Rosane Vontobel Rodrigues Cleusa Soares Boeira Anelise Brod Márcia dos Santos Caron

Organizadoras



O PIBID na URI



O PIBID na URI III

v. 2



Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

Reitor

Luiz Mario Silveira Spinelli

Pró-Reitora de Ensino

Rosane Vontobel Rodrigues

Pró-Reitor de Pesquisa, Extensão

e Pós-Graduação

Giovani Palma Bastos

Pró-Reitor de Administração

Clóvis Quadros Hempel

Campus de Frederico Westphalen

Diretor Geral

César Luís Pinheiro

Diretora Acadêmica

Silvia Regina Canan

Diretor Administrativo

Nestor Henrique De Cesaro

Campus de Erechim

Diretor Geral

Paulo José Sponchiado

Diretora Acadêmica

Elisabete Maria Zanin

Diretor Administrativo

Paulo Roberto Giollo

Campus de Santo Ângelo

Diretora Geral e Diretora Acadêmica

Neusa Maria John Scheid

Diretor Administrativo

Gilberto Pacheco

Campus de Santiago

Diretor Geral

Francisco de Assis Górski

Diretora Acadêmica

Michele Noal Beltrão

Diretor Administrativo

Jorge Padilha Santos

Campus de São Luiz Gonzaga

Diretora Geral

Sonia Regina Bressan Vieira

Campus de Cerro Largo

Diretor Geral

Edson Bolzan



Presidente

Denise Almeida Silva (URI)

Comissão Organizadora

Profa. Rosane Vontobel Rodrigues (URI)

Prof. Giovani Palma Bastos (URI)

Profa. Ana Cristina Sapper Biermann (URI)

Profa. Maria Arlita da Silveira Soares (URI)

Profa. Maria Saléti Reolon (URI)

Profa. Mara Rubia Santos Mello (URI)

Profa. Cleusa Salete Soares Boeira (URI)

Carla Zago (URI)

Comissão Científica

Profa. Rosane Vontobel Rodrigues (URI)

Prof. Giovani Palma Bastos (URI)

Profa. Ana Cristina Sapper Biermann (URI)

Profa. Ana Maria Dal Zott Mokva (URI)

Prof. Antônio Vanderlei dos Santos (URI)

Profa. Briseidy Marchesan Soares (URI)

Profa. Carla Rosane da Silva Tavares Alves (UNICRUZ)

Prof. Carmo Henrique Kamphorst (URI)

Profa. Cintia Andréa Teixeira (URI)

Profa. Claudia Felin Cerutti Kuhnen (URI)

Prof. Claudir Miguel Zuchi (URI)

Profa. Cleusa Salete Soares Boeira (URI)

Profa. Denise Almeida Silva (URI)

Profa. Denise Aparecida Martins Sponchiado (URI)

Profa. Dinalva Agisse de Souza (URI)

Prof. Dirceu Alberti (URI)

Profa. Eliani Retzlaff (URI)

Profa. Heloísa Helena Mazo (URI)

Profa. Ilza Kneib (URI)

Profa. Juliane Piovesan (URI)

Profa. Luci Mary Duso Pacheco (URI)

Profa. Ludmilla Oliveira Ribeiro (URI)

Prof^a. Mara Rubia Santos Mello (URI)

Prof. Marcos Alexandre Alves (UNIFRA)

Profa. Maria Arlita da Silveira Soares (URI)

Profa. Maria Saléti Reolon (URI)

Profa. Marines Ulbrick Costa (URI)

Prof. Rudimar Serpa de Abreu (UNISC)

Profa. Sônia Beatris Balvedi Zarkzevski (URI)

Profa. Valeria Bortoluzzi (UNIFRA)

Organizadoras

Rosane Vontobel Rodrigues
Cleusa Soares Boeira
Anelise Brod
Márcia dos Santos Caron

O PIBID na URI III

v. 2



Frederico Westphalen – RS



Este trabalho foi licenciado com a Licença Creative Commons Atribuição - NãoComercial - SemDerivados 3.0 Não Adaptada. Para ver uma cópia desta licença, visite http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ ou envie um pedido por carta para Creative Commons, 444 Castro Street, Suite 900, Mountain View, California, 94041, USA.

Os trabalhos publicados nesta obra, no que se refere a conteúdo, correção lingüística e estilo, são de inteira responsabilidade dos respectivos autores e autoras.

Organização: Rosane Vontobel Rodrigues

Cleusa Salete Soares Boeira

Anelise Brod

Márcia dos Santos Canon

Revisão Técnica: Denise Almeida Silva

Carla Zago

Tani Gobbi dos Reis

Capa/Arte: Mirella Farias Saldanha Projeto gráfico: Mirella Farias Saldanha Editoração: Rosane Vontobel Rodrigues

Mirella Farias Saldanha

P647 O PIBID na URI III / Organizadoras: Rosane Vontobel Rodrigues, Cleusa Soares Boeira, Anelise Brod, Márcia dos Santos Caron. – Frederico Westphalen: URI – Frederico Westph, 2013.

311 p. - v. 2

ISBN 978-85-7796-113-9

1. PIBID. 2. Formação de professores. I. Rodrigues, Rosane Vontobel. II. Boeira, Cleusa Soares. III. Brod, Anelise. IV. Caron, Márcia dos Santos. V.Título.

CDU 371.13

Catalogação na Fonte elaborada pela Biblioteca Central URI/FW





URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões Prédio 8, Sala 108 Campus de Frederico Westphalen:

Rua Assis Brasil, 709 – CEP 98400-000 Tel.: 55 3744 9223 – Fax: 55 3744-9265 E-mail: editorauri@yahoo.com.br Impresso no Brasil Printed in Brazil

SUMÁRIO

1 CIÊNCIAS NATURAIS11
1.1 A CONSTRUÇÃO DE MAQUETES: TECENDO EXPERIÊNCIAS METODOLÓGICAS DIFERENCIADAS NO PIBID/GEOGRAFIA/UNIFRA12
Gislaine Mocelin Auzani, Natália Lampert Batista, Eva Cristiane Cortelini Gabriel, Jonathan Júlio Kegler, Alissani Konig, Daniel Feltrin de Oliveira, Luciana da Luz Dias
1.2 TRABALHO DE CAMPO NO ENSINO DA GEOGRAFIA23
Carmen Lúcia Colvero Lopes, Sandra Ana Bolfe
1.3 <i>WIKI</i> A: UMA NOVA FERRAMENTA PARA CONTRIBUIR NO ENSINO DE GEOGRAFIA
Bruno Maciel Peres, Marcos Rafael Tavares, Reginaldo Soares, Zuleide Fruet, Gilda Maria Cabral Benaduce
1.4 PROGRAMANDO EM <i>XML</i> E <i>HTML</i> PARA A CONSTRUÇÃO DE UM RECURSO DIDÁTICO NA GEOGRAFIA
Marcos Rafael Tavares, Bruno Maciel Peres, Reginaldo Soares, Zuleide Fruet, Gilda Maria Cabral Benaduce
2 EDUCAÇÃO FÍSICA
2.1 IMPACTO INICIAL NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR FÍSICO: PIBID/UNICRUZ/EDUCAÇÃO FÍSICA51
Pedro Antonio Batistella, Aline de Oliveira Martins, Karine Bueno do Nascimento, Maria Denise Justo Panda
3 FILOSOFIA
3.1 A IDENTIDADE DO HOMEM PÓS-MODERNO EM AMBITO EDUCACIONAL: UMA ANÁLISE ÉTICO-CULTURAL- RELIGIOSA
Cristiano Cerezer, Isis Moraes Zanardi, Luiz Ferreira de Almeida Neto
3.2 UMA BREVE INTRODUÇÃO SOBRE O CONCEITO DE EDUCAÇÃO EM PLATÃO E SANTO AGOSTINHO
Isis Moraes Zanardi, Leandro da Silva Roubuste, Luiz Ferreira de Almeida Neto, Ricardo Antônio Rodrigues
3.3 ENTRE FOTOS E NOMES: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA E FILOSOFIA
Eduardo da Silva Soares, Janaina de Souza Teixeira
3.4 OFICINAS FILOSÓFICAS: O MUNDO DO TRABALHO A PARTIR DE UM CONTEXTO HISTÓRICO

Emilana Soares Ziani, Edinéia Conrad, Sandra Isabel da Silva Fontoura, Elisete Medianeira Tomazetti
3.5 O TEMPO COMO PACIÊNCIA E A VONTADE MORTAL NA ÉTICA DE EMMANUEL LÉVINAS PARA OS DIAS ATUAIS
Cristiano Cerezer, Isis Moraes Zanardi, Luiz Ferreira de Almeida Neto
3.6 JUSTIÇA ARISTOTÉLICA E A CONDUTA DE PERSONAGENS DO FILME GATO DE BOTAS: UMA ABORDAGEM METODOLÓGICA106
Leandro da Silva Roubuste, Isis Moraes Zanardi, Marcos Alexandre Alves
3.7 REFLEXÃO FILOSÓFICA SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE115
Jerfferson Paim Luquini, Emilana Soares Ziani, Felipe de Boni, Sandra Isabel da Silva Fontoura, Elisete Medianeira Tomazetti
4 LETRAS
4.1 COESÃO E COERÊNCIA: ANALISANDO PRODUÇÕES TEXTUAIS DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL
Debora Cristofolini, Patricia Macedo
4.2 RELAÇÃO ENTRE O PIBID E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LETRAS 136
Cristiane Seuck Anziliero, Martha Regina Maas
4.3 MÚSICA NARRATIVA E MÍDIAS DIGITAIS: EXPERIÊNCIAS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
Gabriela Kloth, Thais de Souza Schlichting
4.4 AQUISIÇÃO DA SEGUNDA LÍNGUA: A AUTONOMIA DO APRENDIZ155
Yasmim Naif Amin Mahmud Kader, Adriana Macedo Nadal Maciel, Gabriela Quatrin Marzari
4.5 O CORPO EM PAVONEIO E A BANAL CONFUSÃO DIONÍSIACA EM <i>ACENOS E AFAGOS</i> , DE JOÃO GILBERTO NOLL
Anderson Proença de Andrade, Vera Elizabeth Prola Farias
4.6 AÇÕES DE INCENTIVO À LEITURA A PARTIR DE PRÁTICAS DESENVOLVIDAS EM BIBLIOTECA ESCOLAR
Aline Diesel, Aline Raquel Konrath, Clarice Marlene Hilgemann
5 MATEMÁTICA
5.1 EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E ASTRONOMIA
André Martins Alvarenga, Francelina Elena Oliveira Vasconcelos, Maria Aparecida Monteiro Deponti, Patrícia Marsnak Brito, Simone Felin Peripolli

6 PEDAGOGIA E ALFABETIZAÇÃO 191
6.1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONCEITOS E RELAÇÕES COM A PRÁTICA ESCOLAR
Mariana de Moraes Rossato, Patricia Lopes Paim, Eliane Galvão
6.2 EDUCAÇÃO E A DIVERSIDADE CULTURAL NO BRASIL203
Marisa Maciel, Juciani Corrêa
7 PEDAGOGIA – FORMAÇÃO DE PROFESSORES210
7.1 FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO: O PIBID COMO FATOR PROPULSOR DA PRÁTICA DOCENTE
Hivi de Jesus Souto Koppe, Fernanda Figueira Marquezan
7.2 FUN ENGLISH: TEORIA E PRÁTICA INTERCRUZADAS CONSTRUINDO UMA BOA FORMAÇÃO DOCENTE219
Catherine Werlang, Gilmárcia Picoli, Janaína Kollet, Jean Michel Valandro, Laiane Lengler, Lonice Bruxel, Kári Lúcia Forneck
7.3 SER OU NÃO SER PROFESSOR(A)?
Natália Lampert Batista, Gislaine Mocelin Auzani
7.4 A SALA DE AULA E SUAS POSSIBILIDADES
Guilherme Ellwanger Calovi, Janaína Souza Teixeira
7.5 O PIBID-UNICRUZ/CAPES: A INSERÇÃO DE ACADÊMICOS DE LICENCIATURA NO CONTEXTO DE ESCOLAS PÚBLICAS246
Carla Rosane da Silva Tavares Alves, Sirlei de Lourdes Lauxen
7.6 O IDEB E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE SANTA MARIA/RS
Ângela Isabel dos Santos Dullis, Carmen Lúcia Colvero Lopes, Sandra Ana Bolfe
7.7 A MOTIVAÇÃO DO ALUNO NA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESTRANGEIRA
Adriana Maciel Macedo, Valéria Fuchs Teixeira, Gabriela Quatrin Marzari
7.8 INCLUSÃO: A IGUALDADE QUE DISTINGUE: O ensino de LIBRAS no ensino regular
Isis Moraes Zanardi, Juliane Morgenstern, Kellen de Lima Machado, Luiz Ferreira de Almeida Neto
7.9 O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA (PIBID) E A ARTICULAÇÃO ENTRE PESQUISA, ENSINO E EXTENSÃO: PRÁTICAS REFLEXIVAS NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE277
Guilherme Franco Miranda, Julian Silveira Diogo de Ávila Fontoura,

7.10 CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA DO
PIBID - SUBPROJETO LETRAS: INGLÊS DO CENTRO UNIVERSITÁRIO
FRANCISCANO/SANTA MARIA
Gabriela Quatrin Marzari, Adriana Macedo Nadal Maciel
7.11 REFLEXÕES SOBRE TEORIA E PRÁTICA NA DOCÊNCIA- O PIBID É TEORIA I PRÁTICA?
Eliane de Fátima Manenti Rangel, Ingrid Amaral Corrêa, Luziana Figueiredo Oliveira,
Tanier Botelho dos Santos
7.12 LEITURA E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO EM SALA DE AULA APRENDENDO A FORMA HUMANA DE SER
Márcia Cristiane Rambo, Estela Maris Giordani

O PIBID em outras Instituições

1 Ciências Naturais



1.1 A CONSTRUÇÃO DE MAQUETES: TECENDO EXPERIÊNCIAS METODOLÓGICAS DIFERENCIADAS NO PIBID/GEOGRAFIA/UNIFRA¹

Gislaine Mocelin Auzani²
Natália Lampert Batista³
Eva Cristiane Cortelini Gabriel³
Jonathan Júlio Kegler³
Alissani Konig³
Daniel Feltrin de Oliveira³
Luciana da Luz Dias⁴

RESUMO: A maquete é um recurso didático útil, porque fornece uma visão integrada, bem como é um modelo tridimensional. Neste sentido, o presente trabalho tem por objetivo relatar a construção de maquetes do Brasil e do Rio Grande do Sul, como recurso didático voltado ao estudo das características físico-naturais do espaço geográfico, nas terceiras séries do Ensino Médio, do Colégio Coronel Pilar, Santa Maria, RS. Cabe destacar que esse estudo faz parte do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), Subprojeto Geografia/UNIFRA, intitulado "Ensino de Geografia: propostas metodológicas na construção de educação para a sustentabilidade". No que se refere aos procedimentos metodológicos, realizou-se a princípio um levantamento teórico sobre os biomas brasileiros e sobre o ensino de Geografia. Posteriormente, propôs-se a construção de maquetes para os alunos das terceiras séries do Ensino Médio, do Colégio Coronel Pilar. Após a construção das mesmas, os alunos pesquisarão temas vinculados à Geografia Física, isto é, o quadro físico-natural brasileiro e estadual para mapear no recurso de ensino e apresentarão a temática aos demais colegas. Ressalta-se que o projeto está em andamento e a construção das maquetes deve ser concluída em junho de 2013. Elas serão expostas na "Mostra da Sustentabilidade 2013", do Colégio Coronel Pilar, que se realizará em outubro do corrente ano. Portanto, a elaboração dessa metodologia é muito interessante, porque leva os alunos a construir e a interpretar as representações cartográficas, tornando a aprendizagem significativa e dinâmica.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Metodologia diferenciada. Maquete 3D.

INTRODUÇÃO

A educação tem um papel fundamental para a construção da cidadania dos indivíduos. Contudo não se deve ser ingênuo a ponto de acreditar que sozinha salvará o mundo; porém,é preciso insistir nisso, pois o prazer de aprender e buscar resulta em mudanças nos indivíduos e esses mudam o mundo.

¹Trabalho vinculado ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), Subprojeto: Geografia/UNIFRA.

²Professora Dr^a do curso de Geografia do Centro Universitário Franciscano (UNIFRA) e coordenadora PIBID/CAPES/UNIFRA, Subprojeto Geografia, Santa Maria, RS.

³Acadêmicos do curso de Geografia do Centro Universitário Franciscano (UNIFRA) e bolsistas PIBID/CAPES/UNIFRA, Subprojeto Geografia, vinculado ao Colégio Coronel Pilar, Santa Maria, RS.

⁴Professora supervisora PIBID/CAPES/UNIFRA, Subprojeto Geografia, vinculado ao Colégio Coronel Pilar, Santa Maria, RS.

Assim, pode-se, "a partir do espaço geográfico, construir um saber não meramente escolar que vá servir à superação de uma leitura ingênua (...) do mundo" (KAERCHER, 1998, p. 44), mas também pode-se construir conhecimentos profundos e significantes, capazes de fazer o educando refletir sobre a realidade em que se encontra inserido.

Na linha de raciocínio de Castrogiovanni, Callai e Kaercher (2009, p. 74), "construção da maquete é um dos primeiros passos para um trabalho mais sistemático das representações geográficas", pois mistura o real e o imaginário, permitindo tradução do próprio espaço, bem como a interação/ação do sujeito/aluno cidadão.

A maquete é um recurso didático útil para fornecer ao aluno e a todas as pessoas interessadas, na organização do espaço uma visão integrada, bem como um modelo tridimensional. Neste sentido, o presente trabalho objetiva relatar a construção de maquetes do Brasil, como recurso didático voltado ao estudo das características físico-naturais do espaço geográfico nacional, nas terceiras séries do Ensino Médio do Colégio Coronel Pilar, Santa Maria, RS.

Cabe destacar que esse estudo faz parte do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), Subprojeto: Geografia/UNIFRA, intitulado "Ensino de Geografia: propostas metodológicas na construção de educação para a sustentabilidade".

METODOLOGIA

No que se refere aos procedimentos metodológicos realizou-se a princípio um levantamento teórico sobre os biomas brasileiros e sobre o Ensino de Geografia. Posteriormente, propôs-se a construção de maquetes (uma do Rio Grande o Sul e uma do Brasil, por turma).

Para a construção das maquetes, foi necessário o seguinte material: chapa de isopor, papel vegetal, EVA, agulha, fita adesiva, lápis ou palito, tintas, pote plástico, vela, suporte, lixa e massa corrida ou massa plástica. O passo a passo perpassa pelos seguintes momentos: 1) Desenho das curvas de nível no papel vegetal e transposição das curvas de nível para as placas de isopor. 2) As chapas são recortadas, coladas no suporte e recobertas com massa corrida ou massa plástica. Após secar, lixa-se a maquete suavemente. 3) Representação a temática na maquete e 4) Posterior coloração.

Após a construção das maquetes, os alunos pesquisarão temas vinculados à Geografia Física, isto é, o quadro físico-natural brasileiro para mapear no Recurso de Ensino e apresentarão a temática aos demais colegas. Ressalta-se que o projeto está em andamento e a

construção das maquetes deve ser concluída em junho de 2013. Elas, ainda, serão expostas na Mostra da Sustentabilidade do Colégio Coronel Pilar, que realizar-se-á em outubro de 2013.

Acredita-se que essa metodologia de Ensino permite que os alunos percebam que a Geografia não se restringe aos livros, que ela vai muito além, perpassando por distintas categorias de aprendizagem. Portanto, através da pesquisa, pode-se constatar a importância da construção de maquetes para a educação, bem como a necessidade de inovar em sala de aula.

A CARTOGRAFIA E A CONSTRUÇÃO DE MAQUETES

Os materiais gráficos e cartográficos, entre outras linguagens a maquete, possibilitam a ação de associar à construção dos conceitos e conteúdos que são empregados no ensino-aprendizagem da Geografia e desenvolvem oportunidades diferenciadas de compreensão do espaço geográfico e da realidade que os alunos vivenciam diariamente ao seu redor.

Os mapas se adaptam nesse processo como elementos fundamentais, pois permitem um maior entendimento dos fenômenos que atuam no espaço.

Conforme Simielli

No nosso dia-a-dia ou no dia-a-dia do cidadão, pode-se ter a leitura do espaço por meio de diferentes informações e, na cartografia, por diferentes formas de representar essas informações. Pode-se, ainda, ter diferentes produtos, representando diferentes informações para diferentes finalidades: mapas de turismo, mapas de planejamento, mapas rodoviários, mapas de minerais, mapas geológicos, entre outros (2007, p. 94).

De acordo com a autora, tanto estudantes quanto pessoas em geral fazem uma leitura diária do espaço geográfico que atua ao seu redor, assim como as ruas, a vegetação e a paisagem. As maquetes proporcionam uma compreensão mais elaborada através da leitura dos mapas, assim conhecendo mais detalhadamente o relevo, a vegetação, os biomas de cada região do Brasil.

É necessário destacar, então, a importância do mapa e de outras representações gráficas (cartas, gráficos, tabelas) no cotidiano das aulas de geografia, para auxiliar as análises, mas também é importante indicar atividades específicas com essas formas de representação com o intuito de observação, manuseio, reprodução, interpretação, correção e construção dessas formas (CAVALCANTE, 2002, p. 98).

É de suma importância a construção de maquetes em sala de aula, sendo uma forma de ensino-aprendizagem que auxilia o aluno a conhecer mais detalhadamente o conteúdo que o professor está abordando, proporcionando interação, socialização e construção de saberes entre os alunos envolvidos. A seguir, far-se-á a abordagem conceitual de um dos temas mapeados pelos alunos das terceiras séries do Ensino Médio do Colégio Coronel Pilar, 2013.

ECOSSISTEMAS BRASILEIROS: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA PARA A CONSTRUÇÃO DA MAQUETE

A palavra *ecossistema* é entendida como um conjunto de seres vivos e condições ambientais que interagem entre si; define-se por certo tipo de exploração biológica do espaço. Assim, a cobertura vegetal está diretamente relacionada ao meio físico natural que possibilita o desenvolvimento de seu potencial ecológico.

"Ecossistema é um termo que vem da ecologia e compreende a ideia de sistema natural comandado por fluxos de energia e ciclos de materiais, dos quais participam fatores do meio físico [...]" (ROSS, 2005, p. 198). Ele ainda destaca o espaço onde convivem as plantas, os animais e os micro-organismos agrupados, assim formando ecossistemas através de uma série de características comuns que podem estar ligadasao tipo de clima, aos solos e até mesmo à composição dos biomas. Entre os principais ecossistemas brasileiros, destacam-se:

A Floresta Amazônica é a maior floresta tropical do mundo. Seu espaço geográfico é extremamente rico e concentra as maiores reservas de recursos naturais do planeta, principalmente pela grande riqueza florestal, aquática e pela biodiversidade lá encontradas. Além disso, equivale a 45% do território nacional. É "cortada" pelo rio Amazonas e seus afluentes que, juntos, possuem cerca de 20% da água doce do mundo. Seu clima é quente e as altas temperaturas e a umidade - oriunda da evaporação dos rios e evapotranspiração da floresta - provocam chuvas convectivas praticamente todos os dias (BATISTA; VALENTE, 2012).

A floresta se autonutre em razão da decomposição de folhas, galhos, etc. que se transformam em húmuse o solo possui poucos nutrientes sendoprofundo e argiloso devido composição química do material rochoso. Algumas décadas atrás, acreditava-se que o solo era fértil, mas, com a intensa atividade agrícola, a Amazônia foi sendo desmatada, em consequência disso, os microorganismos se aceleram e as chuvas removem os produtos finais da decomposição orgânica (BATISTA; VALENTE, 2012).

Este ecossistema caracteriza-se, ainda, segundo Marcondes e Soares (1991), pela presença de Matas de Igapó - em áreas baixas e próximas aos rios -, Matas de Várzeas - em áreas um pouco mais elevadas, onde há inundações periódicas -, e por Matas de Terras Firmes - em regiões elevadas, onde não ocorrem inundações. Os desmatamentos, as queimadas e as diversas alterações que o homem vem produzindo na Floresta Amazônica, após a implementação de infraestrutura base, estão gerando inúmeros problemas nesse imenso espaço, entre eles a extinção de espécies, a ruptura de ciclos ecológicos como o da água e o fim da cultura de muitos povos nativos da floresta.

A Caatinga abrange cerca de 10% do território brasileiro, compreendendo a região do semiárido Nordestino. Seus rios são, predominantemente, intermitentes, com exceção do rio São Francisco, que é perene. Os solos são férteis; contudo, a região apresenta dificuldades no cultivo agrícola pela falta de chuva e de tecnologias de irrigação (BATISTA; VALENTE, 2012).

Sua vegetação perpassa por arbustos baixos, árvores e um grande número de cactáceas. Assim, "as plantas apresentam raízes desenvolvidas; caules suculentos que armazenam água, e folhas pequenas, muitas vezes transformadas em espinhos, que caem durante a seca (verão) para reduzir a perda de água por transpiração" (MARCONDES; SOARES, 1991, p. 53).

"A vegetação xerófita, dominantemente arbustiva e com forte presença arbustiva das cactáceas, perde totalmente as folhas no período seco" (ROSS, 2006, p. 97). No que se refere à fauna da Caatinga, é abundante em répteis, entre os quais se destaca um grande número de lagartos e cobras. Existem, também, alguns roedores e muitos insetos e aracnídeos. Cabe destacar que, neste ecossistema, vive a ararinha azul (ameaçada de extinção), a asa branca, o gambá, a preá, entre outros animais.

Os Campos Cerrados são predominantes na região Centro-Oeste do Brasil. O clima neste ecossistema é tropical, com uma estação seca que dura de cinco a sete meses (durante o inverno) e outra bastante chuvosa (no verão do hemisfério sul). "A vegetação do Cerrado é composta por arbustos e pequenas árvores com troncos tortuosos, cascas e folhas grossas" (MARCONDES; SOARES, 1991, p. 53).

Uma peculiaridade desse ecossistema, em razão da estação seca e das grandes descargas elétricas comuns no local, são as queimadas naturais e o fogo, um importante elemento, pois muitas plantas só se desenvolvem após os incêndios. A fauna do Cerrado conta com 759 espécies de aves, 180 de répteis e 195 de mamíferos. No que se refere aos solos, há excesso de alumínio; por isso, a agricultura só pode ser realizada com a sua correção, mediante a aplicação de calcário. Além disso, os agrotóxicos, o desmatamento e o uso de técnicas inadequadas no plantio estão gerando sérios problemas ambientais neste ecossistema.

O pampa é típico do Rio Grande do Sul, constituindo 2% do território nacional, sob a atuação do clima subtropical. "A vegetação consiste em gramíneas, com arbustos e pequenas árvores que aparecem isolados" (MARCONDES; SOARES, 1991, p. 54), onde se realiza a pecuária e a agricultura.

Próximo ao litoral, este ecossistema é marcado pela presença de banhados, com uma densa vegetação de juncos, gravatás e aguapés, um habitat ideal para grande variedade de animais, como garça, marrecos, veados, onças pintadas, lontras e capivaras. As ameaças que

circundam o Pampa são muitas, mas, atualmente, nenhuma delas é tão preocupante como a expansão das plantações de eucalipto, pinus e acácia-negra. Para Picoli e Schnadelbach,

Esta constatação tem fortes fundamentos, mas é no mais simples argumento que se pode perceber a gravidade da situação: como afirmar que a substituição de uma vegetação campestre, rasa e de baixa estatura, por fileiras e fileiras de árvores de até 30 metros de altura, não acarretará impactos severos ao ambiente pampeano? (2007, p. 14).

Assim, é fundamental conhecer este ecossistema, a fim de reduzir os impactos negativos da ação humana sobre este espaço e preservar inúmeras espécies que lá vivem.

Sobre a Mata Tropical Atlântica, corresponde, originalmente, a 13% do território brasileiro, ou seja, ao antigo domínio da floresta latifoliada tropical. Entretanto, atualmente, pouco existe em razão da devastação de quase 96% da mata original.

Segundo Ross (2006, p. 95), "a cobertura vegetal natural foi quase toda convertida em pastagens, cultivo de café e silvicultura, mineração e urbanização, ao longo de cinco séculos de ocupação efetiva". Na Mata Tropical Atlântica, encontravam-se madeiras nobres como pau-brasil, cedro, peroba e jacarandá. No que se refere à fauna, a maior parte das espécies ameaçadas de extinção é originária da Mata Atlântica, como, por exemplo, os micos-leões dourados, a lontra, o tatu-canastra e a arara-azul-pequena. Uma peculiaridade desta mata é o Sapo-pingo-de-ouro (*Brachycephalussp.*), menor anfíbio do mundo, chegando a apenas um centímetro quando adulto. Essa espécie endêmica tão curiosa encontra-se ameaçada de extinção devido ao desmatamento e às queimadas.

A Mata de Araucárias "recebe esse nome porque a espécie vegetal predominante é a *Araucaria angustifoliada* ou pinheiro-do-paraná. Além desta espécie, encontram-se: cedro, gameleira, angico, imbuia, podocarpos, erva-mate, etc." (MARCONDES; SOARES,1991, p. 54). Este ecossistema é encontrado, principalmente, no Paraná e em Santa Catarina.

Os solos são bastante diversificados, perpassando por manchas de terra roxa (nitossolos vermelhos de textura argilosa, extremamente férteis), no oeste do Paraná, e solo de *brunizens*(oriundo da decomposição de rochas sedimentares e ígneas) em trechos do Rio Grande do Sul. A ocupação humana tem sido intensa, assim como a devastação deste ecossistema devido à exploração do pinheiro-do-paraná, sem que haja qualquer preocupação com o reflorestamento (BATISTA; VALENTE, 2012).

O Pantanal é marcado por baixas altitudes cercadas por terras altas. Logo,

Nas partes mais secas, a vegetação assemelha-se muito à caatinga e, eventualmente, encontram-se áreas de cerrado. Nas partes alagadas, são

comuns as plantas aquáticas, como os aguapés. Nas partes mais elevadas e nas proximidades dos rios, localizam-se as matas ciliares, importantes para que as margens dos rios não desbarranquem (MARCONDES; SOARES, 1991, p. 55).

Sua fauna é bastante diversificada com a presença de jacarés, de araraúnas, de papagaios, de tucanos e do conhecido tuiuiú. Este ecossistema tem sido devastado com a ação humana através da busca da pele de animais, exploração de recursos minerais, ocupação pela agricultura e poluição. Apresenta solos arenosos, sustenta uma vegetação composta por cerrados nas áreas mais secas que servem de abrigo para animais e para o gado (BATISTA; VALENTE, 2012).

A vegetação da Zona dos Cocais caracteriza-se pela presença de palmeiras como o babaçu e a carnaúba. O babaçu é uma planta da família das palmáceas, de cujo broto se extrai palmito e das folhas se fabricam esteiras, cestos, chapéus, etc. Já a carnaúba é uma árvore endêmica no semiárido nordestino e símbolo dos Estados do Piauí e do Ceará. É conhecida como Árvore da Vida, pois oferece uma infinidade de usos, entre os quais se destacam o poder medicinal das raízes, os frutos ricos em nutrientes para a ração animal, o tronco adequado a construções, etc."A Zona dos Cocais tem sido devastada com o aumento das pastagens" (MARCONDES; SOARES, 1991, p. 56). Se fosse feito o reflorestamento, esta vegetação reinstituir-se-ia rapidamente.

Ocorre nas regiões litorâneas onde há o encontro entre as águas dos rios e do mar. Assim, os manguezais, de acordo com Marcondes e Soares (1991), nas terras alagadas, são constituídos por solos bastante férteis devido aos sedimentos que lá se depositam. Da mesma forma, as árvores são adaptadas aos solos alagados com raízes escoras e tabulares.

As restingas são faixas "arenosas extensas, tendendo a fechar ou fechando pontões da linha de costa ou unindo continente a uma ilha" (Fonte: http://vsites.unb.br/ig/glossario/). Nelas desenvolvem-se variados tipos de vegetação como árvores altas, campos, etc. Desta forma, ambos - mangues e restingas - vêm sendo destruídos em razão dos interesses comerciais. "A especulação imobiliária e a construção de estradas junto ao mar têm causado sérios danos a esses ecossistemas" (MARCONDES; SOARES, 1991, p. 57).

DISCUSSÃO E RESULTADOS:

Através da construção das maquetes, os alunos aprenderam mais facilmente os conceitos que envolvem o espaço físico geográfico, partindo do abstrato (teoria) até chegar ao "concreto" (maquete em 3D). Com essa proposta metodológica, os alunos foram instigados a

associar o relevo e sua altimetria, juntamente com os demais elementos da paisagem que estavam sendo estudados, como rios, vegetação, clima etc., tendo como resultado uma visão tridimensional do terreno. A partir disso, eles puderam trabalhar com noções práticas de proporção, de orientação, de localização, de preocupação ambiental e de sustentabilidade.

A construção do recurso de ensino teve início com a com a retirada das curvas de nível do mapa base para o papel vegetal (Figura 1). Após, coloriu-se o novo mapa e fez-se sua transposição, com auxílio do papel transferidor, para cartolina, que foi recortada formando a curva de nível.



Figura 1: a) Retirada das curvas de nível do mapa base; b e c) Alunos colorindo o mapa em papel vegetal para facilitar a visualização das curvas de nível; d) Recorte das curvas a serem utilizadas na construção dos moldes.

Fonte: DIAS, 2013.

Em um segundo momento da atividade empreendida, fez-se a construção dos moldes em EVA para a produção, propriamente dita, da maquete (Figura 2).



Figura 2: a) Molde (incompleto) do mapa do Brasil; c) Molde do mapa do Rio Grande do Sul. Fonte: DIAS, 2013.

Em terceiro momento, realizou-se o corte das curvas de nível no isopor, com auxílio da agulha aquecida, e sua respectiva colagem, montando-se a base da maquete. Essa etapa possibilitou a associação dos conceitos abstratos de "curva de nível" com a observação prática das mesmas, bem como auxiliou o trabalho com proporções e, certamente, contribuiu para a percepção dos diferentes tipos e formas de relevo existentes no Brasil e no Rio Grande do Sul.



Figura 3: a) Transposição da curva de nível do molde para o isopor; b) Curvas de nível do mapa do Brasil prontas para serem coladas umas nas outras; c) Base da maquete do Rio Grande do Sul pronta; d) Alunos passando a massa corrida para dar forma a maquete. Fonte: a, b e c)DIAS, 2013; d) BATISTA, 2013.

Através do trabalho com as maquetes, os alunos aprenderam mais facilmente e de modo mais dinâmico os conceitos que envolvem o espaço físico geográfico, como já mencionado,

partindo do abstrato (teoria) até chegar ao "concreto" (maquete em 3D). A partir disso, a atividade foi de grande valia e contribuiu para a aprendizagem significativa dos alunos.

CONCLUSÃO

Conclui-se que a elaboração dessa metodologia é muito interessante, porque leva os alunos a construir e a interpretar as representações cartográficas, tornando a aprendizagem significativa e dinâmica. É papel do professor de Geografia estimular o processo de desenvolvimento intelectual do aluno, que ao invés de memorizar os conceitos geográficos, deve compreendê-los. Assim sendo, o ensino de Geografia, no momento em que trabalhar de forma interdisciplinar e holística, possibilitará a promoção da qualidade na educação, formando, estudantes críticos, capazes de colaborar para a transformação de uma sociedade mais humana, justa, solidária, fraterna e sustentável.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Natália Lampert; VALENTE, Valdemar. **O estudo dos ecossistemas brasileiros no Ensino Médio**. 2012. Disponível em:

http://www.unifra.br/eventos/seminariopedagogia2012/Trabalhos/humanas/Completo/7586. pdf>. Acesso em: abr. 2013.

CAVALCANTE, Lana de Souza. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; CALLAI, Helena Copetti; KAERCHER, Nestor André. **Ensino de Geografia:** práticas e textualização no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2009.

KAERCHER, Nestor André. **Desafios e utopias no ensino de Geografia**. 2. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1998.

MARCONDES, Ayrton Cézar; SOARES, Paulo A. de Toledo. Curso Básico de Educação Ambiental. São Paulo: Scipione, 1991. p.51 -57.

PICOLI, Luciana Raquel; SCHNADELBACH, Carla Villanova. **O Pampa em disputa:** a biodiversidade ameaçada pela expansão das monoculturas de árvores. 2007. Disponível em: http://www.natbrasil.org.br/Docs/monoculturas/cartilha_pampa_sustentabilidade.pdf>. Acesso em: set. 2012.

ROSS, Jurandyr Luciano Sanches (Org.). **Geografia do Brasil**. 5. ed. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2005.

ROSS, Jurandyr Luciano Sanches. **Ecogeografia do Brasil:** subsídios para planejamento ambiental. São Paulo: Oficina de Textos, 2006.

SIMIELLI, Maria Elena Ramos. Cartografia no ensino fundamental e médio. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (Org.). **A Geografia em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2007.

TRINDADE, Fernanda Santos; BECKER, Elsbeth Léia Spode. **Relevo do Brasil.** 2012. Disponível em: http://www.unifra.br/eventos/sepe2012/Trabalhos/5295.pdf>. Acesso em: mar. 2013.

GLOSSÁRIO GEOMORFOLÓGICO ILUSTRADO. Disponível em: http://vsites.unb.br/ig/glossario.

1.2 TRABALHO DE CAMPO NO ENSINO DA GEOGRAFIA

Carmen Lúcia Colvero Lopes¹ Sandra Ana Bolfe²

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo discutir a importância do trabalho de campo para o ensino de Geografia. Dentre os vários instrumentos utilizados considera-se esse, uma atividade de grande importância para a compreensão e leitura do espaço, possibilitando o estreitamento da relação entre a teoria e a prática. Assim, opondo-se aos procedimentos didático-pedagógicos que priorizam os conceitos acabados, abstratos e longe da vivência do aluno, a prática do trabalho de campo pouco a pouco faz com que o aluno perceba que a paisagem e sua observação são um meio de compreensão do espaço geográfico, além de lhe imprimir a noção de que é um construtor do conhecimento, e mesmo um sujeito ativo na construção da sociedade. O trabalho de campo utiliza a metodologia do empirismo para obter seus resultados, e é a partir da observação que se percebe a principal contribuição do trabalho de campo no estudo da Geografia: a consciência de que tudo é formado a partir da relação de interdependência entre os organismos. Concluímos que o trabalho de campo é uma estratégia eficaz de ensino de Geografia, uma vez que desperta nos alunos um melhor entendimento sobre a complexidade do espaço geográfico, além de tornar as aulas mais dinâmicas e interessantes e desconstruir a dicotomia teoria versus prática.

Palavras-chave: Geografia. Ensino. Trabalho de Campo.

INTRODUÇÃO

Durante muito tempo caminhamos do desconhecido ao conhecido. Articulamos, desenvolvemos e vivenciamos um sistema educacional tecido em padrões técnico-sociais diversos. A bibliografia existente sobre a organização e a administração escolar nos apresenta o ambiente escolar enquanto unidade, onde o bom funcionamento depende da concordância de todas as peças que o compõe. Alunos, professores, coordenadores e demais integrantes deste sistema necessitam de harmonia e coerência para alcançarem o objetivo proposto, ou seja, a busca pelo saber.

No entanto, devido às reorganizações do espaço geográfico e à aceleração do processo de globalização ocorridas nas últimas décadas, tal equilíbrio tem sido perdido. Visualizamos alunos e professores percorrendo sentidos opostos à construção deste saber. Alunos que chegam ao final das aulas sem se sentirem participantes, atuantes na construção da sociedade e professores que, geralmente, esperam que todos os alunos possuam o mesmo padrão de comportamento, que aprendam em um mesmo ritmo, do mesmo jeito, que reajam de maneira semelhante, como sujeitos passivos, não participantes do processo de ensino-aprendizagem.

¹Mestranda do Programa de Pós Graduação em Geografia da Universidade Federal de Santa Maria, UFSM – Santa Maria/RS.

² Prof^a Dr^a do Departamento de Geociências da Universidade Federal de Santa Maria, UFSM – Santa Maria/RS.

O espaço geográfico, tal qual ele se apresenta, como na paisagem, por exemplo, uma breve série de questionamentos àquele que procura compreender a razão de sua configuração, das relações entre seus elementos e a maneira pela qual os mesmos se distribuem no espaço, fazendo-o ser um produto da sociedade, tendo ainda (o espaço) a característica de também ser o meio pelo qual aquela mesma sociedade se reproduz enquanto tal.

Os estudos sobre o ensino de Geografia têm questionado a relação conteúdo metodologia, criticando a chamada "lógica conteúdista" de um ensino pautado na mera reprodução de conteúdos predefinidos nos livros didáticos (MARTINS, 2006, p. 2).

Esta pseudo-geografia tem ido contra as correntes pedagógicas atuais, como a Teoria das Inteligências Múltiplas (GARDNER, 1995), visto que a mente é um instrumento multifacetado, de múltiplos componentes, que não pode, de qualquer maneira legítima, ser condicionado a um simples instrumento, estilo lápis e papel. Portanto, torna-se necessário repensar os objetivos e métodos educacionais aplicados no ensino de Geografia.

A busca de uma prática pedagógica alternativa ao ensino convencional e o destaque ao ensino ativo e criativo têm levado, segundo Cavalcanti (2005, p. 87), "a procedimentos de restauração da prática geográfica na escola". Por esta razão, alguns professores vêm utilizando diversas linguagens e recursos tecnológicos para ensinar Geografia, tais como: cinema, fotografia, poesia, música, aulas temáticas, trabalhos de campo e, ainda, a utilização de ilustrações, charges, mapas, cartas, gráficos e tabelas, dentre outros. A ampla utilização destas linguagens e recursos deve proporcionar aos alunos uma melhor aprendizagem e identidade geográfica.

Lacoste citado por Oliveira (1995) propõe que os professores de Geografia retomem o trabalho de campo com seus alunos. No seu dizer, esta atividade é, antes de tudo, metodológica, pois é no exercício do trabalho de campo que os alunos farão o aprendizado e passarão a entender as contradições e o processo de apropriação da natureza, entendendo o porquê da dinâmica do espaço geográfico.

Entende-se que há inúmeras dificuldades em nossas escolas, em relação à prática de trabalho de campo. A estrutura muito severa faz com que crie-se barreiras como falta de horários e atraso nos programas pré-estabelecidos. Supõe-se que muitas vezes o trabalho de campo é interpretado como um mero passeio.

Ao querer melhorar o ensino de Geografia é importante procurar vencer estes obstáculos, isso só acontecerá se o professor tiver serenidade para desempenhar seu trabalho e apresentando resultados positivos.

O trabalho de campo tem-se revelado um bom instrumento. É uma atividade que contribui para a aproximação do professor e aluno, conduzindo a praticar atividades, além de assimilar e compreender melhor os conteúdos e ainda poderá mais tarde, servir para a vida social e profissional.

A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO DE CAMPO

Consideramos que a importância que os alunos atribuem a Geografia escolar no seu cotidiano pode em grande parte estar relacionada à maior ou menor possibilidade de ligação da teoria e prática durante as aulas. Portanto, neste artigo nos propomos a discutir a atividade empírica, enquanto recurso pedagógico, que contribui na construção do saber geográfico (BRAUN, 2005).

Segundo Freire (1996), o trabalho de campo, não pode ser compreendido apenas como coleta de dados e informações. Necessita ser entendido como um processo de articulação do sujeito com a realidade, possibilitando a inserção do sujeito na sociedade, reconstruindo o mesmo e a sua prática social. O ato e pesquisar, de ir a campo pressupõe a interação e a vivência com a realidade pesquisada.

Dessa maneira, a preocupação de Cavalcanti (2002) é de que o educador proponha objetivos que possibilitem a formação de atitude questionadora, a capacidade de identificar e de resolver problemas, de construir conceitos e de processar informações.

Para Vesentini (2004), o trabalho de campo é importante para evidenciar as relações da teoria com o real, também serve como contraponto à tentativa atual dos alunos se voltarem mais para o computador, vídeo e os jogos que idealizam ou recriam a realidade. A necessidade de aproximar o ensino da realidade é tão premente na atualidade que o autor cita o caso do Japão, onde as escolas são obrigadas por lei, a realizar no mínimo um trabalho de campo a fábricas ou a museus, etc. por semana.

No seu artigo Corrêa (1996), salienta que o trabalho de campo e globalização sinaliza como aspectos fundamentais na formação do geógrafo as atividades de campo, onde enfatiza a análise da sociedade local e global a partir das paisagens naturais e culturais.

Segundo Cholley (1942) fica evidente que nada vale mais para a formação do geógrafo que o contato com a realidade através, em parte dos trabalhos de campo, tanto com finalidade pedagógica como visando à pesquisa. Na realidade o trabalho de campo constituise em uma tradição cuja importância é reconhecida por todos e muito especialmente, por aqueles que têm na paisagem natural ou cultural a objetivação da geografia.

Para Corrêa (1996), os trabalhos de campo na formação do geógrafo, são importantes pelo fato dos mesmos permitirem o treinamento dos olhos para ver e da mente para generalização. O geógrafo deve aprender

[...] a reconhecer formas que expressam funções e processos, ver problemas implícitos na localização e extensão em área, pensar a respeito de ocorrências simultâneas ou não [...] ter a preocupação sobre a origem das formas, reconhecer tipos e variações, posição e extensão, presença ou ausência, função e derivação (SAUER apud CORRÊA, 1996).

No Brasil a tradição dos trabalhos de campo remonta aqueles que desempenharam papel decisivo na formação da primeira geração de geógrafos brasileiros. Pierre Monbeing, Francis Ruellan e Leo Waibel introduziram a tradição de longos e minuciosos trabalhos de campo que serviram de base para estudos clássicos da literatura geográfica brasileira (CORRÊA, 1996).

Os trabalhos de campo no Brasil também chamados por Corrêa (1996) de expedições geográficas tiveram suas limitações e críticas, principalmente no que concerne a não conexão entre escala local, base espacial de grande parte dos trabalhos de campo e a escala global que pode induzir aos graves erros de interpretação da realidade. Para Corrêa (1996), a incapacidade de distinguir a essência da aparência constitui-se em equívoco que o trabalho de campo pode permitir. Entretanto, ele é essencial para o profissional da geografia, ainda que não seja suficiente para se desenvolver uma clara e lúcida visão crítica da realidade.

A par do que foi colocado até o momento, se faz necessário esclarecer que as expressões Trabalho de campo, Excursão pedagógica, Estudo do meio ou Expedições geográficas têm sido utilizadas por diversos estudiosos que têm em comum, a análise de práticas de campo enquanto um procedimento que não apenas relaciona teoria e prática, mas possibilita e oportuniza a construção do conhecimento a partir do significado da realidade, do engajamento no concreto e da compreensão da totalidade. Entretanto, guardadas as especificidades de cada expressão, nesse estudo optamos por utilizar o termo trabalho de campo, por estarmos mais familiarizados com o mesmo, e por concordarmos com o afirmado por Ogallar (1996), que entende o trabalho de campo enquanto um estudo em profundidade de algum aspecto já abordado em sala de aula.

No trabalho de campo o geógrafo deve estar atento a paisagem geográfica, que é a expressão fenomênica de processos sociais que transformam a paisagem natural em um conjunto de formas espaciais articuladas entre si. A paisagem deve ser analisada considerando-se que, no inicio do século XXI, já se acumulara, inúmeras formas espaciais que convivem lado a lado no mesmo lugar, assim como outras formas tiveram suas funções

alteradas. Em outras palavras, a paisagem do mundo globalizado é constituída por formas criadas em momento, processos e agentes sociais distintos (CORRÊA, 1996).

A paisagem geográfica é também, e cada vez mais, polissêmica, isto é, susceptível de ser lida de modo diferenciado pelos diversos grupos sociais e indivíduos que a vivenciam diferentemente. Ela é, assim, rica de significados, cada um deles referenciando-se ás possibilidades efetivas que indivíduos e grupos têm em decifrá-la (CORRÊA, 1996).

Nesse sentido, o trabalho de campo não deve se tornar uma armadilha para o geógrafo a partir de paisagens e relações espaciais cada vez mais complexas e escamoteadoras. Deve ser agora de forma mais crítica e teoricamente mais fundamentada, como foi no passado, um dos principais meios através do qual o geógrafo aprende a ver, analisar e refletir sobre o eterno movimento de transformação do homem em sua dimensão espacial (CORRÊA, 1996). O mesmo cuidado se deve ter ao utilizá-lo como um recurso pedagógico, o professor não pode cair noutra armadilha, a de tornar essa rica atividade um simples passeio para descontrair a rotina de sala de aula, com a falsa impressão de se estar fazendo uma aula diferente do habitual.

Por mais simples que sejam os objetivos de um trabalho de campo, não podemos incorrer no erro de fazer um planejamento, que é de suma importância. De acordo com França (2008), ao planejar uma saída a campo o professor deve levar em consideração alguns princípios fundamentais, como: a adequação às características dos alunos e aos conhecimentos que já possuem sobre o assunto; a utilização de metodologias que possibilitem a aquisição de novos conteúdos; a formulação de objetivos; a programação das atividades; o planejamento dos aspectos técnicos como transporte, autorização dos pais, parada para o lanche, informação sobre roupas adequadas e materiais necessários, entre outros.

Esse ato de planejar/preparar o trabalho de campo, também deve englobar além da realização, a exploração em sala de aula e a avaliação. Cada uma destas fases deve ser adequada aos objetivos que se pretendem atingir e estes, por sua vez, adequados ao nível de escolaridade dos alunos.

PREPARANDO O TRABALHO DE CAMPO

O professor além da preparação e realização do trabalho de campo tem de organizar e conduzir as atividades e o encaminhamento do processo avaliativo.

Segundo França (2008), na fase de preparação o professor deve fazer um levantamento "in loco" com o objetivo de obter informações sobre o local e, na sequência selecionar os conteúdos a serem explorados de acordo com a série que realizará o trabalho de campo. Esse

reconhecimento do local, além do que foi dito, permite também que o professor faça a identificação da área no sentido de tomar providencias durante a aula de campo a fim de prevenir acidentes com os alunos.

Nessa fase de preparação também é importante salientar o desenho do trajeto, formulação dos objetivos específicos e a confecção de um material especificam, descriminando as atividades durante a aula de campo. Faz-se necessário a conscientização e sensibilização dos alunos para o tema que pretendem tratar (FRANÇA, 2008, p. 151). É importante discutir com os alunos a importância da aula de campo para o processo ensino-aprendizagem em Geografia.

Realizada a aula de campo, o aluno a partir da mediação do professor, reelabore seus conceitos espontâneos e aprenda os conceitos científicos referentes a disciplina de Geografia. Nesse momento denominado "exploração em sala de aula" por França (2008), "[...] é importante que o professor auxilie o aluno a organizar os dados que obteve para que este consiga analisar e reformular seus conceitos prévios". Podendo, segundo a autora, essa sistematização dos resultados do trabalho ser realizada de diferentes maneiras, de acordo com a série, objetivo e conteúdo abordado na discussão teórica e na aula de campo. Além do relatório de campo, França (2008, p. 153) sugere as seguintes atividades:

construção de representações tridimensionais (maquetes), enfatizando aspectos do trabalho; elaboração de mapas de locais visitados ou de itinerários; construção de gráficos ou de tabelas com as informações obtidas, visando à análise dos dados; realização de filmagens que podem ser editadas pelos alunos com textos e trilha sonora; exposição de fotografias legendadas, cartazes ou álbuns; apresentação do assunto através das artes plásticas ou cênicas; elaboração de textos narrativos, descritivos, poéticos, de opinião, assim como textos para jornal impresso, televisivo, radiofônico propaganda, panfletos informativos, "folders" turísticos, entre outros.

Por fim, a autora chama a atenção para a avaliação, que deve ser "[...] entendida como mais um aspecto dentro do processo ensino-aprendizagem, não podendo ser realizada isoladamente do planejamento e metodologia empregada pelo professor (FRANÇA, 2008, p. 153). O processo avaliativo deve ser realizado em consonância com a prática de ensino selecionada pelo professor. Nesse sentido, como nas demais atividades, no trabalho de campo a avaliação pode tomar como referência os objetivos traçados pelo professor durante a preparação da aula de campo, sendo capaz de verificar qual o nível de apreensão dos conteúdos pelos alunos. Mas isso só é possível se o professor estabeleceu claramente os objetivos, de forma que os mesmos abordem aspectos realmente relevantes do conteúdo a ser trabalhado, caso contrário o resultado da avaliação estará comprometido. Para França (2008, p. 154) a avaliação é importante para saber o que os alunos aprenderam e principalmente,

serve de direcionamento para o trabalho do professor "[...] na medida em que permite a reformulação de suas estratégias diante de possíveis constatações negativas".

Ainda segundo a autora, em se tratando de avaliação, se faz necessário ressaltar que além dos objetivos e das estratégias utilizadas, ao avaliar seus alunos é importante que o professor considere a própria subjetividade do processo avaliativo. Nas palavras de Hoffmann (2003), "[...] é preciso que se tenha consciência da subjetividade e complexidade inerente à avaliação do desempenho escolar". Nesse sentido, em se tratando de trabalho de campo, França (2008, p. 154) coloca que:

Num trabalho de campo, o aluno observa, analisa, conclui, utilizando conhecimentos prévios associados a informações obtidas através do professor e de suas pesquisas. Portanto, numa situação de avaliação, as respostas aos mesmos questionamentos podem variar de aluno para aluno. Muitas vezes, o professor necessita dialogar com seus alunos para melhor avaliar o que aprenderam. Ao discutir com os alunos as respostas obtidas, o professor proporciona a eles o aprendizado do que antes não aprenderam. As discussões, após uma situação de avaliação, são momentos preciosos para que o aluno aprenda o que não sabe e para reforçar o aprendizado adquirido.

Além desse diálogo com os alunos, o professor pode utilizar algumas das atividades sugeridas anteriormente como ponto de partida para a avaliação do trabalho de campo, podendo até atribuir nota ou conceito, tomando cuidado para destinar um peso maior da nota ou conceito para as atividades de análise de dados e conclusão do trabalho, podendo ser essa sistematização e análise realizadas em grupos e a conclusão individualmente, por meio da produção de texto a partir de questionamentos diretos ou de situações-problemas a serem resolvidos pelos alunos (FRANÇA, 2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que o trabalho de campo, pode ser mais envolvente e próximo da realidade dos alunos, enquanto procedimento pedagógico; sendo uma possibilidade de compreensão da complexidade do mundo globalizado. Fazendo-os entender que a geografia não é algo distante em escala de país ou mundo, mas que o conteúdo de Geografia também faz parte, em maior ou menor grau, do seu cotidiano, podendo ser estudado e compreendido por ele. "[...] A Geograficidade do aluno, tomada como contexto [...] pode fazer com que os conceitos [...]" (GOMES et al., 2008, p. 137) e conteúdos historicamente trabalhados durante as aulas de Geografia tornem a aprendizagem de fato significativa e motivadora para o aluno.

REFERÊNCIAS

BRAUN, A. M. S. **Rompendo os Muros da Sala de aula:** O trabalho de campo como uma linguagem no Ensino de Geografia. 2005. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre – RS, 2005.

CAVALCANTI, L. **Geografia e Práticas de Ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

_____. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2005.

CORRÊA, R. L. **O espaço urbano**. São Paulo: Ática, 1989.

_____. Trabalho de Campo e Globalização. In: COLÓQUIO DISCURSO GEOGRÁFICO NA AURORA DO SÉCULO XXI. Programa de Pós-Graduação em Geografia — UFSC, Florianópolis, 27-29 de novembro de 1996.

CHOLLEY, A. **Guide de I' Étudiant em Geographie**. Paris: Presses Universitaires de France, 1942.

FRANÇA, E. T. O trabalho de campo no Ensino Fundamental. In: ARCHELA, R. S. **Ensino de Geografia:** tecnologias digitais e outras técnicas passo a passo. Londrina: EDUEL, 2008.

FREIRE, P. **Observação Registro Reflexão** – Instrumentos metodológicos. São Paulo: PND – produções gráficas, 1996. (Séries Seminários)

GOMES, M. de F. V. B.; NETO, N. T. A leitura da paisagem como proposta metodológica para o ensino de Geoggrafia. In: ARCHELA, R. S. **Ensino de Geografia:** tecnologias digitais e outras técnicas passo a passo. Londrina: EDUEL, 2008.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação Mediadora:** uma prática em construção da pré-escola à universidade. 20. ed. Porto Alegre: Educação & Realidade, 2003.

OGALLAR, A. S. El trabajo de campo y las excursiones. In: JIMENEZ, A. M.; GAITE, M. J. M. **Enseñar Geografia:** de La teoria a La práctica. Madrid: Sintesis, 1996.

VESENTINI, J. W. Realidades e perspectivas do Ensino de Geografia no Brasil. In: _____. (Org.). **O Ensino de Geografia no Século XXI**. Campinas: Papirus, 2004.

1.3 WIKIA: UMA NOVA FERRAMENTA PARA CONTRIBUIR NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Bruno Maciel Peres¹
Marcos Rafael Tavares²
Reginaldo Soares³
Zuleide Fruet⁴
Gilda Maria Cabral Benaduce⁵

RESUMO: A revolução tecnológica iniciado nos anos 90 tem proporcionado inúmeros beneficios para a sociedade por meio do acesso rápido a informação através das TIC's (Tecnologias da Informação e Comunicação) como celulares, computadores, tablets e televisão. Através dessas tecnologias como as TIC's é possível ter em mãos varias ferramentas, como por exemplo, ferramentas para o ensino em sala de aula. O presente trabalho traz consigo uma proposta de trabalho/construção de uma ferramenta colaborativa que será utilizada como elemento de auxilio no processo de ensino aprendizagem nas aulas de geografia, essa ferramenta é chamada de Wikia. A mesma é de suma importância visto que em um ambiente wiki pessoas podem capturar e compartilhar ideias de forma rápida e dinâmica, criar páginas e vincular umas nas outras, reunir e compartilhar conhecimentos científicos além de planos e ideias. Um fator que torna um wiki dinâmico e interessante é que após a criação da página wiki o participante pode adicionar mais conteúdo, editar o conteúdo existente ou adicionar links de suporte, também outros participantes podem editar as informações ali contidas. O ambiente wiki conta também com vários recursos como fórum de discussão, postagem e envio de fotos, chat entre os participantes e um blog. Por fim vale salientar que esta pode ser uma ferramenta que pode ser utilizada de forma interdisciplinar na escola pelo fato de professores de varias áreas do conhecimento ter acesso e fazer parte da Wikia, pra isso é só possuir um computador com acesso a internet que já é possível acessar esta ferramenta e assim contribuir de uma forma abrangente para o processo ensino e aprendizagem, sendo que sua utilização deve ser delineada como aliada para garantir a conexão nas táticas de ensino, sendo assim usufruída da melhor maneira, para facilitar o processo continuo de aprendizado tornando as informações mais acessíveis e dinâmicas no ambiente escolar, tornando o ensino da geografia mais prazeroso e interessante.

Palavras-chave: Wikia. TICs. Ferramentas.

INTRODUÇÃO

Hoje em dia uma das maiores auxílios na utilização da informática na educação está ligada no ambiente escolar, onde os métodos de ensinos tradicionalmente são contestados e assim se faz necessário novos métodos nas aulas, então a geografia tem o auxilio da informática nesse quesito, pois através dela pode se trabalhar de varias maneiras, nessa perspectiva surge uma ferramenta que é a Wikia

¹Acadêmica do 7º semestre do Curso Geografia da UFSM - Santa Maria– bolsista PIBID.

² Acadêmica do 7° semestre do Curso Geografia da FSMI –Santa Maria- bolsista PIBID.

³ Acadêmica do 7° semestre do Curso Geografia da UFSM – Santa Maria – bolsista PIBID.

⁴ Acadêmica do 7° semestre do Curso Geografia da UFSM – Santa Maria – bolsista PIBID.

⁵ Professora Orientadora do Subprojeto Geografia do PIBID- Santa Maria-UFSM

O modelo de ensino tradicional, o educador é responsável pela transmissão do conhecimento onde o educando apenas memoriza as informações transmitidas pelo educador. Tem-se como proposta um novo modelo de educação, onde os alunos devem ser ensinados a buscar conhecimento, aprendendo como aprender. Essas mudanças podem ser apresentadas com a presença da informática proporcionando condições para o exercício da capacidade de procurar e selecionar informações, resolver problemas e aprender independentemente.

Há muitos estudos sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) na Educação Escolar, e suas contribuições na realização de trabalhos didáticas, dentre as TIC's pode-se destacar a Internet que segundo COSTA (2012, p. 02) "vem se configurando como tecnologia de democratização da informação e do conhecimento [...], criando novos padrões de produção, circulação e consumo do saber", tudo isso sendo possível graças à web 2.0, na web 2.0 segundo COSTA (2012 p. 03) "a Web 2.0 oferece ao usuário a possibilidade de interagir com a internet, inserindo, alterando, acrescentando, excluindo, construindo e reconstruindo uma página inédita, com um novo sentido e alcance social".

Com essa nova capacidades de interação que a Web 2.0 proporcionou começaram a emergir ferramentas capazes de agregar diversas funções colaborativas em que todos os participantes pudessem interagir através de textos, imagens, vídeos, em *chat*, essas capacidades de interação originaram mecanismos colaborativos e que hoje chamamos de ferramentas colaborativas.

Este trabalho relata uma proposta de atividade escolar interdisciplinar com uma ferramenta colaborativa chamada *Wikia*, onde constarão informações referentes à ferramenta *wikia*, como criar uma comunidade colaborativa e sua contribuição para o ensino-aprendizagem. O ambiente *wiki* é torna-se importante porque as práticas colaborativas têm-se mostradas eficientes no processo de incorporação das TICs no contexto do trabalho docente. Juntos, os professores podem administrar o imenso fluxo de informações que chegam à escola via internet e outras mídias. O trabalho colaborativo emerge como uma tentativa "de compreender as atividades de pesquisa e ensino e encontrar formas de superar as contradições nela presentes. É planejar e implementar novas agendas e prioridades que levem em conta os interesses dos colaboradores (PENTEADO, 2000, p. 32-3).

METODOLOGIA

Wiki é um termo havaiano que significa rápido e é usado para designar uma coleção de documentos em hipertexto que fornece suporte à produção colaborativa de conteúdos a partir

de um browser. O termo representa também a expressão software social, do qual fazem parte os blogs, listas de discussão, os fóruns e sistemas de ensino a distância, dentre outros. O primeiro *wiki*, disponibilizado na web em 1995 foi criado por Ward Cunningham e é conhecido por Portland Pattern Repository. A idéia de Cunningham era desenvolver um *site* onde os próprios usuários pudessem gerar conteúdo. Com o sucesso do sistema e devido à característica open sourcei, vários clones surgiram e acabaram por demonstrar a diversidade de aplicações que os *wikis* possuem.

Segundo Nonaka & Takeuchi (2003), novos conhecimentos são criados quando ocorre à interação social entre os conhecimentos década individuo (tácito e explicito) e entre indivíduos. Seriam processos fundamentais para a criação do conhecimento, o compartilhamento e a comunicação de informações em grupo a fim de que se revele o conhecimento tácito, interno ao individuo. O compartilhamento e comunicação realizados são denominados pelos autores como processo de "socialização do conhecimento"

A wikia é fruto da revolução digital que se manisfestou na década de 1990 provocando grandes mudanças em nossa sociedade, vivemos um tempo em que, a informação é transmitida rapidamente e alcança longa distância, cujas possibilidades são criadas a todo o momento, com tecnologia presente em todo lugar seja com celular, no banco, na própria casa, no trabalho, na escola.

Atualmente temos disponíveis tecnologias capazes de reger enorme quantidade informações, facilitando a análise de dados e propiciando novas formas de absorver conhecimento. As TICs (Tecnologia de Informação e Comunicação) se inseriram nas mais variadas organizações sociais, dentre elas na escola, conforme Oliveira (2010) na educação é grande as contribuições, possibilitando um vasto conhecimento, mudando os paradigmas de ensinar e aprender. Ainda segundo Oliveira (2010) este é o grande desafio do professor, como ensinar, de que maneira ensinar. Conforme Panseri (2009) existe na Internet tecnologias, as quais ajudam a criar ambientes repletos de possibilidades facilitadoras da aprendizagem, um exemplo disso é a ferramenta de ensino *wiki*.

O wiki caracteriza-se como site projetado para que grupos de pessoas capturem e compartilhem idéias rapidamente, criando páginas simples e vinculando-as umas às outras. Ele ajuda a coletar e capturar conhecimentos científicos, reunir conteúdo proveniente de diversas fontes e compartilhar planos e idéias. Por exemplo, uma turma escolar pode criar um wiki corporativo para toda a sala no qual os alunos possam adicionar informações, atualizá-las sobre conteúdos e atividades de varias disciplinas escolares, professores de outras disciplinas

podem ajudar a tirar duvidas. Outra opção é usar um *wiki* para coletar informações para novos membros, planejar uma conferência ou reunir idéias para um trabalho escolar.

A grande vantagem após a criação da página *wiki*, refere-se ao participante da *wiki*, o qual pode adicionar mais conteúdo, editar o conteúdo existente ou adicionar *links* de suporte. Os *wiki*s continuam a evoluir à medida que as pessoas adicionam e revisam informações.

Portanto, de acordo com (PACIEVITCH, 2009) nesses ambientes virtuais de aprendizagem, os alunos têm a possibilidade de se relacionar, trocando informações e experiências.

Tudo isso é possível graças à *web* 2.0, desde quando surgiu na década de 60 à internet vem passando por transformações que pode ser caracterizada em três momentos, a *Web* 1.0 (primeira geração), *Web* 2.0 (segunda geração) e a futura *Web* 3.0 (terceira geração). COSTA (2012).

No atual processo tecnológico estamos vivenciando a web 2.0, na qual houve um avanço não na estrutura tecnológica, mas sim na maneira de execução de paginas web. A *Web* 2.0 oferece ao usuário a possibilidade de interagir com a *internet*, inserindo, alterando, acrescentando, excluindo, construindo e reconstruindo uma página inédita, com um novo sentido e alcance social.

Para tal proposta utilizaremos a *Wikia*, que pode ser acessada através do endereço eletrônico http://pt-br.wikia.com/wiki/P%C3%A1gina_principal, ela apresenta à seguinte pagina inicial conforme figura 01, nela também é possível acessar os fóruns existentes, fotos, vídeos:



Figura 01: Pagina inicial Wikia

É preciso fazer um cadastro para que o usuário possa fazer *login* no *site* da *Wikia*, caso o usuário não esteja cadastrado no site é necessário um cadastro que pode ser acessado através do seguinte endereço http://pt-br.wikia.com/wiki/Especial:UserSignup. Após preencher os campos com informações do usuário como Nome, *e-mail*, data de nascimento e uma senha e clique no botão criar conta conforme figura 02:

Figura 02: Cadastro na Wikia.



Um email será enviado para a conta de email do usuário para que sua conta seja confirmada, após a confirmação da conta de usuário já se pode fazer *login*, feito isso abrirá a pagina inicial do *wikia* no qual é possível criar fóruns de discussão, postar conteúdo em um blog, enviar vídeos e fotos.

Na figura 01 mostra que se tem a opção de acessar outras *wikis* já criadas, como mostra a figura 03.

Figura 03: Outras Wikis



Dentre as outras opções da Wikia está uma pagina com atividades recentes conforme figura 04:

Figura 04: Atividades recentes na Wikia



Outra pagina interessante dentro da *wikia* é a pagina de novos arquivos que é onde todas as imagens e vídeos enviados para a *wikia* ficam neste pagina da *web* conforme figura 05:

Figura 05: Novos arquivos enviados para a wikia



RESULTADOS E DISCUSSÕES

A *wikia* pode se tornar uma ótima ferramenta auxiliar para o ensino visto que oferece vários recursos como fórum de discussão, envio de fotos e vídeos, chat entre os participantes além de um blog.

Como vimos à ferramenta *wikia* apresenta uma proposta diferente, com ela várias turmas de um ano/série escolar, professores e até mesmo várias escolas podem participar e interagir através da *wikia*.

Por fim um exemplo que podemos citar, uma turma de geografia decide criar uma *wiki* e postam conteúdos referentes coordenadas geográficas e escala, porem surge uma duvida de como calcular escala em um mapa, então o professor de matemática pode ser adicionado ao *wiki* e explicar através dele como se calcula a escala.

Neste trabalho procurou-se mostrar alguns aspectos gerais no a ferramenta wikia, porem não criou-se uma wikia, apenas explorou-se seus recursos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde sua criação, o uso do software *wiki* tem aumentado e este tem se expandido como uma opção para o compartilhamento de informações. Por serem ferramentas de colaboração acabam por propiciar um ambiente de compartilhamento e produção de novos saberes gerando dialogo, criatividade e de forma contribuindo para o processo de aprendizagem.

Necessita-se abordar o uso da informática educacional numa perspectiva construtivista, onde o computador deve ser usado como instrumento de aprendizagem, onde o educando atua e participa de forma ativa no seu processo de construção e assimilação do conhecimentos. O educador deve participar desse processo como facilitador e mediador na construção do conhecimento, beneficiado-se da informática como uma aliado no ambiente de aprendizagem.

Por conseguinte a inserção de ferramentas tecnológicas como os *Wiki*s merece atenção quando se deseja reforma educacional tecnológica, objetivando assim uma melhoria no processo de ensino aprendizado, permitindo as instituições de ensino difusoras das novas tecnologias, a formação de cidadãos consciente e inserido no mundo contemporâneo. Então o uso da informática no ambiente escolar deve auxiliar o processo de aprendizagem e não conduzi-lo.

AGRADECIMENTOS

O trabalho contou com o auxílio dos colegas e instituições, as quais ressalta-se agradecimentos:

À Capes por oportunizar a participação do subprojeto PIBID- UFSM.

À URI pela oportunidade de enviar trabalho e participar do evento.

REFERÊNCIAS

COSTA, Julio Resende. **Ferramentas de escrita colaborativa da web 2.0 e mediação pedagógica por computador:** construção e ressignificação do conhecimento on-line. Universidade Federal de São Carlos, UFSCAR, Santa Catarina, 2012. Disponível em: . Acesso em 22 maio 2013.

NONAKA, Ikujiro; TAKEUCHI, Hirotaka. **Criação de conhecimento na empresa:** como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação. 11 ed. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

PACIEVITCH, Thais. **Tecnologia da Informação e Comunicação**. 2009. Disponível em: http://www.infoescola.com/informatica/tecnologia-da-informacao-e-comunicacao. Acesso em: 20 maio 2013.

PANSERI, Arminda Amarante Cruz. **Uso da Tic na Educação**. 2009. Disponível em: http://www.webartigos.com/artigos/uso-da-tic-na-educacao/29205/>. Acesso em: 21 maio 2013.

PENTEADO, M.; BORBA, M.C. (Org.). A informática em ação: formação de professores, pesquisa e extensão. São Paulo: Olho d'Água, 2000.

PÉREZ GÓMEZ, A. **A cultura escolar na sociedade neoliberal.** Porto Alegre, Artmed, 2001.

OLIVEIRA, Alice Virginia Brito de. **O Uso Das Mídias Na Sala De Aula:** Resistências E Aprendizagens. Universidade Federal de Alagoas. 2010. Disponível em: http://dmd2.webfactional.com/media/anais/O-USO-DAS-MIDIAS-NA-SALA-DE-AULA-RESISTENCIAS-E-APRENDIZAGENS.pdf. Acesso em: 21 maio 2013.

1.4 PROGRAMANDO EM *XML* E *HTML* PARA A CONSTRUÇÃO DE UM RECURSO DIDÁTICO NA GEOGRAFIA

Marcos Rafael Tavares¹
Bruno Maciel Peres²
Reginaldo Soares³
Zuleide Fruet⁴
Gilda Maria Cabral Benaduce⁵

RESUMO: A educação vem passando por uma fase de transformações constantes, e é necessário que o educador esteja apto a acompanhar esse processo na era digital em que estamos vivendo, pelo fato de que as Tecnologias de Informação e Comunicação estão cada vez mais inseridas nas escolas. E a Geografia como uma disciplina que estuda as transformações do espaço, necessita de materiais didáticos que facilitem esse entendimento ao educando, por isso que a construção e a aplicação de recursos como o webmapping são consideradas interessantes e satisfatórias, pois contemplam o ensino de uma forma visual, na apresentação dos conteúdos no modo digital e interativo, tanto para o educando quanto para o educador. O programa foi montado como recurso didático, pelos bolsistas do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência subprojeto Geografia da Universidade Federal de Santa Maria para o ensino de Geografia com o propósito de facilitar a compreensão dos conceitos a ser trabalhados, tanto para os alunos contemplados com o projeto, quanto para uso de educadores em suas aulas, porem o principal objetivo foi à construção da aplicação, visto que este ainda não foi aplicado em sala de aula. No processo de elaboração do aplicativo foram utilizados técnicas de programação em HTML e XML além do aplicativo Alov Map. A aplicação Webmapping se utiliza de mapas de divisão política do Brasil, de rodovias, de hidrografia e de biomas, que podem ser customizáveis pelo usuário conforme sua necessidade e possibilita assim a interação e análise dos conteúdos apresentados. Com a construção deste recurso o grupo tem a pretensão de melhorar a forma como é visto os conteúdos de Geografia porque o conteúdo apresentado é mais atrativo aos educandos, facilitando assim a compreensão de uma disciplina que envolve aspectos físicos e humanos correlacionados com o tempo e o espaço alem dos educandos e educadores estarem inseridos no contexto das Tecnologias da Informação e Comunicação.

Palavras - chave: Alov Map. Ensino de Geografia. Recurso Didático.

INTRODUÇÃO

Com o avanço da informática e o fácil acesso de se ter computadores e a interatividade que a internet possibilita, permite-se uma grande descentralização das informações surgindo uma infinidade de possibilidades, e porque não aproveitar esse avanço tecnológico e inserir o ensino geográfico nesse contexto? Surge assim outra maneira de trabalhar conteúdos de

¹Acadêmico do 7º semestre do Curso Geografia da UFSM - Santa Maria– bolsista PIBID

² Acadêmico do 7º semestre do Curso Geografia da UFSM - Santa Maria – bolsista PIBID

³ Acadêmico do 7º semestre do Curso Geografia da UFSM - Santa Maria– bolsista PIBID

⁴ Acadêmica do 7º semestre do Curso Geografia da UFSM - Santa Maria- bolsista PIBID

⁵ Professora Orientadora do Subprojeto Geografia do PIBID- Santa Maria-UFSM

geografia e que contribua com o processo de aprendizado nas escolas. Com este avanço da informática o educador não tem como ignorar esta ferramenta, então é importante criar maneiras para que a informática torne-se uma aliada nas aulas contribuindo para o aperfeiçoamento dos conteúdos. Na geografia é muito válido o uso de programas de computadores que são utilizados como recursos didáticos que colaborem na confecção de materiais nas aulas, onde a demonstração de imagens, mapas, gráficos torna mais fácil a compreensão dos conteúdos. As tecnologias sempre influenciaram o homem, Bittencourt (1998) afirma que as tecnologias sempre tiveram papel fundamental para a sociedade, interando o homem e a natureza, o homem e sua cultura. Pauli (2012) diz que as tecnologias já fazem parte da vida da população de uma maneira significativa e cada vez mais inserida nas escolas, tornando fundamental a inserção dos estudantes nas novas tecnologias de comunicação.

Conforme Panseri (2009) existem na Internet tecnologias que ajudam criar ambientes ricos em possibilidades de aprendizagem, como é o caso da ferramenta *webmapping*.

Para a implementação de um projeto *webmapping* necessita-se de quatro elementos básicos: um *software* SIG para edição e manipulação de dados georreferenciados, um software para a disponibilização dos dados alem da programação em XHTML E XML e um navegador *web*, também chamado de *browser*, porem neste trabalho não se usou o software SIG, pois os dados em formato *shapefile* utilizados não foram editados.

Webmapping ou também chamado WebGis é um termo que segundo Medeiros (2009) "designa uma junção entre Sistemas de Informações Geográficas (SIG) e Internet", esta ferramenta vem crescendo pois cada vez mais temos acesso a informação e o objetivo da ferramenta é a visualização e consulta de dados espaciais na internet.

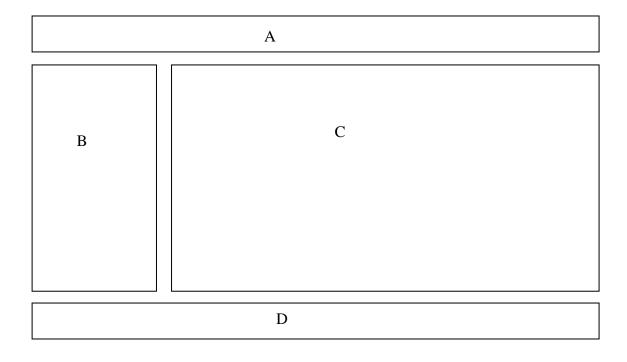
Para a implementação da aplicação é necessário um *software* que leia os dados e o disponibilize-os na internet, dentre as várias opções foi escolhido um *software* livre e de fácil implementação, o Alov Map na versão *Applet* que pode ser executada no computador do usuário, não precisando estar conectado à *internet*. O Alov Map conforme MEDEIROS (2009, p. 24) "é um *software* livre escrito em linguagem Java, desenvolvido pela Universidade de Sidney, na Austrália, o qual tem como finalidade a publicação de mapas na internet". O Alov Map tem capacidade de ler arquivos vetoriais (*shapefiles*) e matriciais (JPEG e GIF), o *software* lê ainda arquivos compactados em*.zip, podendo assim compactar arquivos que formam um *shapefile* (*.shp, *.shx, *.dbf, *.prj).

Para a aplicação funcionar é necessário criar um arquivo de extensão *.html, e que é escrito na linhagem XHTML (eXtensible Hypertext Markup Language) e será exibido no

navegador. A linguagem HTML os elementos são definidos através de tags (etiquetas ou marcações), que funcionam como comandos de formatação de textos, formulários, links (ligações), imagens, tabelas, entre outros.

Conforme Miranda (2001) é necessário também criar um arquivo XML (eXtensible Markup Language) usado na configuração do aplicativo define, por exemplo, a ordem na qual as camadas de informação devem ser apresentadas, simbologia, mapas temáticos, legenda, entre outros aspectos, a linguagem XML é capaz de descrever diversos tipos de dados, e seu objetivo principal é a facilidade de compartilhamento de informações através da Internet.

Ao final da construção da aplicação resultou em quatro mapas interativos, a saber: Mapa de Divisão Política, Rodoviário, Hidrográfico, Bioma. Todas essas informações são apresentadas basicamente através de quatro quadros que compõem o *layout* da aplicação:



O quadro A apresenta comandos básicos de zoom mais, zoom menos, movimentar o mapa e selecionar, já o quadro B representa os planos de informações disponíveis na aplicação e que são carregados no navegador, na aplicação criada existem quatro planos de informações que podem ser carregados ou não no navegador, basta marcá-las ou não. O quadro C mostra os mapas carregados e o quadro D representa o quadro de status, mostra informações como coordenadas da posição do cursor sobre o mapa e o nível de zoom no mapa. Mostra também informações de log e camadas ativas.

METODOLOGIA

Para a construção da aplicação webmapping foi necessário programar um arquivo HTML, um arquivo XML, alem do software ALOV MAP e os arquivos shapefiles contendo informações vetoriais e tabulares que serão visualizados no navegador web. Na linguagem HTML definimos tags básicas conforme quadro 01. https://example.com/html	tag de abertura do arquivo HTML
<head></head>	tag de abertura do cabeçalho da pagina
	tag de fechamento do cabeçalho da página
	fechamento da tag corpo
	fechamento da tag corpo
	tag de fechamento do HTML

Quadro 01: Tags básicas do HTML

Alem dos elementos básicos do HTML é necessário fazer a incorporação do Alop Map no código HTML através dos seguintes comandos conforme quadro 02.

Codebase=./	Identifica o URL básico para o código do applet
Code=	Especifica qual é a classe do applet. Para o ALOV
org.alov.viewer.SarApplet	org.alov.viewer.SarApplet
Archive= alov_applet.jar	Nome do arquivo que armazena as classes
width, height= "1000" "580"	Dimensões da área de execução do applet
Pid= config.xml	Identificação da configuração XML
Lang= pt	Língua a ser usada

Quadro 02: Comandos de incorporação do XML no HTML

Para se disponibilizar os mapas na internet deve criar um arquivo na linguagem XML obrigatório, é neste arquivo que caracteriza-se os mapas que pretende-se mostrar no navegador. No arquivo XML define-se o cproject zoomunits="km" mapunits="degrees">conde zoomunits definiu que todo zoom aplicado nos mapas serão em quilômetros e as unidades de medida do mapa em graus. Após esse passo declarou-se que os mapas temáticos Estados e Biomas farão parte da aplicação conforme quadro 03 onde "map name" define o nome do mapa e a letra "m..." define o identificador do mapa temático.

```
<!-- Lista de Mapas Temáticos -->
<map name="Estados" index="m1" />
<map name="Biomas" index="m2" />
```

Quadro 03: Configuração dos mapas temáticos

Após a definição dos mapas temáticos definiu-se no arquivo XML as camadas que serão exibidas na aplicação, aqui dará-se um exemplo da camada rodovias conforme quadro 04.

```
<!--Camada Rodovias-->
<layer name="Rodovias" visible="yes">
<dataset url="rodovias.zip" full="yes">
</dataset>
</layer>
```

Quadro 04: Configuração da camada Rodovias

A tag "<!-- -->" é possível fazer comentários no código sem que eles interfiram no resultado da aplicação. Na tag "layer name" define-se o nome do plano de informação que o software Alov Map ira disponibilizar no navegador web, neste caso Rodovias, na tag "visible" define-se se ele estará visível ou não no momento que a aplicação será executada, neste caso não. Abre-se a tag "dataset url", esta tag é responsável por definir o endereço de localização do arquivo do plano de informação, neste caso "rodovias.zip", "full" que corresponde à área do projeto, pode ser "no" ou "yes", fecha-se a tag "dataset" e fecha-se a tag "layer".

No quadro 05 apresenta a configuração do mapa temático Biomas.

```
<!-- Layer biomas -->
<layer name="Biomas" startup="no" visible="yes">
<dataset url="biomas.zip" >
</dataset>
<renderer map="m2" type="gradcolor" equal="yes" field="NOM_BIOMA"
label="biomas" >
<symbol val="Amazônia" fill="255:190:190" outlined="yes"/>
<symbol val="Mata Atlântica" fill="255:239:213" outlined="yes"/>
<symbol val="Cerrado" fill="209:255:115" outlined="yes"/>
```

```
<symbol val="Caatinga" fill="190:255:232" outlined="yes"/>
<symbol val="Pantanal" fill="255:255:0 " outlined="yes"/>
<symbol val="Pampa" fill="255:231:130" outlined="yes"/>
<symbol val="Massa Dagua Continental" fill="0:0:205" outlined="yes"/>
</renderer>
</layer>
```

Quadro 05: Configuração mapa temático Biomas

Abre-se o código com um comentário, que este código será composto pelo plano de informação Biomas, abre-se a *tag layer*, esta será chamada Biomas, "*startup*" corresponde ao comando iniciar com a aplicação, neste caso é não, a *tag visible* que é responsável por deixar ou não o plano de informação visível quando ele é iniciado. Posterior a este passo define-se através da *tag "dataset* a ligação com o plano de informações, neste caso Biomas.zip e fechase novamente a tag "*dataset*" através do comando "</dataset>".

A tag "renderer" é responsável por permitir compor um mapa temático, nosso mapa temático será o m2, de biomas conforme o quadro 03, o parâmetro "map=m1 m2" indica que isto deve acontecer toda vez que os mapas m1 e m2 forem mostrados. O parâmetro "field" informa que na base de dados existe um campo denominado NOM BIOMAS. O parâmetro "equal" indica que toda vez que o valor deste campo for um bioma, ele deve ser mostrado "rendered" com o símbolo definido no comando <symbol>, está define as cores que o mapa será composto, assim como o nome dos atributos contido no arquivo .dbf.

RESULTADOS

O resultado da aplicação foi à geração de quatro mapas, porem o trabalho apresentara somente dois mapas conforme programação definida acima, o mapa de rodovias e o mapa de biomas. O mapa de rodovias conforme figura 01 se apresenta com as seguintes características:



Neste mapa gerado com a programação XML é perceptível varias ferramentas que o Alov Map pode disponibilizar, alem da leitura do arquivo em formato *shapefile* contendo as informações sobre rodovias, o software em sua interface apresenta vários recursos como a ferramenta de seleção, usada para selecionar a rodovia BR-319, sendo que a informação da rodovia BR-319 estava em formato de atributo, lida então pelo software. É possível dar zoom mais ou zoom menos no mapa e movimentar o mapa.

Outro mapa gerado foi o de Biomas conforme figura 02:

Figura 02: Mapa de Biomas

O mapa de Biomas foi graduado conforme configuração de cores na *tag "fill"* do quadro 05, na legenda apresenta o nome de cada bioma e sua respectiva cor.

No mapa de Biomas através da programação XML conseguiu um mapa temático através dos nomes dos Biomas contidos no arquivo.dbf, a cada nome foi atribuído uma cor gerando o mapa abaixo, portanto cada bioma ficou diferenciado por sua cor. Ao lado esquerdo no plano de informação B tem destacado o plano de informação Biomas seguido de uma legenda com sua respectiva cor e seu nome, o plano de informações Biomas é ativado selecionando no botão de escolha de mapas temáticos a opção biomas.

CONCLUSÃO

Os resultados obtidos neste trabalho mostraram-se eficaz, pois atingiu objetivo proposto que consistiu na construção de uma ferramenta *Webmapping* gerando quatro mapas interativos que foram os seguintes: divisão política, rodovias, hidrografias e biomas brasileiros.

Embora a montagem da ferramenta seja ainda dificultosa e complicada, pois a ciência geográfica pouco tem interesse ao acesso a essas técnicas de programação na área da Informática e deve-se tentar aprofundar mais nesse sentido, visto que a aplicação retornou um resultado satisfatório, lembrando que a aplicação pode ser altamente customizada dependendo da necessidade do usuário, esta não precisa de internet para ser executada e nem de instalação, podendo ser gravado em um CD-ROM e ser facilmente transportada, pois seu tamanho da aplicação é bem pequeno, exemplo da criada que continha 14,8 MegaBytes, é possível manipular eficientemente os formatos de dados vetoriais e matriciais de sistemas de informação geográfica. Para um produto gratuito, sua eficiência é muito boa. Com a divulgação deste trabalho, busca-se fortalecer a política de uso de produtos livres, sem nenhum vínculo com produtos comerciais, para que a Internet continue sendo o meio mais democrático de se disseminar informações, sejam elas textos ou mapas.

Portanto, as utilizações da montagem de ferramentais digitais contribuem muito no processo de ensino aprendizagem, pois através dessa ferramenta podemos adequar a utilização da informática nas escolas, propiciando a absorção dos conteúdos geográficos que envolva a utilização de mapas e imagens que ofereçam uma visão espacial informações e assim favorecendo o melhor entendimento na realidade do espaço que está sendo demonstrada.

AGRADECIMENTOS

O trabalho contou com o auxílio dos colegas e instituição, e cabe a mim, descrever aqui os agradecimentos.

A URI pela oportunidade de enviar trabalho e participar do evento, para que a minha aprendizagem seja maior.

A Capes por oportunizar a partipação do subprojeto PIBID- UFSM e contribuir com minha formação.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Jane. **Informática na educação?** Algumas Considerações a Partir de um Exemplo. São Paulo. 1998. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010225551998000100003&script=sci_arttext&tlng=e s>. Acesso em: 12 dez. 2012

CARDOSO, M. R. D. Geomapea: repensando o ensino de geografia na era do Computador. In: FÓRUM REGIONAL DE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA DO CENTRO-OESTE E TRIÂNGULO MINEIRO. 3., 2012, Mato Grosso do Sul. **Anais Eletrônicos**... Três Lagoas: UFMS, 2012. Disponível em:

http://blogmurilocardoso.files.wordpress.com/2012/10/anais_iii_forum_regional_anpege-arrastado-1.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2013.

MEDEIROS, A. M. L. **Desenvolvimento de uma aplicação** *webmapping* **direcionada à pesquisas educacionais**. 2009, 81 f. Monografia (Curso de Superior de Tecnologia em Geoprocessamento) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB, João Pessoa, Paraíba, 2009. Disponível em:

http://blog.geoprocessamento.net/wp-content/uploads/2010/03/Anderson_Medeiros.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2013.

MIRANDA, J. I. **Servidor de mapas para Web:** aplicação cliente com o ALOV Map. Campinas, Embrapa Informática Agropecuária, 2002. Disponível em: http://www.infoteca.cnptia.embrapa.br/bitstream/doc/8654/1/doc16.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2013.

MIRANDA, J. I; SOUZA, K. X. S. **Publicando Mapas na Web:** O Uso do Alov Map. Campinas, Embrapa Informática Agropecuária, 2002. Disponível em: http://www.infoteca.cnptia.embrapa.br/bitstream/doc/8623/1/comuntec22.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2013.

MIRANDA, J. I. **Publicando mapas na Web:** Servlets, Applets ou CGI? Campinas, Embrapa Informática Agropecuária, 2003. Disponível em: http://www.infoteca.cnptia.embrapa.br/bitstream/doc/5297/1/doc28.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2013.

OLIVEIRA, A. L. S de. Diagnóstico da Distribuição dos Telefones de Uso Público na

Cidade de Manaus Utilizando Técnicas de Geoprocessamento. Monografia (Curso Superior de Tecnologia em Geoprocessamento) — Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba, João Pessoa, Paraíba, 2008. Disponível em: http://andersonmedeiros.com/wp-content/plugins/download-monitor/download.php?id=29. Acesso em: 07 abr. 2013.

PAULI, Willian Marques. **O ensino de geografia e as novas possibilidades Pedagógicas construídas a partir da utilização de Ambientes virtuais de aprendizagem.** Florianópolis. 2012. Disponível em:

http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13_02_2012_11.02.30.d9396cc881a48692a 75e2432f821a959.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2012.

PANSERI, Arminda Amarante Cruz. **Uso da Tic na Educação**. Disponível em: http://www.webartigos.com/artigos/uso-da-tic-na-educacao. Acesso em: 18 maio 2013.

2 Educação Física

2.1 IMPACTO INICIAL NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR FÍSICO: PIBID/UNICRUZ/EDUCAÇÃO FÍSICA¹

Pedro Antonio Batistella² Aline de Oliveira Martins³ Karine Bueno do Nascimento⁴ Maria Denise Justo Panda⁵

RESUMO: O PIBID - Educação Física da UNICRUZ tem o apoio financeiro da CAPES e iniciou suas atividades após analisar o contexto da educação física nos anos iniciais do ensino fundamental das escolas públicas estaduais da cidade de Cruz Alta/RS sob o ponto de vista legal e real, bem como as colocações de algumas pesquisas abordando a temática. Foi definido como ação oficinas de psicomotricidade três vezes na semana durante cinquenta minutos, fundamentadas na prática interdisciplinar com o professor unidocente e na prática docente reflexiva, com encontros semanais para planejamento, reflexão e (re) planejamento das atividades e estudo das questões teóricas do desenvolvimento motor. Para fazer a análise dos quatro meses do programa que foi realizado este estudo com o objetivo de esclarecer as contribuições do PIBID para a formação docente dos licenciandos, as dificuldades encontradas e os encaminhamentos. Foram sujeitos do estudo todos os bolsistas (vinte) do PIBID/UNICRUZ/Educação Física. As entrevistas foram transcritas seguidas da análise do conteúdo, com caráter qualitativo. A partir da análise das respostas, constatou-se que a maioria dos bolsistas, considera que o PIBID fortalece sua formação inicial, pois a partir do convívio com o ambiente escolar, os mesmos tem a oportunidade de aliar teoria e prática através das oficinas de psicomotricidade desenvolvidas com os alunos dos anos iniciais, sendo o momento de colocar em prática as experiências vivenciadas na universidade em um contexto real, que leva ao enriquecimento dos debates e discussões nas aulas acadêmicas, onde os bolsistas podem contribuir com vivências da realidade escolar. O PIBID está se tornando uma fonte permanente de problemáticas contextualizadas nas aulas interferindo de forma positiva e significativa na prática pedagógica do curso de educação física e na formação do profissional crítico e reflexivo que com autonomia e criatividade busca soluções para os problemas do cotidiano escolar.

Palavras Chave: Anos Iniciais. Educação Básica. Psicomotricidade.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O subprojeto PIBID - Educação Física/UNICRUZ iniciou em agosto de 2012 e delimitou seu campo de interferência nos anos iniciais do ensino fundamental ponderando primeiramente a Lei estadual (Rio Grande do Sul, 1988), nº 8.747, de 21 de novembro de

¹ PIBID/UNICRUZ/ subprojeto de Educação Física com apoio financeiro da CAPES.

² Mestre em Ciência do Movimento Humano. Professor do Curso de Educação Física/UNICRUZ. Supervisor voluntário do subprojeto Educação Física PIBID/UNICRUZ pab@comnet.com.br

³ Acadêmica do curso de Educação Física-Licenciatura/UNICRUZ; Bolsista PIBID; Integrante do GEPEFE-Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física Escolar/CNPQ. martinsaline@live.com

⁴ Graduada em Educação Física-Licenciatura/UNICRUZ. Bolsistas PIBID/2012 e mestranda da UFSM em Ciência Química, Vida e Saúde. karinebueno20@hotmail.com

⁵ Doutora em Ciência da Educação, Professora e Coordenadora do Curso de Educação Física/ UNICRUZ. Coordenadora do subprojeto Educação Física PIBID/UNICRUZ dpanda@ibest.com.br

1988 que dispõe sobre o quadro de carreira, o quadro em extinção e as gratificações do magistério estadual. A referida lei determina uma professora por turma para ministrar as aulas de todas as disciplinas constantes no currículo. Houve também uma análise mais aprofundada da recente determinação do Conselho Nacional de Educação (CNE) para a educação básica, mais especificamente para os anos iniciais. Trata-se da resolução CEB nº 07, de dezembro de 2010 que fixou diretrizes para o ensino fundamental de nove anos. O documento em seu artigo 31 determina que, do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, os componentes curriculares de educação física e arte poderão ser desenvolvidos pelo professor da turma, chamado de "unidocente", ou de professores licenciados nos respectivos componentes curriculares, deixando claro que o professor formado no magistério de nível médio e o pedagogo estão autorizados a dar aulas de arte e educação física para os seus alunos.

Em seguida um estudo com o diagnóstico da realidade de interesse do programa se fez necessário e uma pesquisa descritiva de caráter exploratória foi realizada com o objetivo avaliar a realidade da educação física nos anos iniciais do ensino fundamental das escolas públicas estaduais da cidade de Cruz Alta/RS. Para analisar a realidade escolar nessa questão, foram realizados contatos com as dezenove escolas que integram a rede de ensino público estadual, em nível de educação fundamental, da cidade de Cruz Alta/RS e entrevistas foram efetivadas com o supervisor para esclarecer quem desenvolve as aulas de educação física nos anos iniciais (1º ao 5º ano) e como estão estruturadas as aulas em termos de tempo e metodologia de trabalho. O estudo mostrou que apenas duas escolas contam com o professor de educação física habilitado em uma aula por semana, nas outras dezessete escolas quem desenvolve as aulas de educação física são os professores unidocentes, uma a duas vezes na semana com atividades livres de caráter recreativo. Então, ficou evidente que o atendimento é deficitário em temos de motricidade, pois as escolas atendem a determinação da secretaria de educação do estado e fica sob a responsabilidade da professora unidocente o desenvolvimento das aulas de educação física.

Os professores unidocentes não recebem a formação suficiente que habilite e qualifique para o desenvolvimento de aulas de educação física, portanto não possuem o conhecimento e a prática para promover a motricidade dos alunos, e as aulas se resumem a períodos de lazer e recreação sem finalidade pedagógica. Alguns estudos, mostrados a seguir, confirmam essa situação.

Um artigo buscou mostrar se a formação superior proporcionada ao pedagogo para a sua prática pedagógica de educação física era suficientemente eficaz ou não. O estudo foi realizado na cidade de Bento Gonçalves/RS com o objetivo de analisar como está estruturada

a formação superior do pedagogo, no que tange à preparação para a docência em educação física nos anos iniciais do ensino fundamental. A metodologia adotada na pesquisa foi de corte qualitativo, sendo desenvolvida através de um questionário semiestruturado. Os sujeitos do estudo foram os professores pedagogos de escolas estaduais, atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental. Ficou evidente nos resultados que a formação acadêmica é insuficiente, a partir da estruturação do currículo de formação em nível superior, sendo que as pedagogas se sentem inseguras para ministrar aulas de educação física o que revelou a necessidade de reestruturar a grade curricular do curso de formação em questão. Outro aspecto importante que se manifestou foi que as professoras unidocentes não se sentem seguras para ministrar as aulas de educação física em relação aos conhecimentos relacionados aos enfoques específicos para a educação física e aos conteúdos prioritários para cada faixa etária nos anos iniciais do ensino fundamental. Elas desconhecem quaisquer conteúdos e abordagens pedagógicas e a preparação para a docência em educação física se mostra insuficiente em termos de tempo e espaço no currículo do curso superior de pedagogia (FIORIO e LYRA, 2012).

Tendo como personagens os principais envolvidos na educação física dos anos iniciais do ensino fundamental, os professores unidocentes, outro estudo científico na área em questão foi realizado em uma escola estadual da cidade de Santa Maria/RS, O objetivo era apresentar a realidade da educação física nos anos iniciais do ensino fundamental enfocando alguns aspectos que envolvem a disciplina na conjuntura escolar. A metodologia utilizada foi do tipo estudo de caso fundamentado na corrente do pensamento fenomenológico. Para a coleta de informações foi usado um questionário com perguntas abertas e fechadas, seguido da análise de conteúdo. Baseada na opinião das professoras unidocentes a pesquisa concluiu que a educação física é uma disciplina importante no desenvolvimento escolar dos alunos envolvendo conteúdos que normalmente não são trabalhados em sala de aula. O componente curricular possui problemas de cunho estrutural, falta de material e espaço físico adequado, e de cunho profissional, falta de preparo. Salientam que o professor licenciado em educação física, é o mais indicado para trabalhar nesta fase escolar (CONTREIRA e KRUG, 2010).

Mais próximo ao local pensado para o programa foi realizado outro estudo na mesma área, na cidade do Salto do Jacuí/RS. A pesquisa também teve como sujeitos somente professores unidocentes, do sexo feminino. O objetivo principal era identificar qual a visão desses professores unidocentes das series iniciais do ensino fundamental da Escola Estadual Castelo Branco com relação à educação física e a presença de um professor habilitado ministrando as aulas. Para a coleta dos dados foi utilizado um questionário, composto por perguntas abertas e fechadas, validado para esse fim. Após a análise descritiva por inferência

percentual e análise de conteúdo das respostas salienta-se que a maioria das professoras possui especialização "latu senso" na área da educação e apresentam um tempo superior a sete anos em termos de experiência profissional, não realizaram cursos de aperfeiçoamento e buscam conhecimentos em leituras e conversas com colegas. A pesquisa concluiu que as professoras unidocentes que desenvolvem a educação física, componente curricular obrigatório na educação básica, não possuem qualificação e nem habilitação para tal, mostraram-se inseguras principalmente quanto à adequação das atividades físicas ao desenvolvimento motor da criança e sentem-se despreparados. Todas evidenciaram a importância do professor de educação física e a vontade de poder contar com o seu trabalho no processo de educação dos alunos (SILVEIRA e PANDA, 2012).

Após essa contextualização da educação física nos anos iniciais do ensino fundamental sob o ponto de vista legal e real, bem como as colocações de algumas pesquisas abordando a temática, o subprojeto PIBID - Educação Física da UNICRUZ definiu como ação oficinas de psicomotricidade. Essa proposta se apresenta como uma estratégia significativa e importante para a aprendizagem dos alunos e melhora do contexto da escola, bem como a vivência do bolsista iniciando-se na docência em um nível de ensino da educação básica importante e carente de profissionais especializados. A proposta de trabalho determinou oficinas de psicomotricidade três vezes na semana durante cinquenta minutos, fundamentadas na prática interdisciplinar com o professor unidocente e na prática docente reflexiva, com encontros semanais para planejamento, reflexão e (re) planejamento das atividades e estudo das questões teóricas do desenvolvimento motor.

Para fundamentar as oficinas de psicomotricidade o programa optou pela abordagem desenvolvimentista devido a abordagem metodológica de formação no curso de educação física que sempre tem reforçado a prática docente que valoriza o movimento, essa concepção pode ser percebida na maioria de seus docentes.

Os autores do modelo desenvolvimentista, Gallahue e Donnelly defendem a ideia de que o aspecto motor é o principal meio e fim da educação física e, portanto não deve ser negligenciado e sim oportunizado o seu desenvolvimento. Como subproduto pode trazer contribuições no auxilio de outras áreas como as aprendizagens escolares. Esta proposta está alicerçada em três fatores principais que são a constituição biológica, a tarefa e as circunstâncias do meio ambiente. Dentre os fatores citados, o meio ambiente é onde o trabalho determina sua maior contribuição, mas para que realmente aconteçam vários fatores estimulantes devem ser observados para que o desenvolvimento do movimento venha acontecer de forma plena.

Adotando essa fundamentação referenciada, a ideia principal do projeto PIBID busca oferecer ao aluno de licenciatura o confronto com a realidade escolar, possibilitando-o atuar em diversos momentos do cotidiano escolar, permitindo que possa vislumbrar a complexidade e variedade do ambiente educativo, com a participação diária nas atividades escolares. O projeto é muito significativo na medida em que interfere em um nível da educação básica carente do profissional de educação física, os anos iniciais do ensino fundamental, tarefa que está a cargo das professoras unidocentes e que fica evidente que elas não possuem o preparo necessário e nem o gosto pela tarefa. Então a prática pedagógica do movimento não acontece. Devido a toda essa problemática o projeto está adquirindo uma dimensão extremamente favorável no contexto da escola, pois está contribuindo duplamente, na formação do profissional, o professor de educação física da educação básica, pensado como professor em formação e futuro professor; de outro lado, o profissional que atua há algum tempo no ensino básico dos anos iniciais nas escolas públicas, que possivelmente está afastado das inovações metodológicas, pedagógicas e tecnológicas que os futuros professores podem possuir, instigando a formação continuada, pois os mesmos poderão futuramente utilizar tais conhecimentos.

Então, o projeto PIBID está promovendo a valorização tanto do aluno universitário do curso de licenciatura em educação física como do professor efetivo dos anos iniciais do ensino fundamental da escola pública, incentivando a troca de experiências entre estes dois segmentos da educação básica.

O projeto também causa impacto direto na formação integral das crianças do ensino fundamental, principalmente com relação ao desenvolvimento motor e suas implicações na formação geral por meio da ação conjunta e direta dos licenciandos e professores que atuam junto a estes estudantes, causando impacto direto no aprendizado de mais de seiscentas crianças dos anos iniciais do ensino fundamental das escolas participantes.

E, é no sentido de fazer uma análise de quatro meses do programa que se realizou este estudo com o objetivo esclarecer as contribuições do PIBID para a formação profissional dos licenciandos, as dificuldades encontradas e encaminhamentos.

METODOLOGIA

A pesquisa está embasada na corrente de pensamento fenomenológica sendo que a metodologia aplicada foi do tipo estudo de caso.

Foram sujeitos do estudo todos os bolsistas (vinte) do PIBID/UNICRUZ integrantes do subprojeto educação física.

Como técnica de coleta de informações foi utilizada a entrevista semiestruturada e como instrumento foi usado um guia de entrevista com perguntas abertas e um gravador para registro das informações. Após as entrevistas foram transcritas seguidas da análise do conteúdo, com caráter qualitativo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerando que um dos objetivos do PIBID é fortalecer a formação acadêmica de licenciatura em todo o país a partir do confronto com a realidade e a aproximação dessa formação docente com a educação básica, e que na Universidade de Cruz Alta este tem sido um dos objetivos da instituição desde sua fundação. Desta forma o subprojeto PIBID/ Educação Física confirma sua importância na formação de identidade profissional dos acadêmicos de licenciatura.

A identidade profissional está intrinsecamente ligada aos processos ocorridos durante toda sua caminhada na profissão. Segundo Nóvoa (2007), "a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão" (p.16).

Neste sentido, a partir das experiências vivenciadas pelos acadêmicos de licenciatura em Educação Física no PIBID, se questionou, a partir de seus pontos de vista "Qual a contribuição do PIBID para a formação profissional de vocês?".

A partir da análise das respostas, constatou-se que a maioria dos alunos, considera que o PIBID fortalece sua formação inicial, pois a partir do convívio com o ambiente escolar, os mesmos tem a oportunidade de aliar teoria e prática através das oficinas de psicomotricidade desenvolvidas com os alunos dos anos iniciais.

Foi evidenciado pelos bolsistas o favorecimento da relação entre teoria e prática, que segundo eles é o momento de colocar em prática as experiências vivenciadas nas aulas da universidade em um contexto real.

Outro aspecto levantado pelos bolsistas foi com relação ao enriquecimento dos debates e discussões nas aulas na universidade, onde os bolsistas podem contribuir com vivências da realidade escolar.

De acordo com França *et al.* (2012), o trabalho do PIBID no subprojeto de Matemática no município de Jequié- BA, também demonstrou importância para a formação inicial, a partir

do aperfeiçoamento com relação ao conteúdo e na construção de práticas pedagógicas diversificadas, propiciando uma melhor abordagem dos conteúdos que seriam trabalhados.

A integração entre universidade e a educação básica através do PIBID tem alcançado seus objetivos, possibilitando na formação inicial a importante experiência de aliar teoria e prática, isto por que a teorização por parte dos docentes é o alicerce para toda sua pratica, como salientam Betti e Zuliani (2002) ao destacarem que a fundamentação teórica é de suma importância para que os professores de educação física possam justificar suas ações no âmbito escolar, estreitando assim a relação entre teoria e prática pedagógica, pois, desta forma a educação física estaria contribuindo para a formação integral dos alunos, fazendo com que os mesmos se apropriem de ações criticas e reflexivas perante a sociedade contemporânea.

Somando-se a isto, os alunos relataram que a partir destas vivências os mesmos aprendem a se portar como professores, tendo a escola papel fundamental neste processo em conjunto com a universidade.

Em virtude dos relatos feitos pelos acadêmicos, nota-se que as experiências pelas quais estão passando, refletirá positivamente na sua vida profissional, pois é durante a formação inicial que os acadêmicos de licenciatura devem ter o máximo de experiências diferentes fortalecendo desta maneira a sua formação, como salientam Contreira e Krug (2010) e Santini e Molina Neto (2005) ao afirmarem que a formação inicial é um momento importante que influencia diretamente no desenvolvimento profissional e na prática pedagógica de toda a carreira docente.

Santini e Molina Neto (2005) destacam que apesar de todos os esforços, não se prepara o profissional para enfrentar os desafios da prática docente na escola, salientando que a formação acadêmica deve se aproximar ao máximo da realidade escolar, diminuindo assim, dentro do possível o choque com esta realidade. De acordo com Neto e Neto (2012) a escola é o local onde os conteúdos teóricos e metodológicos aprendidos no ensino superior sofrem questionamentos quanto a sua eficiência, tensões e embates e/ou contribuições na modificação de uma dada realidade educacional.

Felizmente, a partir das vivências do PIBID, torna-se possível suprir esta dificuldade apresentada na maioria das instituições de ensino superior, como foi relatado pelos acadêmicos, que mencionaram a visão inicial, sonhadora e até romântica do professor com uma estrutura adequada e um ambiente ideal. No entanto, a realidade se apresenta com inúmeras dificuldades, e entre elas a principal foi o espaço físico e o material pedagógico que aos poucos com o empenho da direção das escolas e a criatividade foram sendo resolvidos.

Conforme Neto e Neto (2012) o material pedagógico e o espaço físico, por muitas vezes dificultam a ação educativa e o processo de aprendizagem dos alunos, desta forma o subprojeto PIBID/ Educação Física oportuniza aos acadêmicos o conhecimento da realidade escolar e a vivência, na prática, dos desafios no cotidiano dos professores: como a falta de materiais, problemas estruturais, turmas heterogêneas, dificuldades de relações interpessoais entre os alunos e outras séries de dificuldades, que estimula a criatividade dos acadêmicos com relação à preparação das aulas.

Isto por que, as condições de trabalho do professor por muitas vezes parecem serem desestimulantes, nos entanto, mesmo enfrentando uma série e dificuldades, os pibidianos procuram novas maneiras para atender a necessidade de cada aluno, para que assim possam realizar e alcançar o objetivo desejado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PIBID/Educação Física da UNICRUZ tem como objetivo principal interferir em um contexto da educação básica desprovida de profissionais habilitados em educação física para cooperar de forma expressiva com o desenvolvimento motor das crianças dos anos iniciais do ensino fundamental.

O subprojeto PIBID - Educação Física/UNICRUZ se propôs a realizar atividades interdisciplinares, articuladas ao Projeto Institucional PIBID da Universidade de Cruz Alta e as escolas da educação básica da região de Cruz Alta/RS. Durante o processo os licenciandos estão sendo estimulados ao desenvolvimento da produção científica, adequando a sua formação acadêmica com o contexto de inserção social, fortalecendo a tríade ensino, pesquisa e extensão, sendo instigados a socializar as suas vivências com os demais acadêmicos.

A aproximação e o processo colaborativo entre o curso de formação e o ambiente escolar estão promovendo a elevação da qualidade de ensino, o aperfeiçoamento de técnicas didáticas e pedagógicas e a sustentação de saberes fundamentado em estudos e conhecimentos que estão sendo trocados, modificados, aperfeiçoados e adquiridos pela relação teoria – prática respaldada pela experiência.

O projeto PIBID está se tornando uma fonte permanente de problemáticas contextualizadas nas aulas interferindo de forma positiva e significativa na prática pedagógica do curso de educação física e na formação do profissional crítico e reflexivo que com autonomia busca soluções para os problemas do cotidiano escolar.

AGRADECIMENTO

Importante agradecer à CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior que está proporcionando a formação docente contextualizada enriquecendo a ação pedagógica no curso pela clara vivência da interdisciplinaridade e da prática docente reflexiva. Admirável a iniciativa da URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, campus Santiago, pela organização do III Seminário Institucional de Iniciação a Docência – PIBID que permitirá compartilhar experiências, trocar vivências e com certeza enriquecer ações dos pibidianos de várias instituições e áreas de conhecimento.

REFERÊNCIAS

BETTI, M.; ZULIANI, L. R. Educação Física Escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 1, n. 1, p. 73-81, 2002.

CONTREIRA, C.B.; KRUG, H.N. Educação Física nas séries iniciais do ensino Fundamental: Um Estudo de Caso com Professores Unidocentes. **EFDeportes.com, Revista Digital,** Buenos Aires, ano 15, n. 150, nov. 2010. Disponível em: http://www.efdeportes.com/efd150/educacao-fisica-com-professores-unidocentes.htm. Acesso em: 03 jan. 2013.

FIORIO, k.; LYRA, V. Educação física nos anos iniciais do ensino fundamental: um olhar sobre a formação profissional em um território. Contestado. In: ANPED SUL: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL. 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul: UCS — Universidade de Caxias do Sul, 2012. p. 1-19.

FRANÇA, Evaneila Lima. Olhares acerca das atividades desenvolvidas no PIBID por bolsistas de matemática da UESB-JQ. EIEMAT ESCOLA DE INVERNO DE MATEMÁTICA; 1º ENCONTRO NACIONAL PIBID-MATEMÁTICA. 3., Anais... 2012.

NETO, Renato Marracini; NETO, Manuel Pacheco. O subprojeto de Educação Física do PIBID/UFGD e suas contribuições para a formação acadêmica. ENIC – ENCONTRO DE INICIAÇÃO CIENTIFICA. 10., **Anais...**, v. 1, n. 4, 2012.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: _____. (Coord.). **Vida de professores.** 2. ed. Portugal: Porto, 2007. p. 11-30.

SANTINI, J.; MOLINA NETO, V. A síndrome do esgotamento profissional em professores de educação física: um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 209-22, jul./set. 2005.

SILVEIRA, J. C.; PANDA, M. D. J. Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a Necessidade de Professor Habilitado. SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DO MERCOSUL. 14., 2012, Cruz Alta. **Anais...** Cruz Alta: UNICRUZ, 2012. CDU 37.046. ISSN 2178-7999.

3 Filosofia



3.1 A IDENTIDADE DO HOMEM PÓS-MODERNO EM AMBITO EDUCACIONAL: UMA ANÁLISE ÉTICO-CULTURAL- RELIGIOSA¹

Cristiano Cerezer² Isis Moraes Zanardi³ Luiz Ferreira de Almeida Neto⁴

RESUMO: Na iniciativa de compreender melhor o mundo em qual nos encontramos inseridos, notamos uma necessidade de descrever este homem pós-moderno que nos deparamos no nosso dia a dia e que é muitas vezes a nossa própria descrição. Dando neste sentido um enfoque cultural descrevendo a questão ético-religioso que norteiam entre este homem, buscando uma maior compreensão para ampliar e compreender os aspectos educacionais no qual o docente de filosofia se encontrará inserido. Deste modo, a metodologia seguida para a pesquisa foi a de leitura, análise e discussão de textos e artigos que versam sobre a pósmodernidade, partindo da análise do artigo do Wilmar Luiz Barth, da obra O mal-estar da pósmodernidade do Zygmunt Bauman. Objetiva-se com este trabalho facilitar o entendimento do docente sobre as dificuldades e facilidades que encontrará no âmbito educacional que vivenciará, dando suporte para compreender o homem pós-moderno, e a questão fundamental discutida e exposta pelos filósofos, antropólogos e simpatizantes com a causa.

Palavras-chaves: Pós-modernidade. Cultura. Ética. Religião. Docente. Dificuldades.

INTRODUÇÃO

A pós-modernidade vem sendo um dos temas mais trabalhados atualmente, pela sua relevância em compreender que tipo de ser humano somos e que tipo de relações mantemos diariamente. O próprio conceito de humanidade e de identidade pessoal parecem se liquefazer-nos assim chamados "tempos pós-modernos". Notamos que não há mais uma identidade pronta, nos defrontamos com ideologias misturadas, com a cultura sendo disseminada e ao mesmo tempo retraída em determinados ambientes. A preocupação é o agora, é o momentâneo, há uma necessidade de sermos felizes, de termos as coisas, de sabermos que somos portadores de conhecimento que acaba por nos tornar tolerantes de mais com casos que hoje já podemos chamar de patologias modernas.

A relevância do texto que propomos consiste no fato de que o tema em questão encontra-se durante as aulas de Filosofia, no nosso ambiente de trabalho, no ambiente de estudo e em nossa sociedade, referindo-se a questões éticas, tratadas pelos bolsistas e supervisores do Programa de Iniciação à Docência – PIBID/UNIFRA/FILOSOFIA. Este programa visa colocar os acadêmicos (bolsistas) em contato com a realidade escolar e

¹ Trabalho para o III Seminário Institucional Integrador de Iniciação à Docência PIBID/URI.

² Professor Orientador, doutorando em Fenomenologia, Curso de Filosofia/Unifra, Santa Maria, RS, Brasil.

³ Acadêmica 3° Semestre do Curso de Filosofia/Unifra e Bolsista Pibid/Unifra, Santa Maria, RS, Brasil.

⁴ Acadêmico 6º Semestre do Curso de Filosofia/Unifra e Bolsista Pibid/Unifra, Santa Maria, RS, Brasil.

desenvolver novas estratégias metodológicas na aplicação e abordagem de temas filosóficos. Porém, entendemos que para a aplicação de novas estratégias metodológicas, em sala de aula, na disciplina de Filosofia, faz-se necessário um domínio teórico dos conteúdos, temas e autores da tradição do pensamento filosófico e do cotidiano.

A partir disto, podemos fazer uma descrição do homem pós-moderno com um enfoque filosófico e crítico, mas de fácil compreensão fazendo um paralelo com o que nos deparamos em sala de aula como docente e quais são as dificuldades encontradas ao ministrar aulas de Filosofia e fazer com que o aluno compreenda que saber por saber muitas vezes não significa conhecimento e muito menos compreender o que é sabido, pois conhecer com as tecnologias atuando a favor disto é fácil, todavia fazer uma síntese do que conheceu torna-se mais difícil. Como sintetizar aquilo que aparentemente não pode ser apreendido? É como usar uma peneira para reter a água de uma torneira; não obstante, apesar da confusão contemporânea, temos sede de sentido.

A vida não deve ser reduzida aos bens materiais e voltada ao capitalismo, ao imediatismo do homem líquido que nos tornamos, no qual a fluidez se dá como a água, mas podemos e devemos evocar uma questão intencionando a refletir sobre a força das ideias, pois vivemos em uma "era" da filosofía no mundo (ALVES, 2010).

Assim, o docente consegue ter uma visão mais ampla de como criar novas metodologias e ao mesmo tempo compreender-se e compreender o aluno enquanto outro em seu mundo e qual a relação que eles têm em comum, capaz de melhorar a transposição do conteúdo a ser trabalhado, sabendo fazer ligações com o que acontece na atualidade e onde o aluno poderá encontrar e como aplicar tais fundamentações no seu cotidiano.

O HOMEM PÓS-MODERNO

De acordo com o passar do tempo, houve diversas preocupações. Na Antiguidade, a preocupação era em explicar as coisas através da razão. No medievo, conciliar a fé e a razão, de um ponto de vista mais teológico. Já na modernidade volta a questão racional com o enfoque mais antropológico, sendo o homem o centro do universo. No que aqui chamamos como pós-modernidade, e muitos outros de contemporaneidade, a preocupação volta-se a ontologia, como entender o ser em relação ao outro e com o mundo, tentando compreende-lo e, por conseguinte, compreender o que está ao seu redor, colocando novamente em questão a subjetividade. Qual subjetividade? Há ainda uma subjetividade?

Todavia, além de nos preocuparmos com a subjetividade, o homem pós-moderno acabou por tornar-se acomodado, podendo aqui fazer uma referência à Kant quando ele coloca que o homem é o próprio culpado dessa menoridade, sendo que a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas sim na decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem (KANT, 1783). O homem acabou por esquecer sua identidade, sendo um processo de "crise social" que levou a surgir um novo homem, e, por conseguinte uma nova sociedade. O lema do homem pós-moderno tornou-se não exigir muito, mas alcançar tolerância absoluta (BARTH, 2007). Contudo, tudo tolerar não denuncia uma superficialidade e uma indiferença generalizadas?

De acordo a estes aspectos desenvolveremos neste texto alguns pontos, tais são: cultura, ética e religião e a partir disto descrever como estão interligados ao nosso ambiente de trabalho tanto como docentes, como discentes e através disto, analisar uma possível forma de fazer com que o aluno desenvolva a percepção de que a filosofia entra como um mecanismo de ajudar a resgatar o que de fato está sendo perdida no século XXI, a identidade do homem. O que nos subjetiva e humaniza? Eis a grande questão.

Inicialmente, a noção de cultura foi nascida e configurada no século XVIII, nos países que se achavam então no limiar da modernidade, destinando-se a uma carreira universal, era denominada como atividade. Tinha como finalidade informar sobre o que tem a ser feito, do que devia a vir a ser, falava sobre um esforço civilizador, sobre a educação, dando aperfeiçoamento moral ou elevação de gosto. (BAUMAN, 1998).

O homem pós-moderno tornou-se pragmático, sua ética fundamenta-se em uma estatística, tornando-se neutro, cético, deixando para trás os valores transcendentes, desvalorizando a cultura que se encontra inseridos no seu dia a dia, tornando uma cultura cunhada em um modelo fabril, onde cada elemento é deixado ao acaso, com uma determinada função e ao mesmo não é deixado sozinho, se encaixando, no qual caso ocorra um erro ele só pode provir de um erro de planejamento.

Assim, como sua tradição política, pois de fato, acabou por termos cidadãos que criticam, mas de fato não tem um conhecimento conciso sobre o assunto, deixando a desejar, além disso, a preocupação acabou sendo voltada a questões de desigualdades sociais, econômicas e esquecendo-se do básico, a visão educacional e de quem de fato deve e merece governar nosso país, município, etc. Hannah Arendt, comenta sobre a questão totalitarista que foi implantada durante o século XX e que de fato ainda tem consequências nos dias atuais:

Já não podemos nos dar ao luxo de extrair aquilo que foi bom no passado e simplesmente chama-lo de nossa herança, deixar de lado o mau e simplesmente considera-lo como um peso morto, que o tempo, por si mesmo, relegará ao

esquecimento. A corrente subterrânea da história ocidental veio à luz e usurpou a dignidade da nossa tradição. Essa é a realidade em que vivemos. E é por isto que são inúteis todos os esforços feitos para fugir do horror do presente na nostalgia por um passado ainda intacto, ou por meio do esquecimento antecipado em vista de um futuro melhor. (DUARTE, 2000, p. 68 apud ARENDT, 2001).

Porém o que se passou imune durante esses tempos foi à visão de cultura em alguns aspectos, tais como: que esta é uma entidade estabelecedora de ordens, no qual as normas são providas ou instaladas por meio da cultura sendo coerentes e não contraditórias, vista como uma sistema coerente de prescrições e proscrições, caracterizada por normas que sejam indispensáveis à auto reproduções, que esta possui uma estrutura, com uma variedade impessoal da estrutura encontrada em todas as "fábricas de ordem". (BAUMAN, 1998).

Mesmo passando durante os tempos essa visão de cultura, tornou-se mais difícil pensar nela desta maneira, pois enquanto nos apegamos a noções herdadas, a crise continua sendo uma condição cotidiana, onde o anormal se transformou em normas. (BAUMAN, 1998). Havendo assim uma criação de novas religiões e éticas, voltando ao que Arendt comenta dizendo que não se pode esquecer antecipado um passado ainda intacto.

Por conseguinte, o homem pós-moderno alterou os valores morais, no qual o bemestar passou a ser o valor fundamental para a cultura atual, o eu moral sente-se inquieto. Tornou-se uma autonomia pessoal e democrática, no qual são ordenados da vida e das ações. Não se aceita mais normas e regras morais, se não consideradas necessárias, tendenciado a heteronomia, cedendo seu espaço para uma autonomia moral. Ou seja, não há mais aceitamento das morais implantadas pela cultura, mas sim pelo o que cada um acredita e tem como *verdade*.

A pós-modernidade não vem com o intuito de negar religião, mas deseja que ocupe seu novo espaço dentro do novo modo de compreensão do mundo, pois na visão do homem moderno o centro do universo passa a ser ele mesmo. A vida começa a ser medida a partir de experiências, havendo uma necessidade de ir à busca de coisas novas, querendo conhecer Deus, a si mesmo e conhecer novos paradigmas. Porém aqui, assume um papel importante do sábio religioso –aquele que transmite as palavras de Deus- este tem a total liberdade e até mesmo o dever, de transmitir o conhecimento ao público de todas as ideias, tendo a capacidade de expor suas propostas no sentido de melhor instituição da essência da religião e da Igreja (KANT, 1783).

Crendo assim que, aquele que consegue sair destes dogmas que passam despercebidos consegue pela transformação do próprio espírito, emergindo de uma menoridade e empreender então uma marcha com maior segurança (KANT, 1783).

A valorização do consumismo, do agora, do "para ontem", fez com que ideologias surgissem novamente com maior precisão, não necessariamente precisa-se estar envolvido, mas sem muitos esforços está inserido. Assim, dito por Alves:

O mundo de modo geral, está dividido pelas ideologias, que nada mais são que um conjunto de fatores que envolvem uma ideia e, aos poucos, transformam-na em uma poderosa energia dinâmica, capaz de ganhar corpo e exercer influência na ação humana. (ALVES, 2010, p. 16).

A partir disto podemos analisar que, o dinheiro compra muitas coisas materiais, viabilizando um acesso ao poder de comandar (ALVES, 2010). Todavia a coisas que o dinheiro não compra, não trás e também não pode manter por um tempo determinado: o amor, paz de espirito, respeito à outra pessoa.

O homem moderno vive acima de tudo para as operações financeiras, no mercado de dinheiro e crédito, de cuja realidade e novidade não podia se duvidar, havendo uma necessidade de consumir para sentir-se completo e realizado, tal que sua visão tornou-se "turva" e ao mesmo tempo perdeu-se a sensibilidade de preocupar-se com o outro, deixando a subjetividade dos filósofos contemporâneos de lado.

Assim, surge uma nova dúvida, como lidar com futuros participantes de uma sociedade que está moldada a valorização do imediato e a desvalorização do subjetivo, sendo nós futuros docentes que nos encontramos inseridos nessa mesma, e, por conseguinte tentamos modificá-las e transmitir ao aluno o certo e o errado e fazer com que ele se torne um ser crítico?

O ALUNO PÓS-MODERNO E O PROFESSOR DE FILOSOFIA

As tecnologias são os mais presentes em sala de aula, muitas vezes mais presente que os próprios alunos, deixando assim uma questão no ar, até mesmo uma desvalorização que ocorre do professor. Afinal, muitos pais e até mesmo nossos alunos perguntam-nos qual seria a função do professor quando tudo pode ser conhecido e aprendido somente com um *clic?*

Gomes e Casagrande especialistas em enfermagem acabaram por se preocupar com estas questões que norteiam o campo educacional colocando as seguintes questões:

Se nos reportarmos especificamente à influência da cultura pós-moderna na educação, poderemos perguntar: De que forma essas modificações afetam a escola e a educação como um todo? Como se manifestam essas influências no dia-a-dia da escola? De que forma influenciam na disciplina dos alunos? O que essa cultura tem a ver com o currículo da escola como um todo? Como se sente o professor inserido nesse contexto? E o aluno? (GOMES; CASAGRANDE, 2002, p. 698).

Como descrevemos anteriormente sobre o homem pós-moderno notamos que a preocupação com o agora se encontra presente não somente no cotidiano vivido por pessoas que passam por nós no caminho que percorremos para chegar a nossas casas ou da nossa ida ao trabalho, mas sim no meio em que nós docentes temos que atuar. Colocamos a culpa nas políticas públicas, na educação que falta vindo de casa pelos pais, mas também esquecemos que somos nós que devemos nos preocupar com o ensino.

Vimos que a cultura veio sendo mudada em diversos aspectos, principalmente pelo fato de nos tornarmos tolerantes as diferenças e quando mais tolerantes acabamos por nos tornar, mais indiferentes, capazes de aceitar insultos sem ser capazes de retrucarmos. Tornando-nos homens vulneráveis, dinâmicos, mas ao mesmo tempo vazio, sendo um sujeito bem formado, todavia sem formação.

E assim acabando por viver em uma ética de desejos, no qual o intuito é suprir a vontade. Luta-se não de forma universal, mas por aquilo que se quer individualmente, ocorrendo uma estetização da vida, uma dissociação das hierarquias simbólicas que acarretam julgamentos canônicos.

É neste contexto que o professor de Filosofia assume um papel de extrema importância. Ele entra como intermediário de fazer com que o aluno compreenda as questões que os envolve, questionando se este sistema que adquiriram para viver é o correto e se tem uma relevância em sua vida. O professor não assumirá aqui uma questão paterna e nem de julgador, mas sim de mostrar através das aulas que por mais que vivemos em uma sociedade capitalista, instigada pelo momento e por felicidades implicada em autenticidade.

O professor deve assumir um caráter de instigar o aluno a querer pesquisar, a conhecer e ser um crítico, porém sabendo o porquê dele estar tomando esta postura, assim como Gonçalves (2010) descreve que o professor deve fazer o vinculo entre a vida do jovem com as questões filosóficas. Pois, tratar a Filosofia propriamente dita em um meio em que o interesse não está voltado para pensar, torna-se complicado, o interesse dos alunos esta voltado ao mercado de trabalho e ao capitalismo, visando uma maior aquisição monetária, pois necessitamos de docentes capazes de ser alguém que os "acorde" e mostre os diversos caminhos que podem ser seguidos e como perceber o mundo e tentar compreende-lo de forma significativa, e voltarmos a compreender que necessitamos de uma razão mas devemos resgatar a subjetividade.

Por mais que se viva em um ambiente onde vigora o excesso de razão que ocorre sem uma parada reflexiva, imperando uma sociedade não-reflexiva, com um pragmatismo

excessivo, sem espaço para avaliar se há uma necessidade de possuirmos sem muitas vezes haver utilidade.

A Filosofia deve entrar com uma proposta de criar também didática, pois até então esta tem se negado a pensar, pois se deve compreender que não deve ser somente leitura e interpretação de textos, mas definir seus objetivos enquanto componente curricular, especialmente no ensino secundário (GONÇALVES, 2010). Com o intuito de instigar o aluno a pensar e desejar conhecer para depois haver uma dedicação em aplicar o estudo especializado na interpretação de textos. Deve fazer com que o aluno deseje antes de qualquer coisa conhecer por vontade própria, por um amor ao saber, entender que por mais que existam finalidades naquilo que está sendo ensinado, encontra-se um fundamento para tal.

O conhecimento deve ser desejado, deve ser visto como um engate para a continuidade daquele ser que pretende prosperar em âmbito educacional, profissional e em sua realização como ser. Somente através de um novo despertar e uma nova postura da Filosofia que conseguirá fazer com que seja visto seu verdadeiro valor como disciplina e como agente transformador deste mundo pragmático e não-reflexivo.

METODOLOGIA

Para a realização desse intento, a abordagem metodológica do presente estudo foi à leitura, análise e discussão de textos e artigos que versam sobre a educação e o mundo contemporâneo. Em especial partiu-se da análise e discussão de textos e artigos que versam sobre a pós-modernidade, partindo da análise do artigo do Wilmar Luiz Barth, da obra O malestar da pós-modernidade e do Zygmunt Bauman e outros livros de apoio de entendimento do mesmo autor. Por conseguinte textos relacionados a educação em filosofia e sobre comentários. A escolha por estas obras se deve ao fato desse estudo ter-se proposto a uma investigação de caráter introdutório ao entendimento da pós-modernidade e uma breve descrição sobre o mesmo, sendo de valor qualitativo aliado ao cunho bibliográfico que segundo Severino ou Villa Gill, que declaram que a pesquisa bibliográfica é aquela realizada através de registros decorrentes de pesquisas anteriores, utilizando-se de dados ou de categorias teóricas, ocorrendo à contribuição dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O homem pós-moderno tem tendência a ser autônomo e heterônomo, valorizando o agora, o consumismo, o materialismo, o que proporciona uma felicidade momentânea, sem intenção de preocupar-se com o que vem depois, pois o que deve ser saciado é a vontade imediata sem pensar nas consequências, enquanto o homem se divide em viver em imediatez, colocam-se a preocupação com o seu sentido enquanto homem e sua ligação com o mundo, em uma perspectiva não no ponto de vista heideggeriano e muito menos sartreano, esquecendo que somos responsáveis pelas nossas atitudes e pela liberdade que nos é concedida.

Todavia não podemos esquecer-nos do docente, que acaba por ser um mediador e um desenvolvedor de senso crítico, capaz de criar no aluno a capacidade de compreender e refletir sobre os acontecimentos e o que de fato faz sentido e nos torna um Ser, voltando a questão da ontologia trabalhada pelos filósofos contemporâneos.

Sendo que neste sentido entende-se que a discussão sobre o homem pós-moderno, se faz fundamental na medida em que tal compreensão sobre o processo de aprendizagem atrelado ao humano envolve a reflexão acerca de nós mesmos. Sendo assim a temática nos remete a um olhar cuidadoso em relação ao outro visto que implicados neste processo como docentes podemos nos ver a nós como sujeitos diferentes para que possamos auxiliar o outro, o sujeito educativo em suas diferenças e dificuldades atuando em um mundo completo de tolerância e indiferenças. Neste sentido, educar passa a significar promoção de não-indiferença, engajamento, senso crítico e autonomia moral e intelectual. O estímulo à auto-consciência ainda pode ser um antídoto para a inconsciência das massas dessa pós-modernidade líquida. Precisamos ensinar os sujeitos a nela nadar.

REFERÊNCIAS

GOMES, Jomara Brandini; CASAGRANDE, Lisete Diniz Ribas. A educação reflexiva na pós-modernidade: uma revisão bibliográfica. **Latino-am Enfermagem,** São Paulo, v. 10, n. 5, p. 696-703, set./out. 2002.

BARTH, Wilmar Luiz. O homem pós-moderno, religião e ética. **Teocomunicação**, Porto Alegre, v. 37, n. 155, p. 89-108, mar. 2007.

BAUMAN, Zygmunt. O mal-estar da pós-modernidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

KANT, Immanuel. **Resposta à Pergunta:** Que é esclarecimento [<Aufklärung>]?. Disponível em: http://www.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/b47.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2012.

GONÇALVES, Rita de Athayde; RIBAS, Maria Alice Coelho; CENCI, Márcio Paulo. **Filosofia e Interfaces:** 50 anos do curso de Filosofia Unifra. Santa Maria: Centro Universitário Franciscano, 2010.

3.2 UMA BREVE INTRODUÇÃO SOBRE O CONCEITO DE EDUCAÇÃO EM PLATÃO E SANTO AGOSTINHO¹

Isis Moraes Zanardi² Leandro da Silva Roubuste³ Luiz Ferreira de Almeida Neto⁴ Ricardo Antônio Rodrigues⁵

RESUMO: O presente artigo aborda a concepção de Platão sobre o ensino, destacando-se o método dialógico e o ensino como propagação do amor ao saber e a felicidade na busca de Deus como luzeiro do conhecimento em Santo Agostinho, em perspectiva à educação e ao ensino, buscando as influências de Platão em Santo Agostinho sobre a educação, estudo dirigido desde a *opus República* de autoria Platonica à Agostinho que por sua vez, aborda os temas em questão em suas obras "As confissões", "De Magistro", "Solilóquio, e a vida feliz", Diálogo sobre a felicidade", abrindo uma ampla discussão acerca das conexões existentes, explanando o posicionamento da felicidade e do amor na educação e no ensino em geral onde o medievalista define, conceitua e conclui que tais sensações supracitadas são essenciais para o desenvolvimento tanto de educando e educador.

Palavras-chaves: Amor. Felicidade. Santo Agostinho. Platão. Educação.

INTRODUÇÃO

O estudo sobre a questão da educação sempre foi de extrema importância tanto no período antigo e medieval como nos dias atuais, sendo que a mesma permeou por diversas mudanças e recebeu diversos caracteres interpretativos, no qual neste trabalho tem-se em mente apresentar o de Platão e o de Santo Agostinho que baseou a maior parte da sua filosofia no neoplatonismo, visando uma educação voltada para a religiosidade no intuito de compreender melhor o amor e a felicidade.

Para isso nos deteremos aqui em fazer uma breve análise do que ambos compreendiam sobre a educação e contribuir para novas reflexões e pensamentos sobre como está o andamento da educação brasileira no período contemporâneo, atentando juntamente o exercício corporal e o exercício mental.

Pensando nisso, essa pesquisa se justifica pela importância da filosofia em discutir sobre questões educacionais, não somente como uma crítica negativa, mas visar melhorias para o ensino e desenvolvimento dos futuros cidadãos, também priorizando uma formação continuada além do Ensino Básico Obrigatório, como o intuito governamental diante da

¹ Trabalho para o III Seminário Institucional Integrador de Iniciação à Docência PIBID/UNIFRA.

² Acadêmica 3° Semestre do Curso de Filosofia/Unifra e Bolsista Pibid/Unifra, Santa Maria, RS, Brasil.

³ Acadêmico 5º Semestre do Curso de Filosofia/Unifra e Bolsista Pibid/Unifra, Santa Maria, RS, Brasil.

⁴ Acadêmico 6º Semestre do Curso de Filosofia/Unifra e Bolsista Pibid/Unifra, Santa Maria, RS, Brasil.

⁵ Professor Orientador, pós-doutor em Ética e Filosofia Política no período Medieval, Curso de Filosofia/Unifra, Santa Maria, RS, Brasil.

inclusão de politécnicos preparando para o mercado de trabalho. Juntamente atentando para compreendermos melhor estes filósofos que são comentados e compartilham ideias que induzem a reflexão. A relevância do texto consiste no fato de que o tema em questão encontra-se durante as aulas de Filosofia, no nosso ambiente de trabalho, no ambiente de estudo e em nossa sociedade, referindo-se a questões éticas, tratadas pelos bolsistas e supervisores do Programa de Iniciação à Docência — PIBID/UNIFRA/FILOSOFIA. Este programa visa colocar os acadêmicos (bolsistas) em contato com a realidade escolar e desenvolver novas estratégias metodológicas na aplicação e abordagem de temas filosóficos. Porém, entendemos que para a aplicação de novas estratégias metodológicas, em sala de aula, na disciplina de Filosofia, faz-se necessário um domínio teórico dos conteúdos, temas e autores da tradição do pensamento filosófico e do cotidiano.

O ENSINO DE PLATÃO

Platão nasceu em Atenas em 428 -7 a.C e morreu em 348-7 a.C, filho de Ariston e de Perictione, sua vida transcorreu a fase áurea da democracia ateniense e o final do período helênico, foi discípulo de Sócrates, no qual considerava-o "o mais sábio e o mais justo dos homens", no qual pode acompanhar o tratamento que o seu mestre recebia de ambas facções políticas, em que Sócrates estava sendo considerado um corruptor dos jovens e teve que pagar pela própria ideia que era a favor: a democracia. Tomando um copo de cicuta o mesmo morreu por lutar pelos seus ideais.

Todavia não foi somente por isso que Sócrates marcou a vida de Platão, o mesmo seguiu um interesse direcionado para a política, tendo em mente que o importante não era fazer política, qualquer que seja a mesma, mas fazer *a política*. Já disperso o núcleo que se congregara em torno do mestre, o mesmo vai para Megara e lá fundara sua primeira escola filosófica fundamenta no socratismo e no eleatismo, convivendo também a sua ida a Itália com Arquitas de Tarento, político e matemático pitagórico, se deu para Platão como exemplo vivo de um sábio-governante.

Por volta de 387 a.C, funda em Atenas a Academia, hoje sendo a mais conhecida, pois se tornou o primeiro dirigente de uma instituição permanente, voltada para a pesquisa original e concebida como conjunção de esforços de um grupo que vê no conhecimento algo vivo. Durante cerca de vinte anos Platão se dedica ao magistério e a compor suas obras.

A partir da breve introdução sobre a questão acadêmica de Platão, nos deteremos agora a descrever um pouco mais sobre a questão educacional. Para Platão, os cidadãos que

tem o espírito cultivado fortalecem o Estado e que os melhores entre eles serão os governantes, o mesmo acreditava que toda educação era de responsabilidade estatal, de forma visionária, sendo em defesa da mesma instrução para meninos e meninas (acesso universal ao ensino). Sendo opositor da democracia, o mesmo via no sistema democrático uma estrutura que concedia poder a pessoas despreparadas para governar. Assim, o governo deveria ser por uma espécie de aristocracia, todavia não seria representado por questões de nobreza ou valor aquisitivo, mas sim o governante seria definido pela sabedoria.

A educação visava testar as aptidões, em que somente os mais inclinados ao conhecimento recebessem a formação completa para ser governantes, o mesmo teria um processo longo, porque o filósofo acreditava que o talento e a genialidade só iriam ocorrer de forma relevante aos poucos.

A formação do cidadão começa antes mesmo do nascimento, as crianças deveriam ser tiradas dos pais e levadas para o campo (sendo que Platão acreditava que os mais velhos poderiam corromper). E, além disso, o ensino deveria durar até 50 anos. Sendo assim, a educação antiga grega era constituída por duas partes: pela Ginástica, que teria uma função para o corpo e pela Música, que teria função para a alma (abrangendo juntamente a poesia). Após isso, para dar forma sincopada e atrativa a conteúdos de Matemática, História e Ciência.

Para não nos determos a descrever toda a ideia de educação de Platão, compactaremos algumas partes, priorizando outras, como o fato de aos 20 anos os jovens serem submetidos a testes para saber que carreira seguiriam, sendo que os aprovados teriam então 10 anos de instrução e treinamento para corpo, mente e caráter, seguindo assim ou para a carreira militar ou para a filosofia. E aos 35 anos terminaria a formação dos "reis-filósofos", todavia continuaria seu processo de aprendizagem em sociedade, para testar seus conhecimentos entre os homens comuns e trabalhando para se sustentar.

Além destes aspectos temos que ter em mente que para Platão a alma antecede o corpo, e antes de encarnarmos teríamos acesso ao conhecimento (ideia exposta no dualismo platônico), sendo defendida a ideia de que não é possível transmitir conhecimentos aos alunos, mas, antes, leva-los a procurar respostas para suas inquietações, neste aspecto, o filósofo era contra métodos autoritários. Assim, preocupa-se em pensar em questões como os dilemas morais, valores da civilização, valores éticos.

O AMOR E O ENSINO COMO FONTE GERADORA DA VERDADE DIVINA EM SANTO AGOSTINHO

O ensino provido de verdades faz gerar o amor à educação e deste romance gera-se o $logos^6$ parindo da alma da humanidade o conhecimento acerca da natureza, dos homens e das coisas divinas.

A filosofia, etimologicamente, é o resultado da fusão do amor e do saber, este amar o saber, imácula a ideia de ensinar, educar e instruir. O ato de ensinar tem como força motriz a demanda da verdade e, após encontra-la, deve-se ir até o outro e revela-la, pois, o saber não pode ser apossado, uma vez que, és propriedade do mundo e ama-lo é a única maneira de vivermos genuinamente.

Quando se toma como referencial o amor à sabedoria, a busca da verdade e o amor ao ensino, surge o caráter pedagógico que se nota quando Agostinho toma o seu filho Adeodato e do seu colóquio com ele surge o "De Magistro".(GOMES, s.d, p.15)

Ao desenvolver a obra *De Magistro*, Agostinho aduz a ideia de que o mestre ama e ensina, pois amando o conhecimento ele é capaz de propagar a luz do saber até aqueles que não a possuem, pois *Docendo discimus*⁷ e sem ele somos rasos perante nossa própria humanidade e a Deus.

A linguagem perpetua o ensino, ouvimos para aprender e falamos para ensinar, Deus como conhecimento puro gerador da iluminação do saber trás através dos signos da fala e simbologias ferramentas para o desenvolvimento da racionalidade humana. *De magistro*, prova de que o método dialógico apresentado por Platão e posteriormente por Agostinho é a forma primeira de propagação do conhecimento, onde o mestre não passa o conhecimento pronto ao seu pupilo, mas faz com que este desenvolva suas próprias concepções teóricas e coloque em xeque seu aprendizado. O mestre, por sua vez deve possuir a humildade de reconhecer as potencialidades de seu educando questionando-o trazendo-o ao coliseu do saber abrindo sua mente aos debates intelectuais aprendidos e formulados pela sua razão.

Na obra supracitada a luz que possuímos em nosso interior foi dada por Deus como parte de nossa natureza, e sua propagação está condicionada ao exercício de nossa

73

⁶ Termo grego que significa, entre outras coisas, "razão", "argumento", "discurso". O termo foi introduzido na filosofia por Heraclito (cerca de 535-475 a. C.), para referir a ordem racional subjacente a toda a mudança. Opõe-se muitas vezes o *log discussão racional, incluindo as tradições religiosas e os mitos tradicionais a elaos,* o pensamento racional, ao *mythos*, o discurso dos mitos tradicionais. Os filósofos gregos distinguiram-se por terem introduzido a ideia de que tudo é susceptível des associados.(Aires, Almeida, org. (2003) *Dicionário Escolar de Filosofia*. Lisboa: Plátano. Versão online: http://www.defnarede.com/)

⁷ Provérbio latino do pensador Sêneca(4 a.C. - 65 d.C) que significa "Nós aprendemos pelo ensino".

racionalidade, desvelando nossa mente ao conhecimento dos homens e do divino⁸, equilibrando naturalmente nossa introspectividade entre o saber humano e divino.

Destarte, o amor projeta-se como um ferro em brasas, para marcar o ensino libertador da verdade divina contida dentro dos Homens, já que, Amar é ensinar, ensinar é propagar a verdade e a verdade é Deus braseiro da luz do saber. Com a prática destas sentenças o processo de desenvolvimento de uma vida feliz está se formando, o convívio e o crescimento pessoal e social dos indivíduos fortalecem-se com as aprendizagens adquiridas no passar dos tempos. Deus fornece aos homens a capacidade e os homens unidos movem-se pela razão humana, responsável pelas atitudes e escolhas durante os caminhos da vida. Tais escolhas são o produto dos saberes adquiridos pelo tempo em prol do desenvolvimento intelectivo do sujeito pensante.

PENSANDO OS DIAS ATUAIS

Tem-se em mente sobre as questões que norteiam a educação nos dias atuais, tais como a nova reforma da LDB sobre a questão de crianças a partir dos quatro anos de idade estar incluídos na educação básica. Porém, também refletimos sobre a questão de como a educação se encontra formada, como o processo de formação pessoal, educacional e profissional estamos dando de base para os alunos, pensando nisso caímos em cima do novo processo de avaliação, que avalia o aluno de forma qualitativa e não quantitativa, pensamos de como os futuros docentes estão sendo preparados e para os que já são, se a formação continuada de modo acontece.

Além de questionamentos como estes, pensa-se nas questões que o cotidiano impõe sobre os adolescentes que se encontram em formação, tanto de forma tecnológica, como questões éticas e morais, de forma que vivemos uma fluidez total, no qual a vida está sendo reduzida aos bens materiais e voltada ao capitalismo, ao imediatismo do homem líquido que nos tornamos, no qual a fluidez se dá como a água, mas podemos e devemos evocar uma

-

^{8 &}quot;Cum vero de iis agitur quae mente conspicimus, id est intellectu atque ratione, ea quidem loquimur quae praesentia contuemur in illa interiore luce veritatis qua ipse qui dicitur homo interior, illustratur ipse illa secreto ac simplici oculo videt, novit quod dico sua contemplatione, non verbis meis. Ergo ne hunc quidem doceo vera dicens, vera intuentem; docetur enim non verbis meis, sed ipsis rebus, Deo intus pándente,".(AUGUSTIN, 1947, p. 591) (Quando, pois, se trata das coisas que percebemos pela mente, isto é através do intelecto e da razão, estamos falando ainda em coisas que vemos como presentes naquela luz interior da verdade, pela qual é iluminado e de que flui o homem interior;mas também neste caso quem nos ouve conhece o que eu digo por sua própria contemplação e não através das minhas palavras, desde que ele também veja por si a mesma coisa com olhos interiores e simples. Por conseguinte, nem sequer a este, que ve coisas verdadeiras, ensino algo dizendo - lhe a verdade, porque aprende não pelas minhas palavras, mas pelas próprias coisas, que a ele interiormente revela Deus(...))(AGOSTINHO, 1973, p. 320).

questão intencionando a refletir sobre a força das ideias, pois vivemos em uma "era" da filosofia no mundo (ALVES, 2010).

A partir disso temos que pensar que voltar a tratar assuntos que vão de encontro a virtude humana, pensar em quanto ser agente da sociedade em que vivemos e termos em mente que o homem deve ir a busca pelo bem, de forma incessante, e entender que buscar qualidade não significa que será fácil, mas deve-se lutar por melhorias, pois o futuro se encontra nas mãos dos jovens. Faze-los com que se forma para pensar e atuar como tens o direito, pensar juntamente que aprender ler, escrever, calcular, e interpretar vão além de sala de aula, como questões de cidadania que se trabalha ao vivermos no meio escolar.

O diálogo entre educador e educando defendido tanto por Platão quanto Agostinho na antiguidade e no período medieval está presentes na essência do ensino da atualidade, onde a troca de experiências entre ambas as partes geram a evolução do conhecer, formando senso critico e autonomia intelectual dos estudantes.

METODOLOGIA

Para a realização desse intento, a abordagem metodológica do presente estudo foi à leitura, análise e discussão de textos e artigos que versam sobre a educação em Platão e Santo Agostinho. Partindo de uma análise das obras "Confissões", "Solilóquios e a vida feliz", "Diálogo sobre a felicidade" e "De Magistro" de Santo Agostinho e das obras "A República", "O Banquete", "Fédon", "Sofista" e "Político" de Platão. Por conseguinte análise de artigos que versam sobre tais assuntos. A escolha por estas obras se deve ao fato desse estudo ter-se proposto a uma investigação de caráter introdutório ao entendimento da compreensão de amor, felicidade e educação e como as interpretações do que Santo Agostinho propõe e compreende toma diversos entendimentos, assim como Platão. Sendo de valor qualitativo aliado ao cunho bibliográfico que segundo Severino ou Villa Gill, que declaram que a pesquisa bibliográfica é aquela realizada através de registros decorrentes de pesquisas anteriores, utilizando-se de dados ou de categorias teóricas, ocorrendo à contribuição dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

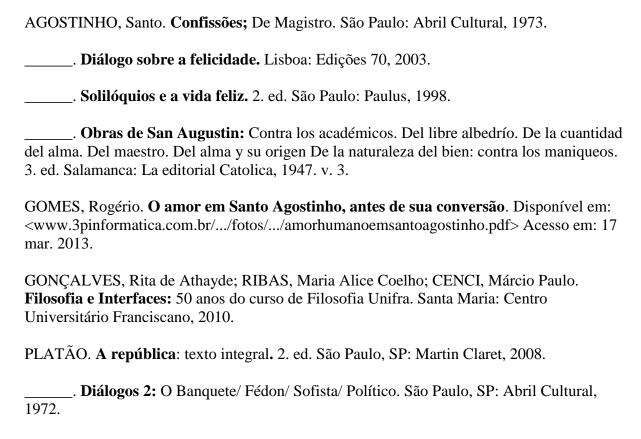
Por meio dos estudos embrionários realizados, a proposta presente neste trabalho foi a de dar início a uma maior compreensão da visão sobre educação em Platão e em Santo

Agostinho e descrever um pouco sobre a compreensão de cada um e refletir sobre os tempos modernos.

Desta forma, bem como se explicitaram no decorrer do artigo, notamos que estes filósofos preocupam-se em preparar cidadãos para a sociedade, pensar em algo além do ensinar por ensinar. Em que se deve ser refletido sobre as questões de virtudes e a valorização da educação enquanto sociedade e docentes. Pensando juntamente com isso que Platão se projeta como o primeiro pensador a se posicionar em favor do caráter público da educação, e de fato entregando ao poder estatal a responsabilidade não só de execução como também a formação de seus pressupostos teóricos, contraponto aqui que nos faz pensar sobre os direitos e deveres do estado e os nossos como cidadãos.

Além disto, pensar de forma que amor e felicidade devem caminhar juntos com a educação, pois sem ela apenas projetamos máquinas para o sistema que se encontra atuando no momento, devendo preservar aspectos que elevem a alma enquanto pensar em paz de espirito para sentir-se bem enquanto profissional e enquanto pessoa, visando uma melhora a cada dia, mesmo com as dificuldades que apareceram com mudanças que podem começar apenas ao escrever e olhar de uma forma diferenciada o mundo.

REFERÊNCIAS



PURSHOUSE, Luke. **A República de Platão:** um guia de leitura. São Paulo, SP: Paulus, 2010.

3.3 ENTRE FOTOS E NOMES: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA E FILOSOFIA

> Eduardo da Silva Soares¹ Janaina de Souza Teixeira²

RESUMO: Este trabalho se propõe a debater os escritos de E. P. Thompson, conscientização, experiência de vida e suas possibilidades como ferramenta no ensino de História e Filosofia. Esta produção interna ao Pibid, também tem como objetivo discutir um teórico possível para a utilização nas mais variadas atividades escolares.

Palavras-chave: Pibid História Unifra. E. P. Thompson. Ensino de História.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este ensaio tem como objetivo identificar elementos que transformam a estrutura e o processo histórico. Como há limites para a produção deste trabalho, procurar-se-á investigar os influenciadores da Escola e de seus métodos em educação,

> Entendendo a educação como socialização, destaca-se como a categoria "experiência", nos termos definidos pelo autor³, constitui-se como importante para entender os movimentos sociais enquanto espaços de aprendizados, nos quais os sujeitos são desafiados a rever práticas e valores. (MARTINS, 2011, p. 1)

Apesar de muitos debates sobre a importância social da Escola, se concluiu e, parte-se de principio neste estudo, que ela é uma formadora ideológica nas sociedades contemporâneas, pois

> Se entendemos que a escola, ao se estruturar como instituição e, no momento mesmo de sua lenta institucionalização, não age em um vazio cultural, mas em uma situação de grande densidade cultural, na qual as pessoas são produzidas e reconhecidas como sujeitos na e da cultura, ou seja, que nossas sociedades, antes mesmo da escola, produziram também modos de significar e reconhecer as "pessoas educadas" (da)naquelas sociedades, é preciso reconhecer, então, que o projeto educativo posto em ação na e pela escola entra em tensão com processos educativos já existentes. (MORAES; MÜLLER, 2001, p. 12)

É no ritmo de examinar os cenários distintos existentes que serão levantadas algumas considerações sobre conscientização, transformação, tradição e identidades. Estes elementos se entrelaçarão com o projeto Pibid⁴, tal como criticar um ensinar da história ligada apenas a fotos e nomes, abrangendo e criando "olhos" cheios de cores e provocar no peito dos

³ O autor citado é E. P. Thompson.

¹ Acadêmica do 8º semestre do Curso de História, da UNIFRA – Santa Maria – bolsista PIBID.

² Professora Orientadora do Subprojeto de História do PIBID.

⁴ http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=467&id=233&option=com_content&view=article

estudantes os amores diversos, mesmos os "vãos" pela História e suas relações com a Filosofia.

Salienta-se também que este experimento abordará o universo Thompsiano de forma limitada, pois são poucas páginas para abarcar tamanha complexidade teórica levantada pelo autor. Desta forma, no primeiro capítulo será debatido sobre conscientização, experiência de vida e materialismo histórico. Procura-se ainda neste capítulo envolver estes princípios com um projeto de transformação social.

Já no segundo capítulo, passando brevemente a questão da tradição analisar-se-á o problema das evidências, lógica histórica, a construção de conceitos históricos e uma suposta interdisciplinaridade necessária para se estudar e ensinar História e Filosofia.

No capítulo terceiro o Pibid entra em cena, com suas possibilidades, orientação teórica e oportunidades de ação no cenário educacional.

CONSCIENTIZAR PARA TRANSFORMAR

Em caras de presidentes Em grandes beijos de amor Em dentes, pernas, bandeiras Bomba e Brigitte Bardot... Caetano Veloso

Iniciamos este capítulo com um trecho da música marcante do Caetano Veloso, Alegria Alegria⁵, música que marcaria *O Festival da Música Popular Brasileira*, promovido pela *TV Record* de São Paulo de 1967 e, que pode ser muito bem trabalhada em sala de aula, seja pela importância histórica do compositor naquele recorte temporal ou ainda por sua letra. Porém, muito já foi discutido sobre os objetos que os professores podem utilizar em sala de aula. Avaliar quais surtem maior ou menor impacto não é de relevância para este artigo, mas debater sobre a maneira de utilizar estas ferramentas sim.

Nos livros didáticos constam caras de presidentes e algumas de suas ações. Se eles tiveram papel importante na história, não podemos deixar de marcar a história "de baixo", com os seus beijos e afetos. Seja a vida do cotidiano, ou como uma foto que marcaria o fim da Segunda Guerra Mundial, mexendo com o imaginário, a qual não poderia ser diferente, referencio a célebre foto *Times Square* ou *The Kiss* de 1947. Em um processo de repetição ou, colocando como verdade inquestionável, essas ações "compreende a resposta mental e

79

⁵ Lançada em compacto simples em novembro de 1967, e em janeiro de 1968 lançada como LP individual. Neste mesmo ano ela ganha o quarto lugar no festival supracitado. Retirado do sitio virtual: http://www.dicionariompb.com.br/festivais-de-musica-popular/dados-artisticos consultado em 05 de março de 2013.

emocional, seja de um indivíduo ou de um grupo social, a muitos acontecimentos interrelacionados ou a muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento" (THOMPSON, 1981, p. 15). Sendo, ou melhor, transmitindo-se de geração a geração estas "verdades", seriam desta forma que uma formação ideológica que os estudantes carregariam por toda a sua vida? Para compreender esta formação, devemos pensar sobre os elementos ideológicos que serão aqui trabalhados.

Compreende-se que os elementos ideológicos, que fazem-se, criam-se e modificam-se nas maneiras de pensar e encarar o mundo, estão presentes em fotografias e maneiras de lecionar uma aula. O fundo da imagem dotada de um "amor" contrário à guerra, as bombas. Mostrando os vitoriosos sobre o viés da força, - acaba-se, se o professor insistir neste meio -, reproduzindo o discurso do medo, omitindo a rejeição que uma guerra cria internamente nas nações envolvidas.

Estas reproduções ideológicas acrescentam a experiência dos sujeitos uma imagem parcial, influenciando uma consciência, e alterando as relações dentro de suas classes. Sobre a consciência de classe, Edward Thompson (1987) afirma: "[...] A consciência de classe é a forma como essas experiências são tratadas em termos culturais: encarnadas em tradições, sistemas de valores, ideias e formas institucionais [...]" (p. 10). Seguindo esta lógica, se o professor ensinar uma cultura de guerra, por exemplo, ele sozinho não formará militantes apoiadores de arma de fogo, porém, contribuirá na experiência e exemplo de como se portar em algumas situações.

A Escola e seus professores não podem sonegar a sua importância social, estes contribuem profundamente na sociedade, sendo o local de primeiro convívio social e os professores, os formadores de cidadãos, devem saber da relevância de seus discursos para a formação da experiência dos sujeitos, como relata Thompson (1981)

A "Experiência⁶" - a experiência do fascismo, stalinismo, racismo, e do fenômeno contraditório da "afluência" da classe operaria em setores de economias capitalistas - está fazendo romper e exigindo que reconstruamos nossas categorias. Mais uma vez, testemunhamos o "ser social" determinando a "consciência social", à medida que a experiência se impõe ao pensamento e o pressiona [...] (p. 34).

Desta forma, o docente deve preparar o aluno a ser um "ser social" crítico e atuante. E, apenas através desta maneira que a sociedade se transformará, levando os problemas sociais, culturais e econômicos que o Brasil e, no caso, Santa Maria enfrentam.

_

⁶ "O objeto imediato do conhecimento histórico (...) compreende 'fatos' ou evidências certamente dotados de existência real, mas só se tornam cognoscíveis segundo procedimentos que são e devem ser a preocupação dos vigilantes métodos históricos." (THOMPSON, 1978, p. 231 apud MORAES & MÜLLER, 2003, p. 334).

Não apenas na área de História, mas aqui defende-se o materialismo histórico como instrumento de pesquisa, pois "O materialismo histórico emprega conceitos (gerais e elásticos) mais como expectativas do que como regras" (THOMPSON, 1978, p. 239 apud MORAES; MÜLLER, 2003, p. 337) e tal qual confirma Thompson, pontuando a sua abertura e ressaltando que

[...] Primeiro, o materialismo histórico deve, neste sentido, ser a disciplina na qual todas as outras disciplinas humanas se encontram. É a disciplina unitária, que se deve manter sempre vigilante face as premissas isoladoras de outras disciplinas (e a estase ficcional implicada pelo congelamento do processo, em outras), mas cuja maturidade pode consistir em sua abertura para as descobertas dessas outras disciplinas, e na globalização das mesmas que efetua [...] (THOMPSON, 1981, p. 82-83).

O dialogar da História com as outras disciplinas, como Filosofia, por exemplo, é de suma importância, porém há alguns elementos necessários a se discutir antes deste debate. Passamos a refletir sobre as tradições e suas potencialidades.

AS TRADIÇÕES ENQUANTO ELEMENTO DE FORMAÇÃO IDENTITÁRIA

Uma Escola não pode ser considerada apolítica, mas sim, em todas as suas manifestações, política. Desta maneira, inventa-se, ou melhor, fortalece algumas tradições ou vícios sociais existentes. Os governos sabem disto, por ter sido muito discutido entre os intelectuais, outrora por experiência estudada.

O docente deve identificar quais são as tradições e ir atrás de uma verdade histórica, procurando na evidenciação uma maneira de quebrar paradigmas e romper com as invenções que há na sociedade. Thompson diz que

Na medida em que uma noção é endossada pelas evidencias, temos então todo o direito de dizer que ela *existe* "lá fora", *na* história real. É claro que não existe realmente, como um plasma que adere aos fatos, ou como um caroço invisível dentro da casca das aparências. O que estamos dizendo é que a noção (conceito, hipótese relativa acusação) foi posta em dialogo disciplinado com as evidencias, e mostrou-se operacional; isto é não foi *desconfirmada* por evidencias contrarias, e que organiza com êxito, ou "explica", evidencias ate então inexplicáveis [...] (THOMPSON, 1981, p. 54)

A partir destas evidências⁷, o docente encontrará as lacunas necessárias para ensinar a ciência histórica. A história, por si, trabalha com a verdade⁸, ou seja, com objetos reais existentes em forma material ou imaterial, tal como as culturas.

Há uma grande preocupação ao se ensinar história, a questão de conceitos históricos, que são construções de tendência de média ou longo prazo. Thompson também ajuda a trabalhar a construção destes conceitos, por exemplo

> A construção de conceitos históricos não é, evidentemente, um privilegio especial peculiar ao materialismo histórico. Tais conceitos surgem dentro do discurso comum dos historiadores, ou são desenvolvidos nas disciplinas adjacentes. O conceito clássico da crise de subsistência propõe uma sequencia racional de eventos, como, por exemplo: uma má colheita -> escassez -> mortalidade crescente -> consumo das sementes do ano seguinte -> segunda má colheita -> escassez extrema -> intensificação da mortalidade, acompanhada par epidemias -> uma taxa de concepção em rápida elevação [...] (THOMPSON, 1981, p. 56).

Por ser um conhecimento em construção, em todas as suas tendências, peculiaridades dentro de conjunturas históricas, deve-se considerar que

> [...] Um conhecimento unitário da sociedade (que esta sempre em movimento, e portanto um conhecimento histórico não pode ser obtido de uma "ciência" que, como pressuposição de sua disciplina, isola certos tipos de atividade apenas para estudo, e não oferece categorias para outros[...] (THOMPSON, p. 77).

Ainda, isolar a História das outras disciplinas seria um erro drástico, desta maneira, a interdisciplinaridade seria um bom caminho para fugir das armadilhas impostas aos estudantes. Unificar os conhecimentos históricos com, por exemplo, a literatura, aproximaria uma manifestação cultural com os eventos históricos do período proposto.

⁷ Apesar que para as evidências "lhe possam ser formuladas quaisquer perguntas, apenas algumas serão adequadas" (THOMPSON, 1978, p. 231-232 apud MORAES & MÜLLER, 2003, p. 334) E, desta maneira as evidências devem ser trabalhadas aproximadamente assim: "Na medida em que uma tese (o conceito ou hipótese) é posta em relação com suas antíteses (determinação objetiva não-teórica) e disso resulta uma síntese (conhecimento histórico)", a decorrência é a "dialética do conhecimento histórico". Uma hipótese testada pelas evidências, e não tendo sido negada por nenhuma contraprova, emerge como conhecimento verdadeiro. Para Thompson, o diálogo entre hipótese e evidência é a base da pesquisa histórica. (MORAES & MÜLLER, 2003, p. 336)

⁸ Acredita-se que existe verdade histórica, e mesmo com os pontos de vista relativos, admita-se que "Supor que um "presente", por se transformar em "passado", modifica com isso seu status ontológico, é compreender mal tanto o passado como o presente. A realidade palpável de nosso próprio presente (transitório) não pode de maneira alguma ser modificada porque está desde já se tornando passado, para a posteridade (...). Embora os historiadores possam tomar a decisão de selecionar essas evidências (...), o objeto real continua unitário (...). Os processos acabados de mudança histórica, com sua complicada causação, realmente ocorreram, e a historiografia pode falsificar ou não entender, mas não pode modificar, em nenhum grau, o status ontológico do passado. O objetivo da disciplina histórica é a consecução dessa verdade da história." (THOMPSON, 1978, p. 232-233; grifo no original apud MORAES; MÜLLER, 2003, p. 335-336).

Trabalhar com sistemas lógicos, cuidando um sistema de investigação adequado a materiais históricos, acautelando os estudantes e dialogando-os com hipóteses sucessivas e a pesquisa empírica do outro. Como afirma Thompson

Por "lógica histórica" entendo um método lógico de investigação adequado a materiais históricos, destinado, na medida do possível, a testar hipóteses quanto a estrutura, causação etc., e a eliminar procedimentos autoconfirmadores ("instancias", "ilustrações"). O discurso histórico disciplinado da prova consiste num dialogo entre conceito e evidência, um dialogo conduzido por hipóteses sucessivas, de um lado e a pesquisa empírica do outro. O interrogador é a lógica histórica; o conteúdo da interrogação e uma hipótese (por exemplo, quanto a maneira pela qual os diferentes fenômenos agiram uns sobre os outros); o interrogado e a evidencia, com suas propriedades determinadas[...] (THOMPSON, 1981, p. 49)

A questão das evidências, servem, em última análise, para confirmar e confrontar quando necessário as tradições que não devem ser mantidas por uma instância ou outra. Não devemos admitir "eternidade" dos fatos, pois a partir da "Nossa experiência tende a nos fazer resistir à concepção de imposição hegemônica da dominação de classe como imposição absoluta de categorias ou de estruturas de dominação [...]" (THOMPSON, 2001, p. 209).

A pressão dos oprimidos, neste contexto de conversação deve-se partir de baixo, enfrentado alguns obstáculos, "[...] Mas, em nossa história sem ruptura, temos um movimento no qual a pressão vinda de baixo é contida no alto, absorvida, o que conduz a uma modificação da estrutura, seguida por uma nova pressão de baixo [...]" (THOMPSON, 2001, p. 209) Até que, definitivamente haja mudanças estruturais, tais quais propostas por Thompson em seus escritos.

Passamos para a ferramenta oportunizada para graduandos e educadores da rede pública do Brasil, o Programa Institucional de Iniciação à Docência – Pibid.

METODOLOGIA

Como primeiro passo serão analisadas obras bibliográficas relacionadas aos conteúdos que os estudantes estão aprendendo nas aulas. Esta atividade é primordial para facilitar o diálogo do Pibid com as disciplinas de História e Filosofia e o conteúdo curricular.

Já no segundo momento, há a seleção de eixos temáticos que englobem a História vista de baixo e as ideias propagadas entre a elite intelectual e, entre a cultura popular. Desta forma, investiga-se no campo das ideologias comparando-as as ações práticas de seus contemporâneos esboçando, por este modo, relações palpáveis da influência das lideranças com os acontecimentos sociais.

Por ter como metodologia os eixos temáticos, esta proposta se torna viável para trabalhar com mais de uma turma e série. Obviamente há os limites dos recortes temporais e temáticos, estes, debatidos dentro das possibilidades possíveis com os demais recortes, ocasionando, ou melhor, criando assim, um espaço de debates filosóficos e históricos entre os pibidianos e os educandos.

Por fim, há agora o debate sobre a atuação e as possibilidades do Pibid na formação dos graduandos, dos alunos e a participação na escola.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A atuação do Pibid na Unifra tem sob título *Clio na sala de aula: integração entre ensino e pesquisa histórica*, se articulando com o projeto institucional. Foca-se em aproximar a academia e seus conhecimentos – produções científicas e inovações -, com a rede pública de educação.

Aproximar as produções acadêmicas com o meio social está por excelência como força primordial para o projeto. Partindo do ensino contido nos planos "tradicionais", aliando-o com novas perspectivas e pesquisas, o Pibid propõe-se a mobilizar docentes e discentes para "inserir a pesquisa histórica no contexto escolar de forma a permitir que o educando do ensino Fundamental da Educação Básica perceba-se como sujeito histórico, bem como o seu contexto de vivência, ou seja, sua cidade, seu bairro, sua comunidade [...]" e se apoiar em Thompson que em sua vida e produções "[...] propôs a análise dos *sujeitos* envolvidos na construção de seus próprios destinos e a idéia de um *continuum* para o socialismo na trilha do legado de luta da classe trabalhadora [...]" (MORAES; MÜLLER 2003, p. 333). Óbvio que o Pibid em si, não propõe a mudança estrutural da sociedade, do capitalismo para o socialismo, porém, pode-se exercitar o senso crítico dos estudantes para alguns problemas sociais de primordial necessidade de transformação.

Analisando o contexto do educando, com uma seriedade destaca por Thompson (2001): "[...] É preciso levar a sério a autonomia dos acontecimentos políticos ou culturais que são, todavia, em última análise, condicionados pelos acontecimentos "econômicos [...]" (p. 207). Pode-se acrescentar, fugir do ensino histórico apenas político, abrangendo pontos que o "tempo em sala de aula" dos professores não permitem, sendo assim, o Pibid incrementa algumas atividades em períodos que os estudantes não estariam nas escolas e com atividades diferenciadas.

-

⁹ Segundo o Projeto vigente.

Hoje o Pibid é uma oportunidade muito boa no Brasil, pois os graduandos antes mesmo do Estágio Supervisionado de suas graduações, podem compartilhar/partilhar de seus conhecimentos e curiosidades em uma Escola. Indo além da sala de aula e suas aulas formais, mas conhecendo as realidades vividas nestas. Sendo um ser social ativo nas transformações possíveis para a melhoria do trabalho desenvolvido nas instituições, e desta maneira, oportunizando melhores condições de ensino-aprendizagem para os alunos da rede, quanto para a sua própria formação.

Se para a formação do graduando o Pibid é de grande utilidade. Na formação social dos estudantes da rede, o projeto contém um peso imenso, pois as suas possibilidades abrangem as quatro paredes da sala de aula. Com a organização necessária, há possibilidades de trabalhar uma Semana da Consciência Negra e questões de gênero, onde os próprios estudantes podem ser os atores principais, aprendendo e dialogando com as culturas africanas e suas descendências.

Entre tantas possibilidades, se conclui que o Pibid acabou se tornando uma ferramenta extra nas mãos dos professores interessados a mudar a si, a escola, a sociedade e as maneiras de encarar o cotidiano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se deste artigo que a lógica da história, unida de um materialismo dialético da história compromete-se a procurar verdades históricas e, desta maneira, o professor também trabalhará deste princípio.

Percebe-se também que a formação do conhecimento e da condição de "ser social" é construída diariamente, não contendo um projeto pré-moldado e imposto para as pessoas. Compreendendo esta lógica, acentua-se a relevância na formação dos docentes, pois estes são os formadores e, ou mantenedores de culturas, mesmo considerando que não sejam os únicos, destaca-se sua importância social como primária.

Ressalva-se que Thompson pode ser um ótimo teórico para a criação e desenvolvimento de metodologias eficientes capazes de efetivar uma transformação. Vale destacar a experiência de vida e seus formadores, os quais de forma lenta e gradual modificam modos de ver, encarar e viver. Além de que "Thompson nos diz respeito, particularmente, porque seu pensamento é forte contraponto ao ceticismo epistemológico corrente, à visão relativista que nega a possibilidade do conhecimento objetivo e ao atual anti-realismo e 'suas

promessas de consciências (e ciências) mais pragmáticas.'" (DUAYER, 2003 apud MORAES; MÜLLER, 2003, p. 333).

Apesar de ser um pequeno ensaio sobre as possibilidades da utilização do referido autor, o espaço destinado para a discussão não permitiu maiores aprofundamentos nos diversos assuntos levantados. Porém, este artigo serve de convite para os estudantes e pesquisadores conhecerem e trabalharem com os pensamentos de Thompson, um dos maiores intelectuais do século XX segundo Hobsbawm¹⁰.

Por fim, os devidos agradecimentos aos organizadores do evento que, junto a URI proporcionam esta possibilidade de diálogos e intervenções que envolve o ensinar e o aprender em sua diversidade. Também há o agradecimento a Unifra e a Capes pela oportunidade deste acadêmico escrever, ter contatos com as escolas e as novas concepções do conhecimento e suas metodologias práticas.

REFERÊNCIAS

MARTINS, Suely Aparecida. **E. P. Thompson e a educação:** a "experiência" como categoria de análise dos processos educativos dos movimentos sociais. Florianópolis: UFSC, 2011.

MORAES, Maria Célia Marcondes de; MÜLLER, Ricardo Gaspar. História e experiência: contribuições de E. P. Thompson à pesquisa em educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 21, n. 02, p. 329-349, jul./dez. 2003

THOMPSON, Edward P. A Miséria da Teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser. Tradução: Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

_____. **A formação da classe operária**. Tradução: Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **As peculiaridades dos ingleses e outros artigos.** Antonio Luigi Negro e Sergio Silva (Orgs.). Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2001.

86

¹⁰ Como consta na introdução escrita por Eric Hobsbawm no livro *As peculiaridades dos ingleses e outros artigos* (2001, p. 19).

3.4 OFICINAS FILOSÓFICAS: O MUNDO DO TRABALHO A PARTIR DE UM CONTEXTO HISTÓRICO

Emilana Soares Ziani¹
Edinéia Conrad²
Sandra Isabel da Silva Fontoura³
Elisete Medianeira Tomazetti⁴

RESUMO: Este estudo trata de um relato de experiência referente à análise das oficinas realizadas por bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência PIBID/FILOSOFIA-UFSM, durante o primeiro semestre de 2013, no colégio Edna May Cardoso, situado na COHAB Fernando Ferrari no bairro Camobi em Santa Maria-RS, com os alunos do Ensino Médio. As oficinas procuram discutir assuntos relacionados com o tema gerador da escola, para tanto, definiu-se como tema geral "A Realidade do Brasil" e a partir desta perspectiva elegeram-se os seguintes eixos temáticos: Gênero, Trabalho, Comunicação e Direitos Humanos. Com base no exposto, o relato de experiência sobre as oficinas que tratam do tema: "trabalho", tem como objetivo compreender suas implicações teóricas e práticas, ao enfatizar o contexto vivenciado pelos aprendizes, já que muitos estão inseridos no mundo do trabalho, e vivenciam as dificuldades de expressar as ideias e conceitos sobre suas práticas, nos setores onde atuam. Em suma, as falas destes jovens trabalhadores denotam as dificuldades que eles sentem, por vezes no decurso de constituição da autonomia no processo de subjetivação da realidade vivenciada frente às diretrizes das empresas onde atuam. Fato que enseja pensar a importância da liberdade de expressão frente ao sistema capitalista, no cotidiano do fazer, enfim do labor humano.

Palavras-chave: Filosofia. Trabalho. Tecnologia.

INTRODUÇÃO

A sociedade vivencia um contexto linear, no qual os avanços tecnológicos e o sistema de produção apresentam um crescimento contínuo, que por sua vez exige uma reflexão sobre o comportamento humano no processo de enfrentamento destas transformações. Assim, ao pensar sobre esta realidade em sala de aula, optou-se em discutir sobre o trabalho, já que os aprendizes estão constituindo suas percepções sobre o sistema de produção, ao atuarem no mercado de trabalho durante o dia e estudarem a noite.

¹ Graduanda do 7º semestre do curso de Filosofia-Licenciatura Plena da Universidade Federal de Santa Maria, Bolsista do Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/Filosofia-UFSM). Email: milana2012filosofia@gmail.com.

² Graduanda do 5º semestre do curso de Filosofia-Licenciatura Plena da Universidade Federal de Santa Maria, Bolsista do Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/Filosofia-UFSM). Email:knesis2011@gmail.com

³ Professora e supervisora do projeto no Colégio Edna May Cardoso Localizado na COHAB Fernando Ferrari no Bairro Camobi SM/RS. Email: sandrafon@bol.com.br.

⁴ Orientadora e Coordenadora do PIBID/Filosofia-UFSM. Email: elisetem2@gmail.com.

Sabe-se que o trabalho é uma necessidade intrínseca ao homem, pois o mesmo precisa encontrar de forma constante, meios para suprir suas necessidades básicas, que são: alimentação, moradia e vestimenta. A cada geração as técnicas de sobrevivência são reformuladas, com o advento de novos instrumentos de trabalho voltados à subsistência e a melhoria na qualidade de vida. Na pré-história, em um profundo processo de luta pela sobrevivência os homens, voltaram seu olhar para a natureza, e ao interpretarem as estruturas na qual viviam, construíram as primeiras ferramentas como o machado de pedra. Atualmente têm-se como objetos de trabalho, computadores, máquinas, e outras tecnologias que permitiram inclusive a ida do homem à lua.

Deste modo, as oficinas ministradas tiveram como objetivo constituir espaços dialógicos, para que os jovens compreendessem os aspectos gerais inerentes ao o trabalho, e suas fontes constituídoras no decurso da história. Assim, problematizou-se filosoficamente a relação do homem com a natureza, haja vista que por meio da observação e ao especular os recursos a sua disposição o ser humano passou a instituir de modo racional, novas formas de sobrevivência e, por conseguinte alterou de maneira significativa sua figuração no mundo das coisas ao tornar-se protagonista da história, produzir seu alimento, a escrita e as ciências. Em suma, ao partir de um contexto filosófico e histórico foram preparadas quatro oficinas, as duas primeiras dirigiram-se as turmas do 2 ano B e ao 3 ano B, intitulada de: "Trabalho e Tecnologia"; para o 1 C e 3 A a oficina intitulou-se: "A evolução do Trabalho". Vale observar que, os assuntos foram constituídos de maneira transversal, pois tinham como fundo teórico e prático a discussão sobre as formas, instrumentos e relações de trabalho.

METODOLOGIA

Como apoio metodológico o grupo utilizou como fundamento os textos discutidos e sugeridos nas reuniões de estudo, centrando-se especificamente nas obras de Karl Marx. Para cumprir com os objetivos propostos, realizaram-se quatro oficinas, três no período noturno com as turmas do 1 ano C, 2 e 3 anos B do Ensino Médio, a primeira desenvolveu-se em dois períodos totalizando uma carga horária de 90 minutos, e nas outras se contou com 45 minutos para o desenvolvimento das atividades. Também, no 3 A, disposto no turno da manhã, foi disponibilizado pela escola 90 minutos, utilizados tanto para a explicação, quanto para o debate junto à produção textual, tendo-se como recurso didático a problematização filosófica do tema. Ao estabelecer mediações com o contexto vivenciado pelos aprendizes, suas falas denotaram que eles sofrem diariamente uma grande influência dos aportes tecnológicos,

dispostos a sua volta, pois todos utilizam computadores e se comunicam frequentemente com os colegas e amigos por meio dos ambientes virtuais. A partir desta análise discutiu-se no decorrer das atividades propostas pela oficina, sobre as tecnologias e sua influência no mundo do trabalho contemporâneo.

Com efeito, desenvolveu-se em todas as oficinas uma sequência metodológica partindo dos momentos apresentados por Silvio Gallo (p. 62, 2011) sendo estes: Sensibilização, problematização, investigação e conceituação. Assim, procurou-se discutir sobre o trabalho dentro dos setores tecnológicos, além de, fazer um apanhado geral sobre a evolução dos meios de sobrevivência humana no decorrer da história, apresentando traços e elementos que evidenciam o panorama das construções e os instrumentos produzidos no âmbito da pré - história até a contemporaneidade.

A primeira oficina intitulada: Trabalho e Tecnologia, foi realizada com o 2 ano B e desenvolveu-se da seguinte maneira: primeiro, fez-se a sensibilização, por meio de um vídeo, intitulado: "Os impactos da tecnologia no mercado de trabalho", posteriormente reservou-se um espaço destinado à compreensão das imagens, compostas por figuras e elementos escritos, as quais tratavam sobre os processos de crescimento do trabalho, e acerca das diferentes formas deste. A partir do uso destas ferramentas pedagógicas, os aprendizes foram tocados pela temática, protagonizando uma ampla discussão, na qual se procurou relacionar a realidade da turma, bem como suas expectativas frente ao universo do trabalho e da inclusão digital, problematizando-se as seguintes questões: está mais fácil de trabalhar com a ajuda das máquinas? Até que ponto a tecnologia ajuda a conseguir um emprego? Com todas as tecnologias disponíveis nos setores empregatícios, tem-se mais tempo para descansar, ou se trabalha a mesma jornada de horas, ou, até mais do que antes? Onde os mesmos posicionaram-se expondo as suas concepções, em que dentre as suas falas, alguns disseram que algumas pessoas encontram dificuldades em conseguir um emprego, principalmente seus pais que pertencem à outra geração e não estão familiarizados com os aportes tecnológicos, precisando fazer cursos especializados na área.

Para desenvolver esta abordagem, destaca a leitura e discussão acerca do seguinte fragmento de Maíra Corrêa (p. 250, 1997):

Tecnologia pode ser definida, genericamente, como um conjunto de conhecimentos e informações organizados, provenientes de fontes diversas como descobertas científicas e intenções, obtidos através de diferentes métodos e utilizados na produção de bens e serviços. Na sociedade capitalista, tecnologia caracteriza-se por ser um tipo específico de conhecimento com propriedades que o tornam apto a, uma vez aplicado ao capital, imprimir à sua valorização.

Por meio desta problematização, conseguiu-se enfatizar e definir os conceitos de trabalho, tecnologia, formação, alienação, consumo, entre outros.

Com o 3º ano B, no turno da noite, a partir do uso de instrumentos mediativos diferenciados na fase correspondente a sensibilização, adotou-se a seguinte dinâmica: divisão do quadro negro, pontuando os cinco períodos da história: Pré- história, Antiguidade, Idade Medieval, Moderna e Contemporânea. Na operacionalização dos trabalhos, colocou-se a disposição dos aprendizes, imagens referentes aos processos civilizatórios enunciados, para que eles as colassem no quadro, cujas formas esboçavam traços culturais referentes ao sistema de produção vigente em cada período.

Em seguida, enfatizou-se a concepção de trabalho discutida pelo filósofo Karl Marx, em que para o mesmo, a diferença do mundo dos homens com a natureza reside no trabalho, sendo que por meio deste o homem se constrói na sociedade como indivíduo autônomo e social seguindo as suas leis. Vinculando com o cenário do trabalho e as tecnologias na atualidade, fazendo-se enquanto uma presença marcante nas empresas e indústrias. Fato, que gera a diminuição da força braçal do homem, porém proporciona uma melhoria nas condições de trabalho, maior rapidez no mundo das comunicações, o que enseja a produção de um conhecimento sobre a importância, abrangência e possíveis prejuízos no uso abusivo das tecnologias, no setor empresarial e também no universo da casa.

Na oficina ministrada junto ao terceiro 3 A, no turno da manhã, igualmente debateu-se sobre o trabalho em todos os períodos, iniciando-se o debate temático pela pré-história, neste panorama foi discutido sobre o que caberia ao homem e quais a tarefas designadas a mulher no decorrer da fundação do Estado, em particular na Grécia. No primeiro caso os aprendizes relataram que seria o sustento da unidade familiar e a política, quanto ao segundo afirmaram que todo o trabalho doméstico era voltado ao cuidado da casca e dos filhos.

Na sequência das discussões enfatizou-se que para Aristóteles: "o prazer no trabalho aperfeiçoa a obra" (p. 279, 2004). Além disso, explicou-se como procediam as relações na Grécia, cuja principal cidade era Atenas, e que para os gregos as formas de trabalho eram voltadas principalmente a produção agrícola, logo retiravam seus alimentos da terra e também praticam com muita freqüência trocas comerciais. No decurso dos trabalhos foi apresentada a seguinte problematização aos aprendizes: porque até pouco tempo nossos avós e bisavós ainda trabalhavam de forma manual, ao disporem apenas de artefatos artesanais, ou seja, sem uso das tecnologias de ponta? O uso das tecnologias no Brasil é se estende a toda à população, inclusive nas áreas de difícil acesso? .

Por meio dos fragmentos, problematizou-se o seguinte: Vocês escolhem um emprego, levando em consideração aquilo que gostam, ou porque vão receber um salário maior? Vocês estão se preparando para o vestibular, já escolheram os cursos? A escolha do mesmo apresenta possibilidades de melhorar sua qualidade de vida, pela obtenção de ganhos maiores? Suas falas denotaram, que a maioria da turma esta se preparando para o vestibular e suas escolhas se dirigem àquilo que eles gostam e sentem prazer em fazer.

Em seguida, assistiu-se o documentário: Trabalho Escravo-Aprisionados por promessas (2006), em que retrata sobre a situação de trabalhadores do campo, aliciados e escravizados em fazendas e carvoarias, apresentando também os principais desafios, frente ao combate e erradicação do trabalho escravo no Brasil. A cada ano, mais de 25.000 trabalhadores rurais são escravizados por grandes proprietários de terra, no Brasil, principalmente na região Amazônica. Esse vídeo conta a história de homens que, em busca de trabalho, são enganados por promessas falsas, levados a fazendas distantes e isoladas. Submetidos a trabalhos penosos, estes indivíduos são obrigados a viverem em barracos superlotados, sem água potável, tratados como animais. 'Direito aqui é um tiro de espingarda', foi dito a um trabalhador, que questionou suas condições de hospedagens, alimentação e salário. Neste contexto, de maneira compulsória o grupo adquire dividas com o dono da terra, sem saída todos trabalham, extenuando suas forças, na esperança de comprar a liberdade, negada mediante a prática ilícita da escravidão.

Vinculando este documentário com o período da escravidão na Grécia Antiga e no Brasil-Colônia, os aprendizes problematizaram o trabalho servil nas fazendas, as condições insalubres de sobrevivência dos aprisionados e injustiça deste sistema de trabalho. Na Grécia antiga, as mucamas que serviam as suas senhoras também eram escravas, e os homens nessa condição geralmente eram responsáveis pela limpeza dos espaços públicos e pela realização de toda lida na casa de seu dono. Durante o período colonial no Brasil, o trabalho escravo era usado, principalmente nas fazendas produtoras de café e cana de açúcar. Mas hoje, 125 anos depois da abolição da escravatura no Brasil, é inadmissível que ainda haja escravos. E nós, embora não estejamos aprisionados, somos livres realmente? Após indagar sobre o tema, por meio do documentário, a turma debruçou seu olhar para compreender uma realidade, que desconheciam. Em que seus pensamentos se voltam para as situações degradantes de pessoas que ainda hoje deixam se enganar ou por decisão espontânea entram no mercado de mão de obra barata, tornando-se escravos ainda hoje.

No período medieval, no qual a centralidade das questões voltava-se à religião, optamos por trabalhar com Santo Agostinho. Para ele, o trabalho é um ato laborioso e digno

de Deus, mas como ele fazia parte do clero, e assim como a nobreza e o rei, também era mantido pelo trabalho dos servos e pelos impostos que eles pagavam. Portanto, é tranquilo para Agostinho compreender o trabalho como uma tarefa divina, da qual emana a dignidade do homem, já tanto ele, quanto o clero são beneficiados pelo labor servil. Além de instituir a problemática envolvendo a Igreja Católica, que figura como a instituição mais rica e poderosa, em todo o período correspondente à Idade Média, os jovens se posicionaram com relação às atitudes desta instituição frente a miséria mundial.

Posteriormente, adentrado aos tempos modernos, por meio de recursos audiovisuais, tentamos proporcionar a turma uma troca de experiências, para e introduzir o conceito de trabalho na idade Moderna, como ferramenta pedagógica utilizamos o trailer do filme de Charles Chaplin – Tempos Modernos (1936). O mesmo retrata Chaplin passeando pela paisagem que remonta a indústria moderna. Mostra a submissão do homem à máquina e a substituição do trabalho humano pelo trabalho mecânico, o que leva ao desemprego e à miséria. Em contrapartida, a esta situação as cenas tecem também a existência da solidariedade, a capacidade de gentileza e alegria que resiste à opressão do trabalho.

Em sala de aula, por meio da organização de espaços abertos voltados ao diálogo, à densidade da escuta e por fim à troca de conhecimentos, foi possível constituir junto à turma o delineamento de um aporte filosófico. Como já explicitado foram discutidos os fragmentos do filósofo Aristóteles referente à antiguidade, e também do pensador medieval Santo Agostinho, posteriormente do filósofo moderno, Karl Marx em que se destacam os seguintes:

como os valores de troca das mercadorias não passam de funções sociais delas, e nada tem a ver com suas propriedades naturais, devemos antes de mais nada perguntar: Qual é a substância social comum a todas as mercadorias? É o trabalho. Para produzir uma mercadoria, tem-se que inverter nela, ou a ela incorporar, uma determinada quantidade de trabalho. E não simplesmente trabalho, mas trabalho social. Aquele que produz um objeto para seu uso pessoal e direto, para consumi-lo, cria um produto, mas não uma mercadoria. Como produtor que se mantém a si mesmo, nada tem na sociedade. Mas para produzir uma mercadoria, não só tem que criar um artigo que satisfaça a uma necessidade social qualquer, como também o trabalho nele incorporado deverá representar uma parte integrante da soma global de trabalho invertido pela sociedade. Tem que estar subordinado à divisão de trabalho dentro da sociedade. (p. 29)

Além deste, também o seguinte Fragmento de David Harvey (2011): "A relação capital-trabalho sempre tem um papel central na dinâmica do capitalismo e pode estar na origem das crises. Mas hoje em dia o principal problema reside no fato de o capital ser muito fraco, e não o contrário". (p. 33).

Por fim, ao tratar da contemporaneidade, abordou-se acerca das tecnologias, sua relação direta com o mercado trabalho e para a importância dos afazeres intelectuais. Ao final da oficina se conceituou os seguintes termos: trabalho, capitalismo, consumo, alienação, produção e tecnologia. Nesse panorama a pergunta norteadora das atividades foi: Com o advento das formas de trabalho que temos hoje, está mais fácil de conseguir um emprego, ou ao contrário, muito difícil, em virtude da exigência de qualificação?

Na oficina ministrada junto aos aprendizes do 1 ano C, estabeleceu-se um diálogo informal por meio de perguntas pessoais, onde os mesmos denotaram nas suas falas, como se relacionam no espaço onde trabalham, e se gostam do que fazem. Para tratar sobre o assunto voltou-se ao pensamento de Aristóteles, discutindo-se sobre o prazer e o tempo de trabalho em excesso, proporcionando muitas vezes um descuido de si, gerando malefícios a nossa saúde. Em busca de uma compreensão por parte dos aprendizes, discutiu-se sobre o que não gostavam de fazer, muitos se posicionaram relatando suas experiências em seus empregos, onde alguns não gostam de seus superiores e nem do trabalho que exercem o que implica no desempenho final, onde o produto do seu esforço não será de qualidade, além de, os mesmos expressarem um desconforto e obrigação de continuar trabalhando por que precisam manter sua estrutura econômica familiar. Para uma melhor interação, se fez uso de fragmentos do filósofo Karl Marx:

Uma aranha executa operações semelhantes ás do tecelão, e a construção das colmeias pelas abelhas atinge tal perfeição que envergonha muitos arquitetos. Mas o que distingue o pior dos arquitetos da melhor das abelhas é que ele projeta mentalmente a construção antes de realiza-la. No final do processo de trabalho obtém-se um resultado que, desde o inicio, já existia na mente do trabalhador. Pois o homem não transforma apenas o material em que trabalha. Ele realiza no material o projeto que trazia em sua consciência. Isso exige, além do esforço físico dos órgãos que trabalham, uma vontade orientada para um objetivo, vontade que se manifesta pela atenção e controle das operações durante o tempo de trabalho. (l.1, seção III, cap. V.).

Por meio do processo interpretativo do fragmento compreende-se que a natureza animal distingue-se do homem, e que a abelha ou uma formiga age por instinto e carrega seu alimento até o ninho, o homem para poupar seu tempo cria uma ferramenta de trabalho, dentre elas cita-se o carro de mão usado para carregar seu alimento, bem como utensílios pesados; e antes disso vale observar, que construiu a roda, e a partir dela várias formas de transportes. Sobre o assunto, Aristóteles, considera que:

A utilidade do escravo é semelhante á do animal. Ambos prestam serviços corporais para atender às necessidades da vida. A natureza faz o corpo do escravo e do homem livre de forma diferente. O escravo tem corpo forte, adaptado naturalmente ao trabalho servil. Já o homem livre tem corpo ereto,

inadequado ao trabalho braçal, porém apto para a vida do cidadão. (cap II, 12546b, p. 19, 2002).

Por meio deste fragmento filosófico, debateu-se sobre a estrutura corporal do homem, que nos dias atuais essa diferença já não é mais admissível. Naquele período, estabelecia-se esse critério, em que para alguns se reservava o trabalho braçal, e os intelectuais eram considerados aptos a viver na sociedade. Agora, os homens convivem entre si em uma sociedade onde não se atribui tarefas, diferenciando-se por classe e gênero de forma linear.

A partir dessa troca de saberes, solicitou-se uma reflexão dos alunos, disponibilizando aos mesmos, as seguintes perguntas: Que profissão você gostaria de ter? Esse trabalho daria a você uma perspectiva de autoconstrução, alegria e liberdade? Como? O que você precisa fazer para realizar esse projeto? Dentre as respostas destaca-se a seguinte:

No momento gostaria de ser secretaria de algum escritório, ou vendedora de roupas e bijuterias, acho legal, até terminar o ensino médio. Depois tentaria fazer faculdade de psicologia, porque acho bem legal, e isto me faria feliz, por que iria gostar muito desta profissão. Temos liberdade em todos os momentos, se eu não gostar da minha profissão sou livre para escolher outra. E para chegar a onde quero tenho que estudar muito correr atrás dos meus objetivos. (1 C).

Procedendo de uma análise sobre a escrita do aluno, percebe-se que o mesmo procurou responder as questões, contudo não conseguiu adentrar ao texto, problematizando e posicionando um fundo filosófico sobre os assuntos discutidos em aula, isto é, sobre o mundo do trabalho.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Verificou-se no decurso da análise e discussões sobre as oficinas, que os aprendizes no turno da noite apresentavam, traços marcados por um profundo cansaço, situação, que por vezes dificulta o processo de leitura. Sobre esta realidade, vale pontuar que estes jovens sua maioria são trabalhadores, moram na periferia e laboram em empresas distantes da escola. Em virtude dessa condição, muitos chegam atrasados, exaustos, com fome e, por conseguinte, sem ânimo para estudar, logo carecem de motivação para realizarem as atividades de leitura em geral, e principalmente no processo de elaboração da escrita filosófica.

No 2 B e 3 B noturno, as turmas são pequenas, contou-se com a presença de sete alunos na primeira e oito alunos na segunda. Embora, frente às dificuldades apontadas inicialmente houve um amplo debate, seguido de uma significativa produção textual, na qual

se verificou autonomia e uma profunda reflexão crítica dos aprendizes no processo de filosofia/filosofar, enfim na produção conceitual. A oficina desenvolvida com o terceiro ano 3 A do Ensino Médio matinal, dispôs-se em conjunto com 15 alunos. No desenvolvimento das ações pedagógicas ao final da oficina, pediu-se aos alunos que escrevessem a sua compreensão acerca do trabalho, relacionado à sua vida, ou a criação de uma história em que abordasse os conceitos explicados durante a oficina. Assim, destacam-se na elaboração textual desta turma, as seguintes análises que denotam a produção do conceito filosófico, agregado ao pequeno cotidiano dos aprendizes.

Antes sem os recursos tecnológicos, o trabalho era mais puxado, sem o auxílio das máquinas, o trabalho era puramente braçal, os homens trabalhavam mais tempo proporcionando um cansaço físico maior. Agora, a tecnologia avançou e com isso tem-se um lado bom e outro ruim. O lado bom, pois com tanta tecnologia o comércio cresceu e gerou mais trabalho para as pessoas, e o lado ruim, porque nem todas as pessoas tiveram um contato com as ferramentas tecnológicas e não sabem mexer nas máquinas, e hoje pra conseguir um bom emprego tem que saber o básico sobre tecnologia, isto é, principalmente ter um curso de informática. Então para essas pessoas, como por exemplo, nossos avôs que desconhecem esse mundo tecnológico, pois são de outra geração, fica difícil conseguir um trabalho. (2B)

Atualmente existe muita desigualdade no trabalho, pois as empresas estão procurando pessoas mais capacitadas, com mais estudo e especialização, assim dificultando a entrada de pessoas com pouco estudo no mercado de trabalho. Muitas vezes as pessoas que não conseguem entrar no mercado de trabalho não é por falta de vontade, e sim porque não possuem condições de ter um estudo qualificado. (3 A).

Por meio da elaboração textual citada acima, no que concerna a compreensão dos aprendizes, percebe-se o exercício crítico e factual que os mesmo tiveram ao expor suas concepções, em que se fizeram entender seus posicionamentos e imbricações sobre a influência tecnológica presente nos setores educacionais e do labor humano.

CONCLUSÃO

Em suma, por meio das abordagens feitas nas oficinas com alunos de diferentes anos do Ensino Médio, que as discussões sobre o trabalho proporcionaram uma reflexão acerca de suas percepções de mundo e dúvidas. Neste espaço os mesmos puderam pensar e argumentar sobre suas visões no tocante ao trabalho. Acerca das formas que o homem se utiliza historicamente para prover seu sustento na vida em sociedade, e também qual a profissão cada um pretende seguir, ao término do Ensino Médio. A partir das discussões em sala de aula sobre a evolução do homem, sua forma de trabalhar, da criação das máquinas e ferramentas

sofisticadas, pode-se perceber, por exemplo, que uma simples ferramenta como o martelo reflete uma grande importância sobre o que temos hoje em termos de avanços no universo da produção de alimentos e bens duráveis.

Essa troca de experiências mostrou que ao proporcionar um espaço de interação diferente aos alunos, é possível relacionar a realidade vivenciada por eles com os conteúdos filosóficos. Além disso, os professores regentes na escola, já habituados e conscientes sobre a importância da nossa presença neste ambiente, disponibilizam na medida do possível espaços, para que ocorram estes momentos de troca de saberes e diálogos. Tendo como resultado uma interação significativa entre os bolsistas e os alunos, bem como uma produção textual de qualidade, contextualizada pela reflexão crítica e pela problematização de suas vivências, tecidas por uma compreensão filosófica da realidade.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. Política. São Paulo: Martin Claret, 2002.

CATTANI, Antônio. **Trabalho e Tecnologia:** Dicionário Crítico. Petrópolis: Vozes; Porto Alegre: Ed. Universidade, 1997.

CHAPLIN, Charles. Trailer: **Tempos Modernos.** 1936. Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=XQH6wBsCcoM>.

COTRIM, Gilberto. **Fundamentos da Filosofia:** História e grandes temas. São Paulo: Saraiva, 2006.

GOTO, Roberto; GALLO, Sílvio (Orgs.). **Da Filosofia Como Disciplina:** Desafios e perspectivas. São Paulo: Loyola, 2011.

LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. **Introdução à Filosofia de Marx.** São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MAGALHÕES, Liliana; GRUBITS, Sonia. **Série Saúde Mental e Trabalho**. [S.l.]: Casa do Psicólogo, 2004

MARX, Karl. **O Capital**: Crítica da economia política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968. Livro!, v. 1 e 2.

SANTOS, Kátia. Trabalho como Conceito Filosófico. **Revista Filosofia,** São Paulo, n. 42, 2013.

TRABALHO Escravo-Aprisionados por Promessas. Produção de Comissão Pastoral da Terra (CPT), Centro pela Justiça e o Direito Internecional (Cejil) e Witness. Edição de Anne Checler. Brasil, 2006. (Documentário)

VÍDEO. Impactos da Tecnologia no mercado de Trabalho. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=xfzvpqx5-fm>. Acesso em: 8 abr. 2013, às 15h e 30min.

3.5 O TEMPO COMO PACIÊNCIA E A VONTADE MORTAL NA ÉTICA DE EMMANUEL LÉVINAS PARA OS DIAS ATUAIS¹

Cristiano Cerezer²
Isis Moraes Zanardi³
Luiz Ferreira de Almeida Neto⁴

RESUMO: Somos seres constituídos, a nível vital, com vontade e desejos. Esta dimensão volitiva e afetiva do homem revela sua situação carnal e finita no mundo. Para poder realizar suas vontades e desejos, os homens tentam impor seu poder ao mundo e aos outros, não obstante trata-se de um poder finito e temporal limitado ainda pela presença mesma da alteridade. O presente trabalho esboça a relação entre a vontade e o tempo na perspectiva levinasiana, onde a paciência é entendida como o próprio "sofrer o tempo", sentir a própria mortalidade e suportar os outros. O devir temporal sentido como ameaça e iminência põe a vontade em relação com seus próprios limites e obriga a subjetividade a se reestruturar reativamente. A paciência que permite suportar o tempo, trás com sigo a potencial relação ética. O sentido do tempo aparece não só como paciência, mas como fecundidade que reorienta a vontade no face a face com outrem. Emmanuel Lévinas desenvolve tal perspectiva.

Palavras - Chave: Ética. Tempo. Vontade. Emmanuel Lévinas.

INTRODUÇÃO

Emmanuel Levinas filósofo contemporâneo, nascido no ano de 1906, na antiga Lituânia e falecido em 1995 na bela Paris, foram um grande percursor de uma filosofia da diferença, criticando o edifício clássico de uma pensamento filosófico substâncialista e ontologista. Por oposição a esta tradição tipicamente idealista e totalizante, Lévinas assume a ética como "filosofia primeira" e a define, por oposição à ontologia da identidade no logos o ser, como o campo do sentido de transcendência na paciência da relação com outrem. Para Lévinas é a acolhida da diferença que "despertamos moralmente" e nos humanizamos. Assim sendo, "metafísica" passa a significar não mais "ontologia imanente" ou substancialismo, mas o "sentido da transcendência".

Com tal afirmativa Lévinas trás em sua obra "Totalidade e Infinito (Totalité et infini)" sua vivência de duas grandes guerras, perseguições étnicas e expressa sua ideia acerca da vontade e o tempo com perspectivas baseadas na paciência dos homens que se suportam e se afetam mutuamente respondendo face a face uns pelos outros. A experiência traumática dos nazi-fascismos de nosso século, aliada ao profundo conhecimento da filosofia contemporânea, sobretudo de linha fenomenológico-existencial, conduziu Lévinas a compor um pensamento

¹Trabalho para o III Seminário Institucional Integrador de Iniciação à Docência PIBID/URI.

² Professor Orientador, doutorando em Fenomenologia, Curso de Filosofia/Unifra, Santa Maria, RS, Brasil.

³ Acadêmica 3° Semestre do Curso de Filosofia/Unifra e Bolsista Pibid/Unifra, Santa Maria, RS, Brasil.

⁴ Acadêmico 6º Semestre do Curso de Filosofia/Unifra e Bolsista Pibid/Unifra, Santa Maria, RS, Brasil.

original sobre a existência humana concreta e o sentido inter-humano. *Totalidade e Infinito* (1961) é um obra de fenomenologia, sua filiação à Escola Fenomenológica de E. Husserl e M. Heidegger é declarada já no prefácio da obra. Não obstante, aí já são esboçadas críticas a ambos e Lévinas vai além deles para tentar responder à questão: a moral é uma farsa ou ela se constitui como sentido fundamental de uma experiência originária?

Para bem desenvolver essa temática, Lévinas explora as modalidades mais concretas de nossa existência temporal e mundana, desde a constituição de um núcleo vital auto-afetivo até a implicação hetero-afetiva entre o "mim" e o "outro". Desenvolvendo uma fenomenologia da vida, o autor trabalha o registro sensível no qual, fruitivamente, se ergue uma vontade vital auto-centrada. Não obstante, tal vontade é finita e vulnerável. Tal fato se revela, na vivência de si da vontade, como exposição sensível ao devir incessante com suas ameaças à integridade do vivente. Trabalhando com uma fenomenologia do tempo, Lévinas chama "paciência" esta tensão de espera e esta passividade do suportar o que vem. Isto é vivido como inquietação, mas abre a possibilidade de relação com o diferente, com outrem.

Com tais temáticas questões são pertinentes a serem feitas: A vontade humana é heroica ou mortal? Ela tem que ceder aos mais tiranos sistemas, é por eles condicionado ou os precede? Qual o papel do tempo nas ações da vontade humana e como ele afeta a constituição se seu sentido? A paciência é uma maneira de alcançar uma ataraxia perante as vontades humanas ou ela é uma vivência de inquietude responsiva?

Tal questionamento leva-nos a pensar em nosso papel perante a sociedade e em nossas ações, tendo o tempo como paralelo responsabilizando-se pelas transformações sobre as vontades e desejos humanos. De modo que, a relevância do texto consiste no fato de que o tema em questão encontra-se durante as aulas de Filosofia, no nosso ambiente de trabalho, no ambiente de estudo e em nossa sociedade, referindo-se a questões éticas, tratadas pelos bolsistas supervisores Programa Iniciação à Docência e do de PIBID/UNIFRA/FILOSOFIA. Este programa visa colocar os acadêmicos (bolsistas) em contato com a realidade escolar e desenvolver novas estratégias metodológicas na aplicação e abordagem de temas filosóficos. Porém, entendemos que para a aplicação de novas estratégias metodológicas, em sala de aula, na disciplina de Filosofia, faz-se necessário um domínio teórico dos conteúdos, temas e autores da tradição do pensamento filosófico e do cotidiano.

O empasse entre o metafisico (eu) e o ético (outro) ganham vida nesta obra brilhante e de ascensão no meio acadêmico da atualidade, onde princípios judaicos provenientes da origem de Lévinas são trazidos a tona e justificativas desta argumentação rica – moldada

como exercício fenomenológico – e desenvolvida durante tempos conturbados de um homem a prova do tempo e das intempéries que a vida pode lhe dar.

A VONTADE

A humanidade ilude-se com a ideia de posicionar-se como herói perante o outro, assim como Lévinas não focaremos na covardia com responsável por tal ilusionismo, mas as instabilidades da coragem contida em todos nós. Os homens tendem a acreditar em serem heróis de peças míticas, entretanto, entregam-se a devaneios responsáveis por suas fraquezas perante o mundo. O homem é vulnerável, mas sua vulnerabilidade abre uma dimensão de sentido que precede o teatro político do heroísmo romântico.

Com isso, a vontade é uma contradição sobre o posicionamento do homem perante si mesmo e os outros, primeiro, acreditando em uma imunidade externa, onde sua vontade possui forças superiores a qualquer coisa ou tentação e segundo, entregando-se as tentações presentes em nosso dia a dia. Onde está a força superior e contrária do homem perante as propostas e tentações mundanas?

Os homens quando conquistam suas vontades possuem a força de afirmar possuírem a maior de todas as conquistas, mas ao perder mostra-se facilmente influenciável por outros objetos de desejo. Esta influência externa, trás a tona a violação da liberdade de pensamento, já que, o humano após conquistar sente-se sedento novamente para mais conquistas e sua mente mais aberta fica para tais influências externas, assim, Lévinas descreve tal fato da seguinte forma:

[...] o impulso das forças inicialmente adversas acaba por apresentar-se como pendor. Numa espécie de inversão, ela perde mesmo a consciência do declive das suas tendências. A vontade mantém-se neste limite movediço da inviolabilidade e da degenerescência. [...] (LEVINAS, 2000, p. 215).

A inversão contida na citação acima trás mais um ato contraditório do tema, pois, ao mesmo tempo em que esta inversão passa a ser pior que todos os pecados, já que, tona-se ameaça da própria estrutura originária da vontade, todavia, ao mesmo tempo não se torna tão rígida ao ponto de não destruir, mas adiar tal ameaça sendo chamada assim por Lévinas de "consciência". A vontade é gerada nessas contradições, mantém-se na tensão entre sua ilusória onipotência e o inevitável confronto com seus limites. É ao reconhecer simultaneamente suas possibilidades e seus limites que a vontade desperta e se torna "consciente".

Esta consciência é o tempo que o homem tem para projetar suas defesas e prevenir o "ataque" da inversão já citada no parágrafo anterior, é o momento que o homem tenta de alguma forma reforçar a estrutura da vontade ameaçada como um enxadrista tende a criar estratégias para defender suas peças de qualquer percalço futuro que venha gerar algum ato ameaçador de fonte externa, tendo assim, chances de reverter o "jogo". Todavia, a vontade não é absoluta e sua exposição ao desconhecido, ao invés de ser apenas uma fraqueza, permite suportar o estranho que faz face com rosto pessoal: outrem. Entre esforço de previsão e encontro imprevisível, a consciência parece se desenhar. Não haverá uma "gravidade" à estabilizar e orientar o "jogo" de ameaças?

Ter consciência é ter esse tempo de reflexão, de reforço e de recarga das forças, é uma breve pausa para não realizar nenhum ato impensável resultado de uma ansiedade e uma impulsividade, o homem deve assim controlar-se no presente para não errar de forma tola no futuro, ou seja, é uma busca do autocontrole consciente de suas vontades perante o exterior pecaminoso, tentador e enganoso e assim, poder subtender ações futuras a prova de falhas. Mas a precaução nunca é soberana e é inevitável encarar o desconhecido. O "pecado" é a morte do sentido por dissolução no anonimato. Porém, de que maneira o sentido se constitui temporalmente? O tempo só pode trazer consigo um sentido se, juntamente com a adversidade, trouxer a possibilidade de uma relação significante. Para Lévinas é a "relação com outrem" que torna a "vontade mortal" uma "vontade responsável" e que transforma o tempo como "paciência" (suportar) em "fecundidade" (doar e ensinar, acolher). Mas o que é o tempo?

O TEMPO

A temporalidade é o fluxo dos instantes em seu devir, mas não se trata de uma continuidade, o tempo é descontínuo para Lévinas. O tempo é um recomeço incessante que modifica o passado por se abrir ao futuro desconhecido. A consciência precavida diante da fugacidade dos instantes e da imprevisibilidade do novo proporciona as armas que a vontade necessita para defender-se de sua erosão estrutural. Contra a diástase e desgaste dos instantes, a vontade procura atualizar-se e antecipar-se. A possibilidade de unir instantes ou momentos temporais é nulo como constituidora do presente, entretanto, o presente é uma multiplicidade de possibilidades de adiamento ou suspensão dos instantes. Tal fato é descrito por Levinas da seguinte forma:

Um instante não se liga a um outro para formar um presente. A identidade do presente fracciona-se numa inesgotável multiplicidade de possíveis que suspendem o instante. E isso dá sentido à iniciativa que nada de definitivo paralisa 2 [...] (LEVINAS, 2000, p. 216).

Lévinas leva-nos a ideia de que a precisão do definitivo ou completo, não é sinônima de paralisação da vontade. O tempo proporciona a vantagem de inspirar as decisões da vontade projetando-se assim, os efeitos futuros desta. Mas estes efeitos não se imobilizam numa linha de horizonte fixa. O tempo se caracteriza como o "não-definitivo", isto é, a indefinição que possibilita uma abertura no projeto para o novo imprevisível. Sem essa renovação para além da antecipação, o tempo seria apenas uma circularidade ilusória.

O "paradoxo do tempo" tem feito à humanidade desdobrar suas cabeças tentando decifrá-lo, a relação do presente e do futuro diverge entre si, o mesmo acontece com o agora e o depois, as dobras de experiência entre o nascimento e a morte, entre mim e o outro. Este tempo, proporciona a nós reflexões acerca das decisões e escolhas que nossa vontade tem em sua estrutura original, não deixando suas defesas abertas para as ameaças de dissolução ou anonimização. A vontade protege a vida da qual brota, mas, ao conscientizar-se de sua finitude a vontade se abre à novidade do instante futuro. À percepção da vulnerabilidade – finitude da vontade – é quase simultânea à percepção de outrem em Lévinas. Mais do que uma ameaça – mas sem deixar de sê-lo em algum nível – outrem é percebido em sua vulnerabilidade e acena com sua presença para a possibilidade de um sentido novo para além do egoísmo fundamental da vontade.

A PACIÊNCIA ORIGINADA PELO TEMPO EM FAVOR DA VONTADE

A paciência pode ser concebida como virtude moral fundamental ou como modalidade fundamental de vivência do tempo e das relações que ele trás consigo. Enquanto virtude do sábio, Immanuel Kant tem como frase a seguinte ideia: "A paciência é a fortaleza do débil e a impaciência, a debilidade do forte".

A espera, cautela e serenidade originam-se na "consciência" do tempo, mas o tempo é a própria "vivência" da instabilidade e da renovação. O tempo não se reduz à nossa consciência dele. Além de inquietude, o tempo é vivido como paciência, mútua transmutação e confusão de passividade e atividade, de afecção e ação de si sobre si suportando os outros e persistindo no tempo que nos assalta. Lévinas trás como definição o seguinte trecho:

A Situação em que a consciência privada de toda a liberdade de movimentos conserva uma distância mínima em relação ao presente; a passividade última que se

transmuta, no entanto, desesperadamente em acto e esperança [...] (LEVINAS, 2000, p. 217).

Para Lévinas a paciência é uma forma de suspender temporariamente nossas vontades, onde tal passividade citada possibilita a visibilidade de nossos objetivos, fundindo-se entre si e fazendo saltar os limites de nosso poder-agir. O homem pode ter a paciência como um instrumento de observação e reflexão, mas antes disso ele é a disposição e maneira de suportar o fluxo da vida. A um nível vital e fruitivo a impossibilidade não é inicialmente contemplada pela consciência humana, mas vivida nos limites da ação corporal. De um ponto de vista teorético sobre a práxis, o olhar desprendido, refletindo sobre todos os fatos e hipóteses presentes em um ato, o sujeito parece possuir mais oportunidades de desenvolver suas escolhas baseando-se em algo positivo para seu bem estar. Isto de baseia no fato de que o homem existe para si enquanto uma totalidade auto-afetiva que busca felicidade. O limite transformador ou ponto de mutação da vontade não é a realidade inanimada, mas o psiquismo de outra vontade com a qual se choca. Se a temporalidade vivida como paciência revela nossa vulnerabilidade, é nesta vulnerabilidade que a alteridade nos atinge e nos faz acordar para a dimensão inter-humana.

A relação entre o eu e o outro fizeram parte de boa parte das obras de Emmanuel Lévinas, quando pensamos ou decidimos algo, não reflete somente em nossa vinda, mas dos indivíduos próximos, o homem paciencioso, tem oportunidades de realizar um bem em prol de si e de outrem e vice versa, a vontade humana não pode ser egoísta ou individual ela é um conjunto para o bem social. Para este princípio, basta basear-se nas origens da humanidade, seres que só poderão colocar em prática sua essência racional e reflexiva em prática quando conviver com seus iguais de forma pacifica e bem estruturada tanto no sentido social e político.

Aristóteles já afirmava tal ideal em sua obra *A política* dizendo:

O homem é, por sua natureza, como dissemos desde o começo ao falarmos do governo doméstico e do dos escravos, um animal feito para a sociedade civil. Assim, mesmo que não tivéssemos necessidade uns dos outros, não deixaríamos de desejar viver juntos. Na verdade, o interesse comum também nos une, pois cada um aí encontra meios de viver melhor. (ARISTÓTELES, 1988, p. 38).

Aristóteles, filósofo da antiguidade clássica, trouxe até nós a necessidade do companheirismo e da comunidade humana onde mesmo com decisões individualizadas há reflexos no meio social, positivos ou negativos, pesando na balança moral as decisões melhor refletidas com base na paciência e em observações de nossas opções mais profundas da estrutura original da vontade.

Contudo, para Lévinas a paciência não é apenas uma virtude moral e social mas é a própria modalidade de vivência do tempo como uma dupla percepção – por parte da vontade – de sua própria finitude e de sua culpabilidade/responsabilidade diante dos outros. Mais do que o desejo de uma comunidade ideal, a relação temporal entre o eu e outrem estabelece um sentido de responsabilidade que simultaneamente sustenta e permite a critica da comunidade moral e política instituída.

DE LÉVINAS AOS DIAS ATUAIS

Pensando de acordo com o que o filósofo esboça, pode-se refletir sobre alguns aspectos ligados ao âmbito social, pois nossas atitudes estão direcionadas ao pensar a particularidade para um todo, de modo que baseia no fato de que o homem existe para si enquanto uma totalidade auto-afetiva que busca felicidade, todavia além de pensarmos tomando caráter filosófico, devemos atribuir que tanto o docente quando o discente busca uma autoafirmação, uma necessidade de sentir-se completo enquanto pessoa e enquanto atuante na sociedade.

Assim, deve-se ter em mente que a necessidade de nos reconhecermos enquanto pessoa vai além do âmbito de priorizar uma vida fora do universo acadêmico, mas no momento em que encontramo-nos de bem conosco, podemos refletir isto ao próximo. Nossas atitudes são direcionadas a uma questão temporal e a uma vontade que condiciona o homem a não ser paciencioso, mas no momento em que a paciência toma caráter secundário, há de preocuparmos com as responsabilidades que vem juntamente com as escolhas. De acordo com o pensamento de Lévinas, aquele que tem paciência em prestar atenção nos detalhes e de antemão visualizar quais são as consequências.

Finalizando, reforço que além de ser um tema que deve ser abordado em sala de aula, deve percorrer além delas para que os docentes visualizem seus discentes de outra forma, criando uma autonomia não necessariamente autoritária, mas que haja um melhor aproveitamento do tempo unindo com nossas vontades e que de modo seja um novo exercício para a paciência.

METODOLOGIA

Para a realização desse intento, a abordagem metodológica do presente estudo foi à leitura, análise e discussão de textos e artigos que versam sobre a vontade, tempo e paciência

em Lévinas. Partindo de uma análise das obras "Totalidade e Infinito" de Emmanuel Lévinas, "A política" de Platão e por fim "Crítica da Razão Pura" em Kant. A escolha por estas obras se deve ao fato desse estudo ter-se proposto a uma investigação de caráter introdutório ao entendimento da compreensão a questões que versão nosso meio de trabalho e convívio do dia a dia, pensando juntamente como se dá a ligação do tempo com a paciência e vontade. Sendo de valor qualitativo aliado ao cunho bibliográfico que segundo Severino ou Villa Gill, que declaram que a pesquisa bibliográfica é aquela realizada através de registros decorrentes de pesquisas anteriores, utilizando-se de dados ou de categorias teóricas, ocorrendo à contribuição dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos.

CONCLUSÃO

O presente trabalho abordou a compreensão da temporalidade como paciência em Lévinas e sua relação com a finitude da vontade posta em contato com seus limites e com outras vontades. Objetivamente, a influência da paciência que o tempo proporciona para a vontade humana em prol de decisões racionais e sensatas, parece o cânone da virtude. De fato Aristóteles diria que o sábio virtuoso deve ser simultaneamente paciente e prudente. Fenomenologicamente, num nível mais originário, Lévinas busca mostrar que nossa existência carnal e temporal possibilita as relações inter-humanas e daí o sentido de humanidade e/ou comunidade. Mais eis que a diferença individual não deve se dissolver na identidade dos grupos. A consciência moral exige sujeitos pessoais. O confronto do eu e do outro é inaugural e inevitável. Aprendemos com esse choque e nos sociabilizamos com eles. A paciência dada pela/como temporalidade condiciona ainda a capacidade de refletir e analisar suas decisões mais profundas em prol de si e dos outros. Mesmo com distanciamento Levinas retoma criticamente o pensamento Aristotélico e Kantiano no sentido ético e político, mesmo que tenha desenvolvido criticas acerca da ética idealista ou do registro tanto ontológico quanto deontológico tradicionais. Levinas acrescentou com sua obra uma nova perspectiva de visão acerca da origem da significação inter-humana ligada à temporalidade e alteridade. O tempo não é apenas um contador de nossa existência cotidiana, ele é originário e constitutivo do sentido de nossa existência. Além disso, compreender o tempo é algo necessário ao exercício sensato e responsável de nossa vontade diante de outras vontades que possuem um Rosto e uma demanda ética.

REFERÊNCIA

ARISTÓTELES. A Política. 6. ed. Brasília, DF: Ed. da UNB, 1988.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. 3. ed. Lisboa, PO: Nova Cultura, 1987. v. 2.

LEVINAS, Emmanuel. **Totalidade e infinito.** Lisboa, PO: Edições 70, 2000.

3.6 JUSTIÇA ARISTOTÉLICA E A CONDUTA DE PERSONAGENS DO FILME GATO DE BOTAS: UMA ABORDAGEM METODOLÓGICA¹

Leandro da Silva Roubuste² Isis Moraes Zanardi³ Marcos Alexandre Alves⁴

RESUMO: O presente trabalho visa propor um conjunto de ideias que alie teoria e prática no ensino de Filosofia. Onde será usada uma teoria aristotélica que desenvolve a categoria de justiça e a conduta/atitudes dos personagens do filme "O gato de botas". Para a aplicação desse material da categoria de justiça aristotélica contida no livro V da Ética a Nicômaco usar-se-á em sala de aula e uma proposta didático-metodológica de Silvio Gallo, que estabelece quatro passos sensibilização, problematização, investigação e conceituação. A metodologia usada, nesse primeiro momento, foi a revisão bibliográfica dos autores e comentadores, uma obra clássica Ética a Nicômaco de Aristóteles e obras de Navia, Gallo e análise do parecer que determina a obrigatoriedade e importância do ensino de Filosofia. Por fim, o objetivo desse trabalho é aliar como já dito a teoria e a prática e elencar novas formas de ensino.

INTRODUÇÃO

No presente trabalho far-se-á uma análise da categoria de justiça Aristotélica contida no livro V da Ética Nicomaquéia ou Ética a Nicômaco. O grande Filósofo como é chamado pela maioria dos medievais e contemporâneos, trata a categoria de justiça em uma concepção voltada para o campo das ciências práticas, ou melhor, partiu da própria concepção prática para desenvolver o tema da justiça.

No livro supracitado de Aristóteles, a saber, Ética a Nicômaco, trata particularmente de temas que abordam a práxis e também a formação do caráter virtuoso, bem como a excelência moral e educação ética do indivíduo social. A categoria da justiça é um dever fundamental para o homem que quer alcançar o ponto de mais alto grau de sua excelência moral.

Para que possamos entender, mesmo que previamente, do que se trata a categoria de justiça se faz necessária à compreensão de suas implicações. O primeiramente presente estudo tratará dos seguintes tópicos: esclarecer a diferença entre justiça e injustiça; justiça legal ou

¹ Trabalho acadêmico vinculado ao curso de Filosofia do Centro Universitário Franciscano (UNIFRA), desenvolvido junto à disciplina de Ética I.

² Acadêmico do curso de Filosofia do Centro Universitário Franciscano (UNIFRA), Santa Maria, RS, e bolsista do sub-projeto Filosofia PIBID/CAPES/UNIFRA.

³ Acadêmica do curso de Filosofia do Centro Universitário Franciscano (UNIFRA), Santa Maria, RS, e bolsista do sub-projeto Filosofia PIBID/CAPES/UNIFRA.

⁴ Professor Doutor do curso de Filosofia do Centro Universitário Franciscano (UNIFRA), Santa Maria, RS e Coordenador Pedagógico do PIBID/CAPES/UNIFRA.

total e justiça moral ou particular; justo político e justo doméstico; equidade; e a figura do juiz.

Em um segundo momento desenvolver-se-á uma proposta que alie a categoria de justiça contida no livro V da Ética a Nicômaco em relação aos quatro passos (sensibilização, problematização, investigação e conceituação) propostos pelo professor e filósofo Sílvio Gallo para debater ou relacionar com atitudes dos personagens do filme "O Gato de Botas".

CONCEITO DE JUSTIÇA EM ARISTÓTELES

Como foi anteriormente tratado a categoria da justiça faz parte do escopo ético, ou seja, a ética lança mão dessa categoria para analisar o comportamento do homem enquanto indivíduo social, assim evidenciar e analisar comportamentos ditos justos e injustos. Como podemos notar a justiça ou mesmo a ética não se define como mera especulação, mas como uma prática contínua. Aristóteles (2006, p. 103) define a justiça como "aquela disposição de caráter que torna as pessoas propensas a fazer o que é justo, que as faz agir justamente e a desejar o que é justo".

Nesse sentido, um homem não pode ser denominado justo ou alcançar o estado virtuoso apenas conhecendo o que é justiça e injustiça, se faz necessária à prática desses conceitos. Então, a teoria sem a prática se torna apenas uma mera especulação.

A justiça, como já vimos, é um processo contínuo de constante repetição de atos voluntariamente justos, é importante ressaltar que assim como as outras virtudes a justiça também é o justo meio entre dois extremos, que por falta e por excesso leva o homem a cometer atos injustos. A categoria da justiça está posta entre dois extremos sendo que um por falta e outro por excesso, porém ambos são chamados de injustiça, ou seja, se comete injustiça tanto pela falta quanto pelo excesso. Segundo Aristóteles (2006, p. 103) "a injustiça é a disposição que leva as pessoas a agir injustamente e a desejar o que é injusto".

Portanto, não existem dois vícios que são extremos em relação ao meio tremo que é a justiça, mas é apenas uma denominada injustiça. A deficiência moral ocorre quando se dá mais do que é devido a uma pessoa ou dou menos do que ela merece e lhe é de direito.

A justiça aristotélica como já vimos trata tanto de questões gerais como de questões particulares. Trata do desenvolvimento da justiça no âmbito subjetivo e particular do indivíduo, porém na filosofia prática de Aristóteles sempre se pensa em um bem que seja comum a todos, então se faz necessário pensar em uma justiça total ou legal e não somente em uma justiça moral ou particular, até porque isso de certo modo seria problemático, pelo

fato de que individualizaríamos muito a categoria da justiça e não pensaríamos na justiça como um dever e um bem destinado a todos.

A justiça total ou legal implica na observância da lei é aquilo que está estabelecido e que assegura o bem da comunidade. De modo que uma lei estabelece um conjunto de normas que devem ser seguidas para o bem de todos do mesmo modo que todos devem seguir essas normas. Então, as atitudes tomadas de acordo com as leis são chamadas tanto quem as executou quanto o próprio ato de justo legal.

A justiça moral ou particular esta de modo direto dentro do escopo e campo da justiça legal, pois se torna necessário que se pense a justiça total formada de partes, pois logicamente o todo se faz de partes, aqui não é diferente. Nesse sentido, quem pratica uma injustiça que é particular de modo direto estará afetando o todo e transgredindo e estando fora do ambito legal da lei.

A justiça particular tem algumas especificidades já pelo fato de ser um particular inserido no todo que por sua vez é composto de partes. O justo particular se subdivide em justo distributivo e justo corretivo. O justo distributivo se trata de, como o nome já diz, de distribuições, como riquezas, cargos, honras entre outros benefícios. Isso pode ser visto nas atribuições do Estado. Porém essas distribuições dependem de ter uma entidade ou instituição que de e outra que receba, no entanto, essas honrarias e bens citados têm por objetivo claro beneficiar não só o indivíduo, mas também a sociedade na qual ele esta inserido. Para exemplificar tomemos a posição do professor, o qual recebe dinheiro do Estado, recebe honras particulares pela sua função, recebe o cargo de professor. Porém mesmo suas horas e cargo o qual foi confiado serem particulares a repercussão dessas atribuições devem ser empregadas na educação de um grupo maior de indivíduos, assim tornando as atribuições particulares um meio de disseminar o bem para um grupo maior. Já a justiça corretiva se define na aplicação de juízo corretivo nas relações entre indivíduos, no mesmo modo tange na igualdade nas trocas entre indivíduos.

Para Aristóteles é necessário para a formação da sociedade a definição do justo político e o justo doméstico. O justo político trata-se de normas e compromissos que a sociedade tem com a *polis* é a justiça aplicada na sociedade em que o homem está posto, onde o mesmo deve cumprir deveres de cidadão e discutir fatores que importam e levam a um bem comum aos seus semelhantes. Nessa concepção de justo político o cidadão deve compartilhar o espaço, que é comum a todos, da melhor maneira possível, ao passo que todos exercem funções fundamentais para que se desenvolva a auto-suficiência da vida comum.

A concepção de justo doméstico trata-se do sujeito que vive harmonicamente e competentemente com seu âmbito familiar, ou seja, este tipo de concepção para Aristóteles se destina as mulheres, crianças que não atingiram a idade de ser um indivíduo ativamente constituinte do processo político e escravos. Deve-se levar em conta que para que essa relação se desenvolva de forma organizada é importante estabelecer normas que proporcione uma vida matrimonial igualitária no âmbito da liberdade, atribuições de compromissos como educação dos filhos, alimentação entre outros.

Foi tratada por Aristóteles a definição de equidade que se trata de um princípio ético e ideológico, de modo que a equidade corrige as insuficiências das leis. Para que possamos entender o princípio da equidade basta que a veja como o elemento que particulariza a lei. Nesse sentido, segundo Aristóteles:

o equitativo é justo e superior a uma espécie de justiça, embora não seja superior à justiça absoluta, e sim ao erra decorrente do caráter absoluto da disposição legal. Desse modo, a natureza do equitativo é uma correção da lei quando esta é deficiente em razão da sua universalidade. (ARSITÓTELES, 2006, p. 125).

Sabemos que as leis são gerais, portanto, não tratam os casos particularmente, então, cabe ao princípio da equidade particularizar a lei ao caso genérico do indivíduo ou mesmo quando a lei não previu a possível circunstância adversa, ou seja, aplica a lei geral no caso particular.

Nesse sentido, o indivíduo que pode e está capacitado em aplicar a justiça e o princípio da equidade é o bom cidadão ou o homem virtuoso, que aqui denominamos segundo Aristóteles, o juiz. A figura do juiz para o Filósofo "é expressa pelo mediador de todo o processo de aplicação da justiça corretiva." (ARISTÓTELES apud ALVES, 2013, p. 9, § 2°). O juiz é quem estabelece a harmonia e a igualdade entre indivíduos, através daquilo que está previsto ou pautado na lei e julga de acordo com o ambiente ou contexto que o indivíduo se encontra.

Por fim, cabe destacar que esses elementos tratados devem ser levados em consideração para quem quer seguir uma vida virtuosa e de acordo com o bem comum. A justiça como as outras virtudes deve ser executada de forma contínua para que o cidadão como indivíduo alcance o mais alto grau da sua excelência moral.

Tendo estabelecido as implicações que a categoria da justiça contém, nos apegaremos agora em desenvolver a proposta estabelecida, onde se fará uma relação entre a categoria da justiça do supramencionado livro e o filme "O gato de botas" através da aplicação de uma metodologia proposta pelo professor Sílvio Gallo. Nesse sentido, explicitaremos em virtude

de introdução parte de alguns problemas que são encontrados em sala de aula e o benefício que novas metodologias e novas relações trazem para os professores de Filosofia. Também cabe destacar trechos do filme.

PROPOSTA METODOLÓGICA

Entraremos nessa temática sabendo que as metodologias diferenciadas vêm como um reforço para o ensino de Filosofia. Já que não existe uma "receita" pronta para ensinar, cabe ao professor descobrir a melhor forma de desenvolver suas abordagens sobre os conteúdos filosóficos, bem como, quais os recursos usar para atingir seus objetivos. Entretanto, Sabemos que essa disciplina vem enfrentando várias barreiras, no entanto faz-se necessário que o professor tenha várias alternativas para que haja uma maior aceitação dessa disciplina. Porém, sabemos ao mesmo tempo em que o objetivo da disciplina está implícito no Parecer que a regulamenta:

Preliminarmente, reitera-se a importância e o valor da Filosofia e da Sociologia para um processo educacional consistente e de qualidade na formação humanística de jovens que se deseja que sejam cidadãos éticos, críticos, sujeitos e protagonistas. Esta relevância é reconhecida não só pela argumentação dos proponentes, como por pesquisadores e educadores em geral, inclusive não filósofos ou não sociólogos (PARECER CNE/CEB N°: 38/2006, p. 2).

No entanto eis o desafio de como propor uma reflexão filosófica em sala de aula e instigar o aluno a pensar por si mesmo tronando um indivíduo com pensamento autônomo. De certo modo temos que notar que estamos imersos em uma realidade na qual o jovem quer tudo pronto, sem muito esforço, onde muitas vezes quer distância do ambiente escolar. Então como tornar o ensino de Filosofia atrativo e, além disso, proporcionar um encantamento nos jovens por esta disciplina.

Assim o professor de Filosofia deverá levar os seus alunos ao processo reflexivo, a saber, o porquê das coisas, o modo como à ciência e todo o conhecimento advêm, ou seja, deve levar o aluno a pensar. Além disso, despertar a curiosidade pela busca e construção do conhecimento. Pois a aula de Filosofia deverá ser um espaço democrático, no qual o importante não é o conteúdo, mas o exercício da discussão.

De acordo com Navia (2005, p. 278) "Tudo isso faz dos cursos de filosofia uma instância insubstituível na construção de uma atitude de abertura mental, de análise, de fundamentação e de exigência de fundamentação, que são imprescindíveis para a participação responsável e livre em uma sociedade democrática".

A relação do cinema com a filosofia pode ser muito construtiva e importante para o desenvolvimento docente, pois podemos trabalhar com filmes e também com imagens, pois o filósofo Silvio Gallo (2005) dá embasamento para afirmar isso. Segundo ele, há quatro passos os quais ele chama de sensibilização, problematização, investigação e conceituação, para que inicie e se desenvolva uma aula que seja mais chamativa e dinâmica para os alunos.

Nesse sentido, a relação de cinema e Filosofia é uma boa alternativa, porque nessa realidade onde tudo que é convencional para os alunos é uma "chatice", então devemos lançar mão de algumas atividades alternativas para dinamizar as aulas (não ficando apenas no método expositivo dialogado).

Dentro de uma prática pedagógica do ensino de Filosofia existem algumas possíveis metodologias que possam ajudar a desenvolver, a descontrair as aulas de filosofia. Então, podemos fazer uso do método de ensino defendido por Silvio Gallo (2005) que sugere quatro passos: a sensibilização, a problematização, a investigação e a conceituação. Na sensibilização, o objetivo é despertar a atenção, o interesse dos alunos para o tema proposto (aqui usando o filme "O gato de botas" para levantar o tema da justiça). Podendo assim se utilizar diversos meios para este fim, tais como, filmes, músicas, poesias, videoclipes, imagens, entre tantas outras, mas iremos nos deter no filme. Ou seja, sensibilizar o aluno para a reflexão sobre temas filosóficos, levando-o a reconhecer a necessidade de discutir questões essenciais à compreensão da sua realidade.

Usando o uma ferramenta visual, no caso o filme, como ponto de partida provavelmente os alunos participem mais significativamente das atividades inicialmente propostas pelo professor, desenvolvidas em sala de aula como forma de aprendizagem, promovendo assim, o desenvolvimento de atividades de forma mais lúdica. Desse modo, a nova escola "transforma-se num lugar de análises críticas e produção da informação, onde o conhecimento possibilita a atribuição de significado" (LIBÂNEO, 2000, p. 26), nesse sentido, torna-se imprescindível levar em conta novas atitudes e novos olhares para a educação a fim de tornar a aprendizagem mais significativa⁵.

Com cenas e trechos de maior duração podemos ver que o filme, o gato de botas, é importante como sensibilização. Silvio Gallo nos propõe esse primeiro passo para que chamemos a atenção dos alunos, ele chama de sensibilização. Posteriormente poder-se-á, no caso do filme, desenvolver em sala de aula os passos seguintes.

-

⁵ Aprendizagem significativa, nesta abordagem, é entendida como um misto de condições que pertencem ao universo do aluno e questões que pertencem à própria situação de ensino que é resultante da pré-disposição do professor e do aluno em promover uma aprendizagem profunda, ou seja, uma aprendizagem com sentido para a vida, com aprofundamento teórico e que possibilite o desenvolver da autonomia e da cidadania do educando.

O GATO DE BOTAS:

A história começa com um gato que é procurado por toda a Espanha, um fora da lei - como ele mesmo gosta de se chamar - um conquistador por excelência, um gato galã, um felino "saradão". Sendo que a primeira cena se dá em um dilema ético e moral. Pelo fato de que o Gato depois de dormir com uma bela gatinha, calça suas botas e aperta seu cinto com suas aveludadas mãos rouba o anel do dono da gata que esta dormindo, e coloca o anel no seu braço o comparando com um bracelete de caveira. Ao tentar sair da casa o Gato faz barulho acordando o dono da casa que logo sai batendo no "El gato de Botas".



Figura1.

O Gato quando pequenino chegou à cidade de *Sam Diego*, foi abandonado "*sin su madre, sin su leche y sin su caja de arena*", foi parar em um orfanato onde encontrou o Ovo chamado Hampti Alexandre Dampti, onde os dois se tornaram amigos inseparáveis.

O segundo passo do método de Silvio Gallo que corresponde a problematização se pergunta o que o educando ou aluno quer saber sobre a realidade estudada, ou qual é o problema que emerge do tema que está sendo abortado. Deste modo, se transforma o tema em problema, porém não podemos perder de vista a proposta do presente trabalho. Então, levantaremos questões do filme, juntamente com os alunos, relacionadas com a categoria da justiça de Aristóteles, desse modo, quanto mais completa a problematização, mais intensa será a busca por conceitos. A problematização poderá ser feita de várias maneiras principalmente por meio da discussão.

Mas o que podemos retirar de problemas que podem ser trabalhados pela filosofia? Sim, já no início do filme podemos notar que o Gato comete um pequeno furto, ato que nos possibilita relacionar com a questão da injustiça, pelo fato de que ele tomou posse do que não lhe era de direito.

Ao longo do filme descobrimos que o gato de botas tem certo problema, pois é um gato procurado da polícia, mas por quê? Para que possamos responder e entender a questão se fará mais uma breve passagem pelo filme.

Em uma das cenas do filme aparece um personagem que é chamado de Hampti Alexandre Dampti, um ovo, que foi criado no mesmo orfanato que o Gato de Botas, se tornaram irmãos de criação. Porém esse ovo é muito ambicioso, diz que existe uma lenda dos feijões mágicos, que sendo plantados em um determinado lugar do deserto nasceriam e levariam eles (Ovo e Gato) até um reino da gansa dos ovos de ouro.

O ovo fala para o pequenino Gato de botas que: "a felicidade está lá, junto com a gansa dos ovos de ouro". Para que possamos explicitar mais um exemplo da proposta do trabalho uma parte do final do filme onde eles conseguem chegar até a Gansa dos ovos de ouro levando a mesma e todo o ouro para junto deles. Porém o Ovo foi injusto para com o Gato, levando todo o ouro e a Gansa, deixando o Gato à beira da morte no deserto. Novamente relacionamos com a justiça aristotélica, onde um toma posse de mais do que lhe é devido.

Após a problematização, é proposta a investigação, onde são apresentadas as diferentes teorias/conceitos, as possíveis respostas, o que os filósofos falaram sobre o problema, confrontando pensamentos diferentes a fim de levar os alunos a tomarem uma posição frente ao assunto.

Como quarto e último passo deste método, é a conceituação onde o objetivo é uma conclusão sobre o assunto, mesmo que seja parcial, é a partir das respostas obtidas pelo debate para posteriormente construir uma resposta que consiga dar conta ao problema inicial, gerando um novo conceito.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para finalizar, é importante que possamos notar a perfeita possibilidade de relacionar a Filosofia com cinema, porém mais importante ainda é ver que até em filmes infantis podemos trazer e debater os problemas que Aristóteles tratou. Então, podemos retirar a imagem que as pessoas leigas tem a respeito da Filosofia, como uma coisa incompreensível e alienígena ao mundo vivido.

A proposta didática vem como uma aliança entre a Filosofia clássica de Aristóteles, proposta de metodologia de Silvio Gallo e filme como ferramenta sensibilizadora. Assim, podemos ver que as possibilidades de inovação aliando o antes e o agora são de extrema

importância e possíveis, basta ter um olhar cauteloso vendo nas entrelinhas para abrir novos horizontes de possibilidades.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução de Pietro Citino. São Paulo: Martin Claret, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 38/2006 de 07 de julho de 2006. **Inclusão da obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio.** Brasília. Agosto de 2006.

FIGURA1. O Gato de botas. 1 fotografia, color. Disponível em:

https://www.google.com.br/search?q=gato+de+botas&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ei=S 6O_Uf3KOpSZhQe_lYFw&sqi=2&ved=0CAcQ_AUoAQ&biw=1366&bih=667#tbm=isch&oq=search%3Fq%3Dgato%2Bde%2Bbotas%26source%3Dlnms%26tbm%3Disch%26sa%3D X%26ei%3DS6O_Uf3KOpSZhQe_lYFw%26sqi%3D2%26ved%3D0CAcQ_AUoAQ%26biw%3D1366%26bih%3D667%23facrc%3D_%26imgrc%3DBh1mqn26MpgulM%253A%253 BjSSjE5lib8bS0M%253Bhttp%25253A%25252F%25252F4.bp.blogspot.com%25252F-llEnp70jpBY%25252FT4dxWFt280I%25252FAAAAAAAAADGo%25252FW4SKUxHnXvA%25252Fs1600%25252Fgatodebotas_08.jpg%253Bhttp%25253A%25252F%25252Fwww.blogovershock.com.br%25252F2012%25252F04%25252Fresenha-de-filmes-72-gato-de-botas.html%253B1024%253B768+&gs_l=img.3...710525.710525.0.711752.1.1.0.0.0.0.1151.1151.7-

 $1.1.0.ernk_timediscountb..0.0...1.1.17.img.ZARgwHMyARI\&bav=on.2, or.r_qf.\&bvm=bv.47\\883778,d.ZGU\&fp=2c3a6f86b913df5a\&biw=1366\&bih=667\&q=search?q=gato+de+botas\&source=lnms\&tbm=isch\&sa=X\&ei=S6O_Uf3KOpSZhQe_lYFw&sqi=2\&ved=0CAcQ_AUoAQ\&biw=1366\&bih=667\&facrc=_\&imgrc=wg0EP_mltjiIrM%3A%3BwjrFuRFl1b_CWM%3Bhttp%253A%252F%252F2.bp.blogspot.com%252F-$

1d3VNuT267Q%252FTwLzWmDnR_I%252FAAAAAAAAAAQ%252FzCjGaTVXRp8%252Fs1600%252Fo%252Bgato%252Bde%252Bbotas..cartaz...jpg%3Bhttp%253A%252F%252Fgabrielamrc.blogspot.com%252F2012%252F01%252Fcinema-gato-de-botas-tem-comotema.html%3B455%3B299>. Acesso em: 17 jun. 2013, às 21:50 min.

GALLO, Sílvio. Filosofia na educação básica: uma propedêutica à paciência do conceito. In: RIBAS, Maria Alice Coelho et al. (Orgs.). **Filosofia e ensino**: A filosofia na escola. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

NAVIA, Ricardo. O ensino Médio de Filosofia nas presentes condições culturais e sociais de nossos países. In: RIBAS, Maria Alice Coelho et al. (Orgs.). **Filosofia e ensino**: A filosofia na escola. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

3.7 REFLEXÃO FILOSÓFICA SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE

Jerfferson Paim Luquini¹
Emilana Soares Ziani²
Felipe de Boni³
Sandra Isabel da Silva Fontoura⁴
Elisete Medianeira Tomazetti⁵

RESUMO: Este estudo tem como objetivo discutir às questões de gênero e sexualidade, bem como as inquietações que discussões desta natureza causam no ambiente escolar. Sabe-se que os assuntos concernentes a gênero permeiam da antiguidade ao mundo contemporâneo, abrangendo as relações do ser humano, enquanto individuo consciente de sua condição, seja ela, social, cultural e corporal. A nossa proposta é fazer um breve relato do trabalho desenvolvido pelos Bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/Filosofia-UFSM), em conjunto com os alunos do Ensino Médio do Colégio Edna May Cardoso, localizado na Cohab Fernando Ferrari, Bairro Camobi, SM/RS. Deste modo, pensamos que as questões de gênero trazem em seu bojo perspectivas pessoais e de relações interpessoais, as quais vão delinear a orientação sexual do sujeito, sendo importante, a partir disso, desconstruir e refletir sobre os padrões heteronormativos estabelecidos pela sociedade contemporânea.

INTRODUÇÃO

jeff.luquini@gmail.com.

Esse relato apresenta o desenvolvimento das atividades na escola em questão, bem como as leituras realizadas para concretização das oficinas com as turmas no ensino Médio. A temática para o desenvolvimento das mesmas gira em torno do tema central, intitulado: "A realidade do Brasil"; tendo-se por eixos os sub-temas: Gênero, Trabalho, Comunicação e Direitos Humanos. Tal relato versa sobre os assuntos e produções filosóficas desenvolvidas nas oficinas, cujo tema voltou às questões que envolvem os dilemas de Gênero. Ressalva-se que a problemática em torno deste assunto tomou uma proporção maior, a partir da década de 90, por meio dos movimentos sociais e libertários frente aos acontecimentos marcantes no contexto brasileiro, isto é, as guerras e ditadura militar.

Acadêmico do 7º semestre do Curso de Filosofia-licenciatura plena da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Email:

²Acadêmica do 7º semestre do Curso de Filosofia-licenciatura plena da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Email: milana2012filosofia@gmail.com.

³Acadêmico doCurso de Filosofia-licenciatura plena da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID),

⁴Profa da Rede Pública de Ensino - RS; Supervisora do Projeto de Licenciatura em Filosofia: PIBID-UFSM; Vice Diretora Legal Substituta no Colégio Edna May Cardoso; Licenciada em Filosofia Licenciatura Plena-UFSM; Especialista em Pensamento Político Brasileiro- UFSM; Mestra em Ciência Política- Políticas Públicas-LIFRGS:

⁵Profa. Associada III do Departamento de Metodologia do Ensino do Curso de Filosofia, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria Rio Grande do Sul.

Ao partir da análise sobre as vivências corriqueiras dos alunos percebe-se a importância de tratar as relações de gênero e sexualidade, que permeiam a vida social desde a antiguidade. Assim, levou-se para esta oficina elementos que proporcionaram a participação e ao mesmo tempo o interesse dos alunos, tais como: vídeos, imagens; considerando, que grande parte das turmas são formadas por adolescentes. E, portanto, suas ações, escolhas e atitudes estão diretamente associadas às relações de gênero, as quais interferem a todo instante nas suas relações interpessoais. Assim, pensamos em proporcionar com esta oficina espaços/tempos, que levassem o aluno a pensar sobre as questões de gênero e consequentemente o processo construtivo do seu corpo, e sua sexualidade, desconstruindo certos preconceitos impostos pela sociedade. Por meio disto, a abordagem de gênero tem proporcionado novos questionamentos perante as atitudes comportamentais do homem, expressando uma nova forma de pensar e interagir, no âmbito da sociedade a qual este inserido, resignificando assim os preconceitos.

METODOLOGIA

No processo de construção das oficinas seguimos uma linha filosófica em busca de saberes, criações e sentidos ao estabelecermos espaços/tempos de reflexão sobre gênero e sexualidade no ambiente escolar. Assim, realizaram-se três oficinas com as turmas do Ensino Médio do turno da manhã e uma do ensino fundamental, nas quais atendemos os alunos de primeiros anos, segundo e terceiro anos. O trabalho desenvolvido com as turmas dos primeiros anos, contou com a participação de adolescentes com faixa etária de 15 anos, onde suas escolhas sexuais estão em processo de construção. Tendo, em vista esta particularidade, desenvolvemos a metodologia, proposta por Sílvio Gallo (p.62, 2011), que abrange as seguintes fases: Sensibilização, Problematização, Investigação e Conceituação. Deste modo, em um primeiro momento como forma de sensibilização, apresentamos aos alunos dois vídeos, intitulados: Vestido Nuevo e Gênero: Homem x Mulher. O curta-metragem enfatiza uma problemática envolvendo Gênero, na sinopse o mesmo retrata sobre a realidade de um dos protagonistas, um menino de aproximadamente seis anos, que entra na sala de aula vestido de menina.

Neste dia a professora pediu que todos fossem vestidos de dálmatas, pois teria uma festa à fantasia, seus colegas e a professora ao verem ele vestido com roupas femininas e com as unhas pintadas tiveram uma reação de espanto, um de seus colegas lhe atribui um termo pejorativo, chamando-o de "Viadinho", e a professora interviu tirando o protagonista da sala.

O segundo versa sobre as diferenças entre homem e mulher em diferentes situações, composto por imagens, nas quais a mulher correspondia a uma bolinha rosa e o homem um quadrado azul. A partir desta representação animada por figuras imagéticas, o casal ia ao mercado, ao shopping, viajava e assistia a um filme, em um cenário que mostrava o comportamento subjetivo de cada um, frente a diversas situações cotidianas. Dentre as quais salientamos o comportamento da mulher que ao ver um filme romântico chorava, movida por sua sensibilidade, enquanto o homem afetado por uma postura viril dormia; ao ir viajar ela carregava muitas malas; ele apenas uma.

Tal abordagem tinha como pano de fundo, proporcionar a problematização e instituir diálogos três elementos: Corpo, Gênero e a Sexualidade. Para tanto, problematizou-se por meio dos recursos utilizados as seguintes questões: A professora agiu de forma correta ao tirar o aluno da sala de aula? Porque o menino teve aquela atitude e atribui o nome de "viadinho" ao seu colega? Existem diferenças comportamentais e psicológicas entre homens e mulheres, frente a situações semelhantes? Como a sociedade se coloca mediante as orientações sexuais que fogem aos padrões heteronormativos?No decurso das respostas obtidas, houve a explicação sobre gênero e sexualidade, onde discutimos segundo Scott (1990), as questões de gênero, em que: "Gênero deve ser visto como elemento constitutivo das relações sociais, baseadas em diferenças percebidas entre os sexos, e como sendo um modo básico de significar relações de poder". Além disso, definirmos os conceitos de sexo e sexualidade, no qual o primeiro é uma expressão biológica definidora de um conjunto de características anatômicas e funcionais (genitais e extragenitais), e a segunda entendemos como uma expressão cultural, adentrando em seu contexto os sentimentos, os desejos, as sensações e outros.

Com a turma do 1 ano A e 1 ano B, a oficina contou com momentos de sensibilização com o uso de vídeos, e posteriormente partiu-se para os relatos acerca de três conceitos: corpo, gênero e sexualidade. Além disso, discutiu-se a ética e a moralidade viabilizado pelo contexto filosófico Kantiano na obra "Metafísica dos Costumes", já que para o filósofo, o sujeito no uso de sua autonomia concede a si mesmo a lei, ou seja, no momento em que o indivíduo escolhe uma norma para guiar sua conduta, é plenamente livre. A partir de uma contextualização histórica da filosofia, recorremos à abordagem de Platão com base no estudo da Obra: O Banquete, analisada Ulbano Nicola (p.74, 2005), que enuncia sobre o Simpósio, ao tratar da questão do gênero sexual.

O autor apresenta a concepção platônica, constituída por meio da narração de um mito, o mito do andrógino, em estilo irônico, irreverente e espirituoso, argumentando que os

gêneros sexuais antigos apresentavam-se como homens esféricos, não eram dois, mas três: o masculino, o feminino, e o andrógino, um ser dotado de órgãos sexuais masculinos e femininos. A história do nascimento da sexualidade atual, o mito da separação do homem originário em dois troncos, por vontade de um deus ciumento, é usada por Platão para demonstrar a legitimidade da atração entre homens. Fica evidente tal contexto pela visualização da imagem:



Por meio desta atividade, conseguimos conceituar os seguintes termos: corpo, sexualidade, gênero, preconceito, sexo e outros. Por fim, pedimos aos alunos que fizessem um texto sobre o que entenderam da oficina, no processo de escrita percebemos, que alguns compreenderam os objetivos delineados pela discussão e, portanto, constituíram suas próprias definições filosóficas, alguns apresentam uma abordagem crítica sobre o preconceito na sociedade atual e acerca da opção da sexual das pessoas.

Os diálogos com o 2 ano A, em conjunto com 15 alunos do Ensino Médio do turno da manhã, viabilizaram espaços dialógicos, construídos a partir da análise do curta – metragem: Vestido Nuevo, junto à compreensão do texto: "O banquete", no qual Platão explica o mito do andrógeno. Dentre os principais conceitos abordados destacam-se: homossexual, heterossexual e bissexual referentes ao contexto da sexualidade, e gênero: homem, mulher e transexualidade. Problematizamos uma cena do curta-metragem onde o protagonista espera pela chegada de seu pai, e antes disso tem uma conversa com sua colega, na qual a mesma pronunciou-se dizendo que, sua atitude é ilegal. Haja vista, que ele não deveria ter se vestido de menina, pois foge aos padrões morais estabelecidos pela sociedade. Nesse contexto, os alunos demonstraram por meio de suas falas uma compreensão restrita acerca do assunto, ao

proferirem dizeres, tais como: Não achei correta a atitude da professora, expressando apenas uma posição, isenta de argumento críticos que denotasse um aprofundamento sobre relações de gênero.

Assim, percebemos ao analisar o conteúdo imagético do curta, no que se refere à problemática sobre gênero, que o protagonista ainda não tinha uma orientação sexual, esta se constitui a partir da adolescência. Ele apenas apresentou traços de uma criança que não uma noção formada sobre seus atos e, apenas vestiu-se daquele com roupas femininas, para imitar sua irmã, que nesse caso foi seu espelho. Conforme Grossi (p. 6, sd):

Por "gênero", eu me refiro ao discurso sobre a diferença dos sexos. Ele não remete apenas a ideias, mas também a instituições, a estruturas, a práticas cotidianas e a rituais, ou seja, a tudo aquilo que constitui as relações sociais. O discurso é um instrumento de organização do mundo, mesmo se ele não é anterior à organização social da diferença sexual. Ele não reflete a realidade biológica primária, mas ele constrói o sentido desta realidade. A diferença sexual não é a causa originária a partir da qual a organização social poderia ter derivado; ela é mais uma estrutura social movediça que deve ser ela mesma analisada em seus diferentes contextos históricos (SCOTT, 1998: 15 – tradução minha).

Já Sanffioti (p. 188, 1992) posiciona-se dizendo: "Cada ser humano escolhe seu gênero lançando mão dos termos sociais disponíveis, gênero este que pode estar em uma cômica ou trágica oposição àquele a ele ou a ela atribuído por outros, já que todo ser humano é permanentemente constituído por outros".

No decorrer dos trabalhos, realizamos esta oficina com o 3 ano A, se fizeram presentes nessa ocasião, os alunos da oitava série, turma-81 que cursam o Ensino Fundamental, a pedido do professor regente. No processo relativo à sensibilização, utilizamos o vídeo já enunciado, e no momento que corresponde a problematização, apresentamos aos alunos, as seguintes perguntas: Quais as questões o vídeo evidencia? Porque na sociedade ainda é marcante a atribuição de regras e leis que se referem ao comportamento desejável, no que se refere às atitudes, seja do homem, seja da mulher?

Frente a estes questionamentos suas expressões esboçaram um olhar tangenciado pela dúvida, contudo, ousaram em expor suas percepções, ao relatarem que não consideram aceitável a separação entre os afazeres destinados exclusivamente aos homens e, outros às mulheres, pois todos possuem capacidades e habilidades referentes a uma forma de trabalho. Portanto, ambos podem atuar com competência, independente pertencerem ao gênero masculino ou feminino. Em linhas gerais, entendem que não existe divisão sexual do trabalho. Assim, muitas vezes os papéis se inverterem, isto é, o homem fica em casa cuidando dos filhos e a mulher sair para trabalhar. Além de, problematizar o avanço da mulher nas áreas de

trabalho, onde as mesmas, só conseguiram um espaço de reconhecimento, a partir do início do século XX.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As oficinas proporcionaram aos jovens um debate sobre assuntos concernentes a sua realidade, atrelando assunto sobre expressão corporal e linguística, proporcionando-lhes uma reflexão sobre a temática em foco. Assim, os resultados obtidos foram satisfatórios, já que ao término das oficinas solicitou-se aos alunos a produção escrita de um texto, no qual onde os mesmos exploraram suas diversas concepções sobre o assunto, bem como as dificuldades de abertura de espaços na escola, reservados às falas que tratam sobre as mudanças e os movimentos corporais do ser humano. Na análise, destacam-se as seguintes redações compostas por eles:

Nos tempos de hoje a muito preconceito com as pessoas com opção sexual diferente. No meu ponto de vista todos tem o direito de escolher sua sexualidade. Acho também que as pessoas precisam aceitar, sem ter preconceito, porque na sociedade atual, o que define a pessoa não é mais seu caráter e sim sua maneira de se vestir, seus gestos e modos de falar, e isso é errado. O ser humano é tão avançado para algumas situações e tão atrasados em outros, como nesse caso. Se a pessoa quer ser "bissexual" ou "Gay" isso cabe a ela, e ninguém tem o direito de interferir na sua vida, sendo necessário o respeito para com ela da forma tradicional, assim como age com todas as pessoas. (1B).

A partir da analise da produção textual dos alunos, percebemos que os alunos mostraram-se interessados pela temática, adequando ao assunto ainda questões relativas à liberdade e ao machismo. Além, de citarem fatos pertinentes as relações contemporâneos evidenciados na vida em sociedade, vincularam suas percepções ao comportamento dos membros mais antigos, que participaram de seus processos de educação familiar.

Portanto, entendem que:

A sociedade modifica muito o pensamento das pessoas. Há um padrão, uma imagem criada acerca do que é certo ou errado, precisando as pessoas seguir esses ditos, e quem faz uma escolha fora do que se considera normal, é julgado e criticado, além de, sofrer discriminação, como se não fosse um ser humano. Para mim, não acho isso certo, acredito que cada um tem seu modo de vida, e deve fazer suas escolhas sem se importar se isso vai se encaixar nos padrões, regras e leis impostas pela maioria das pessoas. (Sexualidade na Sociedade, 1°B)

A partir dessas estruturas significativas, os aprendizes denotaram por meio de suas falas, a preocupação das pessoas ao exporem suas opiniões perante questões tão naturais e ao mesmo tempo tão obscuras ao homem, como é, discutir sobre gênero e sexualidade. Percebese que muitos relatam em suas escritas, fortes marcas do preconceito na sociedade contemporânea, que resistiram ao tempo, e são passados de geração para geração, e algumas famílias mostram-se preconceituosas quanto à opção sexual de seus filhos.

CONCLUSÃO

Percebe-se por meio dos diálogos que essas questões são intrínsecas, e muitas vezes não há um espaço que promova uma abertura para os alunos discutirem sobre temas que envolvem uma quebra de paradigma, e, portanto, desacomodam as concepções estabelecidas convencionalmente pelas sociedades tradicionais, dentre elas a questão de gênero e a sexualidade. Deste modo, o trabalho realizado pelo PIBID-FILOSOFIA, busca proporcionar aos alunos, espaços/tempos nos quais a reflexão e o diálogo são a fonte do ato de filosofia/filosofar.

As questões de gênero abarcam muito mais do que uma simples compreensão de certos conceitos, como por exemplo, o que é o corpo? O que é ser homossexual? Heterossexual? E assim por diante, pois permitem o entendimento do sujeito sobre si mesmo, bem como acerca de suas orientações sexuais. Ao levarmos em consideração, que a sociedade estabelece certos padrões de heteronormatividade, objetivamos desconstruir os ditames estabelecidos pelo preconceito voltado a orientação sexual.

Podemos notar que por meio das oficinas realizadas, muitos dos alunos, sentem-se retraídos ao falar da sua sexualidade, e, além disso, é visível o pré-conceito que muitos ainda carregam consigo. O diálogo é apenas um dos processos que buscamos constituir, mas o que realmente almejamos é uma mudança de postura em relação às questões de gênero. Pois os alunos, enquanto sujeitos da aprendizagem precisam situar-se acerca destas questões, uma vez que eles vivem isso nas suas relações de pertencimento. Contudo, é necessário saber lidar com as atitudes preconceituosas, no que se refere à convivência social e afetiva junto aos homossexuais em sala de aula. Em virtude desta realidade, buscamos por meio das reflexões e dos debates, desconstruir e ao mesmo tempo chamar atenção para os problemas que envolvem corpo, gênero e sexualidade, bem como constituir espaços reservados a reflexão no ambiente escolar, para que os alunos possam manifestar suas inquietações e, sobretudo adquirir um conhecimento voltado ao reconhecimento da diferença.

REFERÊNCIAS

ARRANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando**: Introdução à Filosofia.São Paulo: Editora Moderna, 1993.

GOTTO, Roberto; GALLO, Sílvio (Orgs.). **Da Filosofia como Disciplina**: Desafios e perspectivas. São Paulo: Loyola, 2011.

GROSSI, Miriam Pillar. **Identidade de Gênero e sexualidade**. Disponível em: http://www.miriamgrossi.cfh.prof.ufsc.br/pdf/identidade_genero_revisado.pdf>. Acesso em: 26 maio 2013, às 16h e 45min.

NICOLA, Ubaldo. **Antologia ilustrada de Filosofia**: Das origens à Idade Moderna. São Paulo: Globo, 2005.

SAFFIOTI, H. Rearticulando Gênero e Classe Social. In: COSTA, A; BRUSCHINI, C. (Orgs). **Uma questão de gênero**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992.

SCOTT, John. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Revista Educação e Realidade,** Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.

STREY, Marlene; CABEDA, Sonia; PREHN, Denise (Orgs.). **Gênero e Cultura**: Questões Contemporâneas. Porto Alegre: Edipucrs, 2004.

4 Letras



4.1 COESÃO E COERÊNCIA: ANALISANDO PRODUÇÕES TEXTUAIS DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Debora Cristofolini¹ Patricia Macedo²

RESUMO: O presente artigo é proveniente das atividades do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), subprojeto de Letras da Universidade Regional de Blumenau (FURB), desenvolvido desde o segundo semestre de 2011 numa escola situada no Município de Guabiruba, com turmas de 6^a séries (2011), 7^a séries (2012) e agora 8^a séries (2013). Esse projeto tem por objetivo estudar os princípios de organização do sistema de escrita: possibilitando ao licenciando a compreensão da base teórica, buscando uma ação mais sólida de docência através da elaboração da proposta de produção de textos. Num primeiro momento, aplicamos um comando, que se resume em uma história com sequência de imagens, a partir de que os alunos tiveram que produzir um texto narrativo. Logo, após a análise das narrativas produzidas, diagnosticou-se que os estudantes têm algumas dificuldades tais como: concordância verbal, mescla de contos e fábulas, falta do uso de anafóricos e conectores e ortografia, tornando a maioria os textos incoesos e incoerentes. Durante o ano de 2012 foram desenvolvidas diversas atividades visando sanar essas dificuldades encontradas. No fim do segundo semestre, aplicamos um segundo comando, a fim de constatar o progresso dos alunos em relação à produção textual. Através dessa análise constatamos que algumas dificuldades como: a não mistura dos gêneros contos de fadas e fábulas, a utilização do título, quanto à repetição da mesma palavra no texto (semântica), houve um aumento de número de episódios nos textos e a utilização dos elementos narrativos dando sentido a suas histórias, foram resolvidas nas suas produções textuais.

Palavras-chave: Alunos. Produção de texto. Coesão e coerência.

INTRODUÇÃO

Esse estudo está sendo desenvolvido a partir do projeto PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) do subprojeto de Letras presente desde o segundo semestre de 2011 ao final do segundo semestre de 2012, que tem por objetivo estudar os princípios de organização do sistema de escrita: possibilitando ao licenciando a compreensão da base teórica, buscando uma ação mais sólida de docência através da elaboração da proposta de produção de textos.

Iniciamos esse projeto com estudos referentes aos aspectos da estrutura do texto como: o esquema narrativo de histórias, características dos diferentes gêneros textuais que circulam nas salas de aula. Aplicamos a proposta de produção de texto, a partir de uma sequência de

¹ Acadêmica de Letras – FURB (Universidade Regional de Blumenau); Bolsista do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência no subprojeto de Letras), deboracristof@gmail.com.

² Acadêmica de Letras – FURB (Universidade Regional de Blumenau); Bolsista do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência no subprojeto de Letras), pahtici@gmail.com.

imagens de um menino e duas árvores, com a qual os alunos produziram seus textos para fazermos nossa primeira análise nas turmas de 6ª séries (2011), 7ª séries (2012) e agora 8ª séries (2013), nas aulas de Língua Portuguesa com parceria da professora. Logo, notamos as principais dificuldades que foram: concordância verbal, mescla de contos e fábulas, falta do uso de anafóricos e conectores e ortografia, tornando a maioria os textos incoesos e incoerentes, e os saberes dos alunos ao produzir um texto. A partir dessas constatações aplicamos atividades com o intuito de saná-las. Em seguida aplicamos um segundo comando que foi uma sequência de imagens mudas de um menino e seu cão, para novamente analisar seus saberes ao produzir um texto, que serão citadas nesse artigo.

Abordamos as quatro propriedades de um texto que são coesão, coerência, informatividade e intertextualidade. Dizemos que um texto só tem sentido quando ele é coeso e coerente. E como há uma estreita relação entre a coesão e coerência será apresentada nesse trabalho a definição das mesmas e um conjunto de orações que são necessárias na hora de construir um texto.

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS PELO PIBID

O PIBID tem por objetivos criar espaços para qualificar a formação inicial dos licenciandos, inseri-los no cotidiano da educação escolar na rede pública, promover experiências metodológicas de caráter inovador e interdisciplinar, estudar e propor práticas diversificadas e estreitar as relações entre licenciando e escola. Já o subprojeto de Letras objetiva: 'Estudar os princípios de organização do sistema de escrita no nível da palavra e do texto para que o graduando compreenda a base teórica que permitirá uma ação mais sólida sobre a demanda encontrada na realidade escolar'; 'analisar as produções escritas de alunos do ensino fundamental a fim de verificar as principais facilidades e dificuldades encontradas na produção textual'; 'produzir e/ ou adequar materiais pedagógicos que auxiliam a aprendizagem das comunidades investigadas levando o professor em formação a articular teoria, conhecimento dos grupos e metodologia de ensino' e 'aplicar junto à comunidade escolar os materiais desenvolvidos fazendo observação do seu uso em sala de aula a fim de compreender como esses podem interferir no processo de aprendizagem' esse projeto está sendo desenvolvido pelos acadêmicos de Letras.

As atividades começaram com uma sequência de formações teóricas, ministradas pela coordenadora professora doutora Otília Lizete de Oliveira Martins Heinig que abarcaram aspectos da estrutura do texto como: o esquema narrativo de histórias, características dos

diferentes gêneros textuais que circulam nas salas de aula e a representação mental de textos e discursos a partir da reformulação de Scliar e Grimm-Cabral do modelo das regras de Stein e Glenn em seus enredos; lendo histórias e contos infantis; assistindo diversos filmes a fim de perceber a estrutura de Stein & Glenn em seus enredos.

No primeiro contato na escola, com a nossa supervisora professora de Língua Portuguesa 'Roseane Huber de Souza' e os estudantes, foi aplicado uma proposta de produção de escrita, um comando, que consistia em uma história muda, sequência de imagens de um menino e duas árvores. A partir dessa proposta, os estudantes produziram um texto narrativo. Após a coleta dos dados, seguiu-se com a digitação fiel das produções dos estudantes e análise das principais dificuldades e facilidades que os alunos têm ao produzir um texto. Sendo que foi construída uma tabela para análise com os seguintes elementos da narrativa: título, fórmula inicial, descrição do personagem, introdução de cenário, anafóricos (retomadas), conectores e articuladores, relações de causa e efeito, clímax, fórmula de encerramento, discurso direto, intertexto e número de episódios. Diante disso, os acadêmicos produziram e publicaram artigos a respeito das dificuldades encontradas.

As atividades de 2012 começaram com o planejamento do cronograma a ser cumprido no decorrer do ano. A partir das principais dificuldades dos estudantes, foi desenvolvida uma sequência didática que contemplava explicações de diferentes aspectos textuais.

A partir dos dados coletados em 2011, percebemos que os estudantes têm bastante dificuldade em diferenciar textos narrativos como fábulas e contos de fadas. Em grande parte dos textos coletados, aparecem as fórmulas de abertura e encerramento características dos contos de fadas, e em algumas vezes a moral da história – característica da fábula- também figura entre os elementos do texto.

A atividade na primeira visita começou com a produção de uma história oral, feita pelos alunos, no grande grupo, a partir de 10 imagens que continham representações de elementos característicos do conto de fadas (5 imagens) e das fábulas (5 imagens). Esse primeiro momento aconteceu de forma lúdica e descontraída, com fundo musical, através da brincadeira da batata quente: a "batata" passava de mão em mão e o aluno que ficasse com ela quando a música parasse, ficaria responsável por continuar a história de acordo com o personagem que havia sorteado. Em seguida, realizou-se a explicação das diferenças entre os gêneros. Seguiu-se, então, uma conversa sobre os contos de fadas que os estudantes conheciam, de quais mais gostavam. Após isso, entregamos um conto e uma fábula para grupos de quatro estudantes, onde cada grupo deveria identificar qual o conto e qual a fábula e

o porquê. Após a socialização da atividade, pedimos que cada grupo produzisse um conto de fadas ou uma fábula.

Os resultados, dessa vez, foram bem mais direcionados em relação ao que foi explicado. As produções seguiram as características do gênero escolhido pelo grupo de alunos, sendo que não houve a mistura dos dois gêneros, como na primeira produção, colhida em 2011. Dando continuidade ao nosso trabalho, por solicitação da professora, selecionamos fábulas para os alunos lerem e socializarem com seus colegas de classe, estimulando a oralidade e instigando a compreensão das fábulas, retiradas do livro "Fábulas" de Monteiro Lobato.

Com base nas produções colhidas na primeira visita em 2012, ficou evidente que, embora tenham compreendido a distinção dos gêneros textuais, os alunos apresentam algumas dificuldades no que tange à concordância nominal e verbal, bem como nos quesitos de pontuação e ortografia. Partindo dessas constatações, o grupo decidiu qual seria o segundo foco de trabalho: os verbos, a diferenciação entre o pretérito perfeito e os futuros do indicativo.

Nesta segunda visita, partimos de um texto coletado na primeira visita e explicamos essa diferença entre os tempos verbais de forma simples e tangível, sem deixar que a metalinguagem atrapalhasse a compreensão dos alunos.

No decorrer da aula, percebemos que os estudantes compreenderam as diferenças entre os tempos verbais e conseguiram realizar a atividade, que consistia em apontar a forma verbal mais adequada à frase, de forma satisfatória.

CONCEITO DE TEXTO

O texto pode ser considerado uma espécie de tecido para construí-lo como tal, não utilizamos fios, mas sequencias informativas e representativas. Não é apenas uma sequência de frases isoladas, e sim, uma unidade de sentido com determinadas características de linguagem, conteúdo, e uma estrutura específica. Ao tratar do conceito de texto, Infante esclarece (1991, p. 22):

A palavra texto provém do latim textum, que significa tecido, entrelaçamento. [...] O texto resulta de um trabalho de tecer, de entrelaçar várias partes menores a fim de se obter um todo inter-relacionado. Daí poder falar em textura ou tessitura de um texto: é a rede de relações que garantem sua coesão, sua unidade.

De acordo com Antunes são quatro as propriedades de um texto: coesão textual, coerência textual, informatividade e intertextualidade.

COESÃO TEXTUAL

Os textos devem estar interligados por meios de recursos linguísticos formando uma sequência de sentido, ou seja, um texto coeso. No texto, a coesão tem a função de promover a continuidade a sequência interligada de suas partes. O texto deve ser encaixado não deixando os pedaços soltos, como um perfeito quebra-cabeça.

Segundo Marcuschi (*apud* KOCH, 1997, p.35) "Os fatores de coesão são aqueles que dão conta da sequenciação superficial do texto, isto é, os mecanismos formais de uma língua que permitem estabelecer, entre os elementos linguísticos do texto, relações de sentido". A partir dos estudos de Irandé Antunes sobre coesão e coerência:

A **referência** remete a uma parte do enunciado ou a todo enunciado anterior e faz referência a alguma coisa necessária a sua interpretação.

Além disso, a referência se divide em situacional ou exofórica (isto é, extratextual, que não pertence a um determinado texto ou contexto) e textual ou endofórica (dentro do texto). A referência textual ou endofórica se subdivide em:

- **Anafórica:** são palavras ou expressões que servem para retomar um termo já expresso no texto ou para antecipar termos que virão depois.
- Catafórica: são termos utilizados para expressar algo que será dito no texto posteriormente.

Existem três tipos de referência: *pessoal* (pronomes pessoais e possessivos), *demonstrativa* (pronomes demonstrativos e advérbios indicativos de lugar) e *comparativa* (por via indireta, através de identidades ou similaridades).

Substituição lexical resume-se na aplicação de um item no lugar de outro(s) ou até uma oração inteira; é uma ligação que se estabelece no texto. A substituição pode ser *nominal*, ou seja, feita por meio de pronomes pessoais, numerais, indefinidos, nomes genéricos (nomes gerais) como coisa, gente, pessoa, palavras como respectivamente, o mesmo, também; e *verbal*.

A **elipse** é a omissão de um item lexical, um termo, uma expressão ou até mesmo uma sequência maior (uma frase inteira, por exemplo) recuperável por marcas do próprio contexto verbal em que ocorre, às vezes, por uma vírgula, isto é, muitos autores chamam de substituição por zero. Pode ocorrer elipse de elementos nominais, verbais e oracionais.

A **conjunção** apresenta relação coesiva muito relevante. Os principais tipos de elementos conjuntivos são: advérbios e locuções adverbiais; conjunções coordenativas e subordinativas; locuções conjuntivas, preposições e locuções prepositivas; e palavras que exprimem ideia de continuidade como daí, então, a seguir etc.

A Coesão lexical é obtida pela reiteração de itens lexicais idênticos ou que possuem o mesmo referente. É um mecanismo utilizado para evitar a repetição de palavras, e unir partes de um texto, ou seja, o uso de uma palavra no lugar de outra que lhe seja textualmente equivalente. Gramaticalmente, os nomes como a gente, a pessoa, a coisa, o negócio etc. (determinante + nome geral) funcionam como itens de referência anafórica; lexicalmente, são membros superordenados (hiperônimos) agindo como sinônimos dos itens a elas subordinados (hipônimos).

COERÊNCIA TEXTUAL

A coerência tem a ver com a boa formação do texto. É a relação lógica entre as ideias, pois essas devem se complementar ao resultado da não contradição entre as partes do texto. Pode ser vista como uma continuidade de sentidos perceptível no texto. A coerência é externa ao texto e a coesão é interna.

A coerência está diretamente ligada à possibilidade de se estabelecer um sentido para o texto, ou seja, ela é que faz com que o texto faça sentido. É o resultado de um processo de construção, feito pelos interlocutores, numa situação de interação. Isso significa que a coerência não está dentro dos textos, mas é construida pelo coenunciador. O suporte da coerência é a continuidade dos sentidos entre os conhecimentos gerados pelas palavras do texto. (KOCH / TRAVAGLIA, 1993, p. 21)

A coerência é uma unidade do discurso, e tem uma relação com o conhecimento de mundo do sujeito e com o conhecimento de gêneros discursivos. Ou seja, o texto coerente é aquele que estabelece sentido, ou uma ideia que muitas vezes utiliza em suas frases e parágrafos recursos linguísticos e articuladores como: pontuação, vocabulário, etc, para amarrar o texto.

INFORMATIVIDADE

Há textos com maior ou menor grau de informatividade, fato esse que depende a quem o texto se destina e sua finalidade, variando também a partir do conhecimento de mundo das

pessoas a que ele se destina. Muitas vezes um texto curto é mais adequado para determinada situação, como podemos observar em uma charge ou um cartoon, onde o discurso é conhecido pela maioria dos interlocutores. Tal fato trata de um *baixo grau de informatividade*, pois, a partir do conhecimento de mundo, o leitor compreendeu a situação sem necessidade de mais informações, o mesmo acontece nas placas de trânsito.

O contexto de uso é que determina um teor mais alto ou mais baixo de informatividade. Logo, nem sempre o texto melhor e mais adequado é aquele com um grau de informatividade mais alto. Os avisos como: "Trânsito interrompido", "Devagar. Escola", "Reduza a velocidade" e outros semelhantes são de baixa informatividade, mas, por isso mesmo, é que são adequados ao seu contexto de funcionamento. (ANTUNES, 2010, p. 36)

Os textos de circulação social, tais como: jornais e revistas são exemplos de *grau médio de informatividade*, pois podem acrescentar informações novas ao que o locutor já conhece. O *alto grau de informatividade* pode ser encontrado em textos científicos, pois são assuntos destinados a um público específico, com um nível intelectual mais aprimorado.

A INTERTEXTUALIDADE

É um recurso utilizado pelo autor em seu texto onde ele explora a diversidade de outros textos já existentes e conhecidos pela grande massa. A intertextualidade pode variar conforme o contexto onde ela se encontra inserida e está diretamente ligada ao conhecimento de mundo do escritor/leitor. Esse diálogo pode ocorrer ou não nas diversas ramificações do conhecimento, não se limitando somente ao campo literário.

Numa das nossas aplicações em sala, na 7ª série, utilizamos um dos tipos de intertextualidade, *a paródia*, que é a recriação de um texto, composição literária, onde podemos encontrar sátiras com efeito cômico e irônico.

Para essas atividades utilizamos músicas narrativas para onde organizamos materiais e métodos de aplicação, com a ajuda da nossa supervisora e reuniões no grupo. Nossos objetivos foram: 1. Identificar características das narrativas, através de outro suporte (músicas que narram histórias); 2. Compreender as características, sua colocação no texto e usá-las de forma autônoma; 3. Interpretar, de forma prática, uma ação expressa no texto (dar vida ao texto).

Apresentamos as atividades para a turma passando um videoclipe baseado na música "Eduardo e Mônica" da banda Legião Urbanas e outra música do mesmo grupo chamada "Hoje a noite não tem luar". Explicamos para os alunos o contexto histórico da banda para conhecerem um pouco mais sobre o gênero. Discutimos sobre os elementos narrativos dos

textos, tais como: cenário, personagem, enredo, clímax, etc. e solicitamos que eles identificassem na canção esses elementos. Pedimos, também, que pesquisassem músicas narrativas com o intuito de verificar se compreenderam o assunto.

Logo, após esse encontro de apresentação das atividades, socializamos as músicas escolhidas pelos alunos e iniciamos a construção das paródias, onde tivemos por objetivo a criação de um novo texto narrativo em grupos. Os quais apresentaram em forma de paródia num evento escolar no fim do ano letivo.

ANÁLISE DOS TEXTOS APLICADOS EM 2012, A PARTIR DOS ELEMENTOS DA **TABELA**

No final do segundo semestre de 2012, aplicamos o segundo comando que também consistia em outra sequência de imagens e novamente os alunos deveriam produzir um texto narrativo, mas antes deveriam numerar as cenas. Com o intuito de investigarmos seus avanços após esse período de aplicações realizadas.

Os textos foram digitados dentro de uma tabela que apresenta os elementos narrativos que são: título, fórmula inicial, descrição do personagem, introdução de cenário, anafóricos (retomadas), conectores e articuladores, relações de causa e efeito, clímax, fórmula de encerramento, discurso direto, intertexto e número de episódios.

As primeiras constatações que fizemos mediante os textos foram que todos eles possuíam título e já não mesclavam mais os gêneros, no caso, o conto de fadas utilizando a fórmula inicial e a fábula utilizando a moral no final da história.

Podemos perceber nesse texto 1³, O Trabalho de Pedrinho, escrito em 2011 o uso da fórmula inicial (Era uma vez) e da moral da história.

Texto 1 - R. F. H.

O Trabalho de Pedrinho⁴

Era uma vez, um pequeno menino chamado Pedrinho, Pedrinho era um menino que se preocupava com a natureza, por sua vez, adorava plantar árvores.

Um dia, pegou duas mudinhas e foi para o jardim de sua casa plantar as pequenas as pequenas mudinhas, e com o tempo foi regando para que essa mudinha, um dia, se tornasse uma grande árvore.

Passou alguns dias e Pedrinho percebeu que suas simples mudinhas já haviam se tornado duas grandes árvores.

³ Os textos 1 foram produzidos pelos alunos no ano de 2011.

⁴ Os textos produzidos pelos alunos foram digitados exatamente da forma que foram manuscritos, contendo erros ortográficos e de pontuação.

Com seu trabalho feito, Pedrinho desidio que estava na hora de descançar. Moral: Pedrinho aprendeu que se todos fizerem sua parte podem melhorar o mundo e após isso descançarem.

Após os estudos desenvolvidos durante o ano podemos observar que os alunos compreenderam o assunto aplicado, pois o aluno em seu segundo texto, "O Cão", não utilizou a fórmula inicial e nem a moral no final da história.

Texto 2 - R. F. H.

O Cão

Certo dia um menino chamado Jean foi passear com seu cachorrinho e decidiu atrávessar a rua... Mas veio um carro em alta velocidade e atropelou o cachorro, Jean, o menino, ligou rápido para o Sâmu que veio até o local e levou ele. Ele quebrou uma patinha, mas não foi nada muito grave, depois de 3 mêses internado tomando sorro e antibióticos na veia ele melhorou e tudo voltou ao normal. Fim

O texto1 de um aluno da 6ª série, não possuía título e também não era um texto narrativo, pois, não continha episódios, era simplesmente uma descrição, uma frase. Já no texto 2, ele desenvolveu bem seu texto utilizando 9 episódios, colocando título, mas explorou pouco o uso de conectores, utilizado apenas: quando, e, daí, mas, e também encontramos erros de ortografia.

Texto 1, M.S.

Era um menino foi baltar uma arvore isenpre ele ia na floresta regar ela ele botava terra ate que arvore greceu ele ficava nela com arede ele discansava

Texto 2, M. S.

Um motorista muito louco

Era um dia calmo quando o menino resolveu dar uma volta com seu cachoro eles andavam calmamente pela rua ele foi atravesar a rua na faicha de pedestre quando veio um caro louco e atropelou o cachoro. E o menino desesperado chamou a ambulancia para levar o cachoro o motorista do caro fugiu sem prestar socoro dai a ambulancia levou o cachoro ao hopital e o cachoro pasou pela uma cerugia na perna e pasou bem mas a perna ta quebrada fim.

Podemos observar nesse texto abaixo que foi produzido por uma aluna de 13 anos da 6ª série a repetição da palavra "árvore" que poderia ser substituída por outras palavras que tem o mesmo sentido semântico, seu texto não possui clímax, suas retomadas foram feitas pelo pronome ele, os articuladores utilizados foram: num dia, a cada dia, então, depois de, e, para, e possui 10 episódios.

O menino e a rede

Num dia de sol, um menino chamado Pedro resolveu plantar árvores para amarrar uma rede para ele descançar. A cada dia Pedro iria numa área da sua casa para plantar uma árvore por dia.

Passan-se dois dias, as árvores estão plantadas, e Pedro só olhando para ver quando as árvores estão crescendo para amarrar sua rede. Passaran-se três mêses e as árvores estavão grandes então Pedro pediu a sua mãe a rede que estava em cima de seu guarda-roupa. A mãe de Pedro pegou a rede e foi ajudá-lo a amarrar sua rede nas árvores. Depois de dez minutos a mãe de Pedro vai para o trabalho e deixa Pedro lá na sua rede descançando.

Já no texto 2, logo abaixo, a aluna de 13 anos, utilizou um número maior de anafóricos em seu texto, sendo que os anafóricos são palavras ou expressões que servem para retomar um termo já expresso no texto ou para antecipar termos que viram depois. Possui 21 episódios e uma grande variedade de conectores e articuladores, tornando assim seu texto coeso e coerente, por ter uma estrutura que se amarra, não sendo contraditória.

Texto 2, L. N. Z.

Meu Melhor Amigo

Na manhã de quinta feira, um dia antes do meu aniversário, minha mãe me disse que eu ganharia um presente muito especial. Eu não tinha nenhum irmão, e vivia muito sozinho. Não tinha muitos amigos, pois eram poucos que gostavam de mim. Tomei café, me arrumei e fui para a escola. Brinquei e estudei muito, e, já era a hora de voltar para a casa. Cheguei, almocei e ja comecei a arrumar os preparativos para a festa. Convidei alguns amigos para me ajudar, havia muitos balões e enfeites para fazer. Chegou a noite, e ja estava na hora de todos irem embora, e então fui dormir ansioso para a grande festa. Era de manhã, bem cedo, e minha mãe invadiu meu quarto com balões e apitos, fazendo um enorme barulho. Porem, eu ja havia percebido que meu presente não estava ali, e desanimei. Ela estava tão empolgada que me levou até o quintal, dizendo que era uma surpresa. Chegando lá era um cachorro, um lindo pastor alemão, eu fui correndo abraça-lo e o chamei de Spott. A noite chegou, e foi uma grande festa, ganhei muitos presentes. Acordei no outro dia com uma bagunça enorme para arrumar. Quando acabei, fui passear com o Spott, e todos os dias brincavamos no parque. Até que chegou um dia na faixa de pedestres, a corrente soltou e ele saiu correndo pela rua e, foi atropelado. Levei-o correndo para o hospital, pois ele estava muito ferido. Visitava-o todos os dias, depois da aula, a tarde e a noite. Foi uma grande lição que eu aprendi, nunca mais deixei escapar, afinal ele era o meu único MELHOR AMIGO.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A maioria das produções de textos dos alunos feitas em 2011 referentes a aplicação do comando, não possuíam os elementos de coesão e coerência, sendo que o texto precisa ser

bem constituído e não ser contraditório para ser coerente. Eram frases soltas, que não davam uma continuidade ao que faziam referência anteriormente. Não utilizavam a substituição de outras palavras com o mesmo sentido semântico (substituição lexical) como observamos nos trechos das produções dos alunos para fazer as retomadas nos textos.

Alguns textos não apresentam os elementos de coesão e coerência que são fundamentais em uma narrativa, são eles: título, fórmula inicial, descrição do personagem, introdução de cenário, anafóricos (retomadas), conectores e articuladores, relações de causa e efeito, clímax, fórmula de encerramento, discurso direto, intertexto e número de episódios.

Essa estrutura é a maneira de como percebemos e conhecemos a desenvoltura dos fatos no espaço e no tempo. Ou seja, para haver essa internalização dos esquemas narrativos (regras) os adolescentes têm que estarem expostos a essas experiências. Mas, em muitos dos textos, várias dessas regras não foram internalizadas. O aluno apresentava a fórmula inicial, o personagem, o cenário e em seguida o encerramento de seu texto.

Por isso, é através do PIBID que intervimos de uma maneira positiva aplicando novos recursos que motivaram os alunos, trabalhando a partir de seus interesses, suas experiências cotidianas e principalmente uso de mecanismos coesivos como materiais pedagógicos produzidos por nós, bolsistas do projeto, que foi desenvolvido a coesão e coerência nas produções de textos.

Percebemos uma grande melhora a partir das análises do segundo comando que foi aplicado no fim do ano letivo de 2012. Ao consultar os resultados dos textos dos alunos mediante a tabela, observamos que eles não misturaram os gêneros conto de fadas e fábula, e todos utilizaram título. Quanto à questão da repetição da mesma palavra no texto, os estudantes souberam substituir por outras palavras com o mesmo sentido semântico. Houve um grande aumento no número de episódios dos textos, e muitos utilizaram grande parte dos elementos narrativos, tornando os textos mais compreensíveis dando sentido a suas histórias.

Como este trabalho ainda se encontra em fase de desenvolvimento e uma das dificuldades persistente é falta do uso dos conectores e os erros ortográficos, continuaremos nossas atividades focadas nelas nesse último período do projeto.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Análise de textos:** fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

______. **Aula de Português:** encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. **Lutar com palavras**: coesão e coerência. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

INFANTE, Ulisses. **Do texto ao texto.** Curso prático de leitura e redação. São Paulo: Scipione, 1991.

KOCH, Ingedore V. **O texto e a construção dos sentidos.** São Paulo: Contexto, 1997.

_____. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 1983.

TRAVAGLIA, L. C. **Texto e coerência.** São Paulo: Cortez, 1993.

4.2 RELAÇÃO ENTRE O PIBID E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LETRAS

Cristiane Seuck Anziliero¹ Martha Regina Maas²

RESUMO: No universo dos cursos que formam professores, não raro, há discussões acerca da dificuldade em se associar a teoria com a prática. Neste contexto, desenvolvemos a presente pesquisa a fim de relatar uma experiência vivida por duas acadêmicas bolsistas, no ano de 2012, no Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), com alunos da 7ª série A e com o tema específico "Teatro". Os objetivos deste programa incluem: contribuir para a valorização do magistério e elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica. Trazemos, então, essas finalidades, com o intuito de explorar a ponte entre teoria e prática, neste caso, entre educação superior e educação básica, a partir das experiências vividas no subprojeto de Letras da Furb (Universidade Regional de Blumenau). Foram utilizados, como fontes de dados para análise, os relatórios feitos pelas acadêmicas bolsistas e, como aporte teórico, livros e pesquisas que tratem da área da educação e dos seus desafios atuais no Brasil. Após analisar a experiência vivida, no projeto sobre Teatro – no qual estudamos e trabalhamos desde a estrutura do texto até a organização de uma peça, bem como as diferentes funções que cada aluno poderia desempenhar - constatamos que as vivências, práticas, planejamentos, a relação com o professor supervisor e também com os alunos e colegas propicia um contato próximo com a realidade do ambiente escolar. Evidenciamos o uso de diferentes textos e trabalhos com diferentes mídias, contextualizando, assim, a língua portuguesa e a tornando mais concreta aos alunos. A leitura, análise, escrita e estudo das características do gênero foram trabalhados de diferentes maneiras. Dessa forma, observa-se que a finalidade do programa, que é fomentar a iniciação à docência e à melhoria na qualificação da formação dos licenciandos, alcança os seus propósitos.

Palavras-chave: Formação. Teoria. Experiência.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O trabalho realizado pelas bolsistas Cristiane e Martha ocorre na Escola de Ensino Fundamental Padre Theodoro Becker, situada no município de Brusque, SC, na Rua Bertoldo Todt, 1501, no Bairro Bateas, conta com 430 alunos e faz parte das Escolas da Rede Municipal de Brusque. A escola. As bolsistas desenvolveram um trabalho com a turma da 7ª série A, no ano de 2012.

Este subprojeto teve início em 2011 e atua em duas cidades do estado de Santa Catarina: Guabiruba e Brusque, em duas escolas da rede pública.

¹Graduada em Secretariado Executivo Bilíngue. Acadêmica de Letras – Inglês/Português na Universidade Regional de Blumenau (FURB) e bolsista do PIBID.

²Acadêmica de Letras – Inglês/Português na Universidade Regional de Blumenau (FURB), bolsista do PIBID e de iniciação científica do PIBIC/FURB.

Conta com a atuação de uma professora coordenadora, de dois professores supervisores e 15 bolsistas do curso de Letras. A Escola de Ensino Fundamental Padre Theodoro Becker terá suas vivências do subprojeto utilizadas neste trabalho.

Um dos objetivos deste subprojeto, partindo da produção de narrativas, é refletir sobre a maneira como o processo de ensino-aprendizagem do sistema escrito está se desenvolvendo nas unidades de ensino da região, para, assim, incentivar os professores em formação e os já formados a repensarem a maneira como a língua materna está sendo enfocada nas aulas de Língua Portuguesa.



Foto 1 - tirada no mês de julho/2012, na biblioteca da escola, bolsistas: Martha e Cristiane, professor supervisor Alício.

METODOLOGIA

Este artigo caracteriza-se como um relato de experiência, pois visa a análise das atividades realizadas no segundo semestre de 2012 e da proposta do programa PIBID.

Para o desenvolvimento do trabalho foram utilizados os diários de campo das bolsistas e realizadas leituras referentes ao processo de formação do docente, além das diretrizes do Programa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O semestre iniciou em Julho com uma formação para os acadêmicos, na FURB. Estes momentos de formação são acompanhados de muitas leituras e de reflexão sobre elas, assim,

os estudos e trabalhos iniciam antes da formação e terminam após ela, com a escritura de fichamentos e postagens para o blog do PIBID.

Neste mesmo mês, aconteceu o 18º Congresso de Leitura do Brasil, na UNICAMP, em Campinas – SP. Com essa participação, levamos as experiências que estávamos vivendo para outros lugares e também tivemos contato com outros projetos do PIBID de diferentes lugares do Brasil. Da mesma maneira, após o Congresso, elaboramos um relato com fotos e texto para postar no blog do subprojeto.

No início das atividades da FURB, no mês agosto, tivemos a oportunidade de participar de uma palestra oferecida ao Mestrado em Educação, com a professora Natascha, da Universidade do Minho, em Portugal. Ela falou acerca do trabalho com Projetos que eles vêm desenvolvendo nos cursos de Engenharia, no ensino superior de lá.

Após, iniciaram-se efetivamente as atividades de pesquisa e planejamento para o trabalho em sala de aula com os alunos da 7ª série A. Os temas foram pensados e escolhidos a partir das necessidades detectadas na coleta das produções dos alunos no ano anterior. Assim, foram escolhidos os gêneros Memórias, Biografia e Autobiografia, por também serem o foco em 2012, nas Olimpíadas de Língua Portuguesa. A partir deles, trabalhamos questões como: o uso dos tempos verbais, a identificação de adjetivos e advérbios, recurso importante para a descrição do local e do fato utilizados nestes gêneros.

No início de Agosto também reiniciaram os encontros do Grupo de Pesquisa do NEL (Núcleo de Estudos Linguísticos) da FURB, grupo que reúne, semanalmente, acadêmicos de Letras, mestrandos, mestres e professores de educação básica. Na primeira reunião, aconteceu o planejamento do semestre.

Para setembro, havia mais uma oportunidade de divulgar o trabalho realizado no PIBID: a Mostra Integrada de Ensino, Pesquisa e Extensão da FURB. Para este evento, elaboramos um banner contando o que havíamos realizado até agora no subprojeto e uma de nossas colegas apresentou este cartaz.

O primeiro dia de aula com os alunos da 7ª série A está relatado abaixo no Diário de Campo das acadêmicas:

^[...] hoje tivemos duas aulas com a sétima série na THEBE. Iniciamos o assunto 'Memórias' e 'Autobiografía'. Fizemos dinâmicas para ativar a memórias deles e fazê-los lembrar de histórias da sua infância. E, então, pudemos estruturar o gênero e organizar a maneira como devemos recontar as nossas lembranças. Revisamos os verbos no pretérito perfeito e imperfeito e também as noções de adjetivo e advérbio, todos esses conceitos estudados a partir de exemplos do gênero.

A próxima visita para trabalho com os alunos seria no dia 18 de setembro, dessa maneira, reiniciaram-se as pesquisas e produção de materiais para levar aos alunos da 7ª série. O tema escolhido para essa aula foi Teatro. Na primeira etapa, propomos formação de equipes para trabalharem na criação de personagens. Nossa proposta inicial era a partir dos personagens a produção de um texto teatral para apresentação posterior, porém, como observamos dificuldades no desenvolvimento dos personagens, conversamos com o supervisor da escola e concluímos que seria melhor trazer um texto para ser adaptado.

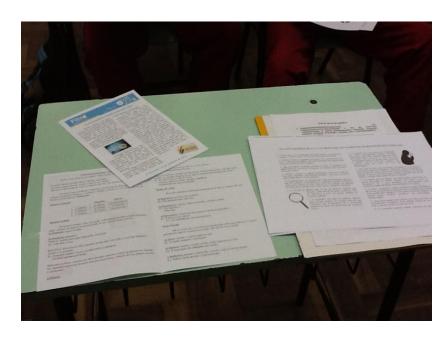


Foto 2 – Confecção de material utilizado nas aulas, pelas bolsistas Cristiane e Martha

O grupo de bolsistas foi convidado a escrever um resumo estendido para enviar ao Encontro Estadual do PIBID que se realizaria na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), na cidade de Florianópolis, em outubro. Assim, o resumo foi escrito pelas acadêmicas em parceria com o professor supervisor e com a coordenadora do subprojeto.

A participação das acadêmicas no I Colóquio Diálogos entre Linguagem e Educação, na FURB, encontra-se no excerto abaixo, extraído do Relatório mensal das bolsistas:

Apresentação do artigo científico do PIBID no I Colóquio: além de apresentar, também pudemos discutir várias questões acerca do PIBID no Brasil todo e da importância do Programa. Assistimos a diversas apresentações, de diversos lugares e foi muito legal ver o PIBID acontecendo em todo o país [...] Trabalhamos na recepção do evento e participamos em minicursos e palestras acerca da área da educação e linguagem. O contato com bolsistas, supervisores e coordenadores do PIBID do Brasil todo foi muito rico e importante!

Em outubro, continuamos os planejamentos e trabalhos com a nossa turma na escola THEBE. Escolhemos uma crônica de Luís Fernando Veríssimo para analisarmos em conjunto

com eles e para transpormos esse gênero para uma peça teatral que seria apresentada no encontro de final de ano entre as escolas do subprojeto de Letras.

Dia 06 de novembro, terminamos a explicação sobre teatro e iniciamos os preparativos para a apresentação do dia 19. Retornamos à escola no dia 13, ensaiamos novamente com os alunos e finalizamos os preparativos. Neste mesmo dia, no período da tarde, tivemos uma formação, no grupo de pesquisa do NEL, sobre Letramento, com a professora Adriana Fischer.

Uma semana depois, fomos para a cidade de Guabiruba, apresentar e assistir às apresentações dos outros alunos e escolas. Alguns alunos se manifestaram quanto ao interesse na participação da apresentação final no encontro das escolas participantes do PIBID, subprojeto Letras. Assim, formamos uma equipe com os participantes, da seguinte forma: figurinistas, cenógrafos, sonoplasta, diretoras, narradora e duas atrizes, fizemos uma adaptação pelo fato de não haver interesse por parte de algum aluno em representar o ator.

No final de Novembro, elaboramos um resumo a ser publicado e uma apresentação para ser feita no Seminário das Licenciaturas da FURB, com o intuito de compartilhar as experiências vividas neste tempo de participação no subprojeto.

Para finalizar o ano, tivemos duas reuniões: uma, no começo de Dezembro, com a professora coordenadora e com todos os bolsistas participantes e outra, dia 17 de dezembro, com o professor supervisor e com as bolsistas da escola THEBE. Ambos os momentos foram de avaliação do ano que passou e de planejamento para 2013. Foram estipuladas tarefas, leituras e atividades que deveriam ser feitas e também datas para o ano a seguir.

De acordo com Gatti (2011) as pesquisas realizadas sobre formação e políticas docentes apontam para três questões discutidas com frequência: as novas competências do professor na sociedade atual, a necessidade de tornar a profissão mais atrativa e tornar a instituição educativa mais autônoma e mais responsável por sua gestão pedagógica.

Cada vez mais os professores precisam estar preparados para exercer uma prática contextualizada, atenta às especificidades do momento, à cultura local, ao alunado diverso em sua trajetória de vida e expectativas escolares, ou seja, há a necessidade de compreensões sobre o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social das crianças e dos jovens, compreensão e capacidade de lidar com diferenças (GATTI, 2011).

O programa no qual as bolsistas estão inseridas estabelece, em seu decreto nº 7.219/2010, a inserção dos licenciandos no cotidiano das escolas das redes públicas de ensino, propiciando "oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a

superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem" (BRASIL, 2010, artigo 3°, inciso IV).

A distância entre a idealização da profissão e a realidade de trabalho tende a aumentar em razão da complexidade e da multiplicidade de tarefas que os professores precisam cumprir nas escolas. A inserção dos futuros docentes no meio escolar, com o apoio dos professores que assumem a função de cooformadores dos licenciandos, permite a eles uma proximidade da realidade.

De acordo com Tardif (2002, p. 23) "[...] busca-se uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos pelas universidades a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas." Desta forma, entende-se que os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho no dia a dia devem ser considerados quando se pensa em formação profissional.

A definição de saberes experienciais proposta por Tardif (2002) estabelece uma diferença entre os saberes adquiridos nas instituições de formação e os adquiridos na prática:

Pode-se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente)... (2002, p.48)

Outro ponto comentado pelo autor é o fato de a atividade docente ser realizada numa rede de interações com outras pessoas. No ambiente escolar nos deparamos com símbolos, valores, sentimentos, atitudes e o componente humano é determinante e dominante, o que representa a complexidade do confronto inicial com a realidade do exercício da profissão.

A experiência vivida pelas bolsistas no decorrer de um semestre, a partir do trabalho realizado com a 7ª série A, comprova a possibilidade da realização de uma prática contextualizada atenta a especificidade do alunado.



Foto 3 - seminário com bolsistas de várias escolas, auditório da FURB, 2012.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste relato foram enunciados diversos aspectos relacionados à prática docente. Os objetivos para este trabalho incluíram a reflexão acerca das contribuições do PIBID para a formação de professores. A análise se deu a partir dos resultados pretendidos no subprojeto de Letras da FURB, associando-o com a prática das acadêmicas envolvidas nele desde Junho de 2011. Após a leitura de teorias sobre o assunto e da análise do relato das bolsistas, é possível atestar o papel que o PIBID exerce na relação entre teoria e prática: de fato, há uma contribuição do programa para com o conhecimento do acadêmico em relação ao cotidiano de um professor.

Desde o início do subprojeto há formações que trazem o suporte teórico para que as acadêmicas possam aperfeiçoar o seu desempenho em sala de aula. Além disso, as oportunidades de participação e divulgação do que foi desenvolvido junto à escola são compartilhadas em congressos, com publicações de artigos, resumos e também com postagens relatando as experiências em sites e blogs.

A relação das acadêmicas com o professor supervisor na escola e também com os alunos propicia um contato próximo com a realidade do ambiente escolar. Dessa forma, observa-se que a finalidade do programa, que é fomentar a iniciação à docência e à melhoria na qualificação da formação dos licenciandos, alcança os seus propósitos.

Dessa maneira, participando de momentos de formação, prática, apresentações, estudos e de interlocução tanto com professores da educação básica (nas escolas e formações),

como com os pesquisadores (no Mestrado em Educação), acreditamos que o subprojeto de Letras do PIBID FURB vem alcançando seus objetivos de criar essa ponte entre teoria e prática. Proporcionando a vivência de experiências aos licenciandos e formando professores que também são pesquisadores na educação.



Foto 4 – Momento de formação com a Prof^a Dr^a Otilia Lizete de O. M. Heinig, em 15.09.2012, assunto: "A Representação Mental de Textos e Discursos" que traz o estudo do modelo de Stein e Glenn (1979), reformulado por Scliar-Cabral e Grimm-Cabral

REFERÊNCIAS

CAPES. **Pibid** - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Disponível em: http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid. Acesso em: 20 mar. 2013, às 11h53min.

E.E.F. PE. THEODORO BECKER. Disponível em:

http://www.semebrusque.com.br/eeftb/>. Acesso em: 20 mar. 2013, às 11h54min.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011. 297 páginas.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Tradução: Francisco Pereira. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

4.3 MÚSICA NARRATIVA E MÍDIAS DIGITAIS: EXPERIÊNCIAS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Gabriela Kloth¹ Thais de Souza Schlichting²

RESUMO: Diversas tecnologias e diferentes metodologias de ensino estão, cada vez mais, envolvidas no processo de ensino e aprendizagem. Tais fatores podem ser aproximados ao planejamento do professor e a sua prática em sala de aula, como forma de tornar o processo de ensino e aprendizagem mais dinâmico e satisfatório. O presente relato é parte integrante das atividades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), desenvolvido por acadêmicos do curso de Letras da Universidade Regional de Blumenau (FURB) em uma escola pública do município de Guabiruba (SC). A discussão tem como objetivo apresentar a sequência didática desenvolvida a partir do gênero discursivo música narrativa, que apresenta elementos narrativos (SCLIAR-CABRAL & GRIMM CABRAL, 1991) a fim de ampliar o esquema das narrações dos estudantes de uma 7ª série no segundo semestre de 2012. Para tanto, nos embasamos nos Novos Estudos do Letramento e nas concepções do Círculo de Bakhtin, a fim de fundamentar e analisar o processo de desenvolvimento do trabalho. Fizemos uso das novas tecnologias no desenvolvimento das aulas, o que ajudou os estudantes na expansão das suas compreensões diante do esquema narrativo e ainda participassem ativamente do processo no qual estavam inseridos. Ao fim das atividades, percebemos que o desenvolvimento dos elementos narrativos foi aperfeiçoado por parte dos alunos e a divulgação do trabalho no meio digital teve uma repercussão positiva no processo de ensino e aprendizagem desenvolvido.

Palavras-chave: PIBID. Ensino Fundamental. Sequência Didática.

INTRODUÇÃO

Atualmente, vivemos em um cenário onde diariamente são criadas novas tecnologias e apresentadas novas metodologias de ensino. O trabalho em sala de aula pode ser aproximado a essas inovações fazendo com que o processo de ensino e aprendizagem seja mais satisfatório e dinâmico tanto para os alunos quanto para o professor.

O presente artigo é parte integrante das atividades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), desenvolvidas pelos acadêmicos do curso de Letras da Universidade Regional de Blumenau (FURB), desde o segundo semestre de 2011 até o primeiro semestre de 2013.

O projeto do PIBID na Universidade é dividido em subprojetos. É objetivo do subprojeto de Letras: compreender as dificuldades dos estudantes em atividades que tangem à leitura e à escrita. As primeiras atividades realizadas (segundo semestre de 2011) constituíram

¹ Acadêmica do curso de Letras da Universidade Regional de Blumenau – FURB. Email: gabikloth@hotmail.com.

² Acadêmica do curso de Letras da Universidade Regional de Blumenau – FURB. Email: thais_schlichting@hotmail.com.

a aplicação de uma proposta de produção de texto³, a partir da qual os alunos tiveram que redigir uma narrativa. Após essa coleta de dados, digitamos, tabulamos e analisamos as particularidades presentes em cada série, sendo isso a base para a elaboração de atividades que complementaram as aulas regulares e colaboraram para a ampliação do repertório cultural e científico dos alunos. A partir do diagnóstico, percebemos que o esquema narrativo dos estudantes apresentava algumas disfunções. Organizamos, então, uma sequência didática que visou desenvolver os elementos narrativos (SCLIAR-CABRAL; GRIMM CABRAL, 1991).

Este artigo tem como objetivo apresentar a sequência didática trabalhada em sala de aula, bem como avaliar o processo de execução, os acertos e erros dessa sequência didática sobre músicas narrativas, aplicadas como atividades complementares aos alunos de uma 7ª série no segundo semestre de 2012. Ancorando-nos nas compreensões dos Novos Estudos do Letramento e nas teorias do Círculo da Bakhtin para a análise da prática e base teórica da sequência didática. Através do trabalho realizado, construímos com os alunos a compreensão da possiblidade de retratarmos uma mesma história de diferentes maneiras, seja através do texto, da música, dos vídeos ou outros recursos que tivermos disponíveis.

Adotamos, para a presente discussão, as concepções de Scliar-Cabral e Grimm Cabral (1991) que reformularam as propostas de Stein & Glenn (1979) sobre os elementos narrativos. A narrativa possui um esquema, no qual "existe uma estrutura interna semelhante à das sentenças e uma rede hierárquica de categorias e de relações lógicas entre estas categorias" (SCLIAR-CABRAL; GRIMM CABRAL, 1991, p. 01). Tal sistema diz respeito aos elementos da narrativa, como o personagem, o cenário, as relações de causa e consequência e os episódios da narrativa. É neste âmbito dos elementos narrativos que focamos nosso trabalho em sala de aula.

Apresentamos, em seguida, as teorias que serviram como base para desenvolvermos nossa sequência didática e nosso trabalho. Então, discutimos alguns aspectos da experiência em si, apontando pontos fortes e fracos e apresentamos os resultados alcançados. Por fim, expomos algumas considerações acerca do processo de ensino e aprendizagem pelo qual passamos, visto que o PIBID é um meio de introduzir os acadêmicos de licenciaturas em seu futuro campo de trabalho: a sala de aula.

TEORIAS QUE EMBASAM NOSSAS PRÁTICAS

proposta era composta por uma seguência de ima

³ A proposta era composta por uma sequência de imagens lógicas e mudas de um garoto e duas árvores.

Vivemos em um momento histórico onde há o desenvolvimento acelerado da tecnologia, a conectividade das crianças e adolescentes e a presença do mundo virtual na sala de aula, buscamos uma alternativa para trabalharmos conteúdos componentes do currículo, perante os quais os alunos apresentam dificuldades⁴, unindo-os à utilização das novas mídias. A partir dessa alternativa, planejamos a sequência didática "Músicas Narrativas", que teve como enfoque maior fazer com que os alunos compreendessem os elementos narrativos além das formas padronizadas, contidas nos livros didáticos e de literatura.

Letramentos envolvidos

Concebemos as aulas ministradas durante a aplicação da sequência didática em questão como eventos de letramento (KLEIMAN, 2007), momentos nos quais os estudantes puderam entrar em contato com novas possibilidades da prática da leitura e da escrita. O letramento é, antes de tudo, uma prática social que envolve a cultura escrita e a escola é o local onde predominam múltiplas práticas de letramento (KLEIMAN, 2007; TAVARES & FERREIRA, 2009; DIONÍSIO, 2007).

Adotamos a concepção defendida por Rojo (2010, p. 26) que afirma que eventos de letramento são "qualquer ocasião em que um fragmento de escrita faz parte integral da natureza das interações dos participantes e de seus processos interpretativos". Estando os alunos inseridos nessas práticas, vivenciam e compreendem as práticas e usos da linguagem que acontecem a sua volta. As práticas de letramento podem ser de variadas maneiras, desde a interação em situações cotidianas, como pegar um ônibus, até práticas mais elaboradas, como apresentar-se em um congresso. As práticas de letramento compreendem eventos variados, em algumas dessas práticas, é necessário que o sujeito seja também alfabetizado. Como as práticas de letramento não acontecem somente nas aulas de Língua Portuguesa, a escola torna-se um campo onde podemos observar essas práticas também em outros contextos, como as aulas de outras disciplinas, recreio, eventos internos etc.

Um tipo especial de letramento foi levado em consideração no momento da elaboração da sequência didática desenvolvida: os letramentos na cibercultura, pois atualmente, vivemos em um cenário de introdução de novas modalidades de práticas sociais de leitura e escrita na

_

⁴ Ver: 1. KLOTH, Gabriela. O articulador textual "e" e a produção de narrativas: **um olhar para os sentidos**. I Colóquio Nacional Diálogos entre linguagem e educação e VII Encontro do NEL, Blumenau. 2012. Disponível em:http://www.tecnoevento.com.br/nel/anais/artigos/art27.pdf>.

^{2.} HUBER, Roseane. HEINIG, Otilia. SCHLICHTING, Thais. Entre fábulas e contos de fadas: **análise de produções textuais no Ensino Fundamental**. I Colóquio Nacional Diálogos entre linguagem e educação e VII Encontro do NEL, Blumenau. 2012. Disponível em: http://www.tecnoevento.com.br/nel/anais/artigos/art69.pdf.

sociedade, criadas pelas recentes tecnologias da comunicação eletrônica - O computador, *a web* e a Internet (SOARES, 2002). Compreendemos esse cenário e o fato de uma grande parcela dos estudantes ter seu lazer nos meios digitais, percebemos a necessidade de trazer isso para as práticas com a leitura e a escrita na esfera escolar.

A ideia central do nosso trabalho em relação ao letramento na cibercultura é integrar as práticas de letramento que muitas vezes ficam à margem na consideração dessas habilidades e trazê-las a um ponto central, um ponto comum de compartilhamento das atividades desenvolvidas em sala de aula com o mundo da Internet. Segundo Lévy (1999, p. 20) "o docente vê-se chamado a tornar-se um animador da inteligência coletiva de seu grupo de alunos, em vez de um dispensador direto de conhecimentos" quando introduz atividades na cibercultura em suas aulas.

Quando confrontados os contextos analógico e digital, nos deparamos com algumas especifidades que afetam tanto a leitura como a escrita, como podemos perceber no quadro abaixo:

QUADRO 01: Diferenças entre os contextos analógico e digital

CONTEXTO ANALÓGICO	CONTEXTO DIGITAL
 Âmbito pragmático Interlocutores: comunidade de fala (local, nacional, idiomática). Monoculturalidade. Acesso limitado a destinatários e recursos enciclopédicos. Mundo presencial com coordenadas físicas. Canal visual. Linguagens gráficas. Interação diferida, transmissão lenta, etc. Alto custo. 	 Interlocutores, comunidades virtuais (tribos virtuais). Diversidade cultural. Acesso ilimitado. Mundo virtual e onipresente. Canais visual e auditivo. Hiper e multimídia. Interação simultânea, transmissão instantânea. Baixo custo.
 Âmbito discursivo 7. Linearidade. Itinerário único. 8. Intertextualidade retroativa. Texto fechado. 9. Gêneros tradicionais: carta, informe, convite, livro. 10. Elaboração oracional. Âmbito do processo de composição 11. Processamento lento. 	7. Hipertextualidade. Diversidade de itinerário 8. Intertextualidade proativa explícita: enlaces. Texto aberto 9. Gêneros novos: e-mail, chat, web 1 0. Fraseologia específica, sintagmas isolados.
12. Sobrecarga cognitiva.13. Aprendizagem heterodirigida.	11. Processamento eficaz: engenharia linguística.12. Descarga cognitiva. Ênfase na estratégia.13. Ênfase nos recursos autodirigidos.

Fonte: CASSANY, Daniel. "*De lo analógico a lo digital. El futuro de la enseñanza de la composición*" em Revista Latinoamericana de leitura No. 21. (2000). [tradução nossa]

Ao observamos as informações contidas no Quadro 01, percebemos que o contexto digital se mostra mais dinâmico do que o meio analógico, pois oferece uma maior gama de conteúdos, interlocutores e alguns gêneros discursivos que trazem a possibilidade de interação

simultânea, textos abertos e que mostram a hipertextualidade, principalmente se considerarmos que "a interação no ciberespaço não deixa de ser uma forma de comunicação" (LÉVY, 1999, p. 28).

Para finalizar a presente seção, trazemos as concepções de letramento ⁵ expostas por Cassany (2000, p. 07), que compreendem três âmbitos: O primeiro é o letramento tradicional, "centrado na capacidade de usar a correspondência fala-escrita" (CASSANY, 2000, p. 07 [tradução nossa]). O segundo, o letramento funcional, "centrado nas capacidades comunicativas de usar a leitura e a escrita de modo eficaz no mundo letrado analógico" (CASSANY, 2000, p. 07 [tradução nossa]) e o terceiro compreende o letramento digital que é centrado "nas capacidades específicas que impõem o suporte digital no uso da escrita" (CASSANY, 2000, p. 07 [tradução nossa]). Estes três âmbitos podem ser representados da seguinte forma⁶:

QUADRO 02: Âmbitos do letramento

Letramento

Letramento funcional

Letramento digital

Fonte: CASSANY, Daniel. "*De lo analógico a lo digital. El futuro de la enseñanza de lacomposición*" em Revista Latinoamericana de leitura, n. 21, (2000) [tradução nossa].

Percebemos que o letramento digital se compõe a partir do letramento funcional e a noção de letramento como um todo. O trabalho em sala de aula levou em consideração todos os conhecimentos prévios que os alunos têm para contribuir com o processo, ou seja, construímos sentidos em conjunto. Foi assim, também, que alcançamos uma amplitude na compreensão do esquema narrativo nas histórias.

O Gênero Discursivo

A definição de gênero, amplamente explorada na retórica e na literatura, recebe visibilidade na obra de Bakhtin, que afirma que "se não existissem os gêneros do discurso e se

⁶ Originais em espanhol.

_

⁵ Alfabetização, no original. Mas que, no contento brasileiro equivale ao conceito de Letramento.

não os dominássemos; se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala; se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível" (1997, p. 302).

A partir das definições de gênero, Bakhtin (1997) os divide em gêneros primários e gêneros secundários. Os gêneros primários são aqueles que o sujeito utiliza em situações discursivas privadas, ou seja, no seu domínio particular, com a família, os amigos, conhecidos. Os gêneros primários não requerem uma linguagem rebuscada, pois estão ligados às relações íntimas. Os gêneros secundários são aqueles das instâncias públicas, que se constituem em um caráter mais formal, em atividades socioculturais.

Os gêneros têm uma estabilidade quanto à forma, embora sejam "mutáveis e flexíveis", são caracterizados por três elementos básicos: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional.

Os estudantes se deparam também com os diferentes tipos textuais, o que Marcuschi (2008, p. 28) apresenta: "tipologias ou tipos textuais abrangem as seguintes categorias: narração, descrição, exposição, argumentação e injunção. Estão inseridos nos gêneros textuais, não sendo, portanto, textos empíricos". Entrando em contato com essa gama de possibilidades, o educando tem a possibilidade de interagir mais eficazmente nas situações discursivas existentes na sociedade. Cabe ao professor ser o mediador dessa tríade que envolve o aluno, o conhecimento e o professor.

O Gênero estudado: Música Narrativa

"A música atua de forma intrínseca nos indivíduos, através das experiências emotivas que proporciona como, por exemplo, o prazer, a indiferença, o ódio, o amor" (RUFINO, 2012, p. 19). A função da música é, portanto, comunicar seja através do instrumental ou das letras vocalizadas.

Conforme conceituamos os gêneros, a partir da ótica bakhtiniana (1997), lançamos mão da ideia de que existe uma infinidade desses gêneros, uma vez que são infinitas as possibilidades de atividade humana nos mais variados campos. Assim, os gêneros são formas de inserção, ação e controle social no cotidiano, perpetuando relações, manifestando-se em certas condições de realização. O gênero surge, então, imbricado a necessidades e atividades socioculturais.

Ao classificarmos os gêneros, ainda sob a ótica bakthiniana, em gêneros primários e secundários, percebemos a música no âmbito dos secundários, uma vez que surgiu e se

constituiu acerca de um convívio cultural mais complexo, o qual foi desenvolvido e organizado com o passar do tempo, sendo reelaborado até os padrões que conhecemos hoje.

Relacionando a música e os gêneros discursivos, observamos a proximidade da musicalidade com o ato de falar. Nesse contexto, segundo Costa (2005, p. 107), a canção "é um gênero híbrido, de caráter intersemiótico, pois é o resultado da conjunção de dois tipos de linguagens: a verbal e a musical". É, portanto, constituída por outros discursos e constitui, também, outros discursos.

A música, formada por uma parte melódica e outra verbal que não podem ser pensadas de forma isolada, representam um ato de comunicação no qual o dito e o dizer, o texto e o contexto são inseparáveis. Assim, podemos afirmar que, como o discurso literário, as músicas/canções "podem ser entendidas como uma prática que explicita um trabalho intencional com a linguagem, elaborado por um sujeito situado num contexto cultural" (RUFINO, 2012, p. 12).

Sequência Didática

O trabalho com gêneros discursivos permite-nos desenvolver uma linha contínua para trabalhar, além de possibilitar uma progressão nos conhecimentos dos estudantes. A essa forma de trabalho damos o nome de sequência didática.

"A sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito" (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 95) que tem a finalidade de ajudar o estudante a compreender o gênero, dando o aporte necessário para que ele possa reconhecer, escrever ou falar, quando necessário, de acordo com determinada situação.

Dessa forma, compreendemos a sequência didática como um método eficiente para que haja um estudo aprofundado de determinado gênero, sendo que, a partir dessa progressão no ensino, o estudante estará apto a comunicar-se em diferentes situações e elaborar criações orais e escritas de diferentes domínios.

Após essa apresentação das teorias que nos serviram de base para a estruturação do trabalho, apresentaremos uma análise das nossas práticas em sala de aula e das percepções dos estudantes acerca do processo.

A SEQUÊNCIA DIDÁTICA DESENVOLVIDA: MÚSICAS NARRATIVAS

O trabalho do PIBID, do Subprojeto Letras FURB, nas escolas compreende encontros mensais, durante as aulas de Língua Portuguesa. É importante ressaltar que a professora da turma, nossa supervisora, fez um trabalho paralelo com os estudantes e que a prática com sequências didáticas é recorrente em sua atuação. Nossa sequência foi, então, desenvolvida em quatro encontros, de agosto a novembro de 2012.

Antes do início das atividades da sequência didática, trabalhamos alguns aspectos relativos aos textos dos estudantes (em sala de aula), como a diferenciação entre os gêneros fábula e contos de fadas, os aspectos gramaticais do verbo e suas conjugações e fizemos uma votação sobre qual gênero musical era o favorito dos alunos. Feita essa parte inicial, introduzimos a nossa ideia da sequência didática com as músicas narrativas. O processo foi bastante bem recebido pelos alunos, pois eles já eram familiarizados com as Sequências Didáticas desenvolvidas pela professora.

O primeiro momento do trabalho, em agosto, compreendeu uma breve discussão acerca do *rock* nacional (gênero musical escolhido pela grande maioria da turma), sobre as bandas apresentadas durante a atividade e das letras das músicas ouvidas. Neste encontro, também, formulamos as noções dos elementos narrativos que apareciam nas histórias contadas através das músicas, mostrando aos alunos que as narrações podem acontecer de diversas maneiras, não somente através do texto escrito tradicional. Ao fim de cada audição, abordamos os aspectos das narrativas, sendo que os estudantes foram os responsáveis pela identificação dos elementos e da comparação entre as músicas em si.

No encontro seguinte, setembro, socializamos com os estudantes ideias que surgiram para a produção final. Aproveitamos ainda para exemplificar o nosso trabalho através de clipes, *trailers* e vídeos de músicas que contam histórias. Partindo dessa coleta de ideias e do interesse dos alunos que, voluntariamente, disponibilizaram-se para caracterizar os personagens na construção do vídeo, elaboramos um roteiro para a encenação e gravação da música 'Era um garoto...', da banda gaúcha Engenheiros do Hawaii, que foi ensaiado no encontro de outubro.

Neste ponto do trabalho, contamos com a ajuda da nossa supervisora, a professora de Língua Portuguesa da turma, que realizou a parte de explicação histórica de elementos históricos relativos à música escolhida através do material que montamos. As noções da Guerra do Vietnã e de grupos como os Beatles e os Rolling Stones que são citados na música foram trabalhadas em um encontro à parte, devido ao tempo de execução do trabalho.

Entre um encontro e outro, nos correspondemos com alunos e a professora por meio da Internet e nos organizamos em relação ao material que cada estudante deveria levar para a

encenação final. Foi um período de grande expectativa por parte de todos os envolvidos, o que proporcionou uma esfera de interesse entre todos os comprometidos: bolsistas, professora supervisora e alunos.

A finalização da sequência aconteceu em novembro, quando nos reunimos com a turma, no auditório da escola, para gravarmos a nossa história, a nossa música narrativa. Caracterizados, os alunos desfrutaram do momento com alegria e demonstraram satisfação na realização do trabalho. Após a edição do vídeo (feita pelas bolsistas com ajuda de profissionais do meio de Sistemas de Informação), tínhamos pronta a nossa narrativa contada através da música.

A nossa encenação de uma música narrativa foi apresentada, em forma de vídeo, na circunstância de integração entre as três escolas participantes do subprojeto de Letras do PIBID da FURB. Na ocasião, estavam presentes supervisores, estudantes, bolsistas e responsáveis pelo PIBID Institucional da Universidade. Foi um meio de divulgação dos resultados do trabalho, sendo a primeira exibição do vídeo para os estudantes que ficaram bastante satisfeitos.

Após a apresentação no 'encerramento' das atividades de 2012, o vídeo foi *upado* em uma conta do *Youtube* e está disponível para a visualização através do link http://www.youtube.com/watch?v=EEonSqJoja0. Optamos por disponibilizá-lo na rede justamente por conta das noções do letramento na cibercultura, já apresentados na seção de fundamentação teórica do presente artigo, e por aproximar-se das atividades cotidianas dos estudantes, em frente ao computador, unindo-se assim da sua realidade. Além disso, estudos (ALLEGRETTI; HESSEL; HARDAGH; SILVA, 2012) apontam que o site *Youtube*, atualmente, é concebido como um espaço de aprendizagem e publicação.

Outro aspecto relevante foi a repercussão do vídeo na Internet, os estudantes compartilharam o trabalho em suas redes sociais, mostraram para amigos e famílias e fez com que os próprios estudantes interagissem na *Web* entre si.

No final do ano de 2012, os estudantes foram submetidos à aplicação de uma nova proposta de produção de texto (uma nova sequência de imagens que os alunos deveriam ordenar corretamente, além de produzir um texto narrativo) com a finalidade de perceber as mudanças que ocorreram nas narrativas durante o processo de aplicação das atividades. Após a análise comparativa dos textos do comando aplicado no início do segundo semestre de 2011 e o comando aplicado no final de 2012, percebemos que os textos dos estudantes apresentam maior desenvolvimento nos elementos da narração como o cenário, os personagens e as relações de causa e consequência, o que nos leva à compreensão de que as práticas habituais

da leitura e escrita dos estudantes relacionadas às atividades complementares colaboraram para uma transformação positiva no desenvolvimento textual dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo apresentar a sequência didática trabalhada em sala de aula, bem como avaliar o processo de execução dessa sequência didática sobre músicas narrativas, aplicadas como atividades complementares aos alunos de uma 7ª série no segundo semestre de 2012. Para isso, trouxemos para a presente discussão o aporte teórico que nos embasou na formulação das práticas e a explicação do processo de aplicação da sequência didática em si.

O processo de desenvolvimento das atividades resultou em uma relação bastante afetiva entre a tríade envolvida no trabalho: as bolsistas, os estudantes (da 7ª série) e a professora supervisora. Além dos objetivos relativos ao texto propriamente dito, alcançamos resultados positivos em questões como a responsabilidade dos estudantes, a importância do trabalho em equipe e o planejamento por parte das bolsistas.

Ao observarmos o desenvolvimento das atividades, compreendemos a importância desse Projeto (PIBID) ao agregar aos envolvidos experiência preparatória para o futuro profissional, introduzindo os bolsistas, ainda enquanto acadêmicos, no futuro campo profissional, proporcionando a vivência da realidade em sala de aula.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail (1953/1979). **Estática da criação verbal**. Tadução: Maria Emsantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CASSANY, Daniel. De lo analógico a lo digital. El futuro de la enseñanza de la composición. **Lectura e Vida. Revista Latinoamericana de leitura**, ano 21, 2000.

COSTA, N. A canção e o problema da ludicidade discursiva. In: COSTA, M. de F. V. da; FREITAS, G. (Org.). **Cultura lúdica, discurso e identidades na sociedade de consumo**. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2005.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

LÉVY, Pierre. Cibercultura. São Paulo, 1999.

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

ROJO, Roxane. Alfabetização e letramento múltiplos: como alfabetizar letrando? In: **Coleção explorando o ensino:** Língua Portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. v. 19.

RUFINO, Janaína de Assis. As notas da minha canção: considerações sobre o gênero canção. **Recorte – Revista Eletrônica**, v. 9, n. 2, 2012. Disponível em: http://revistas.unincor.br/index.php/recorte/article/view/608/pdf>. Acesso em: 29 mar. 2013.

SCLIAR-CABRAL; GRIMM CABRAL. A representação mental dos textos e discursos In: **Introdução à Psicolingüística**. São Paulo: Ática, 1991.

4.4 AQUISIÇÃO DA SEGUNDA LÍNGUA: A AUTONOMIA DO APRENDIZ

Yasmim Naif Amin Mahmud Kader¹ Adriana Macedo Nadal Maciel² Gabriela Quatrin Marzari³

RESUMO: Aprender uma nova língua requer motivação e, quando o ambiente da sala de aula não atinge as metas do aprendiz, este vê a autonomia como uma forma de adquirir um conhecimento que vai além do que é ensinado pelo professor. A partir de pesquisas bibliográficas específicas, o presente estudo tem como propósito abordar a autonomia do aprendiz de língua inglesa na educação básica observando a capacidade deste de pesquisar e buscar meios de aprender fora do ambiente formal da escola, motivado, muitas vezes, pelo próprio professor. Ao buscar subsídios em autores como Leffa (2003), Paiva (2006) e Nunan (2000), discute-se, então, a responsabilidade assumida pelo aprendiz em relação à sua própria aprendizagem.

Palavras-chave: Autonomia. Aprendizagem. Conhecimento. Língua Inglesa.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

São várias as pesquisas que demonstram a vontade de aprender dos alunos como uma peça fundamental para resultados positivos na aquisição de novos conhecimentos. Aprender uma nova língua, por exemplo, neste caso o inglês, torna-se um desafio que mostra que "é possível vencer todas as barreiras, se o aprendiz tiver a determinação e a garra necessária para levar adiante seu objetivo" (RAJAGOPALLAN, 2011, p. 55). Uma vez motivado, o aluno aproveitará ao máximo as instruções recebidas e questionará constantemente o professor, tendo em vista a construção do conhecimento. Segundo Leffa (2003), o ambiente escolar nem sempre terá condições para ensinar tudo o que o aluno precisa saber. Dessa forma, a autonomia entra como uma ferramenta própria de busca de saberes que vão muito além da sala de aula.

A partir de pesquisas bibliográficas específicas, o presente estudo tem como propósito ressaltar a autonomia do aprendiz de língua inglesa no ensino, observando a capacidade deste de pesquisar e buscar meios de aquisição fora do ambiente formal da escola, com ou sem a orientação e incentivo do professor. Assim sendo, justifica-se o desenvolvimento deste estudo, cujo intuito é mostrar que é possível aperfeiçoar o

¹ Acadêmica do 3º Semestre do Curso de Letras – Português e Inglês da UNIFRA – Centro Universitário Franciscano – bolsista PIBID

² Professora do curso de Letras: Português e Inglês da UNIFRA. Coordenadora do Subprojeto Letras: Inglês do PIBID

³ Professora do curso de Letras: Português e Inglês da UNIFRA. Professora Orientadora do Subprojeto Letras: Inglês do PIBID

conhecimento de uma segunda língua, mesmo diante das mais desafiadoras situações, por meio da autonomia que o aluno desenvolve ao engajar-se no objetivo de aprender por conta própria.

REFERENCIAL TEÓRICO

Não é de hoje que o conceito de autonomia é discutido em relação à aprendizagem de línguas estrangeiras, no caso deste artigo, o Inglês. Desde a década de 70, segundo Paiva (2005), o termo é usado, embora não com a mesma nomenclatura, por estudiosos da aquisição de línguas para definir uma personalidade responsável por aquilo que se aprende dentro do âmbito escolar e é retomado retomado fora dele. Ou seja, a autonomia, como conceito predominante, visa à "responsabilidade pela própria aprendizagem" (HOLEC, 1991 *apud* PAIVA, 2005, p. 136). Nesse ensino autônomo, tudo dependerá da vontade de quem está aprendendo, no do presente trabalho o aluno da Educação Básica. Nesse sentido, para Naiman (1996), "os alunos mais bem sucedidos são aqueles que assumem a responsabilidade quanto o próprio ensino".

Todavia, observa-se que existe uma visível falta de interesse por parte dos mesmos quanto ao estudo de uma segunda língua. Leffa (2003) ressaltou que aprender uma língua estrangeira não é fácil; é preciso entusiasmo e determinação, um objetivo a ser exercido. Caso contrário, o interesse pela aquisição diminuirá e o perfil autônomo sequer será alcançado. Relacionado a isso, Gimenez (2011, p. 50) reforça a importância de construção de um objetivo quanto à aprendizagem da língua inglesa ao comentar:

É preciso ressignificar a aprendizagem do inglês para dar-lhe a conotação de que não é só possível aprendê-lo, como também compreender-se como um elo na rede de pessoas comprometidas em determinada visão de mundo.

No que diz respeito ao desenvolvimento de uma aprendizagem autônoma, o papel do professor tem extrema importância. Afinal, segundo Paiva (2005), a insegurança do aluno tende a aumentar quando o assunto é a aquisição de uma língua a que ele não está habituado, sendo fundamental o incentivo do professor para que o mesmo siga em frente. Leffa (2003) destacou o argumento de que não existe ensino autônomo, não se pode ensinar algo com o qual nascemos, mas mostrar esse caminho, que muitas vezes é ignorado e esquecido. A autonomia é conquistada, então, quando guiada pelo professor; sob esse viés, o aluno não limitará a aquisição do conhecimento somente ao ambiente escolar.

Contudo, o desenvolvimento da autonomia, capacidade inata ao ser humano, é muitas

vezes ignorado pelo professor que não tem dimensão de sua importância no crescimento do próprio aluno O fato é que, embora o termo autonomia seja igual para todos, Leffa (2003) reforça que a autonomia é diferentemente desenvolvida, ou seja, cada aprendiz desenvolve uma postura autônoma, uns mais; outros menos. Paiva (2005) reforça esse argumento, ao afirmar:

Por ignorar o papel da autonomia do aprendiz, os vários métodos de ensino geraram propostas e explicações lineares sobre o processo de aprendizagem, sem levar em conta que o ser humano é sempre o mediador de sua aprendizagem, mesmo quando seu grau de autonomia é mínimo. Esses métodos ignoraram, ainda, que, devido às diferenças individuais dos aprendizes, efeitos diferentes poderão surgir em reação a um mesmo conjunto de variáveis.

Ademais, o caráter de ser autônomo, de ter responsabilidade quanto à própria aprendizagem, está intimamente ligado à vontade de obter conhecimento continuamente, sem permitir que se torne obsoleto ou ultrapassado. Como demonstrado por Leffa (2003), ao ressaltar a expressão "educação continuada", a aquisição precisa sempre ser exercida, mesmo quando se trata de uma segunda língua. Afinal, se um aluno aprender inglês hoje e nunca der continuidade a essa aprendizagem, logo se esquecerá do que aprendeu. Ler, fazer, buscar e pesquisar são verbos necessários para o exercício da autonomia, uma vez que "se não houver evolução, não haverá civilização, não haverá o ser humano, porque a essência do ser humano é a capacidade de evoluir." (LEFFA, 2003, p. 15).

METODOLOGIA

Este estudo, com fins de pesquisa experimental, utilizou-se, primeiramente, da leitura de autores como Leffa (2003), Paiva (2006), Nunan (2000), Rajagopalan (2011), entre outros, a fim de descrever a autonomia do aprendiz, suas capacidades e obstáculos na aprendizagem de uma segunda língua, nesse caso, o inglês. A fim de atingir os objetivos propostos, em um segundo momento, foi elaborado um questionário composto de cinco perguntas relacionadas ao tema, conforme segue:

Questionário

- (1) Você costuma estudar inglês fora da sala de aula? Como?
- (2) Você tem contato com o inglês fora da sala de aula? Como? (música, jogos, livros, filmes...)

- (3) Quando você escuta uma música em inglês, você costuma procurar entender a letra dessa música? De que forma?
- (4) Você gosta dos textos trazidos pelos professores e da forma com que os mesmos são trabalhados na sala de aula?
- (5) Quando você está lendo um texto e não entende o significado de uma palavra/expressão, você procura saber o que ela significa ou simplesmente passa adiante e busca outros subsídios para a compreensão do texto?

O instrumento foi aplicado a vinte aprendizes de língua inglesa, alunos do 6º ano do Ensino Fundamental da Escola Básica Estadual Érico Veríssimo, que assumem uma postura autônoma ao desenvolverem seus estudos fora do contexto formal de aprendizagem. A coleta culminou, no terceiro momento da pesquisa, com os resultados obtidos que, então, incentivaram o uso da prática da autonomia em escolas da Educação Básica, integrantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do Centro Universitário Franciscano. Abaixo, segue o instrumento de coleta de dados utilizado neste estudo. A seguir, é feita uma análise dos dados obtidos a partir desse instrumento.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir das respostas obtidas ao questionário aplicado aos alunos de língua inglesa do 6º ano da Escola Básica Estadual Érico Veríssimo, integrante do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), observou-se que, no que diz respeito à personalidade autônoma, conforme abordada previamente, grande parte dos alunos tendem a buscar informações referentes ao aprendizado quando não estão no ambiente escolar.

Os aprendizes demonstraram interesse na língua inglesa e, quando instigados pelo material de ensino que o professor traz para a sala de aula, tendem a procurar mais informações do assunto por conta própria, em um contexto externo à sala de aula. Nesse sentido, observa-se que o papel do professor também é fundamental para motivar o desenvolvimento da autonomia por parte de seus aprendizes, embora outros tendam a agir de forma ainda mais autônoma, ou seja, com pouca influência do docente.

Nas respostas analisadas, percebe-se, todavia, que nem todo o aprendiz possui a motivação necessária para o desenvolvimento da autonomia. Por exemplo, observa-se que não há interesse por parte de alguns aprendizes em entender o que dizem as músicas em

língua inglesa de sua preferência; além disso, outros aprendizes afirmam que fingem entender o conteúdo ensinado em aula de aula, sem buscar formas alternativas de compreender o que foi abordado pelo professor, ignorando, assim, a lacuna que resultou desse descaso.

Ainda assim, a maioria das respostas obtidas evidencia a vontade ou o desejo do aprendiz em aprender fora da sala de aula. Como exemplo, alunos afirmaram que assistem a filmes ou seriados em inglês com legenda, por meio dos quais buscam, por conta própria, os significados das palavras que desconhecem. Além disso, uma parcela desses aprendizes afirma que costuma reescrever os textos que o livro didático apresenta, a fim de entender o sentido de acordo com o contexto neles apresentado. O uso de áudio e outros recursos tecnológicos, tendo em vista a aprendizagem da língua inglesa, também foram citados nas respostas do questionário, no que se refere ao estudo individual realizado por cada aprendiz.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

A pesquisa teve como finalidade demonstrar que grande parte dos aprendizes, embora uns mais motivados do que outros, possuem o desejo de aprender e assumem uma postura autônoma na busca por respostas às perguntas não respondidas no contexto de sala de aula.

Esses aprendizes são, geralmente, guiados ao caminho do conhecimento pelo professor e seu método de ensinar, mas, pode-se dizer que é a postura autônoma do aprendiz que o permite aprender. Esse argumento encontra respaldo na afirmação de Leffa (2003, p. 8), que afirma: "aqueles que realmente foram capazes de adquirir um conhecimento funcional da língua estrangeira, foram alunos autônomos, alunos que por conta própria foram muito além do que lhes foi exigido na sala de aula".

REFERÊNCIAS

GIMENEZ, T. Permanências e rupturas no ensino de inglês no contexto brasileiro. In: LIMA, D. C. (Org.). **Inglês em escola pública não funciona?** Uma questão de múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 47-55.

HOLEC, H. Autonomy and foreign language learning. [S.l.]: Pergamon, 1981.

LEFFA, V. J. Quando menos é mais: a autonomia na aprendizagem de línguas. In: NICOLAIDES, Christine; et al. (Org.). **O desenvolvimento da autonomia no ambiente de aprendizagem de línguas estrangeiras**. Pelotas: UFPEL, 2003. p. 33-46.

NAIMAN, N. et al. **The good language learner**. [S.l.]: Multilingual Matters, 1996.

NUNAN, David. Autonomy in language learning. ASOCOPI 2000, Cartagena, Colômbia,

Outubro de 2000.

PAIVA, V.L.M.O. Autonomia e complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem. In: FREIRE, M.M; ABRAHÃO, M.H.V; BARCELOS, A.M.F. (Orgs.). **Lingüística Aplicada e Contemporaneidade**. Campinas e São Paulo: Pontes e ALAB, 2005. p. 135-153.

RAJAGOPALAN, K. Vencer barreiras e emergir das adversidades com pleno êxito, sempre com o pé no chão. In: LIMA, D. C. (Org.). **Inglês em escola pública não funciona?** Uma questão de múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 55-65.

4.5 O CORPO EM PAVONEIO E A BANAL CONFUSÃO DIONÍSIACA EM *ACENOS E AFAGOS*, DE JOÃO GILBERTO NOLL¹

Anderson Proença de Andrade² Vera Elizabeth Prola Farias³

Vejo a literatura como acontecimento, não apenas como espelho das questões sociais mais imediatas. Mas que ela traga o leitor para um horizonte ritualístico, um horizonte litúrgico. É como se ele sentasse, que fosse lá no palco e participasse junto com o ator. Ando muito preocupado com essa questão da liturgia, do ritual." (João Gilberto Noll. Disponível em: <www.joaogilbertonoll.com.br>)

RESUMO: Com a finalidade de problematizar pós-modernidade e literatura, a presente pesquisa, de caráter bibliográfico e dialético, aponta possibilidades a respeito do contemporâneo e da instantaneidade da experiência com o banal, com ênfase na narrativa **Acenos e afagos**, de João Gilberto Noll. Por meio do diálogo da escrita ficcional com as postulações teóricas de Stuart Hall, Gianni Váttimo, Zygmunt Bauman, Gilles Lipovetsky e Michel Maffesoli, procurou-se compreender o contemporâneo e a instantaneidade da experiência com o banal, compreender a fragmentação identitária do sujeito pós-moderno como consequência de uma sociedade hiper-racionalizada pela globalização e capturada pelo viés da Literatura evidenciar o hedonismo, entendido como representação do *homo estheticus*, que aflora no cotidiano dos personagens, compreender a fragmentação identitária do sujeito pós-moderno como consequência de uma sociedade hiper-racionalizada pela globalização e capturada pelo viés da Literatura; e também, elucidar a concepção de homossociabilidade e o orgiasmo como fator de socialidade nos *corpus* selecionado.

Palavras-chave: Identidade. Contemporaneidade. Pós-modernidade. Hedonismo.

INTRODUÇÃO

O surgimento de uma ficção brasileira contemporânea advém dos primeiros anos da década de 60, com a prosa de Rubem Fonseca. Trata-se, obviamente, de produções que apostam em uma inovação oferecida de forma distinta por João Guimarães Rosa e Clarice Lispector, por exemplo. O Brasil, amiúde, torna-se um país cada vez menos rural. O ímpeto

¹ Artigo produzido por meio de discussões teóricas do projeto de pesquisa **Cultura e Diversidade:** estratégias de ensino e aprendizagem das diferenças via literatura. Trata-se de um projeto vinculado ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do Centro Universitário Franciscano, aprovado pelo Edital 018/2010, subprojeto de Letras, cujos objetivos são contemplados no presente projeto. O projeto objetiva, como resultados: 01) a publicação de cadernos paradidáticos dirigidos ao ensino médio, com estudos teóricos sistematizados sobre as categorias de cultura, memória e identidade, no âmbito dos estudos literários e; 02) a publicação de um livro com os resultados da pesquisa, no qual se apresenta um quadro das construções identitárias históricas no Brasil, com base nas suas representações literárias, que sirva de material efetivo da literatura como representação ficcional das práticas sociais .

² Acadêmico do Curso de Letras – Português do Centro Universitário Franciscano (UNIFRA). Email: anderson.pro.andrade@hotmail.com.

³ Prof^a Dr. orientadora do Centro Universitário Franciscano (UNIFRA). Email: vepfarias@bol.com.br.

do capitalismo faz-se sentir com tensão nas grandes cidades, a cada dia, mais industrializadas e eivadas dos mais variadas formas de comércio. Contudo, com grandes desenvolvimentos urbanos, advêm, consequentemente, desordens, freges, rebus.

O brutalismo (termo batizado por Alfredo Bosi) de Rubem Fonseca em Feliz Ano Novo (1975), marcado pela representação de uma violência social entre bandidos, prostitutas, policiais corruptos etc.; a escrita também violenta de Patrícia Mello, Marçal Aquino e Ferréz em O matador (1995), O invasor (2002) e O manual prático do ódio (2003), respectivamente; o cotidiano de São Paulo apresentado ao leitor como fragmentado e lancinante em Eles eram muitos cavalos (2001) e São Paulo / Brasil (2002), de, respectivamente, Luiz Ruffato e Fernando Bonassi; o hiper-realismo de André San'Anna, repleto de personagens emburrecidos e preconceituosos, marcados por linguagem artificial e gestos brutais, reveladores do autoaniquilamento da identidade por meio de violência e consumo; a letargia, desolação e ruptura da consciência em A arte de produzir efeito sem causa (2008), de Lourenço Mutarelli: a ficção brasileira, dos anos 1960 aos anos 2000, experimentou uma relação tensiva, de alta periculosidade com o ambiente urbano.

Contudo, envolta a esta miscelânea de representações, destaca-se, por certo, a mais singular delas: a escrita de João Gilberto Noll. Nascido em Porto Alegre (RS), Noll surgiu na ficção brasileira contemporânea a partir da publicação de **O cego e a bailarina** (1980), título de contos que lhe rendeu os prêmios Jabuti e o de revelação do ano, pela Associação Paulista de Críticos de Arte (APCA). A partir de 1981, com a publicação de **A fúria do corpo**, Noll consolida-se no cenário atual, conquistando outros prêmios Jabutis: em 1994, por **Harmada** (1993); em 1997, por **A céu aberto** (1996); em 2004, por **Mínimos, múltiplos, comuns** (2003); e em 2005, por **Lorde** (2004).

A escrita de **Lord** foi oriunda de uma temporada como escritor residente no King's College, em 2004. O mesmo ocorreu com **Berkeley em Bellagio** (2002), narrativa finalista do Prêmio Portugal Telecom /2003, elaborada a partir de um convite para ser bolsista e professor convidado da Universidade de Berkeley, nos Estados Unidos. Também, por meio do Prêmio Portugal Telecom, Noll conquistou em 2009, o segundo lugar pela escrita de **Acenos e afagos** (2008). Trata-se, portanto, de um significativo escritor, de uma escrita singular altamente elaborada e apreciada.

Ao contrário de Rubem Fonseca, Patrícia Melo ou Ferréz, por exemplo, a escrita de Noll não demonstra afeição pelos *bas-fonds* da criminalidade. Na ficção nolleana, o sujeito, fragmentado, destituído de uma identidade una, busca uma experiência – quase sempre eivada de erotismo autodestrutivo – que possa a lhe servir como âncora na sociedade, embora o

cumprimento desse desejo, desse projeto seja falho e caia por terra imensuráveis vezes. Isso porque, "Noll cumpre uma trajetória que o identifica, inicialmente, como o intérprete mais original do sentimento pós-modemo de perda de sentido e de referência" (SCHOLLHAMMER, 2011, p. 32). Sentimento esse, compreensível à luz das leituras de estudiosos como Zygmunt Bauman e Stuart Hall.

Dessa forma, o presente estudo é de significativa valia, não apenas pelo fato de o referido escritor ser relativamente pouco estudado pela academia, mas, obviamente, por também colocar em xeque a estrutura canônica do romance. Aliada a está justificativa, está o ímpeto da narrativa nolleana em expor sujeitos marcados por uma nova noção de sexualidade, desafiadora da ditada pela convenção cristã e patriarcal; capacidade essa, que desafia os estudos literários, importante para o crescimento como estudioso e professor de Literatura.

METODOLOGIA

O presente artigo apoia-se em uma pesquisa de caráter bibliográfico e dialético, que encerra problematizações a respeito do contemporâneo e da instantaneidade da experiência com o banal na pós-modernidade, com ênfase na narrativa **Acenos e afagos**, publicada por João Gilberto Noll em 2008.

Por meio do diálogo da escrita ficcional com respaldo teórico de Stuart Hall, Gianni Váttimo, Zygmunt Bauman, Gilles Lipovetsky e Michel Maffesoli, procurou-se compreender o contemporâneo e a instantaneidade da experiência com o banal, compreender a fragmentação identitária do sujeito pós-moderno como consequência de uma sociedade hiperracionalizada pela globalização e capturada pelo viés da Literatura evidenciar o hedonismo, entendido como representação do *homo estheticus*, que aflora no cotidiano dos personagens, compreender a fragmentação identitária do sujeito pós-moderno como consequência de uma sociedade hiper-racionalizada pela globalização e capturada pelo viés da Literatura; e também, elucidar a concepção de homossociabilidade e o orgiasmo como fator de socialidade nos *corpus* selecionado.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os estudos acerca da significação do termo contemporâneo são oriundos das especulações de Nietzsche, em um texto intitulado pelo filósofo como **Considerações** intempestivas. E é, a partir desse estudo, que Roland Barthes (1977) irá afirmar,

categoricamente, que o contemporâneo é o intempestivo. Giorgio Agamben (2009), por sua vez, retoma o pensamento de Nietzsche e Barthes em seu **O que é o contemporâneo?**, ensaio que se tornou imprescindível à análise da literatura produzida ao fim do século XX, início do século XXI.

De acordo com Karl Eric Schollhammer – que em **Ficção brasileira contemporânea**, realiza, meticulosamente, uma formidável leitura da teoria de Agamben –, "o verdadeiro contemporâneo não é aquele que se identifica com seu tempo, ou que com ele se sintoniza plenamente. O contemporâneo é aquele que, graças a uma diferença, uma defasagem ou um anacronismo, é capaz de captar seu tempo e enxergá-lo" (2011, p. 9).

Trata-se, no entanto, de uma capturação em que o enxergar assume um prisma antropológico, de investigação e ponderação do tempo histórico em foco. Na visão de Schollhammer (2011, p. 9-10), o contemporâneo, "por não se identificar, por sentir-se em desconexão com o presente, cria um ângulo do qual é possível expressá-lo". Essa desconexão com o presente, *a priori*, imperceptível pelo senso-comum, pelas convenções, compromete-se em flagrar, em *flashes* e estilhaços, o não convencional, o insuspeito, o obsceno, o ilícito, o interdito. Nessa perspectiva, atesta Schollhammer (2011, p. 10),

a literatura contemporânea não será necessariamente aquela que representa a atualidade, a não ser por uma inadequação, uma estranheza histórica que a faz perceber as zonas marginais e obscuras do presente, e que se afastam de sua lógica. Ser contemporâneo, segundo esse raciocínio, é ser capaz de se orientar no escuro e, a partir daí, ter coragem de reconhecer e de se comprometer com um presente com o qual não é possível coincidir.

Na literatura brasileira contemporânea, ser contemporâneo não é estar a domicílio, mas sair à rua, oferecer um prisma sobre as práticas sociais, a fim de que uma análise antropológica possa ser satisfatória. Envolto às austeras ordens de apelo e consumo proferidas pelos meios de comunicação em massa, envolto a assaltos, crimes, subornos etc., a literatura brasileira contemporânea cria painéis ficcionais ousados e difíceis de aflorar na consciência dos sujeitos que, genericamente, guiam-se, para inserir-se socialmente, pelas considerações ditadas pelo senso comum, como se apontou anteriormente.

Esse prisma sobre as práticas sociais de forma alguma está isento de contemplar tabus, em especial, aqueles tocantes ao plano sexual. Em João Gilberto Noll, corpo, momento e sexo propagam-se, expondo, conforme aponta Schollhammer (2011, p. 31), "uma nova posição do sujeito marcada pela expressão literária de uma individualidade desprovida de conteúdo psicológico, sem profundidade e sem projeto". Contemplando temas que são fortes tabus – o

incesto, a libido homoerótica, a zoofilia, o *ménage à trois*, a festiva orgia – o texto ficcional de Noll:

se move sem um centro, não ancorada num narrador autoconsciente; seus personagens se encontram em processo de esvaziamento de projetos e de personalidade, em crise de identidade nacional, social e sexual, mas sempre à deriva e à procura de pequenas e perversas realizações do desejo. Acontecimentos violentos interrompem seus trajetos de modo enigmático e deixam o corpo em estado de ferida e num arriscado percurso de vulnerabilidade e exposição. Sempre em movimento, perambulando numa geografia incerta, o movimento narrativo de Noll é a viagem numa paisagem obtusa em que fronteiras são abolidas, e dimensões temporais e espaciais são questionadas (SCHOLLHAMMER, 2011, p. 32).

Essas inúmeras transgressões suscitas pela escrita nolleana, fizeram do seu autor um grande representante de cenários da pós-modernidade. Em conformidade com as ideias de Gianni Váttimo (1992, p. 7), "o termo pós-moderno está ligado ao facto da sociedade em que vivemos ser uma sociedade de comunicação generalizada, a sociedade dos *mass media*". O fato de a pós-modernidade ser referida como um momento histórico em que o desenvolvimento dos meios de comunicação dá-se de modo maciço, envolvente, não torna as ações dos sujeitos mais conscientes, nem mais transparentes suas razões. Dessa forma, a sociedade pós-moderna afasta-se de uma sociedade fincada em valores cartesianos, e surge "como uma sociedade mais complexa, até caótica" (VÁTTIMO, 1992, p. 10).

A ideia de sujeito cartesiano é oriunda do Iluminismo. O sujeito do Iluminismo – atesta Hall (2004, p. 10) – "estava baseado numa concepção da pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação", uma, portanto, concepção individualista de sujeito e identidade. Em oposição ao sujeito do Iluminismo, há a noção de sujeito sociológico, aquele sujeito que cumpria uma demanda do mundo moderno: a de afirmar que o "núcleo interior do sujeito não era autônomo e auto-suficiente, mas era formado na relação com "outras pessoas importantes para ele", que mediavam para o sujeito os valores, sentidos e símbolos" (HALL, 2004, p. 11); em suma, na e pela cultura.

O sujeito da modernidade viveu já viveu cinco grandes descentramentos. O último grande descentramento diz respeito ao surgimento de um sujeito tido como psicótico. O surgimento desse sujeito "está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero e sexualidade, etnia, raça e nacionalidade que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações sociais" (HALL, 2004, p. 9). Dessa forma a ideia de sujeito integrado perde terreno e a identidade passa a ser representada a partir de interpelações cobradas ao indivíduo:

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um "eu" coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal, modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora "narrativa do eu". A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia (HALL, 2004, p. 13).

Essa crise identitária da pós-modernidade, encontrará na ficção de João Gilberto Noll um campo aberto. Nas narrativas de Noll, **A céu aberto** e **Acenos e afagos**, por exemplo, torna-se um desafio para o teórico da literatura a preocupação em se mensurar o centro. Isso porque, o narrador nolleano é um transeunte (quase sempre urbano) que trava repetitivas experiências com o banal e com prazeres efêmeros, fugazes, não isentos de alguma ternura e / ou de risco de vida. Trata-se de uma escrita urgente, de apelo ao prosaico, "de corpo em espetáculo, sendo, a partir daí, causa e efeito da comunicação" (MAFFESOLI, 1996, p. 165). **Acenos e afagos** se delineia com um enredo singular: o narrador-personagem nutre, desde à infância, um sentimento, uma atração desmesurada por um amigo, o "amigo engenheiro". Uma atração que advém de um corredor frio de um consultório odontológico, não isenta de transgressão e violência:

Lutávamos no chão frio do corredor. Do consultório do dentista vinha o barulho incisivo da broca. E nós dois a lutar deitados, às vezes rolando pela escada da portaria abaixo. Crianças, trabalhávamos no avesso, para que as verdadeiras intenções não fossem nem se quer sugeridas. Súbito, os dois corpos pararam e ficaram ali, aguardando. Aguardando o quê? Nem nós dois sabíamos com alguma limpidez A impossibilidade de uma intenção aberta produzia essa luta ardendo em vácuo. O guri meu colega de escola estava nesse exato minuto me prendendo. Seu corpo em cima do meu parecia tão forte que eu teria de me render. O que sentiriam os rendidos (NOLL, 2008, p. 07).

Nessa apoteose de apelos, conforme adverte Gilles Lipovetsky (2005, p. 44), é inevitável a consolidação de uma *sexdução* generalizada, de um narcisismo em grupo que, se empenha em "liberar o corpo dos tabus e fardos arcaicos, tornando-o assim permeável às regras sociais". O resultado é a produção de um sujeito não mais guiado "pela disciplina, mas, sim, pela personalização do corpo sob a égide do sexo. O seu corpo é você e deve ser cuidado, amado, exibido" (LIPOVETSKY, 2004, p. 13).

Ainda de acordo com o Maffesoli (1996, p.173), "o corpo é, de um lado, exacerbado, e de outro, tem tendência a esgotar-se no corpo coletivo". O corpo, para usar uma expressão de Maffesoli, *pavoneia-se* e deflagra toda sua aparência, traz a hipótese de que "há um hedonismo do cotidiano irreprimível e poderoso que subentende e sustenta toda a vida em sociedade (1996, p. 11)". Dessa forma, surge no seio social, como que em uma apoteose, o

homo estheticus, um sujeito imantado em um reino de aparências, de confusão dionisíaca, de barroquização existencial:

Tanto nos esfregávamos brigando que nossos corpos ficavam aqui e ali bem rubros, unhados até. Em certos pontos do meu corpo apareciam profundos arranhões —, um deles até tirava sangue. Parecíamos répteis serpenteando, deitados de lado, agora frente a frente. Onde o corpo de um recuava, o do outro avançava. De repente, aflito, trêmulo, o guri me trouxe o cu para perto da minha boca. O cu cheirava, um cheiro de intimidade abusiva, mas não havia como desdenhar essa intimidade, pois era justamente ali que eu viajava inebriado no mais secreto dele, sem nada pedir ou oferecer, sem nada pensar. Eu solenemente escondia dele o meu envolvimento com seu cu. Era justamente ali que a vontade de se misturar mais me tomava. Cheguei bem perto e lambi. Ele estremeceu. [...] Preferia estar ali, com o cu do menino na cara, a estar com minha fuça esterilizada pelos cadernos do dever diário (NOLL, 2008, p. 10-11).

O homo estheticus é marcado por aquilo que Maffesoli denomina formismo. De acordo com o teórico, o corpo, "a forma partilhada funda sociedade, que tem uma lição erótica, se entendemos essa palavra no seu sentido mais simples: o que leva à agregação" (MAFFESOLI, 1996, p. 150), à constituição de um corpo social, eivado de sensações, sentimentos e emoções afins.

Contudo, a noção de corpo exclui a possibilidade de relações afetivas sólidas. A respeito da fragilidade dos laços humanos, Zygmunt Bauman (2004, p. 57) assinala que "Eros com certeza não está morto [...], ele foi condenado a perambular pelas ruas numa infindável e vã procura de abrigo. Eros agora pode ser encontrado em toda parte, mas não se demorará por muito tempo em lugar nenhum". De acordo com o sociólogo o consumismo não está isento de culpas, isso porque, o "as agonias atuais do *homo sexualis* são as mesmas do *homo consumens*. Elas nasceram juntas. Se um dia se forem, marcharão ombro a ombro" (BAUMAN, 2004, p. 67). Igualmente culpada é a sociedade hiper-racionalizada, que, por meio das altas jornadas de trabalho e aquisição de capital, saturou o sujeito. Por essa razão, "o fracasso no relacionamento é muito frequentemente um fracasso na comunicação" (BAUMAN, 2004, p. 31).

Essas postulações teóricas esboçadas até o momento dialogam, indubitavelmente, com a produção ficcional de João Gilberto Noll. A propósito de sua escrita sobre um sujeito em desolação, com a memória eivada de fugazes experiências afetivas, de uma sexualidade em constante crise, Noll afirma: "Sei das minhas obsessões, a exemplo da solidão e do desamparo das instituições como a família. E sei que sou obsceno. Temo que o leitor se choque. Mas não recuo porque não busco o pornográfico, não quero dar alívio a quem me lê"*. O escritor refere-se também ao desejo de instalar no leitor uma inquietação, um desejo de sondar e reavaliar concepções sobre cultura e sociedade, impostas e inculcadas pela classe dominante:

"Medio a obscenidade com uma busca estética, de linguagem. Meu leitor não vai encontrar segurança, e sim inquietação. E, além disso, trata-se daquilo que sei fazer. Não sei escrever crônicas convencionais da classe média".

Essa experiência relatada por Noll tem grande afinidade com as postulações de Gianni Váttimo, em A sociedade transparente. Váttimo, a fim de propiciar uma interpretação sobre uma arte da oscilação, característica das sociedades pós-modernas, faz uso de algumas considerações de Heidegger e Walter Benjamin. Heidegger, em um estudo intitulado A origem da obra de arte, assinala que a arte da modernidade causou/causa sobre o observador aquilo que o filósofo define como *Stoss*, literalmente, um choque. Walter Benjamin, por sua vez, em A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica, expõe a experiência do *Shock*, em que arte e morte são experiências indissociáveis. A título de exemplificação, Benjamin cita o cinema como "forma de arte que corresponde ao perigo cada vez maior de perder a vida, perigos que os contemporâneos são obrigados a ter em conta (BENJAMIN apud VÁTTIMO, 1992, p. 55).

Em conformidade com Váttimo, a angústia se justifica como experiência tão somente quando em analogia com uma experiência de desenraizamento. Para o teórico, "a obra de arte não se deixa reportar a uma ordem de significados preestabelecida, [...] não se insere no interior do mundo como é, mas pretende lançar sobre ele uma nova luz". Dessa forma, o desenraizamento é entendido como uma experiência em que o sujeito é convidado a rever suas concepções tidas anteriormente como verdades; e, nesse sentido, "o encontro com a obra de arte é como o encontro com uma pessoa que tem uma visão própria do mundo com a qual a nossa deva confrontar-se interpretativamente" (VÁTTIMO, 1992, p. 56):

Ah, as banais inconstâncias do percurso imaginário lúbrico. [...] O forte cheiro de mijo e fezes desses banheiros já me excitava de antemão. Fecho a porta e só me resta beijar com afinco o corpo que me esperava ali desde sempre. Enquanto beijo, percebo que nem tive tempo de mirar direito o rosto cuja língua desbrava com denodo a minha boca. Na sofreguidão batemos os dentes um no outro. Abrimos as calças; para agilizar esse ato imprudente, cada um se prontifica a bater punheta no seu próprio caralho. Três ou quatro disparos de porra escorregando agora, e lentamente, por nossas calças. Fui eu quem gozei ou ele? Ou os dois? Ninguém, talvez? (NOLL, 2008, p. 42).

Em Noll, o *Stoss* e o *Shock* se darão por meio de sujeitos deslocados socialmente, marcados não apenas por uma simples libido, mas por uma tensão sexual sempre ao rés da morte. "No amor, no desregramento dos sentidos, na expressão festiva, o gosto amargo da finitude está sempre presente. O barulhento Dionísio, convém não esquecer, é ao mesmo

^{*} e ** – Entrevista de João Gilberto Noll para o site Saraiva Conteúdo, disponível em: http://www.saraivaconteudo.com.br/Entrevistas/Post/10400

tempo o deus do amor e da morte" – atesta Maffesoli (1985, p. 25). Os sujeitos nolleanos estão afinados ao cotidiano e banalidades e trivialidades que dele despontam.

Dessa forma, o sexo urgente e as secreções corpóreas homogeneízam os corpos, criam um corpo social, uma homossociabilidade e um falo simbólico, instalam o *orgiasmo* como fator de socialidade: "o falo simbólico lembra que o sexo deve circular, que cada um deve ser "tudo para todos" e que é a este preço que um corpo social se consolida" (MAFFESOLI, 1985, p. 159-160). Trata-se de uma fusão cósmica em que "o divino é tido como andrógino", em que "a bissexualidade é o signo da autoplenitude" (MAFFESOLI, 1985, p. 69).

Em **Acenos e afagos**, o narrador personagem, ao atingir a idade adulta consegue realizar-se sexualmente com o "amigo engenheiro". Contudo, nasce em si, o desejo de ser esposa e de desempenhar um papel que se convencionou chamar de ativo na relação sexual:

Numa noite dessas, contou-me que o Viagra nunca conseguira tirar sua pica da sombra. Mas não se importava tanto com isso. Aprendera a gozar por trás. Estava satisfeito assim. Satisfeito, não. Sua vida sexual crescera com qualidade. E quando falou desse jeito, ajoelhou-se diante de mim, que me achava a servir a mesa do café da noite, abriu meu fecho, tirou meu pau pra fora, em segundos meu império pubiano se encontrava já cheio de farelos amanteigados; o engenheiro não quis saber, levantou-se, tirou a calça, eu estava nessa altura nu para receber aquela bunda já de joelhos me fitando, exigindo que eu fosse o homem que ela esperava, alguém que se entraria por seu orifício e que lhe faria um bem supremo, pois esse buraco estreito não vivia só de cagar, não, ele merece e exige um volume de carne rija e ríspida a lhe rasgar a mucosa bem-aventurada (NOLL, 2008, p. 98-99).

Mafessoli (1985, p. 64), amparado por considerações nietzschianas, afirma que o "apolíneo [...] funda-se na consciência e no autodomínio; o dionisíaco, ao contrário, é a parte sombria, destrutiva e desestruturada, esta 'horrenda mistura de sensualidade e crueldade'". Ser dionisíaco é afrontar e negar a racionalidade, preferir a confusão dos corpos, celebrar a desenfreada efervescência das festas bacanais, de linguagens em embriaguês, quase em coma, mas ainda guardando resquícios de efusão – "a linguagem torna-se o eco da sedução", aponta Lipovetsky. Essa mistura, aliás, é a tônica da produção ficcional nolleana. Em Noll, a linguagem ambiguiza-se, constrói-se difusamente. De acordo com Váttimo (1992, p. 66), ambiguidade, oscilação e desenraizamento formam uma imprescindível tríade: somente por meio dela, "no mundo da comunicação generalizada, a arte pode configurar-se como criatividade e liberdade".

CONCLUSÕES

Somando-se aos estudos realizados até o momento, a presente análise desenvolvida sobre o corpo em experiência com o banal na contemporaneidade em **Acenos e afagos**, de

João Gilberto Noll, permite afirmar a importância de fazer com que o contemporâneo alce voo na ficção e na crítica literária desenvolvidas no momento histórico em que vivemos.

Além disso, é imprescindível reiterar a importância da escrita de Noll, devido à inadaptação do personagem fragmentado, como representação que coloca em crise a estrutura romanesca. A fragmentação do indivíduo, a crise das representações e o auge do capitalismo como ideologia dominante foram entendidas, nesta pesquisa, como problematizações da modernidade e do período que se convencionou chamar de pós-modernidade.

Entende-se assim que, em **Acenos e afagos**, Noll soube representar com uma profunda sondagem antropológica os impasses existenciais do sujeito da pós-modernidade, sujeito esse, desgastado da convivência agressiva e desintegrada, causada pela imensa civilização que se formou na modernidade. Portanto, o título de Noll merece ser lido não apenas porque é de uma extrema e extraordinária construção estético-verbal, mas também porque é representação de um período do qual se deve ter pleno conhecimento, a fim de melhor compreender as relações humanas nas práticas sociais na contemporaneidade.

AGRADECIMENTOS

Por ora, nessa pesquisa, faz-se imprescindível agradecer aos demais acadêmicos integrantes do projeto de pesquisa Cultura e Diversidade: estratégias de ensino e aprendizagem das diferenças via literatura.

Quer-se também, igualmente agradecer ao Curso de Letras do Centro Universitário Franciscano (UNIFRA) e à CAPES por proporcionar aos bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), essa oportunidade de pesquisa; e também à URI, de Santiago, por realizar esse III Seminário Institucional Integrador de Iniciação à Docência PIBID – URI.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Amor líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP & A, 2004.

LIPOVETSKY, Gilles. **A era do vazio**: ensaios sobre o individualismo contemporâneo. Barueri, SP: Manole, 2005.

MAFFESOLI, Michel. **A sombra de Dionísio**: contribuição a uma sociologia da orgia. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

NOLL, João Gilberto. Acenos e afagos. Rio de Janeiro: Record, 2008.	
No fundo das aparências. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.	
SCHOLLHAMMER, Karl Eric. Ficção brasileira contemporânea . Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.	
VÁTTIMO, Gianni. A sociedade transparente . Rio de Janeiro, RJ: Edições 70, Brasil Ltda 1989.	

4.6 AÇÕES DE INCENTIVO À LEITURA A PARTIR DE PRÁTICAS DESENVOLVIDAS EM BIBLIOTECA ESCOLAR

Aline Diesel¹
Aline Raquel Konrath²
Clarice Marlene Hilgemann³

RESUMO: A escola é tida como um dos principais ambientes para a formação de leitores críticos, preparados para o exercício da cidadania, e a biblioteca escolar pode ser uma aliada nesse trabalho. Pensando nisso, o subprojeto Letras- Português do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência — PIBID, do Centro Universitário UNIVATES, desenvolveu o projeto "Biblioteca Escolar: Local de Incentivo à Leitura". Nesse projeto, desenvolveu-se uma pesquisa diretamente com os alunos de uma escola estadual no Vale do Taquari, escola parceira do programa, em forma de questionário, a fim de investigar sua relação com a biblioteca e com a leitura. A partir dos dados dessa pesquisa, pode-se averiguar que a frequência dos alunos na biblioteca é mínima e que o gênero textual preferido é a história em quadrinhos. A partir disso foram desenvolvidas diversas ações visando incentivo à leitura, utilizando os espaços da biblioteca da escola: Cantinho do autor, oficinas, visita à outras bibliotecas e a espaços destinados a difusão da cultura, criação de blog, entre outras. A conclusão a que se chega é que é possível fazer a diferença, através do planejamento de atividades que venham ao interesse dos alunos.

Palavras-chave: Biblioteca escolar. Formação de leitores. Leitura.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Haja vista o aspecto dialógico de língua, que compreende o sujeito como agente ativo que interage com o texto (BAKTHIN, 1992), o presente estudo tem como escopo a formação de alunos críticos por meio de ações de incentivo à leitura, utilizando a biblioteca escolar como local propício para o desenvolvimento dessas ações.

Antunes (2011) defende que o aluno deve interpretar aspectos ideológicos de um texto, ou seja, deve ser capaz de compreender o que está implícito. Isso significa que ele deve realizar a leitura de um texto, compreendê-lo e realizar associações com outros textos lidos e situações vivenciadas - o que se define como conhecimento prévio -, além de desenvolver o senso crítico. Assim, quanto mais leituras, mais associações de mundo será capaz de estabelecer:

O ideal é que o aluno consiga perceber que nenhum texto é neutro, que por trás das palavras mais simples, das afirmações mais triviais, existe uma visão de mundo,

¹Acadêmica do 8º semestre do Curso Letras, com habilitação em Português, Inglês e respectivas Literaturas, licenciatura, da Univates – bolsista PIBID.

² Acadêmica do 9º semestre do Curso Letras, com habilitação em Português, Inglês e respectivas Literaturas, licenciatura, da Univates – bolsista PIBID.

³ Professora Orientadora e Coordenadora do Subprojeto Letras - Português do PIBID Univates.

um modo de ver as coisas, uma crença. Qualquer texto reforça ideias já sedimentadas ou propõe visões novas. Mas nenhum, como disse, é neutro no sentido de que não toma partido em relação a uma determinada concepção das coisas. (ANTUNES, 2011, p. 81-82)

Acrescenta-se à ideia de Antunes que formar leitores críticos deve ser objetivo não somente na disciplina de Língua Portuguesa, mas também de todas as outras disciplinas que compõem o currículo escolar. Explicam os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs – da Língua Portuguesa que cabe à escola a responsabilidade de difundir os saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania do alunado e, consequentemente, sua formação como leitores críticos:

Toda educação verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça necessidades pessoais — que podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e busca de informação, ao exercício da reflexão (PCNs, 1997, p. 25).

Corroborando essa importância de estimular a leitura crítica, buscou-se identificar em uma escola de Educação Básica da Rede Pública de Lajeado/RS, quais as percepções dos alunos em relação à importância da leitura, com o intuito de, a partir das constatações, desenvolver ações de incentivo à leitura, utilizando a biblioteca escolar como espaço estratégico para a sua realização, por se compreender que, no espaço escolar, a sala de aula não é o único local de promoção de conhecimento e aprendizado e que a biblioteca pode contribuir para fomentar a leitura no âmbito escolar, pois, de acordo com Arena (2009), a biblioteca é muito mais do que um espaço de guarda de livros, é um lugar de leitura, de disseminação de cultura, em que o silêncio dá lugar ao ruído.

METODOLOGIA

O presente estudo integra o projeto "Biblioteca Escolar: Local de Incentivo à Leitura", desenvolvido no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pidid da área de Letras-Português, em escola de Educação Básica da Rede Pública Estadual do município de Lajeado/RS, parceira no Programa.

Com o intuito de promover ações voltadas ao incentivo à leitura e à consequente formação de cidadãos críticos, buscou-se, inicialmente, reconhecer o local, bem como identificar as percepções dos alunos sobre a prática da leitura. Para isso, foram utilizados como instrumentos de pesquisa a entrevista e o questionário.

Primeiramente foi realizada uma entrevista no mês de setembro de 2012, com a bibliotecária da escola, a fim de averiguar como é a rotina do local. A bibliotecária, além de responder a perguntas estruturais – horário de funcionamento, quantidade de livros permitidos por aluno, multas, etc. –, questionada se os alunos gostam de estar no ambiente da biblioteca, destacou que "aparentemente gostam, pois procuram a biblioteca no horário de intervalo, muitas vezes para ler gibis ou jogar jogos". Salientou ainda que trabalhos voltados para o incentivo à leitura partem principalmente dos professores, que incentivam a busca por obras diferenciadas. A entrevista comprovou a suposição de que um espaço tão grande e rico em obras (aproximadamente 11.000 obras registradas) poderia ser melhor aproveitado com ações incentivadoras de leitura.

A partir da entrevista, foi elaborado um questionário, composto de 16 questões objetivas e 1 descritiva. O questionário foi aplicado no mês de outubro de 2012, com os alunos do Ensino Fundamental II – 6° ano, 6ª, 7ª e 8ª séries –, do Ensino Médio e, também, com os alunos da Educação de Jovens e Adultos – EJA, totalizando 550 participantes (99 do Ensino Fundamental e 451 do Ensino Médio).

No presente estudo, enfoca-se tão somente os resultados da pesquisa com os alunos do Ensino Fundamental. No que se refere aos questionamentos, o enfoque da análise versa sobre: frequência com que os alunos visitam a biblioteca da escola; finalidade do uso da biblioteca; e gêneros textuais mais procurados.

Objetivou-se, através do questionário, instigar o interesse dos alunos por conhecer o acervo da biblioteca, incentivar o uso do local para a realização de leituras e pesquisas, potencializar o uso da biblioteca escolar para atividades tidas pelos alunos como exclusivas de sala de aula.

Tais propósitos foram idealizados a partir das considerações de Arena (2009), que defende não bastarem espaços e livros guardados para caracterizar a existência de uma biblioteca escolar: precisa haver relações entre alunos, livros, professores da biblioteca e professores de salas de aula.

Passou-se, então, à análise dos resultados dos questionários e, a partir disso, o planejamento das ações.

ANÁLISE DO RESULTADO DO QUESTIONÁRIO

Sabendo que a leitura auxilia no desenvolvimento cognitivo, na compreensão leitora e oportuniza reflexões acerca do que se lê, são fundamentais ocasiões exclusivas para tal prática. Silva, Ferreira e Scorsi (2009) defendem a necessidade desses momentos na escola:

[...] importante é garantir um tempo na escola para ler e, por consequência, fazer um investimento pessoal, silencioso, individual, contínuo e, também, coletivo na leitura. (...) Também são fundamentais a percepção da leitura literária para a formação humana e a valorização do trabalho de mediação (SILVA; FERREIRA; SCORSI, 2009, p. 52).

Nesse contexto, a primeira questão respondida pelos alunos do Ensino Fundamental diz respeito à frequência com que visitam a biblioteca escolar.

As respostas dos alunos permitem constatar que, com exceção dos alunos da 6^a série, os quais participam das atividades do PROERD – Programa Educacional de Resistência às Drogas –, a maioria dos alunos entrevistados frequenta a biblioteca uma vez por semana, o que pode ser verificado no Gráfico 1, no qual também se observa que os alunos da 6^a séria até a 8^a série frequentam a biblioteca com menos frequência do que os das séries iniciais.

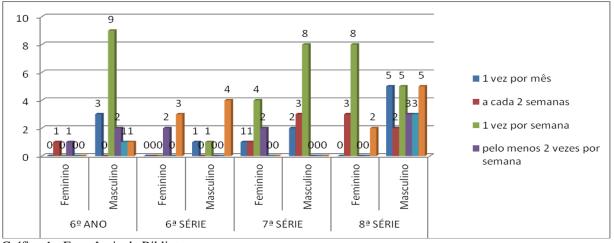


Gráfico 1 - Frequência da Biblioteca

Através dos questionários, nota-se ainda que a retirada de livros é a principal finalidade das visitas à biblioteca por parte dos alunos, conforme demonstrado no Gráfico 2. Dos alunos entrevistados, 59,8% visitam a biblioteca com esse objetivo. A leitura de periódicos e a pesquisa também estão entre as mais citadas com, respectivamente, 18,6% e 15,8% do índice de respondentes.

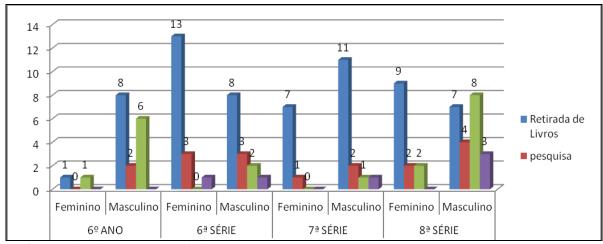


Gráfico 2 - Finalidade do uso da biblioteca

Questionados quanto ao gênero textual que mais leem, a pesquisa revelou que a preferência é pelas histórias em quadrinhos. No Gráfico 3 evidencia-se que 37% preferem esse gênero, seguido por romances e piadas, com 18,9% e 18,1% das respostas, respectivamente. Acredita-se que a preferência tenha sido por histórias em quadrinhos por tratar-se de um gênero que exige maior interpretação visual; no entanto, considera-se a leitura e a interpretação das histórias em quadrinhos de grande utilidade para o desenvolvimento da habilidade de leitura, pois promove "a percepção do encadeamento da narrativa e o preenchimento dos vazios da narração; [...] a antecipação dos fatos narrados; a percepção de relações intra e extratextuais, a observação de detalhes e a apreensão de nuances e sutilezas." (RENSI et al., 2010, p. 45).

Além disso, por serem de rápida leitura, as histórias em quadrinhos "possibilitam o desenvolvimento da agilidade mental necessária em leituras mais longas e complexas" (RENSI et al, 2010, p. 45).

Destaca-se ainda que no acervo da biblioteca escolar encontram-se diversas obras clássicas da literatura que foram republicadas em versão de histórias em quadrinhos. Podemos citar o exemplo da Coleção Monteiro Lobato em Quadrinhos, publicado pela Editora Globo, em 2009.

Comparando-se os resultados entre os sexos, nota-se que a história em quadrinhos é preferência apenas entre os meninos, com 42%, seguido das piadas, com 22% da preferência. Já entre as meninas a preferência é pelos romances, com 41%, seguido das histórias em quadrinhos, com 25,6%.

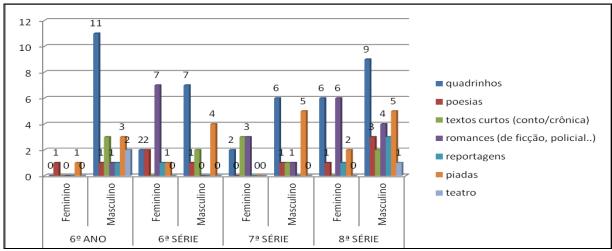


Gráfico 3 - Gêneros Textuais

Considerando os resultados dos questionários aplicados, foram propostas atividades que busquem incentivar ainda mais o uso da biblioteca como:

[...] suporte à formação de leitores, estimular a pesquisa e o compartilhar de ideias, pois este local é parte integral do processo educativo, [...] portanto, na escola, a criança e o adolescente não devem prescindir, em sua formação como leitor e pesquisador, dessa possibilidade de ampliar o conhecimento de si próprios e do mundo que os rodeia (SILVA, 2009, p. 116)

Assim, tendo em vista a explanação de Silva (2009), as ações desenvolvidas a partir da tabulação dos questionários respondidos, apresentadas no próximo capítulo, propõem o estímulo da prática da leitura, tendo a biblioteca escolar como espaço ideal para a sua realização e deleite.

AÇÕES DESENVOLVIDAS

Diante dos dados obtidos pelo questionário aplicado com os alunos do Ensino Fundamental II da escola, foram desenvolvidas na biblioteca escolar ações que propiciassem aos alunos vivenciarem nesse espaço momentos de reflexão e de conhecimento. Nesse contexto, enfatiza-se ainda, a promoção da leitura como forma de lazer.

A partir disso, as ações realizadas pelo Pibid Letras Português, atuante na escola foram:

a) A realização do "Cantinho do autor": Espaço estratégico situado na biblioteca da escola, o "Cantinho do Autor" foi organizado para estimular e aguçar a curiosidade dos alunos por autores consagrados pela Literatura Brasileira. Cada mês, um clássico é homenageado, oportunizando aos alunos conhecer a sua biografia e obras através da exposição de cartazes,

imagens, livros construídos com material reciclável, além de materiais interativos como marcadores de páginas e caça-palavras gigante, propiciando ao aluno conhecer o autor e a sua obra. Além disso, enfatiza-se que, por meio do "Cantinho do Autor", o aluno passa a conhecer mais o acervo bibliográfico disponível pela biblioteca, já que os livros do autor permanecem junto ao espaço do "Cantinho do Autor".

Até o momento foram homenageados os seguintes autores:

Setembro/2012: Érico Veríssimo. Escolhido por ser o autor que dá nome à escola e por ser setembro o mês de aniversário do educandário.

Outubro/2012: João Simões Lopes Neto. Selecionado por ser um autor gaúcho que transcreveu importantes contos do folclore local.

Novembro/2012: Cecília Meireles. Foi escolhida por ser uma importante escritora de poemas voltados ao público infanto-juvenil e, por novembro o mês de seu aniversário e falecimento.

Março/2013: Carlos Drummond de Andrade: Homenageado no "Cantinho do Autor" por ser um poeta consagrado em nossa Literatura e para que os alunos pudessem ter contato com o gênero poesia.

Abril/2013: Monteiro Lobato. Foi contemplado o autor Monteiro Lobato, considerando que o Dia Nacional do Livro, comemorado em Abril, é em comemoração ao seu aniversário.

Maio/2013: Mário Quintana. Por tratar-se de um poeta gaúcho, conhecido internacionalmente.

Junho/2013: Vinícius de Moraes. Foi escolhido por ser este ano, o centenário do seu nascimento.

Julho/2013: Pedro Bandeira. Contemplado por ser um autor consagrado da literatura infanto-juvenil.

Abaixo, imagem do "Cantinho do Autor: Monteiro Lobato", exposto no mês de Abril e, ao lado, do "Cantinho do autor: Simões Lopes Neto", montado em outubro de 2012.





b) Hora do Conto:

Outra atividade realizada foi a Hora do Conto, desenvolvida com alunos dos anos iniciais (3°, 4° e 5° anos), objetivando mostrar como a contação de histórias pode ser utilizada como instrumento que favorece a leitura e sua compreensão. Destaca-se ainda a realização da Hora do Conto na biblioteca escolar, a fim de demonstrar aos alunos que a Biblioteca Escolar é muito mais do que um local de, somente, retirada de livros.

c) Mural "Li e recomendo":

Mural construído pelos bolsistas, exposto na biblioteca, para que alunos, professores e funcionários da escola possam compartilhar suas leituras e opiniões. Compreende-se que, não basta somente o incentivo do professor para a disseminação da leitura e, influencia-se para que os próprios alunos deem uns aos outros dicas de leitura de livros que gostaram.

d) Visita a outras Bibliotecas:

Com o objetivo de conhecer bibliotecas de outras Instituições de Ensino, foi promovida uma visita à Biblioteca Central do Centro Universitário UNIVATES, localizada em Lajeado/RS. Na ocasião, também foram visitados outros espaços da Instituição relacionados à leitura e à comunicação como o Museu Regional do Livro, no qual os alunos puderam conhecer exemplares raros de livros coletados na região.

e) Jornal Mural:

Oficina desenvolvida com as turmas do 1° ano do Ensino Médio que teve como objetivo oferecer um instrumento pedagógico para que os alunos exercitem, de forma experimental, algumas dimensões da prática jornalística profissional, reconhecendo no jornal, um convite à exploração da leitura e linguagem de forma crítica. O desejo vai além de incentivar o hábito puro e simples da leitura dos jornais e o acompanhamento das situações de mundo, pois os alunos conheceram sobre o processo de criação de um jornal de circulação estadual, através de vídeo, palestra com repórter que atua em jornal de circulação regional,

confecção de jornal mural onde, em trios, os alunos desenvolveram cartaz com a seção do jornal que o grupo foi incumbido. Esses cartazes foram afixados na parede dos corredores da escola.

f) Oficina dos Gêneros Textuais

Oficina desenvolvida com as turmas de 6º ano, abordando os gêneros de exposição oral, receita, propaganda e charges. A oficina teve como objetivo a integração entre bolsistas, bem como a familiarização dos alunos com a abordagem dos gêneros. Os alunos foram desafiados a vivenciar situações de ensino, problematizando questões ambientais de forma dinâmica a fim de construir uma aprendizagem de maneira agradável.

g) Visita à Casa de Cultura Mário Quintana, em Porto Alegre/RS:

A Casa de Cultura Mario Quintana é um prédio histórico brasileiro e um centro cultural da cidade de Porto Alegre, um dos maiores e melhor aparelhados do Brasil. Esse prédio eram as dependências do Hotel Majestic que teve seu auge nas décadas de 1930, 1940 e 1950, recebendo como hóspedes os ex-presidentes Getúlio Vargas e Jango Goulart. A Casa foi nomeada em homenagem a um dos maiores poetas brasileiros, Mário Quintana, que viveu no hotel entre 1968 e 1982, no apartamento 217. No local, atualmente são realizadas exposições, exibidos filmes, entre outras. A visita será organizada pelos bolsistas e destinada aos alunos das turmas com as quais estão atuando.

Essas atividades, que foram e estão sendo realizadas, objetivam desenvolver nos alunos a cultura da leitura e abolir a ideia que perpassa muitas mentes de "ler por obrigação". Segundo os PCNs:

Para tornar os alunos bons leitores — para desenvolver, muito mais do que a capacidade de ler, o gosto e o compromisso com a leitura —, a escola terá de mobilizá-los internamente, pois aprender a ler (e também ler para aprender) requer esforço. Precisará fazê-los achar que a leitura é algo interessante e desafiador, algo que, conquistado plenamente, dará autonomia e independência. Precisará torná-los confiantes, condição para poderem se desafiar a "aprender fazendo". Uma prática de leitura que não desperte e cultive o desejo de ler não é uma prática pedagógica eficiente (PCNs, 1997, p. 43).

Em vista disso, o Pibid Subprojeto Letras Português compreende que atividades paralelas às aulas, como estas, podem promover o incentivo à leitura e à consequente formação humanista e crítica do aluno, o tornando mais independente, de forma que seja preparado ao exercício da cidadania, através da reflexão sobre o mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando os objetivos do projeto "Biblioteca Escolar: Local de Incentivo à Leitura" – instigar o interesse dos alunos por conhecer o acervo da biblioteca, incentivar o uso do local para a realização de leituras e pesquisas e potencializar o uso da biblioteca escolar para atividades tidas pelos alunos como exclusivas de sala de aula –, percebe-se que esses vêm sendo alcançados gradativamente, através das ações desenvolvidas.

Considerando que o resultado da aplicação do questionário demonstrou que os alunos não visitavam a biblioteca com frequência, pode-se observar que práticas como o *Cantinho do Autor* tornaram a biblioteca um espaço mais convidativo. As atividades interativas – quebracabeça gigante e marcador de página – favoreceram muito para esse resultado.

Ainda, diante dos resultados do Gráfico 1 que mostrou que grande parte dos alunos frequentavam a biblioteca com o objetivo de retirada de livros, percebeu-se que a realização de atividades como a Hora do Conto promoveu um ambiente de potencialização do conhecimento.

Já a visita à biblioteca universitária mostrou para os alunos que uma biblioteca é um ambiente de concentração e de estudo, onde o silêncio deve predominar. Puderam presenciar acadêmicos que frequentam a biblioteca com a finalidade de estudar, espontaneamente. Acredita-se que vivenciar tais situações possam servir como exemplo e de incentivo para agirem assim também.

Tendo em vista a preferência dos alunos pelo gênero textual "História em quadrinhos", demonstrado pelo Gráfico 3, foi realizada uma oficina voltada para os diferentes gêneros textuais, de forma que conhecessem outras estruturas e, consequentemente, que procurassem outros leituras nas suas visitas à biblioteca.

Assim, reforça-se o entendimento que "o ato de ler não é uma habilidade inata, ou melhor, não se constitui em dom com o qual o indivíduo nasce e morre, tais como a respiração, a sucção a fala, os movimentos e outras funções vitais" (NEVES, 2001, p. 220). Nesses termos, a biblioteca é uma extensão da sala de aula, pois está a serviço da leitura e do conhecimento, e a consequente formação do cidadão crítico:

A leitura e a escrita, como habilidades fundamentais para a aprendizagem e a aquisição de conhecimentos, encontram, na biblioteca, todas as condições para seu amplo e bem-sucedido desenvolvimento, principalmente se forem realizadas de forma integrada às atividades de sala de aula, em consequência de um planejamento conjunto: biblioteca e professores (NEVES, 2001, p. 222).

Por fim, destaca-se o aprendizado dos bolsistas do Pibid Subprojeto Letras – Português, uma vez que as práticas desenvolvidas e aqui descritas contribuíram para a formação dos bolsistas como futuros profissionais da educação.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. Aula de português: encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2011.

ARENA, D. B. Leitura no Espaço da Biblioteca Escolar. In: DE SOUZA, R. J. (Org.). **Biblioteca Escolar e Práticas Educativas** – O mediador em formação. Campinas: Mercado das Letras. 2009.

BAKHTIN, M. Marxismo e filosofia da linguagem. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Parâmetros curriculares nacionais:** Língua Portuguesa. Brasília, 1997.

NEVES, I. C. B. et al. (Org.). **Ler e escrever**: compromisso de todas as áreas. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

RENSI, L. T. S.; CARDOSO, M. S.; LEITE, R. S. **Coleção Ensino Fundamental**, 6° ano: língua portuguesa. São Paulo: Anglo, 2010.

SILVA, L. L. M.; FERREIRA, N. S. de A.; SCORSI, R. de Â. Formar leitores: desafios da sala de aula e da biblioteca escolar. In: SOUZA, R. J. (Org.). **Biblioteca Escolar e Práticas Educativas** – O mediador em formação. Campinas: Mercado das Letras. 2009.

5 Matemática



5.1 EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E ASTRONOMIA

André Martins Alvarenga¹
Francelina Elena Oliveira Vasconcelos²
Maria Aparecida Monteiro Deponti³
Patrícia Marsnak Brito⁴
Simone Felin Peripolli⁵

RESUMO: Neste trabalho descrevemos algumas atividades desenvolvidas, através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/ Universidade Federal do Pampa, com estudantes da 2ª série do Ensino Médio da Escola Estadual de Ensino Médio Nossa Senhora da Assunção em Caçapava do Sul, RS e do Instituto Estadual de Educação Dr Bulcão em Lavras do Sul, RS. A sistematização dos conteúdos, desenvolvido por meio de aulas expositivas, pesquisas bibliográficas e atividades práticas baseadas na interação e diálogo, busca relacionar alguns conteúdos de Matemática com temas e aplicações da Astronomia, contemplando a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais de promover um ensino interdisciplinar e contextualizado. Pela participação dos alunos, bom desempenho durante a realização das diferentes atividades, relatórios elaborados e comentários favoráveis expressos no instrumento de avaliação das atividades propostas, consideramos que os objetivos estabelecidos foram atingidos, evidenciando a importância de desenvolver, no Ensino de Matemática, propostas desta natureza.

Palavras Chave: Ensino de Matemática. Astronomia. Interação. Interdisciplinaridade.

INTRODUÇÃO

A Astronomia, por sua grande importância desde a antiguidade, é um tema que desperta grande interesse nos estudantes. Atualmente, um assunto bastante discutido e divulgado por meio de filmes, documentários, revistas científicas por meio dos quais tomamos conhecimento dos inúmeros benefícios que seu estudo e evolução proporcionam à sociedade principalmente no que se refere ao desenvolvimento tecnológico. É também um tema que oferece múltiplas abordagens interdisciplinares: história, mitologia, literatura, ecologia, música e outros, e representa a busca da humanidade pelo autoconhecimento (BARCELOS, 2001).

O estudo da Astronomia tem fascinado as pessoas desde os tempos mais remotos. A razão para isso se torna evidente para qualquer que contemple o céu em uma noite limpa e escura. Depois que o Sol, nossa fonte de vida, se põe, as belezas do céu noturno surgem em todo o seu esplendor. A Lua, irmã

¹ Professor da Universidade Federal do Pampa – Caçapava do Sul – RS. Email: andremartinsalvarenga@bol.com.br.

² Professora da Rede Pública Estadual de Caçapava do Sul – RS. Email: france.vasconcelos@gmail.com.

³ Professora da Rede Pública Estadual de Santiago – RS. Email: cida_mw@yahoo.com.br.

⁴ Professora da Rede Pública Estadual de Lavras do Sul – RS. Email: marsnak@yahoo.com.br.

⁵ Professora da Rede Pública Estadual de Caçapava do Sul – RS. Email: felinperipolli@gmail.com.

da Terra, se torna o objeto celeste mais importante, continuamente mudando de fase. As estrelas aparecem como uma miríade de pontos brilhantes, entre os quais os planetas se destacam por seu brilho e movimento (OLIVEIRA FILHO, 1999).

Assim como a Astronomia, a Matemática também contribuiu significativamente para o progresso da humanidade e não podemos abordar Astronomia sem estabelecer relação com as leis da Matemática e suas aplicações. Com o desenvolvimento da civilização grega foi possível obter respostas aos problemas da Astronomia por meio de cálculos geométricos permitindo, por exemplo, a criação do modelo cosmológico geocêntrico e a medida do raio da Terra e da Lua, evidenciando a forte relação entre essas duas áreas do conhecimento. Destacar essa relação, através de atividades diversificadas que favoreçam a construção coletiva, pode despertar nos estudantes um grande encantamento e ser motivadora para a abordagem de conteúdos em diferentes disciplinas.

Neste trabalho relatamos atividades desenvolvidas com estudantes da 2ª série do Ensino Médio, que utiliza situações referentes ao estudo da Astronomia como fator de motivação para o ensino de Matemática e para o aprimoramento dos conhecimentos já efetivados através de estratégias interativas mediadas pelo diálogo de forma a buscar aproximação com a teoria sócio-cultural de Vygotsky. Este conjunto de ações, além de seu caráter motivador, buscou repensar a prática docente sobre o uso de atividades experimentais assim como discutir as implicações desses recursos para o ensino de Matemática.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Astronomia e o Ensino de Matemática

Mesmo não sendo muito explorada no Ensino Médio, a relação entre a Astronomia e o Ensino de Matemática, numa visão interdisciplinar e contextualizada proposta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, constitui-se num importante fator de desenvolvimento cultural e inserção social dos estudantes.

A Astronomia, por seu caráter essencialmente interdisciplinar, além de contribuir de forma bastante eficiente para o desenvolvimento de inúmeras tarefas em sala de aula, desperta nos estudantes grande curiosidade e encantamento permitindo a exploração de diferentes conteúdos por meio da contextualização e interpretação de fenômenos presentes no cotidiano.

No Ensino de Matemática destacam-se as observações do mundo real, relacionando-as com princípios, teoremas e conceitos. O resultado desse processo são as conexões que o

estudante deve estabelecer com outras disciplinas, entre ela e seu cotidiano numa permanente construção. É nesse contexto que recursos didáticos diversificados desempenham papel importante quando integrados às situações vivenciadas levam ao exercício da análise e da reflexão.

Assim como a Astronomia, "a Matemática surgiu por necessidade da vida cotidiana, converteu-se em um imenso sistema de variados e extensos conteúdos. E, como outras ciências, reflete as leis sociais e serve de poderoso instrumento para o conhecimento da natureza". (PCN, 1997, p. 23).

O Ensino de Matemática a partir desses fenômenos pode vir de encontro tanto ao que é proposto pelos PCN quanto aos interesses dos estudantes em entender conceitos e resolver problemas a partir de atividades experimentais e do uso de tecnologias digitais.

Uso de atividades experimentais na abordagem dos conteúdos

O ensino de Matemática em qualquer nível constitui-se num grande desafio levando a busca de novas estratégias e formas de abordagem. Algumas dificuldades encontradas para o aprendizado são próprias de suas características. Fatores como a diversidade dos conteúdos, o grau de abstração e a abordagem tradicional dos mesmos podem contribuir para o aumento das dificuldades apresentadas pelos alunos dificultando aprendizagens e impedindo a possibilidade de aplicação.

O uso de atividades experimentais como estratégia de ensino de Matemática busca minimizar essas dificuldades e permitir um ensino mais significativo e aplicável no cotidiano estimulando os alunos a participar de forma efetiva, fomentando o interesse pela aprendizagem e também pela construção de um ambiente motivador e rico em situações desafiadoras aguçam a busca pelo conhecimento.

No ensino médio, duas questões nos parecem responsáveis pela maioria das dificuldades da aprendizagem desta ciência pelos nossos estudantes: Por um lado o despreparo com o qual o aluno chega ao ensino médio para enfrentar os conteúdos propostos que leva ao desinteresse e ao fracasso escolar e, por outro, a dificuldade do professor de abordar a matemática de forma motivadora e criar oportunidade para o estudante superar suas limitações dentro do processo evolutivo.

O questionamento da metodologia empregada em nossas atividades nos leva a buscar novas estratégias e métodos de efetivação do conhecimento, visto como construção coletiva,

mediada pelo diálogo onde aqueles indivíduos que possuem conhecimentos mais amplos possam contribuir para a aprendizagem dos demais.

Do ponto de vista sociocultural de Vygotski a comparação entre uma atividade experimental com uma atividade teórica, acarreta comparar a qualidade das interações sociais entre elas. Nessa perspectiva, durante a atividade experimental todos os participantes da atividade podem discuti-la e buscar responder aos mesmos questionamentos promovendo a interação e maior envolvimento dos envolvidos.

Ë possível usar essas atividades para explicar ou ilustrar esses princípios ou modelos. Então, este deve ser o objetivo fundamental das atividades experimentais: promover interações sociais que tornem as explicações mais acessíveis e eficientes (GASPAR, 2009, p. 24).

É na oferta de atividades experimentais que se evidencia o relevante papel do professor como articulador e orientador das tarefas de forma a criar condições favoráveis para a construção de saberes.

Além de organizador o professor é consultor nesse processo. Não mais aquele que expõe todo conhecimento aos alunos, mas aquele que as fornece informações necessárias, que o aluno não tem condições de obter sozinho (PCN, 1997, p. 31).

Por meio dessas atividades surge a possibilidade de desenvolver, nesse caso específico, conteúdos de Geometria, por meio de experimentos que permitem, através do estudo da Astronomia, além de aplicar teoremas e leis matemáticas, uma interação social mais rica, motivadora e eficiente em que se evidencia o papel mediador do professor.

Em conformidade com o exposto acima, o trabalho desenvolvido em nossas atividades buscou aproximar-se da teoria sociocultural de Vygotsky sendo desenvolvido através de atividades que proporcionaram o trabalho cooperativo, baseado em atividades experimentais e discussões, favorecendo a construção coletiva do conhecimento e preocupando-se principalmente em elucidar fenômenos e demonstrar a relação entre grandezas.

As ideias Vigotskianas enfatizam o papel de mediador do professor, mostrando que o aluno não é somente um receptor bem como que o professor não é somente um transmissor. Em suas concepções ele mostra que processos mentais superiores, como linguagem e memória, são construídas ao longo da história social do homem, em suas relações com o mundo, ou seja, através da socialização, ressaltando que as relações sociais irão provocar um desenvolvimento cognitivo, num acesso mediado ao se defrontar com situações cotidianas. Evidencia também a potencialidade do trabalho cooperativo, no qual o aluno pode servir como mediador entre seus pares, permitindo crescimento pela troca de experiências e pelo

diálogo durante o processo assim como pela utilização dos recursos oportunizados para a efetivação do trabalho coletivo.

METODOLOGIA

A metodologia de trabalho que atende nossos objetivos baseou-se na proposição de questionamentos, na realização de três atividades experimentais e resolução de questões, no segundo semestre de 2012, com estudantes da 2ª série do Ensino Médio, da Escola Estadual de Ensino Médio Nossa Senhora da Assunção em Caçapava do Sul, RS e do Instituto Estadual de Educação Dr Bulcão de Lavras do Sul, RS, em ações coordenadas pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/Universidade Federal do Pampa, estabelecendo relações entre o Ensino de Matemática e a Astronomia.

Foram colocados questionamentos inicialmente com o objetivo de obter dados quanto aos conhecimentos que os alunos já possuíam e levantar os condicionantes para a aplicação da proposta, percebendo-se assim o domínio sobre o assunto e o grau de interesse em realizar tais atividades. Num segundo momento foram propostos experimentos para assim obter elementos que permitissem a resolução de problemas por meio da aplicação do teorema de Tales, das relações métricas do triângulo retângulo e do uso do Astrolábio para efetuar medida de ângulos. Ao final do processo foram propostos novos questionamentos com a intenção de conhecer as aprendizagens efetivadas, o grau de satisfação e a disponibilidade para a realização de outras atividades semelhantes.

A primeira atividade realizada baseou-se na aplicação do teorema de Tales, um importante filósofo astrônomo e matemático grego que viveu entre os séculos 624 e 625 a.C. e que é considerado um dos sete sábios da Grécia Antiga. Em seus estudos ele observou que os raios solares que chegavam a Terra eram inclinados e paralelos entre si o que determinava a proporcionalidade entre as medidas da sombra e da altura dos objetos.

Em seu teorema Tales afirmava que um feixe de retas paralelas cortadas por duas ou mais retas transversais gera segmentos proporcionais e também demonstra a semelhança de triângulos permitindo calcular distâncias desconhecidas por meio de comparação. Nesta atividade (figura 01) foi possível calcular a altura do prédio da escola comparando-a com a altura de um dos alunos da turma.

A segunda atividade experimental desenvolvida permitiu calcular, através das relações trigonométricas do triângulo retângulo, a inclinação dos raios solares e, por meio de equações de calorimetria, a quantidade de energia térmica que chegava a Terra por unidade de

tempo e o seu efeito sobre o derretimento de cubos de gelo (figura 02). Com essa atividade foi possível estabelecer a relação entre o ângulo de incidência e a quantidade de energia solar que atingia o local, verificando que ocorre o aumento da energia recebida a medida que do ângulo de incidência se aproxima de 90°.

Para a terceira atividade foi desenvolvida com a utilização do Astrolábio. Esse instrumento astronômico, hoje em dia obsoleto, teve muita importância na Astronomia, principalmente na astronomia náutica, quando os astros visíveis no céu constituíam o principal referencial dos primeiros grandes navegadores. O astrolábio foi desenvolvido para resolver diversos problemas geométricos, como calcular a altura de uma construção ou a profundidade de um poço. Neste caso, foi solicitado aos alunos que através do uso do astrolábio, por eles construídos, calculassem a altura em que era vista a extremidade da antena receptora do sinal da Internet em Lavras do Sul.

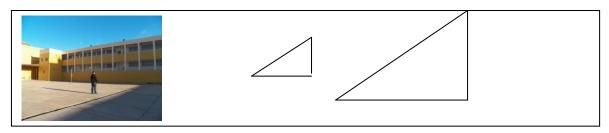


Figura 01



Figura 02



Figura 03

CONSIDERAÇÕES FINAIS E RESULTADOS

Através das atividades e da análise dos resultados obtidos na resolução dos exercícios propostos e dos questionários aplicados ficou evidente que a escolha da forma de abordagem foi oportuna, pois permitiu em todas as etapas a participação efetiva dos envolvidos, oportunizou a discussão dos resultados obtidos bem como a aplicação dos conhecimentos que já possuíam.

A realização das atividades experimentais foi importante para o melhor entendimento dos conteúdos propostos, estabelecendo relações entre o Ensino de Matemática e da Astronomia através de estratégias que contemplem a proposição apresentada pelos PCN ao sugerir que no Ensino Médio, se busque desenvolver nos estudantes a competência investigativa, o espírito questionador e o desejo de conhecer e compreender o mundo, assim como estabelecer relações entre diferentes áreas do saber através de atividades interdisciplinares e contextualizadas.

REFERÊNCIAS

BARCELOS, E. D. **Telegramas para marte:** a busca científica de vida e inteligência extraterrestres. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BONJORNO, J. R.; GIOVANI, J. R. **Matemática uma nova abordagem**. São Paulo: Editora FTD, 2009. v. 2.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Matemática. Brasília: MEC/SEF, 1997. 142p.

GASPAR, Alberto. **Experiências de Ciências para o Ensino Fundamental**. São Paulo: Editora Ática, 2009.

OLIVEIRA FILHO, K. de; SARAIVA, M. de F. O. **Astronomia e astrofísica.** Porto Alegre: Editora Universidade/UFRGS, 1999.

SOUZA J. Coleção Novo Olhar - Matemática. São Paulo: Editora FTD, 2010. v. 1 e 2.

6 Pedagogia e alfabetização



6.1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONCEITOS E RELAÇÕES COM A PRÁTICA ESCOLAR¹

Mariana de Moraes Rossato² Patricia Lopes Paim³ Eliane Galvão⁴

RESUMO: O presente trabalho é foi desenvolvido por meio do Subprojeto PIBID/ Pedagogia do Centro Universitário Franciscano – UNIFRA. O objetivo é compreender e discutir o processo de aquisição da leitura e da escrita em crianças dos anos iniciais. Para isso, buscamos discutir neste artigo como os termos – alfabetização e letramento – se interrelacionam. Como subsídio teórico utilizamos autores que discutem esta temática como Freire (2002), Ferreiro&Teberosky (1989), Mortatti (2000), Soares (1998, 2000). No decorrer do estudo, apresentamos alguns conceitos e etapas/níveis que a criança desenvolve ao longo de sua alfabetização, afim de entender como acontece esse processo. Como resultados, percebe-se que não podemos entender alfabetização e letramento de modo dissociado, pois são duas ações inseparáveis não tem como alfabetizar fora do contexto das práticas sociais da leitura e da escrita. Assim, a escola deve criar condições, desde cedo, para que as crianças se apropriem do sistema de escrita alfabético, e essa apropriação não se dá pelo menos para a maioria das pessoas, espontaneamente, valendo-se do contato com textos diversos.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Hipóteses infantis.

INTRODUÇÃO

Atualmente, o ensino passa por um momento complicado, pois o aluno, muitas vezes é caracterizado como alfabetizado, mas não compreende o que lê e escreve e ainda não consegue relacionar o que produz na sua escrita com o contexto das práticas sociais, ou seja ele lê o que está escrito, mas não consegue compreender, interpretar o que leu e isso faz deste indivíduo alguém que pode apresentar dificuldades no desenvolvimento da sua aprendizagem.

A aprendizagem da leitura e escrita constitui-se uma das tarefas básicas propostas à educação. Aparentemente simples, no entanto é um dos problemas educacionais da atualidade que mais chama a atenção, por isso tem sido objeto de estudo.

Toda criança encontra alguma dificuldade na aprendizagem da leitura e da escrita. Aprender a ler exige da criança novas habilidades, novos desafios com relação ao seu conhecimento da linguagem. Por isso, aprender a ler é uma tarefa complexa.

Quando as crianças não conseguem atender às expectativas do educador, supõem-se e conclui-se que elas têm problemas de aprendizagem, pois a escola constrói um modelo de

¹ Trabalho de Pesquisa do Subprojeto CAPES/PIBID/Pedagogia/UNIFRA.

² Bolsista do Subprojeto CAPES/PIBID/Pedagogia/UNIFRA.

³ Bolsista do Subprojeto CAPES/PIBID/Pedagogia/UNIFRA.

⁴ Orientadora e Bolsista do Subprojeto CAPES/PIBID/Pedagogia/UNIFRA.

aluno ideal, mas nem todas as crianças se enquadram neste modelo, quando isso acontece os professores recorrem à desculpas para explicar tal situação: "estas crianças não podem aprender porque não há ajuda familiar, falta de maturidade, suposta lesão cerebral mínima ou transtornos do tipo: psicomotor, na fonação, percepção, etc" (FERREIRO, 1989, p.73).

Independente do modo como se dão essas práticas, todas têm como finalidade promover o aprendizado do educando, como afirma Seagoe (1978), que "a aprendizagem é influencia o comportamento inicial do aluno por meio das experiências vividas na escola, na rua, na família" (p. 6).

Diante disso, a criança que não está conseguindo aprender precisa ser entendida e trabalhada, não como alguém que possui um déficit ou um problema, mas como um aprendiz que possui um estilo de aprender diferente, que está diretamente relacionado ao estilo de família e da comunidade a que pertence.

Portanto, ressaltamos a relação contexto escolar e contexto familiar no processo de aprendizagem do aluno, pois a participação da família é fundamental no processo educativo da criança, mas nem sempre se pode contar com o apoio familiar, sabemos que "uma instituição não substitui uma família, mas com atendimento adequado, pode dar condições para a criança desenvolver uma vida saudável no futuro" (SZYMANSKI, 2001, p. 53).

Para que a escola possa contribuir no desenvolvimento da aprendizagem do aluno em fase de alfabetização implica que os educadores compreendam o que abrange o processo de alfabetização e letramento da criança. Para tanto, nesse trabalho discutiremos tais conceitos inter-relacionados nos apoiando em testagens realizadas com alunos do 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede Municipal de Santa Maria. O intuito é compreender o processo de aquisição da leitura e escrita inicial em crianças dos anos iniciais do ensino fundamental.

Para análise de tais testagens, foi realizado um estudo qualitativo de cunho bibliográfico baseado nos fundamentos de autores que discutem alfabetização, letramento e serviram de aporte teórico, tais como: Ferreiro&Teberosky (1989), Ferreiro(2001), Frade (2007), Freire (2002), Kleiman (1995), Morais (2000), Mortatti (2000), Oliveira (2000), Rizzo (1989), Schwartz (2001), Seagoe (1978), Soares (1998, 2000), Szymansky (2001).

REFERENCIAL TEÓRICO

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONCEITOS QUE SE INTERRELACIONAM

Definir o termo "alfabetização" parece ser algo desnecessário, visto que se trata de um conceito aparentemente conhecido. Qualquer pessoa responderia que alfabetizar corresponde à ação de ensinar a ler e a escrever.

Neste estudo, buscamos uma maior compreensão a respeito da utilização das teorias que tratam sobre alfabetização e letramento, pois dependendo do autor, estes dois conceitos podem ser diferentes ou intrínsecos entre si.

A palavra letramento surgiu na segunda metade dos anos 80, e atualmente é frequentemente citada no discurso dos especialistas em educação. Segundo Soares (2000) letramento é uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita, logo o letramento é o resultado da ação ou a condição que adquire um grupo social ou individuo com consequência de ter-se apropriado da escrita.

O letramento está relacionado a duas principias dimensões; a dimensão individual e a dimensão social. Quando falamos em dimensão individual o letramentoé visto como um atributo pessoal em que cada um traz em si uma bagagem diversificada de conhecimento adquirido desde seu nascimento, usando-o no seu cotidiano. O letramento é contínuo nos indivíduos, algumas pessoas tem um nível diferenciado de letramento de outra, em função das possibilidades e das oportunidades de interação com o outro e da busca de conhecimento através de esforço individual (KLEIMAN, 1995).

Quanto ao conceito de alfabetização, Schwartz (2001) descreve que esse conceito temse modificado ao longo do tempo e, consequentemente, vem sendo avaliado e definido de vários modos. No sentido etimológico, alfabetizar significa "levar à aquisição do alfabeto", o que deixa o termo reduzido a uma estratégia mecânica, articulada com a habilidade de codificar e decodificar palavras.

Para Freire (2002), o termo está associado à leitura de mundo, já que a expressão de linguagem¹, a língua e a realidade contextual estão entrelaçadas, pois a compreensão do texto demanda a percepção das relações existentes entre o escrito e o contexto. Sendo assim, é possível compreender porque apenas a habilidade de codificar e decodificar não é suficiente para atender a complexidade do conceito de alfabetizado.

Nesse sentido, um indivíduo pode não saber ler e escrever e ser considerado analfabeto, mas ele tem uma leitura de mundo, está inserido nas práticas sociais de leitura e de escrita e sabe fazer uso deste recurso no seu cotidiano, uma vez vive em um meio em que a leitura e a escrita tem uma presença forte em seu dia a dia, pois ouve tele jornais, recebe cartas pedindo que outros a leem para ele, reconhece e pede ajuda na hora de apanhar um ônibus ou táxi.

MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO

Para discutir sobre os métodos de alfabetização faremos uma breve síntese sobre dois grupos: os métodos sintéticos e os métodos analíticos.

Com a alfabetização baseada nos métodos analíticos a mesma se torna artificial e mecânica e estava longe do que se pretende atingir na criança, primeiro ensina-se partindo de letras para só mais tarde formar as palavras.

Os métodos sintéticos se caracterizam na escolha da "palavra-chave", para ensinar a letra inicial desta palavra e sua combinação com as vogais, em cima desse método era usada a cartilha que já vinham divididas com as gravuras, palavras, letras e as vogais.

Para o desenvolvimento de tal atividade, eram utilizados os métodos alfabético, fônico e o global.

O método alfabético foi inventado pelos gregos junto com o alfabeto, considerado o método mais antigo, empregado desde a Grécia continuou a ser utilizado até o século XIX, período em que a escolarização passou a ser desenvolvida no Brasil. Tem como unidade principal a letra, sua sequência partia de uma ordem crescente de dificuldade, iniciando pela

[...] decoração oral das letras do alfabeto, seu reconhecimento posterior em pequenas sequências e numa sequência de todo o alfabeto e, finalmente, de letras isoladas. Em seguida a decoração de todos os casos possíveis de combinações silábicas, que eram memorizadas sem que se estabelecesse a relação entre o que era reconhecido graficamente e o que as letras representavam, ou seja, a fala (FRADE, 2007, p. 22).

O fato de ser desenvolvido através de inúmeros exercícios que afastavam o aluno do texto e da compreensão do que estava sendo ensinado, é que o método passou a ser gradativamente eliminado e substituído por outros que se apresentavam como mais eficientes. Mesmo com a crítica existente sobre sua falta de sentido, sua utilização ainda acontece. (MORTATTI, 2000).

O método fônico introduzido por volta do século XVI, ao longo da Idade Média as linguas européias foram se diversificando e se distanciando do sânscrito, do latim e do grego, tendo como unidade central o fonema e "passou a ser adotado no lugar do alfabético na tentativa de superar a grande dificuldade existente naquele por causa da diferença entre o nome som da letra" (RIZZO, 1986, p. 07).

Conforme Frade (2007), as atividades são desenvolvidas tendo como procedimentos o uso de cartões de fixação, em que relacionam palavras e gravuras, também são utilizados exercícios sinestésicos para o movimento da escrita de cada palavra.

Com o aparecimento do método global no Brasil no início do século XVII. Esse método preconiza o ensino a partir das palavras porque é a unidade significativa. Os diversos "métodos" decorrentes do método global ora partem de palavras (Método Paulo Freire), frases, paragráfos ou textos inteiros, tendo variação na unidade inicial.

Segundo Oliveira (2003), o processo de leitura gira em torno de duas competências intelectuais: a análise e síntese, juntar e decompor. Sendo possível perceber os problemas existentes e a necessidade de superar os fracassos que estavam surgindo no decorrer de cada um dos métodos impulsionando outras formas de desenvolver as atividades de leitura e escrita.

É importante salientar que a valorização do diagnóstico prévio do aluno com seus 'erros', como parte do processo de construção do conhecimento, já que é possível realizar a descoberta do princípio alfabético, quando as crianças são expostas a situações-problema em que são desafiados a criar hipóteses no sentido de refletir sobre a escrita (OLIVEIRA, 2003).

ALFABETIZAÇÃO: UM PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO SUJEITO QUE APRENDE

Rompendo com a concepção de língua escrita como código, o qual se aprenderia considerando atividades de memorização, as autoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1989) defendem uma concepção de língua escrita como um sistema de notação que, no nosso caso, é alfabético. E, na aprendizagem desse sistema, as pesquisadoras constataram que as crianças passavam por diferentes fases que vão da escrita pré-silábica à alfabética.

No nível pré-silábico, a criança incialmente utiliza rabiscos, símbolos, pseudoletras, números, bolinhas até chegar a escrita de letras, sem uma preocupação com as propriedades sonoras da escrita.

Ferreiro (2001) complementa que,

[...] nesse nível a criança explora tanto critérios qualitativos (varia o repertório das letras ou a posição das mesmas, sem alterar a quantidade) ou critérios quantitativos (varia a quantidade de letras de uma escrita para outra, sem preocupação com as propriedades sonoras). Para elas a leitura e a escrita só são possíveis se houver muitas letras (mais de 3 ou 4), e letras diferentes e variadas (p. 38).

No nível silábico, a evolução da escrita acontece na descoberta de que a quantidade de letras com que vai escrever uma palavra pode ter correspondência com a quantidade de partes que se reconhece na emissão oral. A criança já aceita palavras com uma ou duas letras. Esse

nível representa um salto qualitativo na escrita, que supera a etapa da correspondência global entre a forma escrita e a expressão oral atribuída (FERREIRO, 2001).

O nível seguinte, é considerado intermediário entre o nível silábico e alfabético, por isso denomina-se silábico-alfabético. Nesse nível existem duas formas de correspondência entre sons e grafias: silábica (sílaba é o som produzido por uma só emissão de voz) e alfabética (análise fonética e/ ou análise dos fonemas, que são os elementos sonoros da linguagem e têm nas letras o seu correspondente).

Ferreiro (2001), ressalta que,

[...] este tipo de escrita tem sido considerado tradicionalmente como "omissão de letras", ou seja, do ponto de vista da escrita adulta convencional, faltam algumas letras, mas do ponto de vista do sujeito em desenvolvimento "a criança", este tipo de escrita é "acréscimo de letras", porque está introduzindo mais letras que a sua análise silábica prévia (p. 52).

O último nível descrito por Ferreiro (2001), caracteriza-se pela correspondência entre fonemas e grafias. Geralmente as crianças já conseguem ler e expressar graficamente o que pensa ou fala. Compreende a logicidade da base alfabética da escrita.

Nesse nível, têm a distinção de letra e sílaba, palavra e frase. A análise se aprimora e é possível a compreensão de que uma sílaba pode ter uma, duas ou três letras.

Por meio desses conceitos, acredita-se que a criança passa por uma série de passos ordenados antes que compreenda a natureza de nosso sistema alfabético de escrita, e que cada passo caracteriza-se por esquemas conceituais específicos. Esses esquemas implicam sempre um processo construtivo nas quais as crianças levam em conta parte da informação dada, e introduzem sempre, ao mesmo tempo, algo de pessoal. O resultado são construções originais, tão estranhas a nosso modo de pensar, mas é o caminho para o desenvolvimento da leitura e escrita.

A criança ao compreender o sistema alfabético da escrita ainda tem um longo caminho a percorrer. Nessa fase começa o trabalho do professor envolvendo o planejamento e desenvolvimento de estrategias pedagogicas direcionadas para ortografia.

A POSTURA DO PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS FRENTE AO ENSINO DE ORTOGRAFIA

A ortografia é a forma correta de escrever as palavras, já que existe uma convenção que se define socialmente e que nos anos iniciais Assim, a escrita ortografica preciso ser ensinada corretamente no processo de A postura do professor dos anos inicias frente ao ensino

da ortografia alfabetização sendo que professor deve conhecer e respeitar o tempo e os níveis do aluno.

Nesse sentido,

[...] a ortografia funciona assim como recurso capaz e cristalizar na escrita diferentes maneiras de falar dos usuários de uma mesma língua. Escrevendo forma unificada, podemos nos comunicar mais facilmente (Morais 2000, p. 19).

Segundo Morais (2000), o conhecimento ortográfico é algo que a criança não pode descobrir sozinha sem ajuda; o professor tem a tarefa de ensiná-la e incentivá-lo a ter o gosto pela escrita. Para conseguir que as crianças se interessem em escrever corretamente, precisamos desenvolver no cotidiano escolar uma atitude de curiosidade sobre a escrita isto pode acontecer no dia a dia em sala. Isto é, ao propor a criança o manuseio e exploraçao de jornais revista, desenvolver projetos de leitura e escrita em que a criança possa levar o livro para casa fazer a leitura e escrever e produzir seus próprios textos, trabalhar a ortografia de maneira que o aluno aprenda com prazer e não através de exercícios cansativos e descontextualizados de suas próprias produções escritas.

Portanto, é preciso que professor não controle a escrita espontânea, mas estimule sua imaginação, o registre de suas descobertas, pois, assim poderá auxiliá-lo em sua escrita ortográfica para que assim ela possa ter um bom desenvolvimento em sua aprendizagem.

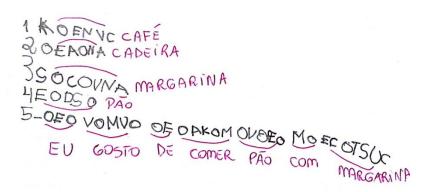
3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como parte do estudo, foi realizada uma testagem com alunos do segundo ano de uma escola da rede municipal de ensino, sendo que foram escolhidas uma testagem de cada nível, onde as mesmas serviram de objeto de análise, identificação e compreensão das hipóteses que os alunos se encontram, de acordo com Ferreiro&Teberosky (1989).

O objetivo da testagem não esteve relacionado com o acerto ou o erro. A principal finalidade desse trabalho foi identificar como as crianças representam de forma escrita, verificando suas hipóteses sobre o sistema de escrita enquanto sistema de representação.

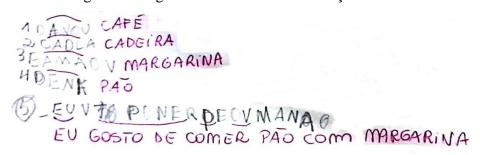
Foi disponibilizado às crianças folha A4 branca e um lápis 2B, não permitindo o uso da borracha. Após, foram ditadas quatro palavras de um mesmo campo semântico, e uma frase na seguinte ordem: CAFÉ (dissílaba); CADEIRA (trissílaba); MARGARINA (polissílaba); PÃO (monossílabo) e uma frase retomando duas palavras já ditadas: EU GOSTO DE COMER PÃO COM MARGARINA.

A primeira testagem analisada, foi de uma criança de 08 anos:



Esta aluna é uma criança que tem dificuldade na aprendizagem e está progredindo gradativamente. Ela está na hipótese pré-silábica pois ainda não tem um domínio do sistema alfabético, usando assim um repertório restrito de letras (A, E, O, C, N, V). A criança observa a exigência mínima de letras ou símbolos, com variação de caracteres dentro da palavra e entre as palavras (variação qualitativa intrafigural e interfigural). Também considera que as coisas diferentes devem ser escritas de forma diferente. A leitura é global, com o dedo deslizando por todo registro escrito.

A segunda testagem também é de uma criança de 08 anos:

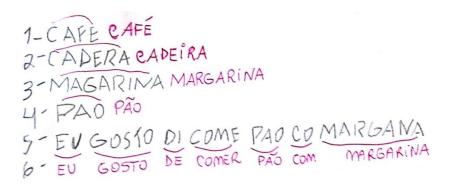


Neste caso, a aluna está na hipótese silábica ela consegue fazer variações nas quantidades de letras necessárias para escrever uma palavra, com predomínio do valor sonoro convencional, usa uma letra para formar uma sílaba, mas ainda encontra dificuldades na formulação de frases.

A terceira testagem é de uma criança de 07 anos:

Nessa testagem percebe-se que a criança já compreende parte da palavra, escrevendo as sílabas iniciais, mas na concepção adulta ela "come letras", ou seja, omitem letras, o que na verdade, segundo Ferreiro (2001) ela está acrescentando mais letras que na sua representação de escrita inicial.

A última análise é de uma criança de 08 anos:



Nota-se explicitamente neste caso, que a criança já compreende o sistema da escrita, possui uma escrita bem avançada, separa as palavras, e se esforça visivelmente para escrever ortograficamente. Também entende que cada um dos caracteres da palavra corresponde à um valor sonoro menor do que a sílaba. Mas ainda falta-lhe dominar a convenção ortográfica, comete alguns erros que serão corrigidos ao longo da escolaridade.

Assim, Ferreiro&Teberosky (1989) ressaltam que neste estágio cada um dos caracteres daescrita corresponde a valores sonoros menores que as sílabas e sistematicamente a criança analisa a sonoridade dos fonemas antes de escrever. Ocorrem erros ortográficos que são superados, segundo os defensores do método global, com o tempo e a prática da escrita correta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio deste estudo percebe-se que as práticas de leitura e produção de textos relacionadas ao letramento/alfabetização desenvolvidas nas escolas precisam cada vez mais trabalhar a partir das práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na escola e fora dela, pois a escrita se faz presente nas mais variadas formas, e a metodologia vinda da concepção tradicional de alfabetização, em que primeiro se aprende a "decifrar um código" a partir de uma sequência de passos/etapas, para depois se ler efetivamente, não garante a formação de leitores/escritores.

Nessa perspectiva, compreendemos que não podemos entender alfabetização e letramento de modo dissociado, pois são duas ações inseparáveis não tem como alfabetizar fora do contexto das práticas sociais da leitura e da escrita. Considerando os autores base deste estudo podemos afirmar que o aluno que lê, mas não compreende e interpreta o que lê não está alfabetizado, uma vez que é um mero reprodutor da mecânica da escrita.

Sendo assim, apenas o convívio intenso com textos que circulam na sociedade não garante que os alunos se apropriem da escrita alfabética, uma vez que essa aprendizagem não é espontânea e requer que o aluno reflita sobre as características do nosso sistema de escrita e, para isso, há necessidade da intervenção do professor que em uma concepção construtivista deve oportunizar essa interação, criando atividades em que os alunos sejam solicitados a ler e produzir diferentes textos.

Por fim, é imprescindível que os alunos desenvolvam autonomia para ler e escrever seus próprios textos. Assim, a escola criar condições, desde cedo, para que as crianças se apropriem do sistema de escrita alfabético, e essa apropriação não se dá pelo menos para a maioria das pessoas, espontaneamente, valendo-se do contato com textos diversos.

REFERÊNCIAS

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 24. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Educação**, Santa Maria, UFSM, v. 32, n. 1, p. 21-40, 2007.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** São Paulo: Paz e Terra, 2002.

KLEIMAN, Ângela B. **Os significados do letramento**: Uma nova perspectiva sobre as práticas social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

MORAIS, Artur G. Ortografia: ensinar e aprender. São Paulo: Editora Ática, 2000.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: Ed. UNESP; CONPED, 2000.

OLIVEIRA, João B. A. ABC do alfabetizador. Belo Horizonte: Alfa Educativa, 2003.

RIZZO, Gilda. **Os diversos métodos de ensino da leitura e da escrita**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

SCHWARTZ, Suzana. Reaprendendo A Aprender: O Desafio Da Alfabetização De Adultos. Porto Alegre: PUCRS: 2001.

SEAGOE, May Violet. O processo de aprendizagem e a prática escolar. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1978. v. 107.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. Linguagem e escola: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 2000.

SZYMANSKY, Heloisa. A relação família/escola: desafios e perspectivas. Brasília: Ed. Plano, 2001.

6.2 EDUCAÇÃO E A DIVERSIDADE CULTURAL NO BRASIL

Marisa Maciel Juciani Corrêa

RESUMO: O presente trabalho foi baseado na disciplina de Educação e Diversidade Cultural. Devido à necessidade de pesquisa sobre tal temática, propõe-se uma análise reflexiva sobre a educação, diversidade étnico-cultural o multiculturalismo, resgatando e compreendendo suas trajetórias históricas, buscando sua contextualização até o atual momento. Este estudo tem abordagem qualitativa de cunho bibliográfica que auxiliará na identificação e discussão das principais dificuldades enfrentadas pelos educadores no que se refere à diversidade cultural e direitos humanos. A educação é um desafio, pois a mesma tem de acompanhar e interagir com as mudanças que estão acontecendo na sociedade. Sendo que a fim de esclarecer e nortear a pesquisa utilizará a seguinte temática: Educação e a diversidade cultural no Brasil. Assim entendemos que o modo como a sociedade vê a diversidade cultural influencia sobre a forma de a escola ver seus educandos. Nesse contexto, devemos ter um olhar diferenciado com relação a esta afirmação, não só pensar na criança no amanhã, mas sim na sua formação no presente e como está acontecendo estes processos. O combate a violação aos direitos humanos e a valorização da prática pedagógica que possibilite a percepção da realidade incluindo duas dimensões essenciais: a emancipatória, e a transformadora.

Palavras-chave: Educação. Diversidade cultural. Direitos humanos. Multiculturalismo.

INTRODUÇÃO

A educação neste novo milênio é considerada como esperança de futuro, com novas propostas metodológicas buscando reduzir os altos índices de analfabetismo, evasão escolar, repetência e desigualdade, para que haja essa transformação tão esperada a escola precisa ser reinventada. O respeito à diversidade cultural é um dos pontos chaves para haja essa transformação.

Sabemos que o mundo é formando por pessoas que possuem nacionalidade e origens distintas umas das outras para que se tenha uma convivência harmoniosa é preciso que todas as nações se respeitem se aceitem entre si.

Na educação não é diferente, a escola é constituída por educandos de diferentes raças e etnias e essa mistura de raças precisam ser respeitadas e aceitas entre si. A escola é um local de trocas e aprendizagens, organização cidadã, formação da consciência ético-político.

A escola como sendo um espaço de aprendizagens, também desempenha o papel na formação da cidadania dos sujeitos que ali estão inseridos, assim desenvolvendo um caráter critico e consciente ensinado a respeitar as diversidades. A cidadania vai além dos direitos e

deveres de cada um, para que um sujeito exerça o seu papel de cidadão ele precisa estar a par de tudo o que acontece na sociedade, para poder atuar e participar com sua opinião.

METODOLOGIA

Este estudo é de cunho bibliográfico embasado em uma abordagem qualitativa que no

entendimento de Godoy (1995) "[...] considera o pesquisador como instrumento chave, possui

caráter descritivo; o processo é o foco principal de abordagem e não o resultado ou o produto,

não requer o uso de técnicas e métodos estatísticos".

Utilizaremos autores tais como: Dayrell (1996), que aborda os múltiplos olhares sobre

a cultura na educação, Gonçalves (2004), que discute o multiculturalismo no contexto escolar,

Cláudio De Cicco (2011) que aborda os Direito Humano e Denys Cuche (2002) que trabalha

noções de cultura, como fundamentação teórica, tendo em vista o levantamento de dados para

apontar possibilidades de investigação do presente artigo.

REFERENCIAL TEÓRICO

Diversidade cultural: breve contextualização cultural

A noção de cultura se aplica unicamente ao que é humano, oferecendo uma

possibilidade de conhecer o homem na diversidade de seus modos de vida e de culturas.

Segundo Denys Cuche (2002, p. 21 e 22), a palavra cultura está muito próxima da palavra

civilização, assim refletindo as mesmas concepções fundamentais, porém não são

equivalentes, cultura evoca principalmente os progressos individuais e civilização os

progressos coletivos.

A história humana começou por um deslocamento, forçado ou incentivado, de grandes

massas populacionais originárias de uma zona determinada para várias áreas distintas do

mundo, que afetou todos os continentes produzindo uma cisão genética: negros, amarelos,

índios, brancos, levando a uma extraordinária mistura das raças, e diversidade de línguas,

culturas e destinos. A riqueza da humanidade reside na sua diversidade criadora, (Gonçalves,

2004).

O mundo é formado por muitas nações, cada uma com sua localização determinada,

no entanto com a descoberta da navegação esses povos que antigamente viviam isolados

passaram a ter contato com outros povos de nações totalmente desconhecidas para si. Passou-

204

se a realizar a prática do comércio entre eles, e assim consequentemente ocorrendo à mistura dessas raças, surgindo novos descendentes.

Com a descoberta de novos países como, por exemplo, o Brasil na América do Sul, acentua-se ainda mais essa mescla das raças, com a questão da colonização da terra que já tinha habitantes e posteriormente o tráfico de negros da África.

Percebemos que o Brasil é um País com uma diversidade muito grande de culturas e raças, umas vão se misturando com as outras, formando uma sociedade de características pluri-étnico, várias etnias misturadas. Na fala de Gonçalves (2004, p. 74):

Ao mesmo tempo em que nossa miscigenação e pluralidade étnica se transformam em magníficas metáforas e alegorias literárias, negros, índios e mestiços vivem a mais brutal discriminação em todos os lugares em que vivem, seja no campo ou nos centros urbanos. Estranho jogo esse em que os diferentes são, a um só tempo, objeto de exaltação e de exclusão.

As questões da diversidade cultural são muito abrangentes e fortes em nosso país, principalmente no inicio da colonização, para que a margem humana excluída conseguisse ser aceita, precisou-se de muitas lutas serem travadas em busca de uma igualdade social tão almejada pelo povo excluído. Atualmente luta-se muito ainda por igualdade em nosso país.

Escola e diversidade étnico-cultural

A Diversidade étnica é formada por um conjunto de pessoas que se identificam por algumas características comuns de cultura, entre elas a língua, a religião e a origem, já a diversidade cultural são diferenças culturais que existem entre o ser humano, tais como: a linguagem, danças, vestuário e outras tradições como a organização da sociedade. E como sabemos ambas são indissociáveis.

A escola é formada por diferentes raças, sabendo que a cultura de cada raça irá ser reproduzida por esses grupos no cotidiano escolar. Nesse sentido, precisa ter uma maior atenção com relação às práticas pedagógicas realizadas pelos educadores diante dessa diversidade, e também a postura que a escola adotará diante de ações preconceituosas referentes às questões raciais e de gênero que poderão surgir.

Um dos desafios que a escola enfrentará será implantar uma conscientização de que os povos negros assim com outros povos possuem sua própria identidade construída por décadas e que deve ser respeitada não podendo ser ignorada, tanto pela escola como pela sociedade com atos racistas. Segundo Nilma Lino Gomes (apud) Dayrell (1996, p. 85):

Surge a necessidade de se compreender melhor a teia de relações que se estabelece dentro da escola, a partir do reconhecimento de que esta como instituição social é construída por sujeitos sócio-culturais e, consequentemente, é um espaço da diversidade étnico-cultural.

Como sabemos o nosso país compartilha de características comuns entre seu povo como a língua, a religião, a origem e etc., que estão ligadas a diversidade étnica, já a diversidade cultural está ligada aos costumes, tradições, organização social e etc., juntando essas características teremos a diversidade étnico-cultural. Sabemos que nem sempre toda essa diversidade é aceita entre todos, principalmente no âmbito escolar, mas precisamos aprender a conviver com as diferenças, pois vivemos em um país pluri-étnico e se for necessário precisamos nos reeducar para viver em harmonia com nosso semelhante.

O multiculturalismo e a diversidade escolar: como trabalhar

Multiculturalismos (ou pluralismo cultural) são um termo que descreve a existência de muitas culturas dentro de um mesmo território ou país. Em alguns lugares o multiculturalismo provoca desprezo e indiferença, mas também pode ser vista como fator de enriquecimento e abertura de novas e diversas possibilidades, como confirmam o sociólogo Michel Wieviorka e o historiador Serge Gruzinski, ao demonstrarem que o hibridismo e a maleabilidade das culturas são fatores positivos de inovação.

O Multiculturalismo está associado principalmente aos movimentos sociais realizados pelos descendentes de negros que buscam os seus direitos por ser o povo mais afetado pelas descriminações. Por ser a cultura afro-brasileira a que sofre mais influencia nas misturas das raças acompanhamos muitas lutas destes povos, com o intuito de reivindicar seus direitos no Brasil.

No Brasil hoje temos uma pluralidade cultural que foi se firmando ao longo do tempo através de sua colonização, assim dividindo a sociedade em classes sociais que são classificadas de acordo com seu poder aquisitivo.

Com o decorrer dos anos a população socialmente marginalizada organizou-se em grupos para tornarem-se mais representativos com o intuito de reivindicar seus direitos. Desse modo alguns grupos marginalizados conseguiram sair desse abismo social que se encontravam, tornado-se mais perceptíveis aos olhos da sociedade bem como dos governantes.

Assim sendo, percebemos que o ambiente escolar abriga uma diversidade cultural muito grande e para que o trabalho realizado atinja a todos precisa ser bem planejado e que contemple todas as características dos sujeitos que ali estão inseridos.

Direitos humanos e o cotidiano escolar

Os Direitos Humanos estão relacionados aos Direitos Fundamentais do homem, segundo a professora Maria Victória Benevides *apud* De Cicco (2011, p. 154) entende que os Direitos Humanos "(...) São aqueles direitos comuns a todos os seres humanos, sem distinção de raça, sexo, classe social, religião, etnia, cidadania política ou julgamento moral". Pensando em diversidade percebemos que esta intimamente ligada ao conceito de Direitos Humanos, sendo que um depende do outro.

Todo o indivíduo é diferente, possuindo seus direitos e deveres, no entanto, deve ser respeitado e valorizado na sua diversidade cultural e social.

A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão foi anunciada ao público em 26 de agosto de 1789, na França. "Ela está intimamente relacionada com a Revolução Francesa". A importância desse documento nos dias de hoje é ter sido a primeira declaração de direitos e fonte de inspiração para outras que vieram posteriormente, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos aprovada pela ONU (Organização das Nações Unidas), em 1948.

O Artigo primeiro da Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, diz: "Os homens nascem e permanecem livres e iguais em direitos. As distinções sociais só podem se fundar na utilidade comum". O Artigo primeiro da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948: "Todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade".

A expressão direitos humanos está relacionados aos direitos e liberdades de todos os seres humanos. Normalmente o conceito de direitos humanos tem a ideia também de liberdade de pensamento e de expressão, e a igualdade perante a lei. A Declaração Universal dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas afirma que: "Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade".

A educação em direitos humanos é um resgate dos direitos humanos que foi perdido ao longo do tempo como, por exemplo, a tolerância, a valorização, a dignidade, a democracia (liberdade de escolhas). A escola deve ser um local aberto e de diálogo que incentive a

tolerância e o respeito às diversidades e as diferenças que se encontram permeadas em todos os ambientes, mas principalmente mais afloradas no âmbito escolar.

A instituição escolar, por ser um espaço de aprendizagem e também formação da vida cidadã, encontra-se mais propicia a se deparar com situações agradáveis e desagradáveis que estejam intrinsecamente ligados as questões que envolvam as diferenças do outro e suas peculiaridades.

Ao falarmos de escolas e sujeitos, não podemos nos esquecer que estamos tratando de uma diversidade sócio-cultural muito distinta que abrange não somente alunos e professores, mas acolhe toda a comunidade do entorno que compartilham de diferentes processos sociais e que são portadores de cultura. Segundo Silva (1993, p. 28) apud Dayrell (1996, p. 86):

O papel da cultura é o de codificar o mundo, ou melhor dizendo, a cultura contém a trama de signos com que as pessoas significamos objetos, os acontecimentos, as situações e as outras pessoas que as rodeiam. Cada indivíduo, de posse do código, se movimenta facilmente no universo de sua cultura, age na certeza de ter seu comportamento confirmado pelo grupo.

O importante papel da aceitação do outro nas suas diversidades e nos diferentes contextos sociais, nos faz ver o longo caminho que temos de percorrer em busca da igualdade social e dos direitos de todos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Partindo da reflexão da análise das bibliografias percebemos que a diversidade cultural se faz presente em todas as atividades sociais do ser humano, seja ela criança, adolescente ou adulto, pois somos seres sociáveis e precisamos deste vínculo para desenvolver nossas relações intra e inter pessoal.

A escola possui um papel fundamental a desempenhar neste aspecto, pois se dedica a educação do sujeito e consequentemente a mediação da aprendizagem de valores, que serão praticados no dia a dia do cotidiano escolar.

Para tanto nos como educadores precisamos nos encontrar preparados para esta mediação, desenvolvendo atividades que estimulem a boa convivência, respeito e aceitação do outro.

CONCLUSÃO

O cenário da educação para o próximo milênio é de muitos desafios, onde o sistema deverá adotar estratégias que busque uma aproximação da realidade dos discentes, traçando medidas que visem realmente à qualidade e a equidade educacional. Através de uma metodologia interdisciplinar que prepare cidadãos conscientes do seu papel na sociedade, que lutem contra a desigualdade social e a injustiça.

O educador tem um papel fundamental no futuro das crianças. É através da educação que podemos mudar a realidade de muitos que se encontram marginalizados, para isso é preciso de profissionais compromissados e que acreditem que a educação é o único instrumento capaz de transformar uma sociedade. O papel do educador na escola contemporânea é sem dúvida, o de propor a reflexão e a busca incansável do da aceitação do outro.

Nesse sentido, as escolas e ou instituições devem buscar novas possibilidades de atuação do pedagogo preparando-o para vivenciar na prática trabalhos de ação educativa que possibilitem o resgate dos anseios humanos de igualdade, responsabilidade e justiça.

REFERÊNCIAS

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais.** Tradução de Viviane Ribeiro. 2. ed. Bauru: EDUSC, 2002.

DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

DE CICCO, Cláudio. **Teoria geral do Estado e ciência política.** 3. ed. rev. e atual. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2011.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, abril 1995.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. **O jogo das Diferenças:** o multiculturalismo e seus contextos. 3. ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

7 Pedagogia – Formação de Professores



7.1 FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO: O PIBID COMO FATOR PROPULSOR DA PRÁTICA DOCENTE

Hivi de Jesus Souto Koppe¹ Fernanda Figueira Marquezan²

RESUMO: Este trabalho relata a trajetória do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Docência (PIBID), do Centro Universitário Franciscano (UNIFRA)_Subprojeto Pedagogia, em uma Escola Estadual de Ensino Médio no município de Santa Maria, RS. O estudo apresenta uma abordagem qualitativa de cunho bibliográfico aliado a um relato de experiência, classificado como pesquisa descritiva. O relato de experiência trata-se de discutir e analisar a trajetória do PIBID Subprojeto da Pedagogia na escola, especificamente no que diz respeito à importância dessa experiência na formação inicial das bolsistas. O presente estudo justifica-se pela relevância da discussão dos fatores formativos iniciais do futuro docente, trazendo a prática experiencial como base necessária para a construção do ser professor. Constatou-se que a inserção das bolsistas na escola, provocou a análise críticoreflexivo acerca do conhecimento científico, pedagógico adquirido na trajetória acadêmica e a realidade da educação básica. É possível perceber os resultados positivos provenientes das ações do PIBID Subprojeto da Pedagogia na escola, com relação ao processo de alfabetização e formação continuada dos professores. Portanto, as parcerias entre Instituição de Educação Superior (IES) e de Educação Básica são extremamente significativas para as trocas coletivas, promovendo desenvolvimento pessoal e intelectual, otimizando a renovação pedagógica e construindo um espaço formativo que trabalha com pessoas em um espírito transformador.

Palavras-chave: Formação inicial. Pedagogia. PIBID.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), em parceria com o Centro Universitário Franciscano (UNIFRA), tem como agência de fomento a CAPES. O Programa objetiva oferecer bolsas de iniciação à docência para estudantes dos cursos de licenciaturas como forma de incentivo à valorização da docência. Em específico, o Subprojeto Pedagogia/PIBID/UNIFRA, propõe-se a implementar uma proposta pedagógica compartilhada entre educação superior e educação básica, com foco na alfabetização, para a melhoria da formação inicial do pedagogo, como também dos professores em serviço nos anos iniciais do ensino fundamental.

É nesta interação entre educação superior e educação básica, que se constrói o aprimoramento das teorias por parte dos acadêmicos e contribuiu para formação continuada dos professores atuantes nas redes públicas de ensino, bem como qualifica a educação para as

¹ Acadêmica do 5° semestre do Curso de Pedagogia, Centro Universitário Franciscano - UNIFRA - Santa Maria/RS - bolsista PIBID.

² Professora Orientadora e Coordenadora do Subprojeto PIBID/Pedagogia.

crianças.

Para atender ao objetivo proposto pelo Subprojeto partiu-se para a elaboração de ações, por meio de encontros colaborativos de estudos na escola e na UNIFRA, proporcionando trocas de saberes e de fazeres, momentos esses que oportunizam tanto para as professoras, quanto para as alunas bolsistas a [re]-significação da prática docente.

Este trabalho tem por objetivo relatar a experiência das bolsistas do PIBID/Pedagogia em uma Escola Estadual de Ensino Médio no município de Santa Maria, RS, vinculada ao Programa, bem como refletir sobre o significado desta experiência para a formação inicial das acadêmicas. Especificamente propõe-se discutir a integração das acadêmicas no âmbito escolar, relatar as ações executadas na escola e refletir sobre a importância dessas interações na formação inicial das bolsistas, futuras pedagogas.

Diante do exposto o presente trabalho justifica-se pela relevância da discussão dos fatores formativos iniciais do futuro docente, trazendo a prática experiencial como base necessária para a construção do ser professor. Essas experiências fornecem subsídios para a articulação dos saberes científicos e pedagógicos abordados na graduação, com os saberes provenientes da prática, promovendo a discussão dos fatores primordiais para a formação inicial do pedagogo. Este artigo está organizado em três seções, além desta introdução e das considerações finais.

CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

O PIBID/UNIFRA, Subprojeto da Pedagogia tem como tema a alfabetização, suas implicações pedagógicas e as diversas práticas alfabetizadoras; a integração Escola/Universidade; com foco na elaboração de atividades didático-pedagógicas, para os alunos, juntamente com as professoras regentes, professoras supervisoras, bolsistas e coordenador do Subprojeto; como também qualificar e potencializar o processo de ensino de aprendizagem da leitura e da escrita nos anos iniciais do ensino fundamental nas escolas de sua abrangência.

A proposta pedagógica de alfabetização elaborada em 2010, pelas bolsistas e pelas professoras para a escola, debruçou-se sobre pontuar o ato de alfabetização em uma abordagem construtivista, ou seja, com subsídios teóricos as bolsistas evidenciaram que o processo de ensino e de aprendizagem ocorre de maneira livre e espontânea, respeitando a fase de desenvolvimento de cada criança, valorizando suas potencialidades e estimulando-as para que sintam gosto em aprender. Queiroz, Maciel e Branco (2006) afirmam que as práticas

alfabetizadoras alicerçadas no modelo tradicional de ensino, podem ser substituídas por práticas coerentes com as expectativas dos alunos, favorecendo a construção do conhecimento e a aprendizagem significativa.

Antecipadamente ao início das atividades das bolsistas na escola, em 2010, foi dedicado um momento a conhecer a realidade do ambiente, por meio do levantamento da documentação institucional como: Regimento Escolar, Projeto Político Pedagógico, com o objetivo de investigar o contexto da escola, suas possibilidades, potencialidades e fragilidades.

Com o início das atividades na escola as bolsistas organizaram seus horários, de modo a contemplar três momentos indispensáveis para a execução do projeto: a *monitoria* desenvolvida em sala de aula juntamente com a professora regente, o *apoio pedagógico*, desenvolvido com os alunos em turno de aula e inverso, e as *reuniões pedagógicas*, contando com a presença das professoras e equipe diretiva. Além das atividades mencionadas, realizam-se na UNIFRA, uma vez por semana, estudos teórico-metodológicos no grupo de bolsistas, na tentativa de aproximação entre os conhecimentos obtidos no curso de Pedagogia e o trabalho docente das professoras alfabetizadoras juntamente com as bolsistas.

Estas atividades didático-pedagógicas da proposta da alfabetização estão divididas em três etapas: sendo que a *primeira etapa* é de quatro horas com a atividade de monitoria em sala de aula juntamente com a professora regente. A bolsista pode observar a atividade do professor em sala de aula e sincronizar com seus conhecimentos acadêmicos. Mediante os planejamentos prévios em parceria com a professora regente, a bolsista assume o lugar de regência, buscando experiências que formarão sua percepção enquanto futuro professor. Neste sentido Imbernón (2006) afirma que o conhecimento pedagógico especializado está intrinsecamente ligado à ação, oportunizando que uma parte do conhecimento se torne prático, tendo a formação inicial como maneira de construir esse conhecimento pedagógico especializado.

A segunda etapa é o apoio pedagógico, constituindo-se de duas horas com a atividade de apoio pedagógico no turno de aula e outras quatro horas no turno inverso. O apoio pedagógico é destinado aos alunos que apresentam maiores dificuldades no ensino e na aprendizagem da leitura e da escrita, conduzidos para um atendimento mais individualizado. Percebe-se nesse momento o quanto é fundamental observar o que a criança já traz consigo de experiências e de conhecimentos, para que seja possível elaborar planejamentos baseados nas necessidades individuais dos alunos, obtendo uma aprendizagem significativa (SINCLAIR, 1990).

As atividades realizadas com as crianças são desenvolvidas para favorecer o envolvimento e a participação do aluno, busca-se o apoio na metodologia lúdica, com jogos didáticos pedagógicos e brincadeiras, que proporcionem o desenvolvimento da leitura e da escrita, de maneira significativa e prazerosa, assim como interação e integração entre bolsistas e as crianças. Conforme Almeida (2006) a atividade lúdica, os jogos e brincadeiras são o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança, sendo, por isso, indispensável à prática educativa. Coutinho e Moreira (1992) afirmam ainda que, segundo Piaget, essas trocas de informações resultantes da interação social ocasionam situações que permitirão a criança realizar a associação de ideias, provocando o constante desenvolvimento e amadurecimento se da participação das bolsistas nas reuniões pedagógicas da escola e elaboração da formação continuada desses professores. A partilha pedagógica e a formação continuada acontecem na escola por meio de encontros semanais, com duração de duas horas. São discutidos assuntos como a formação e o trabalho docente, dificuldade de aprendizagem, estudo coletivo de textos, construção de jogos, oficinas pedagógicas. A expressão "formação continuada", segundo Rosemberg (2002) utiliza-se porque se considera a atividade profissional como algo que se refaz continuamente, por meio de processos educacionais formais e informais variados, cujo desenvolvimento consiste em auxiliar qualquer tipo de profissional a participar ativamente do mundo que o cerca, incorporando tal vivência ao conjunto de saberes de sua profissão.

Existe uma relação dialógica e reflexiva nas atuações das bolsistas, semanalmente são realizados encontros na UNIFRA, contando com a presença de todos os integrantes do PIBID/Subprojeto da Pedagogia: bolsistas, professoras supervisoras e coordenação do subprojeto. São momentos de planejamento, avaliação, estudo e reflexão das ações realizadas na escola. É mediante o estudo, de forma cooperativa por parte dos próprios professores que é possível a formação permanente do docente, a pesquisa-ação apresenta-se como uma perspectiva eficaz que pode ajudá-lo a encontrar respostas para os problemas do ensino (IMBERNÓN, 2006).

Também como forma de reflexão de suas práticas, no final de cada trimestre é realizada a entrega dos diários das bolsistas, de como ocorreram às atividades de apoio pedagógico, monitoria e reunião pedagógica. O momento do registro é muito importante, pois por meio deles é possível realizar uma reflexão, [re] avaliar as atividades, o que muitas vezes leva a um [re] planejamento das ações desenvolvidas. O diário, de acordo com Zabalza (2004 p.42) "[...] é um recurso certamente difícil, pelo que implica de continuidade no esforço

narrativo, pelo que supõe de constância e possibilite o escrever após uma jornada de trabalho nas aulas".

A escrita dos diários é um dos momentos em que as bolsistas têm a oportunidade de refletir sobre suas ações, fornecendo subsídios para o (re) planejamento das suas práticas. Nessa perspectiva Altet (2000) menciona que o pedagogo além de ser flexível ao seu planejamento, também é aquele que facilita a transformação da informação em saber, e o saber só se torna conhecimento pelo esforço pessoal de quem aprende. Assim, o professor é o mediador desse novo aprendizado, é importante destacar que cabe ao professor ter desprendimento, ser flexível, e comprometido com suas práticas diárias. Um profissional observador e mediador de situações, apresentando diferentes maneiras de adquirir novos conhecimentos, estreitando os laços entre conhecimento científico com o conhecimento cultural dos alunos.

Freire (1996) afirma ainda que ensinar vai muito além de transferir conteúdos e conhecimentos, mas sim educar as crianças para a vida tornando-os criativos, indagadores e críticos.

As ações do PIBID/UNIFRA Subprojeto da Pedagogia, foram e estão sendo momentos extremamente significativos, com troca de experiências enriquecedoras sobre a prática educativa. A interação entre universidade e escola para as bolsistas, constitui-se em processos dinâmicos e flexíveis de modo a contribuir na formação como futuras pedagogas. Aproxima as acadêmicas da instituição de ensino e favorece diferentes pontos de vista, levando em conta os pressupostos teóricos com as experiências vividas em sala de aula. Nessa proposição Alves (1999) menciona que a instituição ou outros espaços formativos, deveriam ter um papel decisivo na promoção do conhecimento profissional e os demais aspectos da profissão docente. A universidade é centro de produção de conhecimento novo, de ciência, tecnologia e cultura, cuja disseminação deve ser feita através de atividades de ensino e de extensão.

Nesse contexto, a formação inicial como começo da socialização do professor deve fornecer as bases para que ele possa construir conhecimento pedagógico especializado, com o propósito de entender as transformações decorrentes nos diferentes campos e de adequar suas atuações às necessidades dos alunos (IMBERNÓN, 2006).

Para Tardif (2002), a questão saber não pode estar separada das outras dimensões do ensino, nem do estudo do trabalho docente. O saber dos professores é um saber social, pois ele é partilhado por um grupo de agentes, sua posse e utilização repousam sobre todo o sistema que vem garantir a sua legitimidade e orientar sua definição e utilização, seus objetos

são práticas sociais. Além disso, os "saberes a serem ensinados" e o "saber-ensinar" evoluem com o tempo e as mudanças sociais e, por último, porque ele é um processo em construção ao longo de uma carreira profissional.

METODOLOGIA

O delineamento da pesquisa é abordagem qualitativa de cunho bibliográfico, aliado a um relato de experiência. A pesquisa bibliográfica possui vantagem por permitir ao investigador cobrir uma gama de fenômenos mais ampla do que aquela pesquisada diretamente (GIL, 2002).

Fundamentou a pesquisa bibliográfica sobre a metodologia lúdica, o processo de ensino e aprendizagem da criança, autores como: Almeida (2006), Coutinho e Moreira (1992), Queiroz, Maciel e Branco (2006), Sinclair (1990). Para fundamentar as discussões acerca da formação inicial e continuada de professores, debruçou-se em autores como: Altet (2000), Alves (1999), Freire (1996), Imbernón (2006), Rosemberg (2002), Tardif (2002), Zabalza (2004).

O relato de experiência de acordo com Gil (2002) é classificado como pesquisa descritiva e tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis. Uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, como a observação sistemática.

O relato de experiência trata-se de discutir e analisar a trajetória do PIBID Subprojeto da Pedagogia em uma Escola Estadual de Ensino Médio, no município de Santa Maria, RS, vinculada ao Programa, especificamente no que diz respeito à importância dessa experiência na formação inicial das bolsistas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foi possível constatar que a inserção das bolsistas na escola no mês de outubro de 2010 oportunizou a análise crítico-reflexivo acerca do conhecimento científico, pedagógico adquirido ao longo do curso de Pedagogia e a realidade da educação básica. As ações junto à escola têm apresentado resultados positivos com relação ao processo de alfabetização e formação continuada dos professores.

A inserção do PIBID "movimentou" a escola, houve uma maior parceria e

envolvimento entre professores e alunos, novas perspectivas de transformar a rotina em sala de aula, melhoraram a frequência dos alunos e a qualidade em seu desempenho. Os encontros de formação com os professores da escola são importantes para o resgate profissional e pessoal, dos professores e bolsistas, contribuindo para resolver os problemas que surgem da prática pedagógica.

Observa-se a importância da interação entre teoria e prática por parte das bolsistas, tornando-se objeto de reflexão e discussão, surgindo como uma proposta essencial para o desencadeamento de mudanças na prática pedagógica, implicando, consequentemente, na melhoria do trabalho docente tanto dos professores, quanto das bolsistas.

Pode-se perceber que as contribuições para a iniciação à docência vivenciadas por meio do PIBID, oportuniza conhecer as potencialidades e as fragilidades do cotidiano escolar, repensar e [re]significar saberes, troca de conhecimentos e experiências, a oportunidade de trabalhar com a formação continuada dos professores atuantes na escola, identificar e reconhecer as fragilidades da escola, propor novas metodologias de ensino, ancoradas na ludicidade, contribuindo assim para mudanças na prática pedagógica do professor atuante na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo relatar a experiência das bolsistas do PIBID/Pedagogia em uma Escola Estadual de Ensino Médio no município de Santa Maria, RS, vinculada ao Programa, como também refletir sobre o significado desta experiência para a formação inicial das acadêmicas.

Partindo dos resultados obtidos da experiência das bolsistas na escola, bem como as reflexões realizadas nessa prática, permiti-se elaborar as seguintes considerações: as parcerias entre Instituição de Educação Superior (IES) e de Educação Básica são extremamente positivas, proporcionando trocas coletivas provenientes da interação, produtos de desenvolvimento pessoal e intelectual, que facilita a potencialização da renovação pedagógica e constrói um espaço formativo que trabalha com pessoas em um espírito transformador.

É importante citar as experiências das bolsistas do PIBID Subprojeto da Pedagogia, no que diz respeito à formação inicial, que despertam o futuro educador a formar cidadãos críticos e comprometidos com a vida em sociedade. Percebe-se que é fundamental compreender a prática pedagógica cotidiana do professor como objeto de pesquisa, desenvolver atividades sem se apresentar como fonte inesgotável de conhecimento,

proporcionando oportunidades de troca de ideias entre professores, alunos e bolsistas, pesquisando e implementando formas inovadoras.

Portanto, observa-se que ao longo da atuação na escola as acadêmicas construíram autonomia profissional como processo dinâmico de definições e constituição pessoal, a ser projetada no compromisso de influir no processo de formação pessoal e profissional dos professores e demais integrantes da escola.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D. B. Sobre brinquedos e infância: aspectos da experiência e da cultura do brincar. **Educação e Sociedade**. Campinas, SP, v. 27, n. 95, p. 541-551, ago. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302 006000200011&lang=pt>. Acesso em: 15 set. 2012.

ALTET, M. Análise das Praticas dos Professores e das Situações Pedagógicas. Tradutores: Júlia Ferreira e José Cláudio. Portugal: Porto, 2000.

ALVES, Nilda (Org.). **Formação de professores**: pensar e fazer. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

COUTINHO, Maria Tereza da Cunha; MOREIRA, Mércia. O interacionismo em Jean Piaget. In:_____. **Psicologia da educação**: um estudo dos processos psicológicos de desenvolvimento e aprendizagem humanos, voltado para a educação: ênfase na abordagem construtivista. Belo Horizonte: Editora Lê, 1992. cap. 3. p. 81-137.

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

GIL, A.C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

QUEIROZ, N.M.; MACIEL, D.A.; BRANCO, A.U. Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. **Paidéia**. Ribeirão Preto, SP, v. 16, n. 34, p. 169-179, ago. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2006000200005&lang=pt. Acesso em: 15 set. 2012.

ROSEMBERG, Dulcinéia Sarmento. **O processo de formação continuada de professores universitários**: do instituínte ao instituído. Rio de Janeiro: Wak, 2002.

SINCLAIR, Hermine (Org.). A produção de notações na criança. São Paulo: Cortez, 1990.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.

ZABALZA, M. A. **Diário de aula:** um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

7.2 FUN ENGLISH: TEORIA E PRÁTICA INTERCRUZADAS CONSTRUINDO UMA BOA FORMAÇÃO DOCENTE

Catherine Werlang1¹ Gilmárcia Picoli² Janaína Kollet³ Jean Michel Valandro⁴ Laiane Lengler⁵ Lonice Bruxel⁶ Kári Lúcia Forneck⁷

RESUMO: Este trabalho foi realizado por acadêmicos do curso de Letras-Inglês, bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência (PIBID), abordando leituras feitas a respeito do ensino e da aprendizagem da Língua Inglesa na contemporaneidade. A partir de textos em que se discutem a construção da formação do professor, o ensino de LI nas séries iniciais, bem como as dificuldades existentes no ensino e na aprendizagem desta língua. Além disso, decorrente deste estudo teórico, foi elaborada uma sequência didática denominada "Fun English". As práticas foram desenvolvidas com duas turmas do Ensino Básico, tendo como objetivo o ensino-aprendizagem de vocabulário em Língua Inglesa. Elencando, para a efetivação do projeto, algumas questões teóricas que justificam a escolha dos conteúdos trabalhados, assim como a forma de aplicação e a utilização de determinados recursos, trazendo a importância do planejamento na execução do projeto e o quanto esses fatores acrescentaram à formação dos graduandos, como futuros profissionais da área da educação.

Palavras-chave: Formação Docente, Língua Inglesa e Atividades Lúdicas.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O aprendizado de uma língua adicional, especialmente o inglês, torna-se cada vez mais importante, visto que pertencemos a uma sociedade globalizada, tecnológica e em constante desenvolvimento. A língua inglesa se faz presente na maioria das escolas, centros universitários, documentos internacionais e também em contextos mais informais: nome de determinados alimentos e objetos, letras de músicas, redes sociais, etc. Além disso, o inglês é comprovadamente a língua mais falada internacionalmente e já estava presente no currículo escolar brasileiro antes da lei 4024, de 1961.

Aprender a comunicar-se nesta língua ultrapassa os conhecimentos gramaticais e vocabulares, fazendo com que o indivíduo mude a sua forma de se relacionar com o mundo,

¹Acadêmica do 3º semestre do Curso de Letras Português-Inglês, da UNIVATES – Lajeado – Bolsista PIBID

² Acadêmica do 5° semestre do Curso de Letras Português-Inglês, da UNIVATES – Lajeado – Bolsista PIBID

³ Acadêmica do 5º semestre do Curso de Letras Português-Inglês, da UNIVATES – Lajeado – Bolsista PIBID

⁴ Acadêmico do 6º semestre do Curso de Letras Português-Inglês, da UNIVATES – Lajeado – Bolsista PIBID

⁵ Acadêmica do 5º semestre do Curso de Letras Português-Inglês, da UNIVATES – Lajeado – Bolsista PIBID

⁶ Professora da Rede Municipal de Ensino de Lajeado, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Nova Viena – Lajeado – Bolsista PIBID

⁷ Professora Orientadora do Subprojeto Letras-Inglês, da UNIVATES - Lajeado do PIBID.

compreendendo a pluralidade de culturas e oportunizando uma constante troca de experiências.

Porém, a aprendizagem de uma língua adicional no contexto formal das escolas geralmente não agrega todas as possibilidades que esse novo idioma tem a oferecer. No século XIX, a abordagem baseada no estudo do Latim se tornou modelo padrão das línguas estrangeiras nas escolas. Esse modelo conhecido como método tradicional, usava a tradução e a gramática e dava ênfase à língua escrita. Livros-textos consistiam em demonstrações de regras gramaticais abstratas, listas de vocabulários e sentenças para tradução. A fala da língua estrangeira não era o objetivo, e a prática oral era limitada à leitura realizada pelos estudantes das frases traduzidas. Contudo, esse método e essa forma de pensar não se encaixam mais na sociedade em que vivemos atualmente. Segundo Pozo (2002), vivemos em uma nova cultura da aprendizagem, na qual devem ser repensados determinados métodos e priorizado um conhecimento concreto, que possa ser utilizado pelos aprendizes em suas atividades cotidianas.

Todavia, mudar as formas de aprender dos alunos requer também mudar as formas de ensinar de seus professores. Por isso, a nova cultura da aprendizagem exige um novo perfil de aluno e de professor, exige novas funções discentes e docentes, as quais só se tornarão possíveis se houver uma mudança de mentalidade, uma mudança nas concepções profundamente arraigadas de uns e de outros sobre a aprendizagem e o ensino para encarar essa nova cultura da aprendizagem (POZO, 2002).

O professor deverá tornar-se um condutor na alfabetização do aluno, um instigador do conhecimento, estimulando-o a praticar e a se interessar pela língua adicional por meio de atividades lúdicas, fazendo com que os alunos usem os três canais de comunicação: visual, auditivo e sinestésico, abrangendo assim as especificidades de cada aluno e tornando o aprendizado mais interessante.

É preciso criar um ambiente em que os alunos possam adquirir a língua e fiquem motivados a aprender, por isso o conteúdo a ser estudado deve ser significativo e o aprendiz precisa saber onde poderá usar aquilo que aprendeu. É importante que o professor traga para a sala de aula informações extralinguísticas, conhecimento de mundo e curiosidades, concomitantemente com a aprendizagem formal, dando chance ao aluno de se autocorrigir. Também se deve dar tempo para que o aprendiz esteja apto à produção oral e escrita, sem a cobrança de repetições mecânicas e o *input* fornecido deve ser compreensível, fazendo com que o aprendiz consiga assimilar a informação e se sentir apto à produção linguística.

Todas essas informações devem ser estudadas em cursos que visam formar professores e levadas em consideração na hora de executar o plano de atividades e o desenvolvimento das aulas.

Aportes teóricos: práticas de ensino em Língua Inglesa

Entende-se, sobre a formação docente, que é importante tecer algumas considerações acerca deste conceito e elucidar a compreensão a respeito desse termo. Na perspectiva de desenvolvimento pessoal, Ferry (2004) explica que "... formar-se nada mais é senão um trabalho sobre si mesmo, livremente imaginado, desejado e procurado, realizado através de meios que são oferecidos ou que o próprio procura. Esse conceito parte da ideia do professor como pessoa."

A formação é algo que pertence ao próprio sujeito e se inscreve num processo de ser: a vida e as experiências; o passado. E num processo de ir sendo, se constroem projetos e ideias de futuro. É uma conquista feita com muitas ajudas: dos mestres, dos livros, das aulas, dos computadores, mas dependendo sempre de um trabalho pessoal. "Ninguém forma ninguém. Cada um forma-se a si próprio" (NÓVOA, 1992, p. 29).

Conhece-se um pouco mais sobre as diferentes formações de cada um, levando em consideração que a trajetória acadêmica do indivíduo consequentemente trará ou não uma boa formação. O processo de formação de um profissional ocorre, antes de tudo, dentro dele mesmo e não há técnica que possa introduzir automaticamente o conhecimento dentro de uma pessoa.

Esse processo é individual e depende muito de cada um. A formação ocorre com uma bagagem de tudo o que o profissional já conhece: aspectos sociais, familiares e vivências em geral, que vão sendo alteradas com o passar do tempo. Portanto a formação de um professor não é algo adquirido, mas uma caminhada que leva em consideração todas as fases do aprendizado. Assim forma-se um profissional pesquisador e inovador, capaz de mudar sua própria realidade.

A formação inicial de um professor é muito importante, mas verificam-se algumas falhas que separam de forma gritante a teoria da prática, provocando nos profissionais o chamado choque de realidade, que é a dificuldade encontrada pelo professor quando entra em contato com uma sala de aula. Ele domina o conteúdo necessário para ensinar, no entanto sente-se inseguro em relação à maneira de lidar com certos problemas que ocorrem. Concluise que a teoria e a prática devem andar juntas: nenhuma negando a importância da outra, mas

sim, se modificando juntas para que o melhor resultado seja alcançado. O principal problema é que a prática tem sido vista como uma reprodução da teoria, quando na verdade a teoria serve de fundamento para a realização de uma prática inovadora. Considerando que o ensino de uma nova língua permite que os alunos entrem em contato com outras culturas, com modos diferentes de ver e de interpretar a realidade é imprescindível que se tenha uma formação específica que dê conta de qualificar o ensino como um todo. Daí a importância de teorizar, mas não desvincular a teoria da prática.

Das leituras realizadas para base teórica e posterior elaboração das oficinas de língua inglesa, ressalta-se, primeiramente, a diferença entre adquirir e aprender uma língua adicional. Estes conceitos, esclarecidos na teorização, foram pertinentes no momento de elaborar o projeto "Fun English", de estabelecer os objetivos e desenvolver as atividades práticas.

A partir disso fez-se necessário criar um ambiente descontraído e motivador na instituição de ensino formal, a fim de que os aprendizes pudessem adquirir a língua adicional concomitante com a aprendizagem regrada e o estudo da gramática.

Outra questão relevante no desenvolvimento do projeto é a existência de um consenso entre a maioria dos estudiosos afirmando que há uma maior dificuldade no aprendizado de uma segunda língua na idade adulta, sendo que o adulto aprende mais baseado na gramática, enquanto a criança, por inferências. Por outro lado a experiência do adulto pode ser facilitada por este ter um vocabulário mais amplo e, por isso, ser capaz de formar um discurso mais consistente. Segundo Montrezor e Silva conclui-se que:

Independente da idade é imprescindível que o aluno esteja motivado e que veja como o aprendizado é capaz de ajudá-lo a transformar-se. O aprendizado verdadeiro de uma nova língua não ocorre simplesmente com a repetição automática de enunciados, mas com a relação que o aluno encontra com a sua língua materna e sua realidade. (MONTREZOR; SILVA, 2009).

Quanto mais cedo a criança tiver contato com a língua inglesa, a assimilação da língua alvo se tornará melhor. Segundo Chaguri (2004), as crianças assimilam uma língua estrangeira com mais facilidade quando começam cedo, porque acumulam um conhecimento maior e mais consistente. Porém, não podemos esquecer a questão do lúdico no ensino da língua inglesa, em que o estudo deve ser de forma dinâmica e interativa, o que facilitará no aprendizado e motivará tanto crianças como adultos a aprender.

Segundo Figueiredo (1995), a aquisição de uma língua ocorre perante um contexto informal e é um processo inconsciente, sendo que o próprio falante aponta seus erros, assim como nós, quando pequenos, aprendendo nossa

A língua inglesa é, hoje, muito difundida internacionalmente, e o papel que ela desempenha nas séries iniciais é de auxiliar nas relações culturais e sociais da criança, ensino este que deve ser um encaminhamento para a construção do próprio conhecimento, deixando que ela se integre à sociedade como "agente transformador e construtor de uma nova mentalidade" (CHAGURI, 2004, p. 5). Por fim, aprender a língua inglesa nas séries iniciais não é mais uma questão de necessidade, mas sim um direito que não pode ser negado a nenhuma criança, pois quando se ensina uma língua adicional, neste caso o Inglês, nas séries iniciais, se valoriza, acima de tudo, as competências e habilidades que a criança desenvolve ao longo de sua vida escolar, entretanto, para que isso aconteça, o professor deve estar preparado para transmitir seu conhecimento de forma correta, passando segurança aos seus alunos.

A partir da teorização e assimilação dos conceitos foi elaborado e desenvolvido um projeto em que se conseguiu abarcar as teorias estudadas transformando-as em práticas lúdicas e dinâmicas que tinham por fim a aprendizagem de língua inglesa.

METODOLOGIA

Fun English foi a denominação dada a uma sequência didática de práticas aplicadas em duas turmas de quinto ano da Escola Municipal de Ensino fundamental Nova Viena, do município de Lajeado, no período de 09 de outubro a 27 de novembro, do ano de 2012, visando ao ensino e à aprendizagem de aspectos linguístico-culturais da Língua Inglesa.

Após o período de leituras e reflexões sobre a formação dos professores e o primeiro contato dos graduandos com a prática escolar, com a importância do ensino da Língua Inglesa nas séries iniciais do Ensino Básico e a aplicação de atividades lúdicas para a motivação do corpo discente, bem como, com as dificuldades no processo de aprendizado da língua adicional e o estudo da aquisição de um novo idioma, temas estes apresentados na seção anterior, foram iniciadas as práticas, as quais constituíram uma sequência didática envolvendo diferentes temáticas. Definiu-se como tema base dessa sequência a abordagem de aspectos culturais de cinco países que possuem o inglês como língua oficial (África do Sul, Austrália, Canadá, Estados Unidos e Inglaterra), juntamente com alguns conhecimentos gramaticais e vocabulares, baseados em Montrezor e Silva (2009) que afirmam que "realmente só se tem o conhecimento da língua quando se conhece a cultura do povo".

Além disso, as sequências foram preparadas visando sua aplicação de forma lúdica, pois, segundo Chaguri (2004), "por meio de uma aula lúdica a criança passa a ser estimulada, tendo uma nova vazão em seu aprendizado". A utilização de recursos diferenciados e inovadores nortearam todas as práticas realizadas, tendo em vista que as turmas pertenciam às séries iniciais do ensino fundamental.

Nas séries iniciais, o professor de inglês não deve cobrar e nem ensinar enfoques gramaticais da Língua Inglesa, pois durante esta fase da vida escolar, a apresentação do Inglês deve dar-se de forma alegre e prazerosa, para que a criança sinta-se sempre motivada. (CHAGURI, 2004, p. 05)

Em seguida, já no processo de produção das sequências didáticas, efetuou-se suas divisões, em oito "workshops" com diferentes temas: pessoas mundialmente conhecidas e pontos turísticos de cada país; saudações e palavras cordiais para a boa convivência; cores presentes nas bandeiras das cinco nações escolhidas; uma data comemorativa dos países da língua inglesa (Halloween); comidas típicas e animais dos cinco países e também do Brasil. Em cada encontro um aluno bolsista ficou encarregado de desempenhar uma função: redator (observar as atividades e registrar os resultados), orador (ministrar a oficina), monitor (auxiliar os alunos durante a realização das tarefas), fotógrafo (fazer o registro fotográfico).

Cada "workshop" teve objetivos específicos e bem delimitados, que foram estabelecidos a partir dos objetivos mais amplos. Entre os objetivos que fundamentaram o projeto, na sua totalidade, pode-se citar: introduzir a língua inglesa de uma forma lúdica, relacionando com elementos presentes na realidade dos alunos; situar os estudantes quanto à localização dos países que têm o inglês como língua oficial, apresentando diferentes aspectos de suas culturas; trabalhar com vocabulário em inglês, entre eles o nome dos animais, as saudações, palavras mágicas, nome de determinados alimentos e nome das cores; desenvolver habilidades individuais e o trabalho em equipe; promover atividades desafiadoras, que trabalhem com a dramatização e a oralidade.

Partindo desses pressupostos, iniciou-se o primeiro workshop investigando os conhecimentos prévios dos alunos a respeito das palavras em inglês que utilizam em seu cotidiano denominado "What I Know". Sob o título de "Around the World", foram apresentados slides dos cinco países, sua localização, bandeiras, pontos turísticos, celebridades e músicas.

No segundo workshop, "Greetings and Magic Words", os alunos foram questionados sobre a importância de saber comunicar-se em inglês. Através de dramatizações e cartazes apresentaram-se os cumprimentos e as palavras mágicas em inglês, que denotam cordialidade,

relacionadas com situações diárias nas quais elas são utilizadas. Os alunos também elaboraram um pequeno teatro mudo, representando o uso correto de saudações e palavras mágicas.

No terceiro workshop que abordou a temática "Colors" realizou-se uma atividade de "Caça ao Tesouro", na qual a turma foi dividida em cinco grupos que precisavam encontrar um tesouro, procurando por pistas espalhadas pelo pátio. As pistas estavam separadas por cores e continham vocabulário em inglês.

Como o seguinte workshop coincidiu com a proximidade do Halloween, decidiu-se organizá-lo baseado nesta festividade, visto que o Halloween é uma festa típica de países em que se fala a Língua Inglesa. Fez-se um breve resumo através de slides e de diálogos com os alunos sobre o contexto histórico dessa data, os principais símbolos e como é comemorada em diferentes países. Os alunos falaram sobre suas experiências de Halloween e relataram um pouco sobre o que pensavam acerca das bruxas e outros seres fantasmagóricos. Desenvolveram-se atividades de jogo da forca, envolvendo o vocabulário do Halloween e a dança das cadeiras. Os alunos e os pibidianos estavam fantasiados de acordo com a temática e, ao final, distribuíram-se algumas guloseimas.

Houve também dois workshops baseados em comidas típicas, denominados "Foods around the world", no qual foram apresentadas as comidas típicas dos cinco países, discutindo-se algumas curiosidades sobre os diferentes hábitos alimentares existentes. Assim, os alunos planejaram e montaram um cardápio em inglês. "Time for tea", uma atividade culinária, na qual foram estudadas, preparadas e degustadas as receitas dos cookies e do tradicional chá inglês.

Os animais também foram trabalhados em um workshop denominado "Animals' World". Foram apresentados slides sobre a diversidade de animais existente nos cinco países. Ao final realizou-se um jogo de bingo, envolvendo a temática.

No último workshop foi realizada uma espécie de gincana, em que todos os conceitos e conteúdos já trabalhados foram revistos e reestudados. Organizaram-se "ilhas" nas quais os alunos desenvolveram diferentes atividades: a cada tarefa realizada o aluno "carimbava o seu passaporte", podendo passar para a próxima "ilha", que continha outra atividade. O Workshop final, denominado "Reviving", envolveu aspectos culturais e gramaticais, tendo em vista que "um novo idioma só é realmente compreendido a partir do momento em que o aluno passa a entender os conteúdos comunicativos da língua e não somente seus aspectos gramaticais." (MONTREZOR; SILVA, 2009).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No decorrer das práticas, percebeu-se um grande envolvimento dos alunos demonstrando entusiasmo e alegria em participar das diferentes atividades proporcionadas e uma certa curiosidade e motivação em aprender mais e aprofundar os conteúdos estudados.

Tanto a elaboração quanto a aplicação do projeto Fun English foi de fundamental importância para o crescimento acadêmico dos graduandos/bolsistas envolvidos. Foi possível perceber que é preciso ter um bom conhecimento teórico, necessitando, às vezes, ajustar a teoria de acordo com as especificidades dos alunos e a complexidade do conteúdo a ser trabalhado. Não se esquecendo de que o conhecimento teórico e a prática devem dialogar, sendo que a primeira justifica e argumenta a efetivação da segunda.

Percebeu-se também a complexidade envolvida no ato/processo de ensinar. Não basta apenas ter o domínio do conteúdo que se pretende ensinar. É preciso repensar e trabalhar esses conteúdos e, muitas vezes, transformá-los, de modo que os alunos entendam e alcancem uma aprendizagem significativa. É necessário adaptar esse conteúdo ao nível cognitivo do aprendiz, articular um plano de aula que possibilite que aquilo faça sentido ao aluno, que ele consiga aplicar o conhecimento adquirido no seu cotidiano e na sua realidade escolar e social.

Além disso, verificou-se que os alunos pertencentes às séries iniciais do Ensino Fundamental tiveram bastante facilidade em assimilar os conteúdos trabalhados, confirmando a afirmação de que "a linguagem desenvolve-se com mais eficácia durante a infância" (BROWN, 2001, p. 01). Percebeu-se também o importante papel que o ensino de uma língua estrangeira pode trazer às crianças nas séries iniciais, não só do ponto de vista cognitivo e biológico, mas também social:

A Língua Inglesa pode promover a autoestima, para que a criança nas séries iniciais valorize o que produz individualmente ou no grupo, favorecendo a convivência, considerando a igualdade e a identidade para que aprenda a conhecer, a fazer, a ser e a conviver dentro de seu idioma ou em qualquer outro (CHAGURI, 2004).

Toda a abordagem feita no presente artigo sobre o ensino e aprendizagem da língua inglesa, somada a vários outros fatores, fazem pensar em tomar uma iniciativa sobre a aplicação dos estudos na prática. Acredita-se que se o processo de formação de professores for desenvolvido, pensando nas necessidades educacionais de hoje, é possível formar professores competentes e desenvolver projetos que estimulem os alunos, não só a aprender uma língua, mas sim adicional uma série de conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se concluir que o projeto Fun English possibilitou a ressignificação da docência. À medida que novos conceitos foram internalizados e assimilados, desenvolvendo atividades lúdicas e assumindo o papel docente, imprimiu-se a personalidade de cada um ao ato de ensinar, modificando algumas (pré) concepções acerca do processo ensino-aprendizagem. Todas essas atividades contribuíram para a formação acadêmica e profissional, preparando os acadêmicos para a carreira de professores, sem deixar de serem estudantes, pesquisadores e questionadores, pois de acordo com Pozo (2002) "para que sejamos mestres é necessário que nunca deixemos de ser aprendizes."

REFERÊNCIAS

BROWN, H. Douglas, **Teaching by principles:** and interactive approach to pedagogy. 2. ed. San Francisco: State University, 2001.

CHAGURI, J. P. A importância da Língua Inglesa nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. In: O DESAFIO DAS LETRAS, 2., 2004, Rolândia. **Anais**... Rolândia: FACCAR, 2005.08 f. ISSN: 1808-2548.

CUNHA, Maria I. da. Lugares de formação: tensões entre a academia e o trabalho docente. In: DALBEN, A. et al. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente:** Didática Formação Docente Trabalho Docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Coleção didática e prática de ensino). Disponível em: http://www.fae.ufmg.br/endipe/livros/Livro_4.PDF>. Acesso em: 28 ago. 2012.

FERRY, Giles. **Pedagogia de la formaçión.** 1. ed. 1. Reimp. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctito, 2004.

FIGUEIREDO, Francisco J.Q. de. Aquisição e aprendizagem de segunda língua. **Revista Signótica**, v. 7, n. 1, p. 39-57, 1995.

MONTREZOR, Márcia B; SILVA, Alexandre da B. A dificuldade no aprendizado da Língua Inglesa. **Cadernos Unifoa**, n. 10, p. 27-32, agosto/2009.

NÓVOA, Antônio. Os professores s sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e Mestres:** a nova cultura da aprendizagem. [S.l.]: ARTMED, 2002.

7.3 SER OU NÃO SER PROFESSOR(A)?¹

Natália Lampert Batista² Gislaine Mocelin Auzani³

RESUMO: O presente trabalho objetiva relatar uma experiência tecida durante o Estágio Curricular Supervisionado III, integrante da matriz curricular do curso de Geografia do Centro Universitário Franciscano (UNIFRA), bem como compará-la com o ser *pibidiano*. No que se refere aos procedimentos metodológicos, primeiramente, realizou-se uma busca teórica a cerca do Ensino de Geografia e dos conteúdos a serem abordados em sala de aula. Após, fez-se o planejamento da metodologia de ensino, com base no que estava sendo trabalhado. Selecionaram-se textos de apoio, charges e elaborou-se um produto em *Prezi* para tornar mais interessante a abordagem do conteúdo, bem como se pensou o *passo a passo* a ser seguido no decorrer das aulas. Após sua realização, fez-se a avaliação da atividade, através da aplicação de um questionário. Por fim, os dados foram tabulados e analisados, gerando o texto final da pesquisa. Diante disso, os alunos desenvolveram a contextualização do conhecimento abordado, a criticidade, a oralidade, a associação de conteúdos, a leitura e a textualização, a compreensão de signos, a resolução de problemas, a observação e a interrelação, ou seja, além de conhecimentos técnicos sobre os conteúdos abordados, desenvolveram conhecimentos, habilidades e competências essenciais à compreensão geográfica.

INTRODUÇÃO

A atual realidade escolar exige do educador uma busca constante por novas informações e por metodologias instigantes, a fim de aproximar os alunos da ciência geográfica. A partir daí, não se pode desconsiderar, em sala de aula, os elementos que constituem o dia a dia dos educandos e as transformações que ocorrem no mundo, pois elas permitem uma maior contextualização dos conhecimentos a serem construídos e, por conseguinte, um aprendizado mais consistente e aprofundado.

Assim, o presente trabalho objetiva relatar uma experiência tecida durante o Estágio Curricular Supervisionado III, integrante da matriz curricular do curso de Geografia do Centro Universitário Franciscano (UNIFRA), bem como compará-la com o ser *pibidiano*.

METODOLOGIA

A metodologia consiste no caminho pelo qual o trabalho é conduzido, podendo ser reinventada a cada etapa, de acordo com os resultados obtidos anteriormente. A presente

¹Trabalho de pesquisa vinculado ao Estágio Supervisionado III do curso de Geografia do Centro Universitário Franciscano (UNIFRA).

²Acadêmica do curso de Geografia do Centro Universitário Franciscano (UNIFRA) e bolsista PIBID/CAPES/UNIFRA, subprojeto: Geografia; natilbatista3@gmail.com.

³Professora Dr^a. do curso de Geografia do Centro Universitário Franciscano (UNIFRA), coordenadora do Estágio Curricular Supervisionado III e coordenadora PIBID/CAPES/UNIFRA, subprojeto: Geografia; gislainemocelin@unifra.br.

pesquisa caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, uma vez que procura verificar sentidos que uma intervenção metodológica poderá manifestar sobre um recorte da realidade escolar. Do ponto de vista de seus objetivos, pode ser considerada uma pesquisa descritiva, a qual visa a descrever a proposta didática, relacionando-a com as categorias conceituais e metodológicas que embasam o Ensino de Geografia.

No que se refere aos procedimentos metodológicos, primeiramente realizou-se uma busca teórica a cerca do Ensino de Geografia e dos conteúdos a serem abordados em sala de aula. Após, fez-se o planejamento da metodologia de ensino, com base no conteúdo que estava sendo trabalhado no oitavo ano da Escola Estadual de Ensino Fundamental General Gomes Carneiro. Selecionaram-se textos de apoio, charges e elaborou-se um produto em *Prezi* para tornar mais interessante a abordagem do conteúdo, bem como se pensou o *passo a passo* a ser seguido no decorrer das aulas.

Cabe destacar que a grande maioria dos momentos foram previstos com base no trabalho em grupos visando à socialização do conhecimento entre os alunos e à troca de experiências. A proposta de ensino foi desenvolvida, na escola, em abril e em maio de 2013. Após sua realização, fez-se a avaliação da mesma, através da aplicação de um questionário antes e depois do jogo no *Prezi*. Por fim, os dados foram tabulados e analisados, gerando o texto final da pesquisa.

"SER OU NÃO SER PROFESSOR(A)?": O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E O (RE)CONHECER-SE DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO

Os futuros professores, ao chegarem na escola, muitas vezes, têm uma visão idealizada dela, pois sua memória remonta ao seu convívio no espaço escolar enquanto aluno(a). (Re)conhecer a escola e a si mesmo como um profissional-docente é um passo definitivo ao futuro educador e essa decisão norteará seu caminho.

A questão *ser ou não professor* se apresenta na chegada do licenciando à escola e a resposta acaba por se construir no dia a dia em sala de aula. Por isso, o Estágio Supervisonado contribui significativamente para o *fazer-se* educador, uma vez que, ao ter contato com a realidade escolar (como educador), o estudante de licenciatura descobre sua real vocação.

Segundo Castrogiovanni et al. (2011, p. 65),

O contato com a complexidade da cultura escolar transforma a vida de qualquer sujeito e tem contribuições importantes enquanto experiência do sujeito comprometido com a busca do conhecimento. (...) Acreditamos que somente o cotidiano escolar, entendido como espaço social, histórico, antropológico e pensado

como local de trabalho coletivo e criativo, com experiências qualificadas e significativas, pode animar e reforçar a opção pela profissão.

Assim, o conhecer a realidade escolar com uma visão diferenciada e reflexiva traz ao futuro professor novas perspectivas face aos seus anseios e desejos profissionais. Pensa-se que em sala de aula se pode descobrir com maior facilidade se fez a opção pelo curso que realmente lhe trará realização pessoal e profissional.

"O estágio supervisionado configura-se como uma das portas que permitem ao aluno estagiário usar todo conhecimento adquirido em *prol* do bem social, do desenvolvimento da comunidade escolar e do próprio enriquecimento acadêmico e profissional" (PAIVA; OLIVEIRA; ANJOS, 2012, p. 1). Por isso, estar na escola e constituir-se parte dela é extremamente enriquecedor frente às experiências tecidas durante a graduação.

Desse modo, o estágio permite a articulação da teoria estudada na academia e da prática na escola; portanto, é um importante elemento do currículo. Através dele, o licenciando assume pela primeira vez a sua identidade profissional de forma ampla e com grande autonomia, apesar de auxiliado constantemente pela coordenação de estágio e pela professora regente, e sente com bastante intensidade o compromisso com o aluno, com sua família, com sua comunidade, com a instituição escolar e com o sentido de profissionalismo.

O estágio pode ser a melhor experiência de toda a graduação ou mostrar ao indivíduo que ele não está no caminho mais adequado. Assim, participar do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) pode ser um diferencial bastante contundente ao *fazer-se* educador, pois, enquanto estagiário, só terá a oportunidade de estar em sala de aula, convivendo e inserido em seu dia a dia, somente nos últimos semestres. O *pibidiano* poderá inserir-se desde o primeiro semestre e isso faz com que se encontre (ou não) na profissão com maior antecedência e, por conseginte, de modo geral, engaje-se mais nas atividades propostas pelo seu curso.

Entretanto, o *pibidiano* pode sentir-se inseguro ao ingressar tão cedo no espaço escolar, pois não possui a mesma *bagagem* teórica sobre este meio que um estagiário. Contudo, isso pode ser superado, uma vez que no PIBID as atividade são de monitoria (em sala de aula ou extra classe) e o grupo atua em conjunto, superando medos e inquietações em equipe, o que contribui significativamente para a qualidade da atuação do licenciando enquanto estagiário e/ou docente.

Logo, pensa-se que ser estagiário é a forma mais gratificante de expressar o que se aprendeu na graduação, bem como de reconhecer o valor e a importância da associação teoria (estudo na academia) e prática (vivência escolar). Fazer parte do PIBID proporciona mais

segurança e permite trabalhar, de forma mais coerente, com aquilo que se espera alcançar com cada proposta de ensino. De mesmo modo, ser estagiário e *pibidiano* possibilita (re)pensar o espaço escolar não só à luz da teoria da academia, mas principalmente a partir do contexto em que estão inseridos os educandos, fazendo, assim, um trabalho mais coerente e com vistas à aprendizagem profunda e duradoura.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

Os resultados dividir-se-ão em: "Perfil da turma de atuação", "A charge, a paródia e o *Prezi*: uma proposta diferenciada no Estágio Curricular Supervisionado III" e "Avaliação da proposta". A seguir, serão abordadas as temáticas supracitadas.

Perfil da turma de atuação

A turma envolvida na experiência de estágio relatada conta com 22 alunos entre 11 e 16 anos, de 8º ano da Escola Estadual de Ensino Fundamental General Gomes Carneiro, Santa Maria, RS. Desse alunos, 33% moram no bairro Passo da Areia; 27%, no Patronato; 20%, no Centro; 13%, no Joquei Clube e 7%, no Rosário.

Sobre os recursos tecnológicos de uso frenquente que possuem, todos apontam ter computador, 95% usam o celular diariamente, 60% assitem televisão, 33% utilizam o *videogame* e 7% utilizam o *tablet*. Logo, os alunos encontram-se inseridos no mundo virtual e têm acesso as Tecnologias de Informação e de Comunicação (TICs) diariamente.

Quanto ao tempo de estudo diário, 89% apontam não estudar; em contraponto, 11% estudam, em média, 3 horas diárias. Cerca de 92% afirma gostar de Geografia e 8%, não. Neste contexto, Castrogiovanni et al.(2011, p. 64-5) aponta que,

Por um lado, deparamo-nos com as dificuldades dos alunos para aprender Geografia e a falta de interesse pelas atividades de ensino; por outro lado, enquanto educadores têm a responsabilidade no ensino de tornar as atividades de ensino aprendizagem, no cotidiano escolar, experiências significativas para o aluno. Ao falarmos em ensino de Geografia, tratamos do desejo de partilhar saberes socialmente relevante e lidamos com questões que fazem parte das nossas paixões cotidianas. Por isso, queremos possibilitar o acesso de tantos quantos quiserem e puderem aos caminhos da construção do conhecimento geográfico.

Assim, apesar de gostarem de Geografia, os alunos não têm interesse em estudá-la diariamente; portanto, cabe ao professor pensar propostas diferenciadas que os traga para a Geografia, alterando esse panorama. Todos afirmam que querem atividades diferenciadas,

pois as lúdicas são motivadoras (19%), recreativas (19%), instigantes (16%) e interessantes (46%). A partir disso, elaborou-se como proposta de ensino a atividade denominada: "A charge, a paródia e o *Prezi*: uma proposta diferenciada no Estágio Curricular Supervisionado III", a seguir abordada.

A charge, a paródia e o *Prezi*: uma proposta diferenciada no Estágio Curricular Supervisionado III

A proposta aqui apresentada será subdividida em: "A charge", "A Paródia" e "O *Prezi*", a fim de facilitar a compreensão da análise.

A Charge

O trabalho com charges teve início com apresentação dos conceitos vinculados à regionalização pelo nível de desenvolvimento como: Países do Norte e Países do Sul e regionalização a partir do Índice Desenvolvimento Humano (IDH). Após, ocorreu a caracterização dos tipos de regionalização mencionados através da análise das charges (Figura 1).

Para cada charge, os alunos responderam (em grupos): "O que está sendo relatado?", "Que tipos de países estão envolvidos nesta abordagem?" e "Quais as consequências disso para a sociedade?".



Figura 1: Charges analisadas pelos alunos.

Fonte: http://www.frigoletto.com.br/GeoEcon/desxsub.htm, adaptado.

Depois, eles foram estimulados a construi de um quadro comparativo entre países desenvolvidos, subdesenvolvidos e emergentes, bem como entre países do Norte e do Sul, com base nas características observadas na charge e através do mapa Mundi. Também se realizou a construção de uma charge (por grupo), em papel A3, abordando a questão da desigualdade social (Figura 2).

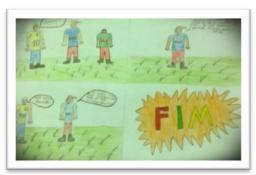


Figura 2: Charge elaborada por um grupo de alunos abordando a desigualdade social associada aos países desenvolvidos e subdesenvolvidos.

Fonte: Arquivo pessoal.

A atividade possibilitou o envolvimento dos alunos, pois, além de provocá-los através do uso das charges como recurso de ensino, fê-los buscarem e interpretar dados referentes à temática por meio das discussões e interpretação do contexto global, bem como possibilitou o exercício da criatividade e do pensar crítico-reflexivo.

A Paródia

O trabalho com música teve início com a conceituação de globalização, transnacionalização, financiadores mundiais e blocos econômicos. Após, fez-se apresentação (em data show) e análise do *clip* da música "Globalização", da banda Tribo Jah (Tabela 1).

Tabela 1: Letra da música *Globalização* (Tribo Jah) que foi analisada pelos alunos.

Globalização é a nova onda. O império do capital em ação fazendo sua rotineira ronda. No gueto não há nada de novo, além do sufoco que nunca é pouco. Além do medo e do desemprego, da violência e da impaciência de quem partiu para o desespero numa ida sem volta. Além da revolta de quem vive às voltas com a exploração e a humilhação de um sistema impiedoso.

Nada de novo além da pobreza e da tristeza de quem se sente traído e esquecido ao ver os filhos subnutridos, sem educação, crescendo ao lado de esgotos, banidos a contragosto pela sociedade... Declarados bandidos sem identidade que serão reprimidos em sumária execução sem nenhuma apelação.

Lucros abusivos Grandes executivos são seus abastados serviçais não se importam com a fome, com os direitos do homem; querem abocanhar o globo, dividindo em poucos o bolo e deixando migalhas pro resto da gentalha, em seus muitos planos. Não veem seres humanos e os seus valores, só milhões e milhões de consumidores. São tão otimistas em suas estatísticas e previsões Falam em crescimento, em desenvolvimento por muitas e muitas gerações. [Refrão] Não sentem o momento crítico, talvez apocalíptico os tigres asiáticos são um exemplo típico. Agora mais parecem gatinhos raquíticos e asmáticos se o sistema quebrar será questão de tempo até chegar o racionamento e o desabastecimento. Que sinistra situação! O globo inchado e devastado com a

[Refrão] Não há nada de novo entre a terra e o céu... Nada de novo senão o velho dragão e seu tenebroso véu de destruição e fogo sugando sangue do povo, de geração em geração especulando pelo mundo todo. É só o velho sistema do dragão! Não, não há nenhuma ilusão, ilusão. Só haverá mais tribulação, tribulação...

Os dirigentes do sistema impõem seu lema: Livre mercado, mundo educado para consumir e existir sem questionar.

Não pensam em diminuir ou domar a voracidade e a sacanagem do capitalismo selvagem com seus tentáculos multinacionais querem mais, e mais, e mais...

superpopulação tempos de barbárie então virão, tempos de êxodos e dispersão da água pode virar ouro. O rango um rico tesouro.

Globalização é uma falsa noção do que seria a integração. Com todo respeito à integridade e a dignidade de cada nação.

É a lei infeliz do grande capital, o poder da grana internacional que faz de cada país apenas mais um seu quintal. É o poder do dinheiro regendo o mundo inteiro...

Ricos cada vez mais ricos e metidos. Pobres cada vez mais pobres e falidos. Globalização, o delírio do dragão!

Fonte: http://letras.mus.br/tribo-de-jah/304063/. Acesso em: abril de 2013.

Depois da análise da música, os alunos partiram para construção de uma paródia de uma música de escolha deles envolvendo o conteúdo estudado. O grupo 1 trabalhou com a temática *globalização*; o grupo 2 com a *transnacionalização*; o grupo 3 com os *financiadores mundiais*; e o grupo 4 com os *blocos econômicos*. Ressalta-se que todas foram muito criativas e, principalmente, revelaram que os educandos pesquisaram para que as letras envolvessem o conteúdo de Geografia (Tabela 2).

Tabela 2: Trecho da paródia de *Cangnam Style*, abordando a temática transnacionalização.

Eu tava caminhando e bateu aquela sede. Fui ao *Big* e comprei *Coca-cola* e sorvete. Depois fui à minha vó e roncou minha barriga, Daí fui no *Mc Donald* e comprei batata-frita.

Por fim, ocorreu a apresentação das paródias para os colegas. É fundamental que o ensino de Geografia perpasse por análises complexas e totalizantes, a fim de cumprir com seu papel social, instigando os alunos a serem mais perceptivos e ativos frente à realidade em que estão mergulhados. É fundamental problematizar os saberes e analisá-los cuidadosamente, a fim de chegar a um conceito mais abrangente e real (BATISTA; VALENTE; AUZANI, 2013). A atividade possibilitou o envolvimento dos alunos, pois é uma atividade diferenciada usando a música como material didático. Além disso, possibilitou a construção de conhecimentos geográficos.

4.2.3. O Prezi

A atividade que envolveu a construção de um *Prezi* (Figura 3) pela professora estagiária constituiu-se de Jogo de revisão do conteúdo. As normas do jogo perpassaram por: a) o jogo será em grupos de 5 alunos; b) cada grupo terá um porta-voz; c) após a projeção da pergunta, o grupo terá 3 minutos para debater e pesquisar no material de aula. d) O porta-voz terá 2

minutos para expor a resposta para a banca formada por três professores; e) A banca atribuirá uma nota de 5 a 10 para cada resposta; f) a ordem de apresentação será sorteada; g) conversa excessiva terá penalidade de 3 pontos negativos; e h) o grupo que pontuar mais receberá uma caixa de bombom; o segundo mais pontuado uma caixa de bis; e os demais receberão balas.



Figura 3: Jogo desenvolvido no Prezi.

Fonte: http://prezi.com/nbtbagvo441f/untitled-prezi/. Acesso em: maio 2013.

Durante a aplicação da atividade, houve grande envolvimento dos alunos, por ser diferenciado, ou seja, usando um jogo frente à aprendizagem. Para Lisboa (2012, p. 1, apud RIZZO, 2001), "a atividade lúdica pode ser, portanto, um eficiente recurso aliado ao educador interessado no desenvolvimento da inteligência de seus alunos, quando mobiliza sua ação intelectual", visto que possibilita a interação entre sujeitos e entre conhecimentos de modo regrado e organizado, mas com certa autonomia e possibilidade de escolhas. O envolvimento dos alunos na atividade certamente conduziu à construção de conhecimentos geográficos.

Avaliação da proposta

Para a avaliação da proposta, fez-se um questionário⁴ antes e depois da aplicação do jogo. A seguir, observam-se as questões aplicadas e o índice de acerto na primeira e na segunda aplicação.

Questão 1: Sobre o sistema capitalista, é <u>correto</u> afirmar que:

- a) Existe apenas um partido e a propriedade pertence ao Estado.
- b) Não existe desigualdade social no Capitalismo.
- c) Só existe uma classe social, onde todos ganham em média os mesmos salários.
- d) Visa ao lucro e a propriedade é privada, ou seja, pertence a uma pessoa ou grupo de pessoas.

-

⁴ Ressalta-se que a alternativa em **negrito** é correta.

e) Um exemplo de país capitalista é a antiga URSS.

A partir da questão 1, observou-se que 21% dos alunos acertaram-na antes da atividade e 79% erraram. Após o jogo, houve um aumento, onde 73% dos alunos acertaram e apenas 27% erraram. Logo, ampliou-se o índice de acertos.

Questão 2: <u>Não</u> é uma característica dos países desenvolvidos:

- a) Elevada taxa de natalidade e mortalidade infantil.
- b) Modernos e eficientes meios de transporte e comunicação.
- c) Estrutura industrial completa e produção de todos os tipos de bens.
- d) Agropecuária moderna e intensiva, emprego de máquinas e mão-de-obra especializada.
- e) Desenvolvimento científico e tecnológico elevado.

A partir da questão 2, cerca de 71% alunos acertaram-na antes da atividade e 29% erraram Após o jogo, percebeu-se um aumento, onde 82% dos alunos acertaram e apenas 18% erraram. Logo, também ampliou-se o índice de acertos.

Questão 3: Marque um "x" nas alternativas que melhor representam as características da globalização:



A partir da questão 3, apenas 9% dos alunos acertaram-na antes da atividade e 91% erraram. Após o jogo, tem-se 82% de acertos e apenas 18% de erros. Logo, ampliou-se, significativamente, o índice de acertos.

Questão 4: São exemplos de países do Norte, sob um enfoque econômico:

- a) Estados Unidos, Coreia do Norte, Japão e Nova Zelândia.
- b) Estados Unidos, Sudão, Nova Zelândia e Austrália.
- c) Estados Unidos, Japão, Oceania e Brasil.
- d) Itália, Espanha, Nova Zelândia e Brasil.
- e) Alemanha, Japão, Nova Zelândia e Austrália.

A partir da questão 4, apenas 14% dos alunos acertaram-na antes da atividade e 86% erraram. Após, percebeu-se que 45% dos alunos acertaram e 55% erraram. Apesar de o índice de erros permanecer maior que o de acertos, este último se ampliou. Destaca-se que os educandos confundiram a divisão econômica em Países do Norte e Países do Sul com a

divisão cartográfica; então, a grande maioria considerou com resposta correta a alternativa "a".

Questão 5: Entre os princípios da Carta de Terra (para crianças), marque o <u>incorreto</u>:

- a) Conheça e proteja as pessoas, animais e plantas!
- b) Sempre respeite essas três coisas: a vida de todo e qualquer ser vivo, os direitos das pessoas e o bem-estar de todos os seres vivos.
- c) Utilize com cuidado o que a natureza nos oferece: água, terra, ar... E defenda a ideia de que todos têm direito a esses bens naturais.
- d) Todo mundo deve ter o que necessita para viver! Deve existir miséria!
- e) Estude, dando especial atenção para aquelas coisas que o ajudarão a conviver melhor com as outras pessoas e com nosso planeta!

A partir da questão 5, cerca de 45% dos alunos acertaram-na antes da atividade e 55% erraram. Após, o jogo tem-se 82% de acertos e apenas 18% de erros. Portanto, ampliou-se o índice de acertos.

Desse modo, segundo o questionário aplicado, os alunos desejam realizar atividades diferenciadas e aprendem com elas de modo mais contextualizado e atrativo. Os educandos apontam, também, que as atividades desenvolvidas em aula foram: recreativas (5%), lembraram os conteúdos (16%) e possibilitaram a aprendizagem (79%).

Assim, deve-se abordar o conteúdo geográfico de forma contextualizada e profunda, não meramente relatando sua aparência. De acordo com Castrogiovanni et al. (2011, p. 63),

O movimento do ensinar Geografia parece ter que partir da análise histórica do espaço geográfico, esse que é o espaço de existência das mulheres e dos homens, e dos demais elementos da natureza. Isto significa compreendê-lo pela sua gênese e conteúdo, não apenas pela aparência ou forma. Quer dizer, compreender o passado à luz do presente e o presente em função das transformações sociais, de um novo futuro. E, nesse processo, não só enquanto sujeito, mas também enquanto objeto histórico: objeto, pois é condicionado, mas sujeito, pois é um ser inacabado; e, consciente disso, pode transcender os próprios condicionantes históricos.

A proposta certamente possibilitou a construção de conhecimentos geográficos e seu êxito é, também, resultado de experiências anteriores desenvolvidas no PIBID/UNIFRA/GEOGRAFIA vinculado ao Colégio Coronel Pilar. Logo, pensa-se que o Estágio e a atuação como *pibidiano(a)* é a forma mais gratificante de expressar o que se aprendeu na graduação, bem como de reconhecer o valor e a importância da associação teoria (estudo na academia) e prática (vivência escolar).

CONCLUSÃO

A proposta metodológica empreendida permitiu perceber o quão interessante pode se tornar o estudo da Regionalização Mundial e da Globalização, quando vinculado a atividades dinâmicas e desafiadoras, bem como auxiliou o diagnóstico da necessidade de tornar a Geografia uma ciência mais contextualizada com a realidade. Com a proposta de ensino aqui descrita, os alunos desenvolveram a contextualização do conhecimento abordado, a criticidade, a oralidade, a associação de conteúdos, a leitura e a textualização, a compreensão de signos, a resolução de problemas, a observação e a inter-relação, ou seja, além de conhecimentos técnicos sobre os conteúdos abordados, desenvolveram habilidades e competências essenciais à compreensão geográfica.

Portanto, ser estágio e ser *pibidiano* permite (re)pensar o espaço escolar à luz da teoria da academia, mas principalmente a partir do contexto em que estão inseridos os educandos, fazendo, assim, um trabalho mais coerente e com vistas à aprendizagem profunda e duradoura. Da mesma forma, esta inserção no ambiente escolar passa a ser definitiva frente à questão: ser ou não professor(a)?

REFERÊNCIAS

BATISTA, Natália Lampert; VALENTE, Valdemar; AUZANI, Gislaine Mocelin. Perspectivas de abordagens metodológicas na análise sócio-espacial do município de Quevedos, RS. In: SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR PIBID/UNIFRA – OS DESAFIOS DA INTERDISCIPLINARIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE, 3., 2013, Santa Maria, RS. Anais... Santa Maria, RS: Centro Universitário Franciscano, 2013.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (Org.). **Geografia em sala de aula:** práticas e reflexões. 3. ed. Porto Alegre: Editora de Universidade/UFRGS, 2001.

CASTROGIOVANNI, A. C. et al. Práticas para o ensino da Geografia. In: CASTROGIOVANNI, A. C. et al. (Orgs.). **Iniciação à Docência em Ciências Sociais, Geografia e História** – (Re)inventando saberes e fazeres. São Leopoldo: Oikos, 2011.

LISBOA, Monalisa. **A importância do lúdico na aprendizagem, com auxílio dos jogos.** Disponível em: http://brinquedoteca.net.br/?p=1818>. Acesso em: nov. 2012.

PAIVA, Bruno Rafael Barreiros de; OLIVEIRA, Francisco Assis da Luz; ANJOS, Francisco Weber dos. Contribuições do estágio supervisionado para as atividades do PIBID Música Cariri. **Encontros Universitários da UFCA**, n. 4, 2012. Disponível em: http://encontros.cariri.ufc.br/index.php/eu/eu2012/paper/view File/1493/963>. Acesso em: maio 2013.

7.4 A SALA DE AULA E SUAS POSSIBILIDADES

Guilherme Ellwanger Calovi¹

Janaína Souza Teixeira²

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo discutir as relações que se estabelecem dentro da sala de aula, apresentando a relação teoria versus prática, construção da identidade

profissional e a importância do professor conhecer a realidade na qual seu aluno está inserido. Além desses elementos será apresentado algumas contribuições sobre a experiência docente no estágio III realizado na escola coronel pilar no período de agosto a dezembro de 2012 e por

fim considero que união dos três elementos centrais deste estudo vão ser vitais, para que ocorra uma prática docente de qualidade tanto para o professor como também para os alunos

que são os principais elementos deste mundo que abrange a sala de aula.

Palavras-chave: Teoria. Prática. Identidade profissional. Realidade escolar.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente estudo busca contribuir para as pesquisas que tangem ou se relacionam ao

período do estágio obrigatório dos cursos de licenciatura. Sendo assim será proposto

discussões sobre teoria versus prática, construção da identidade docente e a importância de

conhecer a realidade dos alunos.

Além destes três pontos centrais que nortearam este estudo sobre a realidade da sala de

aula, busca-se aqui tecer algumas contribuições pessoais, a partir da reflexão da prática

docente realizada na Escola Estadual Coronel Pilar no período de agosto a dezembro de 2012,

no que corresponde a disciplina de Estágio Obrigatório III.

O UNIVERSO DA SALA DE AULA

Quando o chega o período que abrange o estágio obrigatório começam a surgir

dúvidas questionamentos neste acadêmico que está prestes a se deparar com a realidade de

uma sala de aula.

Um dos primeiros questionamentos que transparecem e a relação teoria versus prática,

pois grande parte dos estagiários não consegue estabelecer pontos em comum entre estes dois

elementos já referidos muito em razão do distanciamento que ocorre deste o início da

graduação, ou seja, a carga horária para a parte teórica e bem superior a parte prática, para a

qual ficam destinados os semestres finais da graduação.

¹Acadêmico do 7º semestre do Curso História do Centro Universitário Franciscano Unifra - Santa Maria – bolsista PIBID.

² Professora Orientadora do Subprojeto Historia do PIBID.

A partir desses elementos o estagiário vai buscar algum modelo, para que ele possa estabelecer a sua prática docente, ou seja, pode-se considerar que ele vai buscar nas suas experiências pessoais modelos que funcionaram e que podem ser transportados para sua realidade.

Uma possibilidade que se apresenta a este estagiário nos é referido por Pimenta (2004), que nos apresenta que a prática pode ocorrer pela imitação que ocorre, a partir da observação, imitação, reprodução e reelaboração na prática dos modelos que são considerados como bons. Em geral,

Nesse processo escolhem separam aquilo que consideram adequado, acrescentam novos modos, adaptando-se aos contextos nos quais se encontram. Para isso, lançam mão de suas experiências e dos saberes que adquiriam. (PIMENTA, 2004, p. 35).

Podemos considerar está teoria proposta por Pimenta, só que devemos considerar que a realidade de uma sala de aula e mutável e que se apresentam diferenças econômicas e históricas, ou seja, como já referi e será mencionado posteriormente o professor deve conhecer a realidade do seu aluno, para que sua prática possa funcionar da melhor forma possível.

Nesse sentido deve-se considerar que qualquer profissão e técnica, logo a utilização de técnicas se faz necessário para a execução das ações no transcorrer da prática docente. Só que se faz necessário uma reflexão sobre essas técnicas, para que elas possam ser aplicadas da forma mais adequada na sala de aula na qual o estagiário está inserido.

Até aqui se discutiu possibilidades de aliar a teoria e a prática, mas como efetivar essa relação dentro da sala de aula. Nesse momento novamente vamos recorrer a Pimenta (2004, p. 41), "que apresenta que de acordo com o conceito de ação docente, a profissão de educador é uma prática social, como tantas outras é uma forma de se intervir na realidade social".

Está operacionalização da prática mais teoria pode se estabelecer, a partir da relação sujeito e instituições que vão levar ao que já foi referido. Em sentido amplo

Ação designa a atividade humana, o fazer efetivo ou a simples oposição a um estado passivo. Entretanto, em uma compreensão filosófica e sociológica, a noção de ação é sempre referida a objetivos, finalidades e meios, implicando a consciência dos sujeitos para essas escolhas, supondo um certo saber e conhecimento. Assim denominamos ação pedagógica as atividades que os professores realizam no coletivo escolar supondo o desenvolvimento de certas atividades materiais orientadas e estruturadas. Tais atividades têm por finalidade a efetivação do ensino e da aprendizagem por parte dos professores e alunos. (PIMENTA, 2004, p. 42).

Sendo assim essa relação que envolve teoria e prática está intrinsecamente relacionada ao ato docente e a adequação e reflexão da realidade na qual estamos inseridos, logo o papel

da teoria nesse processo e propiciar e oferecer instrumentos e esquemas para analise, para que assim possamos se posicionar a cerca das práticas institucionalizadas "e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade". (PIMENTA, 2004).

Considero que as proposições que Pimenta apresenta, para que ocorra a relação teoria e prática estão relacionadas a uma mudança nas perspectivas, em relação ao estágio obrigatório, pois devemos passar a realizar este como uma pesquisa. Assim o estágio passará a ser um momento de reflexão que ajude a responder a situações de incertezas e de indefinições sobre a prática docente.

Deve-se perceber que com esses questionamentos apresentados se apresentará ao estagiário a possibilidade de desenvolver em seus alunos potencialidades, para que esses percebam e compreendam a realidade da sociedade na qual estão inseridos.

Também dentro desta relação que apresentamos até vai transparecer que este estagiário está passando pelo processo de construção da sua identidade profissional docente. Onde se considera que estamos num processo constante de aprendizado, e é nesse momento da formação que são consolidadas as intenções em relação a profissão.

Só que antes de falar sobre essa identidade profissional deve-se considerar o que é identidade como um todo que se apresenta como resultado das relações e julgamentos de outros indivíduos e da sua História pessoal, já identidade profissional aponta a necessidade de espaços de formação ou de preparo para se estruturar sendo o "o encontro de trajetórias socialmente condicionadas por campos socialmente estruturados" (apud PIMENTA, 2004).

Ainda dentro dos elementos que compõem a formação da identidade profissional aparecem a qualificação, carreira profissional, possibilidades de emprego, alia-se a ética profissional, competência e compromisso que aparecem como componentes vitais para essa formação de uma identidade profissional.

Além destes fatores referidos o estagiário pode se deparar com o cansaço, degaste e desilusão fato muito recorrente dentro do campo educacional. Já que a escola muitas vezes a escola e invadida por problemas sociais que acabam interferindo na postura do professor dentro da sala de aula. Só que cabe ao professor não se abater com essas situações que se apresentam, e buscar as recompensas que está profissão proporciona.

Referindo uma experiência pessoal no transcorrer do meu estágio obrigatório III, percebi que uma das alunas estava abatida apresentava uma baixo rendimento nas notas e que começou a publicar em redes sociais frases relacionadas a suicídio, nesse momento encaminhei o caso a professora titular da turma que repassou o caso a supervisão. Foi

descoberto que a menina estava com dificuldade de adaptação a cidade de Santa Maria e não estava conseguindo fazer amizades.

A partir desse dia e de uma conversa do meu orientador com ela o crescimento dela foi impressionante passou a ser mais participativa seu desempenho escolar melhorou são esses momentos que fazem com que a prática docente seja, talvez a melhor profissão do mundo. Nesse sentido.

A construção e o fortalecimento da identidade e o desenvolvimento de convicções em relação a profissão estão ligados as condições de trabalho e o reconhecimento e valorização conferida pela sociedade a categoria profissional. Dessa forma, os saberes, a identidade profissional e as práticas formativas presentes nos cursos de formação docente precisam incluir aspectos alusivos ao modo como a profissão é representada e explicada socialmente (PIMENTA, 2004, p. 66).

Para corroborarmos essa questão da construção da identidade vamos recorrer a Pimenta (1999), quando discute a construção da identidade, afirma:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque preenches de saberes válidos as necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da analise sistemática das práticas a luz das teorias existentes da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere a atividade docente em seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos. (apud PIMENTA, 2004).

O trecho acima nos ajuda a compreender os elementos que compõem tanto a identidade profissional, como as relações que se estabelecem dentro do universo escolar onde o professor ou estagiário busca-se adaptar-se as realidades existentes dentro instituições nas quais se inserem.

Além dois pontos já debatidos nesse estudo sobre a relação teoria e prática e a construção da identidade profissional vamos mencionar agora, a questão que o professor deve conhecer a realidade do seu aluno, ou seja, conhecer quem é esse aluno qual é o meio no qual ele está inserido.

Segundo Karnal (2000) "o professor deve buscar conhecer a realidade na qual ele está se inserindo". (p. 20), ou seja, deve perceber que nossos alunos podem preferir *funk* ao que música clássica, não podemos julgar – leia-se criticar, o professor não tem o papel de juiz, não

é o dono da verdade, o que deve acontecer é que ele deve agir como mediador, apresentando possibilidades e dotando o discente de criticidade para enfrentar as adversidade da sociedade.

Como afirma Karnal o professor não deve se posicionar como juiz dentro da sala de aula julgando o que é certo o que é errado, mas sim buscando compreender a realidade dos seus alunos como o exemplo do autor, na grande parte das escolas da rede pública com certeza os alunos devem preferir *funk* a música clássica, cabe ao professor não discutir o gosto musical, mas sim se utilizar dele para conseguir explorar as potencialidades que seu aluno apresenta.

Um exemplo de que podemos utilizar os gostos musicais de nossos alunos a nosso favor é com a música do racionais mil faces de um homem leal, que apresenta como contexto a ditatura militar e a História pessoal, portanto o professor pode trabalhar essa temática pela música, só que o professor deve agir como mediador sem apresentar julgamentos, de qual lado está correto.

Nesse contexto em que o professor busca conhecer seus alunos e a realidade deles pode ser extremamente positivo para a realização da prática docente, pois, assim ele saberá quais técnicas utilizar, quais os recursos didáticos que lhe podem ser uteis, mas o principal ponto e que o professor vai saber como adaptar esses mecanismos a sua realidade a sua sala de aula.

Mas cabe deixar claro que essa proposição de o professor conhecer a realidade do seu aluno, pode ser extremamente complicada, quando o professor apresentar várias turmas, pois o número de alunos e maior e fica mais difícil, mas não é fato impossível de acontecer se o professor estiver motivado e preparado para semear um futuro melhor para a educação brasileira.

METODOLOGIA

O presente estudo apresenta-se com a metodologia de pesquisa bibliográfica. Aonde se sistematizam leituras, fichamentos e anotações, nesse sentido tenta-se cruzar a teoria e prática. A teoria apresenta nos bancos das salas de aula no ensino superior e prática associada a prática docente na sala de aula.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após apresentar pontos que se ligam dentro da realidade escolar como a relação teoria e prática construção da identidade profissional ou docente e que o professor deve conhecer a realidade do seu aluno.

Qual seria o resultado desses elementos na minha prática docente no transcorrer do estágio na Escola Coronel Pilar. Considero que os pontos que debati nesse estudo realmente se apresentam na prática dentro da sala de aula, ou seja, ocorre a dificuldade de estabelecer e de relacionar a teoria a prática, este fato pode ocorrer pelo fato da pouca experiência dentro da sala de aula, da escolha equivocada de metodologias de técnicas a serem aplicadas dentro da sala de aula, mas esses erros fazem parte do aprendizado e da construção deste estagiário.

Considerando que a minha identidade profissional ainda está em construção, pois estou tendo minhas primeiras experiências docentes e que nesse semestre ocorreram fatos que testaram minha formação acredito que estou no caminho correto, tomando as decisões corretas de acordo com a situação que se apresenta, pois cada aula nos apresenta uma nova situação e novos acontecimentos.

E para que essas decisões fossem tomadas de forma adequada foi vital conhecer a realidade dos meus alunos, ou seja, se inserir na realidade deles refletir sobre suas atitudes, para que assim ocorresse uma relação de cumplicidade entre professor/aluno, ou seja, as vezes não podemos ser apenas mais um professor que passa por nossos alunos numa tarde ou em uma manhã. Cabe a este profissional se posicionar como um professor/educador onde não vai apenas transmitir o conhecimento específico de sua área de formação, mas sim passar e apresentar conceitos para que estes alunos passem a refletir sobre a realidade e na qual eles estão inseridos.

Sabe-se que essa atitude por parte do professor não vai apresentar resultados instantâneos, mas cabe a nós jogar a semente, para que o resultado possa ser colhido num futuro próximo onde os panoramas da sociedade se alterem, pois e só com uma educação de qualidade que esse quadro será alterado e é por isso que escolhi essa profissão tão gratificante que é ser professor, pois as recompensas dessa profissão não a dinheiro que pague.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou compreender como se estabelece a formação da identidade profissional, do profissional que está chegando à sala de aula. Sendo assim analisando as dificuldades que se estabelecem nesse momento e as perspectivas, para que este profissional consiga atingir seus objetivos.

Sendo assim buscou-se salientar a importância da relação teoria versus prática, tão debatida dentro das universidades. A importância da identidade profissional, ainda mais quando se refere a um profissional ainda em formação, como no caso de um estagiário. Por último foi estabelecido à relação da necessidade do professor conhecer a realidade do seu aluno, para que assim possa escolher as melhores proposições para sua aula.

Portanto este trabalho buscou discutir a importância do período do estágio obrigatório nos cursos de licenciatura, pois é nesse período que este profissional terá seus primeiros contatos com os bancos escolares. Onde ocorrerão grandes alegrias, mas também podem ocorrer momentos de grande frustração. Neste caso sendo necessário e vital a presença da figura do orientador deste estágio, que pode ajudar na solução dessas adversidades, para que este profissional ainda em formação não abandone a profissão de professor.

Nos últimos anos um fato novo surgiu na sociedade que está ajudando a melhorar essa perspectiva e estimulando esses alunos a se aventurarem nos bancos das salas de aula. O Programa de Iniciação a Docência (PIBID), surgiu como uma possibilidade de melhorar os índices educacionais, assim como estimular os alunos a seguirem na profissão de professor, pois neste programa e possibilitado a participação de acadêmicos deste de semestre iniciais até acadêmicos dos semestres finais do curso, como no meu caso.

Sendo assim este programa pode propiciar em curto espaço temporal uma mudança na realidade da educação brasileira, melhorando os índices da educação e ajudando na formação dos profissionais que estão saindo das universidades.

REFERÊNCIAS

KARNAL, Leandro. Da acrópole a agora. In: PADRÓS, Enrique Serra et al. (Orgs.). **Ensino de História:** formação de professores e cotidiano escolar. Porto Alegre: EST, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência.** 2. ed. São Paulo: Cortes, 2004.

GAIGER, Paulo José Germany; PINTO, Maria das Graças Gonçalves; PITANO, Sandro de Castro (Orgs.). **Currículo e Projeto Pedagógico, Estágio e Formação Continuada:** Outros Olhares e Outras Reflexões. Pelotas, RS: Ed. da UFPel, 2010.

7.5 O PIBID-UNICRUZ/CAPES: A INSERÇÃO DE ACADÊMICOS DE LICENCIATURA NO CONTEXTO DE ESCOLAS PÚBLICAS

Carla Rosane da Silva Tavares Alves¹ Sirlei de Lourdes Lauxen²

RESUMO: Este artigo tem por objetivo apresentar uma visão geral do PIBID-UNICRUZ -Programa Institucional de Iniciação à Docência, da CAPES/MEC³, cujo eixo central da proposta é "Universidade & Escola: articulação interdisciplinar da ação docente". Para tanto, além dos fundamentos básicos do programa, na universidade, busca-se trazer um recorte de atividades educativas desenvolvidas nos subprojetos. A base teórica principal centra-se em pressupostos a respeito de educação básica, iniciação à docência e interdisciplinaridade. Na Universidade de Cruz Alta – UNICRUZ, o PIBID teve início em 2010, com os subprojetos: Ciências Biológicas, Letras, Matemática, Pedagogia e Química, ampliando-se, em 2012, com a área de Educação Física. Em consonância com a CAPES, a universidade desenvolve ações educativas, objetivando a inserção dos acadêmicos de licenciatura, no ambiente escolar, favorecendo a aproximação entre IES e escola da rede pública de ensino. Enquanto instituição formadora, a UNICRUZ contribui com a melhoria da qualidade da educação básica, nas escolas da rede pública de ensino. Da mesma forma, através do programa, a instituição intensifica sua atuação, nos cursos de licenciatura, oferecendo aos acadêmicos mais uma oportunidade de contato com o contexto escolar. Em termos de exemplificação das ações desenvolvidas, destaca-se, neste texto, a integração entre os subprojetos de Ciências Biológicas, Letras, Química e Matemática por meio de atividades de conscientização frente ao meio ambiente, trabalho em feira multidisciplinar e de exploração orientada da língua/linguagem, como mecanismo de comunicação. Diante do trabalho que vem sendo feito, pode-se afirmar o êxito do programa e os impactos positivos que se verificam, no ambiente escolar, na universidade, bem como os reflexos na comunidade.

Palavras-chave: Educação básica. Iniciação à docência. Interdisciplinaridade.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A UNICRUZ – Universidade de Cruz Alta é uma instituição particular, de caráter comunitário, localizada em Cruz Alta, no Rio Grande do Sul, terra do escritor Erico Verissimo, cuja área de atuação congrega a região do COREDE – Alto Jacuí. Dentre os grandes projetos, os quais a IES desenvolve, destaca-se o intitulado "Universidade & Escola: articulação interdisciplinar da ação docente", que integra o PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, da CAPES/MEC – Ministério da Educação.

¹ Doutora em Letras (Literatura Comparada) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Coordenadora do Curso de Letras (UNICRUZ). Professora da Rede Pública Estadual do RS. Coordenadora Institucional do PIBID-UNICRUZ. E-mail: ctavares@unicruz.edu.br

² Doutora em Educação. pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora do Curso de Pedagogia/UNICRUZ. Vice-Reitora de Graduação, instância acadêmica à qual está vinculado o PIBID-UNICRUZ. E-mail: slauxen@unicruz.edu.br

³ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Ministério da Educação.

Primeiramente, é necessário destacar que o Programa da CAPES visa à fomentar a formação inicial de profissionais do magistério, atendendo aos princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e Diretrizes Nacionais para a Formação, em nível superior, de professores para a Educação Básica.

Tendo em vista esse propósito, o programa centra-se na formação inicial e na permanência do acadêmico na docência, favorecendo a qualidade das ações educativas e, nesse sentido, o PIBID objetiva oportunizar o incentivo à formação de professores para a educação básica, com o intuito de contribuir com a qualidade da escola pública e a elevação do nível qualitativo das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores, nos cursos de licenciatura.

Articulado à proposta pedagógica das diferentes licenciaturas, o PIBID-UNICRUZ, em seu projeto institucional, operacionalizado pelos subprojetos, procura integrar os diferentes componentes curriculares, de forma inter e multidisciplinar, dentro de uma abordagem teórico-prática, de caráter crítico-reflexiva, com o propósito de promover a qualificação docente do futuro educador. Na realidade, tal preocupação está presente nos processos formativos, na IES, operacionalizada em ações e atividades que têm em vista a produção qualitativa de saberes, por parte do graduando.

Em termos de trajetória, é interessante lembrar que, em 2010, a CAPES lançou edital do PIBID para as universidades comunitárias, fato que oportunizou à UNICRUZ participar do programa, com subprojetos nas seguintes licenciaturas: Ciências Biológicas, Letras, Pedagogia, Matemática e Química. Em 2012, com a renovação do PIBID, o subprojeto de Educação Física passou a integrar o projeto, na Universidade de Cruz Alta, ampliando o universo de participantes beneficiados com o Programa de Iniciação à Docência.

Em relação à composição, o projeto iniciou com 50 (cinquenta) bolsas de iniciação à docência, 10 (dez) em cada subprojeto; 10 (dez) bolsistas de supervisão (professores das escolas integrantes do projeto, selecionados, mediante edital da instituição), sendo 02 (dois) por subprojetos; 01 (um) coordenador (professor universitário) em cada área e 01 (um) coordenador institucional (professor universitário), indicados pela universidade. Já na segunda etapa do projeto, houve a inserção de Educação Física, com 20 (vinte) bolsas de iniciação à docência e 01 (um) coordenador de gestão em processos educacionais.

As escolas integrantes (listadas em Termo de Cooperação com o Governo do Estado do Rio Grande do Sul) foram escolhidas, considerando-se o IDEB — Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, no sentido de se contrastar o trabalho em escolas, cujo índice se verifica baixo, com escolas de índice elevado, a fim de se acompanhar os avanços na

qualidade do ensino, no decorrer do projeto e, consequentemente, os possíveis impactos da proposta, nesse contexto educacional.

Assim, o projeto conta com a parceria do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, através da Secretaria de Estado de Educação, e Prefeitura Municipal de Cruz Alta, por meio da Secretaria Municipal de Educação. Essa parceria se concretiza pela participação de 04 (quatro) escolas da rede estadual e 01 (uma) da rede municipal de ensino, que constituem o campo de atuação efetiva do PIBID e são, respectivamente: Escola Estadual de Ensino Médio Venâncio Aires; Escola Estadual de Educação Básica Margarida Pardelhas; Escola Estadual de Ensino Médio Professora Maria Bandarra Westphalen e Escola Municipal de Ensino Fundamental Carlos Gomes.

Os subprojetos de Pedagogia e Educação Física têm como foco os anos iniciais do ensino fundamental, como nível de ensino, enquanto que Ciências Biológicas, Letras, Matemática e Química, o ensino médio.

Trata-se de uma proposta de iniciação à docência, portanto, para acadêmicos de licenciatura, com o intuito de valorizar a permanência do futuro professor, na docência. Dessa forma, a IES oferece, aos licenciandos, mais uma oportunidade de inserção no meio escolar, além dos momentos previstos nas bases curriculares dos cursos de licenciatura, que são os das práticas pedagógicas e dos estágios supervisionados.

É nos contextos específicos que a docência se constitui, conforme argumenta Imbernón (2004, p. 14), ao afirmar que a "[...] a aprendizagem da relação, a convivência, a cultura do contexto e o desenvolvimento da capacidade de interação de cada pessoa com o resto do grupo, com seus iguais e com a comunidade que envolve a educação".

O processo de construção da formação docente, assim, ganha uma diversificação, a partir das experiências educacionais oportunizadas por um programa, cuja natureza prepara para a inserção, no meio escolar, antes do estágio curricular, de forma que o cotidiano escolar seja um local estratégico para se entender as relações e os novos saberes que vão sendo produzidos entre toda a comunidade escolar, nas suas interações e inter-relações.

O ato de conhecer a escola e com ela interagir e se integrar, através de práticas inovadoras, exige dos bolsistas/futuros professores, uma postura ativa e oportuniza que esses momentos se constituam, a partir de um contexto, de determinadas circunstâncias, em saberes e conhecimentos que vão se construindo coletivamente, no exercício de pensar a escola e a sala de aula. Pode-se dizer, dessa forma, que, na aula, onde ocorre a prática pedagógica, que o bolsista pode ir se construindo docente.

Salienta-se a importância de realizar com os estudantes, conforme Lauxen (2004) a espiral reflexiva. Nesse sentido, é realizado o planejamento com os bolsistas, que vão para a escola realizar a ação, acompanhados pelo professor supervisor. Essas ações são acompanhadas e avaliadas, e, a partir desse processo, acontece o replanejamento. Esses momentos de reflexão-ação-reflexão são essenciais para que os bolsistas possam ir amadurecendo e construindo uma prática, a partir das vivências realizas na escola.

Como futuros educadores, sua formação congrega conhecimentos de múltiplos campos, especialmente em um mundo globalizado em que o(s) saber(es) se inter-relacionam cada vez mais, com muita propriedade, razão pela qual a questão da interdisciplinaridade se revela apropriada à construção do conhecimento, inserindo-se, como preocupação pertinente, na proposta curricular de muitos cursos de licenciatura.

A interdisciplinaridade, cuja ênfase se centra no diálogo entre as áreas, como forma de contribuir na construção do conhecimento, tendo em vista o ensino-aprendizagem, em termos de surgimento, na educação brasileira, passou a ser tratada como uma abordagem educativa, com o advento da Lei 5.692/71 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Com a Lei 9.394/96 e os Parâmetros Curriculares Nacionais, tornou-se mais conhecida e divulgada no meio educacional.

Na visão dos PCNs, "a interdisciplinaridade supõe um eixo integrador, que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção" (BRASIL, 1998, p. 88-89).

Vale ainda resgatar a percepção de Fazenda (2008) acerca de interdisciplinaridade, afirmando que a concepção envolve o adentrar em conceituações, como: escola, currículo ou didática.

É possível inferir daí, também, a compreensão de que, no tratamento adequado do trabalho inter-relacionado, é necessário ter clareza do tipo de escola que se tem e se quer, do currículo que se deseja construir, bem como das metodologias e/ou tecnologias educacionais a serem dinamizadas, pelos componentes curriculares, a fim de que a abordagem a ser escolhida seja, de fato, uma consequência de toda uma concepção de educação, expressa no planejamento da escola e, por conseguinte, do ensino. Isso porque uma concepção de educação tradicional estaria, por exemplo, em total desacordo com uma abordagem mais aberta, como a interdisciplinaridade.

Assim, no estágio atual da sociedade, em que as inovações acontecem com maior rapidez, no campo do conhecimento, as informações se transformam a cada momento e as necessidades de avanço científico e tecnológico constituem-se em urgência, a

interdisciplinaridade retorna ao centro dos discursos pedagógicos, como abordagem metodológica de relevância.

Nesse sentido, torna-se necessário resgatar a abordagem dos quatro pilares da educação, para o século XXI, citados pela UNESCO, que são: aprender a ser, aprender a fazer, aprender a viver juntos, e aprender a conhecer, os quais inter-relacionados encaminham-se a uma formação integral do aluno enquanto cidadão, num mundo de relações sociais dinâmicas.

O recorte, a seguir, ilustra os diferentes pilares/eixos da educação na contemporaneidade, cujo teor reforça a necessária natureza híbrida do aprender, movida pela urgência de uma sociedade em constante transformação, o que, no campo do ensino-aprendizagem, ratifica a ideia de novas alternativas metodológicas (distantes das fórmulas tradicionais), motivadoras, construtivas e revolucionárias. Nesse universo de compreensão, a interdisciplinaridade representa uma "saída" atualizada para o ensinar e aprender e, portanto, para o processo de formação de professores:

Aprender a aprender⁴ [...] para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida.

Aprender a fazer [...] que torna a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe.

[...]

Aprender a conviver, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências [...] no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.

Aprender a ser, para desenvolver, o melhor possível, a personalidade e estar em condições de agir com uma capacidade cada vez maior de autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal. Com essa finalidade, a educação deve levar em consideração todas as potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se (DELORS, 2010, p. 31).

A interdisciplinaridade representa o eixo central do PIBID-UNICRUZ, dado à necessidade de se promover a articulação das diferentes áreas, de uma forma natural e produtiva, evitando-se a fragmentação do saber, conduzindo a uma prática pedagógica crítico-reflexiva.

Com o PIBID, em seus vários subprojetos, busca-se o incentivo à formação de professores para a educação básica, contribuindo para a elevação da qualidade da educação, na escola pública e, ao mesmo tempo, elevando o nível qualitativo das ações acadêmicas direcionadas à formação inicial de professores, nos cursos de licenciatura. A citação, abaixo, revela esse comprometimento:

-

⁴ Grifos nossos.

A educação básica é um problema a ser enfrentado, naturalmente, por todos os países, incluindo as nações industrializadas. Desde esse estágio da educação, os conteúdos devem desenvolver o gosto por aprender, a vontade

e a alegria de conhecer: portanto, o desejo e as possibilidades de ter acesso, mais tarde, à educação ao longo da vida (DELORS, 2010, p. 16).

Com esse mister, o PIBID-UNICRUZ tem planejado e desenvolvido atividades interdisciplinares, inter-relacionando componentes curriculares envolvidos e afins.

METODOLOGIA

A presente pesquisa, de cunho qualitativo e bibliográfico, sistematizou alguns resultados do trabalho que vem sendo desenvolvido no PIBID-UNICRUZ, para o que utilizou pressupostos a respeito de educação básica, iniciação à docência e interdisciplinaridade, fundamentando-se em autores como: Delors et al. (2010), Fazenda (2008) e Imbernón (2004), bem como nos PCNs (1998).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As múltiplas ações planejadas e vivenciadas, no âmbito de cada subprojeto do PIBID-UNICRUZ, com o objetivo de preparar o acadêmico para a docência, têm contribuído com a diversificação, no processo de construção da formação docente, através do desenvolvimento de atividades de cunho interdisciplinar e, por vezes, multidisciplinar.

Com isso a UNICRUZ, por meio do PIBID, vem oportunizando, aos futuros educadores, com atuação na educação básica, momentos singulares de inserção na escola, tais como: a) para conhecimento de diferentes realidades e sujeitos sociais; b) planejamento de práticas pedagógicas; c) discussão e aprofundamento de referenciais teóricos; d) construção de materiais didático-metodológicos para aporte pedagógico, na educação básica; e) realização de oficinas integradoras de conhecimentos (exemplos: oficinas de produção textual; oficinas de educação psicomotora); f) feiras de ciências; g) elaboração e execução de propostas de construção de jornais, na escola; h) planejamento e elaboração de atividades destinadas ao apoio pedagógico; i) atuação em sala de aula e em laboratórios, com acompanhamento direto do supervisor, através do desenvolvimento de atividades e/ou experiências de cunho científico; j) produção científica; l) participação em eventos, para divulgação de trabalhos produzidos.

Trata-se, em suma, de atividades que envolvem observação da realidade escolar, planejamento, estudo orientado, intervenção na escola e produção científica, decorrente das ações no ensino.

Estas, dentre outras atividades enriquecedoras realizadas, são exemplificativas das possibilidades de ampliação da atuação dos bolsistas de iniciação à docência, quando em contato com o contexto escolar, em um processo de vivência cidadã e humana, que respeita as diferenças individuais e promove a construção coletiva.

No campo das Ciências Biológicas, por exemplo, observou-se a interdisciplinaridade com as demais áreas, ocorrendo atividades integradas com os subprojetos de Química, Matemática e Letras, além do componente curricular de Física, no ensino médio, favorecendo o desenvolvimento de múltiplas habilidades: matemáticas, científicas e comunicacionais.

Como exemplo, cita-se a participação na Feira Multidisciplinar (na Escola de Educação Básica Margarida Pardelhas), ocasião em que se verificou a plena integração com as demais áreas do conhecimento científico, constituindo um momento de ricas construções, registradas em textos e fotografias.

Da mesma forma, a inter-relação Ciências Biológicas e Letras, na Escola Estadual de Ensino Médio Venâncio Aires, por meio da temática meio ambiente, motivou diversas ações educativas e atividades planejadas e executadas pelos acadêmicos, junto aos alunos do ensino médio. Dentre elas, a observação, a pesquisa orientada, a produção textual, por meio de oficinas, o estudo de diferentes tipologias textuais e o avanço para o estudo mais sistematizado, acerca do novo acordo ortográfico, pelos bolsistas de Letras, com exploração junto aos alunos, também na Escola Estadual de Ensino Médio Major Belarmino Côrtes.

Registra-se, como outro exemplo de prática positiva, a Oficina de Química, realizada em feira da Escola de Ensino Médio Professora Maria Bandarra Westphalen. Durante a atividade, no laboratório de Ciências, os alunos, orientados pelos bolsistas e supervisor, tiveram a oportunidade de confeccionar desinfetante, momento em que, associado aos saberes construídos, no âmbito do subprojeto, desenvolveram habilidades matemáticas e científicas. Nessa mesma ocasião, houve integração com diversos conhecimentos, com: cálculo, quantidade, mistura e, principalmente, economia, no reaproveitamento de materiais, como restos de sabonetes.

Da experiência, que oportunizou a exploração de diferentes conhecimentos, salientase, ainda, o reconhecimento, por parte dos alunos, da importância do produto, no dia a dia, eis que puderam levá-lo para sua casa, para seu próprio consumo. Além disso, a escola-campo está fazendo uso do desinfetante, feito pelos alunos. Na área de Química, é interessante destacar, ainda, a participação dos bolsistas de iniciação à docência, no projeto e realização da Feira Multidisciplinar, na Escola de Educação Básica Margarida Pardelhas (da qual participaram também os grupos de Ciências Biológicas e Matemática). Junto aos alunos da escola, os bolsistas realizaram experimentos diversos, no laboratório (reativado pelo PIBID-UNICRUZ), também criaram um Blog educacional e interativo de Química, no qual se oportunizou a interação dos bolsistas e alunos com atividades relacionadas ao conteúdo, desenvolvidas em sala de aula.

Com isso, o PIBID propôs uma forma alternativa e dinâmica de aprendizado da Química, com vista à formação de alunos e de futuros professores, mais participativos, críticos e contextualizados em sua realidade e que, muitas vezes, não têm acesso a um aprendizado de qualidade, como o que se oportunizou.

Diante do exposto, é possível afirmar que se percebeu a compreensão da prática docente, na sua essência interdisciplinar, por parte dos bolsistas, no trabalho conduzido pelo supervisor, em conjunto com o coordenador de área (registrada no Relatório Institucional do PIBID-UNICRUZ), de forma integrada e integradora, no processo ação-reflexão-ação, numa exploração da teoria articulada à prática.

A prática pedagógica desenvolvida, comprometida com valores e inserida na realidade concreta da educação básica, nas escolas constituintes do campo de aplicação do PIBID-UNICRUZ, mostrou-se motivadora e instigante de novas ações, capaz de contribuir com a (re)configuração da realidade escolar.

Assim, ao se falar na atuação dos bolsistas de iniciação à docência, na escola, há que se ressaltar que o PIBID possibilitou aos acadêmicos de licenciatura o convívio dinâmico com outros sujeitos, "na" e "pela" educação, abrindo espaço para diferentes trocas, seja compartilhando percepções de mundo, seja dividindo (com o(s) outro(s)) ambientes de estudo e trabalho (num processo entendido mais como soma: soma de esforços, de interesses, de crescimento conjunto), bem como o respeito às particularidades de cada um.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como é possível perceber, o PIBID, na Universidade de Cruz Alta, está contribuindo efetivamente com a integração entre o ensino superior e a educação básica, com a valorização do acadêmico, enquanto licenciando e futuro professor, assim como do próprio educador, das diferentes áreas do conhecimento, das escolas das redes estadual e municipal de ensino, como bolsista supervisor.

Por outro lado, o impacto gerado pelo programa é visível, verificado na melhoria do aprendizado dos alunos, beneficiários do PIBID e, por conseguinte, no avanço progressivo da qualidade da educação básica.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental - língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DELORS, J. et al. **Educação:** um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 2010.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade:** história, teoria e pesquisa. 13. ed. Campinas: Papirus, 1994.

MELLO, G. N. de. **Diretrizes nacionais para a organização do ensino médio**. Brasília: CNE. 1998.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e para a incerteza. São Paulo: Cortez, 2004.

PIBID-UNICRUZ. **Universidade & escola:** articulação interdisciplinar da ação docente (Edital CAPES-MEC 018/2010 e renovação Edital CAPES-MEC 011/2012).

LAUXEN, Sirlei de Lourdes. **Práticas emancipatórias:** processo em construção. Passo Fundo: UPF, 2004.

7.6 O IDEB E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE SANTA MARIA/RS

> Ângela Isabel dos Santos Dullis¹ Carmen Lúcia Colvero Lopes²

Sandra Ana Bolfe³

RESUMO: O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) avalia as escolas atribuindo indicadores que variam de 0 a 10, levando-se em conta os resultados da Prova Brasil e Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), bem como rendimento escolar dos alunos. A presente pesquisa objetiva analisar as práticas pedagógicas efetivadas pelos professores dos anos iniciais e finais do ensino fundamental das escolas municipais de Santa Maria/RS que contribuem para atingir as metas do IDEB. A metodologia consiste em um levantamento bibliográfico e documental, apoiado nas teses de Libâneo (2008), Saviani (2009), BRASIL (2007), entre outros. Os resultados apontam uma melhoria do IDEB, nas escolas municipais que apresentam ações no âmbito cultural, pedagógico e gestão para superação do fracasso escolar e melhoria da qualidade da educação básica.

Palavras-chave: Políticas Públicas. IDEB. PDE.

INTRODUÇÃO

A educação brasileira, nos últimos anos, se constitui como um setor que se tornou alvo de políticas públicas visando a melhoria da escola e do ensino. Portanto, criaram-se vários programas governamentais. Dentre eles, destacamos o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) ação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que avalia a qualidade do ensino nas escolas brasileiras.

O IDEB foi criado pelo MEC para avaliar o nível de aprendizagem dos alunos, tomando como referência o desempenho dos discentes na Prova Brasil e no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), bem como o rendimento escolar dos mesmos, analisando as taxas de aprovação, reprovação e abandono escolar.

O IDEB estabelece metas de qualidade da educação a serem cumpridas pelas escolas brasileiras, objetivando que o país em 2022 atinja o indicador 6 (seis) compatível com os países desenvolvidos em termos de educação que fazem parte da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

A metodologia utilizada nesta pesquisa qualitativa consiste em um levantamento bibliográfico e documental em livros, artigos científicos, sites e nos documentos oficiais que abordem a temática.

¹ Prof^a MS. Departamento de Estatística da UFSM – Santa Maria/RS.

³ Prof^a Dra. Departamento de Geociências da UFSM – Santa Maria/RS.

² Mestranda do Programa de Pós Graduação em Geografia da UFSM – Santa Maria/RS.

Esta pesquisa se referenda nas concepções de Libâneo (2008), Saviani (2009), Souza (2005), Boneti (2001), Carneiro (2007), BRASIL (2007), entre outros.

O ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (IDEB): AÇÃO DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (PDE)

O IDEB foi elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), vinculado ao Ministério da Educação e Cultura (MEC) com o objetivo de avaliar o ensino por escola, município ou estado atribuindo indicadores que variam de 0 a 10. Os critérios levados em conta são: o desempenho dos alunos na Prova Brasil e no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), bem como o rendimento escolar dos educando, analisando as taxas de aprovação, reprovação e abandono escolar.

O IDEB como ação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) estabelece metas de qualidade da educação a serem cumpridas pelas escolas brasileiras. O grande objetivo é que em 2022 o Brasil atinja o indicador 6 (seis) compatível com os países desenvolvidos em termos de educação e que fazem parte da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

O que confere caráter diferenciado ao IDEB é a tentativa de agir sobre o problema da qualidade do ensino ministrado nas escolas de educação básica, buscando revêlos. E isso veio ao encontro dos clamores da sociedade diante do fraco desempenho das escolas à luz dos indicadores nacionais e internacionais do rendimento dos alunos (SAVIANI, 2009, p. 31).

A criação do IDEB implicou o aperfeiçoamento do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) com a introdução da Prova Brasil e do Educacenso.

O SAEB, até 2005, era um simples exame aplicado a cada 2 (dois) anos a uma pequena parcela de alunos de cada estado brasileiro, acompanhado de um questionário que permitia conhecer o desempenho médio dos alunos e estabelecer estatísticas. Em 2005, o SAEB foi reformulado. Com a realização da primeira avaliação universal da educação básica pública mais de 3 milhões de alunos da quarta e da oitava séries (atual 5º e 9º ano) das escolas públicas urbanas puderam participar da Prova Brasil, através da adesão das redes estaduais e municipais de educação.

O IDEB, como nova forma de avaliação, exigiu uma nova maneira de realizar o Censo Escolar. Este não poderia mais ser realizado por escola, e sim por aluno. "O censo escolar feito a partir de pouco mais de 200 mil formulários preenchidos à mão transformou-se, com o

Programa Educacenso, em um banco de dados on-line com mais de 50 milhões de registros. No lugar de fluxo estimado, o fluxo real. Aluno por aluno" (BRASIL, 2007, p. 21).

Com a prova Brasil e o Educacenso foi possível criar metas de desenvolvimento da educação para as escolas e redes, inclusive para o próprio país, desta forma surgiu o IDEB.

Tal índice avança em relação aos mecanismos anteriores de avaliação por não se restringir à quantidade. Ao contrário, ao trabalhar com indicadores de qualidade, o IDEB permite que as ações se voltem precipuamente para as redes e escolas públicas mais precárias, enfrentando, em conseqüência, o problema da equidade, sem o que, na perspectiva da concepção que orienta o PDE, não será resolvido o problema da qualidade da educação básica (SAVIANI, 2009, p. 17-18).

Portanto, as redes e escolas públicas mais precárias receberão os recursos necessários para que garantam uma melhor qualidade de ensino aos discentes, diminuindo as desigualdades regionais em termos de educação.

Os dados do IDEB divulgados a nível nacional revelam que o Brasil alcançou no ano de 2009, na primeira fase do ensino fundamental, ou seja, anos iniciais, o indicador de 4,6, portanto atingindo a meta que era de 4,2. Já em 2011 para a mesma fase atingiu 5,0, sendo que a meta era de 4,6.

Com relação a segunda fase do ensino fundamental, ou seja, anos finais, em 2009 o Brasil atingiu o indicador de 4,0 também atingindo a meta proposta de 3,9, e em 2011 o índice foi de 4,1, sendo que a meta era de 3,9.

O ensino médio, a nível nacional, atingiu em 2009 o IDEB de 3,6. A meta para 2011 era de 3,7 sendo atingida com êxito.

TABELA 1: IDEB BRASIL

	ANOS INICIAIS			ANOS FINAIS				ENSINO MÉDIO				
	Observados		Metas		Observados		Metas		Observados		Metas	
	2009	2011	2009	2011	2009	2011	2009	2011	2009	2011	2009	2011
TOTAL	4,6	5,0	4,2	4,6	4,0	4,1	3,7	3,9	3,6	3,7	3,5	3,7
Público	4,4	4,7	4,0	4,4	3,7	3,9	3,4	3,7	3,4	3,4	3,2	3,4
Estadual	4,9	5,1	4,3	4,7	3,8	3,9	3,5	3,8	3,4	3,4	3,2	3,3
Municipal	4,4	4,7	3,8	4,2	3,6	3,8	3,3	3,5				
Privado	6,4	6,5	6,3	6,6	5,9	6,0	6,0	6,2	5,6	5,7	5,7	5,8

Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta.

Fonte: Saeb e Censo Escolar.

Org.: LOPES, C.L.C.

Analisando os dados divulgados do município de Santa Maria podemos constatar que o ensino na rede municipal nos anos iniciais e finais atingiu as metas estipuladas para os anos de 2009 e 2011. (Tabela 2)

TABELA 2: IDEB SANTA MARIA/RS

		ANOS FINAIS						
	Observados		Metas		Observados		Metas	
	2009	2011	2009	2011	2009	2011	2009	2011
Municipal	4,4	4,9	4,5	4,9	4,0	4,3	4,0	4,3

Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta.

Fonte: Saeb e Censo Escolar.

Org.: LOPES, C.L.C.

A produção dos números sobre educação serve também ao esforço de comparação interna (entre unidades administrativas – estados, regiões ou províncias – de um mesmo país) e externa, entre países de um mesmo continente; entre aqueles agrupados numa mesma categoria (por exemplo, "países do Terceiro Mundo") e em relação a outras nações tidas como "mais civilizadas e adiantadas" (o binômio "países desenvolvidos" e países em desenvolvimento" foi fixado mais recentemente) destacando seus "lugares", sua classificação no ranking mundial dos países portadores das posições mais equilibradas na relação número de habitantes x índices de escolarização/ alfabetização/ letramento (SOUZA, 2005, p. 205).

O IDEB, como indicador da qualidade da educação nas escolas brasileiras, serve também para realizar comparações internas e externas justamente para identificar as escolas, os estados e os países que oferecem uma educação de qualidade.

O IDEB NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE SANTA MARIA/RS

O município de Santa Maria contém em sua rede municipal 75 (setenta e cinco) instituições de educação. Destas escolas 42 (quarenta e duas) instituições encontram-se cadastradas por classificação do IDEB nos documentos oficiais do Ministério da Educação e Cultura (MEC), e também apresentam o ensino fundamental, ou seja, ministram aulas do primeiro ao nono ano.

De acordo com os dados oficiais podemos constatar que na primeira fase do Ensino Fundamental – até 4ª série/5° ano, 21(vinte e uma) escolas municipais cumpriram as metas do IDEB propostas para o ano de 2011 e, 21 (vinte e uma) não atingem as metas propostas pelo MEC.

Na segunda fase do Ensino Fundamental – 8ª série/9º ano, das 27 (vinte e sete) escolas que contêm esta nível de ensino, 9(nove) instituições cumpriu a meta proposta para 2011 e, 18 (dezoito) não atingiram as metas propostas pelo MEC.

Portanto, os resultados gerais apontam que Santa Maria/RS conseguiu cumprir as metas estabelecidas para o ano de 2011em 50% das instituições de ensino no que se refere a primeira fase do Ensino Fundamental, e de como também ultrapassá-las em algumas

instituições, significando que as escolas municipais ofereceram um ensino melhor e de qualidade aos seus alunos. Na segunda fase do Ensino Fundamental apenas 33,5% das instituições de ensino atingiram as metas propostas.

A partir dados da Tabela 3, foi iniciada a pesquisa bibliográfica, fazendo um estudo de caso na "Escola Vicente Farencena", instituição localizada no município de Santa Maria/RS. Esta instituição, conforme observamos foi uma das escolas que cumpriu as metas do IDEB propostas para o ano de 2011 tanto nas séries iniciais quanto nas séries finais do ensino Fundamental.

A Escola Vicente Farencena foi fundada em 07 de abril de 1972, na Vila Tereza em Camobi, sob o nome de Grupo Escolar Municipal, com a finalidade de garantir a aprendizagem de qualidade para os alunos. Inicialmente, construída em madeira a escola tinha 5 salas, 10 professores e, aproximadamente, 100 alunos. Na década de 1990, uma iniciativa do Circulo de Pais e Mestres, na presidência de Elton Höer, promoveu a reconstrução da escola em alvenaria. Gradativamente, a escola cresceu, em tamanho, números e quantidade. Além das atividades escolares convencionais, são realizados projetos a fim de garantir a aprendizagem de qualidade na sala de aula e para a vida.

A Equipe Gestora e a Comunidade Escolar realizam todas as atividades ao seu alcance para garantir que a Escola Vicente Farencena seja um ambiente de aprendizagens cujos temas se relacionem com a vivência e experiência dos alunos e professores. Desta maneira, ao longo dos anos, a Escola tem sido reconhecida e premiada.

TABELA 3: ESCOLAS MUNICIPAIS DE SANTA MARIA/RS

	ANOS INICIAIS				ANOS FINAIS			
	Observados		Metas		Observados		Metas	
ESCOLAS MUNICIPAIS	2009	2011	2009	2011	2009	2011	2009	2011
EMEF IONE MEDIANEIRA PARCIANELO	4,6	***	4,4	4,7				
EMEF PROF ^a HYLDA VASCONCELLOS	4,7	***	4,7	5,1				
EMEF ARACY BARRETO SACCHIS	4,9	6,4	4,9	5,3	4,2	3,6	3,9	4,1
EMEF CASTRO ALVES	4,2	4,2	3,9	4,3	4,0	4,4	3,6	3,8
EMEF D. ANTONIO REIS	4,4	4,6	4,0	4,4				
EMEF DIACONO J.LUIZ POZZOBOM	3,4	3,1	4,2	4,6				
EMEF DUQUE DE CAXIAS	5,1	5,7	5,1	5,5	3,9	4,5	4,4	4,7
EMEF EUCLIDES DA CUNHA	4,5	5,2	4,0	4,4				
EMEF FONTOURA ILHA	3,4	4,3	4,2	4,6	4,0	4,0	4,2	4,5
EMEF IRMÃO QUINTINO	4,0	5,5	4,8	5,2	4,0	4,3	3,9	4,2
EMEF JOÃO DA MAIA BRAGA	4,4	4,6		4,7	3,5	33		3,6
EMEF JOÃO HUNDERTMARK	4,5	5,7		4,8				
EMEF JÚLIO DO CANTO	4,8	5,7	4,7	5,0				
EMEF JUNTO CAIC LUIZINHO DE GRANDI	3,9	4,5	3,8	4,2	3,7	4,0	4,0	4,3
EMEF LIDOVINO FANTON	4,1	4,0	3,6	3,9				

EMEF LIVIA MENNA BARRETO	5,7	***	5,6	5,9	3,5	***	3,0	3,2
EMEF LOURENÇO DALLA CORTE	4,3	3,9		4,6				
EMEF MARTINHO LUTERO	4,8	5,3	5,0	5,4	4,6	3,9		4,8
EMEF MIGUEL BELTRAME	3,8	5,8	4,6	5,0				
EMEF N.SRA PERPETUO SOCORRO	4,8	5,1	4,5	4,9	3,6	4,3	3,6	3,8
EMEF OSCAR GRAU	4,1	4,2	4,4	4,8		3,3	3,5	3,7
EMEF PADRE NOBREGA	5,3	6,0	5,6	6,0	4,6	5,6	4,3	4,5
EMEF PROF ^a ERLINDA M. VINADE		***	5,3	5,6				
EMEF PROF ^a M.LOURDES B. MEDINA	4,1	4,8	3,8	4,1				
EMEF PROF ^a ALTINA TEIXEIRA	4,2	5,3	4,3	4,7	4,5	4,4	4,6	4,8
EMEF PROF ^a FRANCISCA WEIMMANN	3,6	4,7	4,1	4,5				
EMEF PROF ^a REJANE G. GERVINI	4,0	***	4,3	4,6				
EMEF RENATO NOCCHI ZIMMERMANN	3,2	4,3	3,2	3,5				
EMEF REVERENDO ALFREDO WINDERLICH	4,2	5,2	5,0	5,4	4,0	4,7	4,3	4,5
EMEF SANTA HELENA	4,6	***	4,5	4,9	4,3	4,4	4,4	4,6
EMEF SÃO CARLOS	4,1	4,3	4,2	4,6	2,9	3,9	3,2	3,5
EMEF SÃO JOÃO BATISTA	3,5	4,3	4,3	4,7				
EMEF TEM J. P. MENNA BARRETO	4,5	4,6	4,4	4,8	3,7	4,4	3,6	3,9
EMEF VICENTE FARENCENA	5,5	7,2	5,4	5,7	5,4	5,4	4,7	4,9
EMEF ZENIR AITA	5,3	***	4,2	4,5	4,5	3,9	3,9	4,1
EMEF PÃO DOS POBRES STO ANTONIO	4,5	4,8	4,0	4,3	4,2	4,6	3,0	3,3
EMEF PINHEIRO MACHADO	4,5	4,5	4,8	5,2	3,4	4,2	4,3	4,6
EMEF PROF° ADELMO SIMAS GENRO	3,8	4,5	3,5	3,9	3,9	***	4,0	4,2
EMEF SANTA FLORA	3,7	***		4,0				
EMEF PROF° LUIZ VICTOR SARTORI	4,6	5,4	5,1	5,5	3,8	*	3,4	3,6
EMEF ANTONIO G. DO AMARAL	5,0	***	5,2	5,5				
EMEF CHACARÁ DAS FLORES		4,0	3,7	4,0				

Nº de participantes na Prova Brasil insuficiente para que os resultados sejam divulgados.

Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta.

Fonte: INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Durante a pesquisa incluímos dois instrumentos, Projeto Pedagógico (PP) e do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola), que caracterizam a instituição e identificam as ações desenvolvidas com o intuito de oferecer uma melhor qualidade do ensino aos educandos.

O plano da escola é o plano pedagógico e administrativo da unidade escolar, onde se explicita a concepção pedagógica do corpo docente, as bases teórico-metodológicas da organização didática, a contextualização social, econômica, política e cultural da escola, a caracterização da clientela escolar, os objetivos educacionais gerais, a estrutura curricular, as diretrizes metodológicas gerais, o sistema de avaliação do plano, a estrutura organizacional e administrativa (LIBÂNEO, 2008, p. 230).

Portanto, o PP deve adequar-se a realidade da instituição, além de ser uma ação articulada entre todos os membros da escola.

O outro instrumento analisado, O PDE-Escola tem por objetivo a melhoria da qualidade do ensino através da incorporação de uma gestão democrática e ao mesmo tempo

^{***} Sem média na Prova Brasil 2011.

com autonomia para tomar decisões, de forma a assegurar a eficácia do trabalho realizado na escola.

Segundo os documentos analisados, a escola está organizada em: direção escolar; coordenação pedagógica; Orientadora Educacional; Educadora Especial; Coordenadora do Laboratório de Informática; professores; funcionários administrativos; comunidade e alunos, com o objetivo de estimular no educando a construção do conhecimento, o espírito crítico, a criatividade, o respeito, a responsabilidade, tornando-o cidadão atuante e transformador da Sociedade.

Esta escola, levando-se em conta a matrícula referente ao ano de 2011, apresentava no nível ensino fundamental 414 alunos.

A Secretaria Municipal de Educação (SMED), através da sua equipe técnicopedagógica e da secretária municipal de educação, sempre está acompanhando as atividades desenvolvidas pela instituição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo que foi exposto o IDEB é um instrumento que atua na educação básica avaliando o ensino que está sendo ministrado nas escolas brasileiras. Os dados gerais apontaram que o Brasil alcançou as metas do IDEB propostas para os anos em questão (2009 e 2011) de forma significativa.

Com bons resultados em relação ao rendimento escolar, as Escolas Municipais de Santa Maria cumpriram as metas do IDEB tanto nos anos iniciais quanto nos anos finais do ensino fundamental. De acordo com a Tabela 3, a Escola Municipal Vicente Farencena, realiza ações no âmbito cultural, pedagógico e gestão escolar com o intuito de promover o melhor rendimento dos educandos nas disciplinas e séries criticas, fazendo com isso melhorar a cada avaliação as notas da Prova Brasil.

Segundo a SEMED, a escola promove regularmente formação continuada aos professores e demais funcionários da instituição. Contudo, sabemos que é de fundamental importância que a instituição mantenha essas iniciativas sempre atualizadas e, além do mais, os alunos precisam ver a escola como um local prazeroso, onde os mesmo irão aprender coisas novas, conhecendo outras culturas e o mundo a sua volta.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA DE SANTA MARIA. **Santa Maria em dados**. Disponível em: http://santamariaemdados.com.br. Acesso em 15 maio 2013.
BONETI, L. W. As políticas educacionais, a gestão da escola e a exclusão social. In: CARAPETO, N. S.; AGUIAR, M.Â. da S. (Orgs.). **Gestão da Educação:** Impasses, perspectivas e compromissos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL. **Educação básica no Brasil**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 22 maio 2013.

_____. **Índice de desenvolvimento da educação básica**. Disponível em: http://ideb.inep.gov.br/resultado. Acesso em: 27 maio 2013.

CARNEIRO, Moacir Alves. **LDB fácil**: leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <www.ibge.gov.br/cidadesat/painel>. Acesso em: 15 e 16 maio 2013

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 2008.

_____; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SAVIANI, Dermeval. A política educacional no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Vozes, 2005. v. 3.

SMED. Secretaria Municipal de Educação. Disponível em: http://santamaria.rs.gov.br. Acesso em: 21 maio 2013.

7.7 A MOTIVAÇÃO DO ALUNO NA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESTRANGEIRA

Adriana Maciel Macedo¹ Valéria Fuchs Teixeira² Gabriela Quatrin Marzari³

RESUMO: O presente artigo objetiva investigar o que os alunos de escola pública pensam a respeito da língua estrangeira. Dois questionários serão aplicados a alunos de ensino fundamental e médio a fim de se obter dados para um estudo comparativo entre o nível de motivação de alunos iniciantes no estudo da língua inglesa e o nível de motivação de alunos que já estudaram a língua por aproximadamente cinco anos.

Palavras-chave: Motivação. Língua estrangeira. PIBID.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A partir da inserção de acadêmicos do curso de Letras Português-Inglês do Centro Universitário Franciscano (UNIFRA), participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), em uma determinada escola pública, surgiu o interesse de pesquisar acerca da motivação dos alunos do ensino médio em aprender uma língua estrangeira, no presente caso, a Língua Inglesa.

Após a aplicação de um questionário aos alunos do segundo ano do ensino médio pelos bolsistas do subprojeto PIBID Letras: Inglês, com o objetivo de fazer uma sondagem, para saber o nível de aprendizagem dos alunos e a realidade da comunidade em que estão inseridos, percebemos o desinteresse dos mesmos em aprender a Língua Inglesa.

Uma das perguntas presentes nesse questionário é a seguinte: Qual a importância de se aprender a Língua Inglesa? Surpreendentemente, a maioria deles respondeu que não têm interesse em aprender inglês porque nunca teriam condições de viajar para fora do Brasil.

Uma resposta como essa nos faz refletir sobre a educação de um modo geral. Não depende somente da escola ou do docente ensinar o aluno determinada disciplina: o incentivo para aprender vem de casa, pois os pais

são sempre exemplos a serem seguidos. Todos sabemos o quão presente é a Língua Inglesa no nosso dia-a-dia, principalmente em redes sociais e internet, músicas, programas de televisão, etc., por isso, é tão importante aprendê-la.

¹ Professora e Coordenadora do PIBID, subprojeto Letras-Inglês no Centro Universitário Franciscano em Santa Maria. Email: adrianamacedoprof@gmail.com.

² Acadêmica do 3º semestre do curso de Letras Português/Inglês do Centro Universitário Franciscano em Santa Maria. Email: valeriafteixeira@gmail.com.

³ Gabriela Quatrin Marzari: Professora e Coordenadora do PIBID, subprojeto Letras-Inglês no Centro Universitário Franciscano em Santa Maria. Email: gabrielamarzari@gmail.com.

A avaliação das respostas nos intrigou e nos incentivou a buscar o momento em que surgiu o desinteresse para aprender a Língua Inglesa: se foi na escola, com o passar dos anos, ou se essa falta de interesse veio de casa, da própria família do aprendiz. Por meio dessa análise, pretendemos investigar o que nós, na condição de futuros professores, podemos fazer para ajudar esses alunos a recuperarem a vontade de aprender uma segunda língua.

Sabemos que, durante vários anos, o conceito de se saber uma língua estrangeira era conhecer a gramática, pois os livros didáticos antigos traziam o foco nesse assunto, e acreditava-se que, se um aluno soubesse a gramática, ele saberia, consequentemente, a língua. Porém, após várias pesquisas, constatou-se que o aluno de LI deve "dominar" todas as habilidades da língua: leitura (reading), escrita (writing), fala (speaking), compreensão oral (listening) e também a gramática (grammar) para que possa desenvolver uma comunicação efetiva com o outro. Leffa (2011, p. 16) nos diz que:

O domínio de uma língua estrangeira não é uma competência que possa ser disfarçada. Podemos fingir sentimentos que não temos e até fazer de conta que compreendemos o que nos dizem, mas ninguém pode fingir que fala inglês (LEFFA, 2011, p. 16).

Por esse motivo, entendemos que, para dominar a língua, o aprendiz deve desenvolver todas as habilidades. Talvez esse possa ser um dos motivos que faz com que o aluno da escola pública desconfie e desacredite na ideia de que é possível aprender a língua inglesa na escola, uma vez que conhecemos as várias lacunas presentes no ensino público no Brasil.

O PIBID pode contribuir de forma grandiosa para mudar a situação em que nos encontramos nos dias de hoje, já que somos conhecedores das dificuldades encontradas na escola pública e, por estarmos em processo de formação, podemos buscar possíveis soluções para amenizar/resolver os problemas presentes na escola.

MOTIVAÇÃO PARA APRENDER UMA SEGUNDA LÍNGUA

Aprender uma língua estrangeira não é como aprender outra disciplina como matemática, geografia ou biologia, pois a aquisição de uma nova língua requer comunicação do aluno com outras pessoas, exigindo, assim, uma mudança social e comunicativa por parte do aprendiz. Portanto, o processo de aquisição de uma segunda língua é mais complexo e mais amplo, pois não se dá somente dentro da sala de aula, mas também por fatores externos. Tapia e Fita (2010, p. 14) afirmam que os alunos não estão motivados ou desmotivados abstratamente, isto é, a vontade de realizar determinada tarefa provém do meio em que se vive, sendo também decorrente das realizações ou frustrações do indivíduo, ou seja, depende

dos seus objetivos e da forma como o aluno vê determinado tema. Quando o aprendiz se depara com uma situação informal (fora da escola) de interação, na qual ele depende da comunicação com o outro, acaba se esforçando mais, mesmo que haja lacunas no seu aprendizado, aumentando, assim, o seu potencial linguístico. A necessidade, ou dificuldade, também faz com que o indivíduo se sinta mais "empenhado" para realizar tal atividade, como, por exemplo, conversar com alguém que só fale em língua inglesa. Nesse caso, certamente o aprendiz tentará, de alguma maneira, entender o outro e se fazer entender pelo outro.

Conforme Gimenez (2011, p. 49), o professor deve expandir seus olhares para fora da sala de aula, visando o uso da língua fora do contexto escolar. Infelizmente, sabe-se que isso não tem acontecido, pois o aluno aprende a Língua Inglesa somente para obter uma boa nota na prova e não analisa o fato da língua estar presente diariamente em sua vida.

Todos nós temos algum objetivo quando estamos prestes a realizar qualquer tipo de tarefa. Por esse motivo, o aluno questiona por que tem de aprender determinado conteúdo se não é esse o seu objetivo para o futuro. Em outras palavras, o aprendiz sempre busca algo que faça sentido para ele. Caso contrário, aprenderá somente para obter boa nota na prova, ou para evitar se sair mal diante dos colegas, caso o professor lhe fizer alguma pergunta.

O PAPEL DO PROFESSOR E DO PIBID NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

O papel do professor

O professor é peça fundamental no que diz respeito à motivação do aluno para a aprendizagem de uma segunda língua porque ele precisa reconhecer as necessidades do aluno e, além disso, mostrar-se receptivo aos interesses do mesmo, aceitando sugestões e criando novas formas para encorajá-lo a participar das atividades propostas.

O ambiente deve ser diferente do que o que a turma está acostumada, deve ser um ambiente agradável e amigável, onde haja limites, e que todos saibam, de maneira clara, que aquele é o ambiente em que se pode errar, e que ninguém aprende sem cometer erros, para que, assim, o aluno se sinta seguro para aprender uma nova língua. Leffa (2011, p. 31) sugere três elementos que podem ajudar no ensino:

⁽¹⁾ Criar uma parceria entre professor e alunos, formando uma comunidade na sala de aula;

⁽²⁾ Estabelecer, em conjunto, os objetivos que se almejam;

⁽³⁾ Buscar os meios necessários para alcançar esses objetivos.

Tapia e Fita (2010, p. 17) concordam com Leffa no que diz respeito à conduta do professor quando nos dizem que o professor deve conhecer seu aluno, bem como o perfil da turma para que possa compreender melhor o que a turma busca e espera das aulas.

Esses são alguns fatores conjuntos, importantes para a aquisição de uma LE, mas existem também fatores particulares para que o aprendizado ocorra de uma maneira melhor, como a motivação e a auto-estima. Quando o aluno se sente motivado, seu interesse em aprender aumenta, fazendo com que ele fique mais concentrado nas explicações. Por outro lado, a auto-estima faz com que ele se sinta capaz de aprender o que está sendo ensinado, superando, assim, suas dificuldades.

O papel do PIBID

Formar um professor de língua inglesa, nos dias de hoje, é um grande desafio, pois, segundo Gimenez (2011, p. 48), o inglês se tornou uma língua de alcance global e, dentro do nosso país, passou a ser um mecanismo de separação onde quem não sabe a língua é excluído do grupo. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) exerce uma função importantíssima no que diz respeito à formação desse docente, pois propõe uma relação direta entre a escola e a universidade, o que contribui para ambos, uma vez que o aluno da universidade está atualizado com relação às teorias e, além disso, tem a oportunidade de aplicar seu conhecimento, unindo a teoria e a prática concomitantemente e também incentivando o professor da escola pública a buscar mais recursos para mudar a situação em que nos encontramos hoje. O projeto apresenta uma proposta inovadora, que visa deixar a monotonia e a rotina de lado, partindo para atividades dinâmicas e diferenciadas para trabalhar o ensino de línguas na escola, o que colabora grandiosamente com a motivação dos alunos em sala de aula, aumentado, assim, seu rendimento e seu interesse em aprender e, talvez, rompendo aquele pensamento engessado de que nunca será possível aprender inglês na escola pública.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Podemos notar que a motivação é um fator de extrema importância para a aquisição de uma segunda língua e que, para que o aluno aprenda, o docente deve fazer muito mais do que ministrar uma aula ou "passar conteúdo"; o professor de língua estrangeira deve trazer

alternativas diferencias e propor aulas dinâmicas, trabalhando com todas as habilidades da língua, não somente a gramática.

O interesse de aprender ou não uma língua estrangeira provém grande parte do meio em que o aluno convive e leva em conta sua situação financeira e familiar, os seus objetivos ou sonhos para o futuro e a maneira como a escola e o próprio professor tratam a língua estrangeira no contexto acadêmico.

Apesar disso, nos dias de hoje, sabemos o quanto é importante a aquisição de uma língua estrangeira, principalmente o inglês, que é atualmente o idioma universal. E nós, na condição de futuros docentes, devemos buscar meios de mudar o pensamento engessado que o aluno da escola pública possui, de que nunca será possível aprender uma língua estrangeira na escola, de que, para realizar esse desejo, ele deverá buscar o conhecimento de forma autodidata, ou ter dinheiro suficiente para pagar um curso de idiomas, o que, na maioria das vezes, não é possível.

REFERÊNCIAS

CAVALHEIRO, Eliane. **Aquisição da Língua Estrangeira**: Um estudo empírico sobre estratégias de comunicação. Disponível em:

http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/handle/1884/2400/Eliane%20_dezembro_.pdf;jsessionid=B75F2403A4A8935F128C254D73D42845?sequence=1">http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/handle/1884/2400/Eliane%20_dezembro_.pdf;jsessionid=B75F2403A4A8935F128C254D73D42845?sequence=1">http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/handle/1884/2400/Eliane%20_dezembro_.pdf;jsessionid=B75F2403A4A8935F128C254D73D42845?sequence=1">http://dspace.csp

CORACINI, M. J. O jogo discursivo na aula de leitura, língua materna e língua estrangeira. São Paulo: Pontes, 1995.

GIMENEZ, Telma. Narrativa 14: Permanências e rupturas no ensino de inglês em contexto brasileiro. In: DE LIMA, D. C. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?** uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 47-54.

LEFFA, Vilson J. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade. In: DE LIMA, D. C. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?** uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 15-31.

_____. Pra que estudar inglês, profe?: Auto-exclusão em língua-estrangeira. **Claritas**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 47-65, maio 2007. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/auto_exclusao_le.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2013.

MONTREZOR, Bethania Márcia; SILVA, Alexandre Batista da. A dificuldade no aprendizado da Língua Inglesa. **Cadernos UniFOA**, Volta Redonda, ano IV, n. 10, ago. 2009. Disponível em: http://www.unifoa.edu.br/portal_pesq/caderno/edicao/10/27.pdf. Acesso em: 07 fev. 2013.

SILVA, N. K. **Fatores motivadores dos alunos do 2º grau do curso noturno**. 1987. 82 f. Monografia (Pós-Graduação em psicopedagogia) — Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Imaculada Conceição, Santa Maria, 1987.

TAPIA, Jesus Alonso; FITA, Enrique Caturla. **A motivação em sala de aula:** o que é, como se faz. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

7.8 INCLUSÃO: A IGUALDADE QUE DISTINGUE¹

O ensino de LIBRAS no ensino regular

Isis Moraes Zanardi²
Juliane Morgenstern³
Kellen de Lima Machado⁴
Luiz Ferreira de Almeida Neto⁵

RESUMO: O presente artigo vem esboçar a inclusão de surdos em uma sociedade voltada para o ouvinte, partindo dos aspectos legislativos, da LDB e Constituição Federal e os paradigmas entre a escola "especial" para portadores de necessidades especiais auditivas e a escola regular, englobando os temas como a relação e a integração entre o surdo e o ouvinte e o grande problema em como fazer uma integração que seja inclusiva e não exclusiva ainda realizada na sociedade atual, e por fim é proposta a questão sobre o ensino da LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) na educação básica, abordando os prós e contras na aplicação desta disciplina e a repercussão que tal proposta provocará.

Palavras-chave: Inclusão. Educação. Relações humanas.

INTRODUÇÃO

A relevância do texto é uma referência contra a não aplicabilidade das normas jurídicas acerca da inclusão de crianças e adolescentes com necessidades especiais em destaque aos com surdez no ensino regular. Após 24 anos de promulgação da constituição federal e 17 anos da LDB de 1996, o tempo de vacancia para a aplicabilidade dos artigos impostos em norma para seria suficiente para haver a mudança e evolução no sistema de ensino em todo o país. Tendo como base de pesquisa a comunidade estudantes surdos será analisado aqui qual o papel das escolas regulares e especiais e busca-se alternativas para que seja possível com mais força a prática inclusiva no sistema de ensino.

O presente artigo não possui somente um viez critico à norma instituida pelas leis e nem julgar orgões públicos e instituições, vem explicar e explicitar a cegueira que há no sistema educacional, mesmo possuindo suporte constituicional e de leis especificas da educação. Com tal intento, a tentativa é reinterpretar a norma jurídica e buscar alternativas de que possamos reconstruir a visão da inclusão no meio acadêmico e educacional, realizando trabalhos acerca de ética, moralidade e cidadania nas aulas de filosofia pelo projeto PIBID/Filosofia do Centro Universitário Franciscano na cidade de Santa Maria.

¹ Trabalho para o III Seminário Institucional Integrador de Iniciação à Doc PIBID/UNIFRA.

² Acadêmica 3° Semestre do Curso de Filosofia/Unifra e Bolsista Pibid/Unifra, Santa Maria, RS, Brasil.

³ Professora orientadora Dnda. em Educação UNIFRA.

⁴ Acadêmica 3º Semestre do Curso de Matemática/Unifra e Bolsista Pibid/Unifra, Santa Maria,RS, Brasil.

⁵ Acadêmico 6º Semestre do Curso de Filosofia/Unifra e Bolsista Pibid/Unifra, Santa Maria, RS, Brasil.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E A INCLUSÃO: UM EMPASSE SEM FIM

O ministério da Educação tem o intuito de extinguir com as escolas especiais em todo o Brasil dando créditos que os estudantes destas escolas poderiam matricular-se em escolas regulares. Contudo, há contrapontos que devem ser discutidos e trazer à tona debates acerca do assunto. No art.58 da lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 vem redigida a seguinte norma:

Art.58 Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. (LDB, N° 9.394/96 art. 58 caput).

A normativa foi promulgada, a mais de quinze anos e neste período de vacância pouco foi feito pelo próprio órgão moderador (governo federal) e este pouco acompanhou ás instituições estatais de ensino para que esta normativa pudesse de alguma maneira ser praticada em grande escala.

O parágrafo 1º do artigo 58 é enfatizante ao declarar o que seria necessário para a inclusão fosse de algum modo colocada em prática no sistema de ensino brasileiro.

§1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.(LDB, Nº 9.394/96 art.58 §1º)

Dizer que "haverá" apoio quando necessário gera indutivamente a certeza da responsabilidade que o governo federal coloca sob sua alçada, já que, deveria dispor para às instituições de ensino, profissionais capazes para atender estudantes com necessidades especiais e do "quando necessário" deveria ser "obrigatório" a presença deste profissional, auxiliando não só estudantes com necessidades especiais auditivas, mas outras necessidades.

Esta norma com o passar dos anos está tornando-se utópica e esquecida, o valor que esta deveria receber ainda é insuficiente e as obrigações dadas ao governo ainda não é cumprido como deveria, mesmo que a instituição de ensino seja privada ou pública o apoio governamental é essencial para que os objetivos políticos sejam alcançados.

A constituição federal trás com seus artigos. 205 e 206 inciso I as obrigações e deveres do estado e dos demais cidadãos acerca da educação especial e muito antes de ser pensada a nova LDB trazia a ideia de inclusão como segue abaixo:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno

desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (CF/88, arts 205,206 I)

O inciso I do art. 206 da CF da o direito igual de acesso ao ensino, contudo, não pensou que o acesso em si não é o mais importante e sim gerar uma igualdade social de relação, onde todos pudessem de alguma forma trocar experiências e culturas. A igualdade é dada como um dos princípios fundamentais da constituição sendo enfatizado no art. 5° caput:

Art. 5° Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviabilidade do direito à vida, à liberdade, a igualdade, à segurança e à propriedade (...) (CF/88, art. 5°)

Seu artigo 5° caput fez a sociedade brasileira orgulhar-se da nova fase que a política estava seguindo após mais de duas décadas de ditadura militar, mas tornou-se praxe em nosso país criar leis de pouca *práxis* dada a deficiência da própria população em conhecer as normas fundamentais que regem suas vidas no território nacional. Com tudo que foi supracitado linhas anteriores, seria possível cobrar tantas coisas se não há ao menos conhecimento dos princípios fundamentais constitucionais pela população vigente?

Colocar em prática o valoroso princípio da igualdade é um sonho de muitos governos e em diversos estados nacionais, mas como poder fazer isso sem afetar uma das partes interessadas? A inclusão é uma boa intenção institucional do governo, uma forma de mascarar as diferenças naturais e adquiridas que há na raça humana e não podemos de nenhuma maneira esquecer que a sociedade de ouvintes não está preparada para integrar os surdos, pois são os ouvintes deficientes por acomodar-se e não buscar conhecer língua e cultura destes. Tirá-los do convívio social no qual estão acostumados e entrega-los a uma grande maioria de desconhecedores e propagadores de desigualdade poderá acarretar em graves problemas, trazendo conflitos psicossociais para o cotidiano destes jovens estudantes.

A promulgação da lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (anexo I) colocou em evidencia a comunidade surda e a ideia da inclusão veio centralizar-se nas rodas de discussões pedagógicas e acadêmicas. As LIBRAS como segunda língua oficial pode ser um pequeno passo para uma futura integração entre as comunidades ouvintes e surda, entretanto, até chegar o momento muitas coisas devem ser revistas para isso ser realizado com sucesso.

ESCOLA ESPECIAL PARA SURDOS VS ESCOLA REGULAR

As diferenças das instituições de ensino especiais e regulares são de longa distância, não por ser uma mais ou menos suficiente, mas por abrangerem públicos diferentes para o mesmo fim. As instituições especiais para surdos por serem especializadas em um tipo de educação possui uma forma estrutural onde um trabalho em conjunto com sua comunidade cria uma união entre seus membros em prol do desenvolvimento e melhor capacitação para sua clientela estudantil. As instituições regulares por serem mais numerosas possuem dificuldades que vão desde o sentido governamental até em conflitos sociais refletidos por outras desigualdades (raça, classe social etc.) presentes em nossa sociedade.

Unir surdos e ouvintes não são algo impossível, mas a sociedade ouvinte tem que ter um período de tempo para poder adaptar-se com a chegada de novos estudantes fazendo com que sintam-se bem em estar naquele ambiente. As instituições devem fortificar suas comunidades, instruir os educandos desmitificando preconceitos embasando uma integração em âmbito: social e pedagógico. Para auxiliar escolas regulares o ensino da língua de sinais ou LIBRAS em uma disciplina distinta da língua portuguesa para seus estudantes seria um passo lento, necessitando um período de vacância de no mínimo 3 anos para que a inclusão possa ser efetivada com sucesso, pois, as pessoas não portadoras de necessidades especiais por serem consideradas a maioria devem adaptar-se, instruir-se e ter consciência que a deficiência está mais forte em si que nos futuros inclusos.

As escolas especiais para surdos possuem estrutura física, pedagógica e emocional onde propicia aos seus estudantes uma boa educação facilitando seu desenvolvimento intelectual. Professores especializados na língua, funcionários e profissionais da educação preparados para poder agregar de uma forma acolhedora e sustentável a construção da vida estudantil e acadêmica dos seus alunos.

O instituto nacional de educação de surdos INES, um dos pontos de referencia neste tipo de educação trás como meta a "formação abrangente, visando oferecer o máximo de oportunidades para que a pessoa surda possa usufruir de sua cidadania plenamente.", tais palavras é uma maneira de mostrar que o mundo dos surdos está muito além de nosso alcance atual o INES ministra aulas em libras tendo o português como segunda língua, disponibiliza informática e educação física e cursos como pré-vestibular e profissionalizantes tornando-os capazes de exercer sua cidadania e igualmente possuidores de capacidades intelectuais assim como os ouvintes.

As escolas regulares por si possuem suas insuficiências em poder acolher todos os ouvintes ao qual engloba. Os professores não possuem instruções suficientes para ministrar uma aula bilíngue, já que, a introdução à língua de sinais foi integrada na grade curricular do

ensino superior a menos de dois anos. A remuneração salarial dada aos professores por seus serviços é baixa, desvalorizando a classe e não trazendo oportunidades para que reciclagens sejam feitas para melhorar sua didática e seu modo de interagir com os estudantes.

Outra problemática no ensino regular é o crescimento do bullying (Atos de violência físicas e psicológicas, intencional e repetitiva praticados por um indivíduo ou grupo de indivíduos com o objetivo de intimidar ou agredir um indivíduo ou grupo de indivíduos) entre seus estudantes. A cada dia as relações entre os estudantes tem gerado grandes transformações nas escolas e a inclusão sendo realizada poderia de alguma forma aumentar os atos já realizados, surgindo ofensas e difamações de alunos ouvintes contra deficientes auditivos e vice versa sendo necessário mais estudos para poder realizar tais mudanças sem gerar nenhum mal em ambos os lados.

A presença de um profissional em educação especial também é de grande necessidade para que haja um auxilio mais aprofundado com relação às analises acerca de cada problemática que tenha relação aos alunos especiais. Este tipo de profissional propiciaria um modo de ajudo ao serviço de orientação educacional da escola podendo resolver com mais clareza possíveis dificuldades discentes.

RELAÇÃO E INTEGRAÇÃO ENTRE SURDO E OUVINTE

Os ouvintes, na maioria das vezes, desconhecem as representações que o os surdos têm dos próprios ouvintes. A naturalidade cotidiana de situações atípicas presenciadas pelos surdos ocorre devido a quebra da distinção entre o ser surdo e o do ser ouvinte. Esta quebra que busca conter as estratégias de ser o outro em um âmbito cultural, compõe no ser o outro um projeto dito como anormal.

Normalidade e anormalidade, quem é para quem? Para os ouvintes, ser surdo é visto como alguém que está além do fato de não ouvir, pois os surdos desconhecem o que é o ouvir e o não ouvir. O que se distingue do sentir algo como barulhento através da vibração proporcionada pela ação, como, por exemplo, o arrastar de uma classe, e sentir uma vibração ruidosa captada pelos canais auditivos que proporcionam uma sensação de desconforto, como o ruído que quando classes são arrastadas os ouvidos captam. Além disso, o fato é que mundo é voltado para os seres ouvintes, e sendo assim como incluir os surdos em uma sociedade ouvinte? Através de uma inclusão exclusiva, como é nossa sociedade atual?

Destacamos também que tanto para o surdo quanto para o ouvinte, ambos são vistos como "estrangeiros" e sendo assim há um receio quanto a presença do outro, o estranho,

devido ao pertencimento de um grupo distinto. Assim como Sócrates, em seu retorno à Atenas, foi visto pelos atenienses como um estrangeiro de vida as suas ideias revolucionárias e um tanto quanto polêmicas para a sua sociedade.

A principal questão problemática dos surdos em relação aos ouvintes é este bloqueio na comunicação, pois os surdos são de certa forma, obrigados a assimilar a língua oral e os ouvintes não podem dedicar-se um pouco de seu tempo para a língua de sinais, sendo assim o surdo deve se submeter ao entendimento da linguagem oral, pois caso não o fizeres se sentirá excluído perante a sociedade ou isolado em seu grupo habitual de convívio. Então, como fazer a integração do aluno surdo em uma comunidade social na qual é voltada para os ouvintes e que tenta agregar os deficientes auditivos de uma forma bruta e de certo modo impositiva? A integração do aluno surdo é um desafio que deve ser enfrentado com coragem, determinação e segurança.

No caso de uma decisão de encaminhar um aluno para a classe de ensino regular, por exemplo, deve ser um resultado de um criterioso processo de avaliação, logo, deve-se ter clareza que essa integração não passa exclusivamente pela sua colocação na turma com crianças ouvintes pois a verdadeira integração implica em reciprocidade. A criança surda poderá iniciar seu processo de integração na família, na vizinhança, na comunidade, participando de atividades sócio recreativas, culturais ou religiosas com crianças e adultos ouvintes e dar continuidade a esse processo na escola especial ou regular, de acordo com suas necessidades especiais. É importante garantir ao aluno surdo um processo de escolarização de qualidade, pois isso é um fator fundamental para a sua real integração.

O ENSINO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

Com a oficialização da língua brasileira de sinais como segunda língua oficial, o ministério da educação após a promulgação da lei 5.626, de 22 de dezembro de 2005 aproximou a LIBRAS das demais pessoas, em especial aos ouvintes que cursam licenciaturas e que futuramente poderão aplicar seus aprendizados em sua vida profissional.

A intenção do governo federal é de qualificar profissionais para facilitar à inclusão de deficientes auditivos na rede regular de ensino, entretanto, a carga horária dada para a realização desta instrução é insuficiente para que haja uma aprendizagem contundente, ou seja, fluência em LIBRAS e treinamento para que o profissional possa desenvolver suas aulas bilíngues.

Seria de grande valia se houvesse cargas horarias, mas longas, onde não só o estudo da língua fosse aplicado, mas formas de metodologia e didática especial para reforçar os instrumentos do professor no ensino de sua disciplina.

Mas somente ensinar a língua brasileira de sinais aos acadêmicos e após as instruções este não poder usar na prática seu aprendizado gera de alguma forma uma baixa experiência e um longo período sem usar o que foi aprendido pode acarretar no esquecimento de alguns conhecimentos o que seria prejudicial ao aluno e ao professor.

Se o governo federal possui a intenção de incluir estudantes com deficiência auditiva na rede regular de ensino, deveria de alguma forma incluir no mesmo momento que começa instruir os professores onde facilitará a prática de ensino bilíngue.

Não pode ser esquecido que o ensino de LIBRAS não deveria ser exclusivamente dos acadêmicos de cursos de licenciatura plena, mas tinha de alguma forma ser ensinada por profissionais de educação especial para alunos do ensino fundamental, assim aceleraria a integração entre estes grupos tão parecidos, mas desconhecidos um para os outros.

METODOLOGIA

Para a realização desse intento, a abordagem metodológica do presente estudo foi à leitura, análise e discussão de textos e artigos que versam sobre inclusão e em que momento se dá o processo de disseminação e entendimento desse termo . Partindo de uma análise de alguns artigos da Constituição Federal da República Federativa do Brasi, Lei de Diretriz e Bases de 1996 e obras da específicas da área de autoria de Lúcia de Araújo Ramos Martins intitulado de *inclusão: Compartilhando saberes*. Por conseguinte análise de artigos que versam sobre tais assuntos. A escolha por esta obra e legislações se deve ao fato desse estudo ter-se proposto a uma investigação de caráter introdutório ao entendimento da compreensão sendo de valor qualitativo aliado ao cunho bibliográfico que segundo Severino ou Villa Gill, e que declaram que a pesquisa bibliográfica é aquela realizada através de registros decorrentes de pesquisas anteriores, utilizando-se de dados ou de categorias teóricas, ocorrendo à contribuição dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos.

CONCLUSÃO

Concluímos que a possível introdução do ensino de LIBRAS contribuirá para que haja uma verdadeira inclusão escolar dos alunos que possuem necessidades especiais, além

de uma interação entre o ouvinte e o surdo, fazendo com que o aluno que possui uma deficiência auditiva seja mais participativo em aula, interagindo com seus colegas, trocando experiências, e compartilhando idéias. Mas para que isso realmente ocorra é preciso respeitar as limitações dos alunos, a disponibilidade dos professores e principalmente estruturar a escola, alterando a grade curricular para que se a de que com as demais disciplinas para que não ocorra nenhuma redução absurda na carga horária, evitando qualquer recriminação dos professores ao verem modificações em seu sistema.

Está proposta gerará polêmica, conflitará com os mestres das demais disciplinas, porém é importante que se faça debates para que seja compreendido que o seu ensino é tão importante quanto as demais matérias.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. **Decreto Lei nº 9394/96 de 20 de Dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. Presidência da República. **Constituição Federal.** Brasília: Senado Federal, 1988.

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS. Disponível em: http://www.ines.gov.br/ines_portal_novo/>.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar**; Pontos e contrapontos. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

SANTANA, Ana Paula. **Surdez e Linguagem:** Aspectos e implicações neurolinguisticas. São Paulo: Plexus, 2007.

7.9 O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA (PIBID) E A ARTICULAÇÃO ENTRE PESQUISA, ENSINO E EXTENSÃO: PRÁTICAS REFLEXIVAS NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

Guilherme Franco Miranda¹
Julian Silveira Diogo de Ávila Fontoura²
Andréia Modrzejewski Zucolotto³

RESUMO: A identidade docente é construída ao longo de toda a vida profissional a partir dos valores, saberes e experiências compartilhadas coletivamente nos diferentes espaços de vivência pessoal e profissional. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), enquanto uma ação política que visa à qualidade da formação docente, se torna indispensável quando o relacionamos com a forma e o caminho qual o licenciando terá de percorrer enquanto se constitui docente, visto que minimiza os impactos sofridos por professores iniciantes e por propiciar a articulação entre as competências adquiridas no âmbito da universidade e a realidade escolar, de forma que uma esteja constantemente ancorada na outra. Com a adesão das Instituições de Ensino Superior que formam docentes ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), já se percebe uma melhoria significativa, na percepção dos licenciandos, através da inserção de bolsistas no mundo da docência, sobre a importância da identidade profissional docente. Os graduandos do Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza Habilitação em Biologia e Química, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Porto Alegre, que estão em processo de formação inicial, indicam que as atividades desenvolvidas através do PIBID têm sido de fundamental importância para a formação e construção desta identidade; fortalecendo o desejo pela docência, e em alguns, reafirmando as dúvidas e incertezas. Indicando também, quantitativa e qualitativamente, mudanças positivas no que tange às expectativas para o início da carreira e contribuições para a formação destes professores.

Palavras-chave: PIBID. Vivências Docentes Compartilhadas. Identidade Docente.

INTRODUÇÃO

A profissão docente na perspectiva do mundo contemporâneo, exige posturas e condutas para o "ser docente", somos apresentados uma nova concepção de formação de professores, dada à existência de uma demanda crescente em capacitar o professor para

¹ Acadêmico do 2º semestre do Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza: Habilitação em Biologia e Química, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Porto Alegre, (IFRS - Porto Alegre) – E-mail: fmirgui@gmail.com – Bolsista PIBID.

Acadêmico do 4º semestre do Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza: Habilitação em Biologia e Química, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Porto Alegre, (IFRS - Porto Alegre) – E-mail: julian.ifrs@gmail.com – Bolsista PIBID.

³ Professora Coordenadora do Subprojeto "Vivências Docentes Compartilhadas" do PIBID/IFRS – E-mail: andreia.zucolotto@poa.ifrs.edu.br.

interagir com as atuais necessidades dos alunos, que não são as mesmas de vinte anos atrás, principalmente com a nova configuração social, da globalização e do advento das novas tecnologias, constituindo outros modos de ser e estar no mundo. As mudanças relacionadas referem-se também à velocidade da produção científica na atualidade, em que novos conceitos são permanentemente colocados em debate pela comunidade de pesquisadores, os que tornam as transformações no conhecimento imediatas. Esta nova proposta de formação docente visa contribuir para a qualificação docente, comprometida com a construção de uma educação de excelência. Não é raro ouvirmos, reclamações de que esta profissão é desvalorizada social e financeiramente, sobrecarga de atividades, a falta de interesse, como também a indisciplina dos alunos, devido a falta de uma estrutura familiar. Nesta perspectiva, é importante ressaltar que a construção da identidade do docente tenha como base à relação dos saberes constituídos a partir da realidade escolar, articulando a formação docente entre teoria e prática. Para tanto, faz-se necessário que os cursos de formação docente atribuam à vivência concreta do fazer pedagógico, uma valorização significativa.

Com base nessas reflexões, resolvemos desenvolver um estudo que objetiva principalmente investigar as possíveis contribuições que efetivamente o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) possui na construção da identidade docente, entendendo que este programa possibilita a inserção dos licenciandos no espaço escolar, onde o licenciando vivencia o seu futuro local de atuação profissional (muitas vezes antes mesmo da disciplina de estágio) com atividades específicas da prática docente. Em nossa investigação, levamos em consideração alguns aspectos muito particulares da ação docente, como: Os motivos que levaram a escolha da profissão docente; a avaliação dos bolsistas em relação à profissão docente na atualidade; o processo formação docente no curso de Licenciatura em Ciências da Natureza do IFRS — Porto Alegre e a importância das experiências do PIBID nesta formação e suas relações com a constituição da identidade profissional do licenciando.

Da mesma forma que Gomes (2009), entendemos que a construção da identidade docente se expressa através de um processo contínuo que se realiza no decorrer da carreira, este estudo conduz à percepção de que, na formação inicial, o futuro professor começa a edificar suas primeiras relações com a docência através dos conhecimentos específicos difundidos pela universidade. Mas tendo claro que a partir do exercício efetivo de ensinar, de se relacionar, de aprender com o outro, de se arriscar e de socializar experiências que ele consolida sua identidade e faz-se professor. Como ponto de partida, temos a proposta do

PIBID, analisando as mudanças por ele propiciadas, o processo de constituição da identidade docente, como também a aquisição dos saberes próprios do fazer pedagógico.

O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA

A educação pública brasileira se constitui de um quadro preocupante em que pode ser explicado, entre outras causas, pelo baixo desempenho dos alunos, evidenciado em avaliações internas e externas e pela precariedade da formação de professores, acompanhada da desvalorização da profissão docente, o que implica cada vez mais a necessidade de mudanças no sentido de aproximar os cursos de licenciatura à realidade escolar e de incentivo à docência. Neste contexto, surge uma iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em conjunto com a Secretaria de Educação Superior (SESu/MEC) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), uma proposta que articule os diferentes saberes das Instituições de Ensino Superior (IES) e as Escolas Públicas de Educação Básica, tendo como desafio a viabilização do saber que se produz em ambas as instituições, tanto por professores em exercício, professores das IES e seus alunos. Surge então o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, baseado principalmente na construção de uma formação docente capaz de promover ações que possibilitem aos licenciandos construírem um aprendizado a partir de vivências compartilhadas com os diferentes sujeitos das Escolas de Educação Básica e ao mesmo tempo, atrelado às teorias veiculadas pelo curso superior que se fazem presentes nos momentos de discussão e socialização.

Inserir os licenciandos no cotidiano das escolas das redes públicas de ensino, propiciando oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; incentivar as próprias escolas por meio da mobilização de seus professores que assumem a função de coformadores dos licenciandos; e contribuir para a melhor articulação entre teoria e prática, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 129).

Nesse sentido, a iniciação à docência torna-se uma etapa de extrema importância no processo formativo dos alunos, visto que possibilita a participação ativa do licenciando na prática educativa e social na qual é inserido, [...] é o período de tempo que abarca os primeiros anos nos quais os professores fazem a transição de estudantes para professores (GARCIA, 1999). Mais do que uma ponte entre saberes das IES e a Escola Pública de Educação Básica, o

PIBID estimula a relação orgânica e de parceria, que ambas as instituições são dotadas de significado:

A aproximação entre ambas é profícua, visto que, na escola, se concentram as questões pedagógicas atuais e desafiadoras que precisam compor a agenda de discussões da formação e das pesquisas acadêmicas. Ressaltasse, ainda, que essa relação não pode ser hierarquizada, com predomínio de saberes de um campo sobre o outro, porém, marcada pela circularidade de saberes, conhecimentos, fazeres e experiências de ambos os lados. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 193).

A inserção do licenciado de forma assistida e acompanhada pode auxiliar os futuros professores aos contrastes existentes no universo da educação escolar, já que se faz necessário à assimilação de uma realidade complexa e favorável para a construção da identidade docente. Desta forma, o PIBID adquire uma nova perspectiva, pois além de proporcionar aos acadêmicos um contato inicial com a comunidade escolar, possibilita a compreensão das dificuldades e desafios que o docente enfrenta no espaço escolar. Seguindo esta abordagem, o subprojeto vinculado ao projeto institucional "Vivências Docentes Compartilhadas", do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS Câmpus Porto Alegre tem como principal objetivo, além de oportunizar aos acadêmicos do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza Habilitação em Química e Biologia um primeiro contato com a realidade da escola pública, o desenvolvimento e/ou a revitalização dos espaços experimentais nas escolas parceiras, além do compartilhamento das vivências docentes entre licenciandos e professores das escolas parceiras que se desenvolve durante este processo de organização dos espaços experimentais. Assim, estas experiências compartilhadas se tornam importantes, pois além de integrar universidade e escola, como bolsistas temos contato com experiências metodológicas, tecnológicas e as mais diversas práticas docentes. As escolas que participam deste projeto oportunizam uma verdadeira "oxigenação", não apenas a escola, mas a toda comunidade escolar. O PIBID, não pode ser entendido como a salvação da escola, deve ser entendido como uma "via" de mão dupla, onde todos os envolvidos são beneficiados.

O SUB-PROJETO "VIVÊNCIAS DOCENTES COMPARTILHADAS"

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Rio Grande do Sul (IFRS), acreditando na importância de propiciar aos seus alunos licenciandos vivências que possibilitem um crescente aprendizado, pautado na troca de experiências, criou o projeto "Vivências Docentes Compartilhadas" (PIZZATO, 2011), vinculado ao Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID), cujo objetivo principal é aproximar

os alunos dos cursos de licenciatura de sua futura atuação profissional. No IFRS, os cursos de licenciatura do Câmpus Porto Alegre e do Câmpus Sertão foram contemplados com os bolsas de iniciação a docência, totalizando 60 alunos bolsistas, 12 professores supervisores, em parceria com 9 escolas da rede pública de ensino.

Tabela 1. Relação de Bolsas por Câmpus do IFRS

Câmpus do IFRS	Curso de Licenciatura	Número de Bolsistas	Número de Supervisores	Número de Escolas	
Porto Alegre	Ciências da Natureza: Habilitação em Biologia e Química	40	8	5	
	Ciências Agrícolas	10 2		2	
Sertão	Formação Pedagógica de Docentes para as Disciplinas do Currículo do Ensino Fundamental, Médio e da Educação Profissional em Nível Médio	10	2	2	

No Câmpus Porto Alegre, os alunos do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza Habilitação em Biologia e Química participam do PIBID, além das atribuições⁴ de cada bolsista (bolsistas de iniciação à docência, professores supervisores, coordenadores de área, coordenadores institucional e de área de gestão de processos educacionais) descritas nas Normas Gerais do PIBID, o projeto prevê:

Atividades de aproximação dos bolsistas de iniciação à docência com o Ambiente Escolar: As atividades de aproximação são fundamentais dentro do processo, já que este é primeiro contato do bolsista de iniciação à docência com a realidade da escola, onde se desenvolverá seu trabalho. Neste momento, o bolsista acaba identificando, juntamente com os professores supervisores, os limites e as possibilidades de ações pedagógicas, de acordo com o contexto da escola,

e designados para supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência.

281

⁴ No PIBID, cada um dos envolvidos possuem atribuições distintas: o Coordenador Institucional é o docente responsável pela coordenação do projeto no âmbito da IES, o Coordenador de Área de Gestão de Processos Educacionais é o docente que apoia o Coordenador Institucional no desenvolvimento do projeto, o Coordenador de Área é o docente responsável pela coordenação dos subprojetos nas áreas de conhecimento selecionadas pelas IES e os supervisores são professores das escolas da rede pública, participantes do projeto institucional, apoiados

- especialmente no que se refere à possibilidade de realização de atividades práticas experimentais no ambiente escolar;
- Planejamento e desenvolvimento de ações pedagógicas: Os bolsistas, em conjunto com o coordenador de área e os supervisores, planejam as ações pedagógicas, de forma que possam ser executadas nas escolas participantes do projeto, aqui podemos observar a forma com que conhecimentos desenvolvidos nas componentes curriculares da graduação podem ser aplicados à realidade da escola;
- Desenvolvimento das ações pedagógicas planejadas Revitalização dos espaços experimentais: A organização dos laboratórios de Ciências das escolas ou de outros espaços que podem ser utilizados para a execução de atividades práticas experimentais, a preparação de materiais didáticos impressos e audiovisuais, roteiros de práticas experimentais e kits experimentais para a realização de aulas práticas planejadas;
- Socialização das Atividades Desenvolvidas pelo projeto PIBID/IFRS: Este é um dos momentos onde as experiências serão socializadas, com a participação de todos os alunos bolsistas, professores das escolas, professores e estudantes dos diferentes cursos de licenciatura e membros da comunidade interessados;

O IFRS – Câmpus Porto Alegre acredita que o projeto auxilia na melhoria da qualidade da formação dos licenciandos, principalmente no que diz respeito à articulação entre teoria e prática e ao conhecimento didático do conteúdo, motivando os bolsistas à carreira docente (IFRS, 2010), promovendo o prazer por ensinar, visando à diminuição da evasão destes e de outros alunos dos cursos de licenciatura e à permanência destes na carreira docente após o término dos cursos de graduação. Os benefícios não são apenas dos alunos da instituição, mas a escola parceira, que também colhe os frutos do trabalho coletivo, pois o PIBID na escola desenvolve nos alunos da Educação Básica o interesse pelas Ciências da Natureza e pelas carreiras neste campo de conhecimento, estimula à criação e o uso dos espaços experimentais na escola, visando uma aproximação maior da formação científica ao estudante de Educação Básica. Dentro da escola são incentivadas novas práticas pedagógicas à atividade docente regular, com a utilização dos recursos existentes na escola.

METODOLOGIA

Elegemos neste trabalho a metodologia qualitativa, especialmente pelo trabalho mais com processos do que com produtos, Neves (1996) em seu trabalho enfatiza que nesta abordagem, busca-se a compreensão dos fenômenos partindo-se de seu acontecer histórico sendo o particular considerado uma instância da totalidade social. A pesquisa qualitativa em contraposição à pesquisa quantitativa, em função da forma como os dados serão tratados e da forma de apreensão de uma realidade, o mundo é conhecido por meio de experiência e senso comum (conhecimento intuitivo), em oposição às abstrações (modelos) da pesquisa quantitativa. Os métodos qualitativos e quantitativos não são excludentes, embora diferem quanto à forma e à ênfase (Neves, 1996, p.1). Os métodos qualitativos trazem como contribuição ao trabalho de pesquisa, pois apresentam uma mistura de procedimentos de cunho racional e intuitivo capazes de contribuir para a melhor compreensão dos fenômenos. Segundo Luck, Wales e Taylor (1970), a pesquisa qualitativa combinada ao método de pesquisa quantitativa pode ter bastante utilidade para o estudo de determinados assuntos. A pesquisa qualitativa é mais utilizada em situações na qual o fenômeno deve ser observado ora se deseja conhecer um processo, ora determinado aspecto psicológico complexo, ora um problema complexo, sem muitos dados de partida. De modo que, na abordagem adotada neste trabalho, é de caráter mais exploratório, descritivo, indutivo e envolve técnicas como análise de dados secundários, estudos de caso, entrevistas individuais, discussão em grupo, Focus Group, entre outros.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O PIBID E O CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA NATUREZA DO IFRS PORTO ALEGRE: UMA ARTICULAÇÃO POSSÍVEL ENTRE TEORIA E PRÁTICA

As ações desenvolvidas⁵ dentro do PIBID são extremamente importantes dentro do processo de formação dos licenciandos do IFRS – Câmpus Porto Alegre, a aproximação do licenciando com o espaço escolar logo no início da graduação, se faz reveladora, uma vez que as experiências vivenciadas no programa refletem diretamente nas escolhas profissionais que estes farão.

⁵ Dentro das ações desenvolvidas no PIBID, podemos destacar a observação e o acompanhamento das atividades didático-pedagógicas desenvolvidas na escola e a interação que ocorre dentro deste espaço entre bolsistas, professores e alunos.

[...] a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. (LARROSA, 2002, p. 27)

O Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza do IFRS - Câmpus Porto Alegre possui um caráter diferenciado, pois inclui a formação dos professores por meio de uma organização curricular distinta, que parte da interação de três tipos de Unidades de Aprendizagem: as Unidades de Aprendizagem Científicas (UAC's) nas quais os conteúdos científicos ligados à área de atuação do licenciando, estruturados tematicamente, as Unidades de Aprendizagem Pedagógicas (UAP's) que pretendem trazer a reflexão para o debate sobre questões epistemológicas e o embasamento teórico da área da educação e as Unidades de Aprendizagem Integradoras (UAI's) que, como o próprio nome indica, busca integrar os diferentes saberes desenvolvidos nas três, desafiando os licenciandos a reconstruírem suas noções sobre a Educação em Ciências, com base nas pesquisas desenvolvidas nesta área do conhecimento, possibilitando o planejamento de nossas aulas como futuros professores. Estas Unidades são pilares importantes na construção deste "profissional diferenciado". Dentro deste contexto que se insere o PIBID, já que ele possibilita a vivência fora das salas da graduação, mas sim em um espaço real, nada figurativo, onde podemos compreender a forma em que os processos educacionais são desenvolvidos diariamente. Continuamos eternos alunos, porém desta vez, voltamos para a escola com outro olhar, muito diferente daquele olhar onde o passar de ano e encontrar os amigos bastavam naquele espaço, naquele momento. Agora entramos na escola imaginando-a como nossa casa, o nosso futuro profissional.

[...] a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem por meio do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra. (TARDIF, 2002, p. 53).

Nossa inserção no ambiente escolar é fundamental para o nosso desenvolvimento profissional, uma vez que aprendemos que o ser professor não está apenas no curso de licenciatura, mas também na escola "que pulsa, que acontece cotidianamente e que, de certa forma, fica longe dos discursos e análises tecidos sobre ela" (COSTA; OLIVEIRA, 2007, p. 81). É no contato com diferentes elementos da prática pedagógica e na própria vivência na escola, que começamos a construir nossa identidade profissional. O Projeto Pedagógico do Curso coloca: O Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza proposto pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Câmpus Porto Alegre busca a formação interdisciplinar e qualificada de professores, com a singularidade de

oferecer aos licenciandos habilitação em Química e Biologia, por meio de um processo dialógico, dinâmico, que tem na perspectiva holográfica a sua principal representação. O caráter diferenciado do curso pode ser observado pela sua *Organização Curricular (Unidades de Aprendizagem)*, que acabam permitindo além de uma aprendizagem mais significativa, promovem a interelação entre as diferentes áreas do conhecimento. Tanto o PIBID quanto o próprio curso tem por cerne a interdisciplinaridade, ambas as propostas de relacionam de forma harmônica.

Para muitos licenciandos, o contato com espaço escolar, como já dito anteriormente, ocorre apenas em situações formais de estágio supervisionado. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) tem como meta principal auxiliar na formação inicial dos licenciandos, bem como promover melhorias no Ensino Básico. Porém às ações dentro do programa devem ser incentivadas dentro das instituições, uma parceria efetiva em conjunto com a Escola, buscando colocar em prática a indissociabilidade entre Ensino-Pesquisa-Extensão. É interessante perceber que a participação nos projetos propiciou aos bolsistas a reconstrução e busca por novos significados para os saberes e identidade docentes, propiciando também o encontro com as exigências do ensino atual e com a necessidade e mudanças metodológicas e a inserção em sala de recursos didáticos diversificados, o constante (re)pensar na ação docente é extremamente importante dentro desta sistemática.

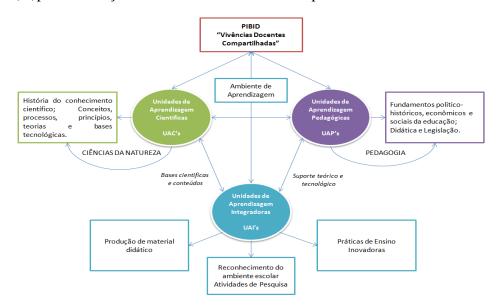


Figura 1. Imagem representativa da forma como o PIBID acaba articulando-se dentro do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza: Habilitação em Biologia e Química do IFRS – Câmpus Porto Alegre

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Os Institutos Federais tem como compromisso a oferta de licenciaturas que busquem, dentro de seus processos, a formação de futuros docentes abertos ao trabalho coletivo e à ação crítica e cooperativa, que se comprometa com sua atualização permanente na área de formação específica e pedagógica. Tendo este como o perfil docente, o grupo de educadores do IFRS – Câmpus Porto Alegre construiu e implantou o curso de Licenciatura em Ciências da Natureza: Habilitação em Química e Biologia, pois acreditam proporcionar aos seus alunos, uma formação inicial de professores com caráter inovador. O curso acaba pautando-se na articulação entre teoria e prática, desenvolvimento assim suas ações/atividades através de processo reflexivo e coletivo, onde conhecimentos acadêmicos e experiências da prática profissional transformem-se em "práxis".

Como licenciandos do curso, percebemos que a existência do Projeto "Vivências Docentes Compartilhadas", acaba nos proporcionando vivências até então desconhecidas, pois com o auxílio dos professores em exercício nas escolas, conseguimos não apenas observar, mas sim entender como é ser professor diante de diferentes contextos, e desde cedo perceber os desafios da profissão. Como bolsistas, temos a oportunidade de desenvolver atividades em parceria com a comunidade escolar. As ações desenvolvidas dentro do projeto acabam potencializando a eficiência das atividades coletivas, apoiando os educadores a realizar uma reflexão compartilhada das suas práticas cotidianas, favorecendo a aprendizagem dos alunos (na escola e na graduação), incentivando a busca pela autonomia profissional na tomada de decisões em relação às dificuldades de seus alunos. É de extrema importância utilizar a pesquisa sobre a prática docente, o diálogo e a reflexão como elementos primordiais na formação inicial dos futuros docentes, pois essas ferramentas estão diretamente ligadas as suas futuras práticas em sala de aula.

O projeto possui um papel importantíssimo, já que está diretamente ligado ao processo formativo pelo qual estamos passando. Ele nos auxilia a romper com os paradigmas antigos que cercavam o "ser professor", uma vez que neste processo são desenvolvidas atividades que possibilitam a integração entre licenciando e escola. Faz com que valorizemos assim, a nossa formação acadêmica e profissional, nunca esquecendo o compromisso social e a sua contribuição para a melhoria da qualidade do ensino e pesquisa por meio das problemáticas observadas e, assim, tomamos gosto por pesquisar o que é mais atrativo para os alunos dentro do Ensino de Ciências e de que forma os atuais professores entendem este ensino. Uma das riquezas do PIBID está em colocar lado a lado, em comunicação duas visões que se complementam e são de extrema importância para entendermos de que forma se estabelecem as relações entre alunos e professores nesse contexto. As variáveis e as vivências são

inúmeras, nós, na condição de futuros professores, mas principalmente, na condição de aprendentes (que se trata de uma condição eterna), podemos relatar diversas lacunas que os anos anteriores de estudo nos deixaram, mas o que vale ressaltar é que em um dado momento essa situação nos estimula a buscar mais, a aprender mais e seguirmos em frente na nossa consolidação do processo de constituir-se professor de ciências.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos o apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Porto Alegre (IFRS – Porto Alegre) e a Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI – Santiago) pelo III Seminário Institucional Integrador de Iniciação à Docência PIBID – URI.

REFERÊNCIAS

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28. jan./abr. 2002. Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_JORGE_LARROSA_BONDIA.pdf. Acesso em: 01 ago. 2012.

COSTA, J. S.; OLIVEIRA, R. M. M. A. Aprendizagem da Docência na Perspectiva dos Alunos-Professores. In: ABRAMOWICZ, A; PASSOS, C. L.; OLIVEIRA, R. M. M. A. (Orgs.). **Desafios e Perspectivas das Práticas em educação e da Formação de Professores**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2007. p. 81-108.

GARCIA, C. M. Formação de professores principiantes. In: GARCIA, C. M. Formação de professores para uma mudança educativa. Porto-Portugal: Porto editora, 1999. p. 109-132.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil:** um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GOMES, M. O. **Formação de professores na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2009.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL - IFRS. **Projeto Pedagógico** - Licenciatura em Ciências da Natureza: Habilitação em Biologia e Química. 2010. Disponível em: http://www.poa.ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2009/05/projeto_pedagogico_ciencias_natureza.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2012.

LUCK, David. J.; WALES, Hugh G.; TAYLOR, Donald A. **Marketing Research.** New Jersey: Prentice-Hall e Englewood Cliffs, 1970.

NEVES, José Luís. Pesquisa Qualitativa – Características, Usos e Possibilidades. **Caderno de Pesquisas em Administração**, v. 1, n. 3, 2º sem/1996.

PIZZATO, Michelle Camara. IFRS – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. **Projeto Vivências Docentes Compartilhadas**. Porto Alegre, 2011. Projeto de Pesquisa. Mimeografado.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

7.10 CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA DO PIBID - SUBPROJETO LETRAS: INGLÊS DO CENTRO UNIVERSITÁRIO FRANCISCANO/SANTA MARIA¹

Gabriela Quatrin Marzari² Adriana Macedo Nadal Maciel³

RESUMO: Muito se discute sobre a necessidade de diálogo entre a Universidade e a Escola, sobretudo no que diz respeito ao que a Universidade propõe teoricamente e o que a Escola desenvolve pragmaticamente. Uma proposta inovadora, conhecida como Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), tem buscado atender a essa necessidade, estreitando as relações que existem entre os contextos previamente mencionados. Neste estudo, portanto, tem-se como objetivo fazer um levantamento das principais contribuições do Programa, bem como os desafios inerentes à sua consecução desde agosto de 2012, para professores em fase de formação inicial e continuada, atuantes no Centro Universitário Franciscano e em três escolas conveniadas ao Programa. A análise justifica-se na medida em que serve como diagnóstico para o desenvolvimento e implementação de futuras ações dentro do Subprojeto Letras: Inglês, considerando o que já foi feito e o que ainda poderá ser aprimorado em se tratando do ensino de línguas estrangeiras, particularmente a língua inglesa, no contexto da escola pública.

Palavras-chave: Formação de professores. PIBID. Inglês como Língua Estrangeira.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O ensino de línguas estrangeiras, considerando-se as quatro habilidades linguísticas, nas escolas regulares brasileiras, não é - e nunca foi - uma meta exequível. Vários são os motivos que contribuem para essa situação desalentadora, embora muitos tenham sido os esforços, principalmente por parte dos professores, para alterar esse cenário. Cada vez mais, observam-se professores em processo de formação continuada, participando ativamente de cursos de qualificação voltados à melhoria do ensino de línguas estrangeiras nas escolas da rede pública.

Além disso, várias têm sido as investidas dos órgãos governamentais para a melhoria do ensino de línguas estrangeiras na escola pública: tem-se investido, de forma significativa, na aquisição de computadores e ferramentas digitais similares (*tablets* e *Ipads*), na instalação de redes de acesso à Internet, na busca e socialização de metodologias alternativas, que fazem uso da tecnologia, para o ensino de línguas estrangeiras.

¹ Pesquisa resultante de atividades desenvolvidas no Subprojeto Letras: Inglês do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), financiado pela CAPES.

²Professora do Curso de Letras: Português e Inglês do Centro Universitário Franciscano/Santa Maria. Bolsista PIBID. Coordenadora do Subprojeto Letras: Inglês.

³ Professora do Curso de Letras: Português e Inglês do Centro Universitário Franciscano/Santa Maria. Colaboradora no Subprojeto Letras: Inglês.

Apesar disso, quando se discute o ensino de línguas estrangeiras na escola pública, os obstáculos - tanto por parte de quem ensina quanto por parte de quem aprende - têm sido notórios. No caso específico da língua inglesa, dentre as principais dificuldades encontradas, destacam-se:

- 1) o desprestígio em relação aos demais componentes curriculares, apesar da necessidade, cada vez mais evidente, de se saber falar uma língua estrangeira no atual contexto globalizado;
- o despreparo de muitos professores ao tentar propor um trabalho diferenciado, que contemple as diferentes habilidades linguísticas (*listening*, *speaking*, *reading* e *writing*) e as tecnologias digitais a um só tempo;
- o desinteresse demonstrado pela maioria dos alunos, pelo fato de não encontrarem relevância em aprender uma língua que, supostamente, jamais utilizarão, devido principalmente às suas condições socioeconômicas;
- 4) o descaso de entidades governamentais que, embora cientes do atual avanço tecnológico e, por conseguinte, da necessidade de desenvolvimento linguístico por parte de futuros profissionais de áreas diversas, não investe substancialmente no ensino de línguas estrangeiras na educação básica;
- e a descrença na competência do professor da escola pública como um profissional capaz de ensinar línguas estrangeiras, transferindo-se essa responsabilidade, na maioria das vezes, para cursos privados de línguas. Afinal, conforme os próprios PCNs reconhecem, "a responsabilidade sobre o papel formador das aulas de línguas estrangeiras tem sido, tacitamente, retirado da escola regular e atribuído aos institutos especializados no ensino de línguas" (1998, p. 26-27).

Uma iniciativa do Governo Federal, em parceria com a CAPES, tem buscado alterar a realidade da educação no contexto da Educação Básica brasileira. A proposição e desenvolvimento de uma proposta conhecida como Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) parece bastante promissora considerando-se o atual cenário da educação brasileira, tanto no que se refere à qualificação de professores quanto no desempenho de alunos. Dentre as principais metas do PIBID, encontra-se o estreitamento das

relações entre Universidade e Escola, a fim de que o projeto de formação inicial, conforme concebido e desenvolvido na Universidade, atenda as ações previstas na e pela a Escola, tornando possível o diálogo entre ambas as instâncias de ensino. Em outras palavras, o PIBID busca – senão eliminar – minimizar a distância que hoje separa a Universidade da Escola, como se aquela fosse a única promotora do saber, estando a Escola eternamente subordinada às suas determinações e ambições.

O SUBPROJETO LETRAS: INGLÊS DO CENTRO UNIVERSITÁRIO FRANCISCANO

O subprojeto da área de Letras – Inglês articula-se de forma integrada com o PIBID institucional do Centro Universitário Franciscano, que tem como objetivo geral fomentar e potencializar ações compartilhadas de formação inicial e continuada de professores, buscando (re)significar o papel do professor e da escola na sociedade atual, com vistas à melhoria da aprendizagem em escolas de Ensino Fundamental e Médio da rede pública de Santa Maria. Segue, ainda, os eixos norteadores do projeto institucional, quais sejam: indissociabilidade entre teoria e prática; conhecimento compartilhado; interdisciplinaridade como atitude articuladora e dinamizadora do currículo; pesquisa na educação; (re) construção de saberes docentes.

Essa articulação está fundamentada no empenho do Curso de Letras em atender às diversidades regionais, buscando formar profissionais comprometidos com a realidade social e capazes de conjugar o senso crítico-criativo e reflexivo, tendo em vista a apropriação, a [re]elaboração e também a produção do saber. O Projeto Pedagógico do Curso de Letras do Centro Universitário Franciscano valoriza mecanismos capazes de desenvolver no estudante a cultura investigativa, metodológica e a postura proativa que lhe permita avançar diante do desconhecido. Dessa forma, o desenvolvimento desse subprojeto promoverá uma formação profissional mais amadurecida, pois a possibilidade de vivenciar situações reais de ensino e aprendizagem ainda no período de formação inicial é uma grande oportunidade de experimentação, pesquisa, reflexão e aperfeiçoamento do trabalho docente.

Apesar de ser reconhecida pela sociedade como importante instrumento de comunicação e como elemento essencial na formação de cidadãos capazes de enfrentar desafios locais e globais, a língua inglesa ainda não tem sido trabalhada, ao menos em boa parte das escolas públicas, de forma a dar condições ao aluno para dominar as competências esboçadas tanto nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCNEF) como nos

Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). Não é novidade apontar a reduzida carga horária destinada ao ensino de língua inglesa e a carência de professores com formação linguística adequada como fatores responsáveis por essa situação. Em função disso, em vez de tornar o estudante apto a utilizar o novo idioma em situações reais de comunicação, as aulas de Línguas Estrangeiras Modernas nas escolas, segundo os PCNEM (BRASIL, 2000, p. 25), "acabaram por assumir uma feição monótona e repetitiva que, muitas vezes, chega a desmotivar professores e alunos, ao mesmo tempo em que deixa de valorizar conteúdos relevantes à formação educacional dos estudantes".

Frente a tais problemas e desafios, é necessário que a Universidade comprometa-se cada vez mais em formar e qualificar ainda mais o profissional - nesse caso, o professor de língua inglesa - que, além de ter competência linguística, esteja apto a posicionar-se criticamente e a buscar a melhoria das condições de ensino da disciplina.

Sendo assim, o presente subprojeto, que tem como título "A língua inglesa na escola: interpretando o mundo e construindo significados", busca tanto nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio como nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) o enfoque de sua proposta: o desenvolvimento da leitura, da comunicação oral e também da prática escrita como práticas culturais contextualizadas. O objetivo geral dessa proposta é promover ações que capacitem o aluno do curso de Letras: Português e Inglês do Centro Universitário Franciscano (bolsista) a contribuir com a qualificação do ensino de língua inglesa oferecido aos estudantes do ensino médio das escolas envolvidas e, dessa forma, gerar, nos alunos que estão em formação inicial, uma aprendizagem significativa sobre a prática docente e a atuação profissional, tornando-os capazes de aprender na ação e com a ação docente. Como objetivos específicos, destacam-se:

- Desenvolver a autonomia de futuros professores de Inglês como Língua Estrangeira, por meio de planejamento de aulas e também por meio da elaboração de materiais de ensino;
- 2) Incentivar a utilização de recursos tecnológicos digitais disponíveis no planejamento das atividades;
- Permitir que os bolsistas utilizem parte do insumo teórico-aplicado recebido durante sua formação em ações que servirão tanto a sua própria aprendizagem quanto à aprendizagem de seus alunos;

- 4) Identificar concepções de futuros docentes sobre os processos de ensinar e aprender Inglês como Língua Estrangeira, no que se refere especificamente às abordagens de ensino e aos papéis docente e discente;
- 5) Refletir, discutir e posicionar-se sobre a atuação do professor de Inglês como Língua Estrangeira na atualidade.

Por meio dessas ações, acredita-se que o atual acadêmico do curso de Letras: Português e Inglês desenvolva habilidades que vão além do conhecimento *na* língua e *sobre* a língua a ser ensinada, tão necessários ao desenvolvimento da profissão, sobretudo no contexto da escola pública. Ao se inserir em contextos autênticos de ensino e aprendizagem de língua inglesa, o futuro professor colocar-se-á em contato direto com as necessidades dos aprendizes, seus objetivos, interesses, dificuldades, receios e inquietações. Por meio do PIBID, o professor em formação inicial conseguirá transferir os conceitos e teorias – geralmente bastante abstratos para o seu entendimento – para situações reais que caracterizam o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras no contexto da escola pública brasileira, como falta de motivação ou interesse para aprender, falta de autonomia para desenvolver as atividades propostas pelo professor, lacunas no desenvolvimento do conhecimento, entre outros.

METODOLOGIA

Para a coleta dos dados que serviram de *corpus* ao presente estudo, elaborou-se um questionário composto de duas etapas. Na primeira, buscou-se fazer um levantamento de informações específicas sobre o perfil dos professores em formação continuada, atuantes como supervisores do Subprojeto em três escolas conveniadas ao programa. Na segunda, buscou-se fazer um levantamento de informações específicas sobre a atuação de cada um dos professores no PIBID, a fim de identificar as principais contribuições e dificuldades resultantes da implementação do programa na visão desses professores. A seguir, apresenta-se o questionário utilizado para coleta dos dados:

Questionário

Prezadas colegas,

pedimos a sua colaboração, respondendo as seguintes questões, no sentido de coletarmos dados sobre a sua participação no Programa Interinstitucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) por meio do Subprojeto Letras: Inglês do Centro Universitário Franciscano. Informamos que os dados coletados serão utilizados para fins de pesquisa unicamente e contribuirão significativamente para a realização das próximas ações dentro do Subprojeto.

I) FORMAÇÃO E ATUAÇÃO	
1) Habilitação:	
2) Instituição formadora:	
3) Ano de conclusão do curso de graduação:	
4) Possui:	
a) Especialização (). Título da monografia:	-
b) Mestrado () Título da dissertação:	
c) Doutorado () Título da tese:	
5) Tempo de atuação como professora da Educação Básica:	
6) Descreva, resumidamente, como se deu a sua formação acadêmica e o que foi de cursos de curta duração, eventos acadêmicos, projetos de pesquisa - para a sua Educação Básica.	a atuação na
II) PARTICIPAÇÃO NO PIBID	
II) TAKTICII AÇAO NOTIBID	
7) O que justifica a sua participação no PIBID – Subprojeto Letras: Inglês / UNIFI	RA?
8) Como o Subprojeto Letras: Inglês / UNIFRA tem contribuído para o ensin inglesa na escola pública, em particular, na escola onde você atua?	o da língua

9) Quais os principais desafios encontrados no desenvolvimento da proposta do PIBID na sua escola?
10) E quais os principais benefícios do Programa para os alunos da Educação Básica e para os professores atuantes, tanto em formação inicial quanto em formação continuada?

Agradecemos pela sua colaboração.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Análise do perfil das professoras supervisoras

A primeira parte do questionário teve como objetivo fazer um levantamento do perfil das professoras supervisoras atuantes no Subprojeto Letras: Inglês do Centro Universitário Franciscano. Acredita-se que a análise do perfil dessas professoras contribua para a compreensão de suas crenças em relação ao ensino e à aprendizagem de língua inglesa e, principalmente, de suas concepções em relação ao PIBID.

O quadro que segue traz um resumo do perfil acadêmico das professoras supervisoras investigadas, que poderá justificar as respostas fornecidas à segunda etapa do questionário:

Participante	Habilitação	Instituição formadora	Ano de conclusão do curso de graduação	Titulação	Tempo de atuação como professora da Educação Básica
Professora A	Letras: Português e Inglês	UFSM	2000	Especializaç ão	11 anos
Professora B	Letras-Português e Inglês	UFSM	1997	Especializaç ão e Mestrado	13 anos
Professora C	Letras Português Inglês e suas Literaturas	F.E.R.V.I. Fundação Educacional da Região dos Vinhedos	1986	Não possui	24 anos

Tabela 1: Caracterização do perfil das professoras supervisoras

A análise do perfil das três professoras A, B e C, atuantes no Subprojeto Letras: Inglês, revela que há diferença, sobretudo, em relação a sua formação acadêmica e aos anos

de atuação na Educação Básica. No quesito formação continuada, a professora B se destaca em relação às demais, por apresentar especialização e mestrado. No quesito anos de atuação na Educação Básica, a professora C supera as demais, atuando há praticamente o dobro do período de atuação da professora B e mais do que o dobro do período de atuação da professora A. Contudo, ao contrário das demais, possui apenas graduação na área de Letras: Português - Inglês e respectivas literaturas.

Quando questionadas sobre o processo de formação - inicial e continuada -, especificamente o que foi determinante à sua formação acadêmica para atuação na Educação Básica, as professoras enumeram atividades diversas, desenvolvidas paralelamente ou após o período de formação inicial, caracterizando-as como essenciais ao seu aprimoramento e qualificação profissional. A inserção e a participação das três professoras em projetos de pesquisa e cursos de atualização ou aperfeiçoamento acadêmico são citadas por elas como ações importantes no processo de formação docente. O gosto pelo ensinar é citado pela professora C como determinante à escolha de sua profissão e, consequentemente, à sua qualificação profissional.

A minha formação acadêmica foi determinante para minha atuação na educação básica, pois tive oportunidade de participar de eventos acadêmicos e projetos de pesquisa e extensão com prática de ensino e pesquisa em ensino de língua inglesa desde o início do curso de letras. (Professora A)

Minha formação aconteceu durante 5 anos. Tinha interesse em aprender a falar inglês. Por isso, escolhi Letras Inglês. Houve muitos obstáculos já que eu nunca tinha feito cursos de língua inglesa. Essas dificuldades me fortaleceram na luta pela conquista de adquirir uma língua estrangeira. (...) Com relação ao ensino básico, sempre acreditei que ser professor é atuar com alunos da educação básica, embora saiba da existência de outros níveis e formas de educação. Logo, fiz concurso e pesquisas acerca do espaço onde atuo. Há aspectos positivos e há aspectos negativos. No entanto, o desânimo e a inércia não podem dominar os que buscam melhorias. (Professora B)

Minha formação acadêmica foi numa faculdade com bom nível acadêmico, na época, e pelo que tenho acompanhado, não ficava atrás de outros cursos em outros estabelecimentos. Participei do II ENEL — Espírito Santo, onde tive a oportunidade de conhecer estudantes de todo o país e algumas realidades bem diferentes da nossa. <u>Atuei no Projeto Rondon em Bento</u>

Gonçalves e participei como ouvinte em muitos Seminários, cursos e encontros acadêmicos, durante a faculdade e após. (...) O que foi determinante na busca de minha carreira é que desde pequena sempre quis ser professora e sempre gostei de ler e contar histórias, então por que não juntar as duas coisas e em mais de uma língua? (Professora C)

Concepções das professoras supervisoras sobre o PIBID

Na segunda etapa da pesquisa, investigou-se acerca das concepções das professoras supervisoras sobre o PIBID. Conforme revela o discurso das três professoras, o PIBID é uma excelente oportunidade de qualificação tanto para professores em formação inicial quanto para professores em formação continuada. Por meio do PIBID, os futuros professores têm acesso à realidade da escola pública brasileira previamente à realização do estágio supervisionado, de forma mais espontânea e, talvez, mais engajada. É graças ao PIBID que se verifica, atualmente, uma tentativa cada vez maior de aliar o que se estuda em termos teóricos, durante a graduação, e o que se vivencia em termos práticos, durante a atuação em sala de aula.

O PIBID é uma oportunidade maravilhosa de ensino/pesquisa e aprendizagem tanto para os alunos de Letras quanto para os professores da educação básica. É um projeto que une prática e teoria/pesquisa e produção acadêmica que contempla todas as necessidades e permite a inserção dos alunos na realidade das escolas de educação básica. (Professora A)

Em primeiro lugar, a contribuição que posso estar fazendo para o processo ensinoaprendizagem dentro da escola onde atuo e também para os graduandos e <u>minha formação</u> <u>continuada</u>. (...) A formação continuada ocorre no momento em que algum aspecto começa a ser observado, analisado e refletido. Isso o PIBID provoca. <u>O contato com outros pares, a</u> <u>leitura de um artigo, a indicação de um livro, uma proposta de atividade</u>. Tudo nos faz refletir. Essa possibilidade é importante para todos profissionais. (Professora B)

Vejo no PIBID <u>a oportunidade de poder ajudar a minha escola e meus alunos, trazendo</u> <u>novas ideias, e também poder estudar e pesquisar no mundo acadêmico meios de solucionar dificuldades que encontramos na prática de nossa profissão</u>, seja em relação aos alunos ou com as disciplinas onde atuo. <u>É uma oportunidade única</u>, pelo menos para mim, pois não tive

como ampliar meus conhecimentos com cursos de pós-graduação, minha formação continuada foi com Seminários e Cursos. (Professora C)

Finalmente, em relação aos desafios encontrados até o momento para a implementação da proposta do PIBID nas três escolas representadas pelas professoras A, B e C, destaca-se, conforme atesta o discurso da professora C, a dificuldade de se trabalhar de forma interdisciplinar, o que acaba dificultando a realização de algumas ações previstas na proposta do Subprojeto Letras: Inglês:

Na nossa escola o projeto é bem aceito, mas <u>o que falta ainda é uma integração maior com</u> <u>os outros projetos e outras disciplinas</u>. <u>A interdisciplinaridade ainda é um desafio a ser vencido</u>. (Professora C)

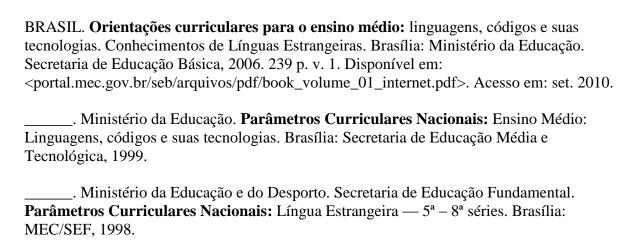
CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma análise prévia dos resultados obtidos até o presente momento pelo PIBID, conforme adotado e desenvolvido por diferentes Instituições de Ensino Superior em parceria com escolas da rede pública de ensino, tem demonstrado que houve: 1) uma redução na distância geralmente existente entre Educação Básica e Ensino Superior, devido à proposta de ensino e aprendizagem de conteúdos e habilidades específicas, conforme defendida pelo PIBID; e 2) uma melhora significativa no desempenho dos alunos bolsistas durante as atividades de inserção nas escolas conveniadas, já que estes, sob a orientação dos professores supervisor e coordenador, têm planejado melhor suas atividades, discutindo propostas mais dinâmicas e criativas para se trabalhar um mesmo conteúdo.

Cabe ainda mencionar o fato de que, apesar de bastante promissora e inovadora a proposta do PIBID, considerando-se especificamente o ensino de línguas estrangeiras, em particular, a língua inglesa, a sua implementação necessita de profissionais que acreditam na possibilidade de mudança. Mais do que isso, qualquer ação prevista na proposta do Programa só é exequível na medida em que toda a comunidade acadêmica se mobiliza para realizá-la, o que comprova, mais uma vez, que o ensinar e o aprender são processos essencialmente humanos. O papel do professor enquanto gestor da educação é fundamental para a realização de projetos dessa natureza, reiterando o argumento de que quem poderá fazer alguma diferença em relação à qualidade do ensino no Brasil é o professor. Qualquer mudança

substancial deverá – e somente poderá – partir do professor. Cabe a ele a missão – quase impossível – de ensinar.

REFERÊNCIAS



7.11 REFLEXÕES SOBRE TEORIA E PRÁTICA NA DOCÊNCIA- O PIBID É TEORIA E PRÁTICA?

Eliane de Fátima Manenti Rangel¹ Ingrid Amaral Corrêa² Luziana Figueiredo Oliveira² Tanier Botelho dos Santos³

RESUMO: O presente artigo está vinculado de forma direta ao PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) e tem como principal objetivo evidenciar a importância do processo de formação de professores, bem como salientar a necessidade de reflexão no ato de aprender a atuar na docência. A metodologia compreende uma revisão bibliográfica cujas referências abordam pesquisas realizadas por teóricos e documentos cujas abordagens são na área da docência, como Libâneo (1992; 2000), Maia (2009), Nóvoa (2009) e Pimenta (1999). Nesse sentido, fez-se uma discussão acerca da identidade do professor e da prática aliada à teoria para a ação e reflexão. Como resultado, percebe-se que o programa desenvolvido pelo curso de Letras-Português é um estímulo aos envolvidos no projeto, tanto aos alunos das escolas públicas, quanto para os acadêmicos, pois, desde o início, a inserção e o acompanhamento aos alunos, nas escolas, tem um caráter motivador e imensurável em relação à prática pedagógica em escolas reais. Assim, ao promover a construção do conhecimento, tal programa possibilita ao bolsista, professor em formação, ser um pesquisador, que deve estar sempre em processo de aprendizagem, atualização e (re)construção.

Palavras-chave: Docência. Prática. Teoria.

INTRODUÇÃO

Este artigo está vinculado, de forma direta, ao PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), projeto fomentado entre o Centro Universitário Franciscano (UNIFRA) e a CAPES, o qual é desenvolvido em algumas escolas Estaduais de Santa Maria/RS.

Nessa perspectiva, com este trabalho, tem-se por objetivo destacar a relevância da inserção do futuro profissional docente no contexto escolar para desenvolver diferentes práticas pedagógicas, o que proporciona, aos bolsistas do programa, o envolvimento em atividades de aprendizagem, construção de material didático e exercício da docência. Além disso, pretende-se salientar que por meio do trabalho docente e pelo apreço à profissão é que se desperta o desejo por ensinar e continuar sempre na busca pelo conhecimento, mostrando, na prática, a dimensão da atividade educativa.

Há muitas questões pertinentes em relação à atuação na docência, como, por exemplo, o gosto pela profissão, o querer ensinar, o aprender a ser, etc. E, são muitos os

questionamentos que surgem ao longo da trajetória docente, por exemplo: como desenvolver atividades pedagógicas associando teoria e prática?

É importante destacar a pertinência do envolvimento do educador no contexto escolar, em conjunto com os demais colegas, promovendo a sua inserção nas relações interpessoais com os membros da escola na qual atua e faz parte, em prol de em ensino com melhor qualidade.

Durante o desenvolvimento das práticas pedagógicas dos bolsistas, surgem grandes desafios, imprevistos e responsabilidades, o que desperta o gosto pela atuação docente, a qual, na realidade, não é fácil de exercer, isto é, nem sempre a prática das atividades planejadas ocorre conforme se esperava ou como está na teoria.

O PIBID, em parceria com várias instituições de ensino superior, dentre elas o Centro Universitário Franciscano, visa dar subsídios às escolas estaduais ou municipais no sentido de superar baixos índices do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), criado em 2007 para medir a qualidade de ensino das escolas da rede pública.

Diante desse panorama, surge a inquietação a respeito da atuação dos bolsistas na iniciação à docência: desafio ou estímulo? Ou ambos? Cabe aos futuros educadores refletir sobre a sua atuação como docente, modificando a visão de que a docência é simples e puramente prática. Para isso, deve haver, desde o início da atuação, um comprometimento e uma busca pelo saber, associando a prática a bases teóricas.

A docência requer que se coloquem todas as forças para operar, pois só terá vitória uma luta coletiva por melhores condições de trabalho e pela ampliação do grau da consciência e da compreensão da realidade por parte do aluno e dos educadores.

PROFISSÃO DOCENTE

As transformações econômicas, políticas, sociais e culturais geram na educação muitos impactos, surge então, a necessidade de uma reavaliação do papel da escola e dos professores. Segundo Libâneo (2000, p.6) "por mais que a escola seja afetada nas suas funções, na sua estrutura organizacional, nos seus conteúdos e métodos, ela mantém-se como instituição necessária à democratização da sociedade."

As novas demandas do mundo contemporâneo exigem que os professores estejam aptos a ler de forma crítica e superar as opiniões prontas da mídia e os caminhos deslumbrantes apontados por alguns anúncios publicitários, uma vez que é a compreensão do mundo real, assim como a construção e reconstrução de pensamentos acerca das transformações sociais e humanas que necessitam de reflexões e criticidade.

O ato de planejar, de acordo com Libâneo (1992, p.225), é fundamental para o docente, pois "o professor usa o planejamento como oportunidade de reflexão e avaliação da sua prática". Dessa forma, ele adquire a capacidade de tornar as aulas mais interessantes, as quais devem instigar os alunos na busca pelo conhecimento, de forma prazerosa e significativa.

O profissional da educação deve possuir ousadia para inovar as práticas de sala de aula. Ao trilhar caminhos inseguros e não conhecidos, ele precisa assumir responsabilidades e correr riscos, com o intuito de desenvolver habilidades dos alunos, superando a crença de que para ser professor, basta transmitir com clareza determinados conteúdos. Alguns esforços devem ser feitos, a fim de que o processo de ensino-aprendizagem, entre o educador e o aprendiz, ocorra por meio da interação, e que, nessa relação ocorra reciprocidade na busca pelo conhecimento.

Conforme Pimenta (1999), a atitude reflexiva dos professores deve ser em relação ao seu ensino e às condições sociais que influenciam no ato de recepção dos alunos nas respectivas tarefas. As práticas pedagógicas dos professores devem envolver a atividade reflexiva, na sua atuação (com e para os alunos), a formação continuada e o aprofundamento didático-metodológico, a fim de aprimorar suas habilidades. Nesse sentido, deve-se dar uma atenção especial para o envolvimento das práticas e das bases teóricas utilizadas em atividades para avaliar o sucesso, bem como o fracasso delas.

A formação identitária do professor está mais do que ligada ao profissionalismo, ou seja, vai além de dar aulas, pois constitui sua prática social também. Ribeiro (2001) evidencia uma preocupação em nomear essa prática, então, baseia-se em que "nossa consciência como práxis como atividade material do homem que transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano." (SÁNCHEZ VAZQUEZ, 1968, p. 3 apud RIBEIRO, 2001 p. 1).

Se o professor não é ser um mero técnico, ou seja, não desenvolve apenas práticas técnico-metodológicas, a prática e a teoria devem ser entendidas no processo educativo como ação, reflexão e ação. Desse modo, pensar no ensino e na profissionalização do docente demanda participação em grupos de debates e sessões de leitura a fim de que o profissional possa construir capacidades de análise de suas práticas e de metacognição.

Para melhorar a qualidade da educação, o docente deve apresentar habilidade no que tange à capacidade de selecionar e decidir o que irá desenvolver com seus alunos, além de saber o porquê e como fazer. Há, portanto, a necessidade de um olhar crítico, ao relacionar a teoria com a prática, por parte dos professores, para que exista "um grau de consciência para

além do prático-utilitário" (RIBEIRO, 2001, p. 8) em suas atitudes como agentes de transformação da educação e da realidade.

Ainda, Ribeiro (2001, p. 13) aponta algumas ações que devem ser realizadas ao longo da atividade docente, como por exemplo: desenvolver atitudes reflexivas diante de questões práticas e teóricas. Em uma primeira instância, a autora menciona que ter uma atitude reflexiva evita que o educador seja alimentado pela exaltação da prática, podendo agir, em relação à teoria apreendida, com tais atitudes: "retirar direta e imediatamente de toda contribuição teórica as suas consequências práticas." (RIBEIRO, 2001, p. 9).

Outra atitude é a aversão à teoria e, por último, a atitude de rejeição ou de críticas, assim como deixar levar-se por críticas. Emerge disso um esforço do docente para agir em meio à realidade defendida por Ribeiro (2001, p. 13), visto que o ser humano "pela prática transformadora produz, a um só tempo, objetos e a si mesmo, isto é, produz o próprio ser humano."

A reflexão sobre a(s) teoria(s) proporciona a compreensão de novas ideias e faz parte da consciência, pois as teorias são possibilidades para efeitos práticos e é possível uma empolgação por algo sem ter um conhecimento mais aprofundado, sendo que toda prática requer esse conhecimento.

Conforme Freire (apud Maia, Scheibel e Urban, 2009) é indispensável que no contexto educacional haja humildade, amorosidade, coragem e tolerância, visto que esses são alguns princípios ressaltados como qualidades do educador progressista, ou seja, o professor deve ter esses predicados em sua construção de identidade pessoal, para atingir os discentes e interagir com eles. Ainda, Libâneo (1992, p. 60) enfatiza que os verdadeiros professores são a "natureza, a experiência e o sentimento".

Competência do conhecimento, comportamento ético e consciência política devem estar atrelados à prática do professor diante das questões cotidianas que o cercam, pois ser docente não é apenas acionar teclas ou operar com racionalidade técnica; a docência exige a humanização como forma de atuar na vida e na sociedade, pois como declara Ribeiro (2001, p. 13) "a educação, como as demais formas de atividade humana, está condicionada por esta finalidade que se põe e se resolve infinitamente na história; finalidade de construção/constituição de um ser humano cada vez mais humano."

ATUAÇÃO

É extremamente necessário refletir na atuação, especialmente no que diz respeito ao envolvimento aluno-professor. Paulo Freire (1997) afirma que não há como exercer a prática

docente de forma neutra, ou seja, há a necessidade de assumir uma postura pessoal e profissional. O professor deve assumir uma posição política, mas sem usar de autoritarismo ou impor suas opções arbitrariamente aos seus educandos. Ao envolver uma postura ética e democrática, o docente deve propiciar o conhecimento de outras perspectivas, reconhecendo que seus alunos possuem o direito de assumir posturas e apresentar opiniões diferentes das suas. Nesse sentido, Freire (1997, p. 39) ressalta que

a natureza formadora da docência, que não poderia reduzir-se a puro processo técnico e mecânico de transferir conhecimento, enfatiza a exigência ético-democrática do respeito ao pensamento, aos gostos, aos receios, aos desejos, à curiosidade dos educandos. Respeito, contudo, que não pode eximir o educador, enquanto autoridade, de exercer o direito de ter o dever de estabelecer limites, de propor tarefas, de cobrar a execução das mesmas. Limites sem os quais as liberdades correm o risco de perder-se em licenciosidade, da mesma forma como, sem limites, a autoridade se extravia e vira autoritarismo.

Já Nóvoa (2009) argumenta que, na docência, as práticas de formação dos professores devem ser baseadas numa problemática da ação do docente em relação ao trabalho escolar para que a complexidade do ensino seja visível. Para que haja uma boa prática docente, alguns pontos são ressaltados pelo pesquisador como fundamentais, tais como: conhecimento, cultura profissional, tato pedagógico, trabalho em equipe e compromisso social. Desse modo, ele enfatiza que não há como transformar a prática em conhecimento, por isso, para que as práticas sejam satisfatórias, é indispensável a construção do conhecimento docente associado à teorias e metodologias apropriadas às práticas.

O ensino, segundo Libâneo (1992, p. 55), envolve tanto condições externas, como condições internas. Por isso o professor precisa conhecer e lidar com elas, uma vez que se trata de uma tarefa básica do educador a fim de conduzir o trabalho docente de forma significativa e acolhedora. Para isso, Libâneo (2000, p.9) afirma que "a escola tem o compromisso de reduzir a distância entre ciência cada vez mais complexa e a cultura de base produzida no cotidiano, e a provida pela escolarização."

Nessa perspectiva, o professor deve ter condições e habilidades para, de forma autônoma, utilizar o diálogo, seja com alunos, seja com a gestão escolar, com o propósito de promover aulas de acordo com o contexto educacional em que se encontram, satisfazendo assim os alunos. Conforme Freire (apud MAIA; SCHEIBEL; URBAN, 2009), a relação de ensino deve ser vista como um desejo, tanto por quem pratica o ato de ensinar quanto pelos discentes, os quais deverão ser motivados a aprender. Também, devido a grandes diversidades de alunos em uma classe, a insistência em modificar planos e diversificar metodologias deve evocar no docente a reflexão sobre a ação educativa que se quer desenvolver.

Além disso, nas aulas práticas é que se constrói o efetivo envolvimento do docente com a realidade (como o reconhecimento do insucesso de um plano elaborado), com as dificuldades das relações em trabalhos grupais, além da realização de análises das práticas pedagógicas, persistência em atender aos anseios dos alunos com os conteúdos propostos. Também o compromisso social e a vontade por mudanças são aspectos que devem ser considerados. Assim, a atuação merece atenção, em especial para os iniciantes que, ao entrar no contexto escolar, já se deparam com várias negações e dificuldades no processo educacional.

METODOLOGIA

A fundamentação bibliográfica centrou-se nas contribuições teóricas de vários autores que publicaram artigos, livros, dissertações e teses sobre o trabalho docente. Conforme Martins (2000, p. 28): "trata-se, portanto, de um estudo para conhecer as contribuições científicas sobre o tema, tendo como objetivo recolher, selecionar, analisar e interpretar as contribuições teóricas existentes sobre o fenômeno pesquisado". Assim, a discussão bibliográfica foi realizada com base em autores como Libâneo, Nóvoa, Freire, Pimenta e Ribeiro. Com este estudo também se visa compreender e analisar formas para, em atuações docentes, incentivar e modificar o quadro da educação brasileira com a mobilização da consciência dos interessados na docência.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

ENSINAR A APRENDER A PENSAR (TEORIA E PRÁTICA)

Há um desafio aos professores, em suas práticas pedagógicas. Conforme Libâneo (2000, p. 30) "ensinar a aprender a pensar" é uma das principais tarefas do educador para formar alunos como sujeitos pensantes. Porém, há quesitos muito importantes no tocante à postura do professor, visto que aprender a pensar para atuar com seus alunos é uma tarefa que exige mais leituras teóricas e mais práticas; o profissional também precisa adquirir paciência, trocar experiências, dialogar sobre seus sucessos profissionais, bem como insucessos.

Segundo Pimenta (1999, p. 18) "identidade é um processo de construção do sujeito historicamente situado, que é construída a partir da significação social da profissão, da revisão constante e das tradições". A identidade pode ainda ser construída pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus

valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de seus saberes, de suas angústias, do sentido que tem em sua vida como professor, o qual "vai se criando no processo de criação de novas realidades." (RIBEIRO, 2001, p. 15).

Agir na sala de aula, possuir habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional, capacidade de aprender a aprender, articular com as mídias são algumas tarefas que o docente deve apresentar em sua identidade profissional, além de aprimorar a formação inicial, dando atenção à formação continuada.

Concomitante, insta-se que o professor, de acordo com Libâneo (1992, p. 229), "esteja disponível para aprender com a realidade, extrair dos alunos informações sobre a sua vida cotidiana, levá-los a confrontar os seus próprios conhecimentos com as informações" trazidas pelo docente para a escola.

Há a necessidade de estabelecer elos de coleguismo, uma vez que ninguém ensina sem aprender e sem pensar e, para isso, a forma como se integra os iniciantes na docência, na escola, ao professorado é trazida por Nóvoa (2009) como um ponto sensível na formação dos professores. O referido autor ainda salienta que na passagem de aluno para professor, o acompanhamento inicial por parte de professores mais experientes, nessa fase é extremamente relevante, pois a análise da prática contribui para a integração na cultura profissional docente.

É indispensável um trabalho de autoanálise e autorreflexão por parte do docente, como ser pensante e reflexivo sobre si, para que possa melhorar suas atitudes e modificar sua postura diante de determinadas atividades e práticas pedagógicas.

Nesse sentido, Nóvoa (2009) traz um apontamento no que concerne ao sujeito professor como pessoa ao afirmar que não há como separar as dimensões pessoais e profissionais. Sendo assim, é preciso um trabalho de autoanálise e autorreflexão, para que o docente, como ser pensante e reflexivo, possa melhorar suas atitudes e modificar sua postura diante de determinadas atividades.

Conforme o autor supracitado, ao ensinar, se ensina um pouco do que somos, e no que somos se encontra muito do que ensinamos. Nesse sentido, convém ressaltar que, em consonância com Ribeiro (2001), o homem deve se libertar, superar e fazer com que novas necessidades sejam inventadas e criadas pelo homem, a fim de modificar as atuais posturas na sociedade por meio da capacidade humana de portar a capacidade teórico-prática.

Um ponto considerável deve ser mencionado: a percepção faz parte do processo de reflexão sobre a atuação na docência, uma vez que perceber o ensino como um processo de construção pela ação reflexiva do docente - desde o início de sua profissão deve ter um entendimento claro sobre o seu papel social. Conforme Freire (1997), através da superação e

da mudança é que ocorre mais tolerância perante a sociedade que se vive e o que se deseja nela.

De acordo com Ribeiro (2001), toda relação social é complexa e possui a sua economia política como fundamento e toda relação apresenta prioridades. Se existe a visão/projeção sobre o que precisa ser feito e sobre as precárias condições das escolas, bem como do ensino, deve ser levado em consideração a trama das relações sociais, como, por exemplo: economia, arte, política. A partir disso, atividades diferentes que tenham ligação com a educação, devem ser desenvolvidas e entendidas.

De fato, é bom lembrar que toda ação educativa deve ser feita no sentido de levar o homem a refletir sobre o seu papel no mundo, não apenas no sentido de interpretar, mas de apresentar condições de transformar a si e o mundo. Logo, tem-se que "o ser humano é sempre a um tempo agente e produto de sua ação, portanto da atividade propriamente humana." (RIBEIRO, 2001, p. 23)

Desse modo, os objetivos traçados pelos seres humanos são especificamente de natureza teórica, pois conforme Sánchez Vázquez (1968, p. 193, apud RIBEIRO, 2001, p. 27-28),

a atividade prática que se manifesta no trabalho humano, na criação artística ou na práxis revolucionária é uma atividade adequada a objetivos, cujo cumprimento exige - como dissemos - atividade cogniscitiva. Mas o que caracteriza a atividade prática é o caráter real, objetivo, da matéria-prima sobre a qual se atua, dos meios ou dos instrumentos com que se exerce a ação e de seu resultado ou produto.

Em virtude de que o cenário é uma sala de aula, em uma escola composta por alunos, professores e diretores, alguns termos indispensáveis à educação são elucidados por Ribeiro (2001), como: matéria-prima, instrumentos e produto. Lembrando que matéria-prima é um objeto de natureza variada (corpo físico, ser vivo, grupo, etc.); instrumentos são os recursos (feitos ou não pelo ser humano para transformar alguma matéria-prima); e o produto é a matéria-prima transformada (pelo agente).

Portanto, faz- se óbvia a compreensão sobre a realidade educacional e os complicadores apresentados, pois subjaz à educação a finalidade de tornar possível um maior grau de consciência, compreensão e conhecimento da realidade na qual se está inserido, como ser humano, na qual se atua teórica e praticamente com o propósito de formar alunos que pensem, reflitam e exerçam conhecimento científico (mais produto), e não sejam meros reprodutores do meio (ou agentes mecânicos sem pensar sobre o que fazem).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência desenvolvido em uma parceria entre a Capes e a UNIFRA vem sendo muito relevante para os acadêmicos (bolsistas) beneficiados com o programa, assim como pelos alunos das escolas participantes. Caracteriza-se, portanto, por ser um desafio e um estímulo às instituições de ensino superior e básica envolvidas nas parcerias.

Os resultados, mesmo que parciais, desse programa de incentivo vêm superando as expectativas como inúmeras participações dos bolsistas em eventos, com apresentações de trabalhos, demonstrando os aspectos positivos e resultados dos alunos beneficiados e evidenciando que o estímulo favorece muito aos bolsistas envolvidos na docência.

No Seminário Interdisciplinar do PIBID, na UNIFRA, em 2012, algumas participações são com trabalhos apresentados pelos bolsistas. Alguns trabalhos são resultados do trabalho desenvolvido nas escolas conveniadas, comprovando a simultaneidade e aplicabilidade da teoria e da prática, e estão disponíveis nos anais do seminário para que possam ser acessado, lidos e utilizados e estão disponíveis em blogs e sites das escolas envolvidas.

Contudo, o índice de aumento, em relação ao IDEB, foi pequeno nas escolas, o que demanda mais estímulo, por parte dos alunos de Ensino Médio nesse programa, e mais esforços, por parte dos bolsistas, para que haja, de fato, um melhor aproveitamento.

A pesquisa e discussão teórica realizada proporcionou uma reflexão acerca do trabalho docente ao lembrar que toda ação educativa deve ser feita no sentido de direcionar o homem a refletir sobre o seu papel no mundo e possuir condições de transformar a si e o mundo. Nesse sentido, o trabalho realizado em equipe pelos integrantes do PIBID, junto às professoras titulares e coordenadoras é gratificante e proporciona uma riqueza, tanto pela troca de saberes, como no compartilhamento de ideias, sugestões, autorreconhecimento e motivação para os estudos teóricos e práticas realizadas.

Com base no fato de que o educador possui um papel ativo na formulação dos objetivos e meios de trabalho, é na análise dos erros e acertos, no repensar de suas práticas e envolvimento com o aprendiz que se podem relacionar êxitos, assim como fortalecer o ensino, modificar posturas, transformar planos e diversificar métodos por meio do levantamento de hipóteses a uma teoria.

Toda e qualquer hipótese das ideias sobre o mundo, só pode ser realizada pelo homem e pela força prática, pois a finalidade da educação é tornar possível a compreensão da realidade, além de obter maior consciência e conhecimento sobre a atuação teórica e prática. Então, faz-se necessário um olhar especial aos professores e suas práticas, visto que eles

compõem a escola e estão diretamente envolvidos nos processos e resultados da aprendizagem, justamente para ajudar o aluno no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse caso, a atuação na docência caracteriza-se como uma atividade experimental, porém científica, com caráter real, objetivo, porque o professor (cientista) enfrenta as necessidades e tem como finalidade transformar realmente a matéria-prima (o aluno e a realidade do contexto educacional), operando praticamente a fim de produzir conhecimento científico e obter produtos previamente estabelecidos. Logo, o PIBID é o início do processo de teoria associada à prática!

O agradecimento a CAPES e à URI pela oportunidade de publicar esta pesquisa se faz indispensável, uma vez que como envolvidos diretamente nesse projeto, nossas reflexões sobre a docência podem e devem servir de apoio aos que pretendem investir e descobrir um pouco sobre tal projeto.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. Política e educação. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez. 1992.

_____. Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente, 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

NÓVOA, António. **Professores imagens do futuro presente.** EDUCA: Lisboa, 2009.

MAIA, Christiane Martinatti; SCHEIBEL, Maria Fani; URBAN, Ana Claudia. **Didática:** organização do trabalho pedagógico. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **Educação escolar:** que prática é essa? Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

7.12 LEITURA E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO EM SALA DE AULA: APRENDENDO A FORMA HUMANA DE SER

Márcia Cristiane Rambo¹ Estela Maris Giordani²

RESUMO: Investigamos o desenvolvimento de uma técnica de leitura compreensiva, desenvolvida por nós ao longo da nossa experiência docente. Ela é resultado do diálogo com autores que desenvolvem técnicas de leitura, sendo adaptada para o trabalho no processo ensino-aprendizado na educação básica. Consideramos a capacidade da leitura compreensiva uma das habilidades essenciais à aprendizagem escolar humana, pois o conhecimento se constrói em constante relação com o mundo que nos cerca por meio da nossa capacidade intelectiva de nos perguntar o que são e como funcionam as coisas, por meio de dúvidas e provocações. O ato de aprender implica nomear as coisas, dizer o que elas são, entender os seus significados. Investigaremos nas práticas de sala de aula de professores que aplicam esta técnica e depois quais são os resultados que levam a contribuir com as várias aprendizagens escolares que necessitam diretamente da compreensão de textos diversos. Entendemos que o ser humano é um ser de relações inteligentes e de linguagem, e que a escola deve desenvolver todas potencialidades do ser humano e, por isso nos motivamos a desenvolver este projeto com as acadêmicas de estágio curricular supervisionado do curso de pedagogia da UFSM em escolas em que fazem os seus estágios dos anos iniciais do ensino fundamental no primeiro semestre do ano de 2013. Para cumprir tal objetivo, realizamos entrevistas e observações com estes estudantes. A coleta das informações aconteceu por meio de questionamentos formais e informais com estes acadêmicos após serem orientados em como aplicar a técnica da leitura compreensiva. E, por fim, avaliamos quais as possibilidades desta para a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem, mas principalmente das aprendizagens escolares dos alunos. Com a leitura compreensiva, entendemos contribuir para o desenvolvimento de atividades e metodologias a fim de promover a formação de seres humanos conscientes de sua função social.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem. Leitura compreensiva. Práticas pedagógicas.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A apropriação da formação dos sistemas cognitivos não se processa de forma idêntica em cada indivíduo, e tem a variação segundo as condições do processo de desenvolvimento de cada um. A condição mais importante para o desenvolvimento mental da criança está diretamente ligada à aprendizagem da linguagem, as experiências históricas e sociais se refletem de forma verbal na linguagem e assim a criança acumula conhecimento, sobre o mundo que a rodeia.

Os processos cognitivos intelectuais são formados através do embasamento relativo às experiências individuais que vão tornando-se cada vez mais rápidas e também através do

¹Acadêmica do Curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Santa Maria – Santa Maria – bolsista PROLICEN. Email: marciarambo7@gmail.com.

² Professora da UFSM/AMF, Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação. Email: estela_giordani@yahoo.com.br.

processo de generalização da experiência (essa generalização não é feita de forma acabada, é uma constante construção). Inicialmente acontecem ações sobre os objetos que se transformam em linguagem externa e que depois abreviam-se e adquirem por fim o caráter de ações internas que, se automatizam na forma de simples atos associativos. Portanto, para que as crianças possam aprender conceitos, generalizações, conhecimentos, elas devem formar ações mentais adequadas, ou seja, que as ações organizem-se ativamente inicialmente através de processos externos que os adultos formam na criança e, só depois se tornam mentais internas.

O conhecimento é um ato eminentemente humano que se traduz e se elabora por meio de um intelecto ativo, do um exercício intelectivo em contato com o mundo, com as coisas. É o intelecto que intenciona, que se expõe em direção aos objetos e move assim a sua capacidade intrínseca de estabelecer relações com o mundo.

O indivíduo humano diferentemente de outros seres possui uma capacidade multirelacional: de relações, de inteligência e linguagem (mediação de comunicação e como ser dialógico). O homem é o ser que possui maior possibilidade de estabelecer relações, quase de forma indeterminada, diferentemente das possibilidades de outras espécies (MENEGHETTI, 2006, p. 96).

Em nossa sociedade a cultura ou conhecimento é um instrumento privilegiado de linguagem, de comunicação e dialética entre o eu e o tu da sociedade.

A linguagem é o módulo de interação entre indivíduo e ambiente, entre indivíduo e sociedade. A criança precisa da linguagem que o adéqua a si mesmo e a sociedade: deve ser o meio termo de encontro entre indivíduo e sociedade. A criança enquanto ente inteligente e social, precisa do tu da sociedade, para fazer dialética de valor e alcançar por fim a própria realização. (MENEGHETTI, 2007, p. 208).

O indivíduo humano diferentemente de outros seres possui uma capacidade multirelacional: de relações, de inteligência e linguagem (mediação de comunicação e como ser
dialógico). O homem é o ser que possui maior possibilidade de estabelecer relações, quase de
forma indeterminada, diferentemente das possibilidades de outras espécies (MENEGHETTI,
2006). E, se o ser humano é um ser de relações inteligentes e de linguagem, é preciso que a
escola tenha como prioritário desenvolver essa potencialidade dos elementos humanos, da
forma humana de ser. Se, com o processo educacional não se desenvolvem tais
potencialidades, então são negadas ao homem as possibilidades de exercer as suas
multiplicidades de relações com os outros e com o mundo. "As relações que existem entre
indivíduo e sociedade se qualificam como relações inteligentes, dialógicas e múltiplas em que
a sociedade se apresenta como indivíduo e o indivíduo se expõe como sociedade"

(MENEGHETTI, 2006, p. 96). Portanto, as aprendizagens escolares devem considerar esta especificidade humana como premissa didática elementar no processo formativo do aluno. O aluno neste contexto passa a ser visto como ente específico e principalmente, humano.

Inteligência significa capacidade de ler dentro da ação e portanto, implica uma possibilidade de encontrar por meio do código um sentido que expressa a identidade da coisa tal qual ela se apresenta para o cognoscente naquela situação (MENEGHETTI, 2008). E, é por meio da linguagem que se pode colher a unidade de significado daquele contexto e eis o ato cognitivo ou intelectivo, desvendar em que consistem tais relações.

O ato do conhecimento é uma das atividades do intelecto, mas para conhecer o primeiro movimento do intelecto é se colocar em direção ao que vai ser conhecido de forma humilde, em forma de abertura, com curiosidade. De fato, o conhecimento deriva das perguntas, das dúvidas, das provocações que o sujeito formula dentro de si em direção ao que vai conhecer. As questões que motivam a busca do entendimento são as premissas para se chegar à ele. E, segundo Meneghetti, eis que se colocam as premissas da pedagogia para as crianças, os primeiros universais que a movem como humano. Conforme Meneghetti (2009, p. 86),

os primeiros elementos de pedagogia para as crianças devem remeter aos primeiros universais da criança. Qualquer criança de dois a quatro anos, 1) depois do absolutismo de si mesmo ("eu", "mim"), e depois de "sim", "não", "é meu", entra em outras duas posições: 2) "o que é"; "como se chama?", "por quê?". Essa é a primeira metafísica espontânea, instintiva de cada criança. 3) Depois percebe o outro e aprende a progressivamente o relativismo: o real não é somente ele, mas também os outros, com os quais é necessário saber conviver para a própria vantagem.

Deste modo, se as aprendizagens escolares considerarem estes primeiros universais das crianças, estarão desenvolvendo nela, a forma humana de ser, a forma humana de aprender. E, é esse é um dos motivos do porque as crianças nas escolas apresentam desinteresse e atenção para o estudo. Ou seja, nos perguntamos, como a pedagogia escolar poderia reverter esse contexto em que as crianças perderam o "elan vital" para a aprendizagem? Percebemos que, tal qual as crianças, também, "hoje, os adultos não sabem dizer o que as coisas são, porque: o antigo interrogativo da infância se perde dentro do saco conteudístico das várias culturas, tradições etc.". (MENEGHETTI, 2006, p. 86). O ato de aprender implica o ato de nomear as coisas, dizer o que elas são, entender os seus significados, enfim, compreender as suas relações. E, se um ser humano não é auxiliado a compreender o que são as coisas e como as coisas estabelecem as relações ele não é capaz de conhecer. Portanto, o acesso ao conhecimento na escola não se faz apenas por meio dos

conteúdos das várias culturas, conforme Meneghetti (2006), mas antes, pelo modo humano de conhecer.

Não se trata de negar os conteúdos, muito pelo contrário, mas de resgatar na didática da sala de aula um modo de considerar a especificidade humana, o que lhe é próprio e, que ao longo do tempo, a pedagogia escolar acabou não considerando. Deste modo, as coisas não são apreendidas a partir de um processo externo à sua capacidade intelectiva, mas justamente a partir de dentro de sua capacidade de ser cognoscente, capaz de indagar e de estabelecer múltiplas relações.

E, é neste contexto em que nasce a técnica da leitura compreensiva. Por sua especificidade ela faz com que a criança aprenda o seu modo próprio de conhecer, ou seja, o modo humano de conhecer o mundo, as coisas e, a desvelar também a si mesma de um outro modo. Isso quer dizer que passa a aprender a não mais se ver com os mesmos olhares que aprendeu dos outros a se reconhecer. Passa a se reconhecer a partir do modo humano de descobrir-se, de reconhecer-se como capaz de conhecer por si mesma, a partir de seu íntimo, de dentro de si. E, eis que retornamos ao conceito de inteligência, ou seja, "intus legere actionem" ler a coisa a partir do seu dentro (MENEGHETTI, 2008, p. 143).

O ato de ler assume um sentido muito maior do que já o compreendemos. Assume o sentido do refletir, de espelhar na consciência os dados colhidos nas relações a fim de compreende-las e saber como posicionar-se neste complexo contexto do mundo da vida humana, neste contexto de relações, visto que, o ser humano é um ser com capacidade multi-relacional (MENEGHETTI, 2006; 2007).

Por isso é preciso compreender as relações constitutivas e intrínsecas entre indivíduo e sociedade. Esta é a lógica ontológica, ou seja, aquela que implica satisfação de realização integral, e se não for assim, não se justifica e não acontece a partir do próprio humano. É fundamental então compreender como este autor define sociologia, para ele é,

o estudo do homem quando se organiza em mais pessoas para um escopo comum. Mas estuda também o grupo de fato. Comportamentos, regras, processos e referências estáveis ou provisórias, naturais, racionais, espontâneas, são o objeto do sociólogo. Cada grupo possui uma própria identidade fornecida pelo escopo, pelos meios, pelo lugar e tempo. Quem, o que produz, porquê, de que modo, onde e quando determinam o esquema de identidade e função (E.I.F) (MENEGHETTI, 2009, p. 220).

Para o referido autor, as relações sociais são intrínsecas ao ser humano, pois cada homem ao mesmo tempo em que é indivíduo, é sociedade, e, ele necessita do outro para ser a si mesmo, o outro é conveniente para a realização da minha existência, sem o outro não realizo integralmente o projeto humano do qual também sou parte. Sendo a sociedade

intrínseca ao humano a função da educação, portanto é auxiliar ao contato direto da dialética com os diferentes "tu(s)" que se tornam pontos de diferenciação, mas também de encontro. Diferenciação porque não apenas um indivíduo é diferente de outro, além disso, existem grupos sociais diversos e desconhecidos que fazem ou não parte da imediata existência do indivíduo.

E, é através do adulto que a criança efetivará as primeiras aprendizagens, pois ele constitui-se no ponto externo que liga a criança com o mundo, uma vez que, as primeiras ações desta são dirigidas não só para os objetos, mas também as pessoas adultas. Neste sentido, o adulto adquire um papel de máxima importância no que se refere ao desenvolvimento da criança, na mediada em que se mediatiza a relação desta com o mundo que a cerca.

METODOLOGIA

A pesquisa foi desenvolvida a partir da abordagem qualitativa. A pesquisa qualitativa se justifica, conforme Triviños (1987), porque propicia um maior aprofundamento do fenômeno investigado, ações, princípios e crenças, o que orientou a análise da realidade concreta do estudo em questão.

Desenvolvemos uma pesquisa de campo para estudar como se aplica a leitura compreensiva em sala de aula e quais são os seus resultados. Temos o intuito de fazer desta técnica um instrumento que possibilite uma formação para a compreensão da compreensão de associação, e o entendimento de que somos sujeitos históricos, transformadores do espaço em que estamos inseridos. Buscamos assim investigar essa nova abordagem de leitura compreensiva na sala de aula da educação básica e verificar quais são os resultados do ponto de vista da aprendizagem que elas propiciam, para os estagiários pedagogos e para os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, em diversos contextos e fases (primeiro, segundo, terceiro, quartos anos e, educação de jovens e adultos).

Foram feitas observações participantes e acompanhamento de oito acadêmicos do décimo semestre do curso de pedagogia noturno da UFSM durante os processos de orientação dos estágios curriculares do ensino fundamental no estágio no primeiro semestre do ano de 2013. A professora orientadora, durante as aulas de estágio curricular supervisionado dos anos iniciais explicou como realizar a leitura compreensiva com os acadêmicos estagiários para que soubessem como aplicá-la e compreendessem mais profundamente os passos desta técnica. Esse processo incluiu a demonstração prática de como se faz a interação com uma

criança quando se trabalha um texto. E, desta primeira etapa de pesquisa sistematizamos progressivamente em que consiste esta estratégia de leitura compreensiva e também acompanhar a aprendizagem desta técnica pelos professores estagiários bem como quais os resultados que podem ser observados neste breve período de estágio (120 horas).

Com o decorrer das aulas de orientação de estágio, questionamos informalmente os estagiários a respeito do desenvolvimento da técnica em suas aulas. Posteriormente, em outra etapa da pesquisa será aplicado também questionário para obter mais informações e assim avaliar os resultados e impressões dos docentes estagiários na aplicação desta técnica. Faremos o levantamento das informações baseando-nos no roteiro de questões previamente desenvolvido para professores sobre a técnica de leitura compreensiva para analisar a efetividade das aplicações do método (forma como é aplicada) e da técnica (a leitura compreensiva).

No último momento de pesquisa formalizaremos esta estratégia, sugerindo mudanças e melhorias nos percursos que se demonstrarem ainda insipientes para o alcance dos objetivos que ela se propõe. Nesta etapa visualizamos principalmente as dificuldades e melhorias obtidas após a aplicação dos mesmos, por parte de todos envolvidos no projeto. Vamos avaliar, a partir dos dados obtidos, quais as possibilidades desta para a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem, mas principalmente das aprendizagens escolares dos alunos. Esta terceira fase deriva é claro, da análise dos dados obtidos junto aos sujeitos investigados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Fomos percebendo ao longo do nosso trabalho alguns mecanismos que as pessoas, e em especial as crianças, desenvolvem para sobreviver em um mondo letrado de forma a tentar burlar as relações com os códigos escritos sem gastar muita energia com eles. De modo simples, podemos dizer que observamos que as crianças desenvolvem atalhos ou mecanismos facilitadores de interação com o mundo de forma a se tornar mais cômodo para eles. Esse mecanismo cognitivo foi denominado por Freud (1982), mecanismos de defesa do Ego e, este que nos referimos, especificamente, denomina-se generalização. Um exemplo clássico dessa utilização ocorre quando as crianças se alfabetizam. Percebemos que assim que começam a aprender as primeiras sílabas, fazem a leitura das palavras adivinhando o restante da mesma para acelerar a leitura, assim vão buscando encurtar caminhos para chegar ao objetivo. Contudo, o problema ocorre quando este mecanismo inicial, que é um facilitador, torna-se um mecanismo perene nos contextos das aprendizagens. Pois, nem sempre aquela generalização

inicial corresponde a aprendizagem do objeto de estudo, e sim a uma conclusão generalizada próxima, mais rápida da atividade proposta pela professora, mas não adequada.

Outro exemplo que podemos dar sobre o mesmo mecanismo também ocorre com a leitura de textos. Para concluir mais rápido, e ir embora mais cedo, ou ainda ser o primeiro a terminar, livrar-se da tarefa, e outras tantas justificativas, as crianças e jovens buscam atalhos que nem sempre a levam a real compreensão do mesmo. Esse mecanismo inicial (que é facilitador) na progressão das aprendizagens torna-se uma barreira que impede o desenvolvimento da compreensão cognitiva mais profunda do objeto a ser apreendido pelo sujeito.

Contudo, nós professores nem sempre percebemos estes atalhos e, as vezes, quando a atividade tem resultado final muito bom se não considera os meios pelos quais foram executadas e o resultado real na aprendizagem dos alunos. Um outro exemplo clássico disso são os resumos de textos que os alunos fazem os quais não são resumos (SEVERINO, 2003) mas um escamoteamento de resumo pois suprimem trechos de frases ou parágrafos, trocam palavras por outras com significado aparentemente semelhantes mas que contradizem a argumentação do autor, recortam trechos, ou seja, todos mecanismos que mascaram a capacidade de realizar a síntese ou retirar a essência de uma argumentação sem com isso empobrece-la ou mesmo contradizê-la e assim efetivamente saber fazer um resumo. E, podemos perceber claramente essa prática quando fazemos questões referentes aos mesmos, pois quando questionados não conseguem responder, pois a tarefa foi feita mas não teve significação ou implicação na formação das estruturas intelectivas do aprendiz.

Muitas vezes não nos damos conta de acompanhar todo o processo de desenvolvimento dos alunos, pois as turmas são numerosas e exigem bastante atenção. Sem entrar na crítica às salas superlotadas, precisamos de mecanismos metodológicos diferenciados para dar conta desta importante tarefa, e é justamente aqui que entra o objeto da nossa pesquisa que é a técnica da leitura compreensiva, desenvolvida coletivamente e concomitante com toda a turma. Técnica esta que é pensada como processo, acompanhando todo o desenvolvimento da mesma.

O passo-à-passo da aplicação desta técnica se dá inicialmente selecionando um texto didaticamente. Notamos em nossa pesquisa que a técnica funciona com alguns textos e com outros existia uma dificuldade em aplica-la. Isto fez com que percebêssemos e desenvolvêssemos com as acadêmicas uma reflexão a respeito do tipo de texto didático que trabalhamos em sala de aula e assim se compreendeu que nem todos os textos são apropriados para o trabalho de facilitação das aprendizagens em sala de aula, alguns textos são sem lógica,

com significados confusos e com uma estrutura argumentativa pobre, pouco inteligentes. Portanto, não conseguimos fazer perguntas inteligentes sobre eles, eles não nos permitem argumentar, pensar, relacionar, compreender de forma mais profunda as coisas. Enfim, percebemos que para o auxilio e compreensão do conteúdo concretamente e não metaforicamente são mais acessíveis os textos de disciplinas tais como história, geografia, ...

Em seguida, após a escolha do texto, a técnica da leitura compreensiva é iniciada com a leitura do título do texto, buscando entender individualmente o significado de cada palavra. As crianças então, nesta etapa, buscam ao invés de trazer o significado imediato, ou de pensar no significado tendem a dar exemplos. E, temos que ter cuidado, porque novamente elas estão colocando em ação os mecanismos de defesa. O esforço do professor é fazer com que as crianças se concentrem em tentar conceituar palavra por palavra em si mesma e o seu significado no contexto do que está escrito no título. Outro desafio na condução da estratégia nesta etapa é que a criança tende a usar a sua imaginação de forma descabida ou inadequada, utilizando novamente como mecanismo fugaz a aprendizagem.

Depois o professor faz a criança ou o jovem focar a sua atenção sobre o sentido dos termos individualmente e em seguida os termos no contexto do título. Devemos fazer com que a criança ou o jovem se atenha ao que está escrito, o que diz o texto. Após, procuramos fazer uma pergunta inteligente sobre este título. A resposta deve estar contida no próprio título facilitando a compreensão sem distorcer o sentido do que está escrito. Depois da compreensão do título, passamos para a primeira frase do texto e repetimos todos os passos anteriores, lendo e relendo quantas vezes forem necessárias para garantir a compreensão real do texto. E assim sucessivamente, retomando de tempos em tempos as frases e parágrafos lidos anteriormente, fazendo um exercício de contar o texto com suas palavras, sem alterar o seu significado, contendo os elementos do texto e a sua sequência e, por fim se faz a síntese do mesmo.

Visualizamos, após a aplicação desta técnica, principalmente as dificuldades e melhorias obtidas por parte de todos envolvidos no projeto. Questionamentos como: "por que não dá certo?" fez perceber que nem todos os textos são escritos de forma inteligente, não sendo estes apropriados para o trabalho em sala de aula. Assim a técnica da leitura compreensiva ajuda a desenvolver mais critérios para a escolha dos textos didáticos. Os alunos participam mais ativamente das aulas, demonstrando um maior interesse e valorizam o conhecimento que estão construindo conjuntamente e não só absorvem do texto e da professora. Eles se sentem importantes por contribuir expressando o que pensaram com relação ao texto. As perguntas não retóricas acrescentam na formação, pois exigem maior

raciocínio, e fazem as crianças se sentirem mais inteligentes instigando a querer aprender mais. A técnica também desenvolveu uma melhora na escrita das crianças, que passou a ter mais sentido, maior desenvolvimento lógico, significado e a produção escrita se tornou maior.

Avaliaremos, nas outras etapas de pesquisa a partir dos dados obtidos, quais as possibilidades desta para a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem, e principalmente das aprendizagens escolares dos alunos. Esta deriva da análise dos dados obtidos junto aos sujeitos investigados sobre: em que consiste a estratégia de leitura compreensiva; quais facilidades ou dificuldades de aplicação da estratégia e porquê; resultados na aprendizagem docente dos estagiários, e escolar dos alunos; entre outras questões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O valor da educação básica na sociedade contemporânea é cada vez mais ressaltado, contudo, ainda persistem altos índices de evasão, repetência e muitos apenas passam pelas escolas aprendendo apenas conteúdos, na maioria das vezes, vazios de significados, sem vivenciar uma educação que desenvolva amplamente a forma humana de ser, seus conhecimentos e saberes.

Agir no ambiente de estágio, mudando-o possibilita mudar os sujeitos inseridos nele. Se a criança apresenta um comportamento favorável ao seu amplo desenvolvimento cognitivo é porque existem condições no ambiente. Enquanto pedagogos temos a responsabilidade de aprender a identificar e modificar as condições necessárias para a mudança positiva, para o amplo desenvolvimento do ser humano, princípio da pedagogia (GIORDANI; MENDES, 2012). Com o método da leitura compreensiva nos propomos a mergulhar no ambiente da sala de aula, estudar e interferir neste, procurando melhorá-lo.

REFERÊNCIAS

FREUD, A. O ego e os mecanismos de defesa. Rio de Janeiro: Ed. Civ. Brasileira, 1982.

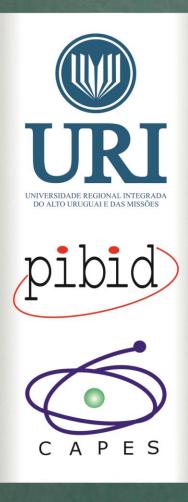
GIORDANI, E. M.; MENDES, A. M. M. Pedagogia ontopsicologica na orientação do estágio dos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Nuances: estudos sobre Educação**. Ano XVII, v. 20, n. 21, p. 43-62, set./dez. 2011. Disponível em: http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1091/1098>. Acesso em: 14 abr. 2013.

GIORDANI, E. M.; MENOTTI, C. R.; SILVA, E. L. A Linguagem Científica e a Formação Docente. Santa Maria: UFSM. 2006. Disponível em: http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem20/COLE_3668.pdf. Acesso em: 14 abr. 2013.

LEONTIEV, Alexandre N. O desenvolvimento do psíquico. Lisboa: Livros Horizonte, 1978
MENEGHETTI, A. Dicionário de Ontopsicologia . 2. ed. Recanto Maestro: Ontopsicologia Editrice, 2008.
Direito, consciência, sociedade. Recanto Maestro (RS): OntoEd, 2009.
Pedagogia Ontopsicológica . Roma (IT): Psicologia Editrice, 2007.
La crisi delle democrazie contemporânea. Roma (IT): Psicologia Editrice, 2006.
SEVERINO, Antônio J. Metodologia do trabalho científico. 19. ed. São Paulo: Cortez, 1993.
TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais - a pesquisa quantitativa en educação. São Paulo: Atlas, 1987.



Realização:





Arte da Capa: Roda D'Água.

Autoria: **Oracy Dornelles**, painel de 3,50m x 8,50m no prédio 4 da URI - Câmpus de Santiago. Justificativa: Um dos símbolos da colonização do Rio Grande do Sul. Enquanto a água jorra sobre uma roda seccionada, uma figura humana em postura concentrada, simboliza, com seus três braços, o ritmo e a força do movimento rotativo. À esquerda, outra figura humana estilizada, em andamento contemporâneo de ciência empurra uma proveta gigante conjugando o passado com o futuro. "Compreendemos por analogia que o painel **Roda D'Água** representa as conexões que o PIBID estabelece cotidianamente com as Licenciaturas no âmbito dos espaços escolares"