação *Stricto Sensu* da Universidade Metodista de São Paulo (UMESP).

**Doutoranda e Mestre em Educação pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP).

¹GRAVA, Andreia de Souza. Desafios da alfabetização em escola pública de período integral em um município da Grande São Paulo: reflexões a partir da ótica dos sujeitos da prática (Dissertação). Universidade Metodista de São Paulo, 2019. A pesquisa foi realizada com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

As escolas de tempo integral, na perspectiva da educação integral, foram impulsionadas a partir de 2007 com o Programa Mais Educação, anunciando uma “ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais, contribuindo, desse modo, tanto para a diminuição das desigualdades educacionais, quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira” (BRASIL, s/d, p. 7), articulando ações de diversos ministérios e secretarias de governo. Propôs-se a ampliação de tempos e espaços, compartilhando tarefas de educar. O programa destinou-se prioritariamente a estudantes em situação de risco, vulnerabilidade social, em defasagem idade/série, para melhorar o aproveitamento escolar, prevenir o trabalho infantil, a evasão escolar e a repetência.

A partir de então, vários documentos oficiais foram publicados para subsidiar as equipes escolares. Na prática, o que ocorreu foram experiências e modelos diversos, posto que as políticas nacionais dependem das condições e diretrizes locais e fatores peculiares em cada escola (BRASIL, 2015; BARBOSA; SILVA, 2017; PARENTE, 2017).

Em 2015, oito anos após a criação do Programa Mais Educação, foi publicado o Relatório de Avaliação Econômica do Programa (BRASIL, 2015), ressaltando a relevância dessa política para a educação do país, mas relatando que os indicadores de fluxo e desempenho nas provas institucionais tiveram resultados negativos. Com base nesses resultados, a equipe que assumiu o governo em 2016 mudou a política lançando o Programa Novo Mais Educação (BRASIL, 2016), com ampliação da jornada escolar para acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática. A intensificação desses conteúdos evidencia a preocupação com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), ficando em segundo plano a educação integral, que requer um currículo integrado, evidenciando as contradições nas políticas educacionais, que podem ter repercussões nas escolas.

O propósito de melhorar o IDEB é corroborado em 2018 com o lançamento do Programa Mais Alfabetização, criado pela Portaria 142, de 22 de fevereiro de 2018 (BRASIL, 2018), como estratégia para fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização de estudantes regularmente matriculados no 1º e 2º anos do ensino fundamental.

É no contexto de tais políticas que investigamos, em 2018, os processos e práticas de alfabetização em uma escola de período integral situada em um município com alto Índice de Desenvolvimento Humano, mas que ainda convive com situações de

reprovação nas turmas de 3º ano do ensino fundamental.

Na pesquisa, de abordagem qualitativa (STAKE, 2011), foi utilizado o método de entrevistas reflexivas (SZYMANSKI, 2002) com o propósito de dar vez e voz a profissionais da escola, a fim de expressarem suas ideias, inquietações e propostas em relação ao tema, oportunizando a livre expressão sobre seus saberes e fazeres, seus sentimentos e angústias. Foram realizadas entrevistas com a Coordenadora Pedagógica, identificada como CP, e três docentes das turmas de 1º, 2º e 3º anos, identificados como P1, P2 e P3, respectivamente.

As entrevistas buscaram a compreensão das questões postas a partir das pessoas que atuam e trazem o olhar “de dentro” do contexto dessa escola, tomando como referência a análise de conteúdo proposta por Franco (2008). Trata-se de “[...] um procedimento de pesquisa que se situa em um delineamento mais amplo da comunicação e tem como ponto de partida a mensagem” (FRANCO, 2008, p. 14), sempre plena de significados e sentidos cognitivos, afetivos, valorativos e ideológicos. A inferência que apresenta, mediante conciliação teórica e trabalho de campo, as conclusões a que levaram a pesquisa constituem um novo conhecimento sobre o objeto de investigação (FRANCO, 2008).

No caso da pesquisa aqui relatada, os resultados decorrem de um contexto específico de alfabetização de estudantes que frequentam uma escola em período integral, no horário da 7h30m às 16h40m. Para os que apresentam dificuldades, há oferta de aulas de apoio pedagógico de 50 minutos de duração, duas vezes por semana, após o horário regular.

A constatação de que nessa escola havia reprovações ao final do 3º. ano, especialmente por problemas de alfabetização, ainda que fosse, na expressão da Coordenadora Pedagógica, “um número pequeno de aproximadamente 10 a 15 alunos”, justificou essa investigação, tendo como objetivo central compreender os processos e práticas de alfabetização e identificar os fatores que podem contribuir com as dificuldades na alfabetização de todos os estudantes.

Pelos limites deste artigo, destacaremos nossas análises acerca do conceito de alfabetização e suas implicações no trabalho pedagógico da referida escola com as contribuições de autores que compreendem a alfabetização em um processo educativo problematizador e dialógico, valorizando os conhecimentos e a cultura dos alunos e alunas, como Freire (2005, 2008, 2014), Ferreiro e Teberosky (1985), Ferreiro (2010) e Lerner (2002).

O conteúdo das entrevistas revelou a presença de uma concepção da alfabetização como ensino de código, sendo pré-requisito para o letramento, distanciando-se dos referenciais teóricos dos autores e autoras referidos.

A ausência do trabalho coletivo, como foi reiteradamente apontado pelo grupo entrevistado, não proporciona a articulação curricular, levando-os a práticas individualizadas e baseadas em suas próprias convicções. Tais resultados indicam que é preciso envolver os professores e professoras – dentro e fora da escola – nos debates e decisões sobre políticas e programas educacionais, aprofundando os estudos teóricos que tratam do conceito de alfabetização na perspectiva da formação integral de estudantes que possam contribuir com a construção e para o fortalecimento de uma sociedade democrática.

2 Alfabetização: um conceito em debate

A preocupação com a alfabetização tem levado a debates sobre concepções e métodos de ensino, como também à definição de políticas e diretrizes, mas que nem sempre se articulam com os propósitos de uma educação integral, para o exercício de uma cidadania crítica.

No Brasil, a cartilha *Caminho Suave*, cuja primeira edição foi impressa em 1948 e continuou sendo editada até meados dos anos 1990 (CHAKUR, 2015), subsidiou as práticas de alfabetização por muitas décadas. Inicia-se com o ensino das vogais e das letras do alfabeto de forma sequenciada para a formação de sílabas e, posteriormente, palavras e frases, sempre com apoio de ilustrações. Estudos comprovam que esse é um método que ignora os conhecimentos que as crianças têm sobre leitura e escrita, desconsidera seus usos sociais, cabendo ao docente transmitir o conteúdo a ser memorizado de forma gradativa, predominando as repetições orais e atividades de cópia.

Nos anos 1960, Freire (2005) denominou de “Educação Bancária” o ensino transmissivo que pressupõe o depósito do conhecimento que será memorizado pelos educandos para devolverem no dia da prova. Na visão de Freire (2005, p. 79), nas aprendizagens que ocorrem pela memorização “não pode haver conhecimento”, uma vez que, para aprender, é preciso o “ato cognoscitivo” provocado pela interação entre os sujeitos com a mediação dos conteúdos, promovendo o pensamento reflexivo. A alfabetização, na expressão do autor, “como ato de conhecimento, como ato criador e como ato político é um esforço de leitura do mundo e da palavra” (FREIRE, 2008, p.

30) que ocorre em um processo interativo de diálogo entre docente e discentes, mediatizados por conteúdos significativos, do contexto social, para que sejam aprendidos.

A teoria freiriana, a partir dos anos 1960, inaugura uma nova forma de pensar sobre a escola e a alfabetização, correlacionando a leitura do mundo com a leitura da palavra, cujos signos estão preñes de significados e significantes que os constituem, enunciando sons, formas e conceitos que fazem sentido para quem está em processo de alfabetização, o que evidencia a inadequação do ensino por meio de palavras e frases cartilhescas. Tal teoria, no entanto, foi refutada e considerada subversiva pelo regime militar (1964-1985).

Nos anos 1970, com o propósito de compreender as dificuldades de aprendizagem, a pesquisadora argentina Emília Ferreiro e colaboradores investigaram como ocorre a construção da linguagem escrita pela criança. Fundamentadas em estudos psicolinguísticos e sociolinguísticos, tais pesquisas foram publicadas no Brasil a partir dos anos 1980, provocando grande impacto sobre a concepção de alfabetização. Com a *Psicogênese da Língua Escrita* (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985), houve uma verdadeira “revolução conceitual” (WEISZ, 2005) que alterou significativamente a compreensão do processo de alfabetização, ao evidenciar que, desde muito pequenas, as crianças pensam sobre a escrita, sobre os portadores textuais e seus usos sociais. Compreender e considerar tais hipóteses tornou-se fundamental no processo de alfabetização. No entanto, as distorções de conceitos e compreensões equivocadas sobre a psicogênese da língua escrita deram margem tanto a práticas inadequadas quanto a críticas generalizadas (CHAKUR, 2015).

O problema da alfabetização para Ferreiro (2010) está em compreender a natureza do sistema de representação, o que implica em compreender o porquê a entonação da fala não é retida nessa representação escrita ou porque palavras são tratadas como equivalentes quando são representadas, apesar de pertencerem a classes diferentes, por exemplo. Segundo esse marco teórico, há um processo dialético em muitos níveis, conforme afirma Scarpa (2014), no qual o objeto “língua” não está dado *a priori*, mas se reconstrói na relação oral-escrita, assim como suas unidades de análise, que se redefinem continuamente até aproximarem-se das que efetivamente constituem o sistema de representação.

Se a escrita é concebida como um código de transcrição, sua aprendizagem é concebida como a aquisição de uma técnica; já se a

escrita é concebida como um sistema de representação, sua aprendizagem se converte na apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou seja, em uma aprendizagem conceitual (FERREIRO, 2010, p. 19).

Nos anos 1990, no bojo dos debates sobre alfabetização, emerge o termo letramento que, para Soares (2003), é o uso da leitura e da escrita em contextos sociais. E conclui que “alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis” (SOARES, 2003, p. 47), por isso defende a ideia de “alfabetizar letrando”, por meio da aprendizagem da leitura e da escrita, respeitando suas práticas e usos sociais.

Em outra direção, Ferreiro (2010) não considera alfabetização e letramento como ações distintas, posto que a alfabetização é um processo complexo de aprendizagem conceitual, que não se limita à decodificação de letras e palavras separada da aprendizagem de seus usos sociais. O termo “letramento”, para Ferreiro, pode levar a uma compreensão equivocada do processo de alfabetização, posto que o contato com a cultura escrita ocorre no contexto sociocultural em que as crianças vivem. Ainda segundo Ferreiro, a escrita é um objeto cultural produzido historicamente e requer uma atividade cognitiva de análise e reflexão (2010).

Concordamos com Ferreiro (2010) e com Lerner (2002, p. 40) quando afirmam que é necessário “superar a tradicional separação entre ‘alfabetização em sentido estrito’ e ‘alfabetização em sentido amplo’”.

Essa separação é um dos fatores responsáveis pelo fato da educação no ensino fundamental centrar-se na sonorização desvinculada do significado, e da compreensão do texto ser exigida nos níveis posteriores de ensino sem que haja tido uma preparação dos alunos para isso, já que a compreensão é avaliada, mas raramente tomada como objeto de ensino (LERNER, 2002, p. 40).

No entendimento de Lerner (2002, p. 40), se “as crianças reelaboram simultaneamente o sistema de escrita e a ‘linguagem que se escreve’, por que manter então uma separação que teve efeitos negativos?”.

As referidas pesquisadoras já demonstraram, há algumas décadas, que as crianças pensam sobre a escrita construindo saberes e elaborando hipóteses, antes mesmo do ingresso na escola, e antes de compreenderem o sistema alfabético. Tais saberes e hipóteses, no entanto, não são universais e o olhar pedagógico para a diversidade do alunado é fundamental no contexto escolar. Essa afirmação confirma-se no fato que as crianças das camadas populares com menor poder aquisitivo ficam prejudicadas, tanto pela desigualdade econômica, que limita o acesso à cultura escrita,

como livros e revistas, por exemplo, quanto pela falta de acesso à instituição escolar, uma vez que o Brasil ainda não universalizou a educação infantil.

O prejuízo causado pelo contexto social, ressaltamos, não é determinante para a alfabetização, ou seja, todas as crianças são capazes de aprender, desde que a escola assuma uma prática pedagógica adequada às suas possibilidades e necessidades. Em outras palavras, independentemente do contexto econômico e social, as crianças mostram-se curiosas em relação ao mundo e começam a construir hipóteses sobre o meio em que vivem, sobre o que está escrito e o que se pode ler. Como afirma Ferreiro (2010), a alfabetização é um processo gradativo de ingresso na escrita e nas culturas do escrito desenvolvidas socialmente.

Com esse entendimento, o processo de alfabetização na escola pressupõe a compreensão das práticas sociais no tempo atual e o constante diálogo dos docentes com os discentes, para que possam conhecer suas ideias sobre a leitura, a escrita e os significados que atribuem, que mudam com o avanço da tecnologia e suas diferentes possibilidades de interação e comunicação. Ademais, é possível identificar pensamentos comuns entre as crianças, como também explicações peculiares, que, ao serem explicitadas durante as aulas, contribuem com a reflexão e ampliação das ideias do grupo-classe. Demonstra-se assim que as atividades escolares podem considerar os saberes iniciais dos estudantes, mantendo contínuas interações em um processo dialógico (FREIRE, 2005) que promove a construção de novos conhecimentos.

A mudança de eixo proposta pelas pesquisas de Ferreiro e colaboradores (1985), despertou um olhar para a criança como um sujeito que é curioso, que pensa sobre o mundo, cria, constrói hipóteses e aprende em um mundo em constante mudança, implicando em novas formas de conceber o currículo e os fundamentos didático-pedagógicos.

Penso que minha maior contribuição em trinta anos de pesquisa básica foi demonstrar que as crianças pensam sobre a escrita, foi dar voz ao ignorado nesse processo. Quando eu comecei a pesquisar sobre tudo isso, a coisa se reduzia a saber qual era o método adequado para ensinar, qual era a idade adequada. E o que a criança pensava [...] na verdade, não pensava nada e era melhor que não pensasse, para não se equivocar. Aprendi que os pensamentos das crianças incomodam porque é difícil levá-los em conta e fazer algo com eles. Mas as crianças vão continuar pensando, felizmente. Claro que se pode ensinar que é melhor não pensar e a tarefa delas é apenas repetir. Mas isso é fazer um pecado intelectual para toda a vida. [...] Agora tenho que seguir lutando para que se levem em consideração o que pensam (FERREIRO, 2013, 1'30" -2'54").

Para muitas correntes, ainda é difícil levar em conta o pensamento infantil, sendo mais fácil ignorá-lo, mantendo práticas escolares nas quais todas as crianças devem realizar as mesmas tarefas, no mesmo ritmo, obtendo os mesmos resultados, o que tem contribuído com o fracasso escolar, especialmente de crianças de classes populares.

Como ressaltamos, a alfabetização é um processo complexo de aprendizagem conceitual e requer aprender:

- a) como se organiza a língua quando ela se torna escrita, ou seja, como se realizam, por escrito, os atos de fala que já conhecemos nos contextos orais (por exemplo, como se narra por escrito, como se informa por escrito, etc.);
- b) como são os objetos criados pela cultura escrita (os diversos tipos de livros, enciclopédias, contos ilustrados, dicionários, livros de poesias e muitos outros);
- c) que tipo de texto é característico de cada um dos objetos citados (o formato, a presença ou não de ilustrações, a organização tipográfica, etc.);
- d) como são as instituições criadas pela cultura escrita (as bibliotecas, as livrarias) e que também existem profissionais da escrita, como os jornalistas e os escritores. Ou seja, profissões construídas em torno dos usos sociais da escrita (SCARPA, 2014, p. 8).

Tais aprendizagens implicam no diálogo constante com os estudantes, em vista de estabelecer uma aprendizagem significativa que permita a conexão entre o meio social e a escola, promovendo, gradativamente, a construção de um pensamento crítico e autônomo.” Por que não estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (FREIRE, 2014, p. 32). As possibilidades pedagógicas são inúmeras. As crianças poderão ampliar a aprendizagem da escrita a partir do título de uma manchete lida pelo professor sobre o consumo de água ou enchente, por exemplo, para promover a interpretação do texto, possibilitar a construção de novas palavras e novos textos, como também para se apropriar dos meios de comunicação e analisar a realidade, discutindo sobre os problemas decorrentes da falta de água ou das enchentes e os prejuízos que causam.

Não serão letras, palavras ou frases cartilhescas que, carregadas de significado, levarão os estudantes a relacionarem o texto com o contexto cotidiano, o que indica a inadequação de separar alfabetização e letramento. A respeito disso, apresentamos que Mariana e Brumadinho foram duas tragédias exaustivamente noticiadas pela mídia e são de conhecimento das crianças. Ao relacionar as situações de realidade com o

currículo escolar, as crianças não ficarão limitadas à escrita de palavras e frases, mas terão muitas informações com a leitura sobre o tema – feita pelos docentes ou por elas próprias – em diferentes mídias e suportes, como revistas, jornais e *sites* na *internet*. Nessa perspectiva, os diálogos na escola não deixarão as crianças abandonadas às suas próprias angústias e temores, porque poderão elaborar melhor tais sentimentos com a mediação do professor. “A palavra viva é diálogo existencial. Expressa e elabora o mundo, em comunicação e colaboração” (FREIRE, 2005, p. 21).

Para Freire, a alfabetização é um instrumento de formação para a emancipação e participação social que situa a criança alfabetizanda numa posição de consciência e de crítica em relação ao seu mundo. Trata-se de uma prática pedagógica transformadora, promovendo a reflexão que emerge nas relações dialógicas, caracterizando a formação humana em uma perspectiva de educação integral, que, nessa concepção, estará presente nos processos de alfabetização.

A concepção de alfabetização é uma opção política, considerando o tipo de pessoas que queremos formar para qual sociedade.

3 As vozes dos entrevistados

Pelos limites deste artigo, focaremos na análise de conteúdo das entrevistas que nos permitiram compreender o conceito de alfabetização, destacando alguns fatores que dificultam o ensino e a aprendizagem.

Na expressão dos entrevistados, a alfabetização é a aprendizagem de um código considerado pré-requisito para o letramento.

Todos nós vivemos num ambiente que exige o letramento, e para conseguir ser uma pessoa letrada, você precisa da alfabetização. Ela é um subsídio para o letramento. [...] Cada um tem o seu ritmo, mas é uma coisa que, a partir do momento em que a criança faz a associação do símbolo com o som, e consegue enxergar isso dentro da palavra, dá uma luz diferente na criança, e ela consegue compreender. Ela tem a capacidade de enxergar coisas que ela não estava enxergando (P1).

Na mesma linha se manifesta a coordenadora pedagógica, em relação ao 3º. ano.

As crianças terminam o 3º. ano, eu diria que, 60% letradas. [...] porque alfabetizadas são todas. Todo mundo decifra o código, se eu pegar um terceiro ano, todas vão decifrar, sabe que *b* com *a* faz *ba*. Agora, isso tudo dentro de um contexto, de uma interpretação, dito socialmente, a gente tem lacunas gigantes (pausa). Isso é tão forte (CP).

Percebe-se nesses trechos, que a alfabetização compreendida como código associa símbolo ao som em uma relação inequívoca – uma letra para cada emissão

sonora –, desconsiderando que um mesmo som pode ser escrito de várias maneiras e uma mesma letra pode corresponder a mais de um som (FERREIRO, 2010). Além do mais, ao compreender a alfabetização como código, a CP afirma que no terceiro ano todas as crianças conhecem a escrita alfabética, mas não interpretam textos, evidenciando a fragmentação do ensino.

Para Ferreiro (2010), aqueles que entendem alfabetização e letramento como processos separados, assumem o ensino e aprendizagem de um código como subsídio para o letramento, desconsiderando que se trata de um sistema de escrita ortográfica e requer uma aprendizagem conceitual, que ocorre no contato com a diversidade de textos que circulam socialmente.

Em outro trecho, a CP explica que “no 1º ano eles [os alunos e alunas] têm que ser muito sabidos oralmente, falar bastante; repetir trava-línguas, quadrinhas, *trovinhas*; saber falar de uma maneira simples do que está dentro do conhecimento deles”.

Certamente o trabalho com oralidade é fundamental nos processos educativos em todos os anos de escolaridade, não se restringindo ao 1º ano. Afirmar que no 1º ano os alunos devem “saber falar de maneira simples do que está dentro do conhecimento deles” é importante como ponto de partida para iniciar um trabalho pedagógico com a diversidade de gêneros orais e suas variações de forma sistematizada (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), o que não foi mencionado pelos entrevistados.

É certo que as crianças participam de situações comunicativas antes mesmo do ingresso na escola - se expressam e se comunicam de formas variadas -, o que é relevante de se considerar para o planejamento de uma prática pedagógica intencional. Essa constatação é corroborada por Freire: “Crianças e adultos se envolvem em processos educativos de alfabetização com palavras pertencentes à sua experiência existencial, palavras grávidas de mundo. Palavras e temas” (FREIRE, 2001, p. 16).

A intencionalidade pedagógica nas atividades com gêneros orais não pode dar lugar à informalidade, mas deve considerar a “experiência existencial” das crianças para promover a ampliação de conhecimentos, em um “movimento de superação do saber de senso comum pelo conhecimento mais crítico” (FREIRE, 2001, p. 16). O trabalho pedagógico com oralidade, leitura e escrita se integram em concepções de alfabetização que pressupõem a formação integral de todos os estudantes, conforme perspectiva de Freire e de Ferreiro apresentada neste trabalho.

Faz-se então necessário retomar a responsabilidade pedagógica da escola para que todos os estudantes possam aprender e se expressar por meio da oralidade e da

escrita em seus diversos e variados gêneros, considerando também a formação de leitores e leitoras desde o começo da escolaridade, sempre levando em conta seus conhecimentos iniciais e as estratégias que acionam para ler, mesmo que ainda não o façam convencionalmente.

Nas situações de leitura “portanto, as propostas devem estar centradas na construção do significado também desde o começo”, para que as crianças tenham a oportunidade de “se enfrontar na cultura do escrito, de ir construindo expectativas do que pode ‘dizer’ neste ou naquele texto, de ir aumentando a competência linguística específica em relação à língua escrita” (LERNER, 2002, p. 40-41).

Nas entrevistas, em relação ao trabalho com a leitura, a CP relatou que não faz um acompanhamento sistemático do trabalho docente, mas questiona a qualidade literária de livros selecionados por alguns docentes. Já o P1 relatou seu prazer com a leitura e se preocupa com a seleção de bons livros para instigar o interesse das crianças, mas afirma que em casa, nem todas as famílias leem para as crianças. A P3 informou que incentiva os estudantes a escolherem livros da biblioteca escolar para lerem no final de semana, mas se mostra decepcionada porque apenas uma parte se envolve com a leitura. Esta também enfrenta dificuldades porque os alunos e alunas “iniciam o [3º] ano sem lembrar-se do que aprenderam; a interpretação é fraca, não têm noção de espaço no caderno, uso de linha, estrutura de texto” (P3), ou seja, em seu entendimento, trata-se de conhecimentos sobre os quais as crianças deveriam lembrar, parecendo responsabilizá-las por suas dificuldades.

As análises das respostas indicam a relevância de investir em um processo formativo com os docentes que permita planejar o trabalho pedagógico, desde o 1º ano, para a construção dos sentidos e significados dos diferentes gêneros orais e escritos. Assim como a oralidade, a leitura é também objeto de ensino e “para que também se transforme num objeto de aprendizagem, é necessário que tenha sentido do ponto de vista do aluno, o que significa – entre outras coisas – que deve cumprir uma função para a realização de um propósito que ele conhece e valoriza” (LERNER, 2002, p. 79).

Diferentes modalidades de leitura podem ser utilizadas, em distintas situações, frente a um mesmo tipo de texto: um mesmo material informativo-científico pode ser lido para se obter uma informação global, para se buscar um dado específico ou para aprofundar um aspecto determinado do tema sobre o qual se está escrevendo. (LERNER, 2002, p. 81)

O mesmo ocorre com outros tipos de texto e, portanto, a compreensão dos

diferentes sentidos e significados da leitura precisam ser considerados no trabalho pedagógico desde a educação infantil. As crianças pequenas deparam-se com situações cotidianas, com símbolos, revistas, livros, computadores, imagens, e vão construindo significados e elaborando hipóteses, que precisam ser consideradas na escola. Mas não é esse o entendimento da CP, percebido quando ela afirma que:

A educação infantil não tem, de verdade, a obrigação de alfabetizar o aluno, mas ela tem por obrigação dar todos os pré-requisitos para que essa alfabetização se inicie, de verdade, lá no primeiro ano, bem consistente. Então, assim, muito trabalho de coordenação motora fina, trabalho de observação visual, muito trabalho envolvendo essa produção oral, tanto de recontos de história, quanto de falar sobre algo, dar a vez para o amigo falar (CP).

A educação infantil é, dessa forma, compreendida como fase preparatória para o ensino fundamental. O reconto oral de histórias, citado pela entrevistada, pode desconsiderar a expressão das ideias infantis sobre as diversas histórias que ouvem ou a aprendizagem da linguagem escrita, embora as crianças da educação infantil sejam capazes de distinguir entre registros formais e cotidianos, desde que haja um trabalho intencional.

Mesmo antes de aprenderem o sistema de escrita alfabética, as crianças podem produzir textos orais com destino escrito (LERNER, 2002, p. 41), ou seja, a produção de um texto pode ocorrer por meio da oralidade, quando vão aprendendo certas características da linguagem escrita ao ditar o texto que será registrado pelo professor ou professora. Nessa atividade, as crianças aprendem que relatar um acontecimento ou contar uma história é diferente de escrevê-la; que termos comumente usados na linguagem oral nem sempre são usados na linguagem escrita; que podem ampliar os recursos linguísticos para expressar suas ideias e opiniões nas diversas situações comunicativas das quais participam.

Essa atividade pode ocorrer desde a educação infantil até o ensino fundamental, mas é complexa e requer intencionalidade e mediação dos professores e professoras. “No curso dessa atividade, serão apresentados problemas que as levarão a descobrir novas características da língua escrita e a se familiarizar com o ato de escrita, antes de saberem escrever no sentido convencional do termo” (LERNER, 2002, p. 41). Esse trabalho é fundamental para possibilitar que os estudantes desenvolvam a interpretação e a produção de textos, mas não foi mencionado nas entrevistas.

O contato com a diversidade de textos, que se inicia na educação infantil e tem continuidade no ensino fundamental, proporcionará subsídios para a produção escrita e

a gradativa compreensão dos recursos gráficos; a identificação do assunto; o uso de vocabulário característico da linguagem escrita, tornando muito mais significativo e contextualizado o ensino e a aprendizagem de letras, palavras, frases, textos, que fazem parte do universo cultural. Além de favorecer a construção de textos cada vez mais elaborados, os estudantes do ensino fundamental começam a compreender que há aspectos gramaticais e de pontuação mais adequados à construção linguística. Essa compreensão refuta a ideia de que a gramática só pode ser aprendida após o domínio da escrita convencional (WEISZ, 2001).

Os símbolos gráficos, espaços em branco, construção de frases e parágrafos, bem como o uso de palavras que não fazem parte da linguagem cotidiana, são conteúdos que podem ser ensinados e aprendidos no contato com a diversidade de gêneros textuais. Mas, como afirmou a CP, “alfabetizar é muito, muito difícil, porque a gente não está muito preparada para isso, a gente está preparada para um cumprimento de tarefas, num *checklist* de coisas, onde você tem uma obrigação muito maior com o tempo do que de fato com o aprender”. As cobranças administrativas e os projetos e programas encaminhados à escola para serem executados, conforme seu relato, levam a esse sentimento de que destinam um tempo significativo para essas atividades, não sendo possível, portanto, investir no estudo e reflexão dos processos e práticas de ensino.

Sobre o referencial teórico que fundamenta a alfabetização, apenas o P1 mencionou as contribuições das hipóteses de escrita formuladas por Ferreiro, atribuindo mais valor a autores e autoras que, segundo ela, tratam da prática. Citou a formação oferecida pelo município baseada no livro “Aula Nota 10”², que apresenta “49 técnicas para ser um professor campeão de audiência”, afirmando sua identificação com esse referencial.

Analisando as entrevistas concluímos que os fundamentos teóricos carecem de maior estudo e debate entre a classe docente, de forma articulada, com reflexões sobre sua prática. A ausência de um trabalho coletivo – que foi citado por todos os entrevistados – leva-os a assumirem estratégias de ensino próprias, especialmente para o trabalho com as crianças que não alcançaram os objetivos propostos em relação à alfabetização. A partir das concepções teóricas individuais, os docentes constroem estratégias para enfrentar as dificuldades de alfabetização.

²O entrevistado refere-se à obra: LEMOV, Doug. **Aula Nota 10**: 49 técnicas para ser um professor campeão de audiência. 4. ed. São Paulo: Da Boa Prosa, 2016.

A P3 revelou que retira atividades da *internet* para alunos e alunas que estão com dificuldade na alfabetização, o que demonstra mais uma vez a fragilidade teórica e o trabalho solitário desenvolvido pelos docentes.

É evidente que todos os entrevistados estão preocupados com a aprendizagem dos educandos, e procuram lidar com as dificuldades da forma que consideram mais adequada. É preciso reconhecer o desgaste e o sofrimento da equipe docente ao enfrentar os problemas cotidianos durante as aulas sem discuti-los em reuniões coletivas. A ausência do trabalho coletivo que seria necessário para tratar dos processos e práticas pedagógicas de alfabetização pode ser um dos fatores que levam à reprovação ao final do 3º ano. Mas a reprovação é também compreendida em outros termos.

Eles vão ser retidos, porque não absorveram as informações necessárias em termos de conteúdo e habilidades para ir para um próximo ano, onde tem uma demanda maior [...]. Mas acho que quanto mais distante a criança fica da base alfabética, pior fica para ela desenvolver sua alfabetização. Por isso, a retenção. É triste? Tem que analisar muito caso a caso (CP).

Há também alunos e alunas que são aprovados(as) para o 4º ano, mas que, de acordo com a análise da Coordenadora, nem sempre têm o preparo necessário.

Alguns alunos quando vão para o 4º ano têm uma brecha, um vácuo, mas para outros o abismo é muito grande, então, os pais aceitam, até querem, preferem essa retenção, não têm uma resistência, mesmo sem entender muito, entendem que repetir é o melhor, repetir faz parte, não sinto muito impacto nas famílias (CP).

A reprovação ocorre no final do 3º ano e, no dizer da Coordenadora, as crianças que têm um “vácuo” são aprovadas, mas, para aquelas que estão muito aquém do esperado, a reprovação é necessária; “faz parte”.

O fato de serem crianças que frequentam escola de tempo integral não fez com que os entrevistados estranhassem as reprovações.

Então, ele não vai passar só porque é do integral. Não acho que porque é integral que ele tenha que passar de ano, vai ter uma nova oportunidade, eu também não vejo como um castigo, como nada disso, eu vejo como uma oportunidade. Quem fica [reprovado] é por uma questão de amadurecimento também, não é só não fez, vou reprovar. [...] Teria que reestruturar tudo na escola integral, para atender essa demanda (P3).

A reprovação é concebida, na expressão da P3 como “uma oportunidade”, uma ação que favorece o estudante, porque terá mais tempo de aprender aquilo que deveria ter aprendido no tempo regular. Mas, como afirma Torres (1996, p. 99), “são muitos os

estudos que mostram que tal relação não ocorre: que o aluno repetente não só não aprende mais, senão que tem maior possibilidade de finalmente abandonar os estudos”.

Mesmo ficando na escola nove horas por dia, podendo frequentar as aulas de apoio pedagógico por mais 50 minutos duas vezes por semana, ainda há reprovação como também aprovação sem os conhecimentos considerados necessários. É uma situação de muita gravidade, que merece um estudo e debate aprofundado por parte da equipe escolar, mas que, como relatado pelos entrevistados, não ocorre.

O pouco diálogo com as famílias também foi apontado como fator prejudicial pelos entrevistados. Consideram que há educandos que se beneficiariam do apoio pedagógico oferecido pela escola após o horário regular, mas nem sempre as famílias aceitam, o que dificulta a alfabetização, podendo levar à reprovação.

O que mais dificultou o avanço dessas crianças, neste ano, foi o pouco tempo para diálogo com as famílias e o próprio tempo das famílias para acompanhar essas crianças. Algumas dessas crianças eu já tinha indicado, logo no início do ano, para participarem do reforço, mas a família não aderiu (P1).

Olha, eu acho que primeiro, pelo que eu vejo na minha sala, não tenho ajuda em casa. Os pais e as mães acabam não ajudando, eles não têm o apoio em casa. [...] Tem aluno meu que está fraco, vejo que não tem ajuda em casa, pedi reforço e a mãe não participa, não autorizou. Então, assim, eu acho que é mais a parte familiar que acaba não auxiliando. E tem criança que eu também vejo que é um pouco de preguiça, não tem interesse (P2).

Eu acho que, além da falta de apoio da família, a criança também parece que não demonstra interesse, não se esforça, parece que não quer saber, entendeu? Não vê sentido, acho que, como não tem esse apoio da família, e a família não ajuda, a criança não tem aquele incentivo de estar lendo, escrevendo, então, para mim, eu acho que por isso que eles acabam indo assim (P3).

A falta de apoio das famílias e o desinteresse dos estudantes foram citados como dificultadores. Não houve, nas manifestações dos entrevistados, um estranhamento sobre a oferta de apoio pedagógico após as 9 horas de atividades escolares, que deveriam ser suficientes para promover o sucesso na aprendizagem de todos os educandos. É possível que os pais que não autorizam considerem um excesso de atividades, mas não há como saber, porque o diálogo com as famílias, conforme relatos, é bastante limitado.

O P1 reconhece o problema e a necessidade de discuti-lo coletivamente.

O que eu desejo muito é que a gente consiga chegar num consenso, que agente precisa estar junto estudando, pesquisando com o grupo escolar, como professores da escola, e não só culpar alguém. Não

adianta a gente ficar falando que a culpa é da família, que a criança vem de um lar destruído e não dá para fazer nada. Lógico que dá, sempre dá, o que a gente precisa é sentar-se e falar sobre isso. Assim, como a família não pode falar que a culpa do fracasso é da escola, não dá para a escola falar que a culpa toda do fracasso é da família. Desejo que a gente consiga se organizar cada vez mais nesse caminho (P1).

É clara a percepção do P1 sobre a responsabilidade da escola, manifestando também o desejo de que encontrem o caminho do estudo, do diálogo e do trabalho coletivo para que todos possam aprender. Mas o fato de se tratar de escola de tempo integral, paradoxalmente, causa ainda mais desarticulações. Não há encontros sistemáticos entre a equipe docente do período regular (manhã) e das oficinas (tarde), ocorrendo, inclusive, reuniões em salas separadas. As interações, quando ocorrem, são pontuais e por iniciativa dos próprios docentes.

Então, aqui dentro, eu tenho duas escolas, eu tenho uma escola regular e, de tarde, eu tenho atividades que têm seu cunho pedagógico, têm seus fundamentos, seus objetivos, têm um caminho para ajudar a criança a melhorar nos aspectos que fogem do acadêmico, mas é uma escola regular, porque de manhã ela funciona como uma escola de meio período, com seus tempos de intervalo, a metodologia da sala de aula, da prática (CP).

Percebe-se então a fragmentação do trabalho em escola regular no período da manhã e as oficinas à tarde. Não há um currículo integrado, levando à percepção de que a escola de período integral tem um cunho mais assistencialista.

Mesmo porque, até para os próprios pais dessa comunidade, eu percebo que de fato as crianças ficam aqui, porque eles precisam trabalhar, e esse acompanhamento sistemático de cadernos [por parte dos pais], ao que tudo indica, isso não existe (CP).

[...] parece que a gente só está a favor de tirar a criança da rua e servir de cuidador, e não com o objetivo principal da escola, que se perdeu (CP).

Evidencia-se a percepção de que as famílias concebem a escola como lugar onde deixam filhos e filhas sem a preocupação de compreender e participar das discussões e elaboração de um projeto pedagógico voltado para a educação integral. Por outro lado, a própria equipe escolar não trabalha de forma coletiva, fragmentando o currículo e as ações pedagógicas. É possível afirmar que não percebem diferença entre a alfabetização na escola regular de meio período e a alfabetização na escola de período integral, com ampliação de tempos e espaços que requer um currículo integrado e integrador.

[...] Talvez, a gente ainda colha bons resultados disso, [da escola de tempo integral] mas leva um tempo ainda para ter noção de que é

necessário que o pai acompanhe, mas, hoje, eu não percebo diferença e nem contribuição para a alfabetização (CP).

A CP também relatou que a rotina na escola de tempo integral é “muito pesada” e “muito cansativa” e seu objetivo primeiro de alfabetizar, com maior investimento na leitura e na escrita, ainda não foi totalmente alcançado, mesmo porque, no entendimento dos entrevistados, não há valorização nem envolvimento das famílias. Esse entendimento, em nossas análises, implica em retomar o papel da escola. Como afirma Lerner (2002, p. 18):

O necessário é fazer da escola um âmbito onde leitura e escrita sejam práticas vivas e vitais, onde ler e escrever sejam instrumentos poderosos, onde interpretar e produzir textos sejam direitos que é legítimo exercer e responsabilidades que é necessário assumir.

Lerner (2002, p. 18) reconhece que se trata de uma tarefa difícil, mas, “conhecer as dificuldades e compreender em que medida derivam (ou não) de necessidades legítimas da instituição escolar constituem passos indispensáveis para construir alternativas que permitam superá-las”. E é nesse sentido que essa pesquisa pode contribuir, de tal forma que a equipe escolar possa avançar na identificação, análise e debate acerca de suas concepções e das dificuldades que enfrentam, para construir outro desenho curricular, outros processos e práticas, com a intenção explícita de assumir a alfabetização na perspectiva da educação integral de todos os estudantes.

4. Considerações finais

Por meio dos dados coletados, concluiu-se que a alfabetização em escola de tempo integral na perspectiva da educação integral não se constituiu em tema de formação dos profissionais da escola pesquisada. O pressuposto de que tal política pudesse potencializar maior participação na elaboração do projeto político-pedagógico, maior vínculo com o território e que os processos e práticas de alfabetização teriam como fundamento os princípios da educação integral não se confirmou.

Quando o grupo entrevistado foi questionado sobre o acesso aos documentos, legislações e diretrizes para a educação integral em período integral, posicionou-se de maneira distante, demonstrando que esse tema/pauta não faz parte de sua formação em serviço.

Mesmo em se tratando de escola em período integral, as dificuldades, no que se refere à alfabetização de todos os estudantes, não foram superadas e os docentes as enfrentam colocando em prática estratégias próprias, inclusive com uso de atividades

retiradas da *internet*, uma vez que não há um processo contínuo e intencional de estudos e discussões coletivas para fundamentar teoricamente e refletir sobre as práticas docentes. Assim, quando a alfabetização é concebida como aprendizagem de código, sendo pré-requisito para o letramento, conforme a expressão dos entrevistados, sem a compreensão teórica da complexidade que envolve seus processos e práticas, ficam limitadas as possibilidades de alfabetizar todos os alunos e alunas.

Há diversos fatores que dificultam a alfabetização e que não foram devidamente tratados, pelos limites deste artigo, mas que merecem atenção da equipe escolar, tais como: projetos e programas recebidos de instâncias superiores que nem sempre dialogam com o projeto pedagógico da escola; limites na relação dos educadores com as famílias; ausência de diálogo com o território; inadequada organização dos tempos e espaços; ausência de integração curricular; ausência de trabalho coletivo contínuo e sistemático sobre o projeto político-pedagógico em ação.

Os problemas e dificuldades apontados pelo grupo entrevistado revelaram que aumentar o tempo que os estudantes ficam na escola pode configurar-se como uma política assistencialista, sem, necessariamente, melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem. A falta do envolvimento dos profissionais da educação nos debates sobre formulação e implementação de políticas educacionais, obstaculiza as possibilidades de mudanças para melhorar a aprendizagem de todos os estudantes. A conscientização dos profissionais envolvidos e da comunidade sobre o significado da educação integral torna-se necessária para que seja construída uma nova proposta educativa, levando também em conta as especificidades da escola e do alunado.

É preciso enfrentar o desafio de investir na educação integral que valoriza os aspectos cognitivos como também a afetividade, criatividade, sociabilidade, estética, ética, para a formação crítica dos estudantes, relacionando os conteúdos escolares com a leitura de mundo de forma significativa, contribuindo para a construção de uma sociedade mais humanizada e democrática.

Apesar dos inúmeros problemas que o País enfrenta e das reais necessidades de se garantir acesso à educação pública, considerando o direito de todos os brasileiros e brasileiras, as diretrizes do atual governo anunciadas na imprensa (SCHREIBER, 2019) têm como propósito implantar o método fônico e eliminar a “ideologia” na alfabetização, o que pode significar retrocessos ainda maiores. Por outro lado, há uma janela de oportunidade para retomar o debate sobre alfabetização, ampliando a participação dos professores e professoras, para que assumam um posicionamento

político, de forma consciente, em relação ao papel da escola.

Se quisermos, de fato, contribuir com a construção e fortalecimento de uma sociedade verdadeiramente democrática, é preciso envolver professores e professoras nos debates sobre políticas públicas e sobre a concepção de educação que se deseja assumir no interior de cada escola, com base em um trabalho coletivo teoricamente sustentado e com práticas que promovam a educação integral para a emancipação de todos os estudantes.

Referências

BARBOSA, J. M.; SILVA, J. A. A. da. Tempos escolares no Programa Mais Educação: os truques e os mitos das ampliações em escolas públicas brasileiras. **Movimento-Revista de Educação**. Niterói, ano 4, n. 7, p.419-447, jul/dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação Passo a Passo**. s/d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passopasso_maiseducacao.pdf. Acesso em: 8 jul. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundação Itaú Social. Banco Mundial. **Relatório de Avaliação Econômica e Estudos Qualitativos**. O Programa Mais Educação. São Paulo: Fundação Itaú Social, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria 1.144 de 10 de outubro de 2016**. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. Brasília/DF, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria 142 de 22 de fevereiro de 2018**. Institui o Programa Mais Alfabetização. Brasília, DF, 2018.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERREIRO, E. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito**. São Paulo: Cortez, 2010.

FERREIRO, E. A maior contribuição de Ferreiro, por ela mesma. **Nova Escola**, 3 jul. 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=y49tH8FWGT4>. Acesso em: 10 nov. 2018.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2008.

FREIRE, P. **Política e educação**. 5ª.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 46a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

CAMPOS, E. F. E, GRAVA, A. de S. | p.503-522 Processos e práticas de alfabetização...

FREIRE, P. **A importância do ato de ler em três artigos que se complementam**. 49ª. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 49ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

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

PARENTE, C. M. D. Programa Mais Educação: impactos e perspectivas nas escolas do campo. **Revista Eletrônica de Educação**, v.11, n.2, p. 439-454, jun./ago., 2017

SCARPA, R. L. P. **O conhecimento de pré-escolares sobre a escrita**: impactos de propostas didáticas diferentes em regiões de vulnerabilidade. 2014. 282 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização por R. Rojo e G. S. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SCHREIBER, M. Governo Bolsonaro: Contra ‘ideologia’ na alfabetização, novo secretário quer guinada metodológica no ensino. **BBC News Brasil**, 14 jan. 2019. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-46863916?SThisFB&fbclid=IwAR0GWaM-Etn0SL7zYZpxvGOZQponPazpZ-kYIcRvr7zRdgGZDL90-sS2R38>. Acesso em: 14 jan. 2019.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

STAKE, R. E. **Pesquisa Qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre. Ed. Penso, 2011.

SZYMANSKI, H. (org.) **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Liber livros, 2002.

TORRES, R. M. O absurdo de repetir de ano. In: TORRES, R. M. **Educação e imprensa**. São Paulo: Cortez, 1996.

WEISZ, T. **Pontuação**: gramática da legibilidade. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. MEC, 2001.

WEISZ, T. A revolução de Emília Ferreiro. **Viver mente e cérebro**. Emília Ferreiro: a construção do conhecimento. Coleção Memória da Pedagogia, n. 5, p. 6-13. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.

Trilhas Interpretativas como um potencial pedagógico: Redescobrimo a Caatinga

Interpretative Tracks as a Pedagogical Potential: Rediscovering the Caatinga

Joana Evelyn Alcantara NASCIMENTO*
Gilberto Amado Cysneiros ARAÚJO FILHO**
Ednilza Maranhão dos SANTOS***

RESUMO: Este trabalho teve como objetivo relatar uma experiência desenvolvida por alunos e professor do curso de licenciatura em ciências biológicas, com a participação de bolsista de iniciação científica do ensino médio de escolas públicas da região, do primeiro ano do ensino médio em uma área de Caatinga do agreste do Estado de Pernambuco. No período de dezembro de 2012 a outubro de 2013, trilhas de interpretação ambiental foram planejadas na Fazenda Fieza, no município de Santa Cruz do Capibaribe. Duas trilhas foram mapeadas e nessas, onze pontos foram considerados potenciais como paradas para reflexão, contemplação e contextualização sobre os elementos naturais do bioma Caatinga, conteúdos importantes para sensibilização e valorização do lugar. Três etapas fizeram parte do planejamento da trilha (Etapa 1: levantamento de dados; etapa 2: elaboração do roteiro pedagógico; etapa 3: execução para socialização da vivência e avaliação do processo. Um total de 43 alunos participaram das trilhas e foi notório o interesse dos alunos sobre o bioma, observado através da percepção escrita e de desenhos feitos por eles durante as atividades.

PALAVRAS-CHAVE: Áreas naturais; Interpretação Ambiental; Semiárido; Possibilidades pedagógicas.

ABSTRACT: This work had as objective to offer pedagogical possibilities and guide educational activities in an area of Caatinga of the agreste of the State of Pernambuco. During December 2012 and October 2013, environmental interpretation trails were planned at Fazenda Fieza, in the municipality of Santa Cruz do Capibaribe. Two trails were mapped and in these ten points were considered potential as stops for reflection, contemplation and contextualization on the natural elements of the Caatinga biome. Three steps were part of the planning of the trail (Step 1: data collection Step 2: elaboration of the script constituted in a pedagogical script Step 3: execution for socialization and evaluation, counting with the participation of the students of public schools of the region. A total of 43 students participated in the trails and it was notorious the interest of the students about the biome, observed through the perception, writing and drawings during the activities.

KEYWORDS: natural areas; environmental interpretation; semiarid; pedagogical possibilities.

* Licenciada em Ciências Biológicas pela UFRPE, Membro do Laboratório Interdisciplinar de Anfíbios e Répteis.

** Professor doutor do Departamento de Sistema da Informação/UFRPE.

*** ** Professor doutor do Departamento de Sistema da Informação/UFRPE;

*** Professora Doutora da do Departamento de Biologia e coordenadora do Laboratório Interdisciplinar de Anfíbios e Répteis, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-9214-1131> e e-mail ednilzamaranhão@gmail.com.br

1 Introdução

A educação ambiental, pelo seu caráter interdisciplinar, que envolve várias ciências (ambientais e humanas), disciplinas (física, química, biologia, geografia, história, linguagem), e transdisciplinar (pois busca pelo sentido da vida, que é estimulada e evidenciada através do contato com a natureza e com a troca de saberes), constitui um instrumento de conscientização para a conservação e valorização das áreas naturais (GOHN, 1997).

Segundo Jacobi (2003), o professor tem como função mediar o processo de referências ambientais para seus alunos e deve saber usá-lo como um instrumento estimulador de uma prática social e ambiental, fazendo com que os alunos se reconheçam no meio em que se encontram. Nesse sentido, a trilha interpretativa apresenta-se como uma estratégia pedagógica interessante na realização da educação ambiental em espaços não formais (TILDEN, 1977), pois faz com que os alunos se reconheçam como atores importantes do meio em que se encontram. Nesse processo, o professor tem a função de mediador na apresentação das referências ambientais aos alunos e deverá saber utilizá-las como instrumento estimulador de uma prática social e ambiental.

De um modo geral as trilhas interpretativas, na educação não-formal têm como objetivo propiciar um maior contato do homem com o ambiente natural, colaborando na formação da consciência ambiental através da sensibilização, a fim de estimular atores que possam contribuir com a redução de impactos provocados pela presença do homem no ambiente (SIQUEIRA, 2004). A educação ambiental, por meio das trilhas de interpretação, oferece oportunidades de sensibilização e de aprendizado por meio do contato direto com o ambiente natural (ZANIN, 2006). Para além das questões conteudistas, essa possibilidade de roteiro natural vem sendo utilizada nas mais diversas categorias de unidades de conservação, por apresentar-se eficaz em ações conservacionistas nas áreas naturais protegidas (SILVA, 2007), principalmente no Bioma Caatinga.

Por definição, a Caatinga é o único bioma exclusivamente brasileiro composto por um mosaico de florestas secas e vegetação arbustiva (savana-estépica), com enclaves de florestas úmidas montanas. É um dos Biomas brasileiros mais ameaçados (mais de 50%), devido ao uso inadequado e insustentável dos seus solos e de outros recursos naturais (BRASIL, 2003). Destaque-se por isso a importância de manutenção dessas áreas para a qualidade de vida da população e de todos os seres que coexistem nesses espaços (PAREYN et al. 2013).

No município de Santa Cruz do Capibaribe, local de atuação desta pesquisa, observa-se frequente destruição do bioma caatinga. Credita-se a degradação do meio ao fato da região ser um dos polos têxteis mais importantes no Estado de Pernambuco, com um constante crescimento urbano desordenado e conseqüentemente ao aumento das áreas degradadas (BRASIL, 2014). Tal observação justifica o objetivo deste trabalho de relatar uma experiência, destacando o potencial eco-pedagógico de uma área natural localizada na Caatinga Nordestina, por meio da proposição e da organização de um roteiro de trilha interpretativa para atividades de educação ambiental. Objetivamos também oferecer à comunidade escolar a possibilidade de conhecer melhor os recursos naturais que a Caatinga oferece, focando o respeito à particularidade do lugar. Acredita-se que essa vivência é importante para fortalecer o conhecimento e a sensibilização de estudantes, promovendo neles o sentimento de pertencimento, por isso, para a execução da atividade, lançou-se mão de trilhas interpretativas em uma área particular preservada no município de Santa Cruz do Capibaribe em Pernambuco, Nordeste do Brasil.

2 Metodologia

2.1 Área de estudo

O Município de Santa Cruz do Capibaribe está localizado na mesorregião Agreste e na microrregião Alto Capibaribe de Pernambuco, cerca de 194,3 km de Recife, capital do estado, localizado em S-07° 56' 47,0" e W- 036° 17' 49,8". A população é de 87.582 habitantes; possui 37 escolas, sendo 14 escolas de nível médio (sete escolas particulares e sete escolas públicas estaduais) e 23 escolas de ensino fundamental (dezoito escolas particulares e cinco escolas públicas estaduais) (BRASIL, 2014). A área de estudo foi a Fazenda Fieza, localizada a cerca de 10 km do centro de Santa Cruz do Capibaribe, que possui cerca de 60 ha de Caatinga xérica (feições da caatinga mais seca) e é cortada pelo Rio Capibaribe. Essa Fazenda desde 1983 tem se preocupado com as questões ambientais e recentemente vem recebendo escolas para atividades pontuais de educação ambiental.

Duas trilhas foram escolhidas para realização do trabalho (Figura 1), a trilha A chamada de Trilha das águas, tem cerca de 1,5 km. Ela é caracterizada assim por possuir vários corpos d'água, que, durante a estiagem, secam. Nesse trajeto foi possível evidenciar pouca diversidade de plantas e elementos arbóreo exóticos como a algaroba (arbusto da espécie *Prosopis juliflora*, L. 1753) e os corpos d'água temporários (ex. poças, riachos, rios),

um deles é parte do rio Capibaribe. Na trilha B, Trilha da mata, uma caatinga com elementos arbóreos e mais arbustivos, possui cerca de 2,5 km, elementos endêmicos do domínio Caatinga (ex. cactáceas e bromeliáceas) estão bem presentes nessa trilha.

2.2 Procedimentos metodológicos

As atividades de reconhecimento e caracterização da trilha foram realizadas entre os meses de dezembro/2012 e outubro/2013, por meio de caminhadas exploratórias para identificar roteiros já existentes, e inserir outras possibilidades de interpretação desses roteiros. O trajeto foi georreferenciado utilizando o GPS Garmin® e, posteriormente, o Google Earth® foi utilizado para a confecção do desenho da trilha no mapa (ver Figura 1). Pontos de interpretação nas trilhas foram escolhidos (ver Figura 1), fotografados e os elementos naturais listados, caracterizados e documentado.

A etapa seguinte foi o planejamento para receber o público, constou do treinamento de oito alunos bolsistas de iniciação científica – ensino médio (PIBIC-EM) e voluntários da Escola de Referência Luiz Alves da Silva - por meio do reconhecimento da área, de reuniões, de registro de informações e de atividades de educação ambiental, utilizando o roteiro das trilhas. Durante as visitas quatro mediadores, estudantes e professores acompanharam os grupos de estudantes da escola, auxiliando-os na organização da caminhada com informações para andar em fileiras, não fazer barulho, olhar onde pisa ou onde colocar as mãos) e no diálogo com os estudantes (reforço das informações contextualizadas a partir da observação) com os estudantes durante as trocas de saberes no início, no meio e no final da trilha.

Didaticamente, o planejamento pedagógico constou, inicialmente, de visitas e pesquisas sobre a área: identificação de elementos naturais, normas de biossegurança e de orientações gerais sobre o roteiro. Em seguida, foi feito o reconhecimento e a montagem do traçado da trilha: rotas com os pontos interpretativos de paradas; e em seguida o treinamento da equipe.

Para avaliar o roteiro, duas escolas da região foram convidadas a participar da trilha. Posteriormente, os alunos foram motivados a expressarem o momento vivenciado durante o roteiro por meio de rodas de conversas, da escrita de textos e/ou de realização de desenhos, que podem ser chamados de esquemas de aprendizagem envolvendo linguagem mista (desenhos, letras e números), evidenciando os pontos de que mais gostaram, registrando suas relações afetivas com a caatinga e o que a vivência experimentada proporcionou em termos de

aprendizado. Foi seguida a concepção de Goldberg, Yunes e Freitas, (2005), segundo os quais o desenho é também uma forma de expressar criativamente a percepção que os estudantes têm dos ambientes. Durante esses momentos, o objetivo era o estímulo para novos multiplicadores ambientais. A avaliação do roteiro teve como base a participação dos estudantes, a partir do que foi observado na fala deles, os sentimentos expressos por eles, bem como os elementos observados nos desenhos.

O delineamento pedagógico envolvendo as trilhas foi baseado nas propostas de Magro; Freixêdas (1998); todavia algumas adaptações foram feitas com base nas características da paisagem natural do local, das necessidades do município, como um tema gerador (por exemplo, a formação dos núcleos de desertificação provocada pelo mau uso do solo e pela remoção da vegetação, além da retirada da areia do leito do rio, trazendo consequências drásticas para o ambiente), e que fosse de fácil roteiro para os educadores da fazenda.

A análise de dados ocorreu segundo o método descritivo, de forma contínua através dos diálogos, durante as paradas realizadas ao longo da trilha, dos relatos dos alunos que vivenciaram a trilha e também pela análise dos desenhos, segundo Goldeberg et al. (2005).

3 Discussão e resultados

3.1 A proposta da trilha interpretativa

No período em que a pesquisa foi desenvolvida, ocorreram nove visitas à Fazenda Fieza, sendo uma visita para se fazer o mapeamento do local, uma outra visita para o planejamento pedagógico de duas trilhas, que envolveu o treinamento de alunos monitores/bolsistas PIBIC-EM, outra visita foi destinada à escolha e caracterização dos pontos (Figura 1) e outra para delinear a pesquisa e ajudar na contextualização sobre os elementos naturais, conforme se pode verificar na Figura 1 e no Quadro 1.

As trilhas foram classificadas como guiadas e lineares, que, segundo Andrade (2003), têm o objetivo de conectar o caminho principal a algum destino específico, tendo o percurso de retorno o mesmo do caminho da ida. Nesse sentido, tais trilhas visam favorecer a fixação e construção do conhecimento abordado no decorrer do traçado.

A trilha A (Figura 1), chamada de Trilha das águas, abordou questões sobre a importância da água, da mata ciliar, e questões sobre os impactos sociais e ambientais foram contextualizados. Como se tratava de uma trilha menor e menos cansativa (cerca de 2 km e 60

minutos de caminhada com as paradas) foi indicada para grupos de crianças em torno de 4 a 10 anos e idosos. Nela foi possível mapear e caracterizar três pontos: 1- Rio Capibaribe, 2 - Olho d'água e 3 – Olho d'água.

Na trilha B, Trilha da mata (Figura 1, Quadro 1), foi possível documentar oito pontos interpretativos constituídos de elementos representativos do Bioma Caatinga, com ênfase na flora e fauna, quais sejam: ponto 1 – Pedra do Mocó, 2 – Vale das bromélias, 3 – Bosque do Xique-xique, 4 - Barriguda, 5 – Umbuzeiro, 6 – Área dos anfíbios, 7- Líquens, 8 – Rochas. Essa trilha tem um tempo de percurso entre 90 a 120 minutos, dependendo da interação e da participação do visitante no decorrer das paradas.

As trilhas foram pensadas também, para serem inclusivas, ou seja, pessoas com dificuldades visuais podem participar, desde que guiados. Todavia devido à presença de alguns obstáculos, houve restrição a que pessoas com dificuldades locomotoras, como cadeirantes, participassem dessa trilha devido ao trajeto irregular e de rochas soltas pelos caminhos, além da suave diferença no relevo, com pequenas subidas e descidas, todavia, eles puderam vislumbrar a trilha através das imagens e da observação da paisagem no espaço de acolhimento na fazenda.

Para cada trilha, 11 pontos foram escolhidos para possibilitar momentos de reflexão, contemplação, contextualização e aprendizado, tais como: Trilha A, pontos das águas: 1- Rio Capibaribe, 2 - Olho d'água e 3 – Olho d'água e Trilha B, a floresta: ponto 1 – Pedra do Mocó, 2 – Vale das bromélias, 3 – Bosque do Xique-xique, 4 - Barriguda, 5 – Umbuzeiro, 6 – Área dos anfíbios, 7- Líquens, 8 – Rochas (Figura 1).

No geral, as trilhas possuem relevo levemente acidentado, com declive maior no leito do rio e em afloramentos rochosos, cuja variação da altitude está entre 461 a 490 m. As visitas devem ser feitas pela manhã entre 7h e 9h ou à tarde das 15h às 17h30min, evitando as horas mais quentes do dia. Não foi mensurada a capacidade de suporte físico, mas sugere-se que as trilhas sejam feitas por no máximo 10 a 15 pessoas, importante para a dinâmica do guia/educador envolver os participantes.

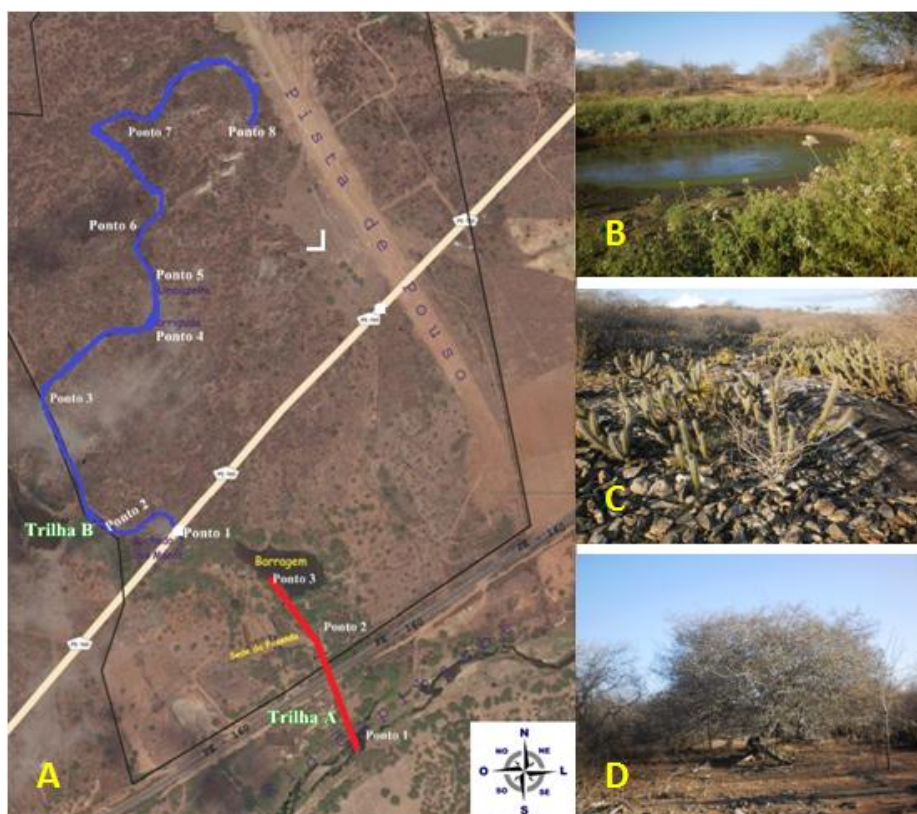
O educador, ao longo do traçado, instigava a curiosidade dos alunos estimulando-os a responderem aos “porquês”. Um exemplo interessante é a presença no ponto 3 da trilha A, do Mussambê (*Cleome spinosa*), uma planta perene que possui odor forte e ocorre principalmente em áreas inundadas com solos arenosos (MAIA, 2004), sendo um bioindicador de áreas úmidas no semiárido. Foi perguntado aos alunos para que essa planta

servia, mas poucos a conheciam. Os que conseguiram responder eram adolescentes que habitavam a área rural e tinham mais familiaridade com esse tipo de vegetação.

Outra informação relevante é a importância dos animais na polinização e manutenção da Caatinga (MARTINS, 1994) e a importância das plantas como alimento e como uso medicinal (CASTRO et al., 2007), perguntas como “Por que será e para que as abelhas polinizam?; “Será que tem remédio que vem das plantas?”; “Por que não usamos mais tantos chás como os nossos avós?” Essas foram perguntas instigadoras que incentivaram a conversa, a interação e a troca de saberes durante o roteiro da trilha B.

Há muitas informações em cada elemento natural registrado nas trilhas e que estão presentes nos pontos de interpretação. Assim, coube ao educador explorar esse potencial junto aos grupos, estimulando entre eles a troca de saberes e o protagonismo durante o roteiro.

Figura 1: Mapa da Fazenda Fieza, evidenciando o traçado e a forma das trilhas (A), bem como os elementos naturais (B, C e D)



Trilha A, (Figura 1A) pontos das águas (linha em vermelho): Ponto 1- Rio Capibaribe, Ponto 2 - Olho d’água e Ponto 3 – Olho d’água-Barragem (Figura 1B) e Trilha B (linha azul), a floresta: (ponto 1 – Pedra do Mocó, Ponto 2 – Vale das bromélias, Ponto 3 – Bosque do Xique-xique (Figura 1C), Ponto 4 - Barriguda, Ponto 5 – Umbuzeiro (Figura 1D), Ponto 6 – Área dos anfíbios, Ponto 7- Liquens, Ponto 8 – Rochas. Fonte: Acervo dos autores

Quatro 1: Pontos de interpretação das trilhas A e B. Fazenda Fieza, Santa Cruz do Capibaribe, PE

<u>Trilha A</u>
<p>Ponto 1. rio Capibaribe</p> <p>Contextualização: fluxo do rio, água subterrânea, importância da água na manutenção dos seres, observação de aves aquáticas, poluição dos rios; impactos que o rio Capibaribe está sofrendo ao longo da história da ocupação humana; importância do rio Capibaribe para o desenvolvimento e manutenção da vida do homem no semiárido; onde nasce o rio e o seu caminho até chegar ao mar em Recife, capital de Pernambuco.</p>
<p>Ponto 2. Olho d'água 1</p> <p>Contextualização: poluição sonora, impactos ambientais sobre a fauna, hidroperíodo, formação de chuva, ambiente temporário e sua dinâmica biológica no semiárido.</p>
<p>Ponto 3. Olho d'água 2</p> <p>Contextualização: plantas pioneiras ou primárias; reprodução de organismos aquáticos (ex. anfíbios e peixes); diversidade de insetos, especialmente a importância das abelhas para o homem na manutenção da Caatinga.</p>
<u>Trilha B</u>
<p>Ponto 1. Pedra do Mocó (Figura 1A).</p> <p>Contextualização: adaptação dos mamíferos na Caatinga; árvores gomíferas e saguis que se alimentam de gomo; os locais onde as famílias de mocós, espécie endêmica da caatinga (<i>Keredon Rupestris</i> (Wied, 1820) vivem;</p>
<p>Ponto 2. Vales das Bromélias (Figura 1B)</p> <p>Contextualização: Micro-habitat, organização por colônias, utilidades, importância das bromeliáceas; adaptação vegetal a seca.</p>
<p>Ponto 3. Bosque Do Xique – Xique (Figura 1C)</p> <p>Contextualização: tipos de cactáceas e sua importância para o homem e a caracterização do semiárido, usos, biologia, adaptação e evolução.</p>
<p>Ponto 4. Barriguda</p> <p>Contextualização: tipos de folhas, modificações, adaptações.</p>
<p>Ponto 5 Umbuzeiro (Figura 1 D)</p> <p>Contextualização: resistência das plantas das caatingas x resistência do sertanejo; propriedades nutritivas da planta; árvores frutíferas da Caatinga; carboidratos; proteínas; lipídios.</p>

<p>Ponto 6. Áreas dos caldeirões</p> <p>Contextualização: local formado por pedras, granito, que na época chuvosa serve como armazenamento de água, podendo abrigar alguns anfíbios adultos e em fase larval, bem como bebedouro para muitos animais.</p>
<p>Ponto 7. Líquens</p> <p>Contextualização: poluição; bioindicadores; concentração de metais pesados.</p>
<p>Ponto 8. Rochas / Lagedo</p> <p>Contextualização: diferentes paisagens da Caatinga; geologia; rochas metamórficas; paisagem.</p>

Fonte: Elaborado pelos autores

3.2 A experiência com os alunos das escolas

Uma turma formada por 45 jovens do primeiro e do segundo ano do ensino médio de uma escola pública de Santa Cruz do Capibaribe com idade entre 14 a 18 anos, foi recebida na Fazenda Fieza no dia 05 de julho de 2013, para participar das trilhas. Os alunos foram recepcionados em espaço amplo e coberto, chamado de local de acolhimento na Fazenda, para a apresentação do roteiro e de informações sobre biossegurança. Devido ao número de participantes, ocorreu a divisão em três grupos para, enfim, dar-se início à caminhada nas trilhas.

Durante o percurso, os estudantes eram instigados a perceber sons, cheiros e visualizar alguns fenômenos e elementos naturais, sempre destacando a importância da caatinga e fazendo uma reflexão sobre a responsabilidade de se valorizar o bioma Caatinga. Também eram feitos questionamentos aos alunos para que eles expusessem o que sabiam sobre os temas abordados nos pontos de paradas, favorecendo a troca de conhecimento.

Essa abordagem esteve baseada na teoria de Vigotsky (2005), que postula ser através dos conceitos e das características culturais do meio, que o indivíduo começa a estabelecer relações com os novos conceitos e com a maneira como vê o mundo, reagindo a fatores internos e externos. Nesse sentido, as questões, apresentadas pelos participantes durante os pontos de parada eram em sua maioria provenientes de questões que já estavam sendo discutidas em suas rotinas escolares:

- *“A barriguda retém líquido o tempo inteiro, até nos períodos de estiagem?”*
- *“Os cupins se alimentam das árvores onde moram?”*

- *“Se líquens são a mistura de alga com fungos e precisam de umidade; por que existem líquens na Caatinga?”*

Foi observado também que, nos pontos de paradas, quando era estimulado o conhecimento prévio dos participantes, a maioria gostava de responder e muitas vezes se antecipava ao falar, mesmo que com respostas e explicações truncadas. O educador que moderava a visita estimulava, valorizava tais comportamentos e utilizava-se deles para construir o conhecimento no coletivo. A ação desse educador está amparada na teoria de Pinto (2000), cuja máxima está na identificação de que o conhecimento é construído através de erros e acertos. Em outras palavras, muitas ideias podem estar erradas, mas elas podem gerar novas ideias na tentativa do acerto. No processo de ensino-aprendizagem, o erro pode contribuir positivamente.

Pelo fato do adiantamento escolar dos alunos (ensino médio), as correções e adequações das inferências feitas por eles tornaram-se mais fáceis, pois já haviam sido trabalhados alguns conteúdos na escola. Soma-se a esse fato a disposição deles para as discussões e para as descobertas no percurso da trilha.

A partir dos trabalhos desenvolvidos durante as visitas guiadas nas trilhas ecológicas, foi notório o interesse dos alunos sobre o bioma: a percepção de detalhes, retirada de dúvidas, observações e ações dos alunos na floresta. A motivação para o envolvimento dos participantes estava no uso da criatividade e dos conhecimentos prévios para responder aos questionamentos, permitindo aos alunos trocarem conhecimento entre eles de forma espontânea.

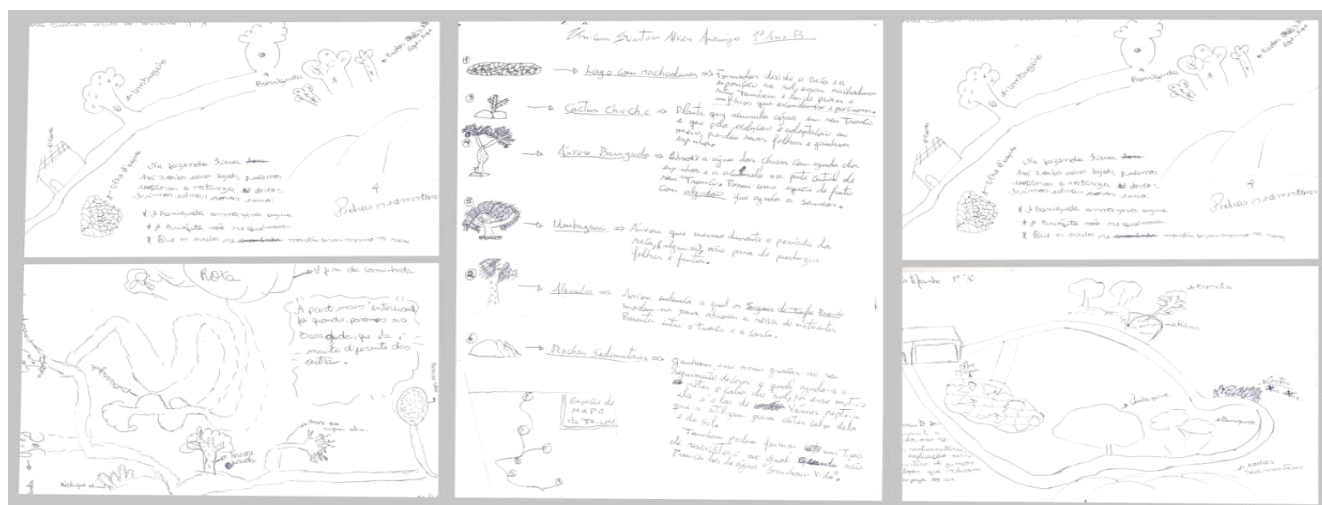
A respeito da troca de saberes, sabe-se que é um estimulante para atitudes capazes de desenvolver uma consciência ambiental, mas também a qualquer pleito educativo (GOHN, 1997). A interpretação ambiental continua sendo uma tradução do que se vê e sente quando se está em contato com a natureza, na perspectiva de perceber o mundo a sua volta. A abordagem interpretativa é que diferencia a interpretação da simples comunicação de informação (VASCONCELLOS, 2006).

Após o trajeto, foram avaliados alguns desenhos feitos pelos estudantes (Figura 2), nos quais eles puderam ilustrar mais de uma opção de pontos preferidos, ou ainda ilustrarem o que aprenderam no roteiro. Para Goldeberg et al. (2005), o desenho é um dos aspectos mais importantes para o desenvolvimento integral do indivíduo e constitui-se num elemento mediador de conhecimento e de autoconhecimento. A partir do desenho o indivíduo organiza

informação, processa experiências vividas e pensadas, revela seu aprendizado e pode desenvolver um estilo de representação singular do mundo. É um importante meio de comunicação e representação e apresenta-se como uma atividade fundamental, pois a partir dele o indivíduo expressa e reflete suas ideias, seus sentimentos, suas percepções e descobertas. Sendo considerado seu mundo, sua forma de transformá-lo, o desenho é um dos meios de comunicação mais preciosos (GOLDEBERG et al., 2005).

Podemos notar que os desenhos dos estudantes na segunda etapa da pesquisa foram mais detalhados, contendo novos e mais elementos (um maior detalhe de algumas plantas, animais e o rio) relacionados ao ambiente observado (Figura 2). Nos desenhos, todos os estudantes desenharam árvores, tanto no primeiro como no segundo, mostrando que esse é o elemento representativo no roteiro para a trilha B. As plantas, em geral, não possuíam identidade específica, corroborando com os resultados de uma pesquisa sobre representações de Mata Atlântica, de Schwarz; Sevegnani; André (2009).

Figura 2: Desenhos feitos pelos alunos do 1º ano do Ensino Médio, da Escola de Referência em Ensino Médio Luiz Alves da Silva, depois da Trilha do Dia do Meio Ambiente, destacando os pontos da trilha que mais chamaram atenção deles. (05/junho/ 2013). Santa Cruz do Capibaribe – PE.

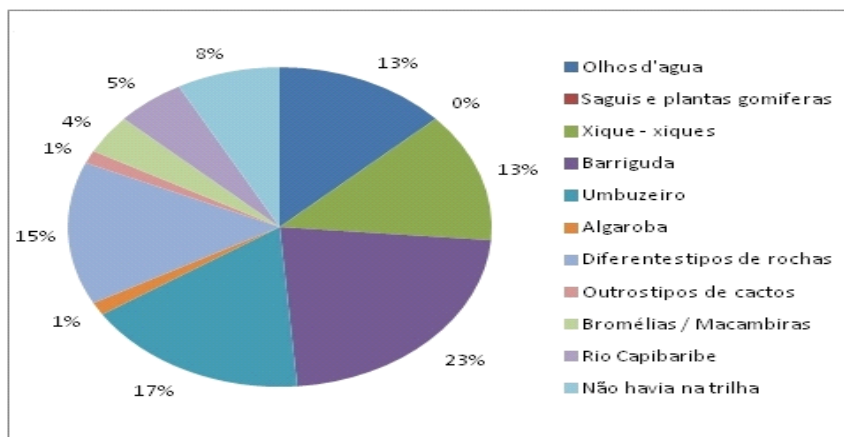


Fonte: Alunos do primeiro ano da escola de referência Luiz Alves da Silva

Ao analisar quantitativamente os desenhos feitos pelos estudantes, pode-se observar que a barriguda (23%) foi o elemento com maior destaque e curiosidades, seguido do Umbuzeiro (17%), isso se deve principalmente às curiosidades apresentadas sobre essas plantas e por serem vegetais que “encantam”, no que se refere a forma de dispersar suas sementes, caule e raízes adaptados ao regime semiárido. De uma maneira geral, os elementos

da trilha B foram os mais citados e representados pelos alunos (70%), todavia a trilha A proporcionou uma maior discussão devido aos problemas ambientais que o Rio Capibaribe sofre ao longo de sua história. Outra representação marcante nos desenhos foi o sol e o calor, como característica também de maior atenção, conforme se pode verificar no gráfico 1 abaixo.

Gráfico 1. A percepção dos alunos sobre os elementos das trilhas mais citados. Fazenda Fieza, Santa Cruz do Capibaribe/PE. 2012.



Fonte: Elaborado pelo autor

A maioria dos participantes retratou seus sentimentos através de desenhos (83%), e apenas 17% deles apresentaram de modo descritivo seu sentimento sobre a trilha e os pontos de paradas (tal como o exemplo da Figura 3). O que leva a refletir que as linguagens podem ser bem diversas, dependendo do olhar e do sentimento de cada grupo de visitantes para avaliar momentos como esse.

Figura 3: Descrição de uma estudante, sobre a trilha, fala do que gostou e compara com a outra vez que visitou a fazenda Fieza, Santa Cruz do Capibaribe/PE.

1°C*

Foi muito legal o passeio, foi melhor do que quando eu fui acampar lá. Foi bom a umbuzeira e conhecer Jeana, ver o xique-xique e conhecer mais o meio ambiente.

Fonte: trecho de texto escrito por estudante

De uma maneira geral os jovens participaram ativamente das atividades, sendo estimulados a perguntar, questionar e fazer comparações com a sua vida, exercendo também papel de protagonista desse cenário. Em cada ponto de parada era evidente a necessidade de

perguntar a respeito de curiosidades do que estavam tendo a oportunidade de ver e dialogar. Muitos jovens tinham muitas informações a passar, trazidas e repassadas pela família e por alguns amigos, bem como adquiridas pelo próprio convívio deles na região onde moram, contribuindo, assim, com a troca de saberes durante as atividades. Observa-se nesse ponto o destaque dos PCN (BRASIL, 1997) acerca da mediação do educador, pessoa que deve suscitar a pergunta, o questionamento, contextualizando-o e também procurando estabelecer a interdisciplinaridade durante as atividades desenvolvidas.

As trilhas interpretativas na Fazenda Fieza obtiveram uma excelente participação de todos, evidenciando a aceitação dos alunos e dos educadores participantes do projeto por esse tipo de trabalho. Ficou também evidenciado o importante papel pedagógico das trilhas interpretativas como ferramenta auxiliar na construção de valores e na sensibilização ambiental, o que pode ser observado em outros trabalhos (GUIMARÃES, 2006; COSTA; MELLO, 2005).

A informação por si só é simplesmente uma informação, mas quando há contextualização, ela transforma-se em conhecimento, pois foi realizada uma ponte entre o conhecimento e a vida de cada aluno (ANTUNES, 2001). Segundo Gohn (1997), Zanin (2006) e Vasconcellos (2006), em uma trilha busca-se vivenciar, firmar conhecimentos, exercitar valores cognitivos, criar perspectivas, suscitar questionamentos, despertar para novos conhecimentos e perspectivas, fomentando o pertencimento, a apropriação e a valorização dos elementos naturais.

4 Considerações finais

A partir da produção realizada pelos alunos após cada uma das atividades durante a visita guiada às trilhas interpretativas, percebemos que foi notório o interesse dos alunos sobre o bioma. Os participantes da trilha foram motivados a usarem sua criatividade e conhecimentos prévios para responderem a questionamentos durante a caminhada, propiciando a troca de conhecimentos entre eles sem que fosse necessário fazer uma constante indução. As representações com desenhos também mostraram que além de interessados, os alunos assimilaram as informações obtidas durante a caminhada.

Sugere-se, assim, que as trilhas interpretativas e guiadas podem ser uma atividade constante nas ações de educação ambiental realizadas pelos proprietários da Fazenda Fieza, com o objetivo de sensibilizar a comunidade local, principalmente a comunidade escolar, na

valorização do bioma caatinga no seu município, e no sentimento de pertencimento ambiental através do contato direto com a natureza.

Agradecimento

Agradecemos aos proprietários da Fazenda Fieza o carinho e a acolhida durante as idas à Fazenda e também a bolsa de extensão concedida à primeira autora (Programa Capivara) e aos revisores anônimos deste artigo.

Referências Bibliográficas

ANDRADE, W. J. de. Implantação e manejo de trilhas. In.: MITRAUD, S. **Manual de Ecoturismo de Base Comunitária: ferramentas para um planejamento responsável**. Brasília: WWF Brasil, 2003. 470 p.

ANTUNES, C. **Como transformar informações em conhecimento**. Petrópolis: VOZES, 2001. p. 37.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: meio ambiente e saúde**. Brasília, MEC, 1997. p. 23-30.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente MMA. **Biodiversidade da Caatinga: áreas e ações prioritárias para a conservação**. Brasília – DF, 2003 Disponível - em: <<http://www.acaatinga.org.br/fotos/publicações/34.pdf>> Acesso em 07 de fevereiro de 2014

BRASIL. Área Territorial Oficial. Rio de Janeiro: **IBGE**, 2015. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/> Acesso em 05 novembro de 2014.

CASTRO, A. A. J. et al. Cerrados marginais do Nordeste e ecótonos associados. **Revista Brasileira de Biociências**, Porto Alegre, v. 5, supl.1 , p. 273-275, jul. 2007, p. 273-275.

COSTA, C. V.; MELLO, P. A. F. Manejo e monitoramento de trilhas interpretativas: contribuição metodológica para a percepção do espaço ecoturístico em unidades de conservação. In: SIMPOSIO NACIONAL SOBRE GEOGRAFIA PERCEPÇÃO, 2005. Londrina. **Anais do Simpósio Nacional sobre Geografia, Percepção e Cognição do Meio Ambiente**. Paraná: Universidade Estadual de Londrina, 2005. p. 2-18.

GOHN, M.G. “Educação Não-Formal no Brasil: anos 90”. **Cidadania /textos**, São Paulo, n.10. Nov. 1997. p. 7-10.

GOLDBERG, L. G.; YUNES, M. A. M.; FREITAS, J. V. O desenho infantil na ótica da ecologia do desenvolvimento humano. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 1, Jan/abril. 2005, p. 97-106.

GUIMARÃES, S. T. L. Trilhas Interpretativas e Vivências na Natureza: aspectos relacionados à percepção e interpretação da paisagem. **Caderno de Geografia**, Rio Claro, v.20, n.33, 2010, p. 8-19.

MAGRO, T. C.; FREIXÊDAS V.M. Trilhas: como Facilitar a Seleção de Pontos interpretativos. **Circular Técnica IPEF**, n. 186, set. 1998, p. 4-7.

MAIA, G.N. **Caatinga: árvores e arbustos e sustentabilidade**. São paulo, D & Z Computação Gráfica e Editora. 2004. 413 p.

MARTINS, C. F. Comunidade de abelhas (Hym., Apoidea) da Caatinga e do Cerrado com elementos de campo rupestre do estado da Bahia, Brasil. **Rev. Nordestina de Biol.**, João Pessoa, v. 9, 1994, p. 125-131.

PAREYN, F. et al., **Cuidando da Caatinga**. Ed. Associação Plantas do Nordeste (APNE) & Royal Botanic Gardens, Kew, 2013. 30 p.

PINTO, N. B. **O erro como estratégia didática**: Estudo do erro no ensino de matemática elementar. (Série Prática Pedagógica) Papirus, Campinas, 2000. 28 p.

SILVA, V, A. **A relação entre a educação ambiental formal e não - formal**: um estudo de caso do parque natural municipal da taquara e as escolas do entorno. 2007. 74 f. Trabalho de conclusão de curso. Faculdade de Educação da Baixada Fluminense da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2007.

SIQUEIRA, L. F. Trilhas interpretativas: Uma vertente responsável do (eco) turismo. **Caderno Virtual de turismo**, Rio de Janeiro, v.4, n. 4, Dez. 2004, p. 78-87.

SCHWARZ, M. L.; SEVEGNANI, L.; ANDRÉ, P. Representações da mata atlântica e de sua biodiversidade por meio dos desenhos infantis. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 13, n. 3, Dez. 2009, p. 369-388

TILDEN, F. **Selecciones de “Interpretando Nuestra Herencia”**. Turrialba, Costa Rica: CATIE, 1977.

VASCONCELLOS, J. M. de O. Educação e Interpretação Ambiental em Unidades de Conservação. Fundação O Boticário de Proteção à Natureza. **Cadernos de Conservação**, Curitiba, v 3, n. 4, dez. 2006, p.86.

VIGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Ed. Martins Fontes. 2005.

ZANIN, E. M. Projeto trilhas interpretativas - a extensão, o ensino e a pesquisa integrados à conservação ambiental e à educação. **Vivências**. Erechim, v. 1, n. 1, 26-35, Maio 2006, p. 26-35.

Formação de professores de Ciências e Biologia para além da sala de aula Science and Biology teachers development beyond the classroom

Tamires do Carmo DIAS*
Neusa Elisa Carignato SPOSITO**

RESUMO: Este relato de experiência refere-se às atividades de ensino desenvolvidas no projeto intitulado Laboratório de Ensino: Contribuições para a Formação Discente, decorrente do Edital I\19002/2017/PROGRAD/DIREN, da Universidade Federal de Uberlândia. Ele foi desenvolvido no Laboratório de Ensino (LAEN) do Curso de Ciências Biológicas da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (FACIP) sob a responsabilidade da bolsista e da coordenadora, durante um período de dez meses, com 20 horas semanais. Participaram das atividades os licenciandos deste e de outros cursos e professores da Educação Básica. A bolsista aprendeu sobre a gestão do LAEN, realizou as seguintes atividades: a Exposição do Acervo do LAEN que consistiu na apresentação do laboratório e seu acervo; a Oficina Criativa promoveu a interação dos participantes com os materiais do laboratório e a Oficina de Moldes em Gesso de Folhas Vegetais, esta última com metodologia para pessoas com deficiência visual. Constatou-se por meio dos relatos escritos pelos participantes após a realização destas atividades que elas foram exitosas demonstrando que o processo formativo dos alunos pode ocorrer para além da sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores de Ciências e Biologia; Laboratório de Ensino; Deficiência Visual.

ABSTRACT: This experience report refers to teaching activities developed in the project titled Teaching Laboratory: Contributions to Student Development due public notice I\19002/2017/PROGRAD/DIREN from Uberlândia Federal University. It was developed in the Teaching Laboratory (LAEN) of the Biological Science Course at Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (FACIP) under the responsibility of the scholarship holder student and the coordinator, in a ten month period in 2017, with 20 weekly hours. The scholarship holder has learnt about LAEN's management, accomplished LAEN's Collection Exhibition, the Creative Workshop and the Plant Leaves Plaster Molds Workshop, the latter using methods directed to people with visual impairment. There was engagement of students and external community. In the face of the planned and accomplished activities' success, it is understood that the project has fulfilled its initial proposition, that is, the developing process of students that can and should be built, also, beyond the classroom.

KEYWORDS: Science and Biology teachers development, teaching laboratory, visual impairment

* Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Biodiversidade Animal, Universidade Federal de Goiás – PPGBAN/UFG. e-mail: dias.tamiresdc@gmail.com

** Professora Doutora em Educação para a Ciência, vinculada à Universidade Federal de Uberlândia, ICENP, curso de Ciências Biológicas e ao PPGECM – Campus do Pontal, atuando nas áreas de Formação de Professores e Educação Ambiental. e-mail: neusa.sposito@ufu.br

1 Introdução

Os cursos de formação inicial de professores cumprem, atualmente, a Resolução CNE/CP/DF nº 2 de 1º de julho de 2015 na elaboração de seus respectivos currículos nos quais os conteúdos devem ser organizados em componentes curriculares da área específica e da área da educação. Afora a formação dada por estas duas áreas, os/as licenciandos/as podem e devem participar dentro do ambiente acadêmico de situações de aprendizagem que ampliem seus conhecimentos e/ou superem suas lacunas, tais como: oficinas, filmes, palestras, seminários, projetos de extensão, ensino e pesquisa etc.

O Projeto Bolsas de Graduação (PBG), promovido pela Pró-reitoria de Graduação da Universidade Federal de Uberlândia (Edital nº 2/2017/PROGRAD/DIREN), é uma situação de aprendizagem. Nesse contexto, o projeto possibilitou a integração de uma discente do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal – FACIP no Subprograma Apoio aos Laboratórios de Ensino, atendendo ao interesse da “[...] participação do estudante de graduação na organização e funcionamento dos laboratórios que desenvolvem ações de ensino na Graduação, Educação Básica e Profissional” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2017, p. 1). Esclarece-se que conforme a Resolução 001-2018 CONSUN/UFU, em 28/02/2018 a FACIP foi desmembrada em três unidades, entre as quais o Instituto de Ciências Exatas e Naturais – ICENP, no qual ficou alocado o curso de Ciências Biológicas, em questão.

Este relato de experiência objetiva descrever as atividades desempenhadas pela bolsista no projeto intitulado Laboratório de Ensino: Contribuições para a Formação Discente, no período de dez meses, com o cumprimento de 20 horas semanais.

Os docentes do ensino superior devem investir na formação acadêmica de seus alunos ao possibilitar-lhes o desenvolvimento de projetos, entre outras atividades. Assim, a formação do acadêmico fundamentada no processo educativo implementado na universidade pode contribuir para que ele se compreenda como ser socialmente responsável e livre, capaz de refletir sobre o vivido e o aprendido em sala de aula e outros espaços da academia e, também, na comunidade externa; tais situações possibilitam ao discente a construção cotidiana da sua identidade pessoal e profissional alicerçadas na busca do saber ser, saber fazer e saber aprender, ou seja, na formação de suas competências (FERNANDES *et al.*, 2012, p. 3).

Ainda, ao participarem de projetos, os licenciandos, também, entram em contato com outros professores, técnicos administrativos, discentes etc., do próprio curso e de outros da

universidade e, ainda, dos externos à ela. Essa situação facilita e possibilita o desenvolvimento de suas habilidades de comunicação ao interagirem com diferentes pessoas e com a diversidade de motivação para a interlocução. Desse modo, a atuação dos graduandos participantes de projetos pode desenvolver sua capacidade de gerir responsabilidades e não apenas de assistir o processo, pois,

Aparentemente, os alunos têm sido considerados uma ‘matéria inerte’ relativamente passiva, sobre a qual o docente deve atuar, até mesmo em perspectivas que colocam o aluno no centro da aprendizagem: conhecer seus saberes prévios, a realidade na qual estão inseridos e, ainda que minimamente, seus anseios e desejos, parece ser suficiente para desenvolver uma boa aula, contextualizada e que conduza uma aprendizagem relevante; porém, não é dado o devido crédito ao papel ativo que eles desempenham no processo educativo (DESSOTTI, 2017, p.2).

Conforme o autor acima, dar o “devido crédito” aos alunos implica a participação deles em projetos, entre outras atividades acadêmicas – situação que contribui para o desenvolvimento de suas habilidades e faz com que eles sejam os atores e não apenas coadjuvantes ou “inertes” dos processos executados.

Dessa forma, os discentes podem desenvolver habilidades profissionais que não são aprendidas apenas com a vivência em sala de aula, pois segundo Freire (1987, p. 39): “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

Os graduandos, de acordo com Camargo (2003), devem encontrar condições teórico-metodológicas para se habilitarem como criadores, elaboradores e avaliadores das concepções acerca dos conhecimentos estudados no Ensino Superior. Para tal, a execução de práticas desenvolvidas no Laboratório de Ensino, como no caso deste projeto, possui as condições necessárias para possibilitar à bolsista e aos participantes deste projeto terem contato com jogos, modelos anatômicos, maquetes, diversos materiais didáticos, arquivos didáticos etc.

2 LABORATÓRIO DE ENSINO – LAEN

O Laboratório de Ensino – LAEN do Curso de Ciências Biológicas que, desde 2018, passou a integrar o Instituto de Ciências Exatas e Naturais do Pontal – ICENP da Universidade Federal de Uberlândia abriga diversos materiais didáticos adquiridos pelo curso ou doados pelos alunos de graduação. Dentre os materiais destacam-se: peças taxidermizadas,

peças anatômicas sintéticas, jogos didáticos, coleção de peças naturais de animais como cobras, coleção de peças naturais de botânica, esquemas que representam o funcionamento do corpo, biblioteca particular, dentre outros. Os materiais ficam disponíveis aos alunos e à comunidade externa sob a condição de empréstimo, para que sejam utilizados nas diferentes atividades que efetuam na Educação Básica.

O local é, também, utilizado para o desenvolvimento de aulas, grupo de estudos, atendimentos aos alunos e para a realização de palestras, cursos e oficinas.

O LAEN tem por suas atribuições: contribuir para a formação dos graduandos e, no caso, dos futuros professores da educação básica e dessa maneira incentivar a licenciatura em Ciências Biológicas, promovendo o desenvolvimento de pesquisa científica, do estágio, da complementação das disciplinas por meio de projetos como este.

Para Galiazzi *et al.* (2001) proporcionar aos alunos o acompanhamento da rotina desenvolvida em laboratório e a realização de atividades práticas, contribui para capacitá-los em organização, observação e desenvolvimento crítico. De acordo com as indicações desses autores, o presente projeto investiu na formação discente com o desenvolvimento de atividades de ensino destinadas à Graduação e à Educação Básica, como minicursos, oficinas, construção de materiais voltados aos conteúdos abordados em Ciências da Natureza e Biologia.

3 ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO LAEN PELA BOLSISTA

3.1 Gestão do Laboratório de Ensino

A execução do projeto foi realizada com diferentes atividades, em momentos distintos, que contribuiriam para a aprendizagem da bolsista a respeito da gestão do laboratório e, também, para a realização, pelos participantes, das diversas ações propostas.

No início do projeto, a bolsista realizou uma pesquisa bibliográfica sobre os seguintes temas: o laboratório e suas contribuições para a formação discente, o laboratório e o ensino básico. Tais leituras nortearam o embasamento teórico do projeto e contribuiriam para que ela conhecesse a normatização, rotina e organização do laboratório.

Concomitante à leitura do referencial teórico, a bolsista realizou o levantamento e catalogação dos materiais constantes do acervo do LAEN, a fim de facilitar a organização e o acesso a eles, por isso conferiu todo acervo que estava identificado com etiquetas relacionando-o com os respectivos registros na Lista de Acervo do LAEN. Ao encontrar parte

do acervo não catalogado, ela procedeu à sua identificação e inclusão na referida Lista, atualizando-a.

Ainda, a bolsista estabeleceu uma rotina de atuação no laboratório, tanto dela mesma como dos frequentadores do local. Para isso, estabeleceu uma Tabela de Horários para os frequentadores (discentes, docentes e demais interessados) do local e dos horários da presença dela e das reuniões semanais com a orientadora do projeto. A Tabela de Horários foi fixada no lado externo da porta de entrada do LAEN e, uma via, arquivada na Pasta de Documentos, na qual são anexados os documentos do registro, do empréstimo e da aquisição de materiais do acervo deste laboratório.

A bolsista elaborou a Ficha de Cadastro dos Monitores e Estagiários de diferentes projetos e componentes curriculares que ocupavam o Laboratório, em horários variados. Efetuou chamados para o setor de manutenção do local para a troca de lâmpadas, conserto de ventilador e de tomada etc. e buscou materiais no almoxarifado.

Com a execução dessas atividades, procurou-se inserir a bolsista no ambiente de gestão laboratorial, para que ela pudesse compreender o funcionamento e organização, as decisões e as ações que norteiam o andamento das atividades nos laboratórios, em geral e no LAEN, em particular. Tal desempenho demanda responsabilidade para a sua execução e, assim, possibilitou-se a ela desenvolver:

A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É nesse sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade (FREIRE, 2009, p. 107).

O embasamento teórico realizado pela licencianda propiciou-lhe os elementos norteadores para o desenvolvimento das atividades do projeto e, ainda, contribuiu para a sua formação acadêmica com um aporte teórico de conhecimentos na área de Ensino de Ciências. Ou seja, com a leitura, síntese, discussão e aplicação de conhecimentos advindos do embasamento teórico estimulou-se a capacitação da bolsista na devida execução deste projeto e na sua formação acadêmica.

Nesse sentido, espera-se que tal capacitação seja “[...] essencial para que ele possa deixar de ser um técnico, reproduzidor das práticas convencionais que são internalizadas pela força da tradição e passe a ser produtor de conhecimento e autor da ação educativa (PESCE, 2012, p. 2-3).”

3.2 Reuniões com a Coordenadora do Projeto

Ao longo do desenvolvimento do projeto, ocorreram as reuniões semanais entre a coordenadora e a bolsista com diálogos, esclarecimentos e reflexões acerca do desenvolvimento das atividades.

Francisco Junior e Oliveira (2015) informam que esse tipo de discussão acerca dos registros de atividades possibilita um retorno de maneira crítica às ações executadas e problemas enfrentados durante a execução do planejamento pedagógico elaborado inicialmente para o projeto. Esses encontros fornecem elementos de importância formativa, ocasionando uma interpretação reflexiva acerca dos aspectos positivos e negativos que foram verificados durante o enfrentamento das subjetividades presentes no decorrer do processo de realização deste trabalho.

3.3 Exposição

A bolsista planejou, divulgou e realizou a Exposição do Acervo do LAEN, em novembro de 2017, com o intuito de que os discentes do curso, da comunidade acadêmica e da comunidade da externa pudessem conhecer o laboratório e o seu acervo, disponível para empréstimo e que podem ser utilizados pelos alunos, professores do Ensino Básico e demais interessados, em aulas práticas, estágios e mesmo durante as disciplinas da graduação.

O LAEN ficou aberto ao público nos horários da manhã, tarde e noite, sob a responsabilidade da bolsista, que discorreu sobre os modelos biológicos, jogos, maquetes e diversos materiais do acervo, motivando o público a interagir com ela por meio de questionamentos diversos. A exposição teve a participação de 50 integrantes, em média, tanto pela manhã como à tarde e cerca de 20, no noturno.

Considera-se que a Exposição do Acervo do LAEN foi realizada com sucesso por conta dos participantes manifestarem não terem conhecimento da riqueza do acervo e da possibilidade de utilizarem-no em atividades didáticas, tanto na universidade como nos momentos de estágio e/ou outros projetos nas escolas de Educação Básica.

3.4 Oficinas

A realização das oficinas proporciona aos participantes o desenvolvimento de habilidades que tangem a comunicação, desinibição e pesquisa dos temas abordados. Ainda,

fornece uma vivência didático-pedagógica real que embasa uma formação capaz de atender as especificidades que envolvem o trabalho docente. Assim, a execução das oficinas por parte da bolsista, configurou-se como

[...] uma forma de ensinar e aprender, mediante a realização de algo feito coletivamente. Salienta-se que oficina é uma modalidade de ação. Toda oficina necessita promover a investigação, a ação, a reflexão; combina o trabalho individual e a tarefa socializadora; garantir a unidade entre a teoria e a prática (VIERA; VOLQUIND, 2002, p. 11).

3.4.1 Oficina Interação Criativa com o Laboratório de Ensino

Após a Exposição do Acervo do LAEN em que os participantes se mostraram interessados em interagir com o seu acervo, a bolsista organizou, no período da tarde, das 14:00 às 18:00, a Oficina Interação Criativa com o Laboratório de Ensino aberta a todos os cursos da unidade acadêmica. A execução da oficina objetivou apresentar o acervo do laboratório aos 25 participantes de maneira interativa, isto é, a partir da manifestação de todos na sugestão de temas e criação de um roteiro didático para a manipulação dos modelos.

Dessa maneira, os alunos conheceram o laboratório e discutiram formas de aplicação e explicação de parte do acervo, pensando em sua funcionalidade para os diversos níveis de ensino. Eles organizaram-se em duplas e trios e elaboraram um roteiro por escrito da atividade proposta a partir da escolha do modelo ou material do acervo. Após isso, apresentaram, oralmente, como o roteiro foi desenvolvido e como seria aplicado.

Seguem-se as Figuras 1 e 2 que apresentam parte do acervo do LAEN.



Figura 1 – Parte do acervo do LEAN

Fonte: Arquivo pessoal

A parte do acervo do LAEN que consta na figura 1, acima, corresponde, respectivamente, pela ordem de apresentação da esquerda para direita aos seguintes modelos anatômicos: coração, coluna vertebral e ossos da bacia associados ao sistema renal, todos eles referentes ao tema Anatomia e Fisiologia Humana. A seguir, as conchas calcárias relacionadas ao tema Zoologia (Filo Molusca), ao lado, segue-se o modelo de célula animal pertinente ao tema Biologia Celular e Molecular e, ao final, a caixa entomológica vinculada aos temas Zoologia (Filo Arthropoda, Classe Insecta, Ordem Coleóptera) e Ecologia.



Figura 2 – Parte do acervo do LAEN
Fonte: Arquivo pessoal

A figura 2 evidencia a caixa entomológica associada ao tema Zoologia (Filo Arthropoda, Classe Insecta); ao lado está o modelo de rim (parte interna) condizente ao tema Anatomia e Fisiologia Humana; abaixo estão os esqueletos de animais diversos e animais taxidermizados vinculado ao tema da Zoologia e por último o modelo de membrana plasmática e célula animal condizente ao tema Biologia Celular e Molecular.

Ao final dessa oficina, os participantes sugeriram temas de interesse para serem abordados em futuras oficinas. A partir das sugestões realizadas, desenvolveram-se, em diferentes datas, três oficinas com a temática de ensino para deficientes visuais, voltadas para a abordagem da Botânica. Essa temática foi escolhida por unanimidade entre os participantes devido à ausência do ensino de atividades práticas para alunos/as deficientes dentro da grade curricular deles/as e, também, porque as folhas vegetais são de fácil acesso e sem custo.

3.4.2 Oficinas de Botânica: Moldes de Folhas em Gesso

Ocorreram durante três meses consecutivos, no horário das 14:00 às 18:00, possibilitando o atendimento ao público interessado. Cada oficina foi elaborada com o intuito de criar materiais didáticos que atendessem pessoas com deficiência visual, uma vez que os materiais presentes no LAEN não estavam adaptados a esse público. Houve cerca de 25 participantes em cada uma das oficinas.

Essa atividade prática teve como objetivo propiciar aos participantes realizarem atividades e confeccionarem materiais que facilitassem o ensino de botânica aos alunos portadores de deficiências visuais.

O conteúdo ministrado era sempre o mesmo e consistia, de maneira inicial, na realização de uma dinâmica com os participantes. Os voluntários eram vendados e deveriam identificar diferentes objetos, como: sementes, folhas, minerais e conchas, apenas pelo tato. Após a realização da dinâmica ocorria uma conversa, explicitando as dificuldades de ministrar-se conteúdos para alunos com deficiência visual e as possíveis alternativas para melhorar o ensino e confeccionar materiais didáticos, que atendessem às necessidades desses alunos, integrando-os junto aos demais.

Em um segundo momento, conforme verifica-se nas figuras abaixo, os moldes eram confeccionados da seguinte maneira: a argila era manuseada em uma bancada, com o intuito de preparar uma base formando uma espécie de cama, onde a folha era cuidadosamente colocada e vincada para que suas nervuras pudessem ser marcadas na argila (figura 3).



Figura 3. Bases de argila com folhas
Fonte: Arquivo pessoal

Posteriormente, a folha era retirada (figura 4) e o gesso era adicionado preenchendo a cama de argila (figura 5).



Figura 4. Base de argila com a folha vincada



Figura 5. Preparação do gesso
Fonte: Arquivo pessoal

Aguardava-se cerca de 40 minutos para que o gesso pudesse ser moldado, adquirindo consistência suficiente para ser retirado da cama de argila. Os moldes de gesso eram dispostos em uma bandeja (figura 6), onde permaneciam por um dia para a secagem completa. Como resultado, o gesso adquiria o formato da folha, inclusive com as reentrâncias de sua configuração anatômica, tornando-se um excelente material didático para o ensino de botânica, de modo que os alunos com deficiência visual entendam a anatomia vegetal.



Figura 6. Moldes de folha de gesso
Fonte: Arquivo pessoal

Ressalta-se que algumas discentes do curso de Pedagogia que participaram desta oficina atuaram como multiplicadoras deste saber ao desenvolverem em sala de aula do citado curso esta modalidade de atividade. Salienta-se a importância da iniciativa das alunas em desenvolverem a oficina em seu respectivo curso, não apenas pela ótica acadêmica, mas,

também, por disseminarem estas estratégias que buscam a inclusão de alunos com deficiência visual.

Nesse contexto, as oficinas mediadas pela bolsista promoveram entre os participantes: reflexões teóricas, criatividade, interação de conhecimentos, discussão sobre como ensinar por meio de modelos anatômicos nas aulas práticas, elaboração de modelos de folhas vegetais para o ensino de Botânica para alunos com deficiência visual, entre outras atividades. Elas contribuíram para a formação de um professor de Ciências “que fará a mediação do conhecimento para seus alunos objetivando aprendizagem, tendo como desafio a utilização do conhecimento científico, das tecnologias educacionais e de estratégias didáticas [...] (SEIXAS; CALABRÓ; SOUSA, p.289, 2017)”

Destaca-se a importância de aprendizagem dos licenciandos que, ao interagirem com seus conhecimentos, vivenciaram uma situação científica criativa. “Dessa forma, é provável que, nas suas práticas educacionais futuras, venham a ensinar ciência de um modo mais próximo da ciência real (ROCHA; SOARES, p. 27, 2005)”. Ou seja, possam, dentro das condições e contextos escolares em que eles lecionarão, desenvolverem atividades científicas que sejam criativas e de baixo custo.

Assim, tanto a bolsista como os participantes das oficinas vivenciaram situações de aprendizagem que contribuíram para uma formação diferenciada, preparando-os para diversificarem suas aulas. Sem a realização das oficinas, provavelmente, eles não teriam essa oportunidade e, nesse sentido, foi possível “delinear um perfil dos professores de Ciências da Natureza em um processo contraditório entre formação acadêmica e prática pedagógica em sala de aula (SEIXAS; CALABRÓ; SOUSA, p.290, 2017)”. Esses autores apontam em seu artigo a necessidade de serem enfrentados os desafios do ensino de ciências, tais quais: “[...] a utilização do conhecimento científico, das tecnologias educacionais e de estratégias didáticas [...] (SEIXAS; CALABRÓ; SOUSA, p.289, 2017)”. Ou seja, embora a graduação propicie a formação necessária para o professor e o inicie na prática pedagógica, esta última, pode ser complementada com atividades que contribuam no enfrentamento dos desafios do Ensino de Ciências, conforme ressaltados pelos autores acima citados. Por isso, a prática pedagógica propiciada pelas oficinas deste projeto contribuiu para a formação de novos saberes aos futuros professores.

Para Gauthier (2003) existe um reservatório de saberes que o professor deve dominar, sendo o mais importante os saberes da ação pedagógica, mas que é o menos desenvolvido.

Desta forma, salienta-se a que a bolsista obteve uma formação inicial diferenciada ao executar com êxito e responsabilidade o projeto em questão e, mesmo que de maneira inicial, teve oportunidade de impulsionar esses saberes em conjunto com os participantes das oficinas, sendo que estes, também, tornaram-se possuidores dos saberes da ação pedagógica.

Considerações finais

Ao envolver-se com o projeto, a bolsista participou da organização e do funcionamento do Laboratório de Ensino - LAEN, do curso de Ciências Biológicas e realizou diversas ações de ensino, entre as quais: a Exposição do Acervo do LAEN, a Oficina Criativa e a Oficina de Moldes em Gesso de Folhas Vegetais, estas últimas destinadas aos licenciandos e aos docentes da Educação Básica. A segunda oficina citada possibilitou aos participantes aprenderem como ministrar o conteúdo da Botânica aos seus possíveis e futuros alunos da Educação Básica que sejam portadores de deficiência visual.

No desenvolvimento do projeto, a bolsista teve a oportunidade de conhecer e praticar atividades que se configuraram em momentos diferenciados e, talvez, privilegiados de aprender diretamente com a professora autora do projeto, adquirindo responsabilidade e suscitando a construção de diferentes habilidades que se somaram à sua formação.

Nesse sentido, a bolsista executou com sucesso as atividades propostas que atingiram os objetivos do projeto, ou seja, no decorrer de sua implementação ela desenvolveu diferentes habilidades, tais como gestão, organização e autonomia que lhe conferiram a segurança e a responsabilidade para sua atuação frente às demandas do LAEN e contribuiu para a sua formação discente e futura atuação profissional. Dessa maneira, a execução do projeto fez com que a discente lidasse com situações diversas, tornando-a capaz de atuar em outras rotinas laboratoriais, seja de ensino em uma faculdade ou escola, bem como laboratórios empresariais e análises clínicas, entre outros.

Ainda, o projeto Laboratório de Ensino: Contribuições para a Formação Discente colaborou para a formação dos licenciandos e dos participantes externos que puderam conhecer o local, o seu acervo e saber que eles estão disponíveis para as diversas atividades acadêmicas e escolares que necessitarem empreender. Assim, tais atividades contribuirão, principalmente, para os alunos da Educação Básica, que poderão ser contemplados com aulas diferenciadas e inclusivas por intermédio desses/as futuros/as professores/as e/ou professores atuais que participaram das citadas atividades.

As experiências aqui relatadas indicam que as atividades executadas neste projeto corresponderam à sua proposta inicial, que era a formação da bolsista em atividades do Laboratório de Ensino - LAEN e revelaram que o processo formativo, durante a graduação, pode e deve ser construído para além da sala de aula.

Agradecimento

Pró-reitoria de Graduação da Universidade Federal de Uberlândia

Referências Bibliográficas

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 02/2015, de 1º de julho de 2015. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Brasília**, Diário Oficial da República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 11 jan. 2019.

CAMARGO, D. M. P. Universidade e formação de professores: oficinas pedagógicas e transformação da prática docente. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 15, p. 99-111, 2003. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/300>. Acesso em: 25 mai. 2019.

DESSOTTI, E. A Formação discente e suas potencialidades para o ensino de ciências. In: 38ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. **Anais [...] São Luís**, 2017, p. 1-11. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT13_986.pdf. Acesso em: 28 abr. 2019.

FERNANDES, M. C.; SILVA, L. M. S.; MACHADO, A. L. G.; MOREIRA, T. M. M. Universidade e a extensão universitária: a visão dos moradores das comunidades circunvizinhas. **Educação em Revista**, v. 28, n 4, p. 169-193, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v28n4/07.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 39. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1987.

GALIAZZI, M. C.; ROCHA, J. M. B.; SCHMITZ, L. C.; SOUZA M. L.; GIESTA, S. GONÇALVES, F. P. Objetivos das Atividades experimentais no Ensino médio: A Pesquisa Coletiva como Modo de Formação de Professores de Ciências. *In: Ciênc. educ. (Bauru)*, v. 7, n. 2, p.249-263, 2001. DOI:<http://dx.doi.org/10.1590/S1516-73132001000200008>.

Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132001000200008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 24 abr. 2019.

GAUTHIER, C. Ensinar: ofício estável, identidade profissional vacilante. *In: SILVA, M. (org.). Pedagogia Cidadã: cadernos de formação: didática.* São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, p. 11-22, 2003.

PESCE, M.K. Professor pesquisador na visão do acadêmico de licenciatura. *In: IX ANPED SUL – SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 2012, Caxias do Sul. Anais [...]* Caxias do Sul: Editora da UCS, 2012. v.1. p. 1-15. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/754/441>. Acesso em: 12 mai. 2019.

ROCHA, J. B. T.; SOARES, F. A. O ensino de ciências para além do muro do construtivismo. *Cienc. Cult.*, São Paulo, v. 57, n. 4, p. 26-27, dez. 2005. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252005000400016&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 25 fev. 2019.

SEIXAS, R. H. M.; CALABRÓ, L.; SOUSA, D. O. A Formação de professores e os desafios de ensinar Ciências. *Revista Thema*, v.14, n. 1, p. 289-303, 2017.

UBERLÂNDIA (MG). Edital de processo seletivo de projetos para o Programa de Bolsas de Graduação nº 2/2017. **Uberlândia:** Universidade Federal de Uberlândia – PROGRAD/DIREN, 15 de maio de 2017.

Disponível em: <https://www.portal.prograd.ufu.br/servicos/Edital/cronograma/459>. Acesso em: 10 mai. 2018.

UBERLÂNDIA (MG). Resolução SEI n. 001-2018, de 28 de fevereiro de 2018. Dispõe sobre o desmembramento da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal – FACIP. **Uberlândia:** Universidade Federal de Uberlândia - CONSELHO UNIVERSITÁRIO. Disponível em <http://www.reitoria.ufu.br/Resolucoes/resolucaoCONSUN-2018-1.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2018.

VIEIRA, E.; VOLQUIND, L. **Oficinas de ensino? O quê? Por quê? Como?** 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

Experiência docente no Ensino Fundamental I: um olhar para as contribuições de uma Feira de Ciências na alfabetização científica
Teaching experience in Elementary School I: a look at the contributions of a Science Fair in scientific literacy

Dayvisson Luís Vittorazzi*
Alcina Maria Testa Braz da Silva**

RESUMO: No presente texto apresentamos o relato de nossa experiência de trabalho com Feira de Ciências, realizada no ano de 2018, em uma escola municipal de Ensino Fundamental do estado do Espírito Santo. O evento se efetivou mediante o desenvolvimento de atividades que incentivaram a problematização de temas cotidianos e o estabelecimento de investigações sobre alimentação, com um grupo de vinte e cinco alunos do 4º ano dessa etapa da Educação Básica. Foi possível notar, de maneira positiva, o envolvimento dos alunos com as atividades, que lhes permitiram a aquisição de conceitos científicos, a participação em discussões, a argumentação de posicionamentos e a concretização de ações científicas. Assumimos, nessa tarefa, o papel de mediadores, o que exigiu esforços no sentido de reestruturar práticas e posturas pedagógicas por meio de reflexões críticas acerca do ensino tradicionalmente aplicado.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Ciências. Feira de Ciências. Alfabetização Científica.

ABSTRACT: In this paper we present a report of our experience working with Science Fair, held in the year 2018, a municipal unit of Elementary Education of the state of Espirito Santo. The event was carried out through the development of activities that encouraged the problematization of everyday subjects and the establishment of food research with a group of twenty-five students from the 4th year of this stage of Basic Education. It was possible to notice, in a positive way, the students' involvement with the activities, which allowed them to acquire scientific concepts, participation in discussions, argumentation of positions and the accomplishment of scientific actions. We assumed the role of mediators in this task, which required efforts to restructure pedagogical practices and postures through critical reflections on traditionally applied teaching.

KEYWORDS: Science Teaching. Science Fair. Scientific Literacy.

1. Introdução

As Feiras de Ciências se caracterizam, normalmente, como exposições que acontecem ao público onde os alunos, por meio do desenvolvimento de atividades prévias de investigação científica, apresentam e argumentam suas apurações e resultados, podendo

* Mestre em Ciência, Tecnologia e Educação – PPCTE/CEFET-RJ. Membro do Laboratório de Pesquisas EDUCIRS. Professor da Educação Básica no município de Castelo – ES. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9907-5173>. Correio eletrônico: dlvittorazzi@gmail.com.

** Doutora em Educação – UFRJ. Docente e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Educação do CEFET-RJ. Coordenadora do Laboratório de Pesquisas EDUCIRS. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5424-9993>. Correio eletrônico: alcina.silva@cefet-rj.br.

deixá-los, também, ao acesso da comunidade. Nessa premissa, entendemos ser possível oportunizar o desenvolvimento científico, cultural e social desses alunos.

Sob esse auspício, a realização de uma Feira de Ciências na escola foi justificada ao considerarmos os objetivos do ensino de Ciências, que envolvem: “desenvolvimento do pensamento lógico; vivência do método científico; universalidade das leis científicas; conhecimento do ambiente e a sondagem de aptidões; a preparação para o trabalho e a integração do indivíduo na sociedade” (CORSINI; ARAÚJO, 2007).

Caminhamos, assim, ao encontro das propostas de nível mundial que vislumbram o ensino das Ciências como fundamental para o desenvolvimento democrático e sustentável. Nesse sentido, movimentos hodiernos têm impulsionado o surgimento de trabalhos de investigação que tratam com elevada importância de uma educação estruturada na Ciência e na Tecnologia como mecanismo para uma alfabetização científica.

É evidente, porém, que o tratamento dado à ideia de alfabetização científica é carregado de polissemia, visto certas divergências tratadas no campo da ciência e da linguagem, mas ressaltamos que, de modo geral, suas concepções nos remetem à reestruturação de objetivos básicos para o ensino e isso exige estratégias que ultrapassem as desigualdades de cunho social, político e cultural que o tangem (CACHAPUZ et al., 2005).

Em função do exposto, pretendemos, no presente texto, apresentar o relato de uma experiência de trabalho docente com Feira de Ciências, desenvolvido com uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal do estado do Espírito Santo, discutindo alguns de seus resultados. A realização do evento se deu mediante o desenvolvimento de atividades prévias com os alunos, que envolviam a problematização e a investigação de temas relacionados à alimentação.

2. A experiência de trabalho com Feira de Ciências no Ensino Fundamental I

A Feira de Ciências foi programada e realizada durante o ano letivo de 2018. A proposta da atividade foi lançada no início do referido ano e após debate entre as equipes administrativo-pedagógica e equipe docente da unidade, foi acolhida por todos. Aos professores, coube o levantamento dos temas, por turma, que possivelmente despertariam o interesse dos alunos para o seu engajamento na atividade. Visto nosso trabalho em turmas do 4º ano do Ensino Fundamental, selecionamos o tema Alimentação, que compõe o conjunto

curricular do município para a disciplina e traz um caráter interdisciplinar¹, como gerador das atividades que culminaram no evento denominado Feira de Ciências.

As atividades foram desenvolvidas com uma turma composta por vinte e cinco alunos, sendo quinze meninos e dez meninas, com idades entre nove e onze anos, durante um trimestre, sob o auspício das diferentes disciplinas da grade curricular, tendo suas convergências nas aulas de Ciências da Natureza. Para tanto, foram divididas em etapas, que correspondiam a um conjunto variável de aulas (equivalentes a 50 minutos), descritas a seguir.

1ª etapa: Levantamento dos conhecimentos prévios acerca do tema

Na etapa inicial dos trabalhos, objetivamos sondar os conhecimentos prévios dos alunos acerca do tema. Tal tarefa baseou-se no entendimento de que os alunos chegam às salas de aula com um grande repertório de ideias sobre os fenômenos que observam ou sobre os sistemas dos quais participam. Ao interagirem com objetos, pessoas ou com o meio em que vivem, “as crianças vão construindo concepções que fundamentam suas expectativas quanto ao modo como as coisas funcionam” (MORAIS; ANDRADE, 2009, p. 13).

Sabemos, nesse contexto, que algumas dessas ideias podem apresentar semelhanças com as concepções científicas, outras nem tanto, caracterizando explicações alternativas em relação à Ciência. De modo geral, essas concepções trazem “grande solidez e interferem na aprendizagem [...], servindo como embriões para sua construção ou como obstáculos para as novas construções apoiadas pela ciência atual” (MORAIS; ANDRADE, 2009, p. 13). Aí reside sua relevância para os processos de aprendizagens e justifica a importância de considerarmos esses saberes e usá-los ao planejar as atividades seguintes.

A mobilização desses conhecimentos foi produzida por meio da técnica de evocação livre de palavras, comumente utilizada nos estudos que tratam de representações sociais,

¹ Trazemos como prerrogativa as discussões de Pombo (2005) acerca da ideia de interdisciplinaridade. Para a autora, o termo insere-se num conjunto de palavras que se apresentam como mais ou menos equivalentes: pluridisciplinaridade, multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Nesse contexto, afirma que não há uma definição exaustiva para o conjunto, porém apresenta uma reflexão provisória que consiste em: “reconhecer que, por detrás destas quatro palavras, multi, pluri, inter e transdisciplinaridade, está uma mesma raiz – a palavra disciplina. Ela está sempre presente em cada uma delas. O que nos permite concluir que todas elas tratam de qualquer coisa que tem a ver com as disciplinas. Disciplinas que se pretendem juntar: multi, pluri, a ideia é a mesma: juntar muitas, pô-las ao lado uma das outras. Ou então articular, pô-las inter, em inter-relação, estabelecer entre elas uma acção recíproca. O sufixo trans supõe um ir além, uma ultrapassagem daquilo que é próprio da disciplina” (POMBO, 2005, p. 5).

como forma de apreensão de seu conteúdo cognitivo-estrutural (ABRIC, 1993; MOSCOVICI, 2012; SÁ, 1996). Para tanto, solicitamos aos alunos que escrevessem cinco palavras ou expressões que eles associavam ao tema “alimentação”. Logo após, em uma roda de conversa, solicitamos que apresentassem os termos e justificassem suas escolhas.

O conjunto de evocações produzidas pelos alunos foi transcrito em um cartaz: “O que sabemos sobre alimentação”, que ficou exposto na sala de aula. Dentre as palavras ou expressões encontramos os termos “doenças”, “ficar gordo”, “saúde”, “doces”, “crescer”, “frutas”, “bolos”, “refrigerante”, dentre outros. Nos discursos produzidos foi possível perceber alguns padrões acerca das concepções, como: “se comermos muita besteira, podemos engordar e ficar doentes”, “é importante comer coisas saudáveis”, “ser gordo é ruim”, “tomar refrigerante é gostoso, mas faz mal”, “os alimentos ajudam a crescer”.

Fundamentados nessas ideias, foi possível sinalizar que os conhecimentos prévios do grupo trazem certa coerência na sua correspondência com os saberes científicos a serem tratados nas demais etapas das atividades, que foram estruturadas nesse seguimento.

2ª etapa: Levantamento do conhecimento científico acerca do tema

Na segunda etapa do trabalho, apresentamos aos alunos algumas situações cotidianas baseadas no conjunto de ideias que anunciaram na 1ª etapa deste trabalho. Tivemos por objetivo promover a problematização desses temas e incentivar os processos de investigação, sob um olhar construtivista dos processos de ensino e aprendizagem. Partindo das questões propostas pelos alunos ou apresentadas a eles, organizamos situações de interação em grupo para busca de respostas. Promovemos momentos de pesquisa em livros, revistas e *sites* na *internet* e, aos alunos, coube o registro das informações coletadas (Figura 1). As descobertas feitas pelos grupos foram socializadas e escritas em cartazes, que ficaram expostos na sala.

Figura 1. Realização de trabalho em grupos.



Fonte: Arquivos dos autores.

A concepção da aprendizagem como processo construtivo em sala de aula, difundida por Piaget (1999), propõe a produção do conhecimento de modo gradativo e não mediante a simples transmissão de informações pelo professor. A sala de aula, nesse contexto, passa a ser um ambiente de investigação e cooperação. “A construção do conhecimento (daí a expressão “construtivismo”), portanto, predispõe a criança à percepção, à observação e à experimentação através da manipulação dos objetos [...]” (PILETTI; ROSSATO, 2017, p. 79).

Após sondagem inicial, verificamos que os conhecimentos científicos apresentados pelos alunos envolveram o processo digestório humano, os grupos de nutrientes que compõem os alimentos, problemas envolvendo a obesidade, como evitar o excesso de gordura corporal, o que é uma pirâmide alimentar, dentre outros.

3ª etapa: Levantamento dos hábitos alimentares na escola

Nesta etapa do trabalho, apresentamos aos alunos uma proposta de observação e investigação dos hábitos alimentares do grupo escolar. Nosso objetivo residiu na tarefa de incentivar os processos de investigação, envolvendo os discentes nas práticas do trabalho científico. Partindo das questões levantadas nas etapas anteriores, produzimos um roteiro de observação das ações alimentares dos alunos durante o recreio escolar. Nesse roteiro nossos pequenos observadores registraram quais os principais alimentos consumidos pelos colegas, se preferiam alimentos processados e ultraprocessados, como salgadinhos e bolachas recheadas, ou alimentos minimamente processados, como pães integrais, cereais, castanhas e iogurtes. Ou ainda, se apresentavam preferência por alimentos *in natura*, como frutas. Além de questões como o cuidado com o espaço escolar e o acúmulo de lixo no chão.

Além disso, elaboramos um pequeno questionário para coleta de dados, também aplicado durante o recreio escolar. Questões acerca das preferências alimentares e a prática de atividades físicas foram abordadas. Todas as informações coletadas foram apresentadas em sala e transformadas em gráficos. Nesta etapa, destacamos atenção aos conteúdos atitudinais² pertinentes ao tema. Durante nossas rodas de conversa, os alunos discutiram e se

² Para Campos e Nigro (2009), tratar de atitudes que esperamos dos alunos nos remete à ideia dos comportamentos que acreditamos favorecer o aprendizado de conteúdos conceituais e procedimentais das Ciências, como prestar atenção, ser respeitoso, realizar tarefas, ser organizado, dentre outras. No entanto, os conteúdos atitudinais não se referem restritamente a tais comportamentos, “referem-se também a sentimentos ou a valores que os alunos atribuem a determinados fatos, normas, regras, comportamentos ou atitudes” (p. 43).

posicionaram diante de situações identificadas nas observações: jogar a sacola do salgadinho no chão, denominar o colega de “gordo” em tom pejorativo, dentre outras.

4ª etapa: Entrevistando um especialista em alimentação

Convidamos uma nutricionista para a realização de uma palestra nesta etapa, com o objetivo de socializar conhecimentos. Trazemos como embasamento, nessa situação, as proposições de Vigotski (2000) que se referem ao interesse da educação escolar em promover a apropriação dos recursos culturais e das produções humanas ao longo das gerações, por meio da interação com os atores escolares em atividades conjuntas, convergindo na produção de significados.

Nessa tarefa, a nutricionista promoveu reflexões sobre os conhecimentos científicos examinados pelos alunos e respondeu a questionamentos pertinentes ao tema alimentação. Ao final desta etapa, aplicamos um questionário avaliativo que consistia no registro ilustrativo do aprendizado, bem como no registro escrito de comportamentos, atitudes e opiniões.

5ª etapa: Produção de atividades para exposição na Feira de Ciências

Nesta etapa, propusemos uma pesquisa de atividades práticas que pudessem apresentar os conhecimentos científicos examinados durante as etapas dos trabalhos para a Feira de Ciências. Nas aulas de Ciências da Natureza promovemos a socialização das atividades e elegemos as que seriam apresentadas. Assim, organizamos e confeccionamos, em grupos, uma exposição de alimentos de acordo com os seus principais nutrientes, montamos uma “mini” pirâmide alimentar, um jogo de adivinhação da quantidade de açúcar presente nos produtos alimentícios industrializados, uma exposição de modelos anatômicos com os órgãos do sistema digestório e um *stand* de degustação de um “refrigerante” caseiro e distribuição da receita.

6ª etapa: Realização da Feira de Ciências na Escola

A Feira de Ciências aconteceu durante três dias na escola, tendo suas atividades distribuídas, em cada dia, conforme as séries atendidas no turno escolar. Dessa forma, além de apresentar as atividades produzidas (Figura 2), os alunos puderam visitar os demais projetos desenvolvidos por outras turmas (Figura 3). Durante as apresentações, os alunos tiveram a

responsabilidade de organizar o espaço da sala, recepcionar os visitantes e expor as atividades que produziram. Foi um momento de grande empolgação e aprendizado. Nossa sala recebeu visitas de alunos da educação infantil, das turmas do 1º, 2º, 3º e 5º ano, além de pais e professores.

Figura 2. Apresentação de trabalhos na Feira de Ciências.



Fonte: Arquivos dos autores.

Durante a exposição, analisamos a participação de cada aluno e pudemos acompanhar com certa clareza a prática dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais tratados durante as etapas do trabalho com a Feira de Ciências.

Figura 3. Visitação de trabalhos na Feira de Ciências.



Fonte: Arquivos dos autores.

7ª etapa: Avaliando a Feira de Ciências

Esta etapa não aconteceu de maneira isolada, mas durante todo o processo de desenvolvimento das atividades. Entendemos o processo avaliativo como um “motor” da aprendizagem. Segundo Campos e Nigro (2009), esse processo não deve ocorrer em momentos isolados após unidades ou atividades propostas nem mesmo objetivar a classificação do desempenho dos alunos em bom ou ruim. Para os autores, devemos considerar a avaliação como mecanismo contínuo, que permeia todo o processo de ensino e aprendizagens, orientando o professor na busca por respostas a questões como: “quais as concepções dos alunos sobre dado assunto?”, “ocorreu aprendizagem significativa dos conteúdos?”, “que estratégias devem ser adotadas para promover essa aprendizagem?”, “de que ajuda cada aluno precisa para continuar avançando?” (p. 138).

Nesse sentido, ao observarmos todo o processo desenvolvido no trabalho com a Feira de Ciências, percebemos o envolvimento dos alunos nas atividades, sua interação com o grupo e seus registros orais e escritos. Tais observações permitiram a percepção da eficácia do conjunto de atividades investigativas e interativas no processo de alfabetização científica. Quanto às expectativas dos alunos, registramos que, na sua totalidade, a participação na Feira de Ciências foi prazerosa e motivadora.

Foi possível identificar, de modo enfático, as dificuldades que esse tipo de trabalho apresenta, dentre as quais destacamos a necessidade da gestão eficiente das tarefas propostas, que se relaciona diretamente com a habilidade de saber conduzir o trabalho dos alunos. Para Carvalho e Gil-Pérez (2011), o trabalho do professor vai além da ação de ministrar aulas, ele exige um esforço coletivo de inovação e pesquisa, que muitas vezes se diferenciam dos conceitos produzidos em nossos programas formativos e requerem uma mudança de práticas e postura do professor. Podemos sinalizar que esses esforços se fizeram constantes em nossa experiência de trabalho com a Feira de Ciências.

3. Considerações finais

As crianças, por sua natureza, são curiosas e essa característica permite a capacidade de interação com o meio no desejo de descobri-lo. Nesse sentido, o ensino de Ciências contribui no processo de construção mental, colaborando no desenvolvimento integral do indivíduo. O trabalho com a Feira de Ciências contribuiu como uma importante ação nessa tarefa. Durante o trimestre foi possível notar o envolvimento dos alunos com as atividades,

que lhes permitiram a aquisição de conceitos científicos, a participação em discussões, a argumentação de posicionamentos e a concretização de ações científicas.

Sublinhamos, portanto, que atentos aos objetivos do ensino de Ciências, sob um olhar construtivista, buscamos a tarefa de mediadores, atuando na condução das tarefas e no envolvimento dos alunos com as ideias e práticas da comunidade científica, pretendendo sua significação no nível individual. Tal empreitada, porém, não se apresentou de modo espontâneo, necessitando de nossos esforços no sentido de reestruturar práticas e posturas pedagógicas por meio de reflexões críticas acerca do ensino tradicionalmente aplicado.

Nesses termos, é importante destacar como profícuo o estabelecimento de políticas efetivas que conduzam os processos de formação inicial e continuada dos professores de Ciências, para que, na perspectiva da construção de um currículo científico prático, cívico e cultural, possam atuar de forma crítica na sua execução.

Referências Bibliográficas

ABRIC, J. C. Central system, peripheral system: their functions and roles in the dynamics of social representations. **Papers on Social Representations – Textes sur les Représentations Sociales**, v. 2, p. 75-78, 1993. Disponível em: <http://psr.iscte-iul.pt/index.php/PSR/article/view/126>.

CACHAPUZ, A.; GIL-PÉREZ, D.; PRAIA, A. M. P. C. J.; VILCHES, A. Importância da educação científica na sociedade atual. In: _____. (Orgs.). **A necessária renovação do ensino de ciências**. São Paulo: Cortez, 2005. p.19-34.

CAMPOS, M. C. C.; NIGRO, R. G. **Teoria e prática em ciências na escola: o ensino-aprendizagem como investigação**. 1. ed. São Paulo: FTD, 2009.

CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CORSINI, A. M. A.; ARAÚJO, E. S. N. N. Feira de ciências como espaço não formal de ensino: um estudo com alunos e professores do ensino fundamental. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 6., 2007, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ABRAPEC, 2007. p. 1-10. Disponível em: <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/vienpec/>. Acesso em 15 dez. 2018.

MORAIS, M. B.; ANDRADE, M. H. P. **Ciências: ensinar e aprender – Anos iniciais do Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

MOSCOVICI, S. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Tradução de Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

PILETTI, N.; ROSSATO, S. M. **Psicologia da aprendizagem: da teoria do condicionamento ao construtivismo**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

POMBO, O. Interdisciplinaridade e integração dos saberes. **Liinc em Revista**, v.1, n.1, p. 3-15, mar. 2005. DOI: <https://doi.org/10.18617/liinc.v1i1.186>.

SÁ, C. P. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1996.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

A experiência finlandesa na formação de um professor: a vida como currículo

Finland experience on teachers' training: life as a curriculum

Christian Alves MARTINS*

RESUMO: Este artigo descreve o corolário de uma formação docente continuada sob a perspectiva de um professor do Ensino Básico motivado por uma parceria investigativa, interinstitucional e internacional entre o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Uberlândia (CAp/UFU) e a Escola de Educação da Universidade de Tampere, na Finlândia. Refutando modelos de referência a serem reproduzidos acriticamente, propomo-nos, neste texto, a refletir acerca da concepção colaborativa de trabalho, levando em consideração as distintas especificidades de cada realidade, proporcionando a significação de sujeitos e de práticas pedagógicas.

PALAVRAS-CHAVE: Finlândia. Formação de Professores. Ensino e Aprendizagens.

ABSTRACT: This paper describes the corollary of continuing teacher training from the perspective of a primary school teacher motivated by an interinstitutional and international investigative research partnership between the Application School of the Federal University of Uberlândia (APS/UFU) and the Tempere Education School, in Finland. Refuting reference models to be reproduced uncritically, we propose to reflect on the collaborative work conception, considering the different specificities of each reality, providing the meaning of subjects and their pedagogical practices.

KEYWORDS: Finland. Teachers' training. Teaching and learning.

1 Introdução

O célebre orador romano Marco Túlio Cícero, no século I a. C, registrou, em seus escritos, que a História seria a mestra da vida (*Historia Magistra Vitae*). Por muito tempo, tratou-se de uma concepção cânone, segundo a qual as escolhas da humanidade deveriam estar condicionadas às experiências de nossos antepassados.

No entanto, um detalhe passou incólume a Cícero: o de que o mundo estaria em constante transformação, o que denota a necessidade de circunstanciar as experiências históricas, ao contrário de torná-las um manual acrítico de conduta a ser seguido (KOSELLECK, 2006).

* Docente da Área de História do Colégio de Aplicação / Universidade Federal de Uberlândia - CAp – UFU - e-mail: christian.martins@uol.com.br

Ora, nos últimos anos fomos surpreendidos por uma enxurrada de notícias que envolviam o sistema escolar finlandês, fruto, principalmente, das boas colocações que o país obteve no *Programme for International Student Assessment* (PISA).

De modo geral, esse desempenho foi recebido por alguns profissionais da Educação brasileira como modelo¹, o que despertou a curiosidade de muitos estudiosos e de instituições brasileiras².

Foi o caso de professores e professoras do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Uberlândia (CAp/UFU), não obstante conscientes das especificidades de cada contexto e tivessem a certeza de construir e agregar novas significações ao sistema educacional brasileiro.

Para tanto, foi formado nessa instituição o Grupo de Pesquisa em Processos de Significação dos Sujeitos e dos Espaços Escolares (GPPS)³, cujo coletivo a representaria em um convênio firmado com a *Nekala Elementary School*, ligada à Escola de Educação da Universidade de Tampere, Finlândia. A intenção primordial seria desenvolver pesquisas comparativas, com o escopo de compreender os processos de significação de sujeitos e de espaços escolares em ambas as realidades.

Assim, os membros do GPPS formaram equipes de trabalho, organizadas por eixos de pesquisa primordialmente envolvidos com a investigação de processos de ensino e de aprendizagens de estudantes da supracitada instituição brasileira. São elas: 1. A Educação na perspectiva do multiculturalismo e a construção do saber e do espaço escolar; 2. Criança, infância e cultura na implementação de um currículo de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental; 3. As relações para além dos muros da escola: a família e o bairro; 4. Vivenciando espaços na escola: o estágio e as possibilidades na formação de professores.

¹ Disponível em: <http://aprendemosjuntos.elpais.com/especial/es-portugal-la-nueva-finlandia-de-la-educacion-escuela-publica-carcavelos/v/es-portugal-la-nueva-finlandia-de-la-educacion-escuela-publica-carcavelos/> Acesso em: 08 de março 2019

² Disponível em: <https://exame.abril.com.br/revista-exame/o-valor-da-educacao/>. Acesso em: 08 de março 2019

³ Na ocasião, o grupo esteve sob a coordenação de Juliene Madureira Ferreira, professora na Universidade Federal de Uberlândia e pesquisadora de doutorado da Universidade de São Paulo e contava com a participação de André Sabino – Doutorado em Geografia, professor do departamento de Geografia; Ana Claudia Salum – Doutorado em Inglês e professora do departamento de Língua Estrangeira; Selma Sueli Santos Guimarães – Doutorado em Francês e professora do departamento de Língua Estrangeira; Christian Alves Martins - Doutorado em História e professor do departamento de História; Luciana Soares Muniz – Doutorado em Educação e professora do departamento de Alfabetização Inicial; Paula Faria – Mestre em educação e professora do departamento da Educação Infantil; Clarice Carolina Ortiz de Camargo – Mestre em Educação e professora do departamento de Alfabetização Inicial.

Desde a formalização da parceria internacional, fomos apresentados a outras concepções educativas, advindas de uma cultura distinta daquela na qual fomos formados. Essa percepção passou a ter mais materialidade, durante o intercâmbio presencial dos professores do colégio na Universidade de Tampere. A vivência desse processo reforçou paulatinamente a importância da formação colaborativa a partir da experiência de trabalho com outros espaços e com outros sujeitos.

Portanto, no âmbito particular, este artigo possui como principal propósito, muito mais do que meramente reportar vivências realizadas por meio de uma interlocução com um país centro de excelência em Educação e de indiscutível inspiração para muitos educadores⁴, mas principalmente refletir sobre a importância desta (inter)ação, como um processo formativo.

Na experiência se fundem tanto a elaboração racional quanto as formas inconscientes de comportamento, que não estão mais, ou que não precisam mais estar presentes no conhecimento. Além disso, na experiência de cada um, transmitida por gerações e instituições, sempre está contida e é conservada uma experiência alheia. Nesse sentido, também a história é desde sempre concebida como conhecimento de experiências alheias. Algo semelhante se pode dizer da expectativa: também ela é ao mesmo tempo ligada à pessoa e ao interpessoal, também a expectativa se realiza no hoje, é futuro presente, voltado para o ainda-não, para o não experimentado, para o que apenas pode ser previsto. Esperança e medo, desejo e vontade, a inquietude, mas também a análise racional, a visão receptiva ou a curiosidade fazem parte da expectativa e a constituem (KOSELLECK, 2006, p. 309-310).

Por essa razão, considero um truísmo afirmar que, assim como os discentes, os docentes igualmente estão expostos a essas supramencionadas “experiências alheias” e, portanto, emaranhados em uma complexa e ativa trama de significações.

Por isso, o fundamento deste trabalho estaria baseado na percepção e na compreensão desses vetores, às vezes sutis, que exercem influência no processo de formação inicial e neste caso, na formação continuada de um professor do Ensino Básico, sempre rechaçando a incorporação de modelos pedagógicos ideais⁵, como se pudéssemos apenas usar um produto adquirido em uma gôndola de supermercado.

⁴A Finlândia recentemente assumiu a primeira colocação, entre 156 países, no *World Happiness Report*, divulgado pela ONU, uma espécie de relatório mundial da felicidade (Disponível em: <https://epocanegocios.globo.com/Vida/noticia/2018/03/finlandia-e-considerado-o-pais-mais-feliz-do-mundo.html> Acesso em: 08 de março 2019).

⁵O debate é imprescindível (Disponível em: <https://observador.pt/especiais/entrevista-a-tim-oates-a-primeira-ideia-errada-e-dizer-que-hoje-a-finlandia-esta-a-fazer-o-que-e-certo-na-educacao/?fbclid=IwAR3fifT3EUonQmYIAGw52xQburOfy-rY-RPy2YIJd3O6noKBuNApaMd5EhE>: Acesso em: 08 de março 2019)

Para compreender esse fenômeno, utilizamos como referências principais os estudos da Rede de Significações, conhecida também por RedSig, baseada na perspectiva sócio-histórico-cultural do desenvolvimento humano, com o propósito de pensar e promover avanços, a partir de pesquisas, sobre a interação de indivíduos no espaço escolar:

Isso significa pensar que cada uma das pessoas em interação passou por experiências variadas anteriores, carrega histórias de vida diversas, diferentes planos e expectativas futuras. Cada uma ocupa diferentes papéis sociais e posições discursivas e relaciona-se através de formas variadas na coordenação de papéis. Dessa forma, entende-se que cada pessoa encontra-se imersa em redes de significações (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; SILVA, 2004, p. 29).

Por conseguinte, optamos por refletir sobre essas múltiplas dimensões sob uma perspectiva sistêmica de produção de sentidos e construção de conhecimento, fomentada pelo processo relacional com outros espaços e sujeitos, estes oriundos de outras realidades.

Em verdade, a interlocução com o outro revela muito de nós mesmos. O indivíduo, como criatura humana, configura-se com um ser social, logo, participante e interventor de uma malha complexa denominada sociedade. Por meio do dialogismo, o indivíduo agrega vivências que irão marcar sua formação pessoal em decorrência da própria interpretação múltipla que esse indivíduo realiza acerca da própria realidade. Nesse sentido, os indivíduos influenciam seus parceiros, assim como também são influenciados, proporcionando novas (inter)ações entre as pessoas, em um movimento constante de construção de conhecimento.

Esse olhar sistêmico proporciona o entendimento de que até as divergências são inerentes ao desenvolvimento humano, e, portanto, não poderão ser negligenciadas pelo observador atento, visto que: “[...] concebe-se que o desenvolvimento se faz por meio de conflitos e crise, em que a contradição revela-se a parte integrante do processo de constituição das pessoas e das situações” (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; SILVA, 2004, p. 30).

Outra referência teórica relevante neste trabalho são os estudos de Edgar Morin, principalmente desenvolvidos na obra “Ensinar a viver: manifesto para mudar a Educação”. Logo no prefácio, o autor já evidencia a necessidade de se partir daquilo que já existe, e gradualmente, revitalizá-lo, como seria o caso da prática docente.

Suas proposições são inspiradas na assertiva contida em “Emilio” de Jean-Jacques Rousseau: “Viver é o ofício que quero ensinar-lhe” (ROUSSEAU, 2004). Ele acredita que é preciso que as instituições escolares ofereçam o aporte necessário para transcender técnicas insuladas como calcular, ler e escrever, já que o cérebro não está dividido em disciplinas;

fazendo com que os educandos possam ampliar a interpretação da realidade e operar diversos recursos na administração de suas próprias vidas. Nesse sentido, Morin dialoga com a Rede de Significações quando assevera que o ato de viver nos coloca permanentemente em interatividade com o outro:

Em todos nossos encontros e nossas relações temos necessidade de compreender o outro e de ser compreendidos pelo outro [...] Em consequência, o mal da incompreensão arruína nossas vidas, determina os comportamentos aberrantes, as rupturas, os insultos, os sofrimentos (MORIN, 2015, p. 27).

Também para o autor, o conflito que tantas vezes fora rechaçado por educadores na cotidianidade escolar, também se converte em um dado fundamental, pois estará presente na complexidade do processo relacional tanto em micro quanto em macrodimensões. Parafraseando Morin, os equívocos podem ser férteis possibilidades de desenvolvimento, desde que identificados em sua origem e causa para que não se repitam.

Sendo assim, contrariando a concepção da *Historia Magistra Vitae*, referida no início deste trabalho, Morin também acredita que não existam receitas e que precisamos discutir uma forma de religar os saberes.

Ora, desse modo, nada mais inspirador do que crocheter saberes de outras experiências culturais com nossa própria vida, pois é o que me proponho apresentar neste texto.

2 Quando a significação ocorre com os sujeitos-professores

A RedeSig chama de campos interativos o espaço de intercâmbio vital com outros seres. Esse “outro” atua como mediador das percepções e expressões de um indivíduo em relação ao mundo e pode ser qualquer pessoa. Muitos outros participarão desse processo de interação em novos espaços/tempos ao longo de uma vida.

A interpretação da realidade poderá dialogicamente ser realizada por intermédio de outras pessoas. Nesse sentido, dentro dos campos interativos, poderão existir negociações que, a todo momento, reconfigurarão a vida de alguém, demonstrando a sua importância fundamental no desenvolvimento humano.

Outro princípio da RedeSig trata-se do contexto entendido como o meio social: “O espaço de experiência da pessoa representa assim um meio para seu desenvolvimento”

(ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; SILVA, 2004, p. 26). Note-se que a citação refuta a concepção de cenário, acreditando que o contexto não é um mero pano de fundo onde os atores sociais contracenam. Constitui o local de experienciamento de pessoas, a partir de processos relacionais, pois não existe contexto sem indivíduos, o que pressupõe a intervenção deles na construção desse lugar.

Os campos interativos, por sua vez, estariam imersos em uma plataforma sócio-histórica definida. Nesse sentido, os pesquisadores da RedeSig apresentaram a seguinte definição para esse conceito:

Entende-se que a matriz sócio-histórica é composta por múltiplas e, muitas vezes, antagônicas condições e discursos (polifonia e polissemia), cada um destes sendo concebido como uma arena em miniatura, na qual ocorre a intersecção e a luta entre valores sociais com orientações contraditórias, vinculadas a diferentes processos sociais e períodos históricos (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; SILVA, 2004, p. 26).

A ideia supracitada demonstra como a “arena em miniatura” está obrigatoriamente inserida em um tempo e em um lugar próprio, e, por isso precisa ser analisada como tal. Revela, também, a presença humana no processo, bem como os embates oriundos de uma sociedade em formação.

Isto posto, já que vivemos em um mundo social multifacetado, a RedeSig reitera a necessidade de considerar sempre a complexidade⁶ do contexto espaço-temporal das experiências humanas, denominado conceitualmente de múltiplas dimensões temporais. Essa percepção se justifica, porquanto as interseções dessa pluralidade temporal, ocorrida em determinado *lócus*, poderá proporcionar sentido à própria interpretação da realidade. Dessa forma, as situações interativas (unidades) fomentam uma perspectiva sistêmica, a partir de eventos, constituída por pessoas e lugares que se articulam mutuamente.

Como é consabido, os seres humanos embora estejam constantemente aptos a novas significações, por outro lado, também se apropriam de sentidos pré-estabelecidos evidenciando o assujeitamento do indivíduo e, conseqüentemente, interferindo no desenvolvimento humano, de maneira que essa perspectiva revela sua condição utilitária com vistas a um mundo melhor:

⁶ Lembrando que o emprego do termo complexo não se refere às dificuldades, como usualmente utilizamos, mas no sentido de abarcar muitos elementos ou partes. Não por acaso, fora escolhida neste texto a metáfora da Rede para abranger esta complexidade.

Recursiva e dialeticamente, a emergência daquelas ações/emoções/concepções pode conduzir as pessoas à atribuição de novos sentidos à situação, reorganizando novas formas possíveis de comportamento das pessoas em interação, além de vários novos percursos potenciais de desenvolvimento (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; SILVA, 2004, p. 28).

Note-se na leitura da citação que a partir de novos estímulos durante o processo relacional serão convidados a conceberem “novas formas possíveis de comportamento”. Esse fato atesta o caráter social da perspectiva da Rede de Significações, redesenha continuamente a sociedade humana e fomenta o desenvolvimento dela.

Dito isso, qual a aplicabilidade desses conceitos na realidade de um professor do Ensino Fundamental? Ora, com base na perspectiva teórico-metodológica da RedeSig percebe-se que a diversidade de intersecções geradas no interior de um colégio, por si só já seria instigante. No entanto, propomo-nos a ampliar essa malha, tecendo outros fios nessa complexa rede de interação. Referimo-nos à transposição dos muros da escola rumo a uma experiência humana distinta, que proporcione uma ampliação dos vetores que cruzam a vida de um docente sempre em formação.

A seguir, pretendo fazer uma breve reflexão particular a partir da experiência finlandesa em minha vida profissional, principalmente no tocante aos aspectos gerais de currículo escolar e de espaços educativos.

3 Uma concepção pragmática de Educação

Na Finlândia, entre as reuniões de discussão sobre as pesquisas comparativas, pudemos visitar a *Nekala Elementary School*, em um dos bairros da cidade de Tampere. Lá, como já esperávamos, deparamo-nos com muitos espaços funcionais de ensino e de aprendizagens.

Primeiramente, a comitiva de professores visitou um ateliê de corte e costura, onde estudantes, além de realizarem pequenos reparos nas próprias roupas e costurarem luvas e meias, estavam naquele momento confeccionando almofadas inspiradas na bandeira nacional, motivados pela independência da Finlândia, que seria celebrada alguns dias depois, em 6 de dezembro.

Em outra sala, testemunhamos crianças fabricando, na oficina de marcenaria, uma típica colher de madeira utilizada para molhar as pedras aquecidas, nos fornos das saunas finlandesas, – costume denominado *löyly*. Em seguida, adentramos uma cozinha experimental, equipada com fogões e panelas, onde os discentes participavam de aulas de culinária.

Figura 1 Oficina Marcenaria



Fonte: O pesquisador

Essas instalações funcionavam em uma escola de Ensino Básico e evidenciavam uma das premissas importantes do sistema educacional finlandês: o foco em competências práticas por meio de um currículo sempre voltado para as necessidades cotidianas da vida.

Lá, muitos educadores direcionam seu trabalho ordinariamente para o desenvolvimento de habilidades específicas da formação integral do/a estudante. Ora, como a vida está em plena transformação, são realizadas pesquisas regulares pelos próprios educadores finlandeses, cujos resultados sempre orientam o trabalho dos/as profissionais ligados às escolas.

A própria reforma do sistema educacional finlandês também não fora obra do acaso. Um país agrário que, por séculos, fora uma possessão sueca (por isso, também, o idioma sueco é uma das línguas oficiais do país e ainda ensinada nas escolas), e mais tarde russa (como denota a imponente Igreja Ortodoxa em Tampere), por volta da década de 1970, proporcionou uma reviravolta em sua história. O Parlamento Finlandês, na ocasião, deliberou

pela necessidade de investimentos maciços na Educação, principalmente baseada na liberdade, na qualidade de professores e no currículo flexível⁷.

Segundo Sanni Grahn Laasone, Ministra da Educação na Finlândia:

Nosso currículo é um dos mais avançados do mundo. Levamos décadas para montá-lo, mas em Educação é preciso andar para frente, renovar, para acompanhar as mudanças do mundo. Nosso segredo sempre foi dar liberdade aos professores e é isso que esperamos promover ainda mais⁸.

Por isso, a necessidade premente de conceber um currículo dinâmico que contemplasse as demandas imprecisas da realidade dos estudantes em prol de habilidades necessárias para a vida: “Para ensinar a viver, é preciso ensinar também a enfrentar as incertezas e os riscos” (MORIN, 2015, p. 26).

Ademais, essa mobilização evidenciava, primeiramente, a importância de garantir a autonomia das instituições de ensino, como ratifica o professor finlandês Mati Salo: “Isso motiva os professores e permite a inovação”⁹. Embora os professores sigam orientações gerais elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação finlandês, eles possuem a prerrogativa de construir, por exemplo, a grade curricular final que irão desenvolver em sala de aula, incorporando as adequações necessárias para cada especificidade.

De fato, o “trabalho independente”, ou seja, o desenvolvimento da autonomia, é algo valioso para a cultura finlandesa¹⁰, e reforçado metodologicamente nas propostas de ensino de educadores.

Esse princípio foi materializado, por exemplo, quando os professores brasileiros flagraram um garoto em tenra idade, tentando vestir, sem o auxílio da professora, um macacão impermeável para brincar no parquinho.

Fomos esclarecidos pela diretora de que, desde pequenas, as crianças são estimuladas a buscar soluções independentes para as dificuldades ordinárias do cotidiano. Em pouco tempo, a criança decidiu estender a roupa no chão e entrar lentamente dentro do traje, demonstrando a natural capacidade humana de responder a diferentes situações da vida.

⁷Disponível em: <http://www.cartaeducao.com.br/entrevistas/o-que-e-que-a-finlandia-tem/> Acesso em: 08 de março 2019.

⁸Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/agencia-estado/2016/03/30/exemplo-na-area-de-educacao-finlandia-atualiza-curriculo.htm#fotoNav=19>. Acesso em: 08 de março 2019

⁹Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/com-98-dos-alunos-na-rede-publica-finlandia-e-referencia-em-educacao,c2b96b8eaeff1410VgnVCM10000098cceb0aRCRD.html>. Acesso em: 08 de março 2019

¹⁰Disponível em: <http://www.revistaeducacao.com.br/como-e-educacao-na-finlandia/>. Acesso em: 08 de março 2019

Corrobora com esse movimento a fala de Kirsti Lonka, professora de Psicologia Educativa da Universidade de Helsinque:

E quando você pensa nos problemas do mundo atual - crise global, imigração, economia, a era da pós-verdade -, realmente não demos às nossas crianças as ferramentas para lidar com esse universo intercultural [...] Acho que é um grande erro fazer as crianças acreditarem que o mundo é simples e que se aprenderem certas informações, estarão prontas para encará-lo¹¹.

Em Tampere, dentro da agenda cultural da visita técnica, os professores também visitaram uma genuína sauna finlandesa nos arredores da cidade. Os bancos eram compartilhados espontaneamente por homens e mulheres. Ora, um espaço misto funcionando cordialmente, não passaria incólume por um observador professor brasileiro acostumado com os exageros de uma cultura patriarcal e erotizante, felizmente em transformação.

Figura 2: Criança do gênero feminino, subindo em uma torre de escalada



Fonte: Acervo do pesquisador

Certamente que se trata de um ensino para a vida. Na Finlândia, a Educação formal se inicia a partir dos sete anos, por isso existe a valorização de experiências cotidianas como

¹¹Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-40127066>. Acesso em: 08 de março 2019

pescar com a família em um lago congelado, inspirando o posterior processo de letramento de uma criança.

Ora, porque rechaçarmos a ideia óbvia de que as potencialidades de um indivíduo são desenvolvidas em ambientes motivadores, mesmo que a análise dos resultados aponta para o fato de que o menos pode ser mais?

Aliás, muitos são os estudos que comprovam, por meio de dados, a influência do espaço no processo de ensino e aprendizagens, como demonstra Santos (2016) em seu trabalho, concluindo que esse lugar precisa ser complexo e polivalente para tornar-se um elemento facilitador desse processo (SANTOS, 2016).

Essa já é uma realidade consolidada no sistema educacional finlandês¹². Segundo Janna Palojärvi, diretora das Relações Internacionais do Ministério da Educação e Cultura:

O espaço físico tem impacto na aprendizagem, na interação e na criatividade. Dentro da escola, não é necessário sentar em fileiras ou em carteiras tradicionais. De fato, não é necessário sequer sentar-se dentro de uma sala. Aulas podem ser dadas no ambiente externo, por exemplo, com Biologia isso pode ocorrer muito facilmente. A tecnologia pode nos ajudar de muitas maneiras, mas precisamos de professores capazes de fazer uso disso pedagogicamente. Hardwares sozinhos não promovem a aprendizagem. Games educativos são bons exemplos, especialmente esses desenvolvidos por pesquisadores em Pedagogia. A aprendizagem também pode ser divertida (SANTOS, 2016).

Durante a visita técnica na *Nekala Elementary School*, pudemos observar, por exemplo, o mobiliário da escola pública, onde todas as carteiras possuíam rodas e lados para encaixes para favorecer o trabalho em grupo. Em uma das salas, inclusive, encontramos *puffs* coloridos e confortáveis para estimular a leitura e o ócio produtivo.

Figura 3 Mobiliário da escola pública *Nekala Elementary School*



Fonte: Acervo do pesquisador

¹² Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-41422377>. Acesso em: 08 de março 2019

Fora das salas, os corredores e pátios possuíam bancos que proporcionavam o descanso e as condições para a interação. Além do mais, dezenas de trabalhos desenvolvidos pelos estudantes do colégio ficam expostos no interior da escola, fazendo com que a instituição escolar pareça uma galeria, intensificando a possibilidade de intervenções no espaço em prol do belo, e, principalmente, das aprendizagens.

Na sala dos professores, o ambiente igualmente favorecia o dialogismo e o processo criativo por meio de um local espaçoso, igualmente aparelhado com mobiliários confortáveis, vasos de plantas e uma copa completa.

Figura 4 Sala dos professores



Fonte: Acervo do pesquisador

Em Tampere, o diretor de uma escola de Ensino Básico nos confidenciou que a escolha dos novos móveis da escola fora realizada depois que alguns exemplares estiveram disponíveis nos espaços de convívio comum, para que os membros da comunidade escolar pudessem conhecê-los e avaliá-los. Só depois foram encomendados pela administração escolar.

Esse exemplo simboliza a confiança que os finlandeses demonstram no procedimento de coleta e de análise de dados, algo que não está efetivamente internalizado na cultura brasileira, embora muitas pesquisas sejam realizadas.

Aliás, nesta experiência também ficou evidente o equívoco de se atrelarem altos desempenhos escolares a tecnologias avançadas, pois, para eles, tudo não passa de recursos:

“São só ferramentas, não são o conteúdo, que é a chave de tudo”¹³. Esse equilíbrio foi muito bem representado quando acompanhamos uma contação de histórias, na qual a professora utilizava um equipamento que projetava para todos os alunos e as alunas uma publicação infantil em um painel fixo na parede da sala de aula. O livro físico conserva sua importância.

Na Finlândia, a própria transição de professores de um horário para o outro também foi transformada em microintervalos nos quais os estudantes podem alongar o corpo e interagir com os demais colegas e com o professor. Geralmente, são dez minutos entre as aulas, dependendo da escola, mais o tempo do almoço, caso a instituição seja integral.

O tão propalado “Milagre Finlandês”¹⁴, referência da revolução operada na educação desse país, em verdade, trata-se apenas da aplicabilidade daquilo que as investigações apontaram.

4 Alinhando Brasil e Finlândia

Essas vivências prontamente fomentaram muitas reflexões, que influenciaram sobremaneira minha prática docente, seja por reforçarem algumas metodologias já em desenvolvimento, ou estimularem a implantação de outras, materializando o processo de ressignificação de sujeitos e lugares por meio da (inter)ação.

A concepção pragmática de ensino e de aprendizagens poderá estar representada em uma proposta curricular orientada para a construção de conhecimentos relevantes para crianças e jovens: “Ao parcelar o conhecimento em fragmentos separados, nossa Educação não nos ensina, senão muito parcial e insuficientemente, a viver, ela se distancia da vida ao ignorar os problemas permanentes do viver [...]” (MORIN, 2015, p. 27).

Assim, orientados pela necessidade premente de ensinar de maneira mais adequada a realidade em constante transformação de crianças e jovens, decidimos implementar no CAP/UFU um novo currículo da disciplina História, a partir de eixos temáticos unificadores e condizentes com as demandas específicas de cada faixa etária, levantadas pelos professores, como, por exemplo, “História e as Relações de Gênero”, no ensino do 4º Ciclo, que compreende os 8ºs. e 9ºs. anos do Ensino Fundamental II.

¹³Disponível em <https://exame.abril.com.br/brasil/10-coisas-que-a-finlandia-pode-ensinar-ao-brasil/>. Acesso em: 08 de março 2019.

¹⁴Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9EOq6iBz7FU>. Acesso em: 08 de março 2019.

Contemplar esse eixo com o enfoque na importante participação das mulheres na Revolução Francesa, conteúdo integrante da proposta curricular nacional, serviria como pano de fundo para serem discutidas algumas distorções identificadas na sociedade, herança de uma sociedade colonial patriarcal, e que, por sua vez, fervilhavam na escola, por meio de disputas de gênero travadas muitas vezes no interior da própria sala de aula.

Ademais, a parceria internacional de pesquisa igualmente reforçou um trabalho, voltado para o protagonismo estudantil. Esse, desenvolvido desde 2008, a partir da confecção de livros dos próprios discentes nas aulas de História no CAp/UFU, foram denominados “Manual do Aluno Crítico” (MAC). A iniciativa alçou os estudantes à categoria de autores do seu próprio material didático, e proporcionou autonomia para que os estudantes realizassem seus próprios registros (manuscritos, fotos, desenhos, áudios, vídeos etc.) das experiências vividas dentro e fora da escola.

A experiência também consolidou a iniciativa que já existia de reservar cinco minutos de todas as aulas para que os alunos pudessem processar os conteúdos e interagir com seus colegas. Denominado de “Minutos do Bem”, esses momentos resultaram de uma negociação acerca do comportamento da sala, pois conversar inapropriadamente significava a antecipação desse tempo, logo, a diminuição do período de descanso.

Esta iniciativa demonstra algumas particularidades do contexto brasileiro, posto que essa proposta foi concebida a partir da própria realidade de que, comprovadamente, os professores perdem muitos minutos para gerir questões disciplinares¹⁵.

Além do mais, assim como os finlandeses¹⁶, continuei a diminuir paulatinamente os “para casa”, para que os estudantes pudessem, em contrapartida, explorar o máximo das aulas, garantindo-lhes tranquilidade para poderem vivenciar espontaneamente outras experiências fora dos muros da escola, como pesquisar sobre o assunto da aula ou visitar um monumento com os pais.

Essas percepções também impulsionaram uma série de experiências, a começar pela própria revisão do *layout* da sala de aula, como o pedido de mesas trapezoidais para o laboratório de História ou a simples substituição das tradicionais fileiras de carteiras para

¹⁵ Disponível em: <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,brasil-e-o-pais-em-que-professor-mais-perde-tempo-com-bagunca-em-sala-de-aula,1518222>. Acesso em: 08 de março 2019 falta inserir link.

¹⁶ Disponível em: <https://epocanegocios.globo.com/Mundo/noticia/2019/05/sistema-de-educacao-da-finlandia-pode-servir-de-exemplo-para-o-brasil.html>. Acesso em: 08 de março 2019

variadas formações, muitas delas sugeridas pelos próprios alunos, e, favorecendo o compartilhamento de conhecimento durante as aulas e o acompanhamento do professor.

A escolha de quem irá sentar ao lado de quem, além da afinidade, como é comum no Brasil, também poderia ser definida a partir de critérios formativos, como, por exemplo, um aluno que apresente habilidades organizativas com outro que precise desenvolvê-las, entre outras necessidades observadas pelos próprios professores. Certamente, uma forma pragmática de trabalho.

Aliás, a própria noção de sala de aula fora ampliada, favorecendo a criação de rotas educativas por meio das quais se estimulava os estudantes a frequentarem lugares que servissem de estímulos para suas próprias demandas. Isso ocorreu, quando uma das alunas com alimentação inadequada pôde acompanhar o trabalho de uma nutricionista no refeitório da escola.

Essas e outras experimentações demonstraram que a mudança no espaço não depende obrigatoriamente de construir uma nova escola, mas de ressignificar lugares que já existem¹⁷. Segundo a OECD (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), os finlandeses são os que permanecem menos tempo na sala de aula, reforçando inclusive, a proposta de ampliação da noção de outros espaços educativos¹⁸.

A propósito, motivados pela parceria investigativa com os finlandeses, fomentamos, posteriormente, na escola a criação do Grupo de Estudos e Pesquisa em Espaços Educativos Inovadores (GEPEEI), com a participação de alguns discentes do CAP/UFU, com o objetivo de refletir sobre a concepção de outros espaços educativos, seja dentro ou fora da escola.

Essa concepção surgiu, principalmente, após o desenvolvimento do eixo de pesquisa com os finlandeses, cujo foco fora a participação da comunidade. Eles almejavam dialogar com o Brasil sobre esse tema, pois também consideravam fundamental o envolvimento dos brasileiros na formação dos estudantes.

Suponho que o interesse se justificava pela iminente implantação de novas mudanças no sistema educacional finlandês, como evidenciou, mais tarde, a notícia com o seguinte título: Finlândia faz ‘maior reunião de pais e professores do mundo’ para planejar o futuro’¹⁹.

¹⁷Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-41422377>. Acesso em: 08 de março 2019

¹⁸Disponível em: <https://epocanegocios.globo.com/Mundo/noticia/2019/05/sistema-de-educacao-da-finlandia-pode-servir-de-exemplo-para-o-brasil.html>. Acesso em: 08 de março 2019

¹⁹Disponível em: <http://www.bbc.com/portuguese/internacional-41865360>. Acesso em: 08 de março de 2019.

Os finlandeses demonstraram um interesse maior no envolvimento maciço dos pais, mães e demais sujeitos no processo de ensino e de aprendizagens, naturalizando a convicção de que existe um manancial de conhecimento fora da escola, muitas vezes inexplorado. E consistiu também em uma via de formação de mão dupla, pois a comunidade também se beneficiaria desse processo a partir da intervenção dos estudantes no entorno da escola.

Nesse sentido, transcendendo a crença de espaços educativos externos tradicionais como museus ou cinemas, realizamos algumas experimentações pedagógicas que consistiram de uma aula sobre a história da cidade na sala de estar de uma vizinha do colégio ou, então, de aprender sobre a Revolução Industrial dentro de uma lanchonete de um centro de compras localizado no entorno da escola²⁰.

O inverso também aconteceu, como a participação de uma estudante africana e moradora das imediações da escola, recém-formada no Curso de Direito da Universidade Federal de Uberlândia, em uma Roda de Conversa com os alunos, contemplando os conteúdos étnico-raciais²¹. Sem contar as diversas intervenções na própria rua da escola, como a criação de canteiros de Citronela, repelente natural do mosquito transmissor da dengue²².

Esse movimento foi inspirado, principalmente, na interessante experiência do Bairro-escola, orientados pela Associação Cidade Escola Aprendiz no Bairro Vila Madalena em São Paulo²³ e o estudo do conceito de espaços livres (AZEVEDO, RHEINGANTZ, TÂNGARI, 2011)

5 Considerações Finais

Destarte, resgato a proposição principal deste trabalho: apresentar um relato das resignificações da prática docente a partir do intercâmbio de pesquisa da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia com a Escola de Educação da Universidade de Tampere na Finlândia.

²⁰ Disponível em:

<https://www.instagram.com/gepeei/?igshid=p5xia1sxgpo0&fbclid=IwAR2EHCnvd6Enwyqw2xDcJNny-9wd-mpKj3zfpR8CAJH8EgDmhSdGTZFVfw>. Acesso em 08 de março de 2019.

²¹ Disponível em: <http://www.comunica.ufu.br/noticia/2018/02/alunos-da-eseba-participam-de-rodas-de-conversa-com-intercambista-da-guine-bissau>. Acesso em: 08 de março 2019

²² Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=7ciq1kPZEgA&ab_channel=ArtenhaWorks. Inserir hiperlink Acesso em: 08 de março 2019

²³ Disponível em: <http://www.cidadeescolaaprendiz.org.br/bairro-escola> O mesmo comentário acima. Acesso em: 08 de março 2019

O principal vetor de influência a partir dessa experiência finlandesa, sem dúvida, foi a compreensão integral dos fenômenos cotidianos, remetendo a uma percepção mais holística do mundo, concebendo a vida como o princípio orientador do currículo. Afinal, parafraseando Edgar Morin, a vida é uma aventura repleta de incertezas, portanto: “[...] para ensinar a viver é preciso ensinar, também, a enfrentar as incertezas e os riscos” (MORIN, 2015, p. 26).

Desse modo, parece-me importante que o sistema educacional brasileiro compreenda dois princípios importantes: o valor da liberdade e da flexibilidade começando pela revisão de prioridades de cada escola brasileira.

Essas diferentes experimentações de ensino e aprendizagens podem servir de inspiração para que educadores e gestores brasileiros reflitam sobre suas próprias realidades no tocante a práticas e políticas educacionais, evitando o perigo de acreditar na justaposição de modelos prontos.

Nesse sentido, o escopo que talvez precisemos divisar, inspirado nas proposições de Morin (2015), que dedicou seus estudos em prol de uma educação complexa (do latim *complexus*, ou seja, “aquilo que é tecido junto”), seja apenas revitalizarmos nossas próprias conquistas (até porque a solução pode estar na própria escola). Assim fazendo, teceríamos uma nova realidade, a partir de outras experiências, para a renovação gradual do sistema educacional brasileiro. Mesmo que o senso comum aponte que estamos na contramão de nossas próprias pesquisas.

Referências bibliográficas

AZEVEDO, G. A. N.; RHEINGANTZ, P. A.; TÂNGARI, V. R. (Orgs). **O lugar do pátio escolar no sistema de espaços livres: uso, forma e apropriação**. Rio de Janeiro, UFRJ/FAU/PROARQ, 2011.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Tradução de Wilma Patrícia Maas e Carlos Almeida Pereira. Rio de Janeiro, Contraponto/Ed. PUC-Rio, 2006.

MORIN, Edgar. **Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação**. Trad. Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Porto Alegre: Sulina, 2015.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. S.; SILVA, A. P. S. Rede de significações: alguns conceitos básicos. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. S.; SILVA, A. P. S. (Orgs.) **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da Educação**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SANTOS, E. C. Dimensão lúdica e arquitetura: o exemplo de uma escola de educação infantil em Uberlândia. **Revista Thésis** / vol.2, n.2 (2016) 013 Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo [ANPARQ], 2016.