Olh@res

Revista Eletrônica do Departamento de Educação da UNIFESP

Volume 1, Nº. 02

ISSN 2317-7853

UNIFESP

Editorial

A Revista Eletrônica Olh@res, criada em 2011 pelo Departamento de Educação da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo, constitui um espaço de divulgação e debates das questões voltadas para a formação de professores e gestores educacionais da escola básica.

O segundo número do primeiro volume, que ora apresentamos, pretende contribuir para essa finalidade em suas várias seções. Na primeira delas, traz um conjunto de cinco artigos, compondo um dossiê, organizado para tratar de questões relacionadas ao sucesso e ao insucesso escolar, em especial, a fatores que interferem positiva ou negativamente na trajetória escolar de crianças e jovens.

Com essa perspectiva, Marcos Cezar de Freitas analisa práticas de *bullying* como uma dimensão do fracasso escolar e Violaîne Bigot relata suas pesquisas sobre a integração escolar de estudantes cuja língua materna é diferente daquela da comunidade em que esses estudantes vivem, tendo como finalidade estabelecer os nexos dessa condição com a aprendizagem escolar.

Outro estudo, desenvolvido por Frederica Padilha, Vanda Mendes Ribeiro, Antônio Augusto Gomes Batista, Luciana Alves, Hamilton Carvalho-Silva, em uma região da cidade de São Paulo, busca compreender como as desigualdades socioespaciais impactam as oportunidades escolares e revela que esse efeito é diferenciado para alunos com recursos socioculturais distintos.

Telma Leal Ferraz, Ana Carolina Perrusi Brandão, Fabiana Belo dos Santos Almeida, Erika Souza Vieira realizam uma importante reflexão sobre a alfabetização como direito das crianças brasileiras. A pesquisa que empreenderam discute as diferentes dimensões relativas ao ensino da leitura e da escrita, nas séries iniciais do ensino fundamental, e trata das convergências entre a abordagem da alfabetização, na perspectiva do letramento, e a proposta de formação de professores presente no Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, do Governo Federal.

Completa o conjunto do dossiê o texto de Ruth Helena Pinto Cohen que, com base na Psicanálise, propõe que "grupos de conversação" possam constituir uma estratégia a ser considerada para a discussão do fracasso escolar para a formação de professor.

Os temas discutidos no dossiê não esgotam os problemas que afetam a trajetória escolar de crianças e jovens; apenas apontam alguns deles que a escola tem sido chamada a enfrentar, considerando que a permanência com aprendizagem é uma das metas, senão a maior delas, a ser alcançada pelos sistemas de ensino.

Na sequência, está a entrevista, concedida à Revista Olh@res, dos sociólogos e professor Bernard Lahire, da Universidade de Lyon II, na França, e diretor do Grupo de Pesquisa sobre Socialização (CNRS). Conhecido por seus estudos sobre as formas populares de apropriação da escrita, sobre a relação entre o sucesso escolar e a necessidade de criação de condições culturais e pedagógicas satisfatórias às crianças e suas famílias, sua entrevista retoma questões do dossiê, ao enfatizar que, em grande parte, o sucesso escolar de crianças dos meios populares exige políticas que tenham referência na lógica da realidade social e não na lógica burocrática que fragmenta os problemas sociais. Além disso, ao relacionar seus estudos à realidade brasileira, chama a atenção para aspectos importantes da nossa educação como o número baixo de horas de aula oferecida aos alunos nos anos iniciais e a má remuneração dos professores que atuam nesses anos. Lahire entende que, melhorando a qualidade e a remuneração dos professores e aumentando o número de horas no Ensino Fundamental I, o Brasil mudaria radicalmente a relação dos cidadãos para com o saber e a cultura.

A seguir, estão dois relatos de experiência e mais treze artigos de temáticas variadas que são reveladoras dos desafios vividos pelos pesquisadores e docentes do ensino superior no que se refere à formação de educadores.

Os “diários de estudos”, produção individual de alunos de um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, são objeto de análise da experiência relatada por Rosana dos Santos Jordão que utiliza esses diários para avaliar a aprendizagem dos alunos. Outra experiência, conduzida por Ana Paula Teixeira Bruno Silva e Ivanda Maria Martins Silva, ambientada em um curso de Licenciatura em Física, na modalidade de educação a distância, prioriza a prática do estágio na educação não-formal, com a intenção de contribuir para responder à necessidade de formar profissionais não apenas para atuar na escola.

Os artigos que se seguem aos relatos descortinam uma variedade de questões como as que abrangem a formação de professores em diferentes áreas do conhecimento, como os respectivos trabalhos de Magda Medhat Pechliye, de Gabriela Quartin Marzari e de Fabiana Giovani.

A formação no âmbito do sistema prisional é outro tema presente, pesquisado por Marieta Gouvea de Oliveira Penna e Andressa Baldini Silva que mostram as fragilidades dessa formação e as dificuldades que as educadoras presas têm em suas práticas pedagógicas.

Os estágios curriculares em espaços não formais são mais uma vez tratados neste número da Revista, agora com outro enfoque e no âmbito das Ciências Biológicas. Especificamente, trata-se de uma discussão sobre formação do profissional dessa área para atuar em museus científicos,apresentada por Gustavo Lopes Ferreria, Helena Morais Pacheco, Luiz Paulo Costa e Silva, Fernanda Nogueira-Ferreria, Daniela Franco Carvalho Jacobucci. Ainda relacionado a estágios curriculares, há o trabalho de Antonio Almir Silva Gomes que se refere a práticas de formação para a Educação Escolar Indígena.

A Educação de Jovens e Adultos também está representada entre os temas no estudo realizado por Andrea da Conceição Cândido Rosado e Cássia do Carmo Pires Fernandes sobre as políticas e as concepções que fundamentam a prática de um grupo de docentes de escolas públicas, participantes da pesquisa.

Completam essa significativa diversidade: a educação a distância, objeto de análise de Dulce Márcia Cruz, em Curso de Licenciatura em Inglês da Universidade Aberta do Brasil; as estratégias para o desenvolvimento da criatividade em contexto escolar, apresentadas por Andréa Gomes de Alencar; a identificação de significados e sentidos construídos por crianças a respeito do espaço escolar e captados por meio da fotografia, feita por Isis Naiane Santos; os novos paradigmas adotados pelos mais recentes Livros Didáticos de Língua Portuguesa, analisados por Silvio Profirio da Silva, Tatiana Simões e Luna; o estudo de Ilsa do Carmo Vieira Goulart, também sobre livros didáticos, com foco na a materialidade do impresso a partir da análise dos dispositivos tipográficos e textuais e as concepções de um bom professor na visão de alunos de uma escola pública estudadas por Jefferson Peixoto Silva.

Por fim, na última parte da Revista, há duas resenhas, uma delas, sobre o livro *A escola e o fracasso* escolar, a autora, Vivian Batista da Silva, assinala a relevância do texto não apenas pela sua temática, mas principalmente pela forma como conduz as discussões. Na outra resenha, de Gabriela Marino Silva, o livro *Payer les profs au mérite?* é muito recomendado por problematizar uma questão tão atual que é a remuneração dos professores em função dos resultados de seus alunos.

Trata-se, portanto, considerando o conjunto das leituras, de um grande leque de possibilidades para a reflexão sobre a escola e seus agentes.

Boa leitura!
Equipe Editorial
Novembro de 2013

Sumário

Dossiê - Estágio

Efeito do território sobre as desigualdades escolares: mudanças no caso de São Miguel Paulista de 2007 a 2009 Frederica Padilha, Vanda Mendes Ribeiro, Antônio Augusto Gomes Batista, Luciana Alves & Hamilton Carvalho-Silva (Cenpec) 8-30

Percepção de professores sobre o bullying entre crianças e adolescentes. Dimensões do fracasso escolar Marcos Cezar de Freitas (Universidade Federal de São Paulo) 31-55

O fracasso escolar a partir da interface entre Psicanálise e Educação Ruth Helena Pinto Cohen (Universidade Federal do Rio de Janeiro) 56-68

Reflexões sobre o ensino do sistema de escrita alfabética em documentos curriculares: implicações para a formação de professores Leal Ferraz Telma, Ana Carolina Perrusi Brandão, Fabiana Belo dos Santos Almeida & Erika Souza Vieira (Universidade Federal de Pernambuco)..... 69-99

O aluno com pouco domínio na língua da escolarização: convergência ou concorrência da socialização linguageira e da socialização escolar? Violaîne Bigot (Universidade Sorbonne Nouvelle – Paris 3) 100-119

Entrevista

Bernard Lahire - École Normale Supérieure de Lyon II 120-128

Relato de Experiência

Diários de estudo como meios para a avaliação da aprendizagem no ensino superior Rosana dos Santos Jordão (Universidade Presbiteriana Mackenzie) 129-154

Estágio curricular em contextos não formais: interfaces com desafios na educação a distância. Ana Paula Teixeira Bruno Silva (Universidade Federal Rural de Pernambuco) & Ivanda Maria Martins Silva (Universidade Federal Rural de Pernambuco)..... 155-179

Artigo

Políticas e concepções de educação de jovens e adultos: fundamentos da prática docente Andrea da Conceição Cândido Rosado (Escola Estadual "Madre Santa Face") & Cássia do Carmo Pires Fernandes (Universidade Federal de Juiz de Fora) 180-192

Exercício docente na prisão por educadoras presas: formação e prática pedagógica Marieta Gouvea de Oliveira Penna (Universidade Federal de São Paulo) & Andressa Baldini Silva (Universidade Federal de São Paulo) 193-220

Como ser um bom professor na visão de um grupo de alunos Jefferson Peixoto Silva (Universidade Paulista – UNIP) 221-246

Espaços não formais de educação como campo de atuação do licenciado em ciências biológicas Gustavo Lopes Ferreira (Universidade Federal de Uberlândia), Helena Morais Pacheco (Universidade Federal de Uberlândia), Luiz Paulo Costa e Silva (Universidade Federal de Uberlândia), Fernanda Nogueira-Ferreira (Universidade Federal de Uberlândia) & Daniela Franco Carvalho Jacobucci (Universidade Federal de Uberlândia) 247-268

Estágio curricular nas licenciaturas interculturais indígenas: um caso particular na área de linguagens Antonio Almir Silva Gomes (Universidade Federal do Amapá) 269-296

Possibilidades de avaliação formativa a partir de relatórios de estágio: experiência em metodologia do ensino de Biologia Magda Medhat Pechliye (Universidade Presbiteriana Mackenzie)..... 297-322

A formação de professores de língua estrangeira na era das tecnologias digitais Gabriela Quatrin Marzari (Centro Universitário Franciscano - UNIFRA)..... 323-341

Interação e aprendizagem online: um estudo da e-mediação em fóruns de discussão da Universidade Aberta do Brasil Dulce Márcia Cruz (Universidade Federal de Santa Catarina)..... 342-364

Da decodificação à construção de sentido: concepções de leitura subjacentes aos livros didáticos de língua portuguesa e adotados pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco (1979-2012) Silvio Profirio da Silva (Universidade Federal Rural de Pernambuco) & Tatiana Simões e Luna (Universidade Federal Rural de Pernambuco) 365-388

Marcas da ação editorial na série graduada de língua portuguesa Meninice Ilsa do Carmo Vieira Goulart (Universidade Estadual de Campinas)..... 389-409

As (im)possibilidades de sentidos para a escola através de fotografias de alunos do 1°ano do Ensino Fundamental Isis Naiane Santos (Universidade Estadual de Feira de Santana) 410-431

O diário reflexivo na formação inicial visto à luz da dialogia bakhtiniana Fabiana Giovani (Universidade Federal do Pampa)..... 432-451

O criar em ação: concepções e reflexão para prática da criatividade Andréa Gomes de Alencar (Centro Universitário Ítalo Brasileiro) 452-473

Resenha

O fracasso escolar em suas múltiplas dimensões: interpretações e projetos Vivian Batista da Silva (Universidade de São Paulo) 474-478

Pagar os professores por mérito? Gabriela Marino Silva (Universidade Estadual de Campinas) 479-484

EFEITO DO TERRITÓRIO SOBRE AS DESIGUALDADES ESCOLARES: MUDANÇAS NO CASO DE SÃO MIGUEL PAULISTA DE 2007 A 2009

Frederica Padilha

Vanda Mendes Ribeiro

Antônio Augusto Gomes Batista

Luciana Alves

Hamilton Carvalho-Silva

Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC, SP)

Resumo

Este artigo discute *se* e *como* as desigualdades socioespaciais presentes no interior da subprefeitura de São Miguel Paulista (SMP), leste do Município de São Paulo, impactam a desigualdade escolar. Usando o Ideb 2007, um primeiro estudo mostrou que: i) as desigualdades socioespaciais restringem a qualidade da oferta educacional das escolas em territórios de alta vulnerabilidade social; ii) escolas situadas nos territórios mais vulneráveis concentram mais alunos com recursos socioculturais mais baixos e iii) alunos com baixos recursos socioculturais, em escolas de territórios menos vulneráveis, tendem a ter melhores desempenhos na Prova Brasil. O segundo estudo, que utilizou o Ideb 2009, denota alterações nos vínculos entre as desigualdades socioespaciais e escolares: i) o Ideb cresceu, sobretudo em áreas mais vulneráveis, mas aumentou a segregação dos alunos;ii)o estudo corrobora o efeito de território sobre as oportunidades educacionais, porém, esse efeito é diferenciado para alunos com recursos socioculturais distintos.

Palavras-chave: Metrópole; Desigualdades educacionais; Desigualdades socioespaciais.

TERRITORIAL EFFECT ON EDUCATIONAL OPPORTUNITIES: SOME CHANGES IN THE CASE OF SÃO MIGUEL PAULISTA FROM2007 TO 2009

Abstract

This paper discusses *if* and *how* social-spatial inequalities found in the interior of the borough of São Miguel Paulista (SMP), east of the municipality of São Paulo, have impacted academic inequality levels. Using the Ideb 2007, a preliminary study showed that: i) socio-spatial inequalities were restricted to the quality of education provided at schools located in territories of high social vulnerability; ii) schools in the most vulnerable territories contained more students with fewer socio-cultural resources; and iii) students with few socio-cultural resources in less vulnerable territorie stended to have a higher performance in Prova Brasil. Using Ideb 2009, there are some changes in the connections between socio-spatial and academic inequalities: i) the Ideb rose, especially at schools in more vulnerable areas, but segregation of students have increased in these areas ; ii) the study corroborates a territorial effect on educational opportunities, yet this effect is different for students with distinct socio-cultural resources.

Keywords: Metropolis; Educational inequalities; Socio-spatial inequalities.

Introdução

Este artigo tem como objetivo avançar nas análises apresentadas por Érnica e Batista (2012), no âmbito da pesquisa *Educação em Áreas de Alta Vulnerabilidade Social de Grandes Centros Urbanos,* verificando se os resultados encontrados pelos autores com base nos dados do Ideb e da Prova Brasil do ano de 2007 se mantém quando utilizados os dados do ano de 2009.

A pesquisa se situa no campo de estudos dedicados às particularidades da educação nas metrópoles, e teve como campo de análise a subprefeitura de São Miguel Paulista (SMP), situada na região leste da cidade de São Paulo. Seu objetivo principal foi apreender *se* e *como* as desigualdades nos níveis de vulnerabilidade social de um território impactam a oferta educacional das escolas ali localizadas e, por meio dela, o desempenho dos alunos.

Os resultados da pesquisa, quando usado o Ideb 2007, mostraram a existência de uma relação entre o nível de vulnerabilidade social do território onde se localiza a escola e as oportunidades educacionais oferecidas aos alunos, aqui vistas pelo Ideb, evidenciando que, quanto maior o nível de vulnerabilidade do entorno de uma escola, mais baixo tende a ser seu Ideb. Além disso, alunos de um mesmo nível sociocultural tendem a ter um desempenho melhor quando estudam em escolas de entorno menos vulnerável.

Este artigo visa, com base no mesmo referencial metodológico, verificar se tais evidências se repetem em 2009. Para tanto, os indicadores referentes aos recursos culturais dos alunos e à composição do corpo discente das escolas a partir de seus recursos culturais, foram recalculados a partir dos dados do questionário socioeconômico da Prova Brasil de 2009.

É importante ressaltar que este artigo tem caráter predominantemente descritivo e exploratório das mudanças encontradas a partir da comparação realizada. Uma análise mais aprofundada dessas mudanças encontra-se em curso, com a inclusão de dados do Ideb 2011, bem como uma análise comparativa do Índice Paulista de Vulnerabilidade Social (IPVS) de 2000 e de 2010, este último apenas recentemente divulgado. Em termos gerais, os dados de 2009, comparados com os de 2007, apontam para:

i) um crescimento do Ideb nas escolas estudadas, mas de modo mais acentuado naquelas situadas em áreas de maior vulnerabilidade social, o que pode indicar um aumento da equidade entre as escolas no interior da subprefeitura de São Miguel Paulista;de acordo com Dubet (2009) a equidade depende da distribuição de bens que favorecem prioritariamente a população que tem menos recursos socioeconômicos;

ii) uma consequente diminuição da correlação entre o nível de vulnerabilidade do entorno da escola e o seu resultado de Ideb;

iii) um aumento da concentração de alunos com baixos recursos culturais em escolas situadas em áreas de alta vulnerabilidade social, indicando um aumento da segregação na subprefeitura;

iv) alterações no efeito território: quando alunos com baixo nível de recursos socioculturais estudam em escolas de meios mais vulneráveis, tendem a ter uma diferença negativa de desempenho mais acentuada que a diferença positiva apresentada pelos alunos com características opostas (aqueles que com baixos recursos culturais estudam em escolas situadas em áreas menos vulneráveis).

Além dessa introdução, a segunda seção deste artigo retoma brevemente a metodologia utilizada em Érnica e Batista (2012), a qual foi replicada para os dados de 2009. A seção seguinte apresenta as análises comparativas dos dados de 2007 e 2009 para a 4ª série do Ensino Fundamental. Em maior ou menor medida os dados para a

8ª série repetem os vistos para a 4a série e, por essa razão, são apresentados no anexo deste artigo.

Por fim, a partir da comparação dos dados do Ideb e da Prova Brasil de 2007 e 2009, a seção de discussão retoma algumas questões sobre os mecanismos que favorecem o efeito das desigualdades em termos da vulnerabilidade do território sobre a oferta educacional.

1. Caracterização do território de São Miguel Paulista

A cidade de São Paulo é dividida administrativamente em 31 subprefeituras distribuídas em nove regiões geográficas da cidade. Cada subprefeitura, por sua vez, abrange certo número de distritos (ao todo são 96), os quais são subdivididos em subdistritos ou, como designados por parte da população, em "bairros".

Segundo dados do Censo Demográfico, em 2011, a subprefeitura de São Miguel Paulista contava com cerca de 400 mil habitantes em uma área geográfica de 24,6 km^2(OBSERVATÓRIO CIDADÃO NOSSA SÃO PAULO, 2013). Essa população representa 3,6% daquela residente no município. De acordo com o Atlas de Desenvolvimento e Trabalho da Cidade[1], o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de SMP, em 2007, era de 0,777 valor bastante inferior ao do município que, no mesmo ano, obteve IDH de 0,843(PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO, 2013).

Com base em dados da Fundação Seade, o Observatório Cidadão Nossa São Paulo (2013) afirma que, em 2011, a taxa de mortalidade infantil na subprefeitura de SMP foi de 13,78 crianças sobre mil nascidas vivas, contra 11,31 do conjunto da cidade. Pautado em informações da Secretaria Municipal de Saúde do município, o Observatório afiança ainda que em 2012, 17,12 % dos nascidos vivos da referida localidade eram filhos de mães com 19 anos ou menos,

[1]http://atlasmunicipal.prefeitura.sp.gov.br/Login/Login.aspx

valor que representa uma alta taxa de gravidez na adolescência. Número superior ao do município: 12,5.

A taxa de desemprego entre os jovens de 16 a 29 anos na referida subprefeitura é a pior do município. Em 2012, segundo dados da Fundação Seade e do Dieese, 14,64% dos jovens nessa faixa etária estavam desempregados enquanto na região com menor índice essa taxa era de apenas 8,5%. No município, de 12,9%. Tais números sugerem que a região concentra mais problemas socioeconômicos que a média municipal (OBSERVATÓRIO CIDADÃO NOSSA SÃO PAULO, 2013).

2. Metodologia

Para a análise do território, considerou-se o setor censitário como a menor unidade territorial de classificação dos dados. Um setor censitário é definido através do agrupamento em determinada área de 300 habitantes aproximadamente (o equivalente a um quarteirão).

Os dados abrangem o conjunto da população e do território da subprefeitura, incluindo suas 61 escolas públicas municipais e estaduais e seus alunos. Eles permitiram traçar um painel descritivo que revela a relação entre as diferenças nos níveis de vulnerabilidade social do território e as diferenças no resultado das escolas ali situadas.

A principal variável dependente utilizada para descrever as desigualdades educacionais entre as escolas foi o Ideb e da Prova Brasil de 2007 e 2009.

A caracterização do território foi feita a partir do IPVS 2000 (Índice Paulista de Vulnerabilidade Social), calculado pela Fundação Seade para todos os setores censitários do Estado de São Paulo. Esse indicador relaciona uma dimensão socioeconômica, formada pelos dados de renda e escolaridade do domicílio, e uma dimensão de ciclo

de vida familiar, que permite classificar as famílias em jovens, adultas e idosas. O pressuposto é de que um mesmo nível socioeconômico pode gerar níveis de vulnerabilidade diferentes de acordo com o ciclo de vida familiar.

A variável de análise relativa aos alunos foi o seu resultado na Prova Brasil da 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental, traduzido de acordo com as expectativas de aprendizagem por série. A caracterização sociocultural dos alunos foi feita por um conjunto de elementos retirados do questionário socioeconômico da Prova Brasil, que informa sobre os recursos culturais familiarese os dados da escola em que ele estuda. Este índice foi chamado de K-Cult.[2]

A variável de análise das escolas foi o Ideb. A caracterização dos estabelecimentos – sempre de Ensino Fundamental – foi feita por duas variáveis. Em primeiro lugar, para a mensuração dos níveis de vulnerabilidade social do entorno da escola, traçou-se um raio de 1 km a partir da escola e calculou-se a média do IPVS dos setores censitários localizados nessa área. Em segundo lugar, criou-se um indicador que expressasse o grau de heterogeneidade ou homogeneidade do corpo discente das escolas (Indicador de Heterogeneidade ou IH), calculado pela comparação da distribuição dos alunos no interior de cada escola em função de seus recursos culturais, com a distribuição dos estudantes da rede pública local (a subprefeitura de São Miguel Paulista). Assim as escolas foram classificadas em: homogêneas, concentradoras de alunos com altos recursos culturais; heterogêneas, composição sociocultural dos alunos similar à da população da subprefeitura; homogêneas, concentradoras de alunos com baixos recursos culturais.

[2] Compuseram o índice dados relativos à posse de bens como TV, rádio, Internet, livros, assim como ao nível de escolaridade da mãe.

3. Indicadores e correlações 4ª série

A tabela 01mostra a média do Ideb das escolas situadas em áreas de diferentes níveis de vulnerabilidade para os anos de 2007 e 2009 e a variação no indicador durante esse período. Vemos que há um aumento do Ideb nos três grupos de escolas analisados; contudo, esse aumento ocorre de forma mais acentuada nas escolas de entorno mais vulnerável. Ainda que esse aumento indique, entretanto, um ganho de equidade entre esses grupos de escolas,ele ainda não é suficiente para equalizar as notas, de modo que a relação verificada em 2007, de que as escolas situadas em áreas mais vulneráveis tendem a ter um Ideb menor, mantém-se em 2009.

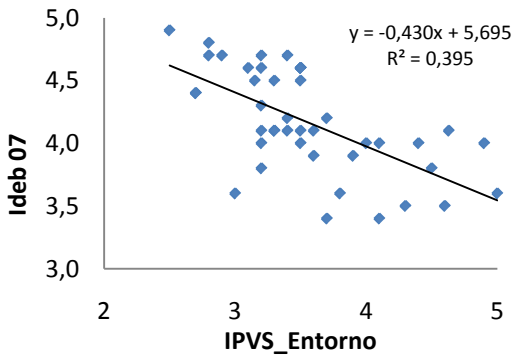
Tabela 01: Variação no Ideb entre 2007 e 2009 por área de vulnerabilidade

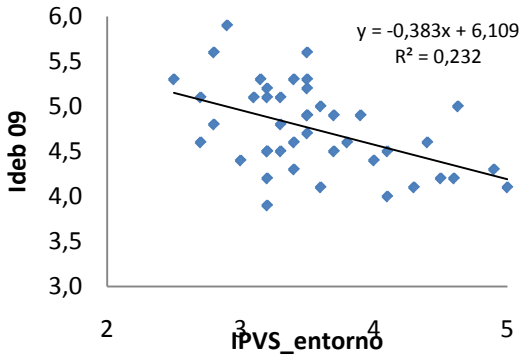
			Média Ideb 2007	Média Ideb 2009	Variação
IPVS_ENT	Vulnerabilidadealta	>=4.0	3,8	4,5	18%
	Vulnerabilidademédia	3.0=<IPVS<3.9	4,3	4,8	12%
	Vulnerabilidadebaixa	< 3.0	4,5	5,1	13%

Fonte: INEP- Fundação SEADE

Os gráficos 01 e 02 explicitam a relação entre vulnerabilidade do entorno e Ideb para os dois períodos.

Gráfico 01: Ideb2007 e IPVS-EntornoGráfico 02: Ideb2009 e IPVS-Entorno

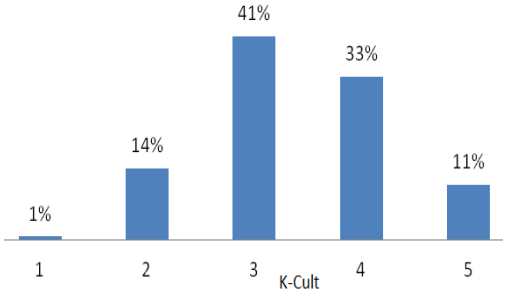




Fonte: INEP- Fundação SEADE *Fonte: INEP- Fundação SEADE*

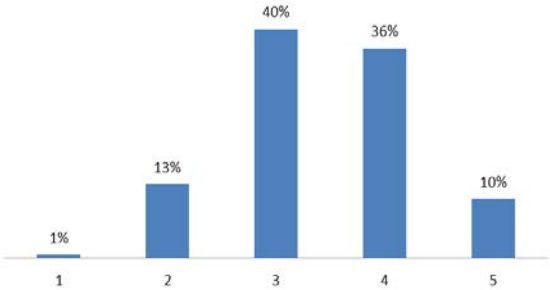
A construção do K-Cult dos alunos a partir dos dados de 2009, mostra que, em relação a 2007, houve um leve aumento na quantidade de alunos com mais recursos culturais como mostram os gráficos 03 e 04.

Gráfico 03: K-Cult alunos SMP - 4ª série_2007



Fonte: INEP

Gráfico 04: K-Cult alunos SMP - 4ª série_2009



Fonte: INEP

Assim, a partir da nova distribuição de referência, foi construído, para cada escola, um índice de heterogeneidade em relação à distribuição de SMP, a fim de verificar se a escola concentra alunos com mais ou menos recursos culturais.

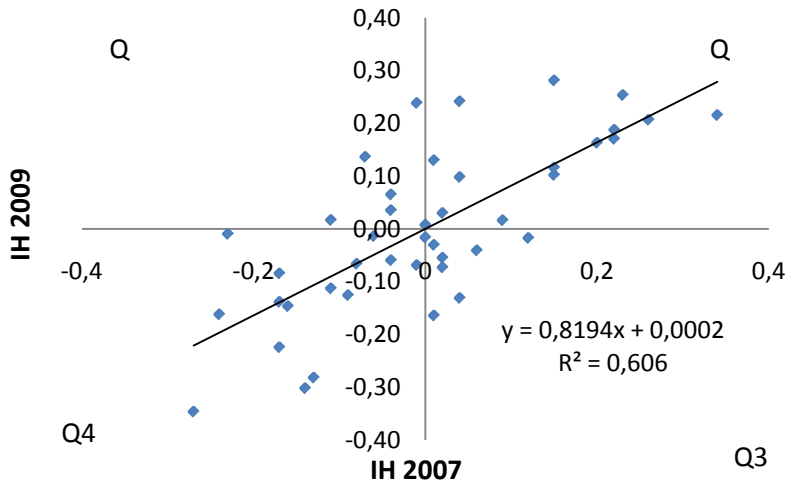
O gráfico 05 mostra a relação do IH da escola em 2007 e 2009. Observamos uma correlação positiva relativamente forte[3]entre as variáveis, ou seja, as escolas que concentravam alunos com baixos recursos culturais em 2007 tendem a manter esse padrão em 2009. Contudo,algumas escolas experimentaram uma mudança significativa na composição de seu corpo discente entre 2007 e 2009. Por exemplo, se dividirmos o gráfico em quadrantes (Q1 a Q4) vemos que as escolas que se encontram nos quadrantes Q1 são aquelas que em 2007

[3]A correlação é forte quanto mais se aproxima de 1.

tinham um corpo discente que concentrava alunos com baixos recursos culturais em 2007 em relação à SMP. Já em 2009 essas mesmas escolas passaram a concentrar alunos com altos recursos culturais. O contrário ocorre para aquelas escolas situadas no terceiro quadrante (Q3).

Esse fato pode se dar por vários motivos, desde uma seleção dos alunos que fizeram a Prova Brasil até uma efetiva mudança no corpo discente da escola em função de, por exemplo, o fechamento ou a abertura de um turno. Foge do escopo deste artigo investigar os motivos dessa mudança.

Gráfico 05: IH das escolas 2007 - 2009



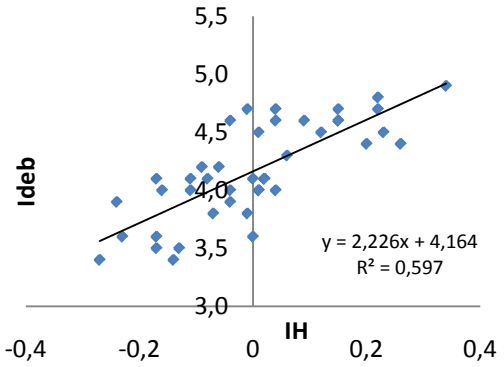
Fonte: INEP

A partir do novo IH das escolas, foi verificada a relação deste com o Ideb. Os gráficos 06 e 07 mostram que a relação positiva entre IH e Ideb se mantém nos dois anos, mas novamente é mais fraca em 2009.

Uma escola (em destaque) chama a atenção nesse último gráfico, apresentando um dos IH mais baixos da amostra (-0,30) e um Ideb(4,9), mais elevado do que a média (4,7). Essa escola apresentou o maior aumento do Ideb no período (44%). Entretanto, os dados

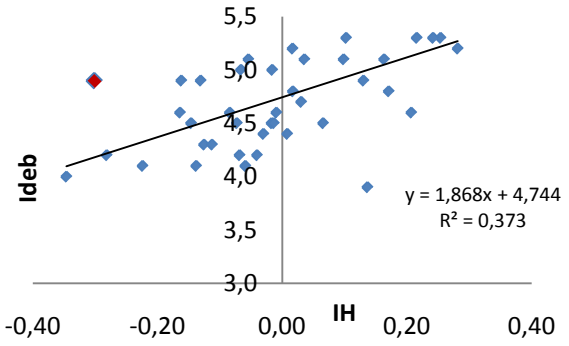
complementares que obtivemos sobre ela não nos permitem traçar hipóteses que expliquem esse aumento.

Gráfico 06: IH e Ideb das escolas 2007



Fonte: INEP

Gráfico 07: : IH e Ideb das escolas 2009



Fonte: INEP

Por fim, os gráficos 08 e 09 mostram que a relação entre IH e IPVS_Entorno das escolas também se mantém. No entanto, ao contrário do observado até aqui, essa relação fica mais forte em 2009. As escolas em áreas mais vulneráveis estão concentrando mais alunos com baixos recursos culturais, o que indica um aumento da segregação socioespacial refletida no corpo discente das escolas. Esse fato pode se dever a uma maior observância da regra que postula que a matrícula deve ser efetivada em escola próxima à residência do aluno ou a mudanças no próprio território, como por exemplo, a favelização de alguma região.

Gráfico 09: IH_2007- IPVS_Entorno

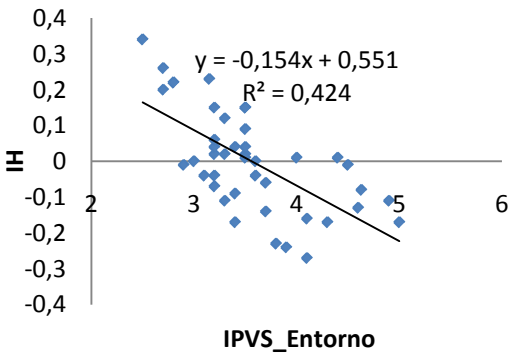
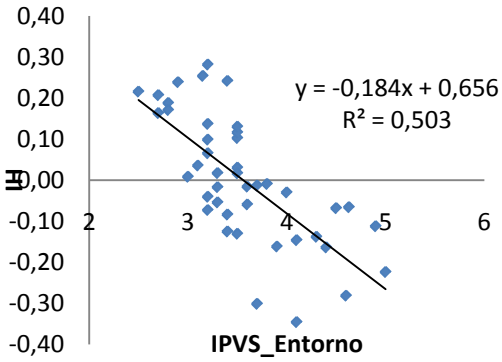


Gráfico 10: IH_2007- IPVS_Entorno



Fonte: INEP- Fundação SEADE *Fonte: INEP- Fundação SEADE*

As análises da relação das desigualdades socioespaciais com a qualidade da oferta escolar, a partir dos dados de 2009, apontam que, apesar do aumento das desigualdades em termos da composição cultural do corpo discente das escolas e a vulnerabilidade de seu entorno, a relação dessa desigualdade com o resultado das escolas, medida pelo Ideb, está mais fraca. Se por um lado parece haver um aumento da segregação socioespacial no território de estudo, por outro lado, essa segregação parece estar impactando menos a oferta educacional local. Em comparação com os dados de 2007, observamos um maior crescimento do Ideb nas escolas localizadas em regiões de alta vulnerabilidade social, apontando que, entre o grupo de escolas estudadas,parece estar havendo um aumento da equidade. Evidência que deverá ser, posteriormente, mais bem analisada.

a. Desempenho dos alunos por nível sociocultural e área de vulnerabilidade – 4ª série

Esta seção pretende mostrar o quanto a vulnerabilidade do entorno da escola em que um aluno estuda pode estar relacionada com seu desempenho. Para tanto, procurou-se isolar – dado seu forte peso como preditor do desempenho – o efeito dos recursos culturais familiares dos alunos analisando os grupos separadamente. Assim, os gráficos 11 e 12apresentam os resultados dos alunos de baixos recursos culturais quando estudam em escolas com entorno de distintos níveis de vulnerabilidade e os gráficos 13 e 14 o fazem para o grupo de alunos com alto recursos culturais.

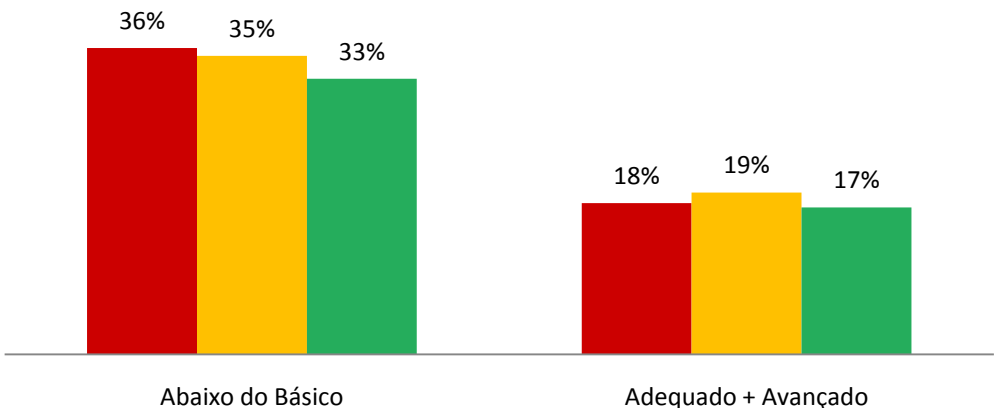
i. Desempenho dos alunos de 4ª série com baixos recursos culturais familiares na Prova Brasil/2009

Nos gráficos abaixo, vemos que o “efeito território”,tal qual definido no estudo anterior,a partir dos gráficos de 2007, parece ocorrer de forma diferenciada para o grupo de alunos com baixo nível de

recursos culturais, quando utilizado o Ideb 2009. Contudo, é importante destacar que, como mostraram os dados supracitados, houve, na subprefeitura, um aumento da segregação escolar, ou seja, as escolas em áreas de alta vulnerabilidade social estão concentrando mais alunos de baixos recursos culturais. Da mesma forma, o grupo desses alunos, estudando em escolas de entorno pouco vulnerável, diminuiu, sendo que, para as análises abaixo temos apenas 23 alunos nesse grupo. Assim, em futuras análises, é preciso ponderar o tamanho das amostras e o possível viés que isso gera.

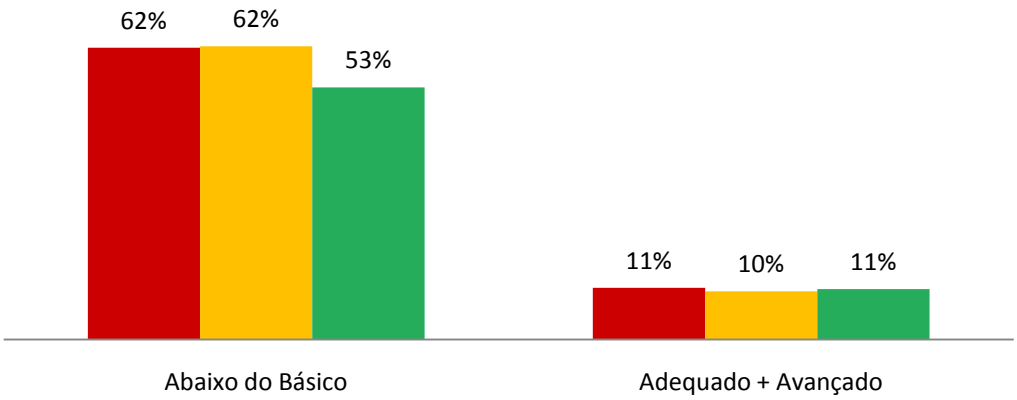
Isto posto, uma hipótese sobre esse resultado é que, como as escolas em áreas de alta vulnerabilidade social, que concentram alunos com baixos recursos culturais, apresentaram uma evolução mais acentuada do Ideb nessa etapa de ensino (Cf. tabela 01), esses alunos conseguiram diminuir a diferença em relação a seus pares, também de baixos recursos culturais, que estudam em escolas de entorno pouco vulnerável.

Gráfico 11: Vulnerabilidade social do entorno da escola e nível de proficiência em leitura



Fonte: INEP- Fundação SEADE

Gráfico 12: Vulnerabilidade social do entorno da escola e nível de proficiência em matemática



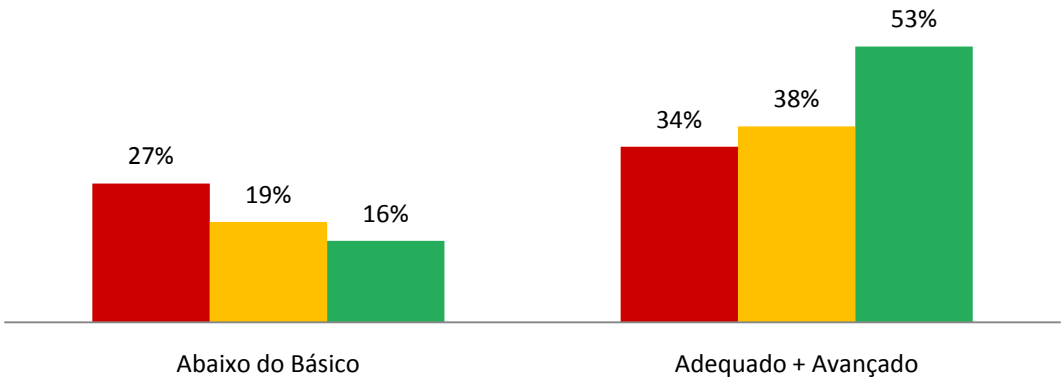
Fonte: INEP- Fundação SEADE

3.1.2. Desempenho dos alunos de 4ª série com altos recursos culturais familiares na Prova Brasil/2009

Para o grupo de alunos com altos recursos culturais familiares, o efeito território se mostra bastante evidente, sendo que em leitura, 20% a mais de alunos desse grupo conseguem atingir um nível de proficiência adequado quando estudam em escolas de entorno pouco vulnerável em relação a seus pares que estudam em escolas de entorno muito vulnerável.

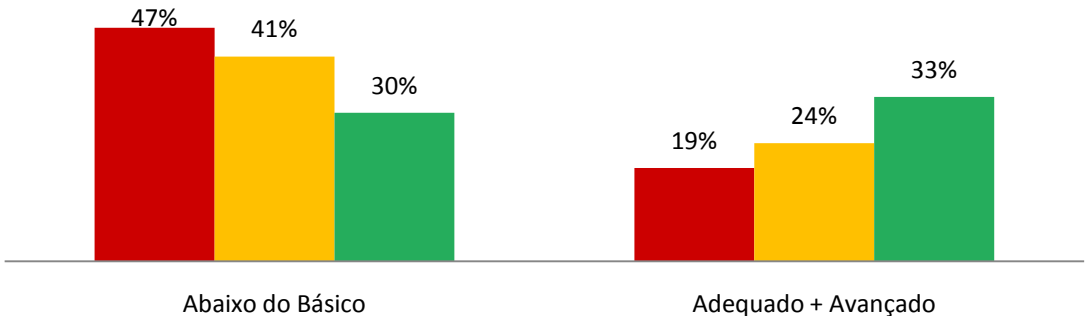
Novamente, os dados que mostram um aumento da correlação entre IH e IPVS_ENT para o ano de análise permitem a formulação de uma hipótese sobre esses resultados que recai sobre o possível agravamento de um efeito de pares negativo. Ou seja, alunos com alto recursos culturais familiares estariam em menor número nas escolas de entorno mais vulnerável em relação a 2007, estando, portanto, mais expostos a um efeito de pares negativo, aqui entendido como uma ação coerciva dos padrões socioculturais do grupo que reforça o distanciamento dos alunos em relação ao mundo da escola e aos aprendizados esperados.

Gráfico 13: Vulnerabilidade social do entorno da escola e nível de proficiência em leitura



Fonte: INEP- Fundação SEADE

Gráfico 14: Vulnerabilidade social do entorno da escola e nível de proficiência em matemática



Fonte: INEP- Fundação SEADE

4. Discussão

As pesquisas realizadas no âmbito da Sociologia da Educação, nos últimos 40 anos, têm apontado a correlação entre nível socioeconômico (e outras situações de origem) e o desempenho dos alunos. Entretanto, há também estudos que indicam que a escola, a despeito da configuração sociocultural das famílias, pode fazer a

diferença em termos de oportunidades educacionais (BROOKE; SOARES, 2008).

Quando um estudo indica, portanto, alterações no padrão de influência das desigualdades socioespaciais sobre as desigualdades escolares, apresentam-se questões de pesquisas voltadas à compreensão de, pelos menos, duas dimensões implicadas no fenômeno: i) houve mudanças no padrão socioeconômico das famílias ou na composição da desigualdade socioespacial implicadas no estudo?; ii) houve algum tipo de política educacional ou prática escolar que gerou tal alteração? Essas são as perguntas que precisam ser respondidas, para que haja mais elementos para analisar os dados descritos neste artigo.

Érnica e Batista (2012), além de evidenciar que as desigualdades nos níveis de vulnerabilidade dos territórios impactam a qualidade da oferta escolar, também identificaram cinco processos ou mecanismos que, em São Miguel Paulista,possibilitam esse impacto.

São eles: i) o isolamento das unidades escolares como únicos equipamentos públicos em áreas de alta vulnerabilidade social; ii) distribuição desigual da Educação Infantil, especialmente da pré-escola que tende a ser reduzida nas regiões mais vulneráveis ; iii) homogeneidade do corpo discente, onde escolas dos territórios de alta vulnerabilidade social tendem a concentrar alunos com baixos recursos culturais familiares, sendo fortemente homogêneas; iv) os efeitos da concorrência entre as escolas no quase-mercado escolar e v) modelo escolar inadequado ao público real. Uma investigação sobre esses mecanismos poderia também contribuir para a compreensão das mudanças observadas nos vínculos entre desigualdades socioespaciais e desigualdades escolares em SMP, de 2007 a 2009. Para isso, porém, a consideração de uma série histórica mais dilatada, que inclusa dados de 2011 é fundamental. Também éimportante que se considerem as alterações ocorridas nos níveis de vulnerabilidade da subprefeitura entre 2000 e 2010. Como os microdados da Prova Brasil de 2011, bem

como o Índice Paulista de Vulnerabilidade Social de 2010, só foram lançado nos primeiros meses de 2013, não puderam ser incluídos neste artigo. Sabe-se, por exemplo, após uma comparação entre o IPVS de 2000 e de 2010, que a vulnerabilidade se acentua em certas regiões de São Miguel, enquanto melhora em outras. Há, desse modo, todo um contexto territorial que se altera juntamente com as alterações nos indicadores educacionais e sociais aqui considerados. Levá-los em conta, enfrentando os problemas metodológicos que geram, também será o objetivo de nosso próximo trabalho.

Referências bibliográficas

BROOKE, Nigel. SOARES, José Francisco (orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar**: origens e trajetórias. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008.

DUBET, François. Lesdilemmes de la justice. In: DEROUET, J. C.; DEROUET-BESSON, M. C. **Repenser la justice dans le domaine de l'éducationet de la formation**. Lyon: Peter Lang, p. 29-46, 2009.

ÉRNICA, Maurício; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A escola, a metrópole e a vizinhança vulnerável. **Cadernos de Pesquisa**, vol.42, n.146, p.640-666, ago 2012.

FUNDAÇÃO SISTEMA ESTADUAL DE ANÁLISE DE DADOS. **Índice Paulista de Vulnerabilidade Social.** IPVS. Disponível em http://www.seade.gov.br/projetos/ipvs/

FUNDAÇÃO SISTEMA ESTADUAL DE ANÁLISE DE DADOS. Sistema Estadual de Análise de Dados. **São Paulo em Perspectiva**, vol. 20, n.1. jan-mar. 2006.

OBSERVATÓRIO CIDADÃO NOSSA SÃO PAULO. Disponível em <http://www.nossasaopaulo.org.br/observatorio/regioes.php?regiao=26>.Acesso em 22/07/2013.

PORTAL DA PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO. Disponível em<http://atlasmunicipal.prefeitura.sp.gov.br/Login/Login.aspx>. Acesso em 22/07/ 2013.

Anexo

Indicadores e correlações 8ª série

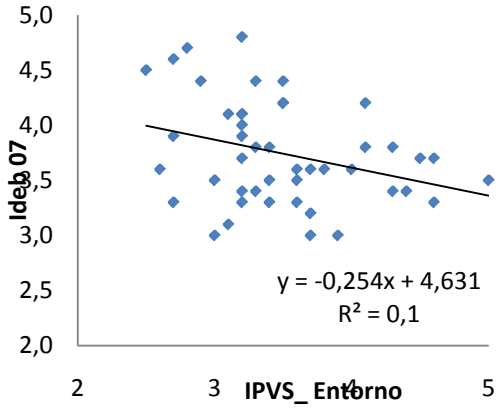
A tabela 02 e os gráficos abaixo descrevem os mesmos dados vistos até aqui para a 8a série. Em maior ou menor medida os resultados repetem os vistos para os dados de 4a série.

Tabela 02: Variação no Ideb entre 2007 e 2009por área de vulnerabilidade

			MédiaIdeb 2007	MédiaIdeb 2009	Variação
IPVS_ENT	Vulnerabilidadealta	>=4.0	3,5	3,8	9%
	Vulnerabilidademédia	3.0=<IPVS<3.9	3,8	3,9	3%
	Vulnerabilidadebaixa	< 3.0	3,9	4,2	8%

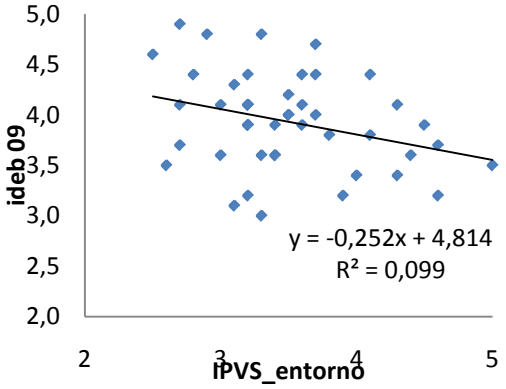
Fonte: INEP- Fundação SEADE

Gráfico 11: Ideb2007 e IPVS-Entorno



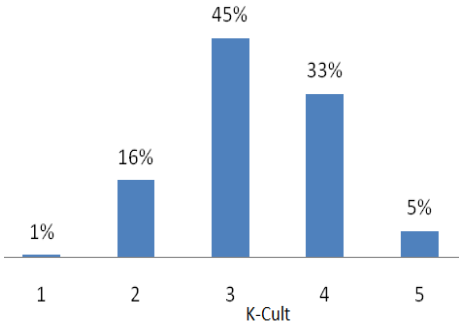
Fonte: INEP- Fundação SEADE

Gráfico 12: Ideb2009 e IPVS-Entorno



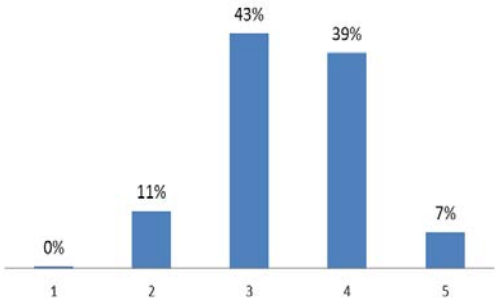
Fonte: INEP- Fundação SEADE

Gráfico 13: K-Cult alunos SMP - 8ª série_2007



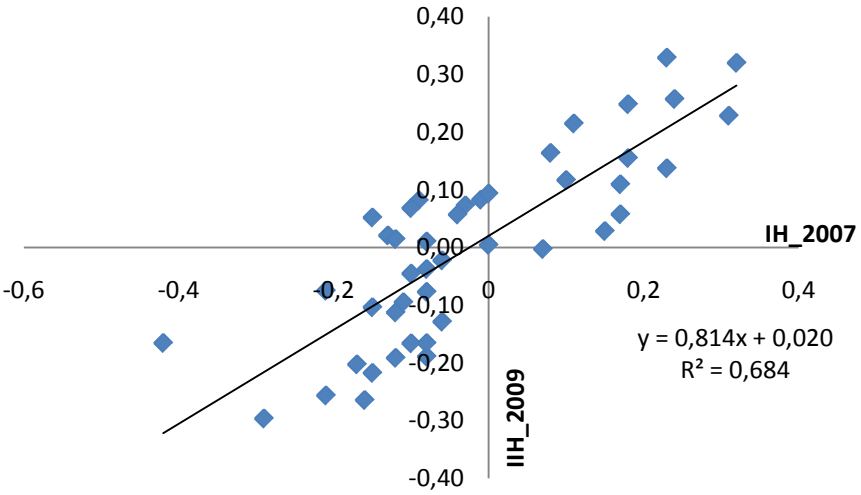
Fonte: INEP

Gráfico 14: K-Cult alunos SMP - 8ª série_2009



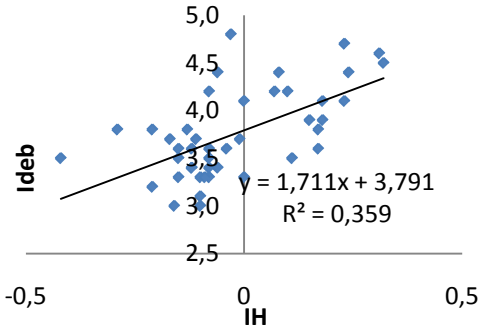
Fonte: INEP

Gráfico 15: IH das escolas 2007 - 2009



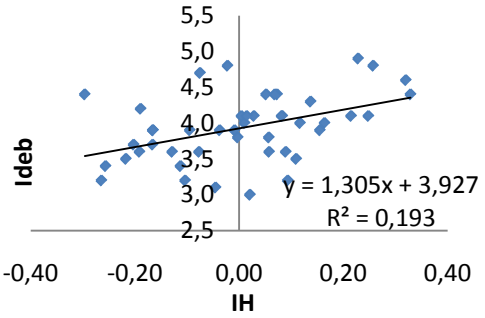
Fonte: INEP

Gráfico 16: IH e Ideb das escolas 2007



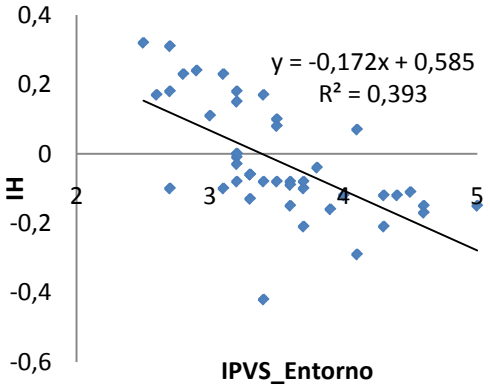
INEP- Fundação SEADE

Gráfico 17: : IH e Ideb das escolas 2009



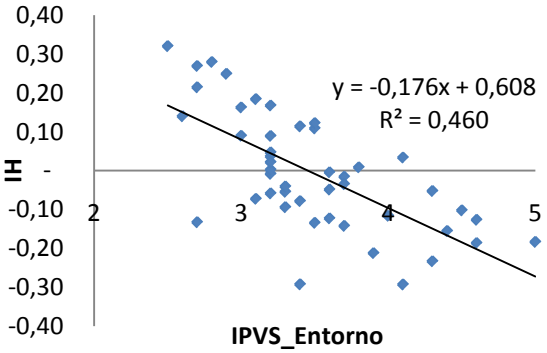
Fonte: INEP- Fundação SEADE

Gráfico 18: IH_2007- IPVS_Entorno



Fonte: INEP- Fundação SEADE

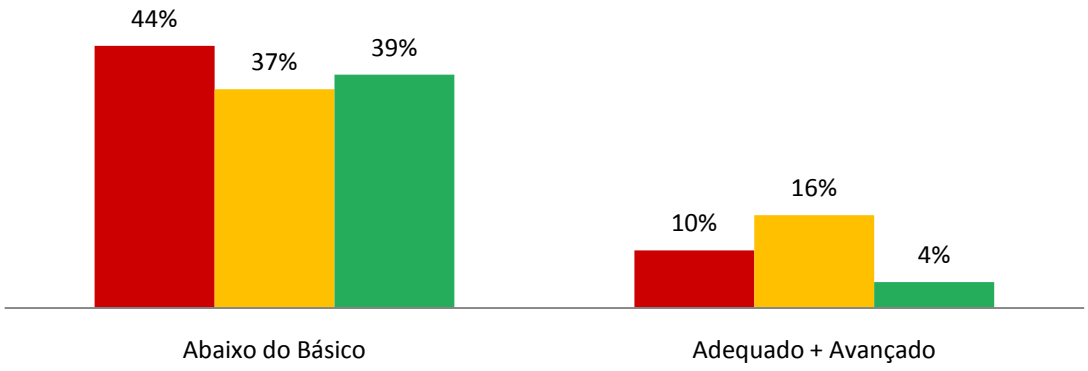
Gráfico 19: IH_2007- IPVS_Entorno



Fonte: INEP- Fundação SEADE

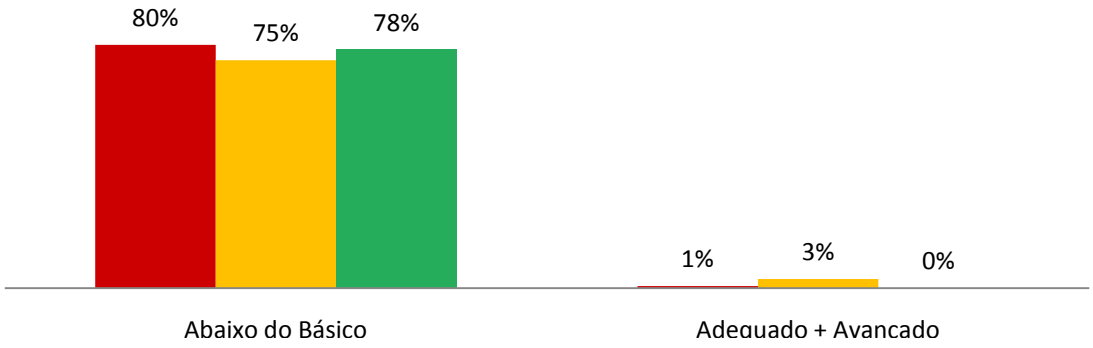
Desempenho dos alunos de 8ª série com baixos recursos culturais familiares na Prova Brasil/2009

Gráfico 15:Vulnerabilidade social do entorno da escola e nível de proficiência em leitura



Fonte: INEP- Fundação SEADE

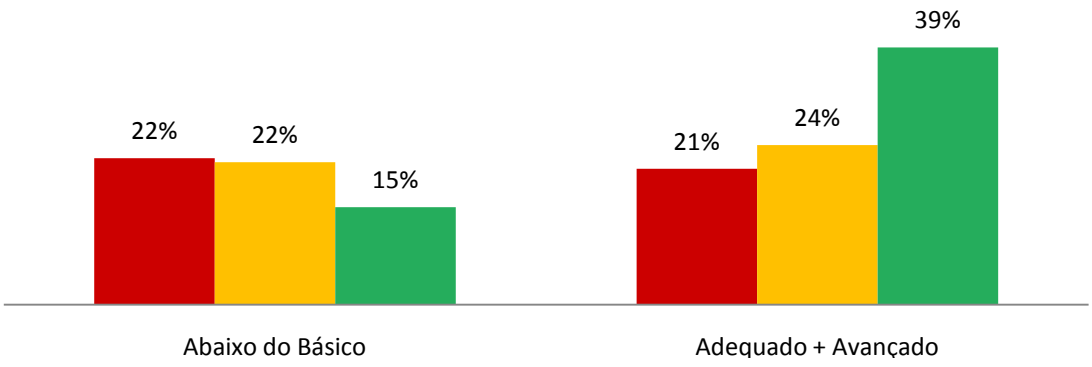
Gráfico 16: Vulnerabilidade social do entorno da escola e nível de proficiência em matemática



Fonte: INEP- Fundação SEADE

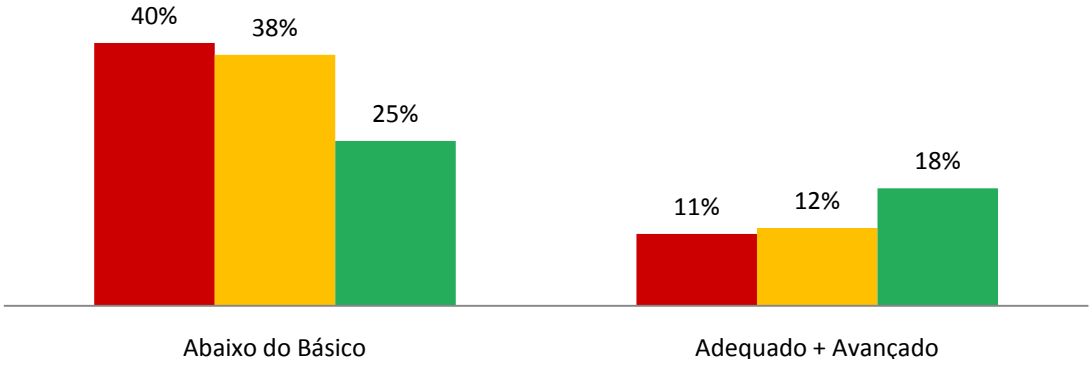
Desempenho dos alunos de 8ª série com altos recursos culturais familiares na Prova Brasil/2009

Gráfico 17:Vulnerabilidade social do entorno da escola e nível de proficiência em leitura



Fonte: INEP- Fundação SEADE

Gráfico 18:Vulnerabilidade social do entorno da escola e nível de proficiência em matemática



Fonte: INEP- Fundação SEADE

PERCEPÇÃO DE PROFESSORES SOBRE O *BULLYING* ENTRE CRIANÇAS E ADOLESCENTES. DIMENSÕES DO FRACASSO ESCOLAR

Marcos Cezar de Freitas[1]
Universidade Federal de São Paulo

Resumo

O artigo mostra como o projeto "Escola que Protege" serviu de base para debater o *bullying* como dimensão do fracasso escolar. Os professores participantes revelaram uma compreensão baseada nas noções de exclusão, estigmatização e deterioração de identidade em ritos de intimidação.

Palavras-chave: Professores; Escola; *Bullying*; Alunos; Pesquisa.

[1] Professor Livre-Docente do Departamento de Educação da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Unifesp

TEACHER'S PERCEPTION ON BULLYING AMONG CHILDREN AND ADOLESCENTS. DIMENSIONS ABOUT SCHOOLING FAILURE.

Abstract

The article shows how the project "Protective Schools" offered the base to debate bullying as dimension of schooling failure. Teachers shared their understanding that ritual of intimidation is based on exclusion, stigmatization and deterioration of identity.

Key-words: Teachers; School; Bullying; Students; Research.

Introdução

Fui convidado a emitir opinião sobre *bullying* e fracasso escolar e me deparei com um problema da grande proporção.

O pesquisador que tem por objeto de investigação vulnerabilidades de crianças e adolescentes, ou que esteja interessado em pesquisar infâncias e juventudes de forma geral, enfrenta dificuldades de monta quando chamado a emitir opinião sobre as práticas de *bullying* entre alunos.

A partir da década de 1990, poucas palavras foram apropriadas com tamanha variação de sentido. A delimitação do foco, ou seja, a indicação de que a opinião solicitada deveria incidir sobre alunos e cenários escolares nem sempre exerceu efeitos facilitadores para empreender análise a respeito.

Para analisar as relações palpáveis entre o chamado *bullying* e as experiências de fracasso escolar me foi necessário, antes, realizar um processo de organização analítica que me facultasse entender, primeiramente, o que não deve ser confundido com *bullying*.

Esse esforço de depuração precisou valer-se de uma dinâmica, algo inspirado na "apuração de sentidos" de Raymond Williams (2000), para chegar a um patamar de compreensão que não me deixasse preso ou aturdido com a profusão de sentidos que as personagens dos cenários escolares têm atribuídos à palavra *bullying*.

O universo heurístico de minha procura foi relativamente amplo e, justamente por isso, foi fundamental estabelecer a priori o que o *bullying* não é, ou não é exclusivamente, já que em inúmeras circunstâncias a palavra foi mobilizada pelos interlocutores da pesquisa que serviu de

fundamento para este artigo para designar toda e qualquer manifestação de violência entre pares.

Interessado em produzir uma abordagem antropológica da questão, ou seja, convencido de que certo ritualismo e encadeamento simbólico poderiam ser identificados e compreendidos na dinâmica interna do fenômeno, adotei três procedimentos para delimitar as bases analíticas que o tema exige de mim.

O primeiro procedimento foi o de identificar os modos de apropriação da palavra entre professores para descrever episódios de violências entre pares nas escolas.

A seleção de fontes para essa análise sobre apropriação da palavra *bullying* valeu-se da rica base de informações proporcionada pelo Programa de Extensão denominado Escola que Protege: Interação Comunitária e Prevenção de Violências contra Crianças e Adolescentes.

Esse Programa, em andamento desde 2009, proporcionou-me a experiência de dialogar com mais de mil professores das redes públicas de ensino das cidades de Guarulhos e São Paulo, sendo que em São Paulo a interação se dá com as redes municipal e estadual.

A base territorial do Programa abrange bairros expressivamente populosos como Água Chata, Bonsucesso, Cabuçu, Pimentas e Presidente Dutra em Guarulhos e Itaquera, Guayanazes, Cidade Tiradentes e São Matheus em São Paulo.

Como se percebe trata-se de uma base territorial periférica em ambas as cidades e que têm, em comum, o acentuado déficit de serviços públicos que caracteriza as bordas de nossas metrópoles (Deák e Schiffer, 1999).

A dinâmica do Programa consiste em compartilhar experiências bem sucedidas de prevenção de violências contra crianças e adolescentes.

Em oficinas temáticas que utilizam a estrutura de diversos Centros de Educação Unificados (CEUs) ou que visitam escolas públicas, são oferecidos elementos conceituais para a compreensão da violência como fenômeno que se desdobra em múltiplas manifestações e que não se reduz às explicações monocausais.

Nessas situações é utilizada a estratégia da "escuta ativa". Esse procedimento consiste em recolher das perguntas e manifestações dos professores e demais participantes, palavras-chave com as quais se torna possível identificar as formas, através das quais, a violência contra a criança e o adolescente é percebida, é traduzida em gestos e é ressignificada.

Não me deparei com um único coletivo de professores e gestores que não se queixasse do *bullying* entre alunos.

Tornava-se necessário, então, organizar aquilo que Rosanvallon (1995) sugere ser uma "árvore de sentidos", ou seja, identificar as palavras para as quais convergem interpretações aparentemente desconexas.

O segundo procedimento foi o de participar de situações que favorecessem o registro documental alusivo ao *bullying* como, por exemplo, alguns Conselhos de Classe, alguns Conselhos de Escola e algumas reuniões com membros dos Conselhos Tutelares.

O terceiro procedimento, mais complexo e delicado, foi o de aproximação em relação a algumas crianças e adolescentes identificados como praticantes ou vítimas do *bullying*. Esse procedimento especificamente apresentou uma dificuldade própria, presumível, que será comentada adiante.

Para levar a efeito a reflexão e a análise que organizam este artigo não é necessário mencionar instituições específicas, tampouco identificar pessoas. Esse expediente de "ocultação" é fundamental para a obtenção de informações e opiniões a respeito de situações que podem expor fragilidades expressivas.

Na árvore de sentidos

O tema *bullying* foi analisado no bojo de um projeto que não estava e não está direcionado única e exclusivamente para esse fim.

Tornou-se um tema por assim dizer inescapável. Em todas as situações nas quais o debate sobre vulnerabilidades infantis foi provocado a palavra *bullying* veio à tona.

Bullying é uma palavra da língua inglesa que sugere a presença do "valentão" e a prática do *bullying* diz respeito a processos de intimidação.

A profusão de sentidos verificável no uso da palavra fez lembrar uma intervenção de Ernesto Laclau, no final da década de 1970, situação em que as muitas ditaduras presentes na configuração geopolítica de então apresentavam sinais de enfraquecimento. Era um contexto que favorecia a multiplicação de diagnósticos sobre as raízes das tensões entre "povo e Estado".

Laclau mostrou perplexidade diante do abusivo e extenso uso da noção de populismo para esclarecer situações que a seu ver eram as mais diversas. Parecia-lhe que populismo era "usado para explicar tudo".

Quero recuperar a objeção que o autor apresentou ao "uso da palavra":

> Populismo é um conceito ao mesmo tempo evasivo e recorrente. Poucos conceitos têm sido tão amplamente usados na análise política contemporânea, embora bem poucos tenham sido definidos com menor precisão. Sabemos, intuitivamente, a que nos referimos quando qualificamos de populista a um movimento ou a uma ideologia. Porém, enfrentamos as maiores dificuldades para traduzir essa intuição em conceitos (Laclau, 1979, p. 149).

A advertência do autor nos convence que, se distinções mais pormenorizadas não forem efetuadas, ter-se-á que, desde o final do século XIX até o final do século XX, o populismo consolidou-se como imagem síntese capaz de reunir sob sua forma os eventos mais diversos como, por exemplo, o *narodnichestvo* russo, os pequenos proprietários norte-americanos, o varguismo, o peronismo, o janismo, o ademarismo e para alguns até o *maoísmo* ou o catolicismo popular da década de 1960 na América Latina (Cf. ibidem, 151-3).

Assim, o autor conclui que se entre eventos tão variados

> (...) há pelo menos *um* elemento em comum, e que este elemento é o populismo, é evidente que sua especificidade terá que ser procurada *fora*, e não nas bases (...) desses movimentos que são totalmente diferentes (ibidem, p. 151, itálicos no original).

Se entre elementos tão variados presentes no cotidiano escolar relacionados ao enfrentamento, subjugação e intimidação entre pares o *bullying* é o dado comum que a todos esses eventos explica, na realidade se torna necessário perguntar se o *bullying* é, de fato,

identificável, à medida que nos deparamos com um dilema sociológico de grandes proporções, ou seja, constatamos mais uma vez que aquilo que tudo explica, nada elucida.

Assim, as dificuldades analíticas começaram à medida que o sentido atribuído ao *bullying*, de forma geral, dava à palavra um sentido derivado do uso intencionalmente voltado para a identificação da violência *tout court*.

Cabia fazer, como Laclau o fez em relação ao uso do conceito de populismo, uma verificação que ultrapassasse a simples identificação entre *bullying* e violência.

Mas mesmo esse esforço compreensivo exigiu um procedimento prévio no trato das palavras-chave. Se a palavra *bullying* estava, de forma generalizada, associada à violência fazia-se imprescindível registrar o quê aqueles professores denominavam violência.

Para além do que denota mais evidentemente a violência como agressões físicas e verbais, a palavra revelou-se parte substantiva das representações sobre a indisciplina e o desacato em relação à autoridade professoral.

Um professor relata que determinado aluno cometeu *bullying* ao gritar com ele, enquanto outro confirma que alguns, para além do desacato, acrescentam ameaças de retaliação como forma de reagir à reprimenda recebida em sala de aula.

À medida que o debate era reconduzido à razão inicial, ou seja, reconduzido à intenção primeira de compreender o complexo relacionamento entre alunos na escola, as discussões adquiriam maior consistência.

Nessas situações a intervenção de professores de língua estrangeira, especificamente de inglês, acrescentava aspectos muito interessantes ao debate.

O mais expressivo, a meu ver, diz respeito às dúvidas que foram exteriorizadas e que cogitavam se as manifestações de assédio, perseguição, vitimização e atormentação já não estariam contidas no sentido que a palavra *harassment* adquiriu no universo da anglofonia.

A riqueza desse questionamento trouxe à dinâmica das oficinas um dado de orientação conceitual importante. Tornou possível compartilhar com o grupo que o questionamento apresentado pelo professor é muito relevante. No âmbito da sociologia francesa interessada no tema da violência nas escolas questão semelhante foi apresentada.

Na França, reflexão semelhante se dera ao redor da palavra *racket*, que indica a extorsão que alunos praticam em relação a pares "mais fracos" em busca de vantagens (Cf. Debarbieux, 1998).

A menção às palavras *harassment* e *racket* deu-se em situações de debate proporcionadas pelo Projeto Escola que Protege, em cujas manifestações dos docentes a palavra *bullying* era tomada, nos termos de Williams (2010) como palavra de "sentido aberto", cujo conteúdo se deve mais ao contexto intraescolar do que à etimologia.

A dinâmica de escuta ativa, própria da metodologia do Projeto Escola que Protege possibilitou, dessa forma, acrescentar ao trabalho um exercício de depuração conceitual em relação àquilo que Bonnafé-Schmitt (1997) chamou de "visão inflacionista de violência".

Em outras palavras, percebemos algo em conjunto. Se violência era o recurso para descrever toda turbulência provocada por alunos e se *bullying* era assimilado como se tivesse a mesma "inflação de sentidos", chegamos ao consenso de que fazia falta aos participantes uma

teorização dedicada aos jogos de agressão física e verbal entre pares.

Mais uma vez foi necessário operar um deslocamento em direção às plataformas conceptuais que, na segunda metade do século XX, estabeleceram bases importantes para o estudo daquilo que Dubet (1994) denominou de situação privilegiada para compreender as lógicas da integração e da validação de interesses entre pares.

A criança sempre se depara com "eus disponíveis", para usar uma linguagem inspirada em Goffman (2004), mas já utilizada por Dubet e Martuccelli (1996).

A presunção de que cada um assumirá seu "eu escolar" e que terá um desempenho intelectual e comportamental correspondente ao que se espera desse eu, resulta na produção de incontáveis jogos de afirmação de identidade ou de "subjetivação", que na acepção desses autores quer dizer a construção de outro eu com base na assimilação positiva de características tidas pelos professores como negativas.

Um exemplo que imediatamente se apresentou entre professores quando entenderam essa afirmação foi o da presença de alunos em conflito com a lei que se tornam lideranças e são admirados por alguns à medida que "assumem" que não têm interesse mesmo no conjunto de regras que lhes são dispostas e que, "por vontade própria", se ocupam com a construção de outro eu, que não estava disponível na escola, mas que é trazido ao local justamente por esse novo ator, o *outsider*.

Essa situação é diferenciada das muitas cenas da *moquerie* que os franceses descrevem como escárnio e zombaria ou das cenas de *mockery* que os ingleses descrevem como a ridicularização, o arremedo e a insinuação de fraqueza.

Nas escolas, a *moquerie* dos franceses tem sido apropriada para descrever as cenas em que alunos do "fundo da classe" proferem palavras de desprezo àqueles que assumem proximidade e cooperação para com os professores.

A *mockerie* dos ingleses tem sido apropriada para descrever cenas de diminuição de alunos com insinuações de que são bajuladores, afeminados ou tolos.

Ambas as palavras não têm conteúdo lexicográfico restrito à utilização em ambientes escolares, ou seja, são palavras de amplo uso nos idiomas inglês e francês.

O que os estudos de Dubet e Martuccelli mostram é que as palavras adquirem um conteúdo próprio no âmbito da cenografia escolar, cuja sala de aula é apenas um dos territórios da personificação de cada um e da produção de identidades consoante às demonstrações de força ou de fraqueza, de assunção ou de submissão de uns em relação aos outros.

Para além da associação randômica entre *bullying* e violências de toda sorte, quando buscamos identificar um denominador comum a todas as ações aleatoriamente associadas, três palavras ganharam relevo pela reiteração que tiveram em todas as escolas.

A ausência de clareza sobre o fenômeno *bullying*, a dificuldade em definir o que o fenômeno é, não inibiu a indicação do que certamente deveria organizar o conteúdo do "verbete *bullying*", caso fôssemos empreender esse trabalho.

Os professores entendem que no *bullying* há sempre "exclusão", "estigmatização" e "deterioração da identidade".[1]

Para analisar a consolidação de imagens como essas, que produziram efeitos organizadores na compreensão do *bullying* "dentro" do repertório analítico dos professores, passo a detalhar segundo procedimento adotado nesse processo.

Esse segundo passo consistiu em procurar nas decisões sobre o que registrar sobre incidentes disciplinares, os "vestígios e pistas", como diria Ginzburg (1989) para referir-se à formação de visões de mundo que aparentemente dão conexão ao que está desconexo, e registrar o momento em que pessoas têm uma elaboração conceitual que precede a apropriação do próprio conceito.

Ou seja, se violência é palavra insuficiente para dar conta da complexidade do fenômeno e se a escuta ativa estabeleceu um mínimo consenso de que as palavras exclusão, estigmatização e deterioração de identidade correspondiam ao sentido que as práticas de *bullying* adquiriam nas escolas dos participantes, tornou-se necessário procurar pelas narrativas que supostamente induziriam à documentação de tais situações.

A palavra, sem transposições

O que está em curso neste artigo não é a avaliação do funcionamento de Conselhos e instâncias colegiadas das escolas.

[1] É necessário registrar aqui minha intervenção na dinâmica dos trabalhos. Quando a intensa participação sinalizou um consenso coube a mim indicar que todos estavam se referindo à situações que na micro sociologia de Goffman são conceituadas como "estigma" e "deterioração de identidade", sem que isso signifique que os exemplos arrolados foram ajustados para adquirir compatibilidade com o que o autor em questão teorizou. A respeito conferir Goffman (1988).

As escolas públicas têm Conselhos de Escola, cada escola tem uma instância denominada Conselho de Classe e as funções de ambos não se confundem, nem se sobrepõem. Há variação regimental e situações particulares que diferenciam a governança escolar estadual da municipal, mas nada disso está em pauta aqui.

O fato é que a ação de alguns alunos contra outros se torna objeto de pauta e embora a referência ao *bullying* ocorra, não se verifica a transposição do argumento para a documentação. Ou seja, não há indicação para que conste em ata a prática de *bullying*, mas sim o desentendimento extremado e a agressividade exacerbada, com a devida caracterização com exemplos.

Destarte, predomina uma situação contraditória dentro da qual a palavra usada sem economia para referir-se quase que indistintamente à violência entre pares mantém-se na circunscrição do verbal, com menções esporádicas em registros que têm a função de pormenorizar acontecimentos dessa ordem.

Trata-se de uma apropriação trazida aos territórios da fala e guardada em seus domínios.

Não obstante, essas situações proporcionaram compreender as razões pelas quais se fixaram representações da exclusão, da estigmatização e da deterioração de identidades quando os professores debateram o *bullying*.

Ainda que as discussões não gerassem uma disposição a operar um "registro de *bullying*", a elucidação entre pares sobre a dinâmica dos acontecimentos dava sinais de que alguns elementos se estabilizavam como constâncias, permanências, acumulações entre situações fragmentárias que eram reunidas como súmulas do *bullying*.

O *bullying* se cristalizou como referência de "perseguição" empreendida por alunos genericamente descritos como "mais fortes" em relação a outros descritos também genericamente como "mais fracos".

A imprecisão caracteriza tais abordagens, mas há que considerar que a evocação da exclusão, quando se estabilizou, surpreendentemente, ofereceu parâmetros mais estáveis para discussão do problema.

Produzia-se consenso a respeito de que dada intercorrência fora manifestação de *bullying* com a reiterada indicação de que determinados atos, palavras e gestos resultaram na exclusão da vítima do convívio harmonioso com os demais.

A referência à exclusão tende a ser um recurso evasivo, não somente na escola, mas também nos mais diversos âmbitos da sociedade.

Vale a pena lembrar brevemente que autores como Martins (1997) puseram em dúvida o alcance epistemológico adstrito ao conceito e outros como Xiberras (1993) demonstraram que há uma profusão de teorias da exclusão em muitas matrizes sociológicas.

Brevemente é possível citar representações da exclusão nas obras de Émile Durkheim, Georg Simmel e Max Weber. Há teoria da exclusão nas chamadas "sociologias do desvio" cujo ícone de maior visibilidade é a Escola de Chicago.

Há também conexão com o tema da exclusão nos estudos sobre anomia, desvio e marginalidade. Da combinação desses temas desdobrou-se amplíssima rede de comentadores que se valeram das obras dos autores acima mencionados.

Por fim, o tema é a razão de ser de quase todos os estudos sobre estratificação social, tornando-se uma espécie de pedagogia argumentativa da demonstração dos efeitos das estratificações.

Se a evocação desses autores gera uma advertência sobre os riscos presentes no uso da palavra exclusão como critério descritivo e definidor de situações micro e macroscópicas, a referência que os professores em questão fizeram à palavra como corolário de fatos ocorridos entre alunos, proporcionou reconhecer que a despeito dos riscos o uso se fazia necessário, conquanto se referisse a *um* sentido específico da noção de exclusão.

Que sentido específico seria esse?

Trata-se do sentido que Elias (2005) conferiu à palavra.

Elias percebeu que determinadas circunstâncias favorecem a produção de uma dicotomia ilusória entre um suposto ente coletivo (nós) e um suposto ente discriminado (ele ou eles).

Ainda que entre as partes pouco ou nenhuma diferença substantiva se apresente, a circunstância favorece a produção de um "estoque de aversões" que independentemente dos efeitos que seja capaz de surtir no outro e contra o outro, oferece "coesão para os que discriminam, excluem" (Cf. Elias, 2005, p. 100 e SS.).

A exclusão como dado de coesão interno ao rito de apontar para o outro se tornou um dos aspectos mais reveladores da percepção que os professores construíram sobre o tema.

Essa percepção, que embora fosse prejudicada pela identificação aleatória da palavra *bullying* com violências em geral, permitiu que o diálogo entre pares sugerisse

uma das pistas mais férteis para compreender um fenômeno impregnado de complexidade.

O praticante do *bullying*, em todas as narrativas, nunca agiu sem contar com uma "plateia" que dava sustentação à intimidação do outro. Entre o praticante e os cúmplices por omissão estabelecia-se uma "coesão excludente", nos termos de Elias, contra alguém cuja vulnerabilidade tornava-se objeto de execração sustentada pelos vínculos entre o que faz e os que deixam fazer.

Dissipava-se um pouco das névoas da indefinição. O diálogo entre professores dava pertinência ao uso de um denso sentido de exclusão, ainda que a base de sustentação desse modo de ver sequer fosse mencionada, no caso Norbert Elias.

Na mesma trilha, a receptividade que os professores tiveram em relação ao conceito de "estigma" para tratar da questão, revelou um dado a meu ver digno de todos os elogios.

O tema *bullying* é objeto de crescente investida editorial e são abundantes as ofertas de diagnósticos que reduzem a complexidade da questão à denúncia patologizante de que temos entre nós "mentes perigosas".

Nos quatro anos de realização do Projeto Escola que protege, não detectei qualquer permeabilidade a esse tipo de argumentação e a indefinição que acompanha a apropriação da palavra *bullying*, não foi suficiente para que abordagens dessa natureza lograssem obter espaço, pelo menos no que tange às escolas abordadas.

O conjunto de exemplos que permitiu a utilização do conceito de estigma nas práticas de *bullying* apresentou situações nas quais o agredido foi descrito como alguém que se torna "desacreditado" (cf. Goffmann 1988, p. 51).

E a referência ao conceito de estigma ficou ainda mais pertinente quando os exemplos utilizados para indicar a situação de "um desacreditado" invariavelmente chegavam à mesma conclusão que Goffman chegou, a de que "o desacreditado volta sempre como desacreditável" (ibidem).

A fragilidade da pessoa submetida a rituais de intimidação e humilhação pública enseja um círculo vicioso no qual pontos vulneráveis são explorados para indicar a impossibilidade do padecente de escapar das mãos do agente e, na sequência, se espalha uma percepção de que aquele padecente é, *per se*, uma pessoa incapaz de romper qualquer cerco de intimidação. Torna-se um intimidado intimidável diante de todos e por qualquer um.

Essa soma de perspectivas torna a percepção da deterioração da identidade, argumento proveniente do mesmo Goffman (1988 e 2010), praticamente uma consequência lógica de outra percepção que os professores desenvolveram, segundo a qual, os pontos vulneráveis ficam tão expostos que, em decorrência, os adjetivos recorrentes aplicados à pessoa tornam-se descritores "do que é o outro"; em outras palavras tornam-se a sua substância.

Fragmentos da proximidade

Não seria possível emitir opinião a respeito sem um mergulho prévio nas águas escuras e profundas da experiência em si, ou seja, sem conhecer de perto algumas crianças e adolescentes que foram identificados como vítimas de *bullying* nas escolas.

Ao início mencionei que esse procedimento apresentava uma dificuldade peculiar.

Cabe agora abordá-la, ainda que brevemente.

Algumas situações ganharam contornos dramáticos e, por isso, a intervenção institucional não só interrompeu processos de intimidação em andamento como geraram condições para que os agressores assumissem a responsabilidade por suas condutas.

A peculiaridade mencionada diz respeito à ausência de menção ao *bullying* por parte de agentes e padecentes das situações descritas *a posteriori* como exemplares das práticas de intimidação.

As ações não foram denunciadas como *bullying*, interrompidas porque se tratava de *bullying* e punidas porque reconhecidas como *bullying*. Os pais foram comunicados dos excessos e as providências disciplinares foram tomadas sem que a palavra fosse considerada necessária.

Porém, a rememoração de cada ocorrido foi pautada pela disponibilidade a narrar episódios de *bullying*.

Do que se trata, afinal?

É necessário também trazer a este artigo uma questão relacionada à ética etnográfica. As incursões etnográficas pela escola proporcionam ângulos privilegiados para observar o cotidiano escolar por dentro (Woods, 2000).

Esse adentrar nos domínios do microscópico favorece encontrar um ponto de observação em que as práticas de *bullying* possam ser percebidas, anotadas e analisadas.

São situações que sugerem adotar um pouco da postura que William Foote White propôs em seu clássico *Sociedade de esquina*.

Identificar uma “esquina estratégica” para perceber a produção de “atitudes desviantes” (Cf. White, 2008) pode ser um recurso produtivo no processo de apreender a os rituais de integração e desintegração que revelam, como

sugere Becker (2008), a presença de *outsiders* em qualquer plano, não somente na relação previsível entre interioridade e exterioridade.

Porém, o *bullying* traz consigo uma dificuldade adicional. O relato dos padecentes revela que se trata de um rito de intimidação e subjugação baseado na "lei do mais forte" que se instaura na ausência ou distância do poder mediador do adulto.

Trata-se de uma valentia que se aproveita da micro situação em que a ausência do adulto monta cenário favorável à apropriação emocional e corporal do outro.

Portanto, observar práticas de *bullying* supõe mais do que adentrar escolas em perspectiva etnográfica, demanda literalmente esconder-se.

Supondo que essa ocultação de si fosse possível, o dilema maior do investigador se apresentaria na sequência. Como assistir sem interromper?

Por isso, o processo de coleta de informações e impressões, salvo em situações muito específicas comumente assistidas por recursos de filmagem, raramente se vale da simultaneidade, operando no mais das vezes com registros posteriores da opinião dos que protagonizaram tais situações.

Em relação às situações em si, algumas características foram seguidamente confirmadas. Tal como os professores perceberam, o *bullying* não ocorre sem a exposição da vítima a grupos que sustentam a ascendência do praticante sobre o padecente. Ou seja, a representação da plateia faz muito sentido.

Essa plateia tem participação decisiva na desorganização emocional da criança padecente. O depoimento de crianças vítimas do *bullying* revelou que o cotidiano se torna insuportável à medida que se desenvolve a certeza de que determinadas cenas serão repetidas.

A antecipação do sofrimento, ou seja, a certeza de que os atores estarão no local previsto e que o intimidador acionará as mesmas palavras de mobilização da plateia em relação às fragilidades expostas ao ridículo, foi descrita como o aspecto mais destrutivo da experiência.

Nem sempre a subjugação envolve um aluno fisicamente mais forte em relação a outro fisicamente mais fraco. Estabelece-se na maioria das vezes uma assimetria que concentra estímulos ao agente e retira qualquer sustentação ao paciente.

Como são entretecidas as ações e palavras de quem faz com o escárnio de quem assiste, não são poucas as situações em que uma criança fisicamente mais avantajada se submete a outro que "compensa" seu porte menor com a força da ascendência sobre os que promovem aquilo que uma criança chamou de "massacre do riso".

As marcas do corpo são exploradas até conduzir o padecente ao desespero e alguns mencionam que passaram a "odiar suas próprias características"[2].

Os depoimentos e as referências aos episódios de hostilidade entre alunos convidam a perguntar se na abordagem do fenômeno por dentro da escola algo dessa internalidade ajudá-la a defini-lo.

[2] Insultos são menos frequentes do que as referências ao corpo. "Vesgo", "dentuço" e "gorda" foram palavras que estiveram na origem de processos de sistemática intimidação. Obrigar o "dentuço" a sorrir é um dos rituais de exposição de uma criança a muitas outras.

Nesse sentido, um dado revelou-se surpreendente pelas reiteradas vezes em que apareceu. Adolescentes, com variadas formas de descrever, em muitas ocasiões construíram a mesma narrativa.

Referiram-se a episódios de *bullying* como se "o todo", ou seja, o agressor, o agredido, a plateia compusessem um cenário com uma trama volátil.

Ou seja, tentavam descrever um processo com "agressões lícitas", exemplificando com situações nas quais intimidadores defenderam intimidados de "outros agressores", como que exteriorizando certa noção de "posse", não da pessoa, mas da situação.

Nesse modo de entender, a escola é percebida como espaço facilitador de acontecimentos dessa natureza.

O fato é que essa percepção produzida entre discentes não goza de nenhuma receptividade entre docentes que não hesitam em condenar o *bullying* tomando por referência representações da civilidade escolar.

Em alguns momentos o conjunto de explicações construído com os depoimentos colhidos fez lembrar a noção de "parentescos por brincadeira", desenvolvido por Radcliffe-Brown, na década de 1930.

É claro que não é possível comparar contextos tão díspares. Mas a lembrança ocorre porque os "parentescos por brincadeira" eram situações em que num dado momento se estabeleciam "desrespeitos lícitos" e se consolidavam "laços entre os que hostilizam e os que são hostilizados" (Cf. Radcliff-Brown, 2013, pág. 85-6).

Mas é difícil acolher essa percepção discente sem reconhecer nela certa naturalização do sofrimento alheio. A constatação de que o padecimento proporcionado pelo *bullying* gera consequências desastrosas entre crianças e

adolescentes exige que professores e gestores se disponham a interromper, sempre que necessário, as dinâmicas de intimidação que têm se multiplicado a despeito das dificuldades que se avolumam no sentido de definir, precisar e entender o que tem acontecido.

Considerações finais

Este artigo procurou demonstrar algumas dificuldades que acompanham a intenção de emitir opinião sobre a relação entre o *bullying* e o fracasso escolar.

A multiplicação de sentidos atribuídos à palavra; a identificação de situações as mais díspares com o *bullying;* a apropriação permeada de impressões são fatores que acrescentam dificuldades hermenêuticas.

Considerando isso, a experiência de organizar a compreensão que temos a respeito do problema promovendo uma "escuta ativa" da voz do professorado revelou-se fértil e promissora.

A aproximação em relação às personagens diretamente envolvidas com essas práticas de intimidação revelou o aspecto mais complexo no processo de construção da opinião a respeito.

Qual etnografia é possível em situações semelhantes?

Trata-se de uma questão que só será respondida à medida que outras questões sejam discutidas simultaneamente, entre elas, a importância dos estudos e pesquisas que abordem a escola por dentro.

Este é um texto inconclusivo em muitos aspectos. Porém, é possível afirmar mais incisivamente que os professores consideram sim as práticas de intimidação entre pares, o *bullying*, uma das faces do fracasso escolar.

Do pouco que foi possível apreender, soou recompensador perceber entre os docentes tão pouca disponibilidade a abordar a questão em perspectiva patologizante.

Resta sempre entre nós docentes a expectativa de abordar a escola e os processos de escolarização, suas personagens e seus cenários, como uma trama, não só no sentido que Goffman confere à palavra, mas também no sentido que o tecelão aporta aos fios entremeados no tecido.

Referências bibliográficas

BECKER, H.S. **Outsiders**. Rio de Janeiro, Zahar Editora, 2008.

BONNAFE-SCHMITT, J.P. "La mediation scolaire: une technique de la violence ou un processus éducatif?" In: CHARLOT, B. (org.). *Violence* **à l'école: état des saviors**. Paris, Armand Colin, 1997.

DEÁK, C & SCHIFFER, S.R. **O processo de urbanização no Brasil**. São Paulo, Edusp, 1999.

DEBARBIEUX, E. "La violence à l'école em France: 30 ans de construction socilae de l'objet (1967-1997)". Paris, **Revue Française de Pedagogie**,n. 123, 1998.

DUBET, F. & MARTUCCELLI, D. **À l'école: sociologie de l'expérience scolaire**. Paris, Seuil, 1996.

DUBET, F. **Sociologie de l'experience**. Paris, Seuil, 1994

ELIAS, N. **Os estabelecidos e os outsiders**. Rio de Janeiro, Zahar Editora, 2005.

FREITAS, M.C. **O aluno incluído na educação básica: avaliação e permanência**. São Paulo, Cortez Editora, 2013.

GINZBURG, C. "O inquisidor como antropólogo: uma analogia e as suas implicações". In: GINZBURG, C. **A micro-história e outros ensaios**. Lisboa, DIFEL, 1989.

GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis, Editora Vozes, 2004.

GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro, LTC, 1988.

LACLAU, E. **Política e ideologia na teoria marxista: capitalismo, fascismo e populismo.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.

MARTINS, J.S. "O falso problema da exclusão e o problema social da inclusão marginal". In: MARTINS, J.S. **Excusão social e a nova desigualdade**. São Paulo, Editora Paulus, 1997, pp. 124-144.

RADCLIFFE-BROWN, A.R. **Estrutura e função na sociedade primitiva**. Petrópolis, Editora Vozes, 2013.

ROSANVALLON, P. “Para uma história conceitual do político.” **Revista Brasileira de História.** São Paulo, ANPUH-Contexto, (15): 9-22, 1995.

WHYTE, W.F. **Sociedade de esquina.** Rio de Janeiro, Zahar Editora, 2008.

WIILLIAMS, R. **Keywords.** New York, Oxford University Press, 2000.

WOODS, P. **La escuela por dentro**. Barcelona, Paidos, 2000.

XIBERRAS, M. **As teorias da exclusão: para uma construção do imaginário do desvio**. Lisboa, Instituto Piaget, 1993.

O FRACASSO ESCOLAR A PARTIR DA INTERFACE ENTRE PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO

Ruth Helena Pinto Cohen

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Resumo

No presente artigo pretendemos abordar a problemática do fracasso escolar na interface entre a psicanálise e a educação. Este trabalho se desenvolveu a partir da experiência com "grupos de conversação" com docentes, em escolas do município do Rio de Janeiro, pois esse dispositivo constituiu uma importante estratégia para a discussão do problema e, consequentemente, para a formação dos professores. Orientados por essa interface, recortaremos momentos de nossa prática que revelam alguns caminhos trilhados ao longo de nossa pesquisa-intervenção.

Palavras chave: Fracasso escolar; Formação de professores; psicanálise.

SCHOOL FAILURE FROM THE INTERFACE BETWEEN PSYCHOANALYSIS AND EDUCATION

Abstract

In the present paper we consider the influence of school failure in the interface of psychoanalysis and education. This work is based on our experience with “conversation groups” of teachers in public county schools in Rio de Janeiro. The “conversation group” has been an important strategy for discussing the problem and, as a consequence, for training teachers . Oriented by that interface we selected events of our experience that reveal some procedures we followed during our interactive research.

Key-words: School failure; Preparation of teachers; Psychoanalysis.

No livro “A lógica do Fracasso Escolar” voltamos nosso olhar para as questões que extraímos da *paidéia* grega, valendo-nos da metáfora da relação mestre e discípulo fornecida por Aristóteles e Alexandre o “Magno”. Lá concluímos que desde a Antiguidade era possível verificar que um mestre deveria ser versado em coisas da alma humana. Indicávamos que as faltas de Aristóteles, isto é, “seu fracasso” como educador, pois não conseguira transformar Alexandre em filósofo, foram compensadas por outra forma de saber. O aluno havia respondido de modo compensatório, sustentando e difundindo por seu vasto império as pesquisas daquele que lhe ensinava. À conquista do universal se seguiu a conquista do universo: o poder da razão e do intelecto foi sucedido pelo poder da coragem e da estratégia do guerreiro.

O que ficou evidenciado nesse recorte é que um verdadeiro mestre pode suportar um desejo diferente de seu ideal e da demanda social a qual está submetido. Se cuidar com respeito da dinâmica professor-aluno, uma produção diferente, mas tão importante quanto à esperada pelo âmbito pedagógico, pode aparecer com toda sua pujança e magnitude. Lembremos que a nomeação: Alexandre “o Magno”, adveio de uma aposta no potencial do pupilo. O grande mestre, frente à impossibilidade de educar o desejo de Alexandre deixou um caminho aberto para que chegássemos à ideia lacaniana de que o campo simbólico não engloba tudo: não se pode chegar à última palavra, ou seja, não se pode alcançar um saber sem que se leve em conta o desejo.

Na época de uma de nossa pesquisa de doutorado, finalizada em 2004, na qual buscávamos saber sobre possibilidade de haver ou não uma etiologia do fracasso escolar, ou seja, de localizar essa problemática no aluno, no professor, na escola, no método ou na política educacional, privilegiamos a lógica do *indecidível*[1], desenvolvida pelo matemático austríaco Kurt Gödel, que foi de grande valia naquela etapa do estudo. A etiologia do

[1] A ideia-chave se baseava na teoria do matemático austríaco Kurt Gödel (1931). O famoso “Teorema de Gödel” define que uma proposição é indecidível quando nem sua afirmação, nem sua negação são demonstráveis em um sistema lógico.

fracasso escolar foi trabalhada como indecidível, porque sempre fará parte de uma determinada contingência educacional, ou seja, não há uma verdade calculável, que possa dizer sobre as suas manifestações para todos. Não nos deteremos nessa hipótese, mas queremos enfatizar que o fracasso escolar dos alunos continua presente, o que pode ser constatado através das queixas e do alto nível de angústia dos professores.

Frente a esse desafio buscaremos trazer algumas reflexões e estratégias de trabalho, sobre o tema, a partir de experiências com educadores em escolas da cidade do Rio de Janeiro (Cohen, 2009), pois, as demandas se fazem presentes e advêm de impasses vividos por pais e educadores, ainda em nossa época.

Extraímos de nossas observações alguns limites que desafiam a educação e que são traduzidos, muitas vezes, pela impotência que inibe a tarefa educativa e, não raro, leva à formação do fracasso escolar nas escolas. Verificamos que, em algumas situações, este é a expressão de uma inibição temporária, tendendo a desaparecer com o manejo da relação professor-aluno. Em outras, ele parece traduzir a segregação vivida no espaço social. Nosso interesse neste artigo também inclui as políticas de educação pública que buscam dar um tratamento ao fracasso escolar e a lógica que alicerçam os projetos que visam minimizá-lo a partir da formação dos professores. Nessa vertente, não podemos deixar de apontar para uma questão que margeia e influencia essa reflexão: a educação informal ministrada pela família, transmissora dos bens e dos paradigmas do século XXI.

Testemunhos de uma prática

Os educadores com quem dialogamos, em nossos primeiros estudos de campo, foram, principalmente, professores e diretores de escola, cuja função era promover uma política de educação possível às instituições que pertenciam e dirigiam. Constatamos que estes, quando encarnavam os ideais da educação, em confronto com a subjetividade dos alunos, causavam tensões que muitas vezes resultavam em fracasso escolar, que se refletia neles próprios, no ensino, na escola e, por fim, no Estado.

Em 2005, após analisarmos a lógica de funcionamento de três escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro, implantamos um projeto de pesquisa-intervenção denominado *Aleph*, tributário ao estudo empreendido durante a pesquisa de Doutorado (2004), acima referida. Da tese resultou um livro, em 2006, e a organização de outro que buscava dar um testemunho prático das ideias relatadas no primeiro. Neste discorremos sobre a experiência com as três instituições que fizeram parte do primeiro estudo. Estas foram revisitadas com a proposta de realizar uma conversação com os educadores, ampliando assim o universo da primeira pesquisa. A proposta era verificar a aplicabilidade de nossa hipótese sobre as causas do fracasso escolar serem indecidíveis. Nosso trabalho foi edificado e apoiado na ideia de que não podemos culpabilizar o professor, a escola, o método, a política educacional ou mesmo o aluno, pelo fracasso na tarefa educativa.

Sustentamos um estudo sobre a lógica formal em contraponto com a do inconsciente, sob a premissa de que é impossível precisar uma única causa do fracasso escolar, generalizá-la e dizer se é falsa ou verdadeira. Desta forma, não sendo possível localizar a verdade sobre o que gera essa problemática, fez-se uma aposta, uma escolha. A etiologia do fracasso escolar é indecidível porque sempre fará parte de uma determinada contingência educacional, ou seja, não há uma verdade calculável, que possa dizer sobre as suas manifestações para todos.

Através desse *nort* queremos enfatizar que o educando ao tentar responder a demanda do educador, oferece também o ineducável, o mais íntimo de sua subjetividade, que pode se escrever pela via do fracasso. Consideramos que o processo pedagógico se depara com o impossível - desejo inconsciente - o que não significa que a transmissão de saber esteja submetida a uma intransponível barreira à educação. O que se impõe como ineducável, pois diz respeito ao que não se domina pela via do simbólico, pode ser viabilizado por um possível encontro entre educadores e educandos.

Seria isso uma utopia atual? Haveria uma maneira de fomentar a formação de um professor “ensinante,” pautada por uma dialética que inclua aquele que ensina como alguém que aprende com seus alunos e compartilha as responsabilidades inerentes ao processo educativo?

Apostamos na hipótese de que quando se escuta a palavra do professor, sua formação docente vai além da capacitação cognitiva, ou seja, acreditamos que um sujeito desejante de ensinar pode advir se compartilhamos um espaço coletivo de reflexão, onde se testemunham os impasses e problemas referentes à ação educativa. Nas trocas sobre o educável e o ineducável indicado por Freud e traduzido por Lacan como impossível e necessário, podemos apostar e construir um saber-fazer docente. Quanto ao aluno, consequentemente, conseguirá saber dizer e fazer escutar sua palavra, encontrando uma causa justa que o leve à escola.

Nossa experiência: o espaço da conversação

Foi a partir dessa ideia que em 2005, apostamos na experiência de tecer laços com psicanalistas e educadores e propusemos a criação de espaços de discussão que pudessem tratar o fracasso escolar de forma *contingente*. A equipe do projeto *Aleph* estendeu sua ação do campo da pesquisa e se encaminhou também para a intervenção. A metodologia foi baseada na conversação com os educadores de cada escola, nas quais havíamos feito estudo de campo, entendendo-se por educador qualquer profissional que tivesse contato com as crianças (merendeira, professor, diretor, garis...). Segundo Santiago (2007) o dispositivo da conversação tem na "associação livre coletivizada" um ponto forte de sustentação, pois ela permite que o "objeto de estudo" seja trabalhado partir de uma multiplicidade de significantes.

Como consequência dessa intervenção foram produzidos relatórios, cuja análise realizada pelo grupo de pesquisa, objetivou averiguar as incidências do fracasso escolar que, para as instituições de ensino, eram identificadas como defasagem idade e série, repetência e evasão escolar. Buscávamos saber sobre o que era para cada educador era considerado fracasso escolar e como juntos, na interdisciplinaridade, poderíamos produzir saídas seguindo os rastros deixados pelos atos educativos que “falhavam”. Se o ato falho, o sintoma, a inibição são tão caros à psicanálise, porque não acolher o que rateia e seguir a associação livre e coletiva dos educadores que ao tomarem a palavra tentam desatar alguns nós da educação? Apoiada nessa lógica de funcionamento, nossa equipe apostou em fazer

novas formas de amarrações, criando laços inéditos com os educadores, sem deixar de incluir nessa tarefa a singularidade dos mesmos.

Extraindo consequências

Propomos, então, uma psicanálise aplicada ao tratamento do real na interseção que se mantém entre ela e a educação. Buscamos extrair consequências da prática de conversação, que realizamos através dos doze encontros com educadores, com pelo menos um representante de cada seção da instituição de ensino, ou seja: da direção, da classe docente, do setor administrativo e de serviços gerais. Supomos que todos influenciam a dinâmica escolar e, portanto, podem ser colocados no conjunto dos educadores. Nessa vertente trabalhamos as tensões existentes entre educável e ineducável, presentes em toda aprendizagem.

Tratava-se de uma aposta na palavra e na possibilidade de escutar e ser escutado. Desta forma buscou-se indicar a responsabilidade de cada educador na solidão de seu discurso, ou como nos ensina Barthes (1973/1987, p. 14) "... um estado muito sutil, quase insustentável, do discurso: a narratividade é desconstruída e a história permanece, no entanto, legível."

A ideia-chave era tecer laços possíveis entre os educadores e criar espaços de reflexão que visassem tratar o fracasso escolar de forma *contingente*. Sabemos, com Freud, que um projeto educacional não pode servir para todos, é necessário que se adéque ao sujeito educador e ao sujeito educando, pois se não são incluídos no processo, algo escapará à simbolização, como um *ato falho*. Aprendemos com a psicanálise que o fracasso do recalque revela o material inconsciente, e apostamos que o fracasso escolar também pode fornecer pistas sobre o que impede o acesso ao saber e isso tem consequências políticas. Entendemos com Barthes (ibidem p.54) que: "a escola, o esporte, a publicidade, a obra de massa, a canção, a informação, redizem sempre a mesma estrutura, o mesmo sentido, amiúde as mesmas palavras: o estereótipo é um fato político, a figura principal da ideologia".

Constatamos que a interpretação dada ao fracasso escolar por algumas escolas, de nossos estudos de campo, remetia os educadores às demandas atuais da educação formal. Em cada escola, encontramos uma interpretação específica do fracasso escolar, ou seja, os professores referiam-se a sua própria relação com o ideal educativo. Em uma delas, a responsável pela direção deu-nos a oportunidade de observar a lógica de funcionamento de seu trabalho. A dinâmica da orientação empregada por ela se explicitou nas funções substitutivas parentais que encarnava. Muitas vezes, ocupava o lugar da lei, legislando e envolvendo-se diretamente nas questões disciplinares, chamando para si a responsabilidade de resolver todos os problemas que ocorriam na escola. Do material de higiene à briga entre crianças, tudo se resolvia na sala da direção. Esse "Outro" da educação se fazia extremamente presente e o "saber tudo" lhe era atribuído, sobretudo pelos alunos, que pareciam ocupar o lugar de "filhos"? hipótese aventada em função dos constantes cuidados com as crianças, uma espécie de maternagem que se alternava com um agenciamento da lei, provocando nos alunos uma necessidade de atenção constante. Pareceu-nos, assim, sobrar pouco espaço para o professor se responsabilizar por sua tarefa.

Concordamos com Freud (1914/1996.) sobre a importância da figura do professor como fundamental para o aprendizado do aluno e, em 1932, na conferência XXXIV, quando indica que os professores, podem ocupar o lugar de substitutos parentais e a escola, assim como a família, busca responder às demandas de sua época. Como consequência, alunos e professores podem tornar-se objetos produzidos para atender a esses imperativos.

No que concerne à formação do professor, aumentam vertiginosamente as exigências quanto às suas habilidades tecnológicas, precisam saber fazer com o *modos operandi* da sociedade com seus *gadgets*. Com isso novos projetos pedagógicos se impõem e uma enorme preocupação surge em não reprovar os alunos. Como consequência, encontramos sinais de angústia no depoimento de muitos educadores que se mostravam desamparados em face à demanda irrespondível de acelerar a aprendizagem das crianças com fracasso escolar. Terem sido capacitados a lidar com esse tipo de problema os levava, paradoxalmente, a sentirem-se impotentes em sua tarefa e a questionar o que seria uma capacitação eficaz para tratar o fracasso escolar do aluno.

Valendo-nos das obras de Freud e Lacan, lembramos que a gênese da dimensão ética sobre a qual a educação se edifica se enraíza no desejo, premissa que, aliás, justifica nosso interesse pelos depoimentos dos educadores. Uma rede se forma quando, intervindo no desejo do educador, algo se produz no desejo do educando e atinge, de forma indireta, a família e o Estado. A orientação lacaniana ensina que se deve incluir o material inconsciente e o impossível real em toda ação educativa, seja ela formal, ministrada pela escola e pelo Estado, ou informal, no âmbito familiar.

No espaço da conversação um professor declara:

> *"É só mudar o governo, mudam os projetos educacionais também. Nem bem se aprende a trabalhar com um programa, tudo se modifica. Temos que nos adaptar sempre a um novo programa. Como ficam os professores diante de tantas capacitações se não há tempo para compreender nem assimilar as modificações políticas e pedagógicas?"*

Para ele, os projetos sempre dispõem de um material riquíssimo que não conseguem usar adequadamente, pois "se atrapalham". Eles são treinados sem consulta prévia, ou seja, se sentem perante seus alunos cada vez mais desautorizados tanto pela sociedade civil quanto pela política educacional vigente. A essa constatação se juntam queixas sobre a falta de estrutura, apoio administrativo e serviços gerais. Espera-se que o professor tenha sucesso na aprendizagem, cabendo ao aluno a tarefa de responder aos objetivos do conteúdo programático.

Outro ponto foi destacado nas falas dos educadores sobre a elaboração dos currículos. Estariam estes adequados aos interesses dos alunos? Por certo, o simples fato de pertencerem à outra geração, os adultos que elaboram o conteúdo programático se distanciam da série para a qual é definido o currículo. Não queriam dizer que os próprios alunos poderiam escolher o que aprender, mas que deveriam ser ouvidos assim como eles, que são instrumento de transmissão da mensagem pedagógica.

Examinamos, *a posteriori*, o alcance obtido pelo trabalho de intervenção feito em 2005 e comprovamos alguns resultados alcançados, cujo principal objetivo era mobilizar os educadores, das três escolas pesquisadas, a criarem novas saídas e invenções para as diferentes faces do fracasso escolar. Esses resultados foram viabilizados, na contingência dos encontros e a partir da análise da lógica de funcionamento de cada escola, que não será neste artigo demonstrada, já que publicamos esses dados em 2006. O que conseguimos recolher de nosso trabalho foi a predominância de alguns dos quatro discursos instituídos por Lacan (1969), extraídos dos relatórios que registravam cada encontro. Descobrimos que era possível discutir e modificar a política educativa que sustentava aquelas escolas, analisando os fatores impeditivos que transformavam o impossível de educar em impotência para os educadores. Concluímos que houve mudança na relação educador/educando, educador/escola, educador/família, a partir de nossa intervenção, através das avaliações dos educadores e de nossa equipe, que se viu também transformada pela experiência, já que vivenciou a psicanálise aplicada à instituição escolar. Esses resultados foram analisados à luz da avaliação feita no 12º [2] encontro, com cada escola, quando recolhemos de nosso percurso a constatação de que havíamos construído um espaço importante para a fala e troca de experiências. Além desses dados, fizemos análise e discussões dos relatórios, escritos por nossa equipe, que nos serviram de bússola para minimizar os impasses do processo. Verificamos que o não saber, o que fazer com os alunos ou com as políticas que emperravam as ações educativas, encontrava saídas possíveis quando os educadores podiam falar e escutar os colegas. De alguma forma diziam que isso só era possível pela entrada da equipe externa ao ambiente, referindo-se a nossa "extimidade", ou seja, o fato de estarmos fora e dentro da escola, facilitando o processo de responsabilização e encaminhamento prático de suas rotinas. A ideia de que nossa oferta – criar grupos de conversação, na interface entre psicanálise e educação – atendia a uma demanda necessária de repensar as etiologias do fracasso escolar parecia viável, apesar dos inúmeros impasses durante a implantação do trabalho.

[2] Além dos 10 encontros de conversação foram realizados mais dois: um para apresentação da proposta e outro, no final, para avaliação do trabalho.

Constatamos que só foi possível realizar esse trabalho a partir da lógica contingente[3]. Como consequência do dispositivo, testemunhamos que a uma nova política educativa se inscrevia, pouco a pouco, naquelas unidades de ensino.

Dentre as consequências extraídas e já publicadas, podemos destacar que alguns alunos passaram a ser escutados pelos educadores fora da classe escolar, outros modificaram sua didática, a partir da lógica de funcionamento de alguns grupos específicos e, uma escola se propôs dar continuidade à conversação, mesmo na nossa ausência. Não podemos deixar de registrar que a intervenção das merendeiras, garis e porteiros serviram de ajuda à compreensão de como se pode transmitir a lei educativa, desde o momento em que se entra na escola, até aquele em que se oferece uma refeição às crianças. Supomos que o educador, nas conversações, pode identificar o que constitui o motor de seu trabalho e a causa de seu desejo de ensinar e aprender.

Para finalizar esse breve relato, sobre o que possibilitaria algumas saídas à formação do professor, indicamos o caminho já trilhado por nós como proposta de repensar as etiologias do fracasso escolar. Pensamos que o espaço de conversação pode dar voz aos educadores, em qualquer instituição de ensino e, assim, através das possibilidades criativas das escolas escutar o que têm a dizer e buscar na interdisciplinaridade enfrentar os impasses educativos. Quanto ao psicanalista, nesse contexto, cabe ultrapassar os limites de seu consultório e estender seu trabalho à cidade lado a lado aos os profissionais da educação.

E hoje, o que dizer da educação?

Na era das redes sociais podemos ouvir a voz de um povo que vai às ruas e pensar que a força que move o desejo está viva e o poder e o saber ao alcance das mãos de cada brasileiro. Se por um lado a segregação, a que a maioria dos estudantes da rede pública de ensino está submetida, promove uma mensagem que, cada vez mais, o desejo de “ter” toma o lugar do “saber”; por outro, o que estava

[3] A etiologia do fracasso escolar é *indecidível*, porque sempre fará parte de uma determinada contingência educacional, ou seja, não há uma verdade calculável, que possa dizer sobre as suas manifestações para todos.

adormecido, reprimido, recalcado em cada jovem emerge e faz das redes sociais uma nova forma simbólica de organização. Apesar da inesperada reação dos brasileiros, evidenciada pelas passeatas de julho de 2013 em todo o país, principalmente pelos jovens, ainda há indução, sobretudo pela mídia televisiva, de que a educação pode ser um bem de consumo universal, uma promessa de satisfação generalizada. Com isso queremos indicar que algumas profissões são escolhidas em função do mercado financeiro, das novas formas de lucro imediato. A sobrecarga de informações, por sua vez, provoca uma demanda de *aceleração*, submetida à égide do famoso "tempo é dinheiro." Desta forma impõe-se a ideia de nivelar sujeitos pelo consumo, que se estende ao campo educativo, através da proliferação de projetos especiais, destinados a erradicar o fracasso escolar, mas que só o aceleram. Esta constatação aparece no depoimento de professores, acerca da constante e incômoda troca de programas e projetos pedagógicos, já que não há tempo para assimilar e aprender a lidar com uma determinada estratégia educacional, pois logo surge outra. Os novos paradigmas que orientam nossa sociedade capitalista, tais como o individualismo excessivo, os efeitos da globalização, encontra ressonância nas ideias de Baumann (2004)[4] sobre a passagem da modernidade "pesada" para a "liquida" e a atual ética do consumo. Mesmo nesse contexto acreditamos que: a palavra ainda tem força política, que é capaz de produzir mudanças e modificar o *status quo* de um sistema educacional que se vê desamparado. Trata-se de agir a partir de uma lógica de funcionamento diferente do modelo aristotélico do homem como um "animal político", apostando na "formação humana" que inclui o saber inconsciente atravessando o laço social. (Cohen, 2009, p.76)

O texto apresenta um modo de compreender o fracasso escolar com base na psicanálise e propõe, entre outros aspectos, que "grupos de conversação" possam constituir uma estratégia importante para a discussão do problema e, consequentemente, para a formação de professor.

[4] Modernidade pesada, segundo Bauman, diz respeito a sociedade totalitária, característica de uma época enquanto que a Modernidade Líquida, é individualizada é fluida e não-estruturada.

Referências bibliográficas

BARTHES, R.1973. **O Prazer do Texto.** Editora Perspectiva. São Paulo. SP. 1987

BAUMAN, Z. **Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2004.

COHEN, R. H. P. 2004 Tese de doutorado: **O impossível e o necessário da educação: sobre a etiologia do fracasso escolar**, IP-UFRJ, apoio CNPQ.

_____ 2006. **A Lógica do Fracasso Escolar: psicanálise & educação.** Contra Capa R. J.

_____ 2009. Projeto Aleph: testemunho de uma prática. Em Cohen R.H.P.(org) **Psicanalistas e Educadores: tecendo laços**.*RJ:Editora WAK.73-9.*

FREUD, S. (1914) Sobre la psicología del colegial. Em: **Obras completas**, vol. XIII. Buenos Aires: Amorrortu, 1996.

_____(1932) Esclarecimientos, aplicaciones, orientaciones: conferencia XXXIV. Em: **Obras completas**, vol. XXII.. Buenos Aires: Amorrortu, 1996.

LACAN, J.(1969-70) **O avesso da psicanálise.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor,1992.

SANTIAGO, A.L. 2008. O mal estar na educação e a conversação como metodologia de pesquisa: Intervenção em psicanálise e educação. Em Rabello de Castro e Lopes Besset (orgs). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude RJ***:* Editora Nau e Faperj, 113-131

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA EM DOCUMENTOS CURRICULARES: IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Leal Ferraz Telma
Universidade Federal de Pernambuco

Ana Carolina Perrusi Brandão
Universidade Federal de Pernambuco

Fabiana Belo dos Santos Almeida
Universidade Federal de Pernambuco

Erika Souza Vieira
Universidade Federal de Pernambuco

Resumo

O artigo objetiva refletir sobre a alfabetização como direito das crianças brasileiras. Na primeira parte, há uma reflexão sobre diferentes dimensões relativas ao ensino da leitura e da escrita no primeiro ciclo do Ensino Fundamental: (1) Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética; (2) Desenvolvimento de habilidades/capacidades de produção e compreensão de textos orais e escritos: (3) Inserção em práticas sociais diversas, com base no trabalho de produção, compreensão e reflexão sobre gêneros textuais variados; (4) Reflexão sobre temáticas relevantes por meio dos textos. Na segunda parte, são expostos dados de uma pesquisa que tratou do ensino do sistema de escrita alfabética, por meio da análise de documentos curriculares brasileiros, com base na qual conclui-se que o ensino do sistema de escrita é contemplado nas propostas curriculares, mas há diferentes tendências quanto às concepções acerca de como tal aprendizagem deve ocorrer. No artigo, defende-se a terceira tendência: alfabetização na perspectiva do letramento. Por fim, na última parte do artigo, são realizadas reflexões acerca das convergências entre a abordagem da alfabetização na perspectiva do letramento e a proposta de formação de professores presente no Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, do Governo Federal.

Palavras-chave: Alfabetização; Letramento; Pacto Nacional; Formação de professores.

REFLECTIONS ABOUT TEACHING THE ALPHABETIC WRITING SYSTEM IN OFFICIAL CURRICULUM DOCUMENTS AND ITS IMPLICATIONS FOR TEACHER TRAINING

Abstract

The article aims to look into the alphabetization as Brazilian children right. In the first part there is a reflection on different dimensions concerned to the teaching of reading and writing in the first cycle of primary school: (1) Appropriation of the Alphabetical Written System; (2) Development of oral and written text understanding abilities/capabilities; (3) Insertion in a variety of social practices, based on work with production, understanding and reflection on several textual genres; (4) Reflection on important themes through texts. In the second part, it is showed data of a research which has dealt with the teaching of Alphabetical Written System, through the analysis of Brazilian curriculum documents, based on which it has been concluded that the teaching of written system is dealt with in the curriculum proposals, nevertheless there are different trends related to how learning should take place. In the article, we have leaned toward the third trend: alphabetization in the literacy perspective. Finally, in the last part of the article, it has been made some reflection on the convergences between the approach of alphabetization in the perspective of literacy and the teacher formation proposal stated by the "National Agreement for the Alphabetization in the Write Age", of the Federal Government.

Keywords: Alphabetization; Literacy, PNAIC, Teacher Training.

1. Introdução

A discussão em torno do tema alfabetização atrai pessoas de diferentes perfis profissionais e posições na sociedade. Frequentemente, ouvimos opiniões em jornais, revistas, televisão e outros veículos da mídia apontando o fracasso da escola brasileira nas diferentes etapas de escolaridade. No entanto, raramente esses mesmos veículos promovem debates mais aprofundados em que seja possível discutir e refletir sobre os parâmetros que podemos adotar para dizer que existe sucesso ou fracasso na escola, em especial, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A esse respeito podemos, inicialmente, indagar: há parâmetros universais que possam definir o sucesso ou fracasso na educação? Quem irá atestar que a educação é "de qualidade"? As instituições financeiras internacionais? As empresas que vendem os materiais didáticos? O mercado de trabalho? Os pesquisadores da área? O Ministério da Educação? As equipes de gestão das secretarias de educação? Os profissionais da escola? As comunidades onde as escolas estão inseridas?

Certamente, todos esses segmentos estabelecem seus próprios parâmetros de qualidade e, evidentemente, há tensões entre eles e no interior de cada um. Por tal motivo, o currículo em ação, elemento básico no conceito de qualidade, se dá por meio de conflitos e negociações constantes, seja entre as agências de produção de materiais e de formação docente públicas e as privadas, seja no âmbito das instituições formadoras e de pesquisa, entre pesquisadores que teorizam sobre currículo e pesquisadores das áreas de conhecimentos de conteúdos específicos, entre pesquisadores que adotam diferentes matrizes teóricas, entre instituições formadoras e secretarias de educação, entre Ministério da Educação e secretarias de educação, entre secretarias de educação e unidades escolares, entre unidades escolares e comunidades locais.

Em meio a todas essas tensões, os professores, nas escolas, constroem alguns consensos para viabilizar as ações cotidianas e criam estratégias para contornar os limites impostos. Nesse sentido, assim como Moreira e Candau (2007, p. 18), entendemos o currículo:

> Como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas.

No entanto, reconhecemos a existência de diferentes intenções, articuladas às diferentes concepções sobre o que seria uma escola de qualidade que, por sua vez, são atreladas às concepções sobre o papel da escola e sobre as relações entre escola e outras esferas sociais de interação.

Um aspecto fundamental a guiar as reflexões sobre sucesso ou fracasso escolar é que não só os conhecimentos são apropriados no contexto escolar, mas também são reafirmados ou construídos valores e sentimentos. Santos, Lucíola e Paraíso (1996, p. 37), a esse respeito, afirmam que: "o currículo constrói identidades e subjetividades: junto com os conteúdos das disciplinas escolares, adquirem-se na escola percepções, disposições e valores que orientam os comportamentos e estruturam as personalidades".

Assumimos, assim, que a escola tem papel importante, na sociedade atual, de colaborar para o desenvolvimento integral dos estudantes, fortalecendo suas identidades sociais e sua inserção em diferentes esferas de interlocução. Desse modo, consideramos que, para ter sucesso, a escola precisa ser concebida como:

* um espaço de apropriação de conhecimentos sobre o mundo físico e social;
* uma esfera de interlocução que inclui a finalidade de gerar situações

que favoreçam os processos de ensino e aprendizagem dos conceitos construídos pelo mundo da ciência, ao mesmo tempo que se constitui um lócus de desenvolvimento pessoal e social, em que se difundem valores e princípios de convivência;

* um ambiente em que se pensa sobre as relações com a natureza, com o outro e consigo mesmo;

* uma instituição que pode promover a socialização dos instrumentos de compreensão e de transformação da realidade;

* um espaço de construção e defesa de valores sociais, na perspectiva da inclusão; que pode promover o respeito às diferenças e a luta pelos direitos, planejando situações em que os estudantes participem de ações de combate aos preconceitos e atitudes discriminatórias (preconceito racial, de gênero, preconceito a grupos sexuais, preconceito linguístico, dentre outros).

Nessa perspectiva, a escola de sucesso é, portanto, a que desenvolve um currículo inclusivo, que rompe com os valores relativos à competitividade, ao individualismo, à busca de vantagens individuais e que fortalece identidades sociais nem sempre valorizadas em nossa sociedade. Ao assumirmos tais pressupostos gerais, não estamos, no entanto, negando que conhecimentos das diferentes áreas de conhecimento sejam relevantes. Ao contrário, consideramos que há conhecimentos que as sociedades letradas deste Século precisam garantir como direitos dos estudantes, como, por exemplo, o direito de ser alfabetizado. Discutiremos sobre esse tópico a seguir.

2. Alfabetização como direito

A defesa da alfabetização como direito é feita com base na ideia de que a linguagem:

- constitui identidades;
- possibilita o acesso a bens culturais construídos na sociedade letrada, incluindo o conjunto de conhecimentos relativos às diferentes esferas

sociais (como a esfera científica, a esfera artística, a esfera midiática, a esfera da política, a esfera da religião, dentre outras);
- promove a inserção em diferentes situações de interação, constituindo-se como instrumento de ação social;
- possibilita o próprio processo de escolarização.

Desse modo, o ensino da oralidade e da escrita assume centralidade no processo educativo, sendo, portanto, o meio de constituir subjetividades, estabelecer interações e integrar conhecimentos oriundos de diferentes esferas de interlocução, sobretudo, as ligadas à arte e à ciência, incluindo, nesse segundo caso, as diferentes áreas de conhecimento.

Um outro motivo que justifica a defesa do ensino da oralidade e da escrita como direitos básicos no currículo escolar é a clareza de que há um conjunto de objetos culturais que são desigualmente distribuídos na sociedade, entre eles a escrita e seus diferentes suportes. Nesse sentido, pressupomos, assim como Araújo (1998, p. 94), que a apropriação da linguagem nos primeiros anos escolares deve: "possibilitar vivências com a leitura e a escrita que tenham relevância e significado para a vida da criança, algo que se torne uma necessidade para ela e que lhe permita refletir sobre sua realidade e compreendê-la".

Em suma, os princípios de um currículo inclusivo no ciclo de alfabetização englobam a definição de alguns conhecimentos e habilidades a serem apropriados por todos os estudantes, respeitando-se as singularidades, diferenças individuais e de grupos sociais. Dessa forma, quatro dimensões importantes do processo de alfabetização podem ser salientadas: (1) Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética; (2) Desenvolvimento de habilidades/capacidades de produção e compreensão de textos orais e escritos: (3) Inserção em práticas sociais diversas, com base no trabalho de produção,

compreensão e reflexão sobre gêneros textuais variados; (4) Reflexão sobre temáticas relevantes por meio dos textos.

Neste artigo, dedicamo-nos a refletir sobre uma dessas dimensões: a apropriação do sistema de escrita alfabética, por considerarmos que só após tal domínio o indivíduo pode ter garantido seu direito de ler e produzir textos com autonomia em diferentes contextos da sociedade.

3. A aprendizagem do sistema de escrita alfabética

O ensino do sistema de escrita alfabética vem sendo praticado de maneiras muito variadas pelos docentes, refletindo distintas concepções de alfabetização. A esse respeito, Soares (2003) salienta duas tendências sobre o conceito de alfabetização:

> Ou se atribui à alfabetização um conceito demasiado amplo (muitas vezes até mesmo ultrapassando os limites do mundo da escrita), ou, ao contrário, atribui-se a ela um conceito excessivamente restrito (a mera decodificação de fonemas e decodificação de grafemas). (...) no primeiro caso, a qualidade da alfabetização é constituída de tão numerosos e variados atributos, que ela, sendo tudo, torna-se nada; no segundo caso, a qualidade da alfabetização é constituída de tão limitados e modestos atributos que ela, sendo pouco, torna-se também nada (SOARES, 2003, p. 53).

Como se vê, para essa autora, na medida em que se nega a especificidade de conhecimentos relativos à aprendizagem do sistema de escrita pode-se inibir ou pelo menos adiar a existência, na prática docente, de situações favoráveis à aprendizagem da língua. Para Soares (2003), a escola, para a maioria das crianças, é o espaço privilegiado onde tal aprendizagem - a do sistema de escrita - ocorre, embora a ampliação das aprendizagens ocorra não apenas nesse ambiente.

Concebemos, na verdade, que não apenas o mundo da escola, mas o mundo do lazer, o mundo da religião, o mundo do trabalho, dentre outros, impõem a necessidade de novas aprendizagens e ampliação de habilidades de leitura, de escrita e de oralidade diversas, mas a escola é uma importante esfera social onde tais aprendizagens ocorrem de modo mais sistemático.

Concebemos a alfabetização como um processo em que as crianças possam aprender como é o funcionamento do sistema de escrita (relacionar unidades gráficas, as letras individualmente ou os dígrafos, às unidades sonoras, os fonemas), de modo articulado e simultâneo às aprendizagens relativas aos usos sociais da escrita e da oralidade.

Com relação às aprendizagens relativas ao funcionamento do sistema de escrita, há uma série de conhecimentos que devem ser garantidos aos estudantes, tal como especificados por Leal e Morais (2010, p. 35-36). São eles:

1. Escreve-se com letras que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e de outros símbolos.
2. As letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças em sua identidade (p, q, b, d), embora uma letra assuma formatos variados (P, p, *P*, *p*).
3. A ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada.
4. Uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras.
5. Nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras.
6. As letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem.
7. As letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos.
8. As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra.
9. Além de letras, na escrita de palavras, usam-se, também, algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou o som das letras ou sílabas onde aparecem.
10. As sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC...), mas a estrutura predominante no português é a sílaba CV (consoante – vogal), e todas as sílabas do português contêm, ao menos, uma vogal.

Vale frisar que ao se defender que tais conhecimentos sejam adquiridos no ciclo de alfabetização, não se está minimizando o papel

da aprendizagem de capacidades de produção e de compreensão de textos orais e escritos. Ao contrário, adotando o conceito de alfabetização explicitado acima, entendemos que o trabalho pedagógico voltado a esse tópico deve ser iniciado na Educação Infantil, continuando durante todo o percurso escolar com base em objetivos de ensino claros definidos para cada etapa.

Vê-se, portanto, que a alfabetização é um processo longo e complexo e como tal há até hoje um grande debate entre diferentes propostas sobre o ensino da base alfabética, um dos focos do presente artigo. Na seção seguinte, buscamos apresentar, de modo breve, diferentes tendências acerca do ensino da base alfabética.

3.1 Alfabetização: tendências de ontem e de hoje...

Os estudos sobre os métodos de alfabetização apontam três grandes agrupamentos de perspectivas: abordagens sintéticas, analíticas e analítico-sintéticas. Tais denominações foram inicialmente propostas na "XII Conferência Internacional sobre a Aprendizagem da Leitura e da Escrita", organizada pela *UNESCO* e pelo *Bureau International d'Education*, em Genéve, em 1949.

Os chamados “métodos sintéticos” preveem o início da aprendizagem a partir dos elementos estruturalmente mais simples da linguagem escrita, ou seja, das unidades linguísticas menores (letras ou sílabas) para as unidades maiores (palavras, frases e textos). A origem desses métodos pode ser encontrada em escritos de Mialaret (1967) e Matthews (1966), que indicam que os métodos alfabéticos foram utilizados desde a antiga Grécia e o Império Romano. Tais métodos sofreram, ao longo da história, várias transformações. Nos dias atuais uma das abordagens sintéticas mais conhecidas é a dos “Métodos fônicos”. A unidade inicial de ensino, nessa abordagem, não é a letra ou a sílaba, mas, sim as unidades sonoras mínimas – os fonemas. Nos métodos fônicos parte-se do pressuposto de que cada letra dispõe de certa autonomia fonética e se baseia nas intuições

fonéticas da criança, e em sua capacidade de imitação de sons específicos. Basicamente, trata-se de fazer segmentar os fonemas, além de outras atividades de reflexão fonológica, seguida da aprendizagem das letras que representam tais fonemas.

Dentre as inúmeras críticas aos métodos sintéticos, é frequente a de que tal abordagem desconsidera que a criança é um aprendiz ativo, que busca compreender as regularidades da escrita e entender seus princípios de funcionamento.

O segundo agrupamento citado contempla os métodos analíticos. Nesses, as unidades mínimas significativas da língua (palavras ou frases) são tomadas como objeto de ensino, por meio de memorização e posterior trabalho de ajuste do sonoro ao escrito. Assim, os adeptos do método analítico entendem que a criança não reconhece que as letras representam unidades de sons, de forma que o inteiro conjunto de letras é ensinado em sua totalidade como se representasse uma palavra específica (Decroly, Degand, 1906; Dottrens, Margairaz, 1951; Mialaret, 1967).

Uma das principais críticas a tal abordagem é a de que a criança é exposta a situações de memorização, que tornam o ensino um processo monótono e mecânico. Além disso, apesar da preocupação em inserir o estudante no ensino por meio do acesso a unidades "significativas", os textos e as palavras não estão, de fato, inseridos em situações de interação mediadas por textos de circulação social.

Os métodos analítico-sintéticos, que compõem o terceiro agrupamento mencionado, privilegiam os aspectos cognitivos na aprendizagem da leitura, com ênfase nos processos de composição e decomposição de palavras. Em geral, inicia-se com atividades de reconhecimento de palavras, que são decompostas e comparadas a outras palavras, com atividades de reconhecimento do valor fônico e gráfico.

Trabalhos de autores como Smith e Goodman (Goodman, 1967; Smith, 1971, 1973), Giséle Prefontaine (1969), Skinner & Correl (1974), Kratzmeier (1971) e Sullivan (1986) ilustram tal perspectiva. A crítica feita a esses métodos é a de que, tal como os anteriores, também não se considera a dimensão do letramento no processo de ensino e aprendizagem da língua escrita. Além disso, não dão conta de explicar os processos que levam o aprendiz a compreender o funcionamento do sistema de escrita.

Em decorrência dessa lacuna, podemos entender porque os estudos de Ferreiro e Teberosky (1979) foram tão significativos no final do século passado. Diferentemente das abordagens tratadas até aqui, os conhecimentos informais que a criança desenvolve acerca da escrita fora da escola passam a ser considerados, sendo valorizadas as suas tentativas de entender seu funcionamento. Surgem, então, propostas de alfabetização baseadas em concepções sobre o ensino da língua inspiradas nas abordagens construtivistas. Nessas propostas, defende-se que as crianças "descobrem" as convenções e princípios do sistema alfabético por si mesmas e ao professor cabe atuar como um facilitador no processo de aprendizagem, provocando desequilíbrios cognitivos que impulsionariam a aprendizagem.

Na classificação das tendências relativas ao ensino da leitura e da escrita, podemos ainda citar abordagens oriundas da abordagem sociointeracionista. Nesse caso, a ideia central é que a alfabetização se dá na interação entre sujeitos ativos que, imersos nas situações de leitura e produção de textos, tornam-se usuários do sistema de escrita. Desse modo, para alguns seguidores dessa perspectiva, não seria necessário conduzir ensino mais sistemático dos conhecimentos que compõem o sistema de escrita, pois o próprio contato com os textos, em situação de interação garantiriam tais aprendizagens.

Uma outra abordagem também pautada na concepção sociointeracionista da língua é a proposta da alfabetização na perspectiva do letramento. Nesse caso, enfatiza-se a participação do aprendiz em práticas sociais mediadas por textos escritos.

Considera-se que por meio dessas práticas, as crianças se apropriariam do sistema alfabético de escrita, refletindo sobre suas convenções e princípios a partir da mediação do professor.

Considerando as tendências expostas nessa seção, buscamos analisar como documentos oficiais recentes das secretarias municipais e estaduais brasileiras concebem o ensino do sistema de escrita alfabética.

4. O ensino do sistema de escrita alfabética em documentos curriculares

A pesquisa cujo resultado passaremos a apresentar nesta seção se desenvolveu por meio de análise documental com base na proposta de Bardin (2007). Foram analisados 26 documentos curriculares do Ensino Fundamental, sendo 12 de secretarias municipais de capitais brasileiras e 14 de secretarias estaduais elaborados ou reformulados na primeira década deste Século, conforme disposto abaixo:

Região	Documentos municipais	Documentos estaduais
Norte	Rio Branco	Amazonas, Rondônia
Nordeste	Natal, Recife, Teresina	Maranhão, Pernambuco, Alagoas, Sergipe
Centro-oeste	Campo Grande, Cuiabá	Goiás, Mato Grosso
Sudeste	Belo Horizonte, Rio de Janeiro, São Paulo, Vitória	Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo, Espírito Santo
Sul	Florianópolis, Curitiba	Santa Catarina, Paraná

Como foi dito anteriormente, neste artigo enfocamos as orientações relativas ao ensino da base alfabética presentes nos documentos que, como também já afirmamos aqui, constitui uma das dimensões do ensino no ciclo de alfabetização. A análise dos documentos curriculares selecionados mostrou que todos eles contemplam orientações relativas ao ensino do sistema de

escrita alfabética (doravante, SEA) desde o início do Ensino Fundamental. No entanto, foram identificadas diferenças quanto à ênfase dada a tal conteúdo curricular, refletida no nível de explicitação dos princípios didáticos envolvidos no ensino desse sistema.

Assim, por exemplo, enquanto os documentos de Minas Gerais e de Campo Grande elencam de forma detalhada objetivos didáticos referentes à apropriação do SEA, os documentos do Mato Grosso e Cuiabá mencionam de modo mais genérico que "é preciso compreender o funcionamento do sistema de escrita alfabética". Vejamos alguns trechos do documento de Minas Gerais (2003) e de Mato Grosso (2011) que ilustram essa afirmação.

> Um conhecimento fundamental que os alunos precisam adquirir no seu processo de alfabetização diz respeito à natureza da relação entre a escrita e a cadeia sonora das palavras que eles tentam escrever ou ler (MINAS GERAIS, 2003, pág: 31, Caderno 2- alfabetizando).

> Quando se orienta a ação pedagógica para o letramento, não é necessário, nem recomendável, que, por isso, se descuide do trabalho específico com o sistema de escrita. Noutros termos: o fato de valorizar em sala de aula os usos e as funções sociais da língua escrita não implica deixar de tratar sistematicamente da dimensão especificamente linguística do "código", que envolve os aspectos fonéticos, fonológicos, morfológicos e sintáticos. Do mesmo modo, cuidar da dimensão lingüística, visando à alfabetização, não implica excluir da sala de aula o trabalho voltado para o letramento. Outra fonte de equívocos é pensar os dois processos como seqüenciais, isto é, vindo um depois do outro, como se o *letramento* fosse uma espécie de preparação para a *alfabetização*, ou, então, como se a *alfabetização* fosse condição indispensável para o início do processo de *letramento"* (MINAS GERAIS, 2003, pág. 13-14, Caderno 2 - alfabetizando).

> Com relação à alfabetização e ao letramento na perspectiva das linguagens, é imprescindível propor atividades que valorizem os conhecimentos e vivências dos estudantes e promovam um contato organizado e constante com os diferentes textos e leituras, possibilitando que a criança se aproprie, analise, compreenda e faça uso dos códigos no contexto sociocultural (MATO GROSSO, 2010 – pág. 16).

> Na concepção psicogenética de alfabetização, a tecnologia da escrita é apreendida por meio de atividades de "letramento", ou seja, de leitura e produções de textos reais e de práticas sociais de leitura e escrita (MATO GROSSO, 2010 – pág. 17).

Como foi anunciado, foram encontradas, entre os dois documentos citados, grandes diferenças quanto à ênfase dada ao ensino do SEA. Outras propostas curriculares também evidenciam tal diversidade. Considerando tais diferenças, buscamos melhor especificar quais conhecimentos / habilidades foram citados nos documentos. As categorias criadas com base nessa análise foram agrupadas em quatro blocos, a saber:

- Leitura e escrita do nome próprio e de outras palavras estáveis;
- Conhecimentos e habilidades relativas ao ensino das letras do alfabeto;
- Habilidades de consciência fonológica e relações entre unidades sonoras e representações gráficas;
- Conhecimentos e habilidades relacionados aos diferentes tipos de sílabas.

Com esse procedimento foi possível identificar o perfil das propostas curriculares analisadas no que se refere aos conhecimentos citados acima, sendo também possível constatar o quantitativo de documentos que contemplam as categorias formuladas. Nos itens seguintes apresentamos os principais resultados obtidos com essa análise, considerando os quatro blocos de análise mencionados acima.

4.1 Leitura e escrita do próprio nome e de outras palavras estáveis

Um tipo de orientação recorrente nos documentos foi o de que o professor deve realizar atividades de escrita do próprio nome e de outras palavras estáveis, ou seja, palavras que as crianças leiam globalmente, sem dominar ainda o funcionamento do sistema de escrita.

Como se pode ver na Tabela 1, a seguir, em treze (50%) documentos registram-se orientações relativas ao trabalho com o nome das crianças, tanto em relação à escrita, quanto à leitura.

Dez documentos (38,5%) também explicitam a importância de favorecer o reconhecimento de outras palavras.

Tabela 1: Frequência e percentual de documentos que contemplam orientações de trabalho com palavras estáveis

Categorias	Documentos Municipais (12)	Documentos Estaduais (14)	Total	Percentual (%)
Ler e escrever seu próprio nome	7	6	13	50,0%
Reconhecer e reproduzir por escrito palavras estáveis, além de seu próprio nome	6	4	10	38,5%

Pudemos identificar que 14 documentos (53,8%) contemplam pelo menos uma das duas categorias relativas a esse bloco de conhecimentos, tal como apresentado no Quadro 1, abaixo:

Quadro 1: Identificação dos documentos que contemplam orientações para o trabalho com palavras estáveis[1]

Municípios												Estados														Total
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	
Ler e escrever seu próprio nome																										
-	X	-	-	-	X	X	X	X	X	X	-	-	X	-	X	X	-	X	-	-	X	-	-	X	-	13
Reconhecer e reproduzir por escrito palavras estáveis, além de seu próprio nome																										
-	X	X	-	-	X	-	-	X	X	X	-	-	-	-	X	X	-	X	-	-	X	-	-	-	-	10

Vale destacar que embora a construção de um repertório de palavras estáveis se relacione, de certa forma, com as propostas de métodos globais (ver Decroly, Degand, 1906; Dottrens, Margairaz, 1951; Mialaret, 1967), em que os aprendizes memorizam palavras ou sentenças, não se pode caracterizar os documentos nessa perspectiva.

[1] Neste Quadro e nos demais apresentados a seguir, os documentos foram numerados obedecendo sempre a seguinte ordem: 1 - Belo Horizonte; 2 - Campo Grande; 3 - Cuiabá; 4 - Curitiba; 5 - Florianópolis; 6 - Natal; 7 - Recife; 8 - Rio Branco; 9 - Rio de Janeiro (capital); 10 - São Paulo (capital); 11 - Teresina; 12 - Vitória; 13 - Alagoas; 14 - Amazonas; 15 - Espírito Santo; 16 - Goiás; 17 - Maranhão; 18 - Mato Grosso; 19 - Minas Gerais; 20 - Paraná; 21 - Pernambuco; 22 - Rio de Janeiro; 23 - Rondônia; 24 - Santa Catarina; 25 - São Paulo; 26 - Sergipe.

Nos documentos analisados, o objetivo de tais atividades não é simplesmente o de que as crianças memorizem tais palavras, e sim, que possam utilizá-las em atividades reflexivas, tal como recomendado por Leal (2006):

> No início da alfabetização, pode-se realizar atividades que os alunos aprendam um conjunto de palavras que possam servir de fontes de informações para a escrita de outras palavras. Por exemplo, se eles sabem os nomes deles, em atividades de leitura podem descobrir onde estão escritas determinadas palavras porque começam com o mesmo som (LEAL, 2006, p.95).

Como sabemos, os métodos globais propõem uma ordem fixa de palavras e sentenças a serem memorizadas. Tal memorização também não costuma ser seguida de atividades de reflexão acerca da lógica de construção dessas palavras e sentenças. Também, como já discutimos, não há uma preocupação do método com a inserção de textos de circulação social no processo de alfabetização. Desse modo, seria um reducionismo interpretar a recomendação para o trabalho com palavras estáveis como sinal de adoção de uma determinada perspectiva metodológica.

4.2 Conhecimentos e habilidades relativas ao ensino das letras do alfabeto

Como vimos anteriormente, sobretudo nos métodos sintéticos, parte-se da noção de que as crianças deveriam, primeiro, aprender as letras para depois aprender a "juntá-las" em sílabas e palavras (ver Mialaret, 1967; Matthews, 1966). Nessa perspectiva, o conhecimento das letras é tomado como pré-requisito para aprendizagens seguintes, assim como considera-se a necessidade de que elas sejam ensinadas numa certa ordem considerando critérios "linguísticos", tais como a maior ou menor dificuldade ortográfica que envolveria o uso dessas letras.

Em uma abordagem da alfabetização na perspectiva do letramento, diferentemente das abordagens sintéticas, considera-se que o conhecimento das letras deve ocorrer de modo simultâneo às outras aprendizagens, sem ordem fixa de sua apresentação para as crianças. Assim, as letras são aprendidas no próprio processo de reflexão sobre o funcionamento da escrita e nas próprias práticas de leitura e produção de textos. Nesse sentido, autores como Leite (2006) e Albuquerque e Leite (2010) afirmam que esse é um dos conhecimentos a serem construídos ao longo do processo de alfabetização, desde a Educação Infantil.

Conforme pode ser observado na Tabela 2, onze tipos de orientações foram identificadas envolvendo conhecimento de letras. As orientações mais frequentes dizem respeito a "conhecer diferentes tipos de letras" (61,5%); "diferenciar letras de outros símbolos" (57,7%); "conhecer a ordem alfabética (53,8%) e, finalmente, "reconhecer e nomear as letras (46,1%).

Tabela 2: Frequência e percentual de documentos que contemplam orientações de trabalho com conhecimentos sobre as letras do alfabeto

Categorias	Documentos Municipais (12)	Documentos Estaduais (14)	Total	Percentual (%)
Compreender que as palavras são escritas com letras	2	4	6	23,1%
Diferenciar as letras de outros símbolos (numerais, sinais de pontuação, sinais de trânsito, dentre outros).	8	7	15	57,7%
Reconhecer as letras, nomeando-as	6	6	12	46,1%
Grafar as letras do alfabeto	4	3	7	26,9%
Conhecer diferentes tipos de letras	8	8	16	61, 5%
Conhecer a ordem alfabética	7	7	14	53,8%
Reconhecer e nomear a letra inicial do próprio nome e/ ou de outras palavras	2	2	4	15,4%
Escrever com letra de imprensa maiúscula	6	2	8	30,8%
Escrever com letra cursiva	3	2	5	19,2%
Compreender que palavras diferentes podem compartilhar algumas letras.	2	3	5	19,2%
Compreender que as palavras diferem quanto ao número de letras e/ou quanto ao repertório e/ou ordem das mesmas.	2	2	4	15,3%

Na análise dos documentos curriculares, foi observado que 24 propostas (92,3%, ver Quadro 2, abaixo) sinalizam a importância do conhecimento sobre as letras no processo de alfabetização, contemplando, no mínimo, um dos tipos de orientações, entre os nove elencados na Tabela 2.

Quadro 2: Identificação dos documentos que contemplam orientações para o trabalho com as letras do alfabeto

Municípios												Estados														Total
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	
Compreender que as palavras são escritas com letras																										
-	X	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	X	-	X	X	-	-	-	-	06
Diferenciar as letras de outros símbolos (numerais, sinais de pontuação, sinais de trânsito, dentre outros).																										
X		-	X	X	X	-	-	X	X	X	X	-	X	X	-	-	-	X	X	-	X	X	-	-	X	15
Reconhecer as letras, nomeando-as																										
X		-	-	X	X	-	-	X	X	X	-	-	-	X	X	-	-	X	-	-	X	X	-	X	-	12
Grafar as letras do alfabeto																										
-		-	-	X	X	-	X	X	-	-	-	-	-	X	-	-	-	X	-	-	-	-	X	-	-	07
Conhecer diferentes tipos de letras																										
X	X	-	-	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	X	X	X	-	X	X	-	-	X	X	-	X	16
Conhecer a ordem alfabética																										
-	X	-	-	X	-	-	X	X	X	X	X	-	X	X	X	X	-	X	-	-	X	-	-	X	-	14
Reconhecer e nomear a letra inicial do próprio nome e/ ou de outras palavras																										
-	X	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	X	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	04
Escrever com letra de imprensa maiúscula																										
-	X	-	X	-	-	-	X	-	X	X	X	-	X	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	08
Escrever com letra cursiva																										
-	X	-	-	-	-	-	X	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-	X	05
Compreender que palavras diferentes podem compartilhar algumas letras.																										
-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	X	-	-	X	-	X	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	05
Compreender que as palavras diferem quanto ao número de letras e/ou quanto ao repertório e/ou ordem das mesmas.																										
-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	X	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	X	-	-	04

Vale ressaltar que a alta frequência de documentos que fizeram referência ao trabalho com letras do alfabeto não caracteriza, necessariamente, a adesão à métodos sintéticos. Nos documentos, não foram observadas orientações de tratamento linear e sequencial das letras e nem o pressuposto típico dos métodos sintéticos de que tal aprendizagem seria pré-requisito para as outras aprendizagens da leitura e escrita. Pelo contrário, as recomendações frequentes eram as de que as crianças devem, desde o início da escolarização, participar de situações de leitura e produção de textos.

4.3 Habilidades de consciência fonológica e relações entre unidades sonoras e representações gráficas

O sistema de escrita alfabética tem como propriedade fundamental o princípio grafofônico, ou seja, as unidades gráficas mantêm relação com as unidades sonoras de modo que as letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos (LEAL, MORAIS, 2010). Como decorrência dessa propriedade do sistema de escrita alfabética, as habilidades de reflexão sobre a dimensão sonora das palavras são mobilizadas no processo de aprendizagem da escrita, tal como defendem autores como Bryant e Bradley (1987) e Lundberg, Frost e Peterson (1988).

No entanto, outros estudos mostram que nem todas as habilidades fonológicas têm repercussão no processo de alfabetização. Tais estudos evidenciam que algumas habilidades são importantes, como as de segmentar palavras em sílabas e comparar palavras quanto às semelhanças sonoras e gráficas, mas outras, como as de segmentação fonêmica, são consequência do processo de alfabetização (MORAIS E LIMA, 1989; MORAIS, 2004).

Segundo Morais (2004), a consciência fonológica, que contempla habilidades de segmentar palavras em sílabas e comparar palavras quanto às semelhanças e diferenças sonoras e gráficas, e não a consciência fonêmica, é importante no processo de alfabetização.

Além disso, tal autor defende que a consciência fonológica, embora seja importante, não é suficiente para a conquista da base alfabética, pois o aprendiz precisa entender o funcionamento do sistema de escrita para fazer uso das habilidades fonológicas de maneira efetiva no momento da escrita.

Essa é uma diferença fundamental entre o modo como adeptos dos métodos fônicos e de uma abordagem da alfabetização na perspectiva do letramento lidam com as questões relativas às relações entre consciência fonológica e alfabetização.

Na abordagem da alfabetização na perspectiva do letramento concebe-se que o aprendiz é ativo no processo de aprendizagem, de modo que elabora hipóteses sobre os princípios do sistema de escrita, e não simplesmente memoriza correspondências grafofônicas, tal como prescreve o método fônico. Assim, na abordagem da alfabetização na perspectiva do letramento concebe-se que o objeto de aprendizagem é um sistema de escrita que requer aprendizagens conceituais, havendo, portanto, ênfase na compreensão, diferentemente do que ocorre na abordagem dos métodos fônicos, em que se enfatiza a memorização e a aquisição de habilidades perceptuais básicas, como as visuais, motoras e auditivas. Por fim, assim como ocorre na comparação com outros métodos sintéticos, é importante ressaltar que a abordagem da alfabetização na perspectiva do letramento não propõe uma sequência linear no ensino de letras / palavras, além de defender a necessidade de que desde o início da escolarização se garanta um contato intenso e ativo com textos de circulação social.

Considerando tais diferenças, não se pode classificar uma determinada opção metodológica como sintética simplesmente porque se defende a proposição de atividades de reflexões fonológica para os aprendizes.

De fato, tal como pode ser observado na Tabela 3, abaixo, nos documentos curriculares analisados foram evidenciadas orientações

variadas relativas às reflexões sobre a dimensão sonora das palavras e relações com o registro gráfico, não havendo, porém, características que classifiquem as propostas como representativas de métodos fônicos.

Tabela 3: Frequência e percentual de documentos que contemplam orientações relativas ao desenvolvimento de habilidades fonológicas e relações entre unidades sonoras e representações gráficas

Categorias	Documentos Municipais (12)	Documentos Estaduais (14)	Total	Percentual (%)
Compreender que a escrita nota propriedades da pauta sonora	**7**	**7**	**14**	**53,8%**
Compreender que as palavras podem ser segmentadas em sílabas, saber contá-las oralmente e comparar as palavras quanto ao número de sílabas.	**4**	**3**	**7**	**26,9%**
Comparar palavras oralmente quanto às semelhanças e diferenças sonoras.	**3**	**3**	**6**	**23,1%**
Comparar palavras escritas quanto às semelhanças e diferenças sonoras	**3**	**5**	**8**	**30,8%**
Compreender que as letras correspondem aos fonemas (as letras notam unidades menores que as sílabas)	**7**	**7**	**14**	**53,8%**
Compreender que a ordem com que as letras são registradas na notação das palavras corresponde à ordem com que os fonemas são pronunciados.	**1**	**1**	**2**	**7,7%**

Como exposto acima, a categoria mais frequente nesse bloco foi a que sintetiza o princípio fundamental da base alfabética: compreender que as letras correspondem aos fonemas (as letras notam unidades menores que as sílabas), presente em pouco mais da metade (14) dos documentos analisados.

No Quadro 3, a seguir, vemos que dos 26 documentos analisados, 21, o equivalente a 80,8%, orientam para a necessidade de realização de atividades de reflexão fonológica, contemplando, no mínimo, uma das categorias que compõem esse bloco.

Quadro 3: Identificação dos documentos que contemplam orientações relativas ao desenvolvimento de habilidades fonológicas e relações entre unidades sonoras e representações gráficas

Municípios												Estados														Total
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	
Compreender que a escrita nota propriedades da pauta sonora																										
X	X	-	-	-	X	X	X	X	-	-	X	-	X	-	X	X	-	X	-	X	X	-	-	-	X	**14**
Compreender que as palavras podem ser segmentadas em sílabas, saber contá-las oralmente e comparar as palavras quanto ao número de sílabas.																										
-	-	-	-	X	-	-	-	X	-	X	X	-	X	-	-	X	-	-	-	-	X	-	-	-	-	**07**
Comparar palavras oralmente quanto às semelhanças e diferenças sonoras em sílabas iniciais, mediais e em rimas.																										
-	-	-	-	X	-	-	-	X	-	X	-	-	-	-	-	-	-	X	X	-	-	-	-	X	-	**06**
Comparar palavras por escrito quanto às semelhanças e diferenças sonoras em sílabas iniciais, mediais e em rimas.																										
-	-	-	-	-	-	-	X	X	-	X	-	-	X	-	X	X	-	X	X	-	-	-	-	-	-	**08**
Compreender que as letras correspondem aos fonemas (as letras notam unidades menores que as sílabas)																										
X	X	-	X	-	-	-	-	X	X	X	X	-	X	-	X	-	-	X	X	X	X	-	X	-	-	**14**
Compreender que a ordem das letras com que as letras são registradas na notação das palavras corresponde à ordem com que os fonemas são pronunciados.																										
-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	**02**

4.4 Conhecimentos e habilidades relacionados aos diferentes tipos de sílabas

Os conhecimentos sobre o funcionamento do sistema de escrita alfabética envolvem a compreensão de que as palavras são compostas de sílabas que, embora tenham regularidades, têm grande variação.

Como se pode verificar na Tabela 4, as categorias incluídas neste bloco de conhecimento foram as menos citadas nos documentos analisados. De acordo com o Quadro 4, dos 26 documentos, 07 (26,9%) contemplam, no mínimo, umas das três categorias elencadas a seguir.

Tabela 4: Frequência e percentual de documentos que contemplam conhecimentos e habilidades relacionados aos diferentes tipos de sílabas

Categorias	Documentos Municipais (12)	Documentos Estaduais (14)	Total	Percentual (%)
Compreender que as vogais estão presentes em todas as sílabas.	**0**	**0**	**0**	**0%**
Compreender que existe variação na estrutura das sílabas.	**4**	**2**	**6**	**23,1%**
Ler e escrever palavras com diferentes estruturas silábicas.	**2**	**1**	3	**11,5%**

Quadro 4: Identificação dos documentos que contemplam conhecimentos e habilidades relacionados aos diferentes tipos de sílabas

Municípios												Estados													Total
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	
Compreender que as vogais estão presentes em todas as sílabas.																										
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	**00**
Compreender que existe variação na estrutura das sílabas.																										
-	-	-	**X**	-	**X**	-	-	-	**X**	**X**	-	-	-	-	-	-	-	**X**	**X**	-	-	-	-	-	-	**06**
Ler e escrever palavras com diferentes estruturas silábicas.																										
-	**X**	-	**X**	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	**X**	-	-	-	-	-	-	-	**03**

Uma hipótese plausível para a pequena presença de orientações acerca do trabalho com as sílabas é que as propostas curriculares tenham preferido evitar a interpretação de que estariam, com isso, adotando uma perspectiva silábica, própria de alguns métodos sintéticos. Porém, na abordagem da alfabetização na perspectiva do letramento, os conhecimentos sobre as sílabas também são considerados relevantes para o processo de alfabetização. A esse respeito, por exemplo, Albuquerque (2005) ressalta a importância do trabalho com sílabas, por meio de atividades diversificadas e sistemáticas com a mediação docente, diferentemente do que acontece na concepção tradicional, em que o ensino da base alfabética é feito por meio do treino de padrões silábicos. Sobre isso a autora afirma que

> "é possível, sim, alfabetizar sem o tradicional *bá, bé, bi, bó, bu*, a partir do desenvolvimento de atividades que não só envolvam a leitura e produção de diferentes gêneros, mas que também levem os alunos a refletir sobre as características do nosso sistema de escrita" (ALBUQUERQUE, 2005, p. 106).

5. Considerações finais: o ensino da base alfabética e o processo de formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa

Como foi dito anteriormente, quatro dimensões principais do ensino da leitura e da escrita podem ser considerados nas discussões sobre alfabetização: (1) Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética; (2) Desenvolvimento de habilidades/capacidades de produção e compreensão de textos orais e escritos: (3) Inserção em práticas sociais diversas, com base no trabalho de produção, compreensão e reflexão sobre gêneros textuais variados; (4) Reflexão sobre temáticas relevantes por meio dos textos.

Os dados expostos neste artigo focaram na primeira dimensão, o ensino do sistema de escrita alfabética, mas é importante informar que as quatro dimensões foram contempladas nos documentos (Leal e Brandão, 2012), com diferenças quanto à ênfase dada a cada uma delas[2].

Tal como exposto em outro artigo (LEAL, BRANDÃO, ALMEIDA E VIEIRA, 2013), nos documentos analisados a dimensão do ensino do SEA é contemplada, mas há diferenças quanto às concepções acerca de como tal aprendizagem ocorre.

[2] Em outros artigos, reflexões sobre tais dimensões foram abordados, com base nos dados dessa pesquisa.

A tendência mais recorrente é a de que o SEA precisa ser tratado em suas especificidades, tal como proposto por Soares (2003), mas de modo integrado e simultâneo ao trabalho de inserção dos estudantes em situações de leitura e produção de textos (65,4%). Nesses casos, no mínimo, três, dos quatro blocos de conhecimentos analisados anteriormente, foram de algum modo contemplados.

A segunda tendência encontrada (30,8%) foi a que agrupou os documentos que enfatizavam o trabalho com textos variados, em situações significativas de leitura e produção, com pouca ênfase no ensino da base alfabética, tal como exemplificado no início deste artigo, com trechos do documento de Mato Grosso.

Apenas um documento (3,8%) aproximou-se de perspectivas mais sintéticas de alfabetização.

Categorias	**Documentos Municipais**	**Documentos Estaduais**	**Total**	**Percentual (%)**
Tendência 1	03	05	08	30,8%
Tendência 2	00	01	01	03,8%
Tendência 3	09	08	17	65,4%
Total	12	14	26	100%

Em consonância com os pressupostos que caracterizam a terceira tendência foi concebido o projeto de formação de professores no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa[3]. No documento de Apresentação do Programa é afirmado que,

[3] A proposta de formação e os materiais didáticos construídos para subsidiar tal formação foram elaborados por pesquisadores de doze universidades e instituições de pesquisa: Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ), Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE).

> desde os primeiros anos de escolarização, espera-se que os docentes planejem situações de escrita que, ao mesmo tempo favoreçam a aprendizagem do funcionamento da escrita alfabética e possibilitem o acesso aos textos escritos de modo a garantir a inserção social em diversos ambientes e tipos de interação (BRASIL, 2012, p. 22).

Tal citação evidencia a afiliação da proposta à terceira tendência exposta anteriormente. A proposta sustenta-se ainda em quatro princípios centrais que são considerados ao longo do desenvolvimento do trabalho pedagógico:

> 1. O Sistema de Escrita Alfabética é complexo e exige um ensino sistemático e problematizador;
> 2. O desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos ocorre durante todo o processo de escolarização, mas deve ser iniciado logo no começo da Educação Básica, garantindo acesso precoce a gêneros discursivos de circulação social e a situações de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias;
> 3. Conhecimentos oriundos das diferentes áreas de conhecimento podem e devem ser apropriados pelas crianças, de modo que elas possam, ouvir, falar, ler, escrever sobre temas diversos e agir na sociedade;
> 4. A ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem. (BRASIL, 2012, p. 27)

Há, portanto, atenção às dimensões da alfabetização discutidas neste artigo, que se concretizam nos doze objetivos gerais que guiam todos os documentos. O primeiro objetivo já explicita tal afiliação:

> 1. Entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, com aprofundamento de estudos utilizando, sobretudo, as obras pedagógicas do PNBE do Professor e outros textos publicados pelo MEC (BRASIL, 2012, p. 31).

No objetivo 2, há uma defesa de que é preciso garantir direitos, tal como discutimos no início deste artigo. Nos cadernos de formação há uma síntese de diferentes conhecimentos e habilidades relativos ao processo de alfabetização, construídos, sobretudo, com base no que foi encontrado nos documentos curriculares de capitais e redes estaduais

brasileiros. Nesses materiais, são detalhados aspectos tanto dos eixos de leitura e produção de textos, quanto do ensino da base alfabética.

> 2. Aprofundar a compreensão sobre o currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental e sobre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento nas diferentes áreas de conhecimento. (BRASIL, 2012, p. 31)

A preocupação com as especificidades do ensino do SEA também pode ser claramente identificada nos objetivos 9 e 11, que focam aspectos relativos aos debates sobre os métodos de alfabetização e onde se assume uma perspectiva que, de fato, compreende a necessidade de sistematicidade no ensino do sistema de escrita alfabético.

> 9. Entender as relações entre consciência fonológica e alfabetização, analisando e planejando atividades de reflexão fonológica e gráfica de palavras, utilizando materiais distribuídos pelo MEC;
> 11. Conhecer a importância do uso de jogos e brincadeiras no processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, analisando jogos e planejando aulas em que os jogos sejam incluídos como recursos didáticos (BRASIL, 2012, p. 31).

Os jogos que são descritos e usados como exemplos são destinados ao trabalho de ensino da leitura e da escrita, de modo reflexivo, objetivando a apropriação pela criança dos conhecimentos necessários à compreensão do funcionamento do sistema de escrita.

Apesar de haver, em várias unidades que compõem os materiais utilizados nos encontros de formação, reflexões sobre o ensino do SEA, atendendo aos objetivos aqui citados, não se pode caracterizar tal proposta como oriunda de perspectivas sintéticas ou analíticas.

Assim como os documentos curriculares analisados, os pressupostos acerca da aprendizagem do SEA fundam-se em princípios comuns em abordagens sociointeracionistas, como os da problematização, reflexão, interação no processo de aprendizagem.

Há, ainda, a defesa da necessidade de articular diferentes componentes curriculares e diferentes dimensões da alfabetização, como pode ser observado nos objetivos 6, 10 e 12.

> 6. Planejar o ensino na alfabetização, analisando e criando propostas de organização de rotinas da alfabetização na perspectiva do letramento;
> 10. Compreender a importância da literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental e planejar situações de uso de obras literárias em sala de aula;
> 12. Analisar e planejar projetos didáticos e sequências didáticas para turmas de alfabetização, assim como prever atividades permanentes, integrando diferentes componentes curriculares e atividades voltadas para o desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita. (BRASIL, 2012, p. 31)

Esses objetivos concretizam-se em todas as unidades do curso, que inserem reflexões teóricas, relatos de pesquisa e relatos de experiências docentes que buscam assegurar uma alfabetização em sentido ampliado, tal como pode ser reconhecido nos demais objetivos citados no caderno de apresentação do Programa:

> 3. Compreender a importância da avaliação no ciclo de alfabetização, analisando e construindo instrumentos de avaliação e de registro de aprendizagem;
> 4. Compreender e desenvolver estratégias de inclusão de crianças com deficiência visual, auditiva, motora e intelectual, bem como crianças com distúrbios de aprendizagem no cotidiano da sala de aula;
> 5. Conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação (livros didáticos e obras complementares aprovados no PNLD; livros do PNBE e PNBE Especial; jogos didáticos distribuídos pelo MEC) e planejar situações didáticas em que tais materiais sejam usados;
> 7. Compreender a importância de organizar diferentes agrupamentos em sala de aula,

> adequando os modos de organização da turma aos objetivos pretendidos;
> 8. Criar um ambiente alfabetizador, que favoreça a aprendizagem das crianças (BRASIL, 2012, p. 31).

Enfim, as análises dos documentos curriculares evidenciaram que há diferentes tendências quanto ao que concebemos como alfabetização ou como devemos alfabetizar, mas muitas convergências foram encontradas, como a de que é necessário inserir os estudantes precocemente em situações miméticas às praticadas fora da escola. Tal pressuposto fundamental precisa ser considerado nas propostas de formação ofertadas aos professores de escolas públicas. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um desses programas em que tais aproximações podem ser identificadas.

Por outro lado, os documentos se diferenciam, sobretudo, quanto às recomendações acerca da necessidade, ou não, de tratar o ensino do SEA de modo sistemático. No programa de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa há uma defesa de que é necessário abordar as especificidades desse ensino, sem incorrer no retorno aos métodos tradicionais de alfabetização.

Referências bibliográficas

ALBUQUERQUE, E. B. C. e LEITE, T. M. R. Explorando as letras na Educação Infantil. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (org.). **Ler e Escrever na Educação Infantil**: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges C. Alfabetizar sem "bá-bé-bi-bó-bu": uma prática possível? In: LEAL. Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de (org.). **Desafios da educação de jovens e adultos**: construindo práticas de alfabetização. – Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ARAÚJO, M. T. Alfabetização tem conteúdos? In: GARCIA, Regina Leite (org.) **A formação da professora-alfabetizadora**: reflexões sobre a prática. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 1998.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Edições 70, LDA. 2007.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** Secretaria de Educação Básica- SEB (Caderno de Apresentação). Brasília, 2012.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Língua Portuguesa**.** Secretaria de Estado de Educação. 2001.

BRYANT, P.; BRADLEY, L. **Problemas de Leitura na Criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

DECROLY, O.; DEGAND, J. Quelques considérations sur la psychologie etla pédagogie de la lecture. **Revue Scientifique**, 10, 290-299, 1906.

DOTTRENS, R.; MARGAIRAZ, E. **L'appressintage de la lecture par la méthode globale.** Neuchâtel, 1951.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1988.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1979 b.

GOODMAN, K. Reading: A psycholinguistic guessing game. **Journal of the Reading Specialist**. May, 126-137, 1967.

KRATZMEIER, H. Reading in pre-school age. ***AVTO* - Periodico di Vita Scolastica e Amministrativa**, 15 (9), 35-46, 1971.

LEAL, T. F, BRANDÃO, A. C. P, ALMEIDA, F. B. S e VIEIRA, E.S. Currículo e alfabetização: implicações para a formação de professores, **I Congresso Brasileiro de Alfabetização**. 2013.

LEAL, Telma F. e MORAIS. Artur G. *O aprendizado do sistema de escrita alfabética:* uma tarefa complexa, cujo funcionamento precisamos compreender. In: LEAL, T. F.; ALBQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G. (org.). **Alfabetizar letrando na EJA**: fundamentos teóricos e propostas didáticas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. A. Alfabetização e ensino da Língua Portuguesa: investigando o currículo no Brasil. **Relatório de Pesquisa:** CNPq, 2012.

LEAL, T.. F.*;* MORAIS, A. G. **A argumentação em textos escritos**: a criança e a escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LEITE, T. M.B.R. Alfabetização – Consciência Fonológica, Psicogênese da Escrita e Conhecimento dos Nomes das Letras: um ponto de interseção. **Dissertação de Mestrado.** Pós-Graduação em Educação da UFPE. Recife: UFPE, 2006.

LUNDBERG, I., FROST, J.; PETERSEN, O. Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. **Reading Research Quarterly,** *23*, 1988, p. 263–284.

MATTHEWS, M.M. **Teaching to read historically considered.** Chicago: The University of Chicago Press, 1966.

MIALARET, G. **L'apprendimento della lettura**. Roma: Armando, 1967.

MORAIS, Artur G.; LIMA, N.C. Análise Fonológica e Compreensão da Escrita Alfabética: um estudo com crianças da escola pública. **Anais do Simpósio Latino-Americano de Psicologia do Desenvolvimento**. Recife, 51-54, 1989.

MORAIS, A. G. **A Apropriação do Sistema de Notação Alfabética e o Desenvolvimento de Habilidades de Reflexão Fonológica**. Porto Alegre: Letras de Hoje, 2004.

MORAIS, A.G; ALBUQUERQUE, E.B. C; LEAL, T.F. **Alfabetização***:* apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte, Autêntica, 2005.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Currículo, conhecimento e cultura. In**:** BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. **Indagações sobre currículo:** currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf. Acesso em: 01 jul. 2013.

SANTOS, L.P.; PARAÍSO, M.A. O Currículo como Campo de Luta. *In:* ***Presença* Pedagógica**, n. 7, 1996.

SKINNER, B.F.; CORREL, W. (1974). Pensare e apprendere. Roma: Armando, 1974.

SMITH, F. Decoding: The great fallacy. In Smith, F. **Psycholinguistic and reading**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1973.

SMITH, F. **Understanding reading.** New York: Holt, Rinehart and Winston, 1971.

SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2ª ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2003.

SULLIVAN, J. Language experience in the content áreas. **The Reading Teacher, 39** (7), 665-667, 1986.

O ALUNO COM POUCO DOMÍNIO NA LÍNGUA DA ESCOLARIZAÇÃO: CONVERGÊNCIA OU CONCORRÊNCIA DA SOCIALIZAÇÃO LINGUAGEIRA E DA SOCIALIZAÇÃO ESCOLAR?

Violaîne Bigot[1]

Universidade Sorbonne Nouvelle

Resumo

Este relato etnográfico descreve a participação de S., criança de sete anos de idade e falante não-nativa de língua francesa, nas interações cotidianas em sala de aula. Os dados foram coletados ao longo de cinco meses em classe regular, à qual S. foi integrado, bem como no curso de francês língua estrangeira, por ele frequentado, algumas horas por semana, com outros alunos não-nativos. O estudo busca mostrar como o desenvolvimento de sua competência comunicativa (ou, mais amplamente, sua socialização em L2) compete com e/ou ajuda, e/ou é ajudado pelo desenvolvimento de outros aprendizagens e por sua socialização escolar.

Palavras-chave: Socialização em L2; Socialização escolar; Aprendizagens escolares; Competência comunicativa em L2; Aquisição em L2.

[1] Docente da Universidade Sorbonne Nouvelle – Paris 3. Email: violaine.bigot@univ-paris3.fr. Texto traduzido por Márcia Romero e Thatiana Ribeiro Vilela. Artigo originalmente publicado sob o título "L'enfant non-francophone scolarisé dans une classe ordinaire : convergence ou concurrence de la socialisation langagière et de la socialisation scolaire ?", in. CANDELIER et al. (eds.): *Conscience du plurilinguisme*. Presses Universitaires de Rennes, 2008. Sob o aval da autora, o título do artigo em português foi readequado por sugestão dos tradutores.

PUPILS WITH LITTLE MASTERY OF THE LANGUAGE OF SCHOOLING: CONVERGENCE OR CONFLICT BETWEEN LANGUAGE SOCIALIZATION AND SCHOOL SOCIALIZATION

Abstract

This ethnographic report describes the participation of S, a seven year old non-native speaker child, in the daily classroom interactions of his class. Data were collected over five months. in the "ordinary" classroom where he was integrated as well as in the "special needs" course he attends a few hours a week with other non-native pupils. The study aims at showing how the development of his communicative competence (or more widely, his "L2 socialization) compete with and/or help, and/or is helped by the development of other learnings and of his scholar socialization.

Keywords: L2 socialization; Scholar socialization; Scholar learnings; L2 communicative competence; L2 acquisition.

Contexto de estudo e questões iniciais

Muitas pesquisas de tipo etnográfico, fundamentadas, como a nossa, em análises de interações verbais em sala de aula, permitiram, nos últimos anos, avançar na compreensão do desenvolvimento das trocas verbais das quais participam as crianças e os adolescentes "alófonos"[2] nos primeiros meses de sua escolarização (ver, particularmente, GAJO e MONDADA 2000, VASSEUR 2003, RIVIERE 2005). Nosso estudo inscreve-se nesta perspectiva, mas se interessa por um modo de integração diferente que tende a se desenvolver e que consiste em escolarizar as crianças, desde a sua chegada na França, em classes "regulares". Essa forma de escolarização pouco foi estudada por pesquisas etnográficas no contexto francês[3].

Assim, na academia de Nantes[4], a maioria das crianças e dos adolescentes, se tiveram uma escolarização normal antes de sua chegada na França, é direcionada para as classes regulares. Eles só têm um apoio linguístico verdadeiramente específico algumas horas por semana, em que trabalham com uma professora especializada. Com este acolhimento, a integração escolar da criança parece privilegiada: o que lhe é solicitado é, antes, que aprenda o seu "papel de estudante" no sistema educativo francês, que construa as mesmas aprendizagens que as crianças francesas, postulando-se que "a intendência linguística"[5] acontecerá normalmente. O estudo de caso

[2] Nota dos Trad. Pessoa cuja língua materna é diferente daquela da comunidade em que vive.

[3] Alguns estudos foram realizados fora do contexto francês. Podemos citar particularmente o estudo de WELLET (1995), que trata de uma sala mista (5 alunos alófonos em uma sala com 22 alunos) em uma escola internacional de um campus universitário norte-americano e o estudo de PALLOTTI (2005) sobre a socialização linguageira de uma aluna marroquina em uma escola italiana de educação infantil.

[4] Nota dos Trad. Na França, a *academia* constitui uma divisão territorial e administrativa da Universidade, que agrega um conjunto de estabelecimentos e de professores de ensino público de todos os níveis. Nantes, por sua vez, é uma cidade francesa.

[5] Nota dos Trad. Expressão que parece se apoiar na fala do general De Gaulle, que teria afirmado, por volta de 1958, *L'intendance suivra toujours*, querendo dizer que os problemas econômicos e financeiros do Estado terminam sempre por serem resolvidos, por bem ou por mal. No presente contexto, o que se postula é que se espera que os problemas linguísticos sejam resolvidos normalmente.

apresentado a seguir se propõe a examinar este desafio educativo em uma perspectiva sócio-interacionista centrada nos processos de apropriação da linguagem.

No âmbito das diferentes observações, conduzidas em campo na cidade de Angers, em classes de integração e de acolhimento[6], acompanhei durante cinco meses um garoto albanês, doravante S., chegado na França em outubro de 2005[7]. Com idade de seis anos, foi escolarizado desde a sua chegada em uma sala de ciclo 2 de uma área de educação prioritária chamada de "ambição-êxito". Eu o encontrei, observei e gravei, antes, nos cursos de francês língua estrangeira que ele tinha três vezes por semana com outra aluna, Nora. Depois, entre março e junho de 2006, passei por volta de trinta horas em sua sala (três observações por mês em média) e recolhi por volta de quinze horas de gravações[8].

Vamos examinar, por meio da análise das trocas verbais das quais S. participa, a maneira como ele se categoriza ou não como bilingue, alófono, aprendiz. Veremos também, por meio desse estudo de caso, que, entre as interações de grandes desafios comunicacionais e certas interações perfeitamente rotinizadas (rituais de datas, etc.), existe toda uma gama de interações que lhe oferecem a ocasião de explorar, às vezes de maneira muito sistemática, diferentes dimensões

[6] Nota dos Trad. Uma classe de acolhimento, no original *Classe d'accueil* (CLA), é um curso de francês como segunda língua oferecido em uma escola da Educação Nacional. Os alunos são conduzidos a esta classe pelo *Centro acadêmico para a escolarização das crianças alófonas recém-chegadas* (CASNAV) de sua academia.

[7] S. chegou com seus pais e sua irmã menor. Seus pais são não-francófonos no momento de sua chegada na França. Sua mãe fala apenas albanês. Seu pai, pedreiro, especializado na restauração de edifícios, fala também macedônio, língua de sua cidade. A família mora em um centro de solicitantes de asilo situado próximo da escola. S. segue seus estudos com assiduidade. Ele participa com seus pais das atividades extracurriculares oferecidas às famílias pela escola depois do horário de aula.

[8] De acordo com a professora, reservei momentos de observação participante, em que trabalhava com o grupo de alunos do curso preparatório do qual fazia parte S. enquanto a professora trabalhava com os alunos do curso elementar, primeiro ano. Eu era muito solicitada pelos alunos, que quase não me deixavam disponível para "observar". Esses momentos tinham, entre outros objetivos, o de permitir a médio prazo que minha presença fosse aceita pelas crianças para que eu pertubassse o menos possível a sala durante o tempo de observação não-participante. Que todos os adultos e crianças que aceitaram e facilitaram a minha presença na sala sejam aqui agradecidos. Agradeço também a Jo Arditty, que, mais uma vez, me incentivou e apoiou com sua leitura de uma primeira versão deste artigo.

de sua competência linguística, diferentes micro-sistemas de sua interlíngua.

1. Uma identidade plurilíngue mantida à distância

1.1. Centração do professor nas tarefas de aprendizagem

Nas sequências de aprendizagem dessa classe regular, as focalizações metalinguísticas são pouco numerosas e mesmo quando, de nosso ponto de vista de observadora e familiarizada com aulas de língua, nos parecia evidente que a incapacidade de S. em realizar uma atividade estava ligada a um problema de compreensão do que lhe era solicitado, as trocas verbais não apresentavam as características de bifocalização descritas por BANGE (1992).

Para ilustrar nosso propósito com um exemplo que é deveras numeroso no *corpus*, podemos evocar a seguinte interação. A professora (doravante P.) pediu aos alunos que escrevessem palavras começando com a sílaba “sa” e S. propôs “maison” [casa]. Quando, logo depois, P. solicita uma palavra iniciada por “re”, S. propôs “savon” [sabão], que é o exemplo que foi considerado e escrito no quadro para a sílaba “sa”. Então P. lhe pergunta “Em *SAvon*, eu ouço“re”?”. Uma aluna propõe “robe” [vestido]. A reposta é comentada e novamente a professora questiona S. (“Então, S. encontrou?”). Este, mais uma vez, propõe “savon” [sabão] e a professora lhe pergunta de novo: “Então, S., eu ouço “re” em “savon”?”. Ora, a professora concordou, quando falamos do ocorrido, em admitir que S., que fazia parte dos alunos de CP[9] que tinham compreendido globalmente a atividade, tinha provavelmente encontrado um problema de compreensão do que lhe foi solicitado. Na sala, no entanto, ela reagia como faria com qualquer aluno francófono,

[9] Nota dos Trad. CP de curso preparatório, primeiro ano de ensino da escola básica francesa.

tentando fazer com que S comparasse a tarefa realizada com a que foi prescrita, sem chamar a atenção para o discurso de prescrição.

Os exemplos de mal-entendidos desse tipo, que não dão lugar às sequências metalinguísticas, são numerosos e, desse ponto de vista, a interação didática à qual é exposto S. diverge da que podemos observar em classes "restritas" de tipo CLIN ou CLA[10] (cf. particularmente os trabalhos de RIVIERE sobre as instruções verbais dadas em classe de acolhimento). Poderíamos ver, nessas trocas verbais, o fato de se ter perdido a ocasião de se trabalhar, em contexto, verbos frequentes como "commencer par" [começar por] ou "entendre" [ouvir], mas este não é o nosso objetivo. Com efeito, é necessário constatar:

1. que S., apesar dos frequentes mal-entendidos que barram a compreensão do que lhe é solicitado, constrói, no mesmo ritmo que seus colegas de sala, aprendizagens matemáticas e de leitura-escrita. Como veremos abaixo, perguntamo-nos sobre a existência de outros lugares interacionais, na vida da classe, favoráveis a um trabalho metalinguístico;
2. a atitude da professora aparece no momento em que S., de um lado, recusa ser categorizado nas trocas verbais como locutor não-experiente ou simplesmente plurilíngue e, de outro, mobiliza seus recursos linguísticos para poder participar, como os outros alunos, das trocas que fundam a vida do grupo na sala, como veremos adiante.

1.2. Recusa de S de ser categorizado como locutor não-experiente

Se a professora, nas atividades de aprendizagem, não tematiza os problemas linguísticos que S. pode encontrar, ela o faz, entretanto, seja nas atividades nas quais o vocabulário está no coração da aprendizagem (ficha de palavras cruzadas temáticas ou descoberta de um novo texto no livro de leitura, por exemplo), seja, quase

[10] Nota dos Trad. CLIN são classes de iniciação para alunos não-francófonos que acabaram de chegar na França, assim como as CLA, classes de acolhimento já explicadas acima.

sistematicamente, na atividade ritual de leitura, pela manhã, do cardápio. Encontramos, então, uma ou mais questões direcionadas a S. sobre sua compreensão do vocabulário. Este nunca se engaja naturalmente nessas trocas verbais que o categorizam como locutor pouco experiente. Ele procura evitar ou encurtar as sequências de explicação de vocabulário que lhe são direcionadas. Frequentemente, responde que compreendeu desde a primeira pergunta da professora. Às vezes, quando a pergunta é muito insistente ou precisa, ele admite que não compreendeu, mas, qualquer que seja a explicação que lhe é dada, ele pretende ter compreendido[11]. Pode-se evocar, assim, essa interação surpreendente em que a professora, depois de ter explicado o que é o trigo, pergunta para S se ele entendeu. S. concorda e quando a professora, para verificar, lhe pergunta de que cor é o trigo, ele responde rapidamente "rouge" [vermelho]. Esta atitude, que a própria professora comentou durante nossas conversas, pode ser colocada em paralelo com a recusa de S. de ser categorizado como locutor plurilíngue.

1.3. Recusa de S de ser categorizado como locutor bilíngue

Por duas vezes, durante minhas observações, S. mostrou bem pouca boa vontade quando suas competências como plurilíngue foram solicitadas. A professora, ao retomar o canto do galo nas diferentes línguas européias, perguntou para S. como era na Albânia. S não manifestou nenhum entusiasmo em responder a pergunta, que pareceu não compreender (o que era surpreendente, dado o contexto). Com a insistência da professora, acabou dizendo, sem nenhum entusiasmo, o termo albanês que designa o galo. Do mesmo modo, na ocasião de um aniversário, "Happy birthday to you" foi cantado pelos alunos em três

[11] Notamos, no entanto, que ele sabe muito bem tirar proveito de seu estatuto de alófono nas interações de jogos evidenciadas na parte 3, em que trapaceia "tranquilamente", contando com a clemência de seus colegas, ou, simplesmente, "não escutando" as observações que alguns alunos, um pouco menos "tolerantes", lhe fazem sobre as regras a serem seguidas. Temos um exemplo de estratégia de mal-entendido cuidadosamente preservado no final da segunda passagem, em que S literalmente não escuta a pergunta de Amal.

línguas diferentes. Uma aluna de origem turca cantou em sua língua materna. S., que em um outro momento das gravações canta sozinho uma canção em francês que aprendeu na sala, não responde à solicitação para que cante em albanês e aprova quando a professora conclui: “isso não existe em albanês”.

Pode-se fazer a hipótese de que, para S., a falta de competência em francês está diretamente relacionada à sua competência em albanês (não sei falar francês porque sou albanófono) e que isso explica sua recusa não apenas de ser categorizado como locutor não experiente em francês, mas também como locutor experiente em outras línguas, mesmo se esta categorização possa ser sentida, por outras crianças que não têm a mesma insegurança em francês, como valorizante.

1.4. Identidade de um aluno regularmente reafirmada

S., em compensação, participa com muito boa vontade de muitas atividades que contribuem para lhe conferir um estatuto idêntico ao de seus colegas de sala. Nas aulas de matemática ou de francês, participa ativamente e a professora deve lembrá-lo de “levantar o dedo”. Ele responde às vezes de maneira fantasiosa, o que dá a impressão de que ele mais quis participar do que responder ao que foi solicitado. Participa regularmente das trocas verbais que acontecem a cada volta da recreação, em que os alunos podem falar das discussões e briguinhas que tiveram com seus colegas. Durante essas trocas, mesmo se não foi diretamente mencionado, S. está sempre bastante atento. Ele se defende se percebe que falam dele, se desculpa quando a professora lhe pede para fazê-lo, mas também toma espontaneamente a palavra, como nessa interação de 23 de março, em que, assim que voltaram para sala, S. e um outro de seus colegas levantaram a mão, antes mesmo que todos os colegas estivessem sentados:

Recorte 1: Retorno do recreio – 23 de março[12]

1. P.: S., você tinha algo a dizer?
2. S.: Bachir, ele disse bebê (para ?) mim.
3. Alunos: <risadinhas>
4. P.: Não... Mas... não estou vendo graça nisso, porque isso não tem graça pra S.
5. Bachir: Eu não lhe disse isso, eu disse pra mim mesmo
6. P.: Peça desculpas, porque aparentemente S. pensou que era pra ele. Então, você explica pra ele.
7. Bachir: Você pode me desculpar?
8. P.: Você tá vendo! Aparentemente, ele tá zangado. Explica o que aconteceu.
9. Bachir: Não disse isso pra você.
10. P.: S., Ouviu o que ele disse?
11. Bachir: Não disse pra você, S.
12. S.: Se ele disse mim (aqui/se?) Bachir disse mim.

A atitude extremamente atenta de S. (e, em geral, de toda a sala) durante essas interações mostra que ele compreendeu o que estava em jogo em termos do cotidiano da classe. Segundo o que foi contado por duas professoras, S. foi frequentemente atacado desde o início das aulas, pois tinha, nos primeiros meses, um comportamento considerado agressivo por seus colegas. No momento em que começamos nossas observações, não somente as queixas estavam menos frequentes, mas também vimos vários colegas defendê-lo espontaneamente quando Bachir, na semana seguinte, acusou S. de ter lhe dado uma bofetada.

[12] CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO
<*em voz baixa*>entre < > : descrição de elementos paraverbais ou não-verbais.JOGOSAs maiúsculas indicam que uma ou mais sílabas foram evidenciadas por um acento de intensidade.+pausa (++/ +++ pausas mais longas). Acima de 5’’, a duração é indicada entre parênteses□A curva entonativa do grupo rítmico é globalmente ascendente.ma :A sílaba é alongadaXXXSequência inaudível, o número de X correspondente aproximadamente ao número de sílabasXX (Você vem ?)Sequência reconstituída e da qual o transcritor não tem certeza. A : assim eu. A : é isso. As palavras assinaladas indicam a parte dos enunciados que se encavalam P desde sempre= A =SIMA encadeia imediatamente, sem a menor pausa, sobre a fala de P.[gɛst]Transcrição fonética

1.5. A emergência de uma consciência de aprendizagem e a entrada na comunidade dos locutores francófonos

A recusa de ver seu plurilinguismo tematizado nas interações da sala pode ser esclarecida pelas interações que aconteceram fora da sala de aula e em que S. teve oportunidade de falar ou não de sua relação com as línguas e a aprendizagem. Durante a conversa que organizamos com seus professores e uma intérprete para explicar aos pais de S. o sentido das observações que tínhamos começado e solicitar-lhes a autorização para gravação, eu tinha, ingenuamente, perguntado para S. se ele tinha a impressão de ter feito progressos desde a sua chegada na França. Como ele não respondia, o intérprete traduziu e S., sempre mudo, apertou sua mãe com um sorriso incomodado. Minha pergunta visivelmente não fazia sentido para ele.

No início do mês de junho, dois alunos armênios, principiantes, chegaram na escola. As aulas para os alunos alófonos foram reorganizadas. Nora, mais velha, originária de um país da África francófona e escolarizada na França, naquele momento, há mais de dezoito meses, deixou o curso e S. se encontrou na posição de “locutor experiente” com relação a seus dois novos colegas. A professora encarregada desses cursos de francês como segunda língua me contou que, no início da primeira aula com os dois alunos armênios, S. sussurrou em seus ouvidos, com um grande sorriso: “Eles são como eu”, depois, ao final da aula “Eles não sabem falar francês”. Assisti à segunda aula com os dois alunos armênios. Quando soava a sirene de um caminhão de bombeiro, a professora aproveitou o momento para introduzir e/ou lembrar um pouco de vocabulário. S. começou a contar uma intervenção de bombeiro que ele tinha visto no dia anterior. A complexidade e a duração da sua história constrastavam fortemente com as intervenções rápidas que eu tinha ouvido até aquele momento. S. excluiu, assim, as duas crianças armênias da interação para formar, momentaneamente, uma

comunidade de interlocutores francófonos com sua professora e comigo.

O que nos revelam os discursos (e os silêncios) de S. é que, único aluno não francófono na escola até a chegada dos dois alunos armênios, ele tinha dificuldades para construir uma "escala" que lhe permitisse mensurar a evolução de sua competência linguística. A chegada das duas crianças não-francófonas torna palpáveis para S. os níveis inferiores ao que, naquele momento, tinha atingido em sua competência com relação ao francês. Esse acontecimento resgata, provavelmente, o estado de isolamento linguístico do qual saiu. Pelos dois comentários que fez sobre seus colegas récem-chegados e pela conversa que tem com seus dois parceiros francófonos, ele mostra que é capaz, naquele momento, de conciliar sua identidade de não-nativo, de aprendiz e de membro da comunidade francófona. Neste espaço protegido que é o da classe de apoio linguístico, vai poder se categorizar ao mesmo tempo "como eles", sentindo-se menos isolado em suas dificuldades diante do francês, mas também como um locutor francófono capaz de conduzir uma conversa e de ser compreendido por esses interlocutores nativos.

2. Um trabalho de apropriação discreto

Se ele participa ativamente das interações didáticas nas aulas de aprendizagens matemáticas ou de leitura-escrita, é mais frequentemente para responder às questões da professora e suas intervenções se limitam, portanto, a respostas de uma ou duas palavras que aparecem entre a pergunta e a avaliação da professora (cf. estrutura de interação ternária estudada por Sinclair e Coulthard, comentada particularmente em BANGE, 1992). Vimos, no primeiro recorte, um exemplo de tomada de fala mais complexo, durante uma discussão na volta da recreação. Se há de fato estratégia de comunicação da parte de S. para convencer de sua boa fé no turno 12, não há estratégia de aprendizagem (por exemplo, não há retomada do

dado de Bachir, que, em 11, emprega o verbo "dizer" acompanhado da preposição "para"[13]), provavelmente porque o desafio comunicativo é demasiadamente intenso para que S. pudesse dedicar a "atenção particular" necessária para uma estratégia de aprendizagem ser "em parte buscada por si só" e pudesse, assim, ter por resultado "a aquisição" de novos meios de comunicação em L2 (BANGE, 1992, p.64). Entre as interações em que, para fazer seu papel de aluno, S. só precisa participar com algumas palavras isoladas e as interações em que todo o seu ser está implicado, é dada prioridade à busca da meta comunicativa, não deixando espaço para qualquer trabalho metalinguístico. Pode-se perguntar, então, quais são as interações, em um dia de escola, que favorecem o compromisso de S. na exploração e no desenvolvimento de sua competência linguística.

2.1. Aquém e além da zona de desenvolvimento proximal[14]

WILLET (1995, p.481) nota, na sala que observou, que depois de algumas semanas, um observador exterior não é mais capaz de distinguir as crianças récem-chegadas das crianças anglófonas porque "se pedia às crianças *inglês segunda língua* o mesmo que às crianças linguisticamente experientes: elas realizavam as mesmas tarefas, seguiam as mesmas regras e utilizavam o mesmo material". O mesmo acontece com S. No entanto, por vezes, relaxa completamente sua atenção nas interações que inflamam seus colegas, e isso porque lhe faltam conhecimentos ao mesmo tempor referenciais e linguísticos para acompanhar, nem que seja globalmente, as trocas que se desenvolvem. É assim em interações de preparação para a "aula

[13]Nota dos Trad. Em francês, ele não retoma a preposição A, solicitada pelo verbo DIRE. O que a autora aponta é, portanto, que S. não se apropria da estrutura sintática verificada, dizendo "Bachir disse mim" ao invés de "Bachir disse para mim".

[14]Lembremo-nos de que o conceito desenvolvido por VYGOTSKI é definido como o que a criança "sabe fazer hoje em colaboração" e que ele "saberá fazer amanhã sozinho". Esta zona, que "determina as possibilidades de aprendizagem" (VYGOTSKI, 1997, p.355-356), é delimitada por um limite inferior (abaixo do qual se encontra o que a criança sabe fazer sozinha) e um limite superior, para além do qual se encontra o que a criança não pode ainda fazer, mesmo com a ajuda de um adulto.

verde”[15] ou de preparação de um encontro esportivo inter-escolas. Durante essas interações, S. parece “sonhar”. O contraste é importante com as atividades rituais, das quais, como já dissemos, S. participa ativamente. Ao final do ano escolar, ele está, inclusive, mais atuante do que alguns colegas para o ritual da data, que consiste em dizer, em um formato de frase imposta, a data do dia anterior, a data do dia e a data do dia seguinte. Se a aprendizagem dessas frases provavelmente contribuíram, nos primeiros meses, para o armazenamento de “expressões modelos” que são conhecidas como uma das fases de aquisição em crianças, parece bem que, no final do ano, sua participação entusiasta nestas atividades não tem mais do que uma função socializante.

Entre as interações que estão para além de sua capacidade de linguagem, porque as temáticas desenvolvidas são muito desconectadas do contexto imediato ou dos temas recorrentes da aula e as interações altamente ritualizadas que, ao final do ano letivo, só solicitam de S. intervenções localizadas abaixo de sua zona de desenvolvimento proximal, há toda uma gama de interações que lhe permitem explorar os micro-sistemas de sua interlíngua.

2.2. As interações de jogo

Quando eles terminaram uma atividade e a professora está ocupada com alunos de CE1[16], os alunos de CP têm o direito de brincar com jogos de tabuleiro. S. frequentemente toma a iniciativa de propor partidas de xadrez ou de outros jogos do tipo dominó. Essas situações regradas, em que os desafios são imediatos, ao mesmo tempo reais e limitados, constituem um espaço propício às atividades linguageiras de apropriação. Assim, em 20 de junho, quando sua colega come seu peão em uma partida de xadrez dizendo “Eh, bem,

[15] Nota dos Trad. A “aula verde” (*classe verte)* é uma saída escolar durante a qual os alunos partem em descoberta da natureza sem os pais, mas acompanhados pelos professores.
[16] Nota dos Trad. Sigla para *Curso Elementar primeiro ano*. Vem logo após o CP.

tchau tchau", ele, por sua vez, come uma peça repetindo o que se apropriou da expressão: "Eh tchau tchau tchau". Muitas vezes, instalando seus peões brancos (sua cor favorita) para uma partida de xadrez, ele comenta a ausência de um peão que foi substituído, na caixa, por um peão diferente daqueles do jogo, já que de cor preta. Em 30 de março, ele disse colocando o peão no tabuleiro: "não é branco"[17]. Em 01 de junho, ele participou de um jogo de cartas com Amal que tenta, em vão, fazer com que S. baixe, de suas cartas, as que tinham um pequeno logotipo com uma casa vermelha. Ela lhe pergunta se ele tem ainda cartas como essa, lembrando-lhe que ela baixou uma, e enfatiza o fato de que ela mesma não tem mais cartas assim e que ele, certamente, tem outras. S. está disposto a admitir que tem cartas com casas, mas não com "casas vermelhas".

Recorte 2: Jogo, tempo livre – 01 de junho

1. A.: eu, eu não tenho mais com esse negocinho vermelho embaixo
2. S.: X
3. A.: X casa casinhas vermelhas embaixo aqui, você, você tem muitas. Você sabe X (quantas?) Eu estou vendo aqui. Tem casinhas vermelhas.
4. S.: Aqui tem casinhas vermelhas isso isso isso
5. A.: olhe as casinhas vermelhas
6. S.: Sim, mas eu não tenho vermelha, eu aqui
7. A.: Eu só tenho uma
8. S.: < olha uma a uma suas cartas tranquilamente > mas isso, **uh, não é + vermelho + vermelho + isso não é vermelho + isso não é vermelho + isso isso não é vermelho + isso não é vermelho + isso não é vermelho.**

Além da repetição no turno 4, que talvez seja a manifestação de algo que foi compreendido, parece interessante nos atermos na série de auto-retomadas na intervenção 8. A auto-reformulação que intervém é muito marcante, pois corresponde a uma modificação para se obter maior conformidade com a norma linguística e não deixa de lembrar o auto-apoio mencionado por Pallotti (2005, p.115). Deve-se notar, porém, que nada na entonação sugere um trabalho de auto-reparação. Nada permite afirmar que o reajustamento em direção à

[17] Nota dos Trad. Vale observar que, em francês, o que S. disse foi "*est pas blanc*", quando deveria ter colocado, no enunciado, o pronome *Il* diante do verbo (*Il est pas blanc*).

norma linguística é fruto de um trabalho consciente, mas esses três recortes, dentre muitos outros que podemos mencionar, atestam uma atividade de linguagem intensa durante os momentos de jogo. Poderíamos aproximar essas sequências de outras passagens de interações bastante lúdicas em que S. parece explorar as zonas instáveis de sua interlíngua.

Em 23 de março, S., organizando-se para a recreação, disse com satisfação "biblioteca minha + + biblioteca". Ele evoca, assim, para si, a pequena biblioteca de 14 livros, denominada assim pela professora, que esta lhe fez fazer ao lado de sua mesa durante a correção coletiva de um problema de matemática, em que era preciso subtrair 5 livros de 14 livros. Em 30 de março, é o dia de S. cuidar da organização da aula. Cada uma das tarefas que lhe são atribuídas torna-se uma oportunidade para uma atividade de linguagem. Antes de colocar uma folha na frente de cada um de seus colegas, ele disse "uma folha" (às vezes, acompanhado do nome do colega). Em outra distribuição, deixa a si mesmo por último e diz, em tom de brincadeira, algo que se aproxima de "quem é que não tem ↗". Depois, repete a mesma fala, aproximando-se da mesa da professora para colocar a última folha. Um pouco mais tarde, na mesma manhã, ele recolhe os cadernos e pronuncia, a cada vez, o nome da criança (o que não é usual). Quando chega nele mesmo, diz teatralmente "e eu"[18].

O que é comum a estas intervenções linguísticas, além de serem uma oportunidade para S. explorar diferentes formas de ancoragem enunciativa se apoiando nas marcas de primeira pessoa, é sua natureza não-necessária, quase gratuíta e, portanto, não arriscada. Podemos considerar essas produções de linguagem como fala

[18] Ficamos tentados em aproximar estes enunciados do comentário que S. fez no mesmo dia enquanto começou um jogo de construção com Amal (que, no início, não era para ser um jogo competitivo). Uma primeira vez, ele declara "pronto" seguido rapidamente por "eu terminado" [Nota dos Trad. Em francês, ele diz *ma fini*, o que remeteria ao *moi fini*]. Depois, mostrando as duas construções: "você segundo, eu primeiro" [Nota dos Trad. Aqui, uma vez mais, ele diz *ma premier*]. Estes enunciados aproximam-se dos precedentes do ponto de vista dos micro-sistemas da interlíngua explorados, mesmo se se afastam destes mesmos enunciados pelo fato de que têm um destinatário evidente.

egocêntrica, mesmo se elas não têm um destinatário evidente. Com efeito, o simples fato de que ocorrem em francês mostra que participam de uma prática de linguagem social. Certo, nada garante que essas práticas de linguagem permitirão uma aproximação da competência linguística de S. da dos falantes nativos, mas é difícil não ver nesta relação gratuíta, lúdica, à língua, e, ao mesmo tempo, muito focada em termos de micro-sistemas postos em prática, algo semelhante a uma estratégia de aprendizagem. Vê-se, portanto, que a análise dos vínculos entre estratégias de aprendizagem e estratégias de comunicação que apresentava o fato de se "assumirem riscos" como "uma condição necessária para que o locutor não-nativo se torne um candidato aprendente" (BANGE, 1992, p.67) deve ser minimizada.

2.3. A exploração sistemática dos empregos de um item

Em um contexto menos lúdico, com desafios comunicativos imediatos, mas de modo igualmente (se não mais) sistemático, S. explora os empregos possíveis da expressão "ou o quê" (*cf.* recortes 3 e 4 *infra*, 08 e 09 de junho). Essas três ocorrências próximas de "ou o quê" nos mostra, de um lado, que ele identificou corretamente a expressão e que é capaz de reconstitui-la, de outro, que as condições de emprego dessa expressão não estão claramente fixadas, já que, apenas na intervenção 1 do recorte 3, ela é de fato conforme a um emprego de um falante nativo.

Recorte 3: Preparação para "aula verde" – 08 de junho

<S tenta atrair a atenção de sua vizinha concentrada em um caderno. Ele a chama>

1. S.: Amal Amal Amal você não me entende↗ Você não me entende[19]↗ Você não me entende ou o quê↗
<Alguns minutos mais tarde: S. se voltou para uma colega sentada atrás dele. A professora fez a chamada e, quando chega em seu sobrenome, insiste nele.>
2. S.: Sim disse sim =
3. P.: = Tudo bem, mas eu estou te chamando também para que + você se +
4. A.: vire

(...)

7. S.: Por quê
8. P.: Porque na sala, S. lembra para mim a regra
9. S.: trabalho **ou o quê**
10. P.: Nós trabalhamos, sim

Recorte 4: Correções – 09 de junho

Os alunos trabalham sozinhos, enquanto P. verifica os papéis para a aula verde.
S <para os colegas próximos ou para si mesmo> "eu, eu terminei ou o quê".

Poderíamos simplesmente concluir que há uma sobregeneralização do emprego de "ou o que", ao qual S. parece atribuir uma função comunicativa bastante ampla, próxima daquela de "não é". No entanto, S. usa três vezes a expressão em três horas de gravação feita nesses dois dias, misturando momentos em que efetivamente se arrisca (particularmente na intervenção 10 do recorte 2, em que os riscos não são apenas da ordem do malentendido) e a exploração mais mais próxima das formas de linguagem quase que auto-dirigidas evocadas em 2.2. Isto nos convida a concluir que há um "trabalho" sistemático de tipo estratégico.

[19]A entonação e o contexto permitem fazer a hipótese que ele quer lhe perguntar se ela o compreende.

3. Quando o papel de aluno e o papel de aprendiz de língua se encontram: as identidades reconciliadas

Mostramos alguns aspectos das dificuldades que S. encontrava para assumir seu estatuto de aluno plurilíngue (negação de sua competência em albanês). Fizemos a hipótese de que esta recusa era devida provavelmente ao fato de que seu estatuto de aluno plurilíngue convocava, sem dúvida, a seus olhos de maneira imperiosa, uma outra dimensão de sua identidade que ele não queria ver tematizada nas interações, a saber, a de aluno não-francófono, de aluno aprendiz de francês, de aluno menos experiente em francês. Vimos também que essas negações não impediam S. de desenvolver sua competência linguística em francês e estudamos alguns dos lugares interacionais que parecem contribuir para suas aprendizagens linguísticas. Gostaríamos de terminar este estudo com um recorte da gravação coletada durante a nossa penúltima visita.

Neste dia, foi Bachir, figura importante do grupo de alunos de CE1, o responsável por ler o cardápio. Após oito interações para ajudar Bachir a ler a palavra "rilletes"[20], K. intervém, interrompendo a professora:

Extrato 5: Leitura do menu – 08 de junho de 2006 –

1. K.: eu eu sei o que o que é "rillette"
2. S.: eu não, eu não + + eu não
3. As + P.: <brouhaha>
4. P.: Ao mesmo tempo que Bachir fala, vocês escutam também einh?
5. S. Eu não ↗ Eu
6. P.: você sabe o que é "rillettes" =
7. S.: = não

[20] Nota dos Trad. Especialidade francesa que se assemelha a um patê com carne em pedaços, feito de carne de porco ou outros tipos de carne, misturadas ou não.

A intervenção de K. em 1, que categoriza uma parte da sala – em todo caso, categoriza Bachir[21] – como não sabendo o que são "rillettes", permite a S. de se categorizar, por sua vez, como não sabendo também o que é isso (*eu não* repetido três vezes). Certo, há uma ambiguidade nesta passagem sobre o que é desconhecido para os alunos (a palavra e/ou seu referente), mas é notável que S. aproveite desta ambiguidade para dizer, pela primeira vez em nosso corpus, que não conhece uma palavra. Saber dizer que não sabemos faz parte das competências do papel do aluno e é muito mais fácil "confessar" quando se vê que não se está sozinho. Neste contexto particular, que intervém no mês de junho, S., que adquiriu uma certa segurança linguística, parece encontrar um meio de conciliar a sua identidade de aluno da sala de CP-CE1 e sua identidade de aprendiz de língua.

Construir seu lugar nas interações de uma sala de alunos francófonos, quando se é o único aluno alófono, certamente não é uma tarefa fácil. A frequentação assídua em cursos específicos para alunos não-francófonos permite se categorizar legitimamente como "aprendiz de língua", perceber seu avanço – graças, sobretudo, à chegada de outros alunos iniciantes em francês – e se envolver em intervenções de maior duração. Tudo isso se deve ao ambiente específico dessa classe, ao mesmo tempo mais "seguro" e mais aberto às conquistas metalinguísticas do que o de uma classe regular.

O estudo das interações em classes regulares revela, no entanto, múltiplas ocasiões para a criança alófona de conjugar aprendizagens escolares, socialização escolar e socialização linguística. A riqueza da articulação entre essas diferentes formas de engajamentos na interação delineada por este estudo convida a continuar a observação deste modo de integração escolar das crianças recém-chegadas.

[21] É possível que o fato de Bachir não comer carne de porco nas refeições contribua para a reação de K., que supõe, talvez, existir um vínculo entre esta prática alimentar e o desconhecimento desse alimento.

Referências bibliográficas

ARDITTY, Jo . Approches interactionnistes : exemples de fondements théoriques et questions de recherche, **Le Français dans le Monde**, Recherches et Application, Les interactions en classe de langue, 2005.

BANGE, Pierre. **A propos de la communication et de l'apprentissage en L2**, notamment dans ses formes institutionnelles, *AILE* 1, 53-58, 1992.

GAJO, Laurent et MONDADA, Lorenza. **Interactions et acquisitions en contexte**, Fribourg, Editions universitaires de Fribourg, 2000.

PALLOTTI, Gabriele. **Variations situationnelles dans la construction des énoncés en L2 : le cas des autorépétitions**, *AILE 22*, Interaction et diversité des conduites d'apprentissage, 2005.

RIVIERE, Véronique. Aujourd'hui nous allons travailler sur… , **Le Français dans le Monde**, **Recherches et Application**, Les interactions en classe de langue, 2005.

VASSEUR, Marie Therèse. En CLIN, l'apprentissage du français passe par la socialisation langagière, *LINX*, *49*, **Acquisition et communication en langue étrangère: Interlangue et communication exolingue / endolingue**, Nanterre, 125-140, 2003.

VYGOTSKI, Lev S. **Pensée et langage**, La dispute, Paris, 1997.

WILLETT, Jerri. Becoming First Graders in an L2 : An Ethnographic Study of L2 socialization, *TESO*L **Quarterly** Vol. 29, 473-503, 1995.

Tradutores

Texto traduzido por Márcia Romero (Universidade Federal de São Paulo) e Thatiana Ribeiro Vilela (Universidade Federal de São Paulo).

A Revista Olh@res entrevistou o sociólogo e professor Bernard Lahire, da Universidade de Lyon II, na França e diretor do Grupo de Pesquisa sobre Socialização (CNRS). No Brasil, conhecido principalmente pela obra Sucesso Escolar nos Meio Populares as razões do improvável, Lahire tem influenciado sociólogos, pesquisadores das mais diversas áreas da Educação, além de psicólogos e linguistas aplicados. Dedicou-se a estudos sobre as formas populares de apropriação da escrita; a relação entre o sucesso escolar e a necessidade de criação de condições culturais e pedagógicas satisfatórias às crianças e suas famílias, entre outros. Atualmente, segundo o próprio autor, afastou-se provisoriamente da sociologia da educação e vem se aproximando de estudos sobre práticas culturais, mais especificamente, sobre as condições de vida de escritores.

Mesmo assim, seus estudos sobre a escola, o fracasso e o sucesso escolar de crianças das classes populares têm mobilizado pesquisas que analisam a situação em que se encontra a educação básica brasileira. Nessa direção, para o autor, em grande parte, o sucesso escolar de crianças dos meios populares exigem a implementação de políticas mais complexas, globais e locais, que sigam a lógica da realidade social e não a lógica burocrática que fragmenta os problemas sociais, dos da educação, da cultura, da habitação, entre outros.

Ao relacionar seus estudos à realidade brasileira comenta que o que mais lhe chama a atenção aqui é o baixo número de horas de aula que se é oferecido aos alunos nos anos iniciais e a má remuneração dos professores que atuam nos anos iniciais. Defende que melhorando a qualidade e a remuneração de seus

professores e aumentando o número de horas no Ensino Fundamental I, o Brasil mudaria radicalmente a relação dos cidadãos para com o saber e a cultura.

Esses e outros temas forma tratados na entrevista com o professor Lahire, traduzida gentilmente pela professora Dra. Marcia Romero do Departamento de Educação da UNIFESP.

Há pesquisas no Brasil que têm associado o baixo desempenho dos alunos ao local em que se encontram as escolas públicas. Crianças com o mesmo capital cultural possuem desempenho inferior quando o entorno da escola apresenta alta vulnerabilidade social. Se esta realidade não se altera, você acredita que estas crianças não terão oportunidade de sucesso?

As explicações causais, nas ciências sociais, devem ser sempre manuseadas com prudência, mas o que podemos dizer é que a probabilidade de uma criança ter sucesso do ponto de vista escolar diminui à medida que as dificuldades familiares, econômicas, culturais etc. se acumulam. Lutar contra a precariedade econômica, contra as dificuldades familiares, é, indiretamente, lutar contra o fracasso escolar. Uma política de luta contra o fracasso escolar só pode ser uma política complexa, global, econômica e familiar, tanto quanto escolar. Não se pode ter a pretensão de lutar com eficácia – salvo a acreditar no milagre social – contra as desigualdades escolares por meio de dispositivos isolados ou pela implementação de políticas parciais, que seguem muito mais a lógica burocrática da separação das funções ministeriais (ministério da cultura, da educação, da habitação, da família, do trabalho etc.) do que a lógica das realidades sociais.

O que considera específico da escola e da cultura escolar francesas quando comparada às de outros países (Brasil, se possível)?

Vou responder evocando três grandes diferenças. A primeira é o fato de que a escolarização na França é, desde os anos iniciais (de 6 a 10 anos), em tempo integral, enquanto que, no Brasil, o tempo é apenas parcial. Isso tem efeitos sobre a intensidade da socialização escolar e sobre os efeitos cognitivos e comportamentais da escolarização. A instituição escolar tem muito mais peso em um país como a França, sobretudo na fabricação social dos indivíduos. A segunda diferença está relacionada a uma singularidade francesa: a importância da escolarização da criança pequena (entre 3 e 6 anos). A França privilegiou historicamente a educação infantil e isso reforça, aqui também, a influência da escola na estruturação da personalidade das crianças. A terceira e última especificidade que vou evocar diz respeito ao ensino superior: a França tem um ensino superior que repousa na seleção dos melhores alunos após o exame de finalização do ensino médio[1]: os melhores vão para as "classes preparatórias para as grandes écoles"[2], em seguida para as grandes écoles, enquanto os outros vão para a Universidade. É uma

[1] Nota dos Trad. O referido exame, realizado ao término do Ensino Médio, permite a entrada nas Universidades francesas.

[2] Nota dos Trad. As *grandes écoles* são estabelecimentos de ensino superior que admitem estudantes por meio de exames próprios e asseguram formação de altíssimo nível, encontrando-se sob a tutela de um Ministério. Se considerarmos que o exame de finalização do Ensino Médio consiste, por si só, no acesso à Universidade francesa, no caso de uma *grande école*, há um exame de acesso diferenciado, o que explicaria a existência de classes preparatórias.

forma de elitismo que não deixa de trazer problemas, pois se dá finalmente muito (tempo, atenção, recursos humanos e financeiros) a um pequeno número de estudantes, ao passo que as Universidades, se comparadas, permanecem relativamente pobres.

Suas pesquisas têm demonstrado que as causas do sucesso e do fracasso escolar são sociais e bastante heterogêneas. Nessa perspectiva, para o enfrentamento do fracasso, o que a escola e o poder público não podem deixar de fazer?

Na minha opinião, as instituições públicas devem, como se diz, "atirar para tudo quanto é lado": melhorar a situação escolar (menos alunos, mais professores ou assistentes para conduzir e encorajar os alunos com maiores dificuldades, uma pedagogia explícita, racional, que não pressupõe que as crianças sabem fazer e compreendem facilmente o que lhes é solicitado etc.), auxílios fora do horário de aula (com ações de apoio escolar para os deveres escolares), auxílios familiares (dar às famílias a possibilidade de ter acesso à cultura, ao livro etc.), oferecer ações culturais gratuitas e de proximidade (espetáculos de teatro, de música, cinema etc.), cuidar de ajudar as crianças das famílias economicamente menos favorecidas etc. Multiplicando as ações virtuosas, produziremos necessariamente uma espiral virtuosa.

Em vários dos seus livros e pesquisas, a cultura escrita aparece como tema central para refletir sobre o fracasso e/ou sucesso escolar, a forma escolar, a cultura dos indivíduos, as relações familiares com a escola e a própria construção dos saberes escolares. Por que compreender o mundo da escrita e sua relação com outras linguagens tornou-se central em suas pesquisas sociológicas?

Se eu quisesse, hoje, condensar o propósito de minha tese de doutorado, eu diria que procedi a uma releitura da realidade escolar (e das desigualdades escolares) a partir dos trabalhos do antropólogo inglês Jack Goody ao considerar a escola como o lugar central em que algo como uma "razão gráfica" é inculcada com uma grande sistematicidade. Mas poderia igualmente inverter o propósito e dizer que as teses célebres de Jack Goody sobre os efeitos cognitivos e organizacionais da escrita eram, na verdade, particularmente adaptadas à realidade escolar, isto é, a um uso da escrita e a uma socialização escritural ao mesmo tempo explícita, sistemática, intensiva e durável.

Durante esta primeira pesquisa, ficou bastante claro para mim que o vínculo à linguagem, constituído no âmbito de uma cultura escrita escolar, estava no coração dos processos de sucesso escolar. Com efeito, a escola exige a prática de uma relação reflexiva à linguagem que supõe um distanciamento de uma linguagem-objeto, estudada em si e por si a partir dos diversos saberes escriturais constituídos sobre a língua (alfabético-fonológico, lexical, ortográfico, gramatical, textual). O psicólogo russo L. S. Vygotsky tinha razão em insistir sobre o fato que a

linguagem é, na escola, objeto de atenção e trabalho específicos, de uma manipulação consciente, voluntária e intencional. Explicando por meio das palavras de Ludwig Wittgenstein, que fez, ele mesmo, a experiência de ensinar nos anos iniciais e que se serve de exemplos de situações escolares para desenvolver suas reflexões, os alunos que fracassam nestes ciclos, e, mais particularmente, os que tropeçam desde as primeiras aprendizagens da escrita, sentem as maiores dificuldades para pôr em prática o tipo de "jogos de linguagem" que a escola lhes pede para fazer. Eles não conseguem adotar a atitude adequada que lhes permitiria dar sentido às formas de vida escolares. Mas para adotar a postura adequada, é preciso ainda ter vivido anteriormente ou paralelamente ao universo escolar, e, mais particularmente, no âmbito familiar, formas de relações sociais e tipos de práticas de linguagem relativamente similares. Ora, as atitudes reflexivas que a escola solicita estão distribuídas com desigualdade nos universos familiares segundo o volume e a natureza do capital escolar acumulado pela família (os pais, mas também os avós, irmãos e irmãs, tios e tias etc.).

A oposição entre "domínio prático" e "domínio simbólico" que Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron mobilizavam nas interpretações da Reprodução me parecia poder ser melhor compreendida e estudada ao nos aproximar da materialidade das práticas e dos gestos escolares levando-se em conta a questão da escrita, dos saberes escriturais e da "razão gráfica".

Em um segundo momento de meu percurso, quis esclarecer o que o primeiro olhar deixava fatalmente no escuro: as práticas familiares da escrita. Vim, desse modo, a tratar da questão da divisão das tarefas de escrita doméstica entre homens e mulheres (um tema que se impôs, de fato, para mim no decorrer de minhas pesquisas), da especificidade desses usos domésticos da escrita – primeiro, no seio dos meios populares, depois, nos meios com maior capital escolar (classes médias e altas) –, e, por fim, da transmissão intergeracional das culturas familiares da escrita.

Mas pode-se perguntar, no momento em que eu me engajava nessas pesquisas (e é uma pergunta que eu mesmo me fazia), qual legitimidade seria preciso conferir a tais objetos de pesquisa. É razoável para o sociólogo consagrar seu tempo de pesquisa buscando compreender práticas tão banais e aparentemente anódinas quanto o lembrete, a lista de compras ou a escrita de bilhetes entre os membros da família, que parecem bem distantes das preocupações sociológicas comuns? Se deixarmos de lado as práticas de leitura, que, rapidamente, encontraram seu lugar no interior da sociologia da cultura, somos levados a constatar, com efeito, que as práticas de escrita permaneciam objetos de estudo pouco frequentes em sociologia, Elas podiam, assim, ser vistas pelo entendimento acadêmico como um objeto "estranho", "insignificante" e sem grande interesse face aos "grandes problemas" ou aos "grandes temas" instituídos. Não é por acaso se foi mais do lado dos antropólogos franceses da escrita e da história cultural que pude, então, encontrar os meios para uma troca científica bem sucedida.

Mas minhas pesquisas no campo das escritas domésticas tocavam definitivamente em temas sociológicos clássicos (divisão sexual das tarefas domésticas, transmissões intergeracionais

dos saberes, processos de racionalização das atividades etc.) e permitiam, na minha opinião, trabalhar grandes questões teóricas (a questão do sentido prático, dos efeitos da objetivização da cultura etc.). As práticas de escrita as mais anódinas se mostraram, desse modo, preciosos indicadores de determinados vínculos com a prática, a linguagem, o tempo e o outro. Elas funcionam como operadores práticos de modos de organização das atividades familiares e acompanham ou constituem, segundo a idade do praticante (pode-se inculcar um vínculo de planificação ao tempo ao acostumar as crianças a fazer uso de agendas ou de listas de coisas a serem feitas), determinadas atitudes sociais racionais, reflexivas, que planificam. Poderia resumir o ponto central destas pesquisas ao dizer que as práticas escriturais e gráficas essencialmente domésticas que estudei me pareceram introduzir uma distância entre o sujeito falante ou o ator e sua linguagem e lhe conferir os meios de dominar simbolicamente o que ele, até este momento, dominava de modo prático: a linguagem, o espaço, o tempo.

Provavelmente você conhece as práticas de avaliação do sistema desenvolvidas em diversos países no mundo. Aqui no Brasil temos o SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. O que acha sobre avaliações desenvolvidas em larga escala? De que forma podem colaborar para a mudança na educação escolar pública?

As avaliações em grande escala (na totalidade de uma população escolarizada ou em uma amostra representativa desta população) não são, em si, algo ruim: elas permitem mesurar as competências, e, sobretudo, os distanciamentos, no que se refere às competências, entre alunos. Sem a medida destes distanciamentos, os discursos ideológicos sobre a igualdade das oportunidades não têm como ir adiante. Colocar em evidência os distanciamentos entre as performances é, portanto, a condição para que se tome consciência das desigualdades escolares. Entretanto, não basta mesurar as diferenças entre as performances. É preciso também saber interpretá-las e, para tanto, analisar as diferenças à luz das propriedades sociais dos alunos: o sexo dos alunos, as profissões dos pais, seus níveis de escolaridade, de renda, suas situações geográficas etc. Se nos contentarmos de constatar as diferenças para reforçar os estereótipos sociais, isso pode se tornar muito perigoso politicamente.

Por outro lado, para serem verdadeiramente pertinentes, é preciso que estas avaliações sejam acompanhadas de uma reflexão sobre os dados: houve as mesmas condições de realização das provas em todos os lugares? Os exercícios ou os problemas propostos aos alunos avaliam o que pretendem avaliar? Para resumir, estas avaliações são necessárias, mas necessitam de uma imensa atenção por parte dos que as comentam e dos que delas fazem uso.

Qual a relação que pode ser estabelecida entre formação de professores e o fracasso/sucesso escolar?

Não acho que haja relações diretas e facilmente mensuráveis entre o nível de formação ou a natureza da formação dos professores e o nível de sucesso escolar dos alunos. Por exemplo, pessoas altamente diplomadas podem ser professores muito medíocres. A pedagogia é um saber muito particular e saber organizar as condições adequadas de transmissão dos saberes é uma "arte de agir" que não se tem naturalmente. Quanto mais os professores chegarem a uma sala sabendo como proceder (quais modos de agir em sala, quais técnicas pedagógicas utilizar, de quais dispositivos se servir etc.), mais estarão aptos a auxiliar os alunos a terem sucesso. Mas é também de interesse dos professores conhecerem os alunos com os quais estão lidando, assim como seus familiares, para evitar projetar sobre eles estereótipos e imaginários sociais. E, aqui, as ciências humanas e sociais (sociologia, antropologia, sociolingüística, história etc.) podem ser muito úteis.

Durante sua permanência no Brasil, o que mais lhe chamou a atenção em relação à educação escolar?

O que mais chamou minha atenção foi o baixo número de horas de aula que se é oferecido aos alunos nos anos iniciais, se compararmos com o que conhecemos na Europa. E, o que não deixa de ter relação com o que foi dito, a má remuneração dos professores que atuam nos anos iniciais. Melhorando a qualidade e a remuneração de seus professores e aumentando o número de horas no Ensino Fundamental I, o Brasil mudaria radicalmente a relação dos cidadãos para com o saber e a cultura.

Você foi um dos formuladores do conceito de "forma escolar", desenvolvendo um fecundo argumento na companhia de Gui Vincent e Daniel Thin. Em relação àquela maneira original de pensar a educação na forma escolar há novas perspectivas? Há alguma revisão em relação ao que considerava na ocasião?

O que estudamos com o conceito de « forma escolar » nos anos 1980-1990 não era o produto de um modismo pedagógico ou de uma conjuntura escolar. Meu trabalho se apoiava principalmente em uma história pluri-secular da forma escolar e da alfabetização na França, desde as escolas do Antigo Regime reservadas à elite até a escola pública primária do fim do século XX. A descrição e a análise das relações socialmente diferenciadas à cultura escrita escolar e das dificuldades vivenciadas pelos alunos mais afastados das lógicas escolares abarcam, portanto, extensos períodos e continuam a ser pertinentes. Enquanto houver formas escolares de aprendizagens, formas escolares de cultura escrita e de ensino da língua escrita e desigualdades sociais e culturais iniciais (que contribuem para a sua reprodução no seio das famílias, depois, na escola), observaremos os mesmos fenômenos de sucesso escolar socialmente diferenciado.

Qual seu interesse de pesquisa atualmente?

Nos últimos anos, me afastei um pouco da sociologia da educação e da escola para trabalhar sobre as práticas culturais (La Culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi, Paris, Éditions la Découverte, Coll. « Laboratoire des sciences sociales », 2004), sobre as condições de vida dos escritores (La Condition littéraire. La double vie des écrivains, Paris, Éditions la Découverte, Laboratoire des sciences sociales, 2006) e até sobre as lógicas da criação literária (Franz Kafka. Éléments pour une théorie de la création littéraire, Paris, La Découverte, Laboratoire des sciences sociales, 2010). Estou trabalhando nesse momento sobre a história pluri-secular de um quadro de Nicolas Poussin (La Fuite en Egypte). Isso pode parecer estranho em um mundo acadêmico em que, quando se faz uma tese em sociologia da educação, se permanece a vida inteira "sociólogo da educação"! É uma situação de hiper-especialização muito problemática que analisei e critiquei em uma obra epistemológica recente (Monde pluriel. Penser l'unité des sciences sociales, Paris, Seuil, Couleur des idées, 2012).

Mas, em breve, vou retomar assuntos relacionados à sociologia da educação. Na verdade, gostaria de trabalhar sobre a socialização dos bebês e crianças pequenas (0-5 anos). A infância é um período da vida que permanece ainda amplamente negligenciado pelos sociólogos, sendo muito mais de interesse dos psicólogos, que se tornaram, com os pediatras, os experts mais influentes no tema. O "ator" ou "o agente" do qual falam os sociólogos é mais frequentemente um adulto (jovem ou não), mas bem raramente uma criança. Os pesquisadores dão assim a impressão de que "os atores" são um pouco como adultos que jamais teriam sido crianças. Ao mesmo tempo, vários sociólogos reconhecem a importância dos efeitos da socialização familiar precoce sobre o destino das crianças, Há, portanto, aqui, uma "falta" que a sociologia deveria se esforçar em preencher. Acho que isso vai ocupar uma boa parte de meu tempo de pesquisa nos próximos anos.

Como vê a recepção de seu trabalho sobre o sucesso escolar no mundo acadêmico. Tem havido consequências práticas a partir dele para pensar projetos ou políticas educacionais?

Tive o prazer de constatar que meus trabalhos de pesquisa publicados no início dos anos 1990 continuam, no dias de hoje, a ser mobilizados por sociólogos, pesquisadores em ciência da educação e por pessoas do campo da didática. Acho que é uma motivação objetiva para abordar com seriedade (teoricamente, metodologicamente e empiricamente) questões substanciais independentemente dos modismos acadêmicos. Quando se trabalha dentro desse espírito, temos uma chance menor de ser esquecido imediatamente após a publicação de nossos trabalhos. Em contrapartida, posso dizer que os efeitos políticos ou sociais de meus trabalhos são quase nulos. Não sou um "político" e nunca procurei (essencialmente por incompetência e pouco gosto pelo poder, mas também para proteger minha independência de

pesquisador) dialogar com os atores políticos para influenciar as políticas educativas. A única coisa que propus publicamente, foi que as ciências do mundo social fossem ensinadas desde os anos iniciais (in L'Esprit sociologique, Paris, Éditions la Découverte, Coll. « Laboratoire des sciences sociales », 2005). Isso me parece indispensável em uma democracia. Por enquanto, isso não deu certo, mas eu não esperava por um efeito imediato ao que propus: o tempo da política, o da ciência e o da utopia sensata têm ritmos muito diferentes.

Tradução por Márcia Romero
Julho de 2013

DIÁRIOS DE ESTUDO COMO MEIOS PARA A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR

Rosana dos Santos Jordão

Universidade Presbiteriana Mackenzie

Resumo

Neste trabalho, objetivamos apresentar e discutir nossa experiência com o uso de diários de estudo na construção e na avaliação da aprendizagem universitária. Baseamos essa experiência em referenciais teóricos da avaliação mediadora e formativa. Chamamos de diários de estudo a produção individual, semanal e reflexiva realizada por alunos de um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Compõem essa produção fichamentos e reflexões sobre os textos estudados e sobre as atividades desenvolvidas em sala de aula. Dentre os resultados obtidos, destacamos contribuições associadas à mobilização e reelaboração de saberes construídos ao longo das trajetórias escolares dos alunos. Os diários também forneceram elementos relevantes para a revisão de nossas ações docentes, mostrando-se instrumentos importantes na perspectiva da avaliação formativa. A partir dessa vivência, levantamos algumas dificuldades para sua implementação nas universidades. Esperamos, com isso, incentivar a discussão sobre o modo como a avaliação é e pode ser feita no ensino superior.

Palavras-chave: Diários de estudo; Avaliação da Aprendizagem; Ensino Superior.

STUDY DIARY AS MEDIATOR RESOURCES FOR LEARNING ASSESSMENT IN HIGHER EDUCATION

Abstract

In this study, we aimed to present and discuss our experience with the use of diary study for construction and evaluation of learning in university. This experience was based in theoretical and formative learning assessment. We call diary study all individual, weekly and reflective production performed by students of a preservice teaching in Biological Sciences Course. They are compound by text records and thoughts about authors' ideas and the activities made in the classroom. Among the results, we highlight contributions associated with the mobilization and re-elaboration of former knowledge, built through scholar period. The diaries also supplied relevant elements for our teaching practices review. They were important instruments to achieve formative assessment. From this experience, we point some difficulties in implementing diary studies in universities. We hope, therefore, encourage discussion about the ways learning assessment is made and how it can be done in higher education.

Key words: Diary study; Learning Assessment; Higher Education

Introdução

Neste trabalho, relataremos nossa experiência docente com o uso de diários de estudo como instrumentos de avaliação no ensino superior. Trabalhamos com esses diários nas aulas da disciplina "Avaliação dos Processos de Ensino e Aprendizagem", ministrada por nós para o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas de uma universidade privada situada na cidade de São Paulo.

A título de contextualizar essa experiência, consideramos pertinente apresentarmos algumas informações sobre o modo como a avaliação é realizada nessa universidade. Para tanto, recorremos a seu Regimento Geral, no qual constam afirmações que indicam uma postura tradicional em relação à avaliação. Declara-se, por exemplo, que "A *verificação do rendimento escolar* em cada disciplina é feita por meio de (I) frequência às aulas e (II) avaliação do *rendimento* dos estudos" (Art. 123, grifos nossos). Essa postura é também observada no Regulamento Acadêmico dos Cursos de Graduação, documento que estabelece normas e procedimentos a serem seguidos pelos diferentes cursos da universidade. De acordo com esse regulamento: "A *aferição do rendimento escolar* é realizada mediante a aplicação de nota graduada de 0 (zero) a 10,0 (dez), com a utilização de uma casa decimal (Art. 60, § 2º, grifo nosso). Essa nota representa a média final, composta pela média das notas de todas as atividades desenvolvidas ao longo da disciplina (com peso cinco) e pela nota de uma prova final escrita e obrigatória, também com peso cinco (Art. 83). Sabemos que a escolha dos termos não é neutra e reflete concepções. Os vocábulos "verificação", "aferição" e "rendimento" estão associados à ideia de medição, característica marcante da visão tradicional de avaliação. Merece destaque, ainda, o grande peso conferido a um único instrumento, a prova final que, na maioria das vezes, é determinante para a aprovação ou não nas disciplinas.

Como se observa, nesse contexto, trabalhar na perspectiva de uma avaliação formativa é para nós uma tarefa desafiadora.

Nossa intenção ao longo da disciplina é mostrar aos nossos alunos que a avaliação da aprendizagem pode ser feita de modo diferente. Procuramos evidenciar que a avaliação não é neutra, não se realiza de forma isolada e desinteressada, ao contrário, atende a determinados fins, tanto educacionais, como sociais. Para tanto, proporcionamos-lhes discussões e reflexões sobre as origens, as bases teóricas e as limitações da avaliação tradicional e oferecemos-lhes referenciais teóricos associados à avaliação formativa.

Além disso, com o intuito de proporcionar aos alunos uma nova vivência de avaliação, adotamos a elaboração dos diários de estudo, cujos excertos são apresentados e discutidos neste artigo. Desejamos com essa ação desestruturar, ao menos em parte, suas crenças, pautadas no modelo hegemônico de avaliação somativa, além de estimular a tomada de consciência e a percepção acerca da importância de se criar novas estratégias para se incrementar e aperfeiçoar o fazer dos educadores, por meio de práticas avaliativas inovadoras.

Referencial Teórico

Historicamente, a avaliação da aprendizagem tem sido concebida como a verificação do acúmulo de informações factuais, realizada por meio de provas, também chamadas de exames ou testes. Em um número expressivo de escolas, ainda hoje, predomina o que Luckesi (2008) chamou de “pedagogia do exame”, isto é, toda a prática educativa é desenvolvida com o foco no treinamento para a resolução de provas, já que é por meio delas que se obtêm notas.

Estas, por sua vez, ocupam um papel central no processo escolar, pois definem a possibilidade ou não de promoção dos alunos

para as séries seguintes. Desta forma, acabam atuando como motivadores artificiais para a aprendizagem e como maneiras eficientes de controle do comportamento dos alunos. Nesse sentido, são encaradas como mercadoria, já que aluno vê a aprendizagem como moeda a ser trocada pela nota, que assume o lugar antes ocupado pelo conhecimento (FREITAS, 2003).

A valorização excessiva das notas traz como consequência a categorização dos alunos em bons ou maus e a competição entre eles, resultando em sua classificação, cuja finalidade sobrepõe-se à de análise, reformulação ou redirecionamento do trabalho desenvolvido (SOUZA, 2003). Em termos psicológicos, os resultados podem ser ainda mais alarmantes, já que esse tipo de avaliação favorece o desenvolvimento de personalidades submissas, cujos comportamentos são constantemente modulados por agentes externos, no caso, o professor e as notas.

Essa lógica de avaliação está associada a valores predominantes em nossa sociedade e legitima as hierarquias sociais, por meio de práticas discriminatórias. Portanto, pensar em novas formas de se avaliar a aprendizagem requer pensarmos em novos padrões sociais, já que elas refletem concepções de educação, de escola e de sociedade (SOUZA, 2003).

Nesse sentido, concordamos com Freitas (2003) quando assume que o papel da escola deve ser o de ultrapassar o ensino de conteúdos, preparando os alunos para a autonomia, para a auto-organização e para a atuação na sociedade, no sentido de torná-la mais igualitária e justa. Essa escola demanda uma avaliação diferente da descrita acima, conhecida como avaliação formativa, mediadora ou de processo (DEPRESBITERIS, 2011).

Seu foco principal não é a comunicação de resultados, mas a melhoria do diálogo entre alunos e professores, com vistas a aprimorar a aprendizagem. Nesse processo, o professor busca conhecer as representações mentais dos aprendizes e as estratégias que utilizam

para chegar a determinados resultados. Os erros não são considerados como fracassos, mas como indicadores valiosos dos desempenhos dos alunos. Tornam-se, portanto, objetos de estudo para o professor, porque revelam a natureza dessas representações e estratégias, apoiando a ação docente (HOFFMANN, 2005). Permitem, ainda, que os alunos tomem consciência de suas dificuldades, favorecendo a construção da capacidade de autorregulação de sua própria aprendizagem.

Nesse cenário, o professor exerce o papel de orientador e reformula, em função dos resultados obtidos, sua intervenção educativa. Essa avaliação permite, então, uma dupla retroalimentação. Por um lado, indica ao aluno seus ganhos e dificuldades e, ao mesmo tempo, permite a reconstrução de seu conhecimento. Por outro, indica ao professor como se desenvolve o processo de aprendizagem e, consequentemente, o processo de ensino, assim como os aspectos que exigem mudanças. A avaliação atua desta forma, como impulsionadora da aprendizagem do aluno e como promotora da melhoria do ensino (ANDRÉ; PONTIN, 2010).

Nessa perspectiva, a atuação do professor é essencial e demanda uma sólida formação pedagógica. Infelizmente, em nosso país, ainda hoje, não se exige esse tipo de formação para o exercício profissional do docente universitário. De acordo com o Artigo 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), *"A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado"*. Tendo em vista que tais programas de pós-graduação podem ocorrer em quaisquer áreas do conhecimento, não há garantia alguma de que o docente universitário tenha conhecimentos específicos sobre ensino e aprendizagem.

Essa fragilidade de formação pedagógica no nível superior pode acarretar a mera reprodução acrítica dos tradicionais modelos de avaliação vivenciados por esses professores em suas trajetórias discentes. O relato de Jurkevicz (2011) evidencia essa fragilidade:

> Reconhecemos que a nossa prática avaliativa ainda tem deixado a desejar, bem como a de outros professores, por desconhecimento dos princípios simples e básicos do ensino e da formação de profissionais. Desta forma, deixamos de atender a algumas expectativas dos alunos e não focalizamos a sua essência, como a de acompanhar a evolução dos discentes, garantindo o seu aprendizado (p. 2).

A ausência de uma concepção de avaliação formativa de muitos docentes de nível superior é reforçada pela tradição universitária de valorizar o mérito e o esforço pessoal, por meio da premiação dos melhores alunos, realizada com base em suas notas. Essa prática acentua a competição e o individualismo, atribuindo à avaliação da aprendizagem uma função burocrática e classificatória.

Vale destacar que estudantes de graduação não são indiferentes a essa situação. Alguns estudos vêm sendo realizados com foco em sua compreensão acerca desse processo. A título de exemplo citamos o trabalho de Rodrigues, Peralta e Nunes (2011), realizado com alunos do Curso de Licenciatura em Ciências da Educação, na Universidade de Lisboa. A despeito de ser um curso de formação docente, os autores verificaram a predominância, na percepção e no imaginário dos estudantes, da lógica da avaliação somativa, possivelmente em função do peso de suas consequências e de sua visibilidade formal. Ainda de acordo com esse estudo, os licenciandos reconhecem as limitações da avaliação final, realizada por meio de exames, associando-os muitas vezes a uma aquisição superficial de informações fragmentadas. Manifestam, também, o desejo de maior participação, tanto em termos de determinação dos critérios e das estratégias avaliativas, quanto da possibilidade de se pronunciarem

sobre as decisões finais produzidas e justificadas com base na avaliação.

Resultados semelhantes foram obtidos por Pereira (2011). A maioria dos alunos investigados por essa autora afirmou que se sentia mais confiante quando avaliada por métodos que possibilitam sua participação ativa nas tarefas. Tais estudantes consideram também que a avaliação é melhor, quando estimula a aplicação do conhecimento em contextos reais e quando permite o desenvolvimento de capacidades técnicas. Para esses alunos, os métodos alternativos de avaliação favorecem o desenvolvimento de novas aprendizagens e o pensamento crítico.

Como se observa, há universidades que vêm trabalhando na direção da implementação de estratégias de avaliação formativa, visando uma aprendizagem mais autônoma, que estimule nos estudantes um sentido de responsabilidade e os possibilite compreender a sua própria aprendizagem (PEREIRA, 2011).

Dentre essas estratégias, podemos mencionar os portfólios, a auto e a heteroavaliação, além da avaliação colaborativa. O portfólio tem sido o mais representativo no contexto do ensino superior (SOARES, 2011). Constitui-se na reunião de variadas produções dos alunos, que revelam seu movimento de aprendizagem e suas potencialidades. Assim, o portfólio educacional contém produtos e processos. Os produtos são os trabalhos que os alunos decidem inserir no portfólio e o processo é observado pela autoavaliação, que consiste nos comentários de análise que o aluno faz sobre como ele vê o seu próprio desenvolvimento em um tema. É importante destacar que a criação do portfólio é individual. Consequentemente, cada portfólio será único no que diz respeito ao tipo de produção incluída, a qual pode ser bastante variada, abrangendo imagens, resenhas, tabelas, resumos, poemas, cartas, dentre outras (BRUZZI et al., 2001).

De acordo com Villas Boas (2005), os portfólios ampliam a concepção de avaliação. Esta deixa de ter a simples função de verificação da aprendizagem e passa a mediar a tomada de consciência dos alunos sobre seus próprios progressos. O ato de produzi-los motiva o estudante a buscar diferentes formas de aprender e o prepara para comunicar seus avanços e defender seus pontos de vista. Por essas razões, acabam apresentando ao professor um grande potencial para a compreensão do desenvolvimento gradual, progressivo, intencional e orientado da aprendizagem, tanto do ponto de vista conceitual, quanto das relações pessoais e afetivas (SÁ-CHAVES, 2004).

Vale salientar que os portfólios, por reunirem registros de vários momentos, mostram um processo contínuo de formação, diferentemente das avaliações somativas, que registram situações pontuais. Nesse sentido, os professores que utilizam portfólios fazem da avaliação o próprio processo de aprendizado dos alunos. Em outras palavras, é a avaliação como momento de aprendizagem e não de cobrança de nota. Como se pode notar, o caráter formativo objetivado tem como premissa o resgate da aprendizagem. Essa aprendizagem não é restrita ao aluno. Nesse processo, o docente constrói e reconstrói suas práticas, por meio de indagações referentes ao seu trabalho e à relação entre suas propostas de ensino e a aprendizagem discente observada (VIEIRA; DE SORDI, 2012).

Em síntese, os portfólios permitem uma análise sistemática e contínua de um processo construído e compartilhado ao longo do tempo. Se essa construção não envolver uma reflexão permanente por parte do professor e do aluno, a avaliação não terá sentido.

Na mesma direção do uso dos portfólios, alguns autores propõem a utilização de diários reflexivos (DARSIE, 1996; DARSIE; ANDRÉ, 1998 e ANDRÉ; PONTIN, 2010). Muito semelhantes aos primeiros, os diários também são portadores da escrita reflexiva, mobilizando a tomada de consciência e a reelaboração dos

conhecimentos e aprendizagens, favorecendo, portanto, a construção de novos saberes. No entanto, nos portfólios o aluno está livre para a escolha da temática que vai abordar. Ele também tem autonomia para decidir o que deseja ou não inserir no portfólio, cujos critérios de avaliação podem incluir a evidência de desenvolvimento, a variedade de trabalhos, o aprofundamento das autoavaliações, a apresentação de objetivos futuros, dentre outros (BRUZZI et al., 2001). Em contraste com o portfólio, no diário há um direcionamento maior por parte do professor do que deve ser inserido.

Um exemplo concreto desse direcionamento é encontrado no trabalho de Machado (2005). Ao propor o uso dos chamados *diários de leitura*, definidos como "um texto produzido por um leitor, na medida em que lê, com o objetivo maior de dialogar, de 'conversar' com o autor do texto, de forma reflexiva" (MACHADO, 2005, p. 65), essa autora defende que o professor explicite claramente seu objetivo central, no caso, o estabelecimento de um diálogo efetivo entre aluno e autor, visando uma reflexão crítica sobre o que é lido. Por se constituir como uma "conversa", esse tipo de diário apresenta características dialógicas, levando os alunos a desenvolverem, por meio da escrita, diferentes operações de linguagem, geralmente usadas por leitores maduros em situação de leitura. Vale mencionar que, de acordo com Machado (2005), os diários de leitura efetivamente despertam a voz dos alunos, constituindo-se em instrumentos para a descoberta de ideias próprias, para o desenvolvimento da crítica e da autocrítica, para o planejamento e preparação de um produto final e, o mais importante, para a construção da autonomia do aluno e para o estabelecimento de relações mais igualitárias entre os participantes das interações escolares.

À semelhança dos diários de leitura, propusemos aos nossos alunos o que chamamos de *Diários de Estudo*, cuja descrição e análise serão apresentadas a seguir.

O contexto do trabalho com os diários de estudo

Conforme citado anteriormente, o uso dos diários de estudo tem sido feito na disciplina de "Avaliação dos Processos de Ensino e Aprendizagem", ministrada por nós num curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Optamos por esse título porque, embora possuam caráter reflexivo, esses diários englobam também tarefas rotineiras, a nosso ver, importantes para o estudo e a organização da aprendizagem.

Como tarefas rotineiras chamamos os fichamentos de todos os textos lidos durante o semestre. Além desses fichamentos, a cada leitura os estudantes produzem o que denominamos de "*Pensando sobre o texto*". Esse tópico é destinado à síntese pessoal. Nele são apresentadas e discutidas as principais ideias dos autores. Os alunos destacam trechos que julgam importantes, explicando o porquê desses trechos terem lhes chamado à atenção e apresentam dúvidas, questionamentos e contribuições para sua aprendizagem, trazidas pelos autores estudados.

Somam-se a essas tarefas, as anotações referentes às suas impressões e reflexões pessoais decorrentes das discussões realizadas pelo grupo de alunos durante as aulas. Essas anotações são submetidas a reflexões posteriores, realizadas em casa, que geram novos registros nos diários, designados de "*Pensando sobre a aula*".

Para estimular ainda mais as reflexões, periodicamente propomos algumas tarefas extras, tais como os questionamentos exemplificados a seguir:

1. Como você se sente diante da possibilidade de ter seu conhecimento avaliado sem o uso de notas e de conceitos? Por quê?
2. Sendo bastante sincero, você acha possível avaliar a aprendizagem sem quantificá-la? Por quê?
3. Imagine a situação concreta do curso de Biologia no Ensino Médio. Que orientação você daria aos alunos para a elaboração do diário reflexivo nessa etapa da escola, tendo em vista seu objetivo de avaliar a aprendizagem de conceitos biológicos?

Como se observa, diferentemente do que ocorre nos portfólios, os alunos não escolhem livremente um tema para estudar. Em nosso caso, o tema é o próprio processo de avaliação, assunto central da disciplina.

Essa disciplina tem duração de um semestre, com aulas semanais que duram 100 minutos. As turmas apresentam em torno de 20 a 25 alunos, dependendo do semestre. Em função do número de alunos e do tamanho dos diários, o acompanhamento das produções é feito por meio de duas entregas, uma no meio e outra ao final do curso. Em nossa primeira leitura do diário, quando consideramos necessário, sugerimos aos alunos o retorno aos textos lidos e provocamos novas reflexões por meio de comentários e questionamentos, que devem ser considerados e respondidos na segunda entrega.

Como comentamos anteriormente, é uma regra da universidade a atribuição de uma nota de 0 a 10 para a aprovação em qualquer disciplina. Desta forma, não podemos nos eximir de atribuir nota à produção dos diários. Essa nota variou de 0 a 10, conforme critérios apresentados na figura 1.

CRITÉRIOS	**VALOR**
Apresentar todas as tarefas propostas	1,0
Estar organizado	1,0
Apresentar fichamentos incompletos, com informações pontuais; ou Apresentar fichamentos que contemplem completamente a linha de raciocínio apresentada pelo autor.	1,0 2,0
“Pensando sobre o texto” meramente descritivo; ou “Pensando sobre o texto” com reflexões, argumentações e posicionamentos pessoais.	1,0 2,0
“Pensando sobre a aula” meramente descritivo; ou “Pensando sobre a aula” com reflexões, argumentações e posicionamentos pessoais.	1,0 2,0
Presença de relação entre as ideias apresentadas pelos autores estudados/ideias discutidas em sala de aula e conhecimentos prévios dos alunos/episódios de seu cotidiano.	2,0

Figura 1: Critérios utilizados pela professora para a atribuição de nota aos diários de estudo.

Os critérios acima foram apresentados e explicados no início do curso e durante as aulas, sempre que necessário. Chamamos de organização dos diários a inserção cronológica das atividades em páginas numeradas.

Com relação às reflexões, argumentações e posicionamentos pessoais, ressaltamos a inexistência de gabaritos, que não fazem o menor sentido numa proposta como esta. Não deve haver por parte dos estudantes a preocupação com "respostas certas". Nossa intenção é deixarmos os alunos muito à vontade para exporem seus pensamentos reais. Para isso, explicamos-lhes que, embora os autores selecionados expressem nosso ponto de vista, não esperamos que os alunos concordem com eles. O que desejamos é que aprimorem suas reflexões, exercitando uma argumentação plausível e racional. Nesse sentido, procuramos abrir um diálogo sincero com os alunos, a despeito de reconhecermos que concordar com o referencial que apresentamos pode ser mais fácil do que discordar, decisão essa que independe de nós, cabendo a cada aluno.

Naturalmente, o diálogo aberto só se estabelece se houver um clima de confiança entre o professor e seus alunos. É preciso criar condições para que eles consigam expor seus pontos de vista com liberdade. Para sermos coerentes com essa proposta, a nota do diário não pode estar pautada em respostas esperadas, mas em avanços observados no processo, entre a primeira e a segunda entrega. Fica evidente, portanto, que não é o conteúdo das opiniões expressas no diário que será considerado no ato da atribuição da nota, mas a construção de uma argumentação coerente que sustente os pontos de vista apresentados. Por essa razão, essa nota só é atribuída após a última entrega.

Por fim, vale mencionar que, embora sejam o instrumento mais importante, os diários não são os únicos meios para a avaliação. Propomos e acompanhamos várias atividades em grupo durante as aulas. Por exemplo, cada grupo de alunos elabora um instrumento para

avaliar a aprendizagem de conceitos biológicos, explicitando contextos de ensino, formas de registro do professor, gabaritos e critérios de valoração. Tais instrumentos são analisados por outros grupos. Acompanhamos e avaliamos todo esse processo de elaboração e análise de instrumentos de avaliação, o que nos traz elementos para compreendermos, na prática, se e como os alunos se apropriaram dos elementos teóricos discutidos na disciplina.

Discussão e avaliação dos diários

Os diários têm nos proporcionado um diálogo efetivo com os alunos. Alguns estudantes, que pouco se expressam oralmente nas aulas, conseguem por meio deles se colocarem e estabelecerem conversas conosco, que nos permitem avaliar o impacto e a efetividade das atividades de ensino propostas durante o semestre.

A título de exemplo, nas primeiras aulas do curso, procuramos sensibilizar os alunos para a relevância da temática da avaliação, utilizando para isso registros individuais de momentos marcantes de avaliação vividos por eles em sua trajetória escolar. Essas experiências são compartilhadas e, a partir delas, os alunos elaboram cenas que são representadas em sala de aula.

A seguir, selecionamos trechos de dois diários que mostram como essa atividade foi percebida pelos estudantes. Entre parênteses estão as iniciais de seus nomes:

> Na roda de discussão, a professora citou que ela havia pedido um episódio de avaliação que viesse primeiro na memória e o interessante é que na sala, todas essas lembranças foram de momentos negativos. A minha dúvida é: será que ninguém teve uma avaliação diferente que marcou na memória, mas de uma maneira positiva? Ou guardamos com maior facilidade experiências negativas? Eu mesma fiquei tentando resgatar na minha memória alguma avaliação que tivesse me marcado de forma positiva, mas só consegui resgatar avaliações que eu havia gostado, devido à atribuição de nota alta. Talvez... Eu gostei de uma avaliação que fiz em forma de gincana no pátio do colégio, mas não tenho certeza se ela me marcou pela ansiedade de responder as questões em um determinado tempo e ter que correr para responder a mais questões. Ainda estou em dúvida disso (Aluna I. X.).

> Essa aula foi muito boa e divertida, porque os episódios foram discutidos em grupos e depois encenados para a sala toda. Na maioria deles, o que mais apareceu foi o medo da avaliação, sendo ela oral ou escrita e isso está presente em todo mundo. Todos nós temos medo do julgamento que o professor e os colegas fazem ou farão de nós quando erramos. Eu, particularmente, sempre tive esse medo e até hoje, na faculdade, ainda tenho, porém de um jeito diferente. Hoje eu tenho medo de não ser vista como competente o suficiente, tenho medo de não atender às expectativas que as pessoas possam ter de mim. Não é mais aquele medo que sentia na escola, de errar na frente de todos. Não acho que as provas demonstrem minha capacidade de fato, a não ser a de decorar o conteúdo para as mesmas. O meu medo das provas hoje em dia está mais relacionado a "se eu não atingir a média, pegarei DP, mancharei meu histórico, meu horário ficará bagunçado, minha mensalidade aumentará mais", portanto, preciso ir bem, para que essas coisas não aconteçam (Aluna M. C. M.).

Vale salientar que, nas orientações dadas para a realização do exercício de memória mencionado acima, solicitamos episódios marcantes de avaliação, sem nenhuma menção a que fossem negativos ou positivos. Temos observado, no entanto, que a grande maioria das cenas representadas em sala mostra episódios ruins associados às provas e chamadas orais, o que é apontado na fala da aluna (I. X.): "*o interessante é que na sala, todas essas lembranças foram de momentos negativos*". Essa percepção a fez questionar-se sobre o porquê dessas memórias ruins e a colocou num movimento de busca de bons momentos associados à avaliação. O segundo relato evidencia o medo: "*Todos nós temos medo do julgamento que o professor e os colegas fazem ou farão de nós quando erramos*". O medo de errar e de ser julgado incapaz acompanha a avaliação ao longo de toda a trajetória escolar dos alunos, incluindo o período da graduação. É provável que essa forte associação entre o erro e a incapacidade decorra da permanência de práticas avaliativas restritas à constatação e à punição dos erros, por meio da atribuição de notas baixas. São raras as ocasiões em que os estudantes são levados a refletirem sobre seu processo de aprendizagem como momentos de reorganização de seu saber (HOFFMANN, 2006).

Também temos notado, nas cenas produzidas, a alta incidência de situações humilhantes e constrangedoras para os alunos, sendo relatadas várias circunstâncias marcadas pela arbitrariedade, parcialidade e falta de critérios claros por parte dos professores, além de frequentes episódios mostrando a cola como tentativa de burlar as regras.

As reflexões sobre as discussões e as atividades desenvolvidas em aula, como essa que exemplificamos, têm se mostrado propícias para trazer ao plano da consciência, sentimentos muitas vezes tácitos sobre a avaliação, como o medo relatado no segundo excerto. Ainda sobre esse excerto, notamos que a aprendizagem não aparece como objetivo da aluna. Apesar de estar se preparando para o exercício de sua profissão, sua maior preocupação ao longo do curso de graduação é atender às exigências da avaliação tradicional, tendo em vista uma série de consequências concretas que uma nota baixa pode lhe trazer, tanto do ponto de vista da imagem que as pessoas terão dela, quanto financeiras.

Além de textos, também utilizamos desenhos em aulas. Numa delas, pequenos grupos de alunos expressam, por meio de um desenho, as ideias de Freitas (2003) sobre as lógicas da avaliação e dos ciclos. Esses desenhos são colocados na lousa e um grupo interpreta a produção de outro. Após as interpretações, os autores dos desenhos explicam o que pretendiam comunicar. Nessa atividade, a riqueza e a diversidade dos desenhos saltam aos olhos. A seguir, as impressões de uma das alunas:

> Foi muito legal fazer grupos diferentes e pensar em um desenho que representasse a lógica da avaliação e a lógica dos ciclos, porque através deles, formas variadas de interpretações surgiram, mostrando realmente que ninguém é igual. Cada um tem seu jeito de interpretar as coisas, cada um busca uma maneira própria de compreensão do mundo, coisas, assuntos e isso nem sempre aparece porque, por vivermos em sociedade, padrões são criados a toda hora e você “deve” segui-los para se sentir parte dela. Se não segue, é excluído e ninguém gosta de se sentir excluído, né? (...) Enfim, gostei muito da aula de hoje e saí dela me sentindo bem por ver que as pessoas são diferentes e que através dos desenhos conseguem ser mais livres (Aluna M. C. M.).

A leitura do diário dessa aluna nos mostra que nossa intenção pedagógica com a atividade acima descrita foi atingida. Julgamos essencial que os futuros professores compreendam que pessoas diferentes percorrem caminhos distintos no ato de aprender, ainda que sejam submetidas às mesmas atividades de ensino. Isso fica evidente na frase: "*Cada um tem seu jeito de interpretar as coisas, cada um busca uma maneira própria de compreensão do mundo*". Notamos ainda que a aluna explicita a necessidade de se seguir padrões socialmente impostos: "*por vivermos em sociedade, padrões são criados a toda hora e você 'deve' segui-los para se sentir parte dela. Se não segue, é excluído e ninguém gosta de se sentir excluído, né*?", mas não chega a criticar as práticas avaliativas padronizadas comumente encontradas nas escolas, que excluem muitos alunos do processo de aprendizagem.

As reflexões presentes no item *"Pensando sobre o texto"* ficam enriquecidas com as relações que os alunos estabelecem entre as ideias dos autores e seus pensamentos. No texto de Souza (2003), são apresentadas várias falas de professores e de alunos sobre práticas avaliativas vigentes numa escola pública. Ao se referir a esse texto, uma aluna escreveu:

> Esse texto foi bastante impactante. Me incomodou muito. Digo impactante, porque, por mais que vivamos muitas situações na escola como aluna e como estagiária, ainda fico indignada e com raiva de saber que professores, como os do texto, têm essa concepção de avaliação. Me pergunto: Por que diabos eles são professores? Por que escolheram essa profissão? As falas deles são horríveis, odiei todas. Mas, são mais um estímulo para eu seguir minha profissão (...). Sobre os conselhos de classe fiquei surpresa com a fala dos professores, porque no ensino médio fui aprovada em Física pelo Conselho. Lendo o texto imaginei os professores falando sobre mim (...). Que voz os alunos possuem hoje em dia? Na medida do possível, quero que meus alunos não se intimidem e tenham autonomia para discutir suas notas comigo, quando quiserem, sem medo" (Aluna C. G.).

No relato acima, fica evidente a indignação da aluna com uma porção de falas representativas e contundentes sobre as práticas avaliativas frequentes em nossas escolas, trazidas por Souza (2003). Tais falas foram impactantes para essa aluna, provocando-lhe uma série de sentimentos: “incômodo”, “raiva”, “ódio”, “horror”. Claramente ela se colocou na posição dos alunos dos docentes apresentados no texto e sentiu-se muito mal nessa condição, o que lhe suscitou o desejo de fazer algo diferente na condição de professora.

Há trechos, também, em que os próprios alunos fazem uma retrospectiva de seus pensamentos e evidenciam mudanças associadas às experiências por eles vivenciadas:

> Até pouco tempo atrás, eu considerava verdadeiramente que não era possível avaliar sem atribuir uma nota. No entanto, quando li o texto da Hoffmann, pareceu-me muito contraditório acreditar que era possível medir ou quantificar o conhecimento de outra pessoa. Hoje, penso que seria muito melhor ter meu conhecimento avaliado sem o uso de notas. Primeiramente, porque agora eu sei que cresço muito mais quando recebo críticas dos professores em meus trabalhos. Olho para o meu relatório de estágio do 2º semestre e vejo que o do 5º é incontavelmente melhor. Essa evolução eu mesma notei, quando retomei o que eu escrevia e o que escrevo hoje. E atribuo essa evolução às orientações que recebi nos relatórios de estágio. Embora eu tivesse recebido uma nota, eu me importava mesmo era com os comentários da professora. Penso, às vezes, que a prova é uma questão de sorte. Às vezes, estudo tanto para uma prova e cai justamente o que eu não havia entendido e vou muito mal por isso. Sendo que às vezes, eu estudo 30 minutos para uma prova e cai exatamente o que eu estudei e eu vou super bem. Tirar nota alta não significa que eu aprendi, aliás, tem matéria que eu passei com nota alta e não sei absolutamente nada. Então, para mim está claro que avaliar não é medir. A questão que vejo, que se complica, é como fazer isso com as matérias que lecionarei” (Aluna T. M.).

No relato acima, percebemos como a leitura do texto de Hoffmann (2005) contribuiu para desestruturar a ideia que a aluna tinha sobre a impossibilidade de se avaliar a aprendizagem sem o uso de notas: “*quando li o texto da Hoffmann, pareceu-me muito contraditório acreditar que era possível medir ou quantificar o conhecimento de outra pessoa*”. Podemos considerar que o trabalho desenvolvido com o referido texto, juntamente com nossas orientações para que buscassem relacionar as ideias dos autores com suas experiências de vida, desencadearam uma série de associações que a

fez revisitar, com um novo olhar, experiências anteriores vivenciadas no curso de Licenciatura. Uma nova consciência se estabelece: a percepção de que é possível avaliar a aprendizagem sem a atribuição de notas ou conceitos: "*Hoje, penso que seria muito melhor ter meu conhecimento avaliado sem o uso de notas. Primeiramente, porque agora eu sei que cresço muito mais quando recebo críticas dos professores em meus trabalhos*". Essa nova etapa, no entanto, é desconfortável, na medida em que a aluna ainda não sabe como fará isso em sua futura prática docente, como mostra a frase: "*A questão que vejo, que se complica, é como fazer isso com as matérias que lecionarei*".

Como já mencionamos, fazemos duas leituras do diário. Na primeira, comentamos uma série de trechos apresentados pelos alunos, procurando incentivá-los a aprofundarem suas reflexões, sugerindo-lhes novos questionamentos. A seguir, apresentamos um excerto que mostra o tom do diálogo estabelecido entre nós e os alunos:

> Bem, vamos começar falando do que eu não fiz. Ah, professora, eu não li o terceiro capítulo da Hoffmann. A única coisa que eu posso falar é que não deu. Não deu porque eu enrolei, enrolei e não xeroquei. E hoje não dá mais. De qualquer forma, eu fiz uma reflexão da aula em que discutimos esse texto. Vamos para as questões que você fez durante a leitura da primeira metade desse meu diário. Você me perguntou: *O que é qualidade para você?*
> Resposta: Pergunta difícil, hein? Têm diversas variáveis que tornam um ensino bom ou ruim. Mas de qualquer forma, podemos destacar as principais e as que vieram na minha cabeça agora. Para o ensino ter qualidade ele tem que considerar que os alunos são diferentes, porém tem que ter as mesmas oportunidades dentro de uma sala de aula (...) (Aluno F. D.)

Esse mesmo tom aparece também quando desejam fazer críticas. No próximo excerto, a aluna faz uma crítica contundente aos fichamentos:

> (...) achei uma medida sua contraditória, que foi pedir os fichamentos dos textos no diário. Sei que é muito difícil controlar o comportamento dos alunos quanto às tarefas exigidas e nem imagino como eu faria em seu lugar, para me certificar de que os textos fossem lidos, mas depois de tantas conversas sobre desenvolver maturidade e autonomia nos alunos, acho essa medida um pouco "escolar" demais para os alunos que estão se formando nesse semestre na faculdade. Penso que o simples fato de cobrar as leituras para as aulas e o "*Pensando sobre o texto*" aqui no diário poderiam ser suficientes para garantir a leitura e poupariam o trabalho excessivo, longo e chato de digitar fichamentos, resumos, enfim... Então, minha sugestão para o próximo semestre é que seja exigido apenas o *"Pensando sobre o texto"* no diário (Aluna B. L. M.).

A leitura dessa crítica de fato nos fez pensar sobre o sentido dos fichamentos para nós. Consideramos que o ato de resumir os textos organiza o pensamento e facilita o movimento de síntese. Acreditamos que a tarefa de resumir seja inerente ao ato de estudar, o que justificaria a presença dos fichamentos nos diários de estudo. No entanto, não podemos ignorar que para alguns alunos essa tarefa não teve sentido, sendo realizada apenas para "cumprir a tarefa". Fomos forçadas a concordar que, além de organizar o pensamento dos alunos, de fato, havia por trás de nosso pedido a intenção de cobrar e controlar as leituras. Como mecanismo de controle, essa exigência é falha, não garantindo as leituras, o que fica evidente na fala do aluno: "*Bem, vamos começar falando do que eu não fiz. Ah, professora, eu não li o terceiro capítulo da Hoffmann. A única coisa que eu posso falar é que não deu. Não deu porque eu enrolei, enrolei e não xeroquei. E hoje não dá mais*".

Essa crítica nos coloca em uma situação de desconforto e exige uma revisão de nossas ações para o próximo semestre. Esse exemplo evidencia o que Vieira e De Sordi (2012) apontaram, isto é, que durante a avaliação formativa, o docente constrói e reconstrói suas práticas, por meio de indagações referentes ao seu trabalho e à relação entre suas propostas de ensino e a aprendizagem discente observada.

Finalmente, é importante ressaltar que nem todos os alunos se envolvem profundamente na elaboração dos diários. Temos percebido que alguns não o fazem diariamente. Ao contrário, apresentam

produções apressadas, que nos sugerem que foram feitas de última hora, às vésperas da data de entrega, apenas para "não perder a nota". Vivemos, portanto, essa contradição. O ideal seria poder trabalhar com os diários sem atribuir-lhes notas, mas no contexto da nossa instituição essa possibilidade não existe.

Por outro lado, não podemos deixar de destacar que para muitos alunos, a produção do diário foi extremamente significativa e prazerosa, como mostram os dois relatos a seguir:

> Professora,
> Você não tem ideia de como eu amei fazer esse diário reflexivo. Acabamos refletindo mais do que escrevemos, sabia? Que pena que o tempo passa mais rápido do que queremos. Boa leitura, não tenho pressa, mas espero ansioso (Aluno F. D.).

> A aula me fez refletir bastante a respeito da criação deste diário, que como já disse me parece uma proposta diferente e a considero extremamente válida. Penso que, ajuda a entender melhor cada aluno, o que chama mais atenção da matéria e o que ele tem mais dificuldade de entender (...). Estou imaginando o uso do diário como um momento a mais que se tem com o professor, para explicitar dúvidas e compartilhar impressões, além de ser importante como registro, tanto para o professor, quanto para o aluno. Do mesmo jeito, que geralmente as meninas usam diário na sua adolescência, como eu mesma escrevi vários, e depois de alguns anos, quando se relê a impressão é de surpresa: "Nossa! Eu pensava daquela forma!!!", deve ser bem interessante poder ver essa mudança também em conceitos, habilidades e diversos outros fatores que se vai adquirindo no período de escola (Aluna I. X).

Considerações finais

Nosso objetivo com o presente trabalho era compartilhar nossa experiência com o uso de diários de estudo para a avaliação da aprendizagem no ensino superior. Esses diários constituíram-se simultaneamente em meios para os alunos construírem novas visões sobre o tema trabalho, bem como para nós avaliarmos esse processo de construção.

Pudemos verificar, pelas falas dos alunos, que o ato de escrever os diários, associado ao trabalho desenvolvido em sala de aula, favoreceu a mobilização de saberes relativos à avaliação, elaborados ao longo de sua vivência escolar. Foi possível a explicitação e a tomada de consciência de sentimentos e pensamentos atrelados às suas experiências e às ideias expressas pelos autores estudados. Pudemos perceber seu potencial dialógico e revelador do processo vivido por cada aluno. Mais do que isso, os diários forneceram elementos relevantes para a revisão de nossas ações docentes. Por conseguinte, podemos afirmar que eles são instrumentos importantes para a avaliação no ensino superior, na perspectiva da avaliação formativa.

No entanto, não somos alheias às dificuldades existentes para sua implementação. Sabemos que seu uso requer o rompimento com uma cultura avaliativa tradicional muito enraizada, não só por parte dos docentes e dos alunos, mas também das universidades. Cultura essa que impõe limites institucionais à ação do professor. Apenas para citar alguns deles, podemos mencionar as salas de aula superlotadas, uma grande quantidade de disciplinas a serem lecionadas para completar a jornada de trabalho e as exigências de se colocar um determinado número de notas num sistema informatizado. Nessas condições, a aplicação de alguns testes a fim de se obter as exigidas notas é vista por muitos como a única solução.

Soma-se a essas dificuldades o fato dos diários não se constituírem instrumentos fáceis de serem utilizados, tanto do ponto de vista prático, como teórico. No primeiro caso, exigem dos discentes muitas horas de dedicação para sua elaboração e dos docentes, outras tantas para leitura, análise e elaboração de devolutivas. No que concerne às exigências teóricas, os diários estão inseridos numa nova forma de se conceber a educação, o ensino e, consequentemente, a avaliação. Como já comentamos anteriormente, tais exigências podem

ser incompatíveis com as lacunas pedagógicas existentes na formação da maioria dos docentes universitários. A autoavaliação e a autorreflexão são vistas com estranheza por esses professores. Nesse sentido, urge pensarmos em novas políticas de formação que contemplem a docência de nível superior.

Por fim, o uso dos diários demanda o diálogo aberto, a escuta ativa e, portanto, o estabelecimento de novas relações entre professores e alunos. Nossa experiência nos mostra que, quando abrimos o espaço para esse diálogo em nossas salas de aula, conseguimos avanços significativos na aprendizagem de nossos alunos. Por essa razão, defendemos que o uso dos diários como estratégias avaliativas nos cursos de Licenciatura seja imprescindível, a fim de que os futuros professores possam incorporá-los em suas aulas na escola básica, visando superar práticas educativas tradicionais e excludentes.

Referências bibliográficas

ANDRÉ, M. E. D. A.; PONTIN, M. M. D. O diário reflexivo, avaliação e investigação didática. Rio de Janeiro: **Meta: Avaliação**, v. 2, n. 4, p. 13 - 30, 2010.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (Lei No. 9394). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 set. 2012.

BRUZZI, R. C. V.*et.al*. Autoavaliação no ensino superior: um espelho chamado portfólio. Brasília: **Linhas Críticas**, v. 7, n. 13, p. 289 - 303, 2001.

DARSIE, M. M. P. Avaliação e aprendizagem. São Paulo: **Cadernos de Pesquisa**, n. 99, p. 47-59, 1996.

DARSIE, M. M. P.; ANDRÉ, M. E. D. A. O diário como instrumento de avaliação e investigação didática. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - ENDIPE, 9º, 1998, Águas de Lindóia, **Anais**... Águas de Lindóia, 1998, p. 232.

DEPRESBITERIS, L. **Avaliação da aprendizagem – casos comentados.** 1 ed. Pinhais, PR: Editora Melo, 2011. 200 p.

FREITAS, L. C. **Ciclos, seriação e avaliação – confrontos de lógicas**. 1.ed. São Paulo: Moderna, 2003. 96 p.

HOFFMANN, J. **Avaliação – Mito e desafio – uma perspectiva construtivista**. 37. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005. 104 p.

JURKEVICZ, M. R. A. Avaliação formativa e sua implicação na formação crítica do profissional de Relações Públicas. In: CONGRESSO MUNDIAL DE COMUNICAÇÃO IBERO-AMERICANA (CONFIBERCOM), 1º , 2011, São Paulo: SP, **Anais**... São Paulo: USP, 2011. Disponível em: <http://confibercom.org/anais2011/pdf/236.pdf> Acesso em 26 set. 2012.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 19. ed.São Paulo: Cortez Editora, 2008, 180 p.

MACHADO, A. R. Diários de leituras: a construção de diferentes diálogos na sala de aula. São Paulo: **Revista Linha D'Água**, v. 18, p. 61 - 74, 2005. Disponível em: <http://revistas.fflch.usp.br/linhadagua/article/view/146>. Acesso em 07 mar. 2013.

PEREIRA, D. A. R.**A avaliação das aprendizagens no ensino superior na perspectiva dos estudantes. Um estudo exploratório.** 2011, 152 p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Instituto de Educação – Universidade do Minho, Braga, 2011. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/19122>. Acesso em: 26 set. 2012.

RODRIGUES, P.; PERALTA, M. H.; NUNES, C. Avaliação das aprendizagens no ensino superior: percepção de estudantes do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Versão portuguesa da comunicação "Qualitéetimpact de l'apprentissage: La perspective d'étudiantes de l'Université de Lisbonne". In: COLLOQUE INTERNATIONAL DE ADMEE –EUROPE, 23º, **Anais**... 2011, Paris, França. Disponível em: <http://www.ie.ul.pt/pls/portal/docs/1/333278.PDF>. Acesso em 26 set. 2012.

SÁ-CHAVES, I. S. C. **Portfólios reflexivos: Estratégias de Formação e de Supervisão**. 2 ed. Aveiro: Universidade, 2004.

SOARES, P. O. **Estratégias para inserção da avaliação formativa no nível superior.** Trabalho e conclusão de curso (Graduação em Ciências Biológicas – Modalidade Licenciatura, Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2011), São Paulo, SP, 2011. 38 p. Disponível em: <http://www.mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/CCBS/Cursos/Ciencias_Biologicas/1o_2012/Biblioteca_TCC_Lic/2011/1o_2011/Pamela_de_Oliveira_Soares.pdf>. Acesso em: 26 set. 2012.

SOUZA, S. Z. L. A prática avaliativa na escola de ensino fundamental. In: SOUZA, C. P. (Org.). **Avaliação do rendimento escolar.**11ed. Campinas, SP: Papirus, 2003. p. 83 - 108.

VIEIRA, M. L.; DE SORDI, M. R. L. Possibilidades e limites do uso do portfólio no trabalho pedagógico no ensino superior. São Paulo: **Revista e-curriculum**, v.8, n.1, 2012. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/9044>. Acesso em 26 set. 2012.

VILLAS BOAS, B. M. F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. 2ed. Campinas, SP: Papirus, 2005. 191 p.

ESTÁGIO CURRICULAR EM CONTEXTOS NÃO-FORMAIS: INTERFACES COM DESAFIOS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Ana Paula Teixeira Bruno Silva
Universidade Federal Rural de Pernambuco.

Ivanda Maria Martins Silva
Universidade Federal Rural de Pernambuco.

Resumo
Os processos de aprendizagem em espaços não-formais vêm ganhando destaque nas discussões teórico-práticas nos cursos de licenciatura, tendo em vista a necessidade de formar os estagiários não apenas para a escola, mas, sobretudo, para os constantes desafios da educação que transcendem os muros do espaço escolar. A educação não-formal corresponde às atividades ou programas organizados fora do sistema regular de ensino, com objetivos educacionais bem definidos, ou seja, qualquer atividade educacional organizada e estruturada que não corresponda exatamente à definição de "educação formal" (GHANEM e TRILLA, 2008). Este trabalho pretende ampliar as reflexões teórico-metodológicas sobre o estágio curricular em um curso de Licenciatura em Física na modalidade a distância ofertado pela UFRPE/UAB, priorizando a prática do estágio na educação não-formal.

Palavras-chave: Educação a Distância; Estágio Curricular Supervisionado; Educação não-formal.

SUPERVISED CURRICULAR STAGE INNOFORMALCONTEXTS: INTERFACESWITHCHALLENGES INDISTANCE EDUCATION

Abstract

The processes of learning in non-formal education have gained prominence in the theoretical and practical reflections on licensiature courses, in view of the need to educate the trainees not only to school, but mainly to the constant challenges of education that transcend the walls the school environment. The non-formal education corresponds to activities or programs organized outside the regular school system, with well-defined educational objectives, in other words, any organized and structured educational activity that does not correspond exactly to the definition of “basic education" (GHANEM and TRILLA, 2008).This paper intends to extend the theoretical and methodological discussions on the Supervised Curricular Stage in Physics Licensiature course in the distant modality in UFRPE/UAB, prioritizing stage practice in non-formal education.

Keywords: Distance Education; Supervised Curricular Stage; Non-formal contexts.

Percursos iniciais: regulamentação e contribuições da EAD para formação docente

Os desafios na formação docente em um país continental como o Brasil são imensos e refletem a necessidade de maiores investimentos em políticas públicas direcionadas à educação. Nesse contexto brasileiro, a educação a distância (EAD) surge, visando à demanda crescente pela qualificação profissional de professores para educação básica.

Em diversos municípios brasileiros, ainda encontramos um número expressivo de professores que atuam sem formação acadêmica compatível com o seu perfil de atuação profissional. Desse modo, em função das demandas das escolas, situadas em zonas rurais e em contextos diversos dos grandes centros metropolitanos, os professores assumem as salas de aulas sem as qualificações requeridas pela própria legislação educacional, a exemplo da nacional. No

> I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
>
> II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
>
> III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (BRASIL, 1996).

Para garantir a qualificação profissional dos docentes, a Lei nº 9394/96 ainda aponta para a importância dos cursos de licenciatura, no âmbito do ensino superior, como formação requerida para o exercício do magistério na educação básica. Nesses termos, a educação a distância é compreendia como alternativa para essa formação docente. No entanto, ressalta-se que essa Lei destaca a preferência pela modalidade presencial na formação inicial dos docentes, como observamos no seu Art. 62, § 3º:

> A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância (BRASIL, 1996).

Certamente, a educação a distância ainda é vista sob as lentes preconceituosas, em virtude do paradigma presencial ainda revelar-se de modo significativo como modelo para os processos de ensino-aprendizagem mais promissores. Como formar professores, de modo qualitativo, tendo em vista a modalidade da educação a distância como eixo norteador para as práticas docentes mediadas pelas tecnologias da informação e comunicação? Sem dúvida, esse questionamento vem sendo amplamente discutido desde que se tem observado a rápida expansão da EAD no Brasil.

No CensoEAD.BR (2010),verifica-se que os cursos a distância voltados para a formação de professores são os que mais crescem atualmente, representando 31,5% da oferta, seguidos pelos cursos na área de gestão e/ou administração com 19 %. Pode-se notar uma demanda crescente nas áreas de pedagogia e formação de professores, em função da precária qualificação profissional/acadêmica dos docentes que atuam na educação básica.

Conforme dados do *Estudo exploratório sobre o professor brasileiro* (BRASIL, 2010), há uma demanda crescente por formação profissional na área de pedagogia, em função da baixa qualificação profissional/acadêmica de docentes que atuam na educação básica. Segundo o referido estudo, se for considerado apenas o nível básico de ensino, nota-se que apenas 68,4% dos professores que atuam na educação básica têm formação superior, quando a Lei de nº 9.394/96 já havia estabelecido o prazo até o ano de 2007 para que os professores em serviço tivessem a oportunidade de investir em sua formação adequada para o exercício da docência.

Aos poucos, a EAD começa a ser regulamentada no Brasil e passa a ser compreendida como modalidade promissora para a formação profissional. Em 2005, o Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro, Art. 1º, define a EAD como:

> [...] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores

> desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005).

Em 2006, é instituído o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), pelo Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006, para promover o "desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País". Com a crescente expansão do Sistema UAB, os dados revelam a oferta de variados cursos de licenciatura na modalidade a distância, distribuídos em 636polos localizados em diversos municípios do Brasil (TEATINI, 2012).

Vale salientar que a UAB apresenta cursos e programas diversos, tais como: licenciaturas, graduação em Biblioteconomia, bacharelados, tecnólogo, especializações para professores em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Programa Mídias na Educação, Programa Nacional de Formação em Administração Pública – PNAP, além de outros. No Sistema UAB, aperfeiçoamento e especializações direcionados à qualificação profissional dos educadores articulam-se às ações do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR).

O PARFOR foi instituído pelo MEC, por meio do Decreto nº 6.755, de 29de janeiro de 2009 (BRASIL, 2009), com a finalidade de organizar planos estratégicos de formação docente. Destacam-se três situações nos processos de formação docente: 1) professores que ainda não têm formação superior (cursos de primeira licenciatura); 2) docentes já formados, mas que atuam em área diferente daquela em que se formaram (cursos de segunda licenciatura); 3) bacharéis que não cursaram licenciatura, os quais necessitam de formação complementar para o exercício do magistério.

É nesse contexto que a educação a distância vem sendo difundida por ações e programas orientados para a democratização dos processos de ensino-aprendizagem mediados pelas tecnologias. Diversos autores debruçam-se sobre os desafios da EAD e revelam suas concepções sobre essa modalidade educacional em franca expansão

no cenário mundial (LÉVY, 1999; MORAN, 2002; MOORE e KEARSLEY, 2007; LITTO e FORMIGA, 2009; TORI, 2010).

Na EAD os processos de ensino-aprendizagem são mediados por tecnologias, considerando as relações entre professores e alunos que estão separados espacial e/ou temporalmente, no entanto, permanecem conectados por uma série de recursos tecnológicos (MORAN, 1994). Segundo Moore e Kearsley (2007), a EAD revela-se como aprendizado planejado que ocorre, normalmente, em um lugar diferente do local de ensino, exigindo técnicas especiais de criação e gerenciamento de cursos, novas ferramentas de comunicação, além de diferentes processos de interação.

Na perspectiva de Demo (2009, p. 36), a educação a distância surge como nomenclatura obsoleta "não só porque não deveria ser algo concorrente (distância não é propriamente conceito pedagógico), mas principalmente porque não se pode confundir-se com facilitações e encurtamentos". Nesse sentido, Tori (2010) não considera adequada a contraposição entre educação a distância e educação presencial. Na perspectiva de Tori (2010, p. 26):

> Assim como um aluno pode se ausentar psicologicamente do assunto tratado pelo professor em sala de aula, é possível que esse mesmo estudante se mostre presente e envolvido em interações e bate-papos via internet. [...] A aproximação (do aluno com o conteúdo, do aluno com o professor ou do aluno com os colegas de aprendizagem) é condição necessária, ainda que não suficiente, para que ocorra aprendizagem. Assim sendo, aprendizagem a distância soa como paradoxo.

Em conformidade com essa linha de pensamento, alguns autores começam a propor modelos que mesclam educação a distância e educação presencial. Moran (2009), por exemplo, comenta que, no futuro bem próximo, estaremos vivenciando o modelo da educação bimodal, espécie de modelo híbrido com etapas de aprendizagem a distância e outras fases de aprendizagem presencial. Segundo o autor, esse modelo já vem utilizado por muitas instituições de ensino superior.

Litto (2010) também comenta sobre a configuração de cursos híbridos (aprendizagem *blended* ou híbrida), ou seja, aprendizagem que mescla ou alterna métodos presenciais e a distância.

Como a EAD vem expandindo suas ações, os cursos e programas ofertados nessa modalidade estão redimensionando conceitos, metodologias e práticas docentes, tendo em vista as inovações tecnológicas e os desafios das mediações pedagógicas nos ambientes virtuais de aprendizagem. Os concluintes dos cursos de graduação e pós-graduação ofertados a distância começam a ingressar no mercado de trabalho, os licenciandos formados pela UAB iniciam seus percursos didático-pedagógicos nas escolas, enfim, os resultados começam a surgir diante dos constantes desafios que a EAD ainda enfrenta no Brasil.

Polos sem infraestrutura adequada, professores tutores que lutam pela profissionalização docente, estudantes com baixo grau de letramento digital, dificuldades na produção de materiais didáticos: esses e outros pontos ainda são amplamente debatidos, no sentido de construirmos novos rumos para a democratização da educação a distância em um país ainda repleto de desigualdades sociais.

Considerando tais pressupostos, pretendemos ampliar as reflexões teórico-metodológicas sobre o estágio curricular supervisionado obrigatório em um curso de licenciatura em Física na modalidade a distância, ofertado pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e vinculado ao Sistema Universidade Aberta do Brasil.

Os debates sobre estágio na EAD ainda são incipientes, tendo em vista que as primeiras turmas estão sendo formadas. Nesse sentido, a próxima seção irá discorrer sobre a organização do estágio curricular supervisionado obrigatório em espaços de educação não-formal.

Estágio curricular na educação não-formal: reflexões teórico-metodológicas

Nos cursos de licenciatura, as orientações para a organização do estágio curricular supervisionado são norteadas pela Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, a qual institui, no seu Art. 1º, a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação

plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior:

> A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:
>
> I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
>
> II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;
>
> III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;
>
> IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais (BRASIL, 2002).

Considerando as orientações da Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, os cursos de Licenciatura na modalidade a distância da UFRPE adotam a organização da carga horária para a prática do estágio curricular supervisionado obrigatório da seguinte forma:

Estágio Curricular Supervisionado I, carga horária total 75 h. Nessa primeira etapa, o licenciando é convidado para participar do estágio de observação nas escolas, visando estimular o senso investigativo em relação à organização do espaço educativo. Nesse sentido, a proposta do estágio está direcionada para a pesquisa-ação, no sentido de o licenciando investigar todo o espaço educativo, considerando: infraestrutura da escola, estrutura organizacional, observação de aulas, integração escola–comunidade, materiais didáticos e orientações curriculares da prática educativa.

Estágio Curricular Supervisionado II, carga horária total 75 h. Nessa segunda etapa, o licenciando precisa revisitar suas pesquisas iniciais na escola campo de estágio, a fim de analisar e elaborar planejamentos didáticos. A reflexão sobre planejamento é a base desse estágio, tendo em vista os processos de reflexão e de tomada de decisão sobre a prática docente, além das interfaces com os planejamentos de ensino (planos de aulas, projetos didáticos, sequências didáticas, projeto

político pedagógico, PDE). Ressalta-se que, nessa etapa do estágio, a ênfase está no planejamento para educação formal, tendo em vista pesquisas e observações realizadas na prática do *Estágio Curricular Supervisionado I.*

Estágio Curricular Supervisionado III, carga horária total 75 h. A terceira etapa consiste na análise e nas propostas de planejamento da prática educativa na educação não-formal, visando às conexões entre ensino, pesquisa e extensão. Nesse estágio, o licenciando tem contato com a regência de curta duração em espaços educativos não-formais (Ongs, Associações Comunitárias, Museus, Projetos Sociais, etc.), utilizando a metodologia de oficinas pedagógicas. Para subsidiar a mediação pedagógica em espaços não-formais, os licenciandos são convidados à construção de materiais didáticos específicos para a educação não-formal.

Estágio Curricular Supervisionado IV, carga horária total 90 h. Nessa fase, os licenciandos retomam as experiências anteriores e iniciam planejamentos e regências de aulas nas escolas campo de estágio do ensino fundamental. Para apoiar as ações de regência na escola, os planejamentos didáticos transitam entre organização de aulas, sequências didáticas e projetos didáticos, tendo em vista as demandas da escola. A ênfase desse estágio é levar o licenciando a compreender a realidade do ensino fundamental, por meio de articulações entre a teoria e a prática pedagógica de acordo com a real situação de aprendizagem dos alunos.

Estágio Curricular Supervisionado V, carga horária total 90 h. Configura-se como o último estágio, com foco em planejamentos e regências de aulas nas escolas campo de estágio do ensino médio. A proposta desse estágio é enfatizar o contexto do ensino médio, tendo em vista a construção de planejamentos voltados para as demandas de aprendizagem dos discentes desse nível.

No presente artigo, iremos apresentar a experiência com o estágio em espaços não-formais de educação, tendo em vista os desafios enfrentados no contexto da educação a distância. Inicialmente, é

importante traçar reflexões e distinções entre educação formal, educação informal e educação não-formal, contextualizando a natureza do estágio, cujas ações serão relatadas.

Comenta-se atualmente a importância de profissionais com formação global, considerando uma perspectiva holística da educação. Nesse contexto, a educação não-formal vem ganhando destaque nas discussões teóricas e nas vivências práticas nos cursos de licenciatura, tendo em vista a necessidade de formar os estagiários não apenas para a escola, mas para os constantes desafios da educação que transcendem os muros do espaço escolar. Nesse sentido, a educação não-formal corresponde às atividades ou programas organizados fora do sistema regular de ensino, com objetivos educacionais bem definidos, ou seja, qualquer atividade educacional organizada e estruturada que não corresponda exatamente à definição de "educação formal" (GHANEM e TRILLA, 2008).

Podemos compreender a educação formal como aquela que ocorre nos domínios do ambiente escolar, onde existem profissionais que assumem a função de mediadores entre o educando, a cultura e os processos indissociáveis entre ensino-aprendizagem. O modelo de educação formal é sistematizado no espaço escolar, sendo caracterizado pela intencionalidade, organização, planejamento e avaliação. No âmbito escolar, professores e educandos compartilham experiências e contam com toda a infraestrutura disponível para as atividades didático-pedagógicas que são realizadas na escola.

De acordo com Gohn (2008), a educação não-formal pode ser dividida em campos, os quais correspondem a áreas de abrangências, conforme descrição a seguir.

Aprendizagem política dos direitos dos cidadãos. O primeiro campo envolve a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos, isto é, o processo que gera a conscientização dos indivíduos para compreensão de seus interesses e do meio social e da natureza que o cerca, por meio da participação em atividades grupais.

Capacitação para o trabalho. O segundo campo aborda a formação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades.

Aprendizagem e objetivos comunitários. O terceiro campo refere-se à aprendizagem e ao exercício de práticas que propiciam a formação dos indivíduos, priorizando a organização com base em objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos.

Aprendizagem dos conteúdos da escolarização formal. O quarto campo é a aprendizagem dos conteúdos da escolarização formal, escolar, em espaços diferenciados. Nesse campo, o ato de ensinar se realiza de modo mais espontâneo e as forças sociais organizadas de uma comunidade têm o poder de interferir na delimitação do conteúdo didático ministrado.

Educação na/pela mídia. O quinto campo prioriza as tecnologias da informação e comunicação (TIC) aplicadas à educação, visando apoiar a aprendizagem dos alunos.

Educação para a vida. Este campo destaca a temática da arte de bem viver, aprendendo a viver ou conviver com o *stress.* Cursos de autoconhecimento, filosofias e técnicas orientais de relaxamento, meditação, alongamento destacam-se como exemplos desse campo.

Em síntese, os processos de ensino-aprendizagem em espaços não-formais vêm assumindo papel de destaque, quando pensamos em um projeto de educação que leve em conta a dialogicidade, a problematização e a inconclusão dos atores, na perspectiva de Freire (1983, 2002), aproximando as relações entre os sujeitos e as ações de ensino, pesquisa e extensão.

Na próxima seção, iremos apresentar uma experiência na EAD com o estágio curricular supervisionado, no sentido de contribuir para a formação profissional de licenciandos em espaços educativos não-formais.

A prática do estágio curricular em contextos não-formais: dialogando com a educação a distância

A prática do estágio curricular nos cursos de formação de professores deve proporcionar aos licenciandos ações e intervenções no exercício da docência nos múltiplos contextos da escola, bem como em espaços fora da sala de aula, no intuito de fornecer aos futuros professores subsídios para o desenvolvimento das atividades práticas.

De acordo com Pimenta e Lima (2011), na formação inicial de professores, o estágio precisa ser compreendido como espaço de construção de conhecimentos e de produção de saberes, e não como uma mera atividade prática instrumental, visto que constitui uma etapa de reflexão sobre construção e fortalecimento da identidade docente. Na perspectiva de Miranda (2008, p. 16):

> [...] são as demandas suscitadas pela realidade escolar que norteiam o estágio, considerando que não basta observar e/ou denunciar, faz-se necessário enfrentar as situações e construir alternativas de ação. O estágio é, portanto, uma ação educativa e social, uma forma de intervir na realidade.

Nessa direção, apresentamos uma proposta de estágio curricular supervisionado vivenciada em contextos não-formais de educação, na modalidade a distância, no curso de Licenciatura em Física da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Esse curso tem como objetivo formar professores/pesquisadores na área específica com adequada formação pedagógica, visando prepará-los para o trabalho docente na escola e em contextos fora da sala de aula, bem como para a investigação científica e a formação cidadã. O curso é ofertado pela UFRPE, vinculado ao Sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

A disciplina *Estágio Curricular Supervisionado III*, ofertada no referido curso, apresenta caminhos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas, percebendo as conexões dialógicas entre

ensino, pesquisa e extensão, tendo como público-alvo a comunidade.

Conforme Franco (2012, p. 156), “uma prática pedagógica é formada por um conjunto complexo de multifatorial”, levando o professor à tomada de decisões, considerando princípios, ideologias e estratégias. Ainda para essa autora, “a prática pedagógica realiza-se por meio de sua ação científica sobre a práxis educativa, visando compreendê-la, explicitá-la a seus protagonistas” (FRANCO, 2012, p. 156).

Ratificamos que o estágio curricular supervisionado deve favorecer aos estagiários a vivência dessa prática pedagógica, considerando as ações pedagógicas em sala de aula e fora dela.

Assim, a experiência do estágio na educação não-formal foi vivenciada por licenciandos, que cursavam o 6º período do curso Licenciatura em Física da UFRPE, modalidade a distância, matriculados na disciplina *Estágio Curricular Supervisionado III.*

Como já referimos, esse estágio estava integrado às etapas anteriores (*Estágio Curricular Supervisionado I, Estágio Curricular Supervisionado II*), priorizando propostas de planejamento da prática educativa na educação não-formal, tendo em vista conexões entre ensino, pesquisa e extensão. Desse modo, os licenciandos tiveram a oportunidade de iniciar a prática de regência de curta duração em espaços educativos não-formais, utilizando a metodologia de oficinas pedagógicas.

O trabalho foi desenvolvido com 35 estagiários, distribuídos em 03 (três) diferentes polos da UFRPE, localizados nos municípios de Jaboatão dos Guararapes/PE, Carpina/PE e Limoeiro/PE. Esses polos são representantes da área metropolitana do Recife; Mesorregião Mata, a qual se localiza a aproximadamente 60 km do Recife e Mesorregião do Agreste de Pernambuco, situando-se a 77 km do Recife, respectivamente. Dentre os estagiários, 14 são do polo Jaboatão dos Guararapes/PE, 9 do polo Carpina/PE e 12 do polo Limoeiro/PE.

Para o desenvolvimento das atividades, contamos com a participação de 1 professor orientador de estágio, 3 professores tutores virtuais e 3 tutores presenciais, sendo cada um responsável por um polo junto com o orientador de estágio.

No acompanhamento da disciplina, o professor de estágio teve a função de orientar os estagiários no ambiente virtual, mantendo a interação com os licenciandos, bem como coordenando as ações dos professores tutores virtuais. O professor de estágio atuou na organização da disciplina, tendo em vista a seleção de materiais didático-pedagógicos, recursos tecnológicos, preparação de guias de estudo, listas de discussão online, planejamento de interações síncronas e assíncronas, além de outras ações que surgiram de acordo com as demandas do estágio.

O professor do estágio agendava reuniões periódicas com os tutores virtuais, no sentido de viabilizar a construção de um planejamento integrado, em virtude da diversidade de polos/municípios, além da heterogeneidade dos licenciandos, oriundos de contextos socioculturais e geográficos completamente distintos.

Nesse sentido, o professor de estágio coordenava o planejamento das mediações didático-pedagógicas, efetivadas continuamente pelos professores tutores virtuais, e retroalimentadas pelo próprio orientador do estágio. Os tutores virtuais desenvolveram a função de interagir diretamente com o estagiário no ambiente virtual, esclarecendo dúvidas, orientando as atividades e participando de encontros presenciais nos polos.

Além da participação do professor orientador de estágio e das contribuições dos tutores virtuais, é importante destacar o constante apoio dos tutores presenciais que atuavam nos polos/municípios em contato direto com os estagiários, no sentido de propiciar as ações operacionais para o desenvolvimento das atividades práticas do estágio nos polos.

Esse trabalho integrado dos vários atores (professor orientador de estágio, professor tutor virtual e tutor presencial) ratifica a concepção da *polidocência* na EAD. Segundo Mill (2010, p. 23) a *polidocência* é um conceito que pode ser compreendido como "[...] um conjunto articulado de trabalhadores, necessário para a realização das atividades de ensino-aprendizagem na EAD".

Certamente, a *polidocência* na EAD pressupõe um trabalho colaborativo e integrado dos professores que assumem funções distintas, mas integradas no complexo processo de ensino-aprendizagem mediado pelas tecnologias.

Belloni (2006) aborda a noção do *professor coletivo*, tendo em vista a diversidade de funções que os docentes assumem no cenário da EAD online. Nesse sentido, Belloni (2006, p. 81) acrescenta que a principal mudança que a EAD propicia à organização do trabalho docente é "a transformação do professor de uma entidade individual em uma entidade coletiva".

Nesse processo de *polidocência* na EAD, é importante destacar a importância da didática intercomunicativa. Segundo Clementino (2008, p. 03):

> Mais do que um novo nome para uma mesma prática, a didática intercomunicativa reflete uma proposta inovadora de fazer didático que tem no espaço dos cursos *online* colaborativos o *locus* privilegiado em que se realiza. Ela se configura na interseção de três elementos: processo colaborativo de ensino-aprendizagem; interação e comunicação; e ambiente virtual de aprendizagem [...].

Reconhecendo a importância da construção de uma didática intercomunicativa junto aos estagiários, ressaltamos que a intercomunicação revelou-se como eixo norteador para o planejamento das atividades vivenciadas na disciplina de *Estágio Curricular Supervisionado III.* As interações online entre docentes e discentes ocorreram no Ambiental Virtual de Aprendizagem – *Moodle (Modular Object Oriented Distance Learning)*, por meio de ferramentas de interações síncronas (*chats*) e assíncronas (fóruns de

discussão online, e-mail, mensagens individualizadas via Moodle), além de outros recursos.

As ferramentas de interação online foram essenciais para promover fluxos contínuos de comunicação entre estagiários, tutores e professor orientador, estreitando a interação entre todo grupo.

Dentre as discussões nos fóruns, destacamos algumas ideias apresentadas pelos licenciandos no fórum temático: *Vivências em espaços não-formais*, que teve como objetivo levantar as experiências vivenciadas pelos licenciandos antes de apresentar a proposta da disciplina. Os trechos abaixo retratam os depoimentos dos licenciandos/estagiários:

> *"[...] infelizmente com relação às experiências vividas com a educação não-formal não tenho o que acrescentar/enriquecer a este fórum. Parabenizo a todos pelo desprendimento em auxiliar o próximo"* (Licenciando do polo Jaboatão dos Guararapes/PE).

> *"[...] tive várias experiências em espaços não-formais, participei como voluntário na biblioteca da escola, onde estudei o ensino médio. Na oportunidade fiz parte do projeto amigos da escola, organizei em conjunto com a prefeitura municipal de onde moro, um curso de introdução a informática básica, já na minha comunidade participei de eventos pedagógicos para divulgação da cultura [...], participei de curso preparatório para vestibular, como não podia deixar de lado as conversas, esclarecimentos e incentivos a colegas e amigos da busca pelo conhecimento"* (Licenciando do polo Carpina/PE).

> *"[...] eu já participei de quase todas as experiências em educação não-formal, porém de modo que não era eu quem coordenava [...]"* (Licenciando do polo Limoeiro/PE).

Nos discursos apresentados, verificamos que alguns licenciandos participaram de atividades voltadas para contextos não-formais e outros não. No entanto, percebemos que algumas ideias estavam voltadas para realização de atividades junto à comunidade. Nesse sentido, embora os licenciandos estivessem realizando ações voltadas para espaços não-formais, essa atuação não revelava uma preocupação com o planejamento didático-pedagógico, com objetivos claros direcionados à aprendizagem do público-alvo. Como ressaltado por acordo Ghanem e Trilla (2008), as práticas na educação não-formal devem propiciar a formação de indivíduos, priorizando a organização com base em objetivos bem definidos, voltados para solução de problemas coletivos cotidianos.

Assim, percebemos que a orientação do estágio nesse contexto poderia oportunizar ao licenciando estabelecer conexões dialógicas entre ensino, aprendizagem e comunidade, através de projetos junto à comunidade.

Os estagiários foram orientados para elaboração de projetos de oficinas pedagógicas voltados para comunidade local e circunvizinha ao polo. Dessa forma, foram planejadas e executadas 10 oficinas no total, com duração de 4h, sendo desenvolvidas 4 no polo Jaboatão dos Guararapes/PE, 3 no polo Carpina/PE e 3 no polo Limoeiro/PE, com a participação em média de 300 pessoas, considerando os três polos.

A disciplina de *Estágio Curricular Supervisionado III*, com carga horária de 75 horas, teve o seguinte plano de atividades, o qual foi vivenciado no decorrer da mesma:

Quadro 1: Plano de atividades do *Estágio Curricular Supervisionado III*

- ✓ Estudo do material didático de *Estágio Curricular Supervisionado III* (10h);
- ✓ Pesquisa bibliográfica (leitura de textos diversos para enriquecer as reflexões críticas sobre educação formal, informal e não-formal) (5h);
- ✓ Realização de atividades práticas propostas no material didático da disciplina e no ambiente virtual de aprendizagem (15h);
- ✓ Pesquisas sobre a comunidade local, a fim de planejar propostas de oficinas pedagógicas para educação não-formal (5h);
- ✓ Entrevistas com pessoas da comunidade (5h);
- ✓ Planejamento e elaboração de roteiros didáticos para oficinas pedagógicas direcionadas para a educação não-formal (10h);
- ✓ Planejamento e elaboração de projetos de extensão, integrando escola e comunidade (10h);
- ✓ Socialização de experiências pedagógicas no polo, por meio da realização de oficinas pedagógicas para espaços não-formais de educação (05);
- ✓ Elaboração do diário do estágio e produção do relatório final (10h).

Os procedimentos metodológicos ocorrem em cinco etapas. A primeira buscou verificar as concepções dos estagiários sobre educação formal, educação informal e educação não-formal, por meio de fóruns temáticos, nos quais os licenciandos apresentaram suas ideias.

Nos trechos abaixo, apresentamos algumas concepções sobre a educação não- formal ressaltadas pelos licenciandos no fórum temático: *Educação formal, informal e não-formal:*

> *"[...] A educação formal é aquele onde se busca construir um conhecimento, no entanto não necessita de um ambiente, entre outros recursos específicos para tal [...]"* (Licenciando do polo Jaboatão dos Guararapes/PE).·.
>
> *"[...] A educação não-formal está focada em atividades que sejam emanações dissociadas de uma nota ou parâmetro avaliativo [...]"* (Licenciando do polo Carpina/PE).
>
> *[...] A educação não-formal é aquela que se aprende "no mundo da vida", via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas [...]* "(Licenciando do polo Limoeiro/PE).

Observamos, nos discursos dos licenciandos, certa confusão entre educação não-formal e educação informal, quando, por exemplo, apontam a educação não-formal construída "*no mundo da vida*"; ou ainda revelam não ser necessário um ambiente com recursos específicos para a construção do conhecimento, bem como aludem a atividades não direcionadas à prática avaliativa em contextos não-formais.

Certamente tais discursos reforçam a necessidade de percebermos as conexões entre diversos modelos de educação, mas, sobretudo, a importância de ampliarmos a compreensão sobre as relações e as distinções entre os conceitos de educação formal, educação informal e educação não-formal.

Essas relações já foram estudadas por vários autores (GOHN, 2008; GHANEM e TRILLA, 2008; BIANCONI e CARUSO, 2005). Os estudos apontam para a educação formal como aquela instituída no ensino escolar institucionalizado, atrelada ao currículo oficial, direcionada para a sistematização dos processos de ensino-aprendizagem, considerando intencionalidade, organização, planejamento e avaliação.

A educação informal pode ser definida como tudo que aprendemos de forma espontânea a partir das experiências diárias vividas em diferentes contextos (em casa, no trabalho, etc.), além dos conhecimentos paulatinamente construídos por meio das relações interpessoais, dos livros que lemos, dos programas de televisão aos quais assistimos, das notícias que circulam na internet, entre outros exemplos, confundindo-se com a socialização dos indivíduos.

A educação não-formal tem como objetivo principal a cidadania, sendo realizada em espaços alternativos, como museus, ONGs, nos quais a aprendizagem se dá por meio da prática social e das ações interativas entre os indivíduos para a construção de novos saberes.

Diante das dificuldades dos licenciandos, no sentido de sistematizar os conceitos de educação (formal, informal e não-formal), disponibilizamos no Moodle material didático sobre as conexões e distinções entre esses tipos de educação, assim como, semanalmente o ambiente virtual da disciplina era atualizado com materiais didáticos, roteiro/proposta de oficina pedagógica, bem como a abertura de fóruns e *chats* temáticos para discussões do tema em estudo.

Na terceira etapa, solicitamos aos estagiários formar grupos com os colegas do polo para realização de uma pesquisa junto à comunidade local para mapear as principais demandas educativas da comunidade.

A quarta etapa foi vivenciada presencialmente no polo, em que os estagiários trabalharam em grupo junto ao professor tutor virtual, que orientou sobre os projetos das oficinas e a confecção de materiais didáticos. Após as orientações, cada grupo ficou responsável de confeccionar os materiais didáticos e convidar a comunidade para participação do evento no polo, marcado para desenvolvimento das oficinas.

Na quinta etapa, as oficinas pedagógicas foram vivenciadas junto à comunidade, com a presença do professor tutor virtual, que avaliou as atividades desenvolvidas por cada grupo. Ressaltamos que as oficinas pedagógicas funcionaram como espaços de construção colaborativa entre os licenciandos e a comunidade local, evidenciando-se a integração entre ensino, pesquisa e extensão.

Vale salientar a própria concepção de extensão, que norteou o trabalho das oficinas pedagógicas, em consonância com a proposta do Plano Nacional de Extensão (BRASIL, 2000/2001, p. 05), ou seja, “além de instrumentalizadora do processo dialético de teoria/prática, a Extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada

do social". Sob esse aspecto, os licenciandos foram convidados a elaborar planejamentos didático-pedagógicos, tendo em vista os pressupostos da educação não-formal e a própria concepção de extensão como via de mão dupla entre teoria e prática, universidade e escola, conhecimentos acadêmicos e saberes populares.

Segundo Freire (1983, p. 11): "a ação de extensão se dá no domínio do humano e não do natural, o que equivale dizer que a extensão de seus conhecimentos e de suas técnicas se faz aos homens para que possam transformar melhor o mundo em que estão".

Seguindo tais pressupostos, as oficinas foram realizadas a partir de planejamentos que buscavam estabelecer diálogos e aproximações entre teoria e prática, ação-reflexão-ação, escola e comunidade, universidade e escola. Nesse sentido, os temas sugeridos nas oficinas dialogavam com as demandas das comunidades circunvizinhas aos polos de apoio presencial, como descreveremos a seguir.

No polo Jaboatão dos Guararapes/PE foram realizadas quatro oficinas que contemplaram os seguintes temas: *A Física e o meio ambiente; A magia da eletricidade; A magia da óptica; Percepção e ilusão de óptica.*

A primeira oficina *(A Física e o meio ambiente)* abordou o efeito estufa, a preservação do meio ambiente e a reciclagem, com discussão da temática a partir do levantamento dos conhecimentos prévios dos participantes, apresentação dos conceitos científicos através de palestra e a utilização de um software educativo, simulador do efeito estufa (*InteractiveSimulationsPhet*), em que os participantes interagiram junto aos estagiários no laboratório de informática do polo.

A segunda oficina (*A magia da eletricidade)* utilizou experimentos para o estudo de conceitos elétricos, como exemplo, eletroscópios, para discussão de cargas elétricas; circuitos elétricos, com a associação de resistores em diferentes arranjos dentro do circuito; associação de pilhas em circuitos elétricos, consumo e desperdício de energia elétrica entre outros.

A terceira oficina (*A magia da óptica)* abordou conceitos da óptica geométrica, tratando sobre a anatomia do olho humano que, durante as discussões, fizeram a dissecação do olho de um boi para que os participantes entendessem o mecanismo da visão humana e observassem as partes que compõem o olho. Apresentaram também sobre a influência da luz na percepção dos objetos, bem como o processo de formação das cores.

A quarta oficina *(Percepção e ilusão de óptica)* versou sobre espelhos planos e esféricos, fenômenos ópticos e eclipse solar e lunar, que foram apresentados através de experimentos, vídeos e debates.

Em Carpina/PE foram realizadas três oficinas com os seguintes temas: *Tecnologia aplicada aos motores automotivos; A importância do centro de massa para o equilíbrio dos corpos; Experimentos de física e suas relações com situações do cotidiano.* As duas primeiras oficinas foram elaboradas para atendera os mecânicos de automóveis do bairro e aos jovens que tinham o interesse pela área automotiva, por exemplo, funcionamento de motor a vapor, *motor stirling*, motor elétrico, motores a combustão interna e motores híbridos. Essa oficina contou com a colaboração do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), que disponibilizou um motor automotivo. A terceira foi voltada para o desenvolvimento de atividades experimentais para estudantes do Ensino Fundamental e Médio. Os participantes discutiram o conceito de pressão a partir de um banco de pregos e construíram motores elétricos para discussões dos conceitos científicos de eletricidade e eletromagnetismo.

No polo de Limoeiro/PE foram realizadas mais três oficinas sobre os seguintes temas**:** *A dilatação térmica dos corpos sólidos e dos líquidos; A óptica e o estudo das cores; Os circuitos elétricos.* As três oficinas desenvolveram atividades, visando às aproximações entre os conhecimentos científicos sobre ensino da Física e as demandas de aprendizagem da comunidade, ratificando o papel da Física no cotidiano das pessoas. Os conceitos físicos abordados foram, por

exemplo, dilatação de corpos sólidos e dos líquidos, fenômenos ópticos e a decomposição da luz, e associação de resistores.

Ressaltamos que o público-alvo das oficinas revelou-se bastante diversificado com a participação de alunos e da própria comunidade local interessada em alguns temas apresentados. Diante das atividadesdesenvolvidas na disciplina juntamente com o planejamento e execução das oficinas pedagógicas nos polos, percebemos que o estágio voltado para educação não-formal proporcionou o engajamento do estudante estagiário na realidade local, oportunizando ao futuro professor de Física perceber os desafios que a carreira do magistério lhe oferecerá.

Considerações Finais

A formação profissional dos licenciandos precisa estar ancorada em uma abordagem crítico-reflexiva que considere as articulações entre teoria e prática, tendo em vista as diferentes experiências que os estagiários podem vivenciar. Na maior parte das vezes, essa formação está orientada para os processos que priorizamos modelo de educação formal.

No entanto, acreditamos que a educação não-formal precisa ser também contemplada nos currículos de formação docente, tendo em vista a natureza das disciplinas de estágio curricular supervisionado, as quais podem favorecer a interação dos licenciandos com os saberes da comunidade.

Vimos que as ações desenvolvidas na disciplina *Estágio Curricular Supervisionado III* tiveram o intuito de ampliar as discussões sobre a prática pedagógica e o estágio curricular supervisionado na formação de professores, contribuindo para o desenvolvimento de uma didática intercomunicativa, como apresentada por Clementino (2008). As interações no ambiente virtual de aprendizagem Moodle possibilitaram aos licenciandos/estagiários

expressarem seus pensamentos, bem como refletirem e apresentarem suas opiniões.

As oficinas pedagógicas possibilitaram aos licenciandos a regência em contextos fora da sala de aula, bem como planejar e executar projetos didáticos voltados para as demandas sociais, identificando as necessidades e os diferentes estilos de aprendizagem dos participantes. Além disso, a interação dos licenciandos/estagiários junto à comunidade viabilizou vivenciar a prática docente na educação não-formal durante a formação profissional inicial.

O trabalho realizado buscou mostrar que o ensino não se limita à mera transmissão de informações, mas envolve as relações interativas entre estudantes e professores que vão construindo e reconstruindo suas aprendizagens.

Assim, percebemos que o estágio curricular precisa ser bem-sucedido na tarefa de ensinar os estagiários a aprender. A prática voltada para a educação não-formal precisa ser entendida como um processo interativo que congrega conhecimentos acadêmicos e populares de forma dialética e indissociável, contribuindo para a formação de um ser cidadão.

Este estudo sugere a viabilidade de uma prática pedagógica voltada para a construção do conhecimento da prática docente na educação não-formal, bem como para os professores das diversas áreas do conhecimento que queiram trabalhar na construção de conceitos científicos.

Referências bibliográficas

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados, 2006.

BIANCINI, M. L.; CARUSO, F. Educação não-formal. **Ciência e Cultura**. São Paulo, v. 57, nº 04, out./dez, 2005.

BRASIL. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/censo/2009/Estudo_Professor_1.pdf.> Acesso em fev.2010.

_____. **Decreto nº 5.622,** de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art.80 da Lei 9394/96. Disponívelem:<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622.pdf>Acesso em: 22 de jan. de 2010.

_____. **Decreto nº 5.800**, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil/UAB. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20042006/2006/Decreto/D5800.htm>Acesso em: 22 de Jan. de 2010.

_____.**Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>Acesso em: 22 de Jan. de 2010.

_____. **Plano Nacional de Extensão Universitária**. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras e SESu / MEC. 2000/2001. Disponível em: <http://www20.fcm.unicamp.br/extensao/arquivos/pne.pdf> Acesso em: 20 de abril de 2010.

_____. **Resolução CNE/CP 2,** de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf> Acesso em: 10 de maio de 2011.

CENSO EAD.BR/**Organização Associação Brasileira de Educação a Distância.** São Paulo: PearsonEducation do Brasil, 2010.

CLEMENTINO, A. **Didática intercomunicativa em curso *online* colaborativos**. São Paulo, 2008, 331f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

DEMO, P. **Educação hoje:** “novas” tecnologias, pressões e oportunidades. São Paulo: Atlas, 2009.

FRANCO, M. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____.**Extensão ou comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 1983.

GHANEM, E.; TRILLA, J. **Educação formal e não-formal.** São Paulo: Summus, 2008.

GOHN, M. G**. Educação não formal e cultura política:** impacto sobre o associativismo do terceiro setor. São Paulo: Cortez, 2008.

LÉVY, P. **Cibercultura.** São Paulo: Ed. 34., 1999.

LITTO, F. **Aprendizagem a distância.** São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2010.

LITTO, F.; FORMIGA, M. (Orgs). **Educação a distância:** o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

MILL, D. Sobre o conceito de polidocência ou sobre a natureza do processo de trabalho pedagógico na Educação a Distância. In. MILL, D.; RIBEIRO, L.R.C.; OLIVEIRA, M.R.G. (Orgs.) **Polidocência na Educação a Distância:** múltiplos enfoques. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

MIRANDA, M. I. Ensino e pesquisa: o estágio como espaço de articulação. In: SILVA, L. MIRANDA, M. I. (Orgs.). **Estágio supervisionado e prática de ensino**: desafios e possibilidades. Belo Horizonte, FAPEMIG, 2008.

MORAN,J. Propostas de mudança nos cursos presenciais com a educação on-line. **Anais do11º Congresso Internacional de Educação a Distância.** 2009, Salvador, BA. Disponível em: http://www.eca.usp.br/prof/moran/propostas.htm. Acesso em: 10 de agosto de 2012.

_____. Novos caminhos do ensino a distância. **Informe CEAD - Centro de Educação a Distância.** SENAI. Rio de Janeiro, Ano 1, n. 5, out/nov/dez 1994, p. 1-3. Disponível em:<http://www.eca.usp.br/prof/moran/distanci.htm>Acesso em: 10 out 2010.

MOORE, M; KEARSLEY, G. **Educação a distância:** uma visão integrada. São Paulo: Thomson, 2007.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____.**O estágio na formação de professores:** unidade teoria e prática. São Paulo: Cortez, 2002.

TEATINI, J. C. **Encontro reúne coordenadores do sistema UAB para discussões e apresentação do balanço de 2012**. Disponível em:< http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=216:encontro-reune-coordenadores-do-sistema-uab-para-discussoes-e-apresentacao-do-balanco-de-2012&catid=1:noticia&Itemid=7>Acesso em: 10 de junho de 2012.

TORI, R. **Educação sem distância: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem**. São Paulo: Editora SENAC, 2010.

POLÍTICAS E CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: FUNDAMENTOS DA PRÁTICA DOCENTE

Andrea da Conceição Cândido Rosado
Escola Estadual "Madre Santa Face"

Cássia do Carmo Pires Fernandes
Universidade Federal de Juiz de Fora[1]

Resumo
O presente estudo tem por objetivo conhecer e analisar as concepções de Educação de Jovens e Adultos (EJA) que fundamentam a prática docente. Como a ação do educador está intimamente relacionada ao educando, buscamos, também, apresentar algumas características dos jovens e adultos, beneficiários das políticas públicas da EJA. Utilizou-se a abordagem qualitativa de pesquisa e foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professoras da EJA da rede municipal de ensino da cidade de Ponte Nova-MG. Os resultados indicam que os docentes encontram muitas dificuldades para desenvolver um trabalho de qualidade por falta de condições materiais, de formação específica e de políticas públicas voltadas para as demandas da EJA.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Formação de Professores; Trabalho Docente.

[1] Parte deste trabalho decorre da pesquisa que originou o trabalho de conclusão do curso de Pedagogia da primeira autora, sendo orientado pela segunda. Também foi apresentado em abril de 2011 no 25º Simpósio Brasileiro e 2º Congresso Ibero-mericano de Política e Administração da Educação, com o tema "Políticas Públicas e Gestão da Educação: construção histórica, debates contemporâneos e perspectivas futuras", organizado pela Associação Nacional de Política e Administração da Educação.

1

POLICIES AND CONCEPTIONS OF YOUTH AND ADULTS: FUNDAMENTALS OF TEACHING PRACTICE

Abstract

This study aims to understand and analyse the concepts of youth and adult education (EJA) that base the teaching practice. As the educator action is closely related to the learner, we also aim to present some characteristics of young and adult people, who are the recipients of EJA public policies of. The qualitative approach of research has been used and semi-structured interviews were utilized with teachers from municipal network of education of the city of Ponte Nova-MG. The results indicate that the teachers deal with many difficulties to develop a quality work because of lack of material condition, specific formation and public policies directed to the demands of EJA.

Keywords: Youth and Adult Education; Teachers training; Teaching Work.

Introdução

Os docentes que atuam na área da Educação de Jovens e Adultos (EJA), assim como seus educandos(as), são sujeitos sociais que se encontram no centro de um processo muito mais complexo do que apenas uma modalidade de ensino. Eles estão imersos em uma dinâmica social ampla que se desenvolve em meio a uma busca constante para consolidar a EJA como um campo pedagógico específico.

Partindo do pressuposto que os professores que se dedicam ao campo da educação de pessoas adultas carregam em si mesmo e em sua prática pedagógica cotidiana uma grande responsabilidade social e política, quando buscam compreender as histórias de vida, os saberes e os ensinamentos advindos dos educandos para construir seu trabalho, buscamos conhecer a percepção que estes profissionais possuem a respeito da sua área de atuação. Nesse sentido, e de modo macro, objetivou-se também, diagnosticar a realidade da EJA, destacando a formação docente para atuar nesta modalidade de ensino, bem como as dificuldades para a realização do trabalho e as formas de intervenção que indicam avanços neste campo da educação.

A relevância deste estudo se constitui ao conhecer quem são os docentes que atuam na Educação de Jovens e Adultos, e quais as suas trajetórias formativas e perspectivas em relação à área. Estes profissionais, muitas vezes limitados por uma formação pouco direcionada às especificidades do ensino para adultos, são condicionados a buscar suas próprias “fórmulas” a fim de organizar o seu trabalho.

Segundo Arroyo (2005), a EJA é um campo em construção na área de pesquisa, de políticas públicas e diretrizes educacionais, da formação de educadores e de intervenções pedagógicas. É a partir desse aspecto que os professores da educação de adultos precisam ser ouvidos como agentes construtores, indicando possíveis caminhos a percorrer para configurar as políticas de Educação de Jovens e Adultos no país.

Neste sentido, a opção metodológica foi pela abordagem qualitativa de pesquisa, por manifestar-se como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais investigadas (CERVO & BERVIAN, 2002). Como procedimento utilizou-se o estudo de caso a partir da realização de entrevistas semiestruturadas com quatro docentes[2] de uma escola municipal na cidade de Ponte Nova, Minas Gerais, no segundo semestre do ano de 2010.

Além desta introdução, o presente texto está organizado em três partes. Num primeiro momento é discutida a importância de conhecer os educandos na construção da prática docente, a qual inexiste sem que se considere as necessidades e os contextos discentes. Em seguida, são analisadas as representações que os docentes possuem acerca do seu campo de atuação profissional - EJA - sendo este o foco da pesquisa e, por fim, as considerações finais.

Conhecer o educando para construir a prática pedagógica

O público da EJA é composto por jovens e adultos trabalhadores, arrimos de família, muitos deles egressos do sistema formal de ensino, que de uma forma ou de outra, foram privados dos bens simbólicos que a escolarização deveria garantir. Porém, os caminhos percorridos pelos jovens e adultos não refletem apenas as carências e privações de direitos, mas também o protagonismo desses sujeitos em suas trajetórias humanas, enquanto seres sócio-históricos, uma vez que a falta de escolaridade não significa que esses estejam paralisados em seus processos de formação mental, ética, identitária, cultural, social e política (ARROYO, 2005).

O conhecimento desses sujeitos deve, portanto, ser valorizado na construção da prática pedagógica do educador, que tem o dever de não só respeitar os saberes socialmente construídos na prática comunitária dos

[2] Os entrevistados serão identificados como: entrevistado 1, 2, 3 e 4, abreviando-se para E.1, E. 2, E. 3 e E.4 quando estes tiverem suas falas citadas.

educandos, mas também reconhecer a razão de ser desses saberes em relação ao ensino dos conteúdos (FREIRE, 1996).

É através da busca por compreender melhor quem são os sujeitos da educação de jovens e adultos, que a frase "não há docência sem discência", de Freire (1996, p.25), nos permite refletir sobre a construção da prática docente voltada para esta modalidade. É impossível pensar na relação ensino-aprendizagem sem entender quem são os estudantes, "com" e "para" os quais o educador construirá o seu fazer pedagógico.

O exercício da docência pressupõe constantes estudos e pesquisas, pois, de acordo com Freire (1996), conhecer não é um ato por meio do qual um sujeito transformado em objeto recebe passivamente os conteúdos que o outro lhe dá ou lhe impõe, inibindo o poder de criar e camuflando qualquer possibilidade de reflexão acerca da realidade que o circunda. Tal ideia exprime o conceito de Educação Bancária cunhado por Freire. O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa e crítica do sujeito em relação ao mundo.

A valorização da identidade cultural do educando é uma das tarefas mais importantes do educador, que ao ensinar e propiciar condições em que os educandos tenham a significativa experiência de assumir-se como sujeito sócio-histórico, capaz de pensar e transformar a sua existência. O docente crítico, portanto, é capaz de compreender a "dialética entre o fazer e o pensar sobre o fazer" (FREIRE, 1996) o que exige análise sobre a prática, observando se esta assume a identidade cultural do educando como fio condutor de seu trabalho.

De acordo com Arroyo (2005), para muitos professores as interrogações que emergem das vidas dos jovens e adultos apresentam-se como uma nova luminosidade para rever os conhecimentos escolares, pois suas trajetórias carregam interrogações existenciais sobre a vida, o trabalho, a natureza, além de sua identidade e cultura. Desse modo, ao tomar como referência o campo dos saberes docentes, há de se considerar a autonomia e o discernimento dos profissionais em relação aos conhecimentos que possuem. Esses conhecimentos não são apenas técnicos padronizados, mas

exigem parcela de improvisação e de adaptação às situações novas e únicas sobre as quais o docente tem que refletir para construir uma postura frente ao seu saber e ao saber dos alunos, o que tornará a aprendizagem mais significativa.

A visão transformadora do professor como instrumento de intervenção na realidade da EJA

Para a construção desta etapa do trabalho, foram entrevistadas quatro professoras que atuam na EJA no período noturno de uma escola municipal da cidade de Ponte Nova – MG.

Localizada na Zona da Mata mineira, com uma população de 57.390 habitantes (IBGE, 2010), Ponte Nova situa-se a 170 quilômetros da capital Belo Horizonte. Tem como base de sua economia o comércio, a agropecuária e o setor de serviços. No que se refere ao contexto educacional, a rede municipal é composta por 25 unidades escolares, onde são atendidos aproximadamente 6000 alunos. O Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB) observado para o 5º ano do ensino fundamental em 2011 foi de 5.9, superando a meta projetada de 4.5. Já para o 9º ano, o índice observado foi de 3.8, ficando abaixo da meta projetada, 4.0. Em 2010, ano da coleta de dados, estavam matriculados 105 alunos nos anos iniciais e 109 nos anos finais do ensino fundamental na modalidade EJA, sendo o primeiro grupo na escola lócus da presente pesquisa e o segundo em outra escola (MEC, 2013).

Destaca-se que foram realizadas tentativas de desenvolver a pesquisa na cidade de Viçosa/MG - sede da instituição de ensino superior a qual estavam vinculadas as autoras - contudo não houve êxito. Diante de tal limitação, a opção foi por buscar outra escola que se localizasse numa cidade de médio porte e tivesse consolidada a oferta da EJA. Assim, considerando a atuação profissional da segunda autora como coordenadora do ensino fundamental na Secretaria Municipal de Educação de Ponte Nova nos anos de 2007 e 2008, e que, portanto conhecia a realidade local, ocorreu

o contato e o parecer favorável por parte da direção da escola. Com a receptividade e aceitação também das docentes, foram agendadas as entrevistas.

A finalidade da inserção no ambiente escolar foi conhecer o contexto de trabalho e compreender as representações e concepções de Educação de Jovens e Adultos que permeiam e fundamentam a prática docente. Focalizando também o percurso de formação das professoras e sua atuação profissional, de modo a confrontar a função que exercem com a sua formação teórico-prática.

As perguntas elaboradas para a entrevista indicaram alguns núcleos que fomentaram a discussão, sendo eles: inserção no trabalho da Educação de Jovens e Adultos; formação inicial e continuada; compreensão, participação e contribuição dos Fóruns regionais da EJA; vivência profissional na área; análise da participação do poder público (Prefeitura, Estado, União) no campo da educação de adultos e relevância da EJA na sociedade.

Das quatro docentes que foram entrevistadas, três trabalham com esta modalidade há mais de dez anos e uma há três anos. Quanto à experiência total no magistério, uma das educadoras atua há quinze anos e as demais de vinte e seis a vinte e oito anos.

No que se refere à formação inicial, as professoras cursaram Letras, Normal Superior, Geografia e Pedagogia, sendo que, apenas uma possui especialização em Supervisão Escolar. Todas as entrevistadas ingressaram na instituição em que trabalham por meio de concurso público, fator que evidencia a estabilidade na profissão.

Ao serem questionadas sobre a inserção no ensino da EJA e o que as motivaram, todas foram unânimes ao responderem que assumiram a função na área por necessidade de adaptar o horário de trabalho ao período noturno, já que exerciam outras funções durante o dia. Apenas uma das professoras disse possuir um interesse prévio em trabalhar com adultos.

Quanto à contribuição do curso de graduação para desenvolver o trabalho na EJA, uma educadora afirmou que a formação que recebeu contribui para sua prática pedagógica, como pode ser evidenciado a seguir:

> Contribui sim, fui conhecendo a parte teórica bem aprofundada. Fiz o Curso Veredas em Viçosa, cada um estudou sobre a sua área [...] a minha eletiva foi sobre a EJA. Então eu tive um conhecimento teórico mais aprofundado, que me ajudou muito (E.2).

Já as outras três afirmaram que não receberam formação inicial ou continuada específica para atuar na área, como destaca a fala de uma das docentes:

> Meu curso não contribui em nada. Agora que eu estou pesquisando, buscando, estudando, porque o curso que eu fiz não contribui não. [...] Nunca fiz nenhum curso na área da EJA, não tive a oportunidade, nunca fui convidada. Sempre que posso, participo de cursos, mas na área do Ensino Fundamental (E.3).

Em casos como este, é importante ressaltar que atuação desses docentes acontece, principalmente, na fase inicial de escolarização, ainda marcada por um processo formativo pensado e materializado para o exercício do trabalho para crianças, uma vez que pouco se encontra projetos formativos com uma proposta pedagógica que contemple a EJA. Tal realidade mostra-se contrária ao que é exposto há mais de uma década pelo documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos:

> [...] o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino [...] Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer (BRASIL, 2000, p.56).

Estudos realizados na área por Machado (2000) apontam que os trabalhos acadêmicos dentro desta temática alertam que a formação recebida pelos professores, normalmente se deu por meio de treinamentos e cursos aligeirados e insuficientes para atender as demandas da educação de jovens

e adultos. Desse modo, é possível inferir que a realidade da EJA, no que tange a formação dos docentes para atuarem na área, nem sempre contempla os desafios enfrentados na realização do trabalho com adultos, que exige que estes profissionais considerem as particularidades do público da EJA, tanto na diversidade cultural, no mundo do trabalho, quanto da necessidade de metodologias e currículos adequados (PIERRO, 2005).

Considera-se que os Fóruns Regionais de Educação de Jovens e Adultos se constituem um importante espaço de formação continuada para os profissionais da EJA ao viabilizar discussões políticas e teórico-metodológicas que são potencializadas através da troca de experiências entre os participantes. Três, das quatro docentes entrevistadas, ao serem questionadas sobre a participação frequência e contribuição dos Fóruns na construção da sua prática, disseram não dispor de tempo para participarem dos encontros, uma vez que estes são programados no horário de trabalho. Isso é recorrente, quando o educador está atuando em sala de aula, dificilmente obtém liberação para se ausentar de seu encargo didático, tantas vezes quantas forem necessárias para a realização de uma atividade extraclasse. Os gestores da escola pesquisada, ao reconhecerem os Fóruns como um importante movimento a contribuir na área da EJA, têm a preocupação de enviar um representante da instituição para participar dos encontros, que ao retornar socializa as discussões vivenciadas no encontro. No entanto, foram apontadas, nas falas das docentes, certa dificuldade em aplicar as sugestões propostas pelos Fóruns na realidade escolar:

> Quando chama, convida uma só, não é todas que podem ir. Participei de alguns, são muito bons, este ano não fui ainda. Mas muita coisa que a gente ouve lá não tem como colocar em prática porque o regimento não permite [...] o formato aqui é com notas e jovens e adultos é difícil trabalhar com notas. Alguma coisa a gente ainda pode aproveitar, mas não é tudo não (E.2).

Ao analisar a trajetória da EJA no Brasil, é possível verificar que esta se desenvolveu, em grande parte, à margem da construção do Sistema Escolar, sendo articulada muitas vezes por campanhas, movimentos sociais,

ONGs, igrejas, sindicatos e voluntários, por esse motivo foi sempre apontada como uma realidade distante do ideal de educação prefigurado pelo sistema formal de ensino (ARROYO, 2005). O pronunciamento de muitas das docentes entrevistadas evidenciou também grandes dificuldades no "formato" como a EJA está organizada, ao ter que se enquadrar aos parâmetros da instituição de ensino, o que acaba por limitar o trabalho do professor e não garante um ensino de qualidade que seja pertinente às especificidades dos jovens e adultos. Os maiores desafios apontados por elas foram: evasão, instabilidade na frequência que fragmenta o trabalho do professor e a falta de material de didático adequado voltado para este público. Como sugestão para sanar as dificuldades do trabalho na EJA, as docentes indicaram que a Secretaria Municipal de Educação deveria participar junto às escolas, oferecendo cursos de capacitação docente, discussões e debates que contribuam para a organização do trabalho e, principalmente, considerar as características da EJA na construção do currículo e dos horários.

> A Secretaria de Educação deve fazer trabalhos mais junto com a escola para viabilizar essa questão da frequência do aluno, da evasão e do material didático mais voltado para a realidade do aluno. [...] a EJA carece de mudanças estruturais, curriculares e pedagógicas e isso tem que partir do poder público (E. 3).

> [...] o poder público precisa participar oferecendo mais cursos que esclareçam, complementem o conhecimento do professor (E. 2).

Realizar as entrevistas com as professoras que atuam na área da EJA permitiu mapear a realidade de trabalho na qual estas profissionais estão inseridas e, principalmente, conhecer as concepções que elas possuem a respeito da educação de adultos. Tal aspecto é corroborado por Guidelli:

> Conhecer a prática docente do professor que atua no campo específico da educação de jovens e adultos torna-se necessário também à compreensão específica deste tipo de ensino quanto à possibilidade de intervenções que objetivem uma educação de qualidade, acesso, permanência e aquisição de conhecimentos básicos à vida e ao trabalho (1996, p.13).

Compreender a EJA como modalidade de ensino da Educação Básica, significa reconhecer que esta demanda uma maneira própria de organização, o que implica também um modo próprio de ser docente. Temos assim, uma docência que se constitui ao mesmo tempo em que promove a construção de um estatuto próprio da EJA na produção e acúmulo de saberes teórico-metodológicos, potencializando a consolidação de um campo pedagógico, de pesquisa e de proposição de políticas públicas.

Considerações finais: demandas e perspectivas

> "É a partir deste saber fundamental: mudar é difícil, mas é possível, que vamos programar nossa ação político-pedagógica, não importa se o projeto com o qual nos comprometemos é de alfabetização de adultos ou de crianças [...]" (FREIRE, 1996, p. 88).

O estudo realizado denuncia as necessidades da educação de jovens e adultos por meio das concepções das docentes entrevistadas. A inserção orgânica da EJA nos sistemas formais de ensino é apresentada como uma demanda urgente, o que implica, entre outros aspectos: no estabelecimento de normas e certo grau de institucionalização; e na necessidade de flexibilidade organizacional, curricular e metodológica para que a política responda às necessidades de formação dos sujeitos da EJA.

Verificou-se também que a organização do trabalho docente não possibilita seu aperfeiçoamento, tanto pela insuficiência quanto pela inadequação de estudos e cursos para atender as demandas dos alunos jovens e adultos. Constatações como essas indicam experiências de fragilidade da formação do professor, que acabam precisando aprender junto com os alunos a lidar com a realidade demandada por eles. Para tanto, é imperativa a necessidade de formação continuada para os docentes da EJA, que priorize a articulação teórico/prática e que inclua os objetivos específicos da educação de jovens e adultos, quer seja ela oferecida por secretarias municipais, estaduais, ministério da educação ou por universidades. Além disso, é preciso rever os currículos e habilitações dos

cursos de formação inicial para que contemplem de modo qualitativo e quantitativo (carga horária) a Educação de Jovens e Adultos.

As competências necessárias ao trabalho pedagógico dos professores da EJA envolvem, além do aprofundamento do conteúdo das disciplinas, o compromisso com um trabalho docente diferenciado no tocante à adoção de estratégias de ensino que deem conta de superar as dificuldades de permanência, aprendizagem e relacionamentos em uma perspectiva educativa de direitos conquistados capaz de, ao longo do tempo, reconfigurar a realidade da EJA na escola pública.

As vozes das professoras alertam para a necessidade de novos estudos acadêmicos nas escolas, com o apoio de universidades ou centros de pesquisa, para propor alternativas que modifiquem, entre outros aspectos, o quadro de recorrência de altos índices de evasão e de frequência instável.

Como demanda para o poder público e universidades fica a real necessidade de que a formação inicial contemple disciplinas e práticas na modalidade EJA para futuros professores; de investimentos em formação continuada de professores e gestores; de abertura de espaço para que as reflexões sobre as dificuldades vivenciadas na docência e formas de enfrentamento sejam partes do projeto político pedagógico da escola.

Referências bibliográficas

ARROYO, Miguel. A Educação de Jovens-Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. IN: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 19-50, 2005.

BRASIL, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). Parecer CNE/CEB nº

11/2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**.

Brasília: maio de 2000.

BRASIL, MINISTERIO DA EDUCACAO. Ações do MEC em seu município. Disponível em <http://painel.mec.gov.br/painel/detalhamentoIndicador/detalhes/municipio/muncod/3152105>. Acesso em 24 de agosto de 2013.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia Científica**. 5ª ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 19ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GUIDELLI, Rosângela Cristina. **A prática pedagógica do professor do ensino básico de jovens e adultos: desacertos, tentativas, acertos...** São Carlos; Universidade Federal de São Carlos. (Dissertação de Mestrado), 1996.

IBGE. IBGE Cidades: Ponte Nova. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=315210> Acesso em 24 de agosto de 2013.

MACHADO, Maria Margarida. A prática e a formação de professores na EJA: uma análise de dissertações e teses produzidas no período de 1986 a 1998. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 13, 2000, Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu, 2000. (Edição Eletrônica)

PIERRO, Maria Clara Di. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial – Out. 2005.

SOARES, Leôncio José Gomes. A Educação de Jovens e adultos: momentos históricos e perspectivas atuais. **Revista Presença Pedagógica**, v. 2, n. 11, Dimensão, set/out 1996.

EXERCÍCIO DOCENTE NA PRISÃO POR EDUCADORAS PRESAS: FORMAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA

Marieta Gouvêa de Oliveira Penna
Universidade Federal de São Paulo

Andressa Baldini da Silva
Universidade Federal de São Paulo[1]

Resumo
Apresenta-se, neste artigo, resultado de pesquisa com educadoras presas, com objetivo de travar discussão sobre a formação em serviço por elas recebida, relacionando-a a aspectos de sua prática docente e da construção de sua identidade como educadoras. A coleta dos dados se deu por meio de entrevistas semiestruturadas com a equipe técnica da Fundação Professor Manoel Pedro Pimentel (gerente regional, supervisor e monitora orientadora) e com duas educadoras presas. Os referenciais teóricos utilizados para a compreensão da formação em serviço recebida pelas monitoras, dos saberes por elas mobilizados em suas ações docentes e de aspectos de sua identidade como educadoras são Maurice Tardif e Carlos Marcelo Garcia. Foi possível evidenciar fragilidades na formação das educadoras presas, que não possuem a formação inicial exigida para o exercício da docência. Ao serem formadas no exercício da função, não encontram espaço para significar sua prática pedagógica, pautada em modelos que adquiriram quando alunas e na qual se destaca seu empenho pessoal.

Palavras-chave: Escola na prisão; Educadoras presas; Saberes docentes.

[1] Trata-se de pesquisa de Iniciação Científica, que contou com financiamento do CNPq.

TEACH ACTUATIONS INSIDE PRISON BY FEMALE PRISIONERS EDUCATORS: FORMATION AND EDUCATIONAL PRACTICE

Abstract

This paper presents the result of a research with female imprisioned teachers, with the aim of discussing the service formation they receive, relating it to THE aspects of their teaching practice and professional identity. The data were collected through interviews formerly prepared with the technical staff from Fundação Professor Manoel Pedro Pimentel (regional manager, supervisor and monitor) and two imprisioned teachers. The theorical references used to understand their formation, knowledge and actions were Maurice Tardif and Carlos Marcelo Garcia. It was possible to evidence the weaknesses of their formation, once these imprisioned teachers haven't received the necessary formation to teach. Since they only learn it during the practice, they don't have the chance to improve their teaching practice, based on models they used to have when they were students and which shows their personal effort.

Keywords: school in prisions, female imprisioned teachers, teaching knowledge.

1. Introdução

Neste artigo, apresenta-se discussão sobre a formação em serviço recebida pelas educadoras presas que atuam em escola situada no interior de uma penitenciária, relacionando-a a aspectos de sua prática docente e da construção de sua identidade como educadoras. Tem-se por objetivo ampliar a compreensão sobre o exercício da docência nas prisões para, entre outras questões, contribuir com a reflexão sobre a necessidade de formação inicial e continuada dos educadores que atuam nesse ambiente. Além disso, a pesquisa traz elementos para ampliar compreensão sobre o papel da educação escolar num estabelecimento penitenciário.

Cabe destacar, já no início deste artigo, que, quando da realização da pesquisa[2], as aulas nas escolas situadas no interior das penitenciárias paulistas eram ministradas por educadores presos, escolhidos entre a população carcerária. A exigência para sua contratação era ter Ensino Médio completo, ou seja, não era exigida a formação inicial indicada para a docência. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação — 9394/96 (BRASIL, 1996) —, tal formação deve se dar preferencialmente em nível superior, em cursos de Licenciatura, admitindo-se a formação em nível médio na modalidade Normal para se lecionar nos anos iniciais do ensino fundamental e na educação infantil. A proposta de discutir a formação e as práticas pedagógicas de tais educadoras, bem como os saberes mobilizados em suas ações deve-se ao fato de que, apesar de não serem formadas para a docência, elas, como tantos outros professores leigos que ministram aulas no Brasil[3], exercem a função de professor e se veem como professoras.

[2]A partir da promulgação das Diretrizes para a educação nas prisões em 2010, essa questão passou a ser revista no estado de São Paulo. No início de 2013, foram abertas inscrições no site da Secretaria da Educação para a seleção de professores para ministrar aulas nas prisões, o que pode ser verificado em http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/educacao-abre-inscricoes-para-docentes-interessados-em-lecionar-em-unidades-prisionais.

[3]De acordo com dados do MEC(BRASIL, 2009) em 2007, 6,3% dos professores brasileiros não possuíam habilitação para a docência.

Para explorar tais aspectos nos valemos de dois autores, a saber, Maurice Tardif e Carlos Marcelo Garcia. Marcelo Garcia (1999) apresenta conceito ampliado de formação para a docência, destacando-a como processo que se inicia já na escolarização básica, antes mesmo do preparo profissional. Segundo o autor, essa formação compreende quatro fases: 1) a fase pré-treino— momento em que os futuros professores, ainda crianças, incorporam modelos e crenças sobre a docência; 2) a fase da formação inicial para o ingresso na profissão; 3) momentos de socialização profissional, quando ocorrem as aprendizagens práticas; 4) os processos de formação continuada. De acordo com o autor, diferentes estudos têm apontado para a força de crenças e concepções acerca da escola e do trabalho docente adquiridas ao longo da trajetória de escolarização dos professores, especialmente em sua formação básica, e que não são rompidas nos momentos de formação inicial, ou seja, quando o indivíduo está se preparando para ser, ele também, um professor. Assim, segundo o autor, essas crenças e concepções, aliadas às relações que cada indivíduo estabeleceu com o conhecimento ao longo de sua trajetória de escolarização, passam a compor as práticas pedagógicas dos novos professores, e as imagens construídas sobre si mesmos, que compõem sua identidade e trazem consequências para sua prática pedagógica, guardam estreitas relações com imagens acerca da escola e da docência construídas quando eram alunos. (GARCIA, 1998).

Como já apontamos, as educadoras que atuam na penitenciária paulista investigada não possuem formação inicial para o magistério, sendo formadas no próprio exercício da função. Tendo como referência Garcia (1998), partiu-se do suposto que tais educadoras carregam consigo representações acerca do trabalho do professor adquiridas ao longo de sua trajetória como alunas, e que, portanto, é dessas representações que se compõem suas práticas docentes, de forma ainda mais acentuada se considerarmos a ausência de formação inicial, que poderia propiciar reflexão sobre as citadas representações.

De todo modo, Garcia (1991), aponta igualmente que muitas vezes a formação inicial não é suficiente para romper com tais representações.

Além das questões relacionadas às discussões sobre formação e exercício docente, nesta pesquisa, é preciso considerar que tais educadoras atuam no contexto prisional. A prisão é uma instituição total (GOFFMAN, 1999) e todas as atividades que ocorrem em seu interior necessitam ser compreendidas marcadas por tal singularidade. Como afirma Penna (2003, p.2), "a prática pedagógica do professor não se desconecta do contexto social no qual está inserido, fazendo-se necessário buscar-se a compreensão das condições em que ocorre". A literatura acadêmica tem buscando entender a questão da educação escolar para sujeitos aprisionados[4]. Nesse sentido, é importante destacar que as pesquisas sobre a temática têm indicado que a escola é valorizada no ambiente prisional, sendo considerado o melhor lugar para se estar, onde as relações são distendidas e onde é possível ao preso reconstituir sua cidadania. Além disso, a educação escolar está associada a possibilidades, despontando como espaço de reconstrução da identidade do homem aprisionado. No que diz respeito aos professores, explicitam a necessidade de formação que abarque tal especificidade.

Neste artigo parte-se da compreensão que a educação escolar nas prisões necessita ser considerada como direito, previsto pela Lei de Execução Penal Brasileira (BRASIL, 1984) e sintetizado na Constituição Federal de 1998 (BRASIL, 1988). Em 19 de maio de 2010 foi publicada, no Diário Oficial da União (BRASIL, 2010) a Resolução da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação CEB/CNE nº 2, que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, expressando necessidade de se estimular oportunidades de educação àqueles que se encontram nessa condição. Após a divulgação das Diretrizes, foi

[4]Ver, entre outros, Onofre (2007a) e Lourenço e Onofre (2012).

criado, em São Paulo, um Grupo de Trabalho para tratar de sua implantação, propondo políticas e ações voltadas à educação prisional. (SÃO PAULO, 2011a). Em agosto de 2011 foi publicado o Programa de Educação nas Prisões (SÃO PAULO, 2011b), segundo o qual a educação é um meio efetivo para recuperação do preso e para a sua ressocialização (SÃO PAULO, 2011b). O documento institui o Programa de Educação nas Prisões (PEP), com a finalidade de oferecer Ensino Fundamental, Médio, Profissionalizante e Superior aos presos (SÃO PAULO, 2011b). O PEP será desenvolvido por meio de parcerias entre as Secretarias da Administração Penitenciária, da Educação e de Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia. Uma das questões que está sendo debatida é a necessidade de se contratar professores com a formação inicial exigida para o exercício da docência.

Até o momento da realização da coleta de dados para a pesquisa, que se deu em maio de 2002, não haviam sido implantadas as mudanças previstas no estado de São Paulo, e a educação escolar estava a cargo da Fundação Professor Manoel Pedro Pimentel (FUNAP). Criada em 1976 e atualmente vinculada à Secretaria da Administração Penitenciária (SAP), a FUNAP tem por objetivos promover a recuperação social de homens e mulheres presos e a melhoria de suas condições de vida por meio do trabalho e da educação, além da promoção de projetos que visem à reinserção social do egresso. O programa de educação por ela coordenado é responsável pelas atividades escolares desenvolvidas nos estabelecimentos penais do estado. O quadro de educadores da FUNAP é composto por monitores orientadores, que têm por função orientar e acompanhar o trabalho pedagógico nas escolas situadas nos estabelecimentos prisionais, bem como por educadores presos, contratados para ministrar aulas nas escolas, seguindo o princípio do educador popular, considerando a realidade de cada espaço prisional. Para a FUNAP, o fato de o educador preso ter o domínio da linguagem e da realidade dos detentos pode ser um facilitador do processo educacional

(FUNAP, 2011). No entanto, Penna (2003) indica que a opção pelo educador preso não foi uma escolha pedagógica, mas uma decisão relacionada a questões orçamentárias.

Os educadores presos são selecionados entre a população carcerária para ministrar aulas nas turmas de alfabetização e nas turmas correspondentes aos anos finais dos ensinos Fundamental e Médio. São formados e acompanhados pelos monitores orientadores, e se caracterizam como professores leigos, uma vez que não receberam formação inicial específica para atuarem como professores (PENNA, 2003).

A pesquisa aqui apresentada foi realizada em uma penitenciária feminina do estado de São Paulo, situada na capital. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com duas educadoras presas que atuavam na penitenciária, onde são oferecidos cinco cursos: alfabetização, ensino fundamental, ensino médio, inclusão digital e português para estrangeiras. Só conseguimos realizar as entrevistas com duas educadoras: uma que atuava numa das turmas do Ensino Fundamental I e outra que atuava no curso de Português para estrangeiras. A pesquisa só foi realizada com as duas educadoras presas, pois, não foi possível a obtenção da autorização judicial que permitisse a participação das demais educadoras da unidade[5]. Também foram realizadas entrevistas com a equipe técnica da FUNAP a fim de levantar dados sobre como se dá o processo de seleção, formação e acompanhamento das educadoras presas.

Na primeira parte do artigo apresentamos breve discussão sobre a educação escolar na prisão a fim de se compreender o contexto de trabalho das educadoras presas e os limites e possibilidades implicados em sua atuação. Depois, apresentamos o referencial teórico que norteou a pesquisa no que diz respeito aos questionamentos feitos, à coleta dos dados e às análises realizadas. Por fim, são apresentadas

[5]As pesquisas realizadas em estabelecimentos penitenciários em São Paulo devem ser submetidas ao Comitê de Ética da Secretaria da Administração Penitenciária, além da necessidade de autorização judicial.

análises feitas sobre a formação, aspectos da atuação e da construção da identidade docente das educadoras investigadas.

1.1.Educação escolar nas prisões

Onofre (2007b, p.12), ao analisar a questão prisional, relata que "estas [as prisões] são caracterizadas como instituições disciplinares, à base da vigilância, violência e punição". A escola dentro desse ambiente tão hostil configura-se de forma semelhante ao que encontramos fora dele no que diz respeito às práticas pedagógicas escolares, embora sejam estabelecidas em condições peculiares, sempre marcadas pelo ambiente prisional.

De acordo com Portugues (2001, p. 358) reabilitar e punir são as bases dessa instituição, "duas forças que disputam o controle e a prioridade na formulação das políticas públicas penitenciárias e na organização de seus procedimentos de gestão, que não podem prescindir uma da outra, sob o risco de ambas deixarem de existir.". No entanto, o imaginário social gira em torno da contenção e punição da massa carcerária. Para o autor, todas as ações desencadeadas dentro desse tipo de instituição estão pautadas na punição, no controle e na vigilância. Nesse sentido, também Leme (2007, p. 113) destaca que "a prisão é um lugar de obediência, de domesticação do corpo, por excelência". Assim, ao se considerar a prática docente estabelecida na escola na prisão, não se pode esquecer que na cadeia existem regras e condutas a serem seguidas, que dizem respeito à dinâmica coercitiva dessa instituição. As regras da cadeia não são as regras do "mundo livre", e sim, regras voltadas para a punição, controle e segurança da massa carcerária. "A prisão é um espaço regido pela preocupação com a segurança" (TEIXEIRA, 2007, p. 18).

Goffman (1999), ao caracterizar a prisão como uma instituição total, diz que o que a tipifica é o fato de ser um local em que ocorre uma racionalidade do uso do tempo, implicando a administração formal de diferentes aspectos da vida das pessoas nela internadas e um corpo funcional hierarquizado, exercendo vigilância constante, com

uma forte tendência ao isolamento em relação à sociedade. O bem estar dos indivíduos isolados em seu interior não é o problema imediato a ser resolvido, mas a proteção da sociedade por eles ameaçada. Ao adentrar ao universo prisional, o detento passa a ter sua vida regida por um conjunto de normas e regras estabelecidas de cima para baixo, em que todos os aspectos de sua vida (como o dormir, o lazer, o trabalho e o comer) são realizados em um mesmo local, sob autoridade centralizada e obedecendo a um plano unificado, em conjunto com outras pessoas. Todas as necessidades essenciais das pessoas contidas em uma instituição total devem ser planejadas e controladas. Ainda segundo o autor, para que o indivíduo se submeta às ordens e comandos da equipe dirigente e seja mais facilmente administrável, uma série de estratégias para seu rebaixamento são desencadeadas, desde sua chegada à instituição até sua saída, com o objetivo de promover sua adequação às regras e normas da casa. Para se compreender a educação escolar nos ambientes prisionais é preciso considerar suas especificidades, mesmo porque, paradoxalmente, num espaço de tamanha opressão a escola é valorizada.

Nesse sentido, tornam-se relevantes as considerações elaboradas por Penna (2003), a partir de pesquisa realizada sobre a prática pedagógica do monitor preso[6]. A autora analisa que apesar da escola na prisão ser marcada pelas características específicas desse ambiente tão punitivo e repressor, o exercício da docência nesse espaço é valorizado pelos detentos e a escola é vista como o melhor lugar para se estar, na prisão. Assim, apesar do ambiente de violência e opressão que caracteriza a instituição penal, a escola na prisão se apresenta como uma possibilidade, obviamente que marcada pela lógica dessa instituição. De todo modo, se constitui como um local que representa "valor e possibilidade de resistência e, no limite, a possibilidade de formação." (PENNA, 2003, p.144). Segundo a

[6]Hoje os monitores são chamados de educadores presos.

autora, quando há rebelião, a escola costuma ser preservada pelos detentos.

Em seu estudo, Onofre (2007 b) destaca que a escola na prisão deve ter por objetivo a promoção dos indivíduos, contribuindo para a configuração de sua condição de cidadania e para a ampliação de suas possibilidades de participação no mundo contemporâneo. O próprio texto das Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais (BRASIL, 2010, p. 68) aponta para o fato de ser necessário que as escolas "nos estabelecimentos penais compreendam as reais necessidades do sujeito privado de liberdade e estejam voltadas para a garantia de direitos e de valorização à reinserção social". Essa atuação docente certamente necessita ser realizada por indivíduos com formação adequada.

A educação escolar na prisão é, portanto, um direito do preso, que também é compreendido pelo próprio detento. Nesse sentido, Onofre (2007 b, p. 21) destaca a visão dos alunos presos: "a escola na prisão é apontada pelos alunos como um espaço fundamental para que se possa valer seu direito à cidadania, e aprendizagem da leitura e da escrita permanece essencial para que seja adquirido o mínimo de autonomia".

É nesse local, marcado por tensões e ambiguidades, onde a educação escolar necessita ser exercida como direito e como possibilidade de ampliação das oportunidades existentes na vida dos detentos, que as educadoras exercem o ofício docente — ofício esse a ser compreendido pelo menos em alguns de seus aspectos.

1.2 - Formação de professores, identidade profissional e saberes docentes

As educadoras presas, como se disse, não foram formadas para o exercício da docência. O curso de formação inicial é espaço importante de formação da identidade docente e, portanto, as educadoras presas apresentam sérias lacunas nesse sentido.

Além disso, essa identidade também guarda estreitas relações com as imagens sobre a escola e sobre a docência que elas construíram enquanto alunas, e também com as relações que estabeleceram com o conhecimento ao longo de sua trajetória de escolarização. Garcia (2010) afirma ainda que tal identidade se constitui também no próprio exercício da função. Neste artigo, para a análise de aspectos das práticas pedagógicas, importa considerar os aspectos relacionados às representações sobre a docência estabelecidas quando as educadoras presas eram alunas, bem como as representações que construíram sobre si mesmas atuando como monitoras na prisão, momento em que desempenhavam o papel de professoras.

Segundo Garcia (2010, p. 13), a identidade docente configura-se vagarosamente e de forma pouco reflexiva, durante a formação e nos momentos de exercício profissional. O autor denomina tal fato de aprendizagem informal, pois "Os futuros docentes vão recebendo modelos com os quais vão se identificando pouco a pouco, e em cuja construção influem mais os aspectos emocionais do que os racionais". Segundo o autor, para se realizar uma análise da identidade docente é necessário levar em consideração o vínculo estabelecido entre os aspectos emocionais e cognitivos que influenciam no desempenho da função. Ainda, na perspectiva do autor, a forma como conhecemos uma determinada disciplina ou área curricular produz efeito na forma como ensinamos. Essa é uma das chaves da identidade docente. No caso das educadoras presas, a relação com o conteúdo escolar se deu nos momentos de escolarização e no exercício da docência, com formação em serviço, o que compromete a relação que estabelecem com o conhecimento.

Para o autor, de modo geral, os conteúdos disciplinares e os conteúdos "pedagógicos" fundamentais para o exercício da docência, configuram-se de forma isolada e desconexa nos professores, fator que deve ser considerado nos momentos de formação inicial. Garcia (2010) defende que a experiência não é sinônimo de formação. Podemos afirmar que isso se agrava no caso das educadoras presas,

que não receberam formação inicial para a docência e são formadas no próprio exercício da função.

Pelo que foi exposto até agora, é central para a configuração da identidade docente as relações que este estabelece com o conhecimento nos momentos de formação inicial e no exercício da docência. As monitoras exercem a função docente apenas a partir da formação em serviço, desenvolvendo suas habilidades como docentes na prática, que, por certo, fica prejudicada. Para se compreender a relação que os professores estabelecem com o conhecimento em sua prática pedagógica, tornam-se relevante as considerações elaboradas por Tardif, Lessard e Lahaye (1991). Os autores analisam os saberes que envolvem a prática docente, sendo este um saber plural, formado por conhecimentos adquiridos por meio da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência.

Tardif, Lessard e Lahaye (1991), utilizam o conceito de "saberes da disciplina" para designar os saberes sociais que são ensinados aos professores nas instituições universitárias, nos momentos de formação inicial. Para o autor, os saberes da disciplina integram-se à prática docente por meio da formação inicial e continuada. Esse conhecimento não garante o exercício da docência, mas é fundamental para que o professor possa ensinar. No caso das educadoras presas, esses saberes foram adquiridos quando eram alunas da educação básica ou mesmo no seu percurso escolar, mas não incluiu a formação pedagógica.

Os autores também utilizam o conceito de "saberes da experiência" ao se referirem ao "conjunto de representações a partir das quais o(a)s professore(a)s interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões." (TARDIF; LESSARED; LAHAYE, 1991, p. 228).

Ao refletir sobre as relações existentes entre conhecimento e prática no exercício da docência, Garcia (2010) destaca que o conhecimento desenvolvido na prática é o que melhor caracteriza a profissão docente, tendo em vista, que esse conhecimento se refere à

busca do conhecimento na ação, ou seja, considera que aquilo que o professor conhece está implícito na prática, na reflexão sobre a prática e na indagação prática. No entanto, tal relação com o conhecimento supõe a formação inicial, o que, no caso das educadoras presas, não existe, comprometendo sua atuação e suas possibilidades de reflexão. A prática não substitui a formação, mas é fundamental para que o professor reflita sobre os conhecimentos que possui e sobre como ensiná-los. Nesse sentido, a formação inicial exerce papel fundamental no que diz respeito à qualidade do trabalho docente, pois ela possibilita que essa reflexão aconteça. No caso deste estudo, ficam evidenciadas as fragilidades existentes na atuação das educadoras presas, principalmente, no que está relacionado à formação.

Compreender a construção da identidade docente em sua relação com os conhecimentos que possui e os com saberes que mobiliza em sua atuação é fundamental para se compreender como o professor organiza e desenvolve sua prática docente. Como se disse essa construção identitária, para Garcia (2010), se inicia durante o período em que o futuro professor ainda é estudante nas escolas, depois em sua formação inicial e, finalmente, durante todo o exercício da docência.

A identidade é, ao mesmo tempo, individual e coletiva, pois se refere a um indivíduo socialmente situado (CALDEIRA, 2000). Essas duas dimensões da identidade não podem ser separadas, elas estão interligadas. A autora sustenta ainda que há dois elementos fundamentais na composição da identidade: o relacional e o contrastivo. Assim, “a identidade só se constitui na relação como outro e é nessa relação que começa o processo contrastivo” (CALDEIRA, 2000, p. 105). O elemento contrastivo é a diferenciação em relação a alguma pessoa ou grupo com que se defronta.

Para Caldeira (2000, p.105),

> A identidade profissional docente não é algo que pode ser adquirido de forma definitiva e externa. Ela é movediça e constitui-se num processo de construção/ desconstrução/ reconstrução permanente, pois cada lugar e cada tempo demandam redefinições na identidade desse profissional. Trata-se, portanto, de um processo de produção do sujeito historicamente situado.

Garcia (2010) igualmente reconhece a identidade docente como um processo individual e coletivo. O processo individual está ligado à história, à experiência e à trajetória de vida do docente. E o processo coletivo se refere ao contexto em que a atividade é desenvolvida.

A compreensão de que a identidade docente se constitui aos poucos e está profundamente relacionada à formação e à atuação dos professores foi fundamental para se investigar aspectos da formação e atuação das educadoras presas. Pois elas exercem a função de professoras a partir de formação e acompanhamento em serviço, tendo por base, como se verá, representações que carregam sobre a escola desde o tempo em que eram alunas.

1.3.Exercício docente na prisão por educadoras presas

Como se disse, foram duas as educadoras presas entrevistadas: Rosa e Samara[7]. Rosa atuava como educadora numa classe de ensino fundamental I, como professora polivalente. É natural de Portugal, tem 24 anos e, antes de ser presa, estava cursando o ensino superior em "Gestão do Desporto". O ensino básico foi realizado em escolas públicas e a universidade em instituição particular. Rosa fala e escreve fluentemente português, inglês, francês e espanhol. Ela está presa desde junho de 2011.

Samara — monitora no curso de Português para estrangeiras — é natural da Romênia, tem 31 anos e cursou o ensino superior em Administração de Empresas na África do Sul. Sua trajetória escolar foi em maior parte em instituição pública. Samara fala e escreve fluentemente português, inglês, romeno e espanhol, além de compreender holandês. Ela está presa há quatro anos e um mês.

Para acompanhar o trabalho das educadoras, a FUNAP conta com uma monitora orientadora contratada como estagiária, que cursa

[7]Os nomes foram trocados para preservar a identidade das educadoras.

Pedagogia em uma instituição particular. Sobre essa questão, Leme (2011, p. 248) esclarece que "Diante da impossibilidade de realização de novos concursos [...] e frente à "explosão" do número das unidades prisionais no Estado de São Paulo, a FUNAP optou por utilizar alunos universitários – na função de estagiários – por um período de dois anos."

Nesse sentido, Cunha, por sua vez, (2010, p. 170) faz uma crítica à FUNAP:

> O que fica mais aparente nessa política é a redução de gastos, uma vez que essas reeducandas não possuem formação específica para o exercício, sua orientação é feita em duas horas diárias, por uma estagiária de nível superior contratada pela Fundação para coordenar o programa e ajudá-las na preparação das aulas.

No que diz respeito à equipe técnica da FUNAP, para que se possa compreender a formação e o acompanhamento oferecidos às educadoras presas é importante atentar para sua estrutura organizacional. Atualmente, o educador preso é responsável por lecionar em cursos de alfabetização, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Dessa forma, também está a cargo do educador o planejamento das aulas, a avaliação e o acompanhamento de cada aluno. Além disso, cada unidade prisional tem sua especificidade, de modo que ocorre a contratação de um educador para o desenvolvimento específico de um projeto na unidade. Como já foi mencionado acima, na unidade prisional pesquisada acontece o projeto Português para estrangeiras. De acordo com informações obtidas no sítio da instituição, a estrutura está baseada em um tripé, como representado no organograma abaixo[8]:

[8] Fonte: sítio da FUNAP:<http://www.funap.sp.gov.br>, acesso em 10/04/2011.

Estrutura de Organização FUNAP

De acordo com informações obtidas no sítio da FUNAP,

> Os monitores orientadores são profissionais de educação responsáveis pela organização pedagógica das atividades, o que inclui a realização de formação pedagógica dos monitores-presos, o planejamento diário de atividades didáticas, o acompanhamento das atividades em sala de aula, a pesquisa documental e teórica, o registro e monitoramento das ações escolares (FUNAP, 2011).

Na entrevista realizada com a gerência regional responsável pela penitenciária investigada, foi questionado qual o papel do supervisor e da estagiária em relação às educadoras presas:

> Na unidade, o Marcelo atua como supervisor da estagiária, orientando e coordenando as suas funções. Tem a função de coordenação pedagógica, formação das educadoras e elaboração de proposta de trabalho. O papel da estagiária é auxiliar na coordenação pedagógica, na formação das educadoras e na ajuda à elaboração de propostas de trabalho (Gerente Regional)

As educadoras são selecionadas e contratadas pela FUNAP. O primeiro passo é mostrar interesse pelo cargo, e para tanto são colados cartazes nos pavilhões informando que há essa vaga de trabalho na escola. As presas que se interessam pela vaga respondem um questionário e realizam uma prova, na qual são avaliadas em relação a conhecimentos básicos de Português e Matemática. Depois, são avaliadas em termos das habilidades didáticas que possuem: para uma das educadoras entrevistadas foi perguntado “como ela prepararia uma aula”, para outra educadora, foi solicitado que ela desse uma aula para a equipe de educação do presídio.

Ao perguntar à equipe técnica da FUNAP, sobre o que era fundamental que elas aprendessem antes de iniciar seu trabalho como educadoras, obtivemos a seguinte resposta, que revela aspectos da falta de preparo para o exercício docente:

> *Em termos pedagógicos nada,* é fundamental que haja um pouco de conhecimento e um bom relacionamento com as presas. Através das experiências do dia-a-dia e da orientação, elas vão aprendendo com a prática como se ensina, digo isso, porque não ensinamos nenhum método pedagógico (supervisor)(grifos nossos).

Conforme Garcia (2010), o conhecimento da disciplina é fundamental para o exercício docente, porém, só ele não garante a qualidade do ensino. No caso das educadoras presas, como já se afirmou, elas sequer possuíam tal conhecimento de forma mais elaborada. De acordo com o autor, existem outros tipos de conhecimentos que são fundamentais para uma qualidade no ensino, tais como: o conhecimento do contexto (onde se ensina), dos alunos (a quem se ensina), de si mesmo, e ainda, de como se ensina. Pela resposta destacada acima, apenas os aspectos relacionados ao conhecimento dos alunos e ao conhecimento do contexto eram considerados. Por certo, um bom relacionamento com as presas é importante para a condução das atividades pedagógicas, mas só isso não é o bastante. Para que a educação como direito possa se efetivar na escola prisional é preciso considerar a necessidade de se ampliar a formação de seus educadores.

Ao não possuírem formação específica para a docência, a aprendizagem dos conhecimentos específicos a serem ensinados às suas alunas ocorreu quando estavam cursando a educação básica ou os cursos superiores pelos quais passaram. O mesmo ocorreu com o conhecimento sobre como se ensina, adquirido apenas a partir de modelos vivenciados com seus antigos professores. Nesse sentido, vale lembrar que para Garcia (2010), a experiência não é sinônimo de formação, seja a experiência adquirida na atuação como professor, seja a experiência adquirida como aluno. Essa experiência, para ser formativa, necessita passar por processo de reflexão, potencializado

por capital de conhecimentos sobre fenômenos educacionais adquirido em momentos de formação sistemática, inicial e continuada.

Como se disse, na penitenciária investigada, as educadoras presas assumem o papel de professoras e são formadas em serviço, por meio do acompanhamento oferecido por uma estagiária da FUNAP, que exerce papel de monitora orientadora. É notável a importância de sua atuação frente às educadoras presas, uma vez que é o único apoio que possuem. Pelo que foi possível constatar por meio das entrevistas, as educadoras e as alunas desabafam seus problemas com ela, procuram sua ajuda, respeitam suas opiniões e a identificam como coordenadora da escola. Em uma das fala Samara destacou que

> Quem me dá apoio é a *coordenadora da escola* que é a D. Denise. A D. Denise sempre acompanha as aulas, ajuda quando necessitamos. Os temas, os planejamentos, o apoio é da D. Denise *como coordenadora*. É uma pessoa boa (sic) (grifos nossos).

De todo modo, com as entrevistas foi possível perceber a fragilidade da formação oferecida pela FUNAP, pois se o apoio é fundamental, também é fundamental o acesso e o conhecimento de saberes específicos relacionados ao exercício docente. Sequer a monitora orientadora possuía formação para desempenhar o papel de uma coordenação pedagógica. Além disso, se as educadoras recebem apoio da estagiária, falta apoio do Grupo Escola na unidade, ou seja, da equipe da penitenciária responsável pelas atividades escolares. Em nenhum momento das entrevistas as educadoras se referiram a algum apoio recebido por parte de algum funcionário desse departamento. A única pessoa referida, no sentido de apoio, acompanhamento e formação foi a estagiária da FUNAP.

Como já dissemos, constatou-se, por meio da pesquisa, que as educadoras aprendem o exercício da função docente na prática, sem terem passado por formação inicial, e é dessa forma que desenvolvem sua atuação. Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 228) utilizam o conceito de “saberes da experiência” para designar o “conjunto dos saberes atualizados, adquiridos e requeridos ao quadro da prática da

profissão docente, e que não provêm das instituições de formação ou dos currículos". No entanto, para os autores, os saberes da experiência atualizam os saberes adquiridos nos momentos de formação inicial, o que não é o caso das educadoras, que desenvolveram seus saberes da experiência a partir das orientações da FUNAP, tendo por base os saberes adquiridos quando eram alunas. Isso demonstra, mais uma vez, as fragilidades encontradas em seu trabalho como educadoras, no momento em que desempenham o papel de professoras.

Segundo informações obtidas com as entrevistas, a formação em serviço oferecida pela FUNAP ocorre da seguinte forma: a monitora orientadora (estagiária da FUNAP) é encarregada de "passar" a formação para presas a partir de formação e instruções recebidas da FUNAP, por meio do supervisor responsável por aquela unidade prisional. Essas orientações, em parte, provêm da discussão de alguns textos, cujas leituras são estabelecidas pelo Grupo de Trabalho responsável pela implantação das Diretrizes para a educação de jovens e adultos presos no estado de São Paulo. Esses encontros de formação do Grupo de Trabalho são organizados pela Secretaria da Administração Penitenciária (SAP) e pela FUNAP e ocorrem uma vez por mês.

Trata-se de iniciativa que visa estabelecer certa unidade nos presídios de São Paulo, a partir de alguns princípios norteadores. De acordo com a equipe técnica da FUNAP, geralmente os textos são fotocopiados e entregues às educadoras para serem lidos e, após a leitura, elas fazem uma discussão, orientada pela estagiária. As educadoras relataram que os textos são trazidos a elas, mas em nenhum momento, falaram sobre discussão dos mesmos[9]. A leitura desses textos deveria subsidiar a formação em serviço das educadoras presas, o que poderia ser bastante interessante, desde que de fato ocorressem momentos de debates com elas. As educadoras presas

[9]No momento da realização das entrevistas, o texto indicado para leitura nas escolas pelas educadoras era: Compreender e ensinar – por uma docência da melhor qualidade, da editora Cortez, de autoria de Terezinha Azerêdo Rios.

relataram a ocorrência de poucos momentos de formação coletiva na escola, destinados mais ao recebimento de instruções do que à discussão e reflexão.

Ainda de acordo com informações obtidas com a equipe técnica, a FUNAP possui um Projeto Político Pedagógico, que atualmente está em discussão. Nele é destacado que "o estudo e aprendizagem ocorrem em função de temas/subtemas estabelecidos como importantes e significativos"; estes temas são definidos para cada semestre nos encontros de formação acima mencionados, do qual toma parte a equipe técnica. Em fevereiro foi decidido que, para o primeiro semestre de 2012, o eixo temático seria "Trabalho, Cultura e Identidade". A partir de tal eixo, a equipe regional tem autonomia para trabalhar subtemas, de acordo com a singularidade de cada unidade. Na FUNAP não há um currículo definido, apenas existe o Projeto Político Pedagógico.

No que diz respeito, ao planejamento das aulas, as educadoras relataram que o planejamento era quinzenal e individual; ao perguntarmos se existia algum tipo de orientação para que elaborassem seus planejamentos, obtivemos de Rosa a seguinte resposta: "Não, faço sozinha. A D. Denise explica no inicio, depois, faço sozinha. O método é igual, aí faço como ela ensinou (sic)."

Quando perguntadas sobre reuniões de planejamento as respostas diferem entre si. Enquanto Rosa relata que não há reunião de planejamento, Samara relata que, pelo menos uma vez por mês, ocorre discussão sobre os temas das aulas. A equipe técnica da FUNAP informou que uma vez por mês ocorrem, nas escolas nos presídios, reuniões para o planejamento escolar. Em relação às turmas, cada educadora é responsável por duas turmas, cada uma com 20 alunas em média.

Conforme já informado, as educadoras não possuem formação inicial, sendo formadas no exercício da docência, e nesse sentido, a construção da sua identidade como professoras se vê comprometida, não sendo possível a construção de uma identidade profissional, o que

por certo lhes dificulta lidar com estereótipos presentes nas representações que possuem sobre o que é um bom professor.

De acordo com Caldeira (2000), a identidade docente constitui-se em um processo de construção / desconstrução / reconstrução permanente. A história familiar e a trajetória escolar e profissional dos professores são importantes para construção dessa identidade, e foi possível identificar nas falas das educadoras, que elas se valeram de antigos professores para, em alguns aspectos, pautarem sua atuação como docentes.

As marcas das trajetórias de escolarização estavam presentes na vida das educadoras e em sua atuação como professoras. Conforme os depoimentos colhidos, as duas foram boas alunas e não repetiram nenhum ano e suas famílias sempre incentivaram os estudos, mostrando relação de respeito e admiração por seus professores. Para Caldeira "a identidade só se constitui na relação com o outro e é nessa relação que começa o processo contrastivo." (2000, p. 105). Uma das educadoras (Samara) fala de uma professora que marcou sua trajetória escolar: "Minha professora de Inglês sempre dava força para 'nóis'. Ela repetia várias vezes. Sempre motivou 'nóis'a ir para frente e estudar"(sic).

Os professores pelos quais as educadoras passaram se tornaram modelos de atuação, no entanto, sem a possibilidade de reflexão sobre tais modelos. É importante ainda ressaltar que a forma como conhecemos uma determinada disciplina ou área curricular produz efeito na forma como ensinamos nossos alunos. Isso ficou claro nas falas da Samara, ao destacar a professora e disciplina que marcaram sua trajetória, qual seja, a de Inglês. No curso que ela leciona todas as suas alunas falam inglês, de certa forma, ela mantém o contato permanente com a língua. Também, pudemos observar a diferenciação que as educadoras estabelecem sobre a educação escolar no Brasil e a que receberam em seus países de origem. Em diversos momentos elas falavam: "lá em Portugal é diferente" e/ou: "eu acho que isso não

existe no Brasil". Isso estava claro quando elas se referiam aos passeios escolares que faziam, e aos lugares que eram visitados:

> Eu fiz muitos passeios com a escola [...] Na escola, eu lembro de ir a museus, fomos em um estação de tratamento de resíduos de água, lá em Portugal chama-se ETAR, aqui eu não sei como fala. Íamos ao cinema como atividade lúdica. Também no Zoológico (Rosa) (sic).

> Íamos nas montanhas. Aqui eu vejo que é diferente , vejo nas notícias, as meninas contam. Íamos nos museus, explicavam sobre as culturas, quem fez, de sexta até segunda [...] Íamos nas sexta-feira, passávamos o final de semana lá e voltávamos na segunda-feira (Samara) (sic).

Em que pese à importância das lembranças, cabe perguntar se tais educadoras conhecem as formas como o ensino está organizado no Brasil. Como se disse, são atuações pautadas na memória e que não puderam ser significadas pela formação inicial. Recebem formação em serviço, mas que se dá no vazio, sem que elas possam refletir sobre suas ações, mesmo com toda a boa vontade que foi possível identificar em seus depoimentos.

Sobre a formação em serviço, Aquino e Mussi (2001) apresentam algumas conclusões de uma investigação realizada junto a professores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, que tinha por objetivo compreender o processo de formação por eles vivenciado. Os autores discutem a importância da prática reflexiva, desenvolvida em momentos de formação de professores em serviço, no sentido de se fortalecer as práticas docentes. No entanto, tais análises dizem respeito a professores que haviam passado por formação inicial. As considerações dos autores são relevantes para ajudar a compreender o fato de, em nenhum momento, as educadoras se referirem a uma prática reflexiva, até mesmo porque não possuíam elementos para tal. Perrenoud (1999) defende que prática reflexiva e a formação crítica devem ser entendidas como orientações prioritárias da formação de professores. Além da ausência da formação inicial, cabe destacar que na prisão há pouco espaço para reflexão e autonomia, estabelecendo

um limite para a educação que ocorre nesse lugar, agravando as dificuldades das educadoras no que diz respeito a pautarem sua atuação por uma prática reflexiva. Trata-se de ambiente de extrema opressão, sempre pautado pela disciplina e vigilância. Os limites implicados na atuação das educadoras presas e relacionados à sua formação podem estar contribuindo para que se torne ainda mais difícil constituir a escola como um espaço de conscientização na prisão. Se isso já é difícil na escola fora das prisões, esse fato se agrava nesse ambiente de tensão.

Considerações Finais

Buscamos nesse artigo, refletir acerca de aspectos da formação e atuação de educadoras presas no exercício de suas funções e as atribuições como docentes. Mesmo marcada pelas contradições presentes na prisão, foi possível identificar, na fala das educadoras, que a escola prisional configurava-se, em alguns aspectos, a partir da mesma lógica que a escola fora das grades e um dos exemplos diz respeito às avaliações. As educadoras presas avaliam os seus alunos por meio de provas, e as próprias educadoras são avaliadas o tempo todo, por meio da estagiária da FUNAP, expressando aspectos da cultura escolar. Apesar de estar na prisão, trata-se da atividade escolar, com características muito similares à da escola da rua. Por isso mesmo, identificamos a atividade das educadoras como atividade docente, apesar de não serem formadas para tal.

No entanto, ao mesmo tempo em que se pode identificar a atividade escolar, também foi possível evidenciar as marcas que a prisão acarretada tanto no exercício da docência quanto na escola, marcas essas pautadas pela violência, disciplina, opressão e segurança que compõem essa instituição. As presas fazem o que podem para exercer a função de educadoras, configurando suas ações a partir de seu empenho e de suas crenças pessoais.

Nota-se a visão romântica que as educadoras presas têm sobre a escola, que se apresenta como a "salvação de todos os males sociais", ou seja, a educação se configura por meio do discurso ideológico da redenção dos problemas sociais e como possibilidade de ascensão social. Não se estabelece uma reflexão sobre a estrutura social e nem sobre os modelos econômicos, sociais e políticos vigentes, que estabelecem enorme desigualdade social. No depoimento das educadoras presas ficou clara a culpabilização dos sujeitos por suas ações e, ao mesmo tempo, a rejeição à qual estão submetidas; em todos os momentos estas relataram o "sonho da liberdade" e a necessidade de se "construir uma vida melhor lá fora". Mais do que a imposição do Estado e das grades, essas mulheres, contidas no ambiente do cárcere, o tempo todo se veem como merecedoras de tal punição.

Um dos aspectos de destaque da pesquisa diz respeito às fragilidades presentes na atuação pedagógica e na construção da identidade docente das educadoras presas, bastante comprometida em função de não possuírem formação inicial e pela precária formação em serviço recebida. Foi possível destacar que as educadoras presas aprendem a serem professoras na prática, mobilizando aprendizagens adquiridas, sobretudo, a partir de modelos de docência que aprenderam quando alunas. Como não possuem formação inicial, a identidade docente vai sendo construída no exercício da função, o que dificulta o trato com estereótipos presentes nas representações que possuem sobre o papel da escola, sobre o que é um bom professor e sobre as formas como devem atuar.

Foi possível constatar que grande parte das ações docentes das educadoras presas era pautada em lembranças que possuíam de seus professores, do tempo em que eram estudantes. Tais lembranças influenciam na forma como lidam com os conteúdos escolares, na forma como conhecem uma determinada disciplina ou área curricular, e, ainda, em suas práticas pedagógicas. As educadoras são formadas no próprio exercício da docência sem, contudo, encontrarem espaço

para significar suas práticas pedagógicas, pautadas em modelos que adquiriram quando alunas, e na qual, como já afirmado, se destaca seu empenho pessoal. Considera-se, no entanto, que apenas o empenho pessoal não é suficiente para o desenvolvimento de uma prática pedagógica que viabilize o ensino dos conteúdos escolares, cerne da atuação docente.

O fato de as educadoras partirem da mesma condição de detentas que suas alunas traz algumas vantagens, pois conhecem o ambiente prisional, o que indica a necessidade de, ao se contratar professores formados para exercer a docência na prisão, se estabelecer um plano de formação em serviço que abarque a especificidade de tal ambiente. Essa questão necessita ser enfrentada, ou seja, para que de fato a educação nas prisões se efetive como um direito, é necessário investir na formação dos educadores que ali atuam, respeitando-se o que exigido em termos da formação inicial e traçando esforços para o desenvolvimento de formação em serviço. Se o conhecimento do contexto é importante, também é importante o conhecimento dos conteúdos escolares e dos conteúdos pedagógicos. Trata-se da necessidade do desenvolvimento de políticas públicas que viabilizem a contratação de professores com a formação exigida para esse profissional, o que se espera com a publicação do texto das Diretrizes e a criação do grupo de trabalho em São Paulo.

Para finalizar, cabe destacar que, nas últimas décadas, o sistema prisional feminino brasileiro vem sofrendo um aumento considerável no número de atendimento, apesar de ainda ser inferior ao dos homens presos. Contudo, não há políticas específicas ao atendimento das mulheres presas, as instalações muitas vezes não são adequadas para recebê-las. Do mesmo modo, no que diz respeito às pesquisas acadêmicas, pouco se tem estudado sobre a educação escolar de mulheres detentas. Tais mulheres tornam-se invisíveis. O fato de já carregarem as marcas históricas e sociais de serem mulheres se soma ao estigma de se encontrarem encarceradas. A fala da

educadora presa é carregada do estigma social, ao mesmo tempo em que é notável a sua esperança:

> Acima de tudo são mulheres e não são inferiores ou superiores a ninguém. [...] Agora, temos uma presidenta mulher aqui, que elas consigam ter um cargo importante, *que elas se veja como mulher, as vezes isso é esquecido aqui dentro* (Rosa) (sic) (grifos nossos).

Além das questões relacionadas às dificuldades enfrentadas pelas educadoras presas pelo fato de não possuírem formação para a docência, a falta de investimentos e recursos para as escolas, também é fator que merece destaque. Foi possível perceber que a educação escolar dos presos não tem sido tema prioritário quanto a elaboração de políticas públicas, mesmo após a promulgação das Diretrizes para a educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade, estabelecida como direito.

Referências bibliográficas

AQUINO, J. G.; MUSSI, M. C. As vicissitudes da formação docente em serviço: A proposta reflexiva em debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n.2, v. 27, p. 211 – 227, 2001.

BRASIL. **Lei de Execução Penal Brasileira**. Lei n. 7210, de 11/7/84, 1984.

_____.**Constituição da República Federativa do Brasil**, 1998.

_____, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais.** Resolução CEB/CNE n.2, de 25/10/2010.

_____, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.
_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro** – com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007. Brasília, 2009.

CALDEIRA, A. M. Fragmentos da história de vida de uma professora: em busca de traços e processos constitutivos de sua identidade docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, nº 32, p. 103 – 122, dez/2000.

CUNHA, E. L. Ressocialização: o desafio da educação no sistema prisional feminino. **Cadernos Cedes**, Campinas, n. 81, vol. 30, p. 157-178, 2010.

FUNAP, SÃO PAULO. **Programas.** Disponível em <http://www.funap.sp.gov.br/> (acesso em 01/02/2011).

GARCIA, C. M. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores.** Belo Horizonte, v. 03, n.03, ago./dez. 2010, p.11-49.

_____. Formação de professores para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. Pesquisa sobre formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, nº 9, p. 51-75, 1998.

_____. Carlos. **Aprender a enseñar**: um estúdio sobre elproceso de socializacion de professores principiantes.Madrid: Centro de Publicaciones Del Ministério de Educación y Ciência: CIDE, 1991.

GOFFMAN, E.**Manicômios, prisões e conventos.** Tradução: Dante Moreira Leite.6ª edição. São Paulo: Perspectiva, 1999.

LEME, J. A. G. A cela de aula: tirando a pena com letras. Uma reflexão sobre o sentido da educação nos presídios. In: ONOFRE, E. M. C. (org.) **Educação escolar entre as grades.** São Carlos: EduFSCar, 2007, p. 111 – 160.

_____. Analisando a "Grade" da "Cela de Aula". In: LOURENÇO, Arlindo da Silva; ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano (orgs). **O espaço da prisão e suas práticas educativas: enfoques e perspectivas contemporâneas.** São Carlos: EduFSCar, 2011, p. 147 – 165.

LOURENÇO, A.; ONOFRE, E. M. C. (org.). **O espaço da prisão e suas práticas educativas: enfoques e perspectivas contemporâneas**. São Carlos: EduFSCar, 2011.
ONOFRE, E. M. C. (org.) **Educação escolar entre as grades**. São Carlos: EduFSCar, 2007a. 160p.

_____. Escola na prisão: espaço de construção da identidade do homem aprisionado? In: _____ (org.) **Educação escolar entre as grades.** São Carlos: EduFSCar, 2007b, p. 11-28.

PERRENOUD, P. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. **Revista Brasileira de Educação**, n. 12, p. 5-21, set/out/nov/dez 1999.

PORTUGUES, M. Educação de adultos na prisão. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 2, 2001.

SÃO PAULO. **Decreto nº 56.800, de 2 de março de 2011,** Institui Grupo de Trabalho para desenvolver estudos e propor políticas e ações voltadas para a educação no Sistema Prisional do Estado de São Paulo, 2011a.

_____. **Decreto nº 57.238, de 17 de agosto de 2011**, Institui o Programa de Educação nas Prisões e dá providências correlatas, 2001b.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, 1991 nº 4, p. 215-233.

TEIXEIRA, C. J. P. O papel da educação como programa de reinserção social para jovens e adultos privados de liberdade: perspectivas e avanços. **Salto para o Futuro**, Boletim 06 EJA e educação prisional, Brasília: MEC/ SECAD, p. 14-21, maio 2007.

COMO SER UM BOM PROFESSOR NA VISÃO DE UM GRUPO DE ALUNOS

Jefferson Peixoto Silva

Universidade Paulista – UNIP

Resumo

O presente trabalho pretende apresentar parte dos resultados obtidos por meio de pesquisa de campo realizada com um grupo de alunos de uma escola da rede pública estadual paulista. O principal objetivo é apresentar uma súmula descritiva de falas que classificaram algumas atitudes docentes como adequadas ou inadequadas e, assim, assumir uma abordagem alternativa que aponte para a fértil possibilidade de se considerar os alunos como fonte de aprendizagem e formação de professores. Para os alunos entrevistados um bom professor deve ser carismático; criativo e saber impor limites, não devendo: deixar de trabalhar o que o aluno gostaria de aprender; demonstrar desinteresse pelo que faz; ir despreparado às aulas; ser inflexível; desconsiderar o quanto ele é importante para o aluno; desrespeitar seus alunos; descontar nos alunos seus problemas pessoais; generalizar; ser displicente com o nome do aluno; ter postura vingativa; eleger os "queridinhos" nem ser displicente com o tema indisciplina.

Palavras-chave: Alunos; Professores; Condutas docentes.

HOW TO BE A GOOD TEACHER IN VIEW OF A GROUP OF STUDENTS

Abstract

This paper intends to present some of the results obtained through field research conducted with a group of students from a public school in São Paulo state. The main objective is to present a summary of descriptive words that some actions classified as adequate or inadequate teachers and thus take an alternative approach that points to the fertile possibility of considering students as a source of learning and teacher training. For students interviewed a good teacher should be charismatic, creative and learn to set limits and must not: leave working what the student would like to learn, show disinterest in the making; go to class unprepared, be inflexible; disregard how much he is important for the student; disrespecting their students; students cashing in their personal problems; generalize; being careless with the student's name; having vindictive posture; elect the "darlings" or be careless with the theme indiscipline.

Keywords: Students; Teachers; Professors conduct.

Introdução

Não é novidade que a Educação em nosso país precisa de urgente desenvolvimento qualitativo, assim como também não é nova a defesa por uma formação docente ajustada ao nosso tempo e à realidade dos nossos alunos. Neste sentido, já faz tempo que as concepções de educação e docência defendidas por Paulo Freire (1921-1997) têm servido como referencial de peso no sentido de apontar alguns dos caminhos pelos quais as práticas educacionais devem passar rumo a um processo de ensino-aprendizagem que seja significativo e, portanto, dotado de qualidade.

Em suas críticas àquilo que ele, Paulo Freire, chamava de Educação bancária, isto é, a concepção segundo a qual o professor seria o detentor do saber e o aluno apenas um receptáculo onde o professor depositaria os conteúdos (daí a analogia com o banco), o eminente educador brasileiro alertava para o fato de que o aluno não é um ser vazio e nem tampouco um recipiente ou estrutura oca sobre a qual se deveria despejar ou depositar conteúdos, mas sim um ser cognoscente que possui saberes, crenças, medos, sonhos, desejos e perspectivas que devem ser levados em conta no processo educativo, processo este que não consiste em mera transmissão e que perde seu potencial de acontecer satisfatoriamente se não seguir o caminho do diálogo:

> [...] o educador já não é mais aquele que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os "argumentos de autoridade" já não valem. E para ser autoridade, funcionalmente, é necessário estar a favor da liberdade e não contra a mesma. E ninguém educa ninguém e tão pouco educa a si próprio: os homens educam em comunhão mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na prática bancária, são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos. (FREIRE, 2005, p.68).

Como se vê, a defesa assumida por Paulo Freire em prol de uma educação que considere o aluno e o seu saber como elementos ativos do processo de ensino-aprendizagem o levou a frisar que *o educando, ao ser educado, também educa* e isto significa dizer que a via deste processo não é de mão única no sentido professor-aluno, mas envolve também o fluxo aluno-professor, formando uma realidade marcada profundamente pela inter-relação entre professor e aluno, mediada pelo diálogo.

Olhando por esta perspectiva, fica evidente que na concepção freireana o professor deve considerar o aluno como um dos agentes de ensino e não apenas como elemento destinatário de aprendizagem, ou seja, deve se orientar no sentido de ver o aluno como alguém com quem ele, o professor, também aprende.

A proposta apresentada por Freire continua sendo encontrada recorrentemente nos discursos de diversos educadores, escritores, gestores e técnicos responsáveis pela formulação das políticas públicas educacionais. Mas não é apenas entre os pensadores e formuladores das propostas e políticas educacionais que o discurso em prol da educação dialógica se manifesta, ele também está no cotidiano da escola, nos discursos dos professores, gestores e demais executores das referidas propostas e políticas no interior das escolas. Isso, no entanto, não significa que tais princípios estejam sendo, de fato, seguidos ou pelo menos implementados.

Muito pelo contrário, as queixas de desmandos, autoritarismo e falta de comunicação/diálogo no cotidiano escolar continuam sendo frequentes entre professores, alunos e até por gestores escolares, refletindo-se, invariavelmente, na qualidade do ensino e do aproveitamento escolar.

É neste contexto que se pode ofertar o presente trabalho ao campo educacional como uma tentativa de contribuição. Na pesquisa que serviu de referência para a apresentação deste trabalho, o principal protagonista não foi o professor e nem tampouco o pesquisador, mas sim os alunos e, sendo assim, o mesmo se apresenta como uma tentativa de tirar o *ouvir os alunos e dialogar com eles* do campo

meramente teórico-mental e levá-lo à dimensão da realidade material vivenciada, em uma tentativa de unir efetivamente os dois polos da práxis pedagógica.

Trata-se, portanto, de uma abordagem alternativa que considerou os alunos entrevistados não como meros objetos da pesquisa, mas como agentes dotados de visões e perspectivas capazes de indicar lacunas e rumos a seguir. Há que se considerar que esta não era necessariamente a expectativa que se tinha ao iniciar o trabalho. No início pretendia-se apenas ouvir os alunos a fim de conhecer o que eles pensavam a respeito do ensino de História. Os resultados, no entanto, foram muito mais proveitosos do que se esperava, uma vez que eles parecem ter aproveitado a oportunidade de serem ouvidos para, enfim, manifestarem diversos contentamentos e descontentamentos que vinham carregando, e o fizeram não no sentido de simplesmente desabar, mas sim, na direção de propor mudanças de rota, rumos corretivos em algumas práticas educacionais consideradas por eles inadequadas e, por isso, produtoras coadjuvantes da má qualidade do ensino.

Fundamentos e pressupostos teóricos

Mais do que simplesmente listar atitudes docentes e fatos do cotidiano escolar classificados pelos alunos como positivos ou negativos, o enfoque assumido neste trabalho se ampara no pressuposto de que o ato de dar voz aos alunos caracteriza um tipo de olhar que tem o potencial de gerar elementos substancialmente proveitosos à reflexão e à formação continuada dos professores, uma vez que a partir dessas falas é possível colocar em evidência o sentido que os alunos atribuem às práticas docentes e escolares que eles vivenciam, podendo-se extrair daí um rico material de subsídio a estudos, pesquisas, reflexões e à própria formação dos docentes.

Esse não é, todavia, um tipo de abordagem muito convencional do ponto de vista das práticas docentes e das instituições oficiais de ensino, ainda que existam bons discursos de ampla repercussão que lhes são favoráveis, como os discursos em defesa da educação libertadora preconizada por Paulo Freire e outros que desde o movimento escolanovista têm defendido a adoção de métodos ativos e a democratização das relações entre professores e alunos. Embora o discurso já seja convencional, as práticas parecem ainda não ser, isso porque ainda pesa contra esse tipo de abordagem todo o passado de uma tradição, tanto no que se refere à lógica de funcionamento das organizações, quanto no que se refere às concepções pedagógicas e os modelos de escola que se constituíram com base nessas concepções ao longo de nossa história.

Do ponto de vista da lógica das organizações, Almeida (2005) aponta para a existência de uma tradição que se estruturou em torno do paradigma clássico ou da simplificação, paradigma este que servia de base às organizações totais, as quais foram "fundadas na razão fechada simplificadora e que em nome da eficácia e do lucro, buscam a homogeneização das diferenças" (ALMEIDA, 2005, pág.15).

As organizações totais primavam pela manutenção da ordem utilizando-se de mecanismos repressivos de controle social, pautando-se na ideia de que tudo o que não pudesse ser compreendido ou que ameaçasse a ordem deveria ser afastado, daí, por exemplo, a criação de presídios e hospícios, sem desconsiderar também a própria escola.

> Pode-se dizer que, até o fim da Segunda Guerra, predominou no cenário brasileiro e mundial um modelo de escola de tendência aristocrática – vinculada ao modelo entrópico de organização – caracterizado pela dificuldade de acesso e de trajeto no seu interior. Portanto um modelo fechado e, em muitos aspectos, semelhante aos hospícios e presídios, principais modelos totais de enquadramento das pessoas a um modelo de sociedade. (ALMEIDA, 2005, pág. 16).

A partir da década de 1960, no entanto, em uma atitude de franca oposição às organizações totais, despontaram os movimentos de contracultura, evidenciando que um novo paradigma – o holonômico ou da complexidade – estava a surgir. Ao contrário do paradigma

clássico, o holonômico se caracterizaria por uma postura mais democrática de aceitação do diferente e de negação ao autoritarismo.

> Já o paradigma da complexidade está fundado na razão aberta ou complexa e que considera a complementaridade entre os diferentes (ALMEIDA, 2005, pág. 15).

Inspirado nesse novo paradigma – o da complexidade – procedeu-se à tentativa de abertura das organizações, dentre as quais a escola, mas essa tentativa ainda está em processo e, sendo assim, não se pode dizer que esse movimento recente tenha sido capaz de romper com os séculos de predomínio da tradição autoritária que regia as instituições totais.

Diante do cenário exposto, não é difícil compreender porquê a escola parece reivindicar para si o direito de disciplinar o aluno enquanto o aluno procura cada vez mais se negar a receber tal disciplinamento. Grande parte das queixas dos docentes em relação à (in)disciplina dos alunos gira em torno da perplexidade de professores que parecem não entender porquê o aluno teima em não lhe obedecer. Acontece que estamos vivenciando não apenas um choque de gerações, mas também os fortes impactos da contraposição de dois paradigmas de naturezas bastante diversas.

A despeito disso, no imaginário coletivo parece que ainda predomina o modelo de professor característico das organizações totais. Ao professor todos deviam ouvir e respeitar incondicionalmente, pois era ele quem detinha o conhecimento e, este conhecimento, somado ao posto ocupado por ele, justificavam seu poder. Se, por um lado, o domínio do conhecimento que ele possuía lhe rendia profunda admiração por se tratar de um conhecimento a que poucos tinham acesso, por outro lado o lugar que ele ocupava impunha um enorme respeito, convertido na grande maioria das vezes em grande pavor, pois era ele quem detinha o poder de aprovar ou reprovar e não raramente abusava desse poder. Se é verdade que, como aponta Silva (2005), a liderança em sala de aula pode passar pelo caminho do

autoritarismo, do carisma da licenciosidade, ou das relações democráticas, não é difícil enxergar que as organizações totais favoreciam o predomínio de uma espécie de autoritarismo consentido, pois o professor usava sua autoridade porque sabia do poder de sua condição e o aluno geralmente consentia porque sabia quem mandava e também porque, de um certo modo, tendia a ficar encantado com a quantidade de informações e conhecimentos que o professor era capaz de *armazenar*.

Neste cenário, ao professor cabia ensinar e, aos alunos cabia aprender, ele falava e os alunos ouviam, ele ditava as regras e os alunos obedeciam, enfim, tudo funcionava pela perspectiva da simplificação e quem não se enquadrava não entrava na escola ou nela não podia permanecer.

Isso nos mostra que qualquer atitude docente que se paute por esse tipo de imaginário tende a encontrar ferrenha resistência e tornar difícil a vida de quem quiser se orientar por ela, pois ela faz referência a um modelo de instituição cujos traços principais continuam existindo, mas os valores que os embasam não são compartilhados pelas novas gerações. Os alunos que temos hoje não pensam mais com a cabeça das instituições totais, eles já pensam a partir do novo paradigma e, sendo assim, ficar lutando para tentar reestabelecer a velha ordem não é eficaz e nem é algo que valha a pena fazer. O que vale realmente a pena é tentar aprender a lidar com esse novo tipo de aluno que temos. Neste sentido, as palavras de Silva (1993) são de grande valia.

> A escola dedicada ao ensino básico tem, a partir dos anos 50 em muitos países e, de modo especial, a partir dos anos 60 em nosso país, sido sacudida por demandas antes não presentes com tão grande intensidade. A afirmação da democracia, após a Segunda Guerra Mundial, como valor a ser buscado universalmente pelos governos e pelos povos, atingiu a escola (SILVA, 1993, pág. 67).

Paralelamente a esse conflito gerado pelo choque de dois paradigmas antagônicos, o cenário dos modelos de escola e das concepções pedagógicas que fundamentam esses respectivos modelos também enfrentaram ao longo dos tempos seus próprios embates. Estando

a serviço das organizações, não há como negar que as oscilações sofridas por esses modelos e concepções refletem e são refletidas nas mudanças pelas quais as organizações passam. Não se está tentando determinar quem muda quem, apenas se está chamando a atenção para as profundas relações existentes entre a lógica das organizações e o formato dos modelos e concepções de educação que nelas se praticam.

Sabe-se que no Brasil o primeiro tipo de escola que tivemos, considerando-se o limiar da colonização, foi a escola jesuítica caracterizada por métodos que se convencionou chamar de tradicionais (ARANHA, , 2006, pág. 1999). Até pelo menos meados de 1930, quando o movimento da Escola Nova ganhou força, o modelo tradicional herdado do ensino jesuítico dominou o cenário pedagógico oficial brasileiro, sem nenhum outro que com ele rivalizasse.

Após o modelo escolanovista haver se apresentado como alternativa ao modelo tradicional, sem que tivesse, contudo conseguido se estabelecer efetivamente, o país sofreu o Golpe Militar que impôs outro modelo, o Tecnicista. Paralelamente a ele, no entanto, crescia extraoficialmente a influencia da Pedagogia Libertadora defendida por Paulo Freire, mas na medida em que ela avançava, a violência da repressão contra tudo o que cheirava a democracia e/ou pudesse ser associado à esquerda também se avolumava.

Uma vez superado o período militar, houve ainda espaço para reabertura das discussões em torno da Pedagogia Libertadora, mas com força muito diminuída e cercada por algumas aparentes contradições que acabaram por ensejar outro tipo de concepção baseada na tentativa de superação dessas supostas contradições. Tal concepção ficou conhecida como pedagogia crítico-social dos conteúdos ou pedagogia histórico-crítica, mas ela também não se tornou a concepção dominante, uma vez que os programas oficiais passaram a proclamar uma simpatia proeminente pelas teorias construtivistas.

Outra tendência que não pode ser desconsiderada e que sintetiza bem a polarização entre concepções de escola e modelos pedagógicos totais (Tradicional, Tecnicista) e outros de cunho aberto ou democrático (Escola Nova, Pedagogia Libertadora, Pedagogia Crítico-social dos conteúdos e até mesmo o construtivismo) foram as ditas pedagogias não-diretivas, cuja principal vertente teve em Carl Rogers (1902-1987) seu principal proponente.

O cenário apresentado até aqui nos mostra o quanto é preciso se apropriar do saber culturalmente acumulado nas áreas da educação e da pedagogia a fim de se reconhecer o campo no qual estamos pisando e as tendências para as quais o horizonte indica que precisamos seguir. Talvez fosse interessante, inclusive, atentar para a história dos modelos de formação de professores que têm sido replicados e praticados, pois eles também podem ter muito a dizer a respeito dessa problemática. Do ponto de vista da lógica das organizações e da história dos modelos de escola e das concepções pedagógicas, o horizonte parece indicar em direção favorável ao pressuposto assumido neste trabalho, isto é, se o caminho que estamos seguindo é o da abertura das organizações e da busca por modelos e concepções democráticas, sem dúvida alguma, ouvir os alunos e reconhecê-los como sujeitos capazes de dar sua contribuição para a melhoria da organização escolar é um caminho proveitoso.

Do ponto de vista dos modelos de formação de professores, há uma discussão em torno de basicamente quatro modelos que parece indicar para a mesma direção citada anteriormente, a saber, a da abertura das organizações e, consequentemente, das relações dentro das mesmas. Trata-se dos modelos intitulados: *tecnicista*, *reflexivo*, *mestria* e *intelectual crítico*, os quais, de certa forma parecem povoar os cursos de formação de professores no Brasil de modo pouco sistematizado, isto é, características de uns e de outros parecem coexistir no dia a dia de tais cursos, ainda que alguns tenham aparecido mais pontualmente em alguns momentos de nossa história e outros apareçam apenas intuitivamente na grande maioria das vezes.

A respeito dos modelos *tecnicista* e *reflexivo*, o trabalho de Gomes (1992) é uma boa referência, uma vez que o autor busca caracterizar e contrapor os dois modelos. Para ele, o primeiro modelo – do professor como técnico – obedece a uma lógica de aplicação do conhecimento científico. Dentro desta perspectiva, o professor seria uma espécie de aplicador de regras e procedimentos pré-formulados por outros, o que lhe coloca em condição de subordinado daqueles (os cientistas) que formulariam como e o que o professor deve fazer diante de cada situação que surge em sua prática. Para o autor esse modelo seria limitado, já que em sua prática, o professor é constantemente colocado diante de situações que fogem às regras e aos casos previamente identificados.

Como contraponto ao modelo tecnicista, Gomes (1992) apresenta o conceito de *professor reflexivo*, também chamado por ele de profissional prático. O *professor reflexivo* seria aquele que, dotado de um conjunto de conhecimentos prévios, ativaria tais conhecimentos em toda a sua complexidade e diversidade sempre que inserido em uma ação/situação educativa. Tal modelo pressupõe que, no momento em que age, o *professor reflexivo* analisa (ou reflete, para ser fiel ao conceito) o que está se passando e sobre como vai lidar com aquela determinada situação, na tentativa de atuar da melhor maneira possível. Depois disso, passada a situação, ele põe-se a refletir sobre como ele agiu e como refletiu diante da situação que originou sua ação.

Apesar das bases filosóficas e psicológicas de reflexão e autoconhecimento contidos no modelo apresentado, Pimenta (2002) direciona a ele severas críticas. Para essa autora, todo ser humano é reflexivo e a transformação de um adjetivo comum a todos os homens em conceito é improcedente. Ela critica também o fato de o modelo reflexivo depositar todo o peso da formação do professor na prática, deixando a teoria em segundo plano. Não se deixa de reconhecer em sua crítica que tal modelo significou um avanço em relação ao tecnicismo, mas afirma que mesmo assim ele ainda cai no tecnicismo, uma vez que o formando aprende sobre a necessidade de *refletir-na-*

ação e depois *sobre a ação*, passando fazer isso tecnicamente, pois tal procedimento se torna invariavelmente um imperativo, um padrão. Além disso, ela aponta o ambiente escolar como um ambiente restrito e pouco propenso a favorecer tal prática, especialmente por conta do individualismo que costuma imperar.

Sua proposta, portanto, é que o professor seja formado como um *intelectual crítico*, pois existem condicionantes sociais e políticos provenientes das políticas públicas em educação que são muito mais amplos e complexos do que aquilo que muitas vezes se manifesta superficialmente na realidade específica do ambiente escolar. Segundo essa visão, o professor precisa ser capaz de olhar para além do lócus em que atua e, assim, compreender as relações, os reflexos e os impactos daquilo que vem de fora pra dentro, do macro para o micro, apreendendo, por exemplo, os reflexos da política neoliberal e sua lógica de Estado mínimo sobre os recursos, saberes, procedimentos e práticas adotados nas escolas.

Paralelamente aos três modelos citados, há outro que é o de *mestria*, o qual está muito mais para o modelo *técnico* do que para o de *intelectual crítico*, embora seja apresentado por Amaral, Moreira e Ribeiro (1996) como elemento de inspiração e suporte ao modelo reflexivo, concepção esta que exigiria a presença de um supervisor de ensino ou em outros termos, um tutor que deveria acompanhar o professor reflexivo em formação a fim de ajudá-lo a se familiarizar com o procedimento de refletir *na e sobre a ação*.

De fato, a formação por *mestria* consistiria em um aprendizado baseado na imitação das técnicas aprendidas com um professor mais velho, considerado por sua experiência um detentor do saber fazer docente. O aprendizado deste modelo basear-se-ia na transmissão do saber que o mestre detém para o formando, sendo rico em formulações práticas, mas, dependendo do contexto, deficiente de bases teóricas que eventualmente pudessem subsidiar os processos de questionamento, criação e construção de sua prática que, segundo se pressupõe, o *intelectual crítico* seria capaz de conduzir /realizar.

Como se observa, a evolução das concepções e modelos de formação de professores parece mesmo caminhar no sentido da abertura das instituições e das relações que se operam em seu interior, apresentando-se como mais uma razão para que se argumente em favor de abordagens alternativas e centradas no aluno, ainda que estas não sejam dominantes.

Até aqui foram apresentados os pressupostos teóricos deste trabalho, sendo oportuno frisar neste momento que eles significaram inspiração para o que se intentou fazer e corroboraram o caminho que se percorreu, mas a referência que guia e fundamenta efetivamente esta proposta se encontra em Freire (1979; 1996; 2006) e em Charlot (2000).

Além daquilo que já foi dito sobre Paulo Freire, justifica-se a menção à sua figura e obra como referências deste artigo por conta de sua reconhecida defesa em prol de uma educação ancorada no diálogo e no respeito pelo aluno, tanto do ponto de vista daquilo que ele é e representa para o processo de ensino-aprendizagem, como também por conta daquilo que ele sabe e pode contribuir. Cabe reforçar que para ele o aluno deveria ser entendido como um sujeito tão capaz de ensinar como de aprender, uma vez que o ensino e a aprendizagem são partes de um mesmo processo, razão pela qual *não há docência sem discência* (FREIRE, 1996, p.23).

A formulação do propósito deste trabalho amparou-se também na noção de *relação com o saber* proposta por Bernard Charlot (2000), de acordo com a qual o aluno é um sujeito que interpreta o mundo e dá a ele um sentido (CHARLOT, 2000, p.33), ou seja, o aluno é um sujeito que atribui significado às coisas e que precisa ser compreendido dentro deste processo de atribuição de sentidos, uma vez que são tais sentidos atribuídos que pautam as percepções, as ações e as reações no âmbito das práticas educativas e do aproveitamento escolar.

Como é sabido, este autor tornou-se notório na área educacional, sobretudo por ter se voltado a investigar a questão do fracasso escolar propondo que a relação estabelecida subjetivamente por cada indivíduo em sua relação com o saber exerce papel fundamental na questão do fracasso ou sucesso do aluno. Tal posição significou uma grande ampliação de perspectivas diante da *teoria da reprodução* representada por autores como Bordieu e Passeron, os quais atribuíam o sucesso ou o fracasso à posição social do indivíduo e não necessariamente a interpretação que este indivíduo faz de sua posição.

O cenário e a pesquisa

Proceder-se-á, a seguir, a apresentação de um conjunto de atitudes docentes que um grupo de alunos entrevistados apontou como condutas reprováveis e inadequadas para a consecução de um ensino com qualidade. Tal entrevista fez parte da pesquisa de campo que resultou no desenvolvimento da dissertação de mestrado intitulada *O sentido que os alunos de uma escola da rede pública estadual paulista atribuem ao ensino de história*. No decorrer da entrevista, os alunos foram espontaneamente deixando de responder as perguntas previamente formuladas, as quais eram diretamente relacionadas às características peculiares da disciplina história e começaram a falar a respeito de determinadas práticas docentes que os inquietava. Era como se eles estivessem aguardando por um momento de serem ouvidos e, assim que entenderam haver conseguido, se puseram a colocar para fora aquilo que estava preso. Mas não foi só isso, além das condutas reprováveis, eles também indicaram diretamente algumas características que um bom professor deveria ter, conforme se observará.

A realização da pesquisa ocorreu no ano letivo de 2007 e envolveu alunos da E.E Aristides de Castro, instituição de ensino localizada na Rua Leopoldo Couto de Magalhães Júnior, no bairro do Itaim-Bibi, área nobre de São Paulo. Na ocasião em que os dados foram coletados, a escola contava com um público misto, formado

basicamente por alunos que moravam nas adjacências da escola e dispunham de uma condição socioeconômica elevada, bem como por alunos que vinham de bairros mais pobres e que ali estudavam porque o pai ou a mãe consideravam aquela uma “boa escola”. Na maioria dos casos, os alunos provenientes de bairros mais carentes iam acompanhados das mães que os deixavam lá para estudar enquanto estas iam desempenhar atividades domésticas nas casas de moradores do bairro ou trabalhar no comércio local.

O interesse pelo tema e pela escola como espaço para a coleta de dados surgiu no ano de 2005, durante o meu trabalho como professor de História naquela instituição. Logo nos primeiros dias de aula, considerando que aquele era meu primeiro ano por lá e que os alunos não me conheciam, coloquei-me o propósito de executar o que considerava o procedimento básico para os primeiros dias de aula: apresentar-me e, em seguida, falar sobre a matéria que lecionaria no decorrer do ano letivo. Na medida em que ia adentrando as classes daquela escola e me apresentando aos novos alunos como seu professor de História, fui sendo surpreendido por vários deles que faziam questão de demonstrar certo desapreço pela disciplina com a qual me competia trabalhar. Quando dizia que seria o professor de História, via nitidamente no semblante de alguns alunos uma expressão de desagrado enquanto ouvia outros dizendo em alto e bom som: v*ixe*, c*redo*, e outras expressões com o mesmo sentido.

Diante disso passei a me preocupar com a seguinte questão: Por que estes alunos não gostam de História? (ou pelo menos demonstram não gostar?). Foi então que surgiu meu interesse em estudar o tema ora apresentado, de modo que o levei ao programa de Mestrado em Educação.

Tendo em vista que os objetivos da pesquisa envolviam a tentativa de apreensão de uma realidade bastante subjetiva (a de buscar compreender o sentido que os alunos atribuem ao ensino de História) recorreu-se à entrevista como método para obtenção dos dados. Apesar de ser um instrumento largamente utilizado, o questionário foi

descartado por considerar-se que naquele contexto ele teria um alcance muito mais superficial do que a entrevista, sendo entendido como muito mais apropriado para pesquisas com caráter quantitativo.

Entre os diversos tipos de entrevistas possíveis [1], a pesquisa semiestruturada foi a que se mostrou mais apropriada aos objetivos estabelecidos. De acordo com Lüdke e André (1986), a entrevista semiestruturada prevê a elaboração de um roteiro – assim como a estruturada – mas não pressupõe uma obediência rígida ao roteiro estabelecido, pois concede a liberdade para que ajustes e adequações sejam feitos de acordo com o desenrolar da situação de pesquisa.

> Parece-nos claro que o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação aproxima-se mais dos esquemas mais livres, menos estruturados. As informações que se quer obter, e os informantes que se quer contatar, em geral professores, diretores, orientadores, alunos e pais, são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível(...) a entrevista semiestruturada que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações. (LÜDKE e ANDRÈ, 1986, p. 34).

Para a entrevista, as seguintes perguntas foram apresentadas, considerando que até a terceira delas a ordem foi mantida, depois disso a espontaneidade dos alunos predominou e surpreendentemente, mesmo com seu predomínio, as demais questões acabaram por ser atingidas. As perguntas previamente organizadas e levadas para a entrevista foram:

1- O que é História para você?
2 - Você gosta de estudar História?
3 - O que você aprende em História?
4 - Para que estudar História?
5 - Você já teve um bom professor de História? Como ele ensinava?
6 - O que é um bom professor?

[1] O trabalho de Lüdke e André (1986) apresenta três alternativas possíveis: A entrevista não-estruturada ou não-padronizada, a padronizada ou estruturada e, por fim, semiestruturada. A não-estruturada e a padronizada não serão explicitadas em seus detalhes por não terem sido adotas neste trabalho.

As duas últimas perguntas nem chegaram a ser apresentadas formalmente aos alunos porque eles passaram a respondê-las espontaneamente, antes que fosse necessário pontuá-las. Não foi preciso lhes perguntar o que eles consideravam ser um bom professor porque eles tinham muito a dizer a este respeito e o fizeram prontamente, tão logo surgiu a oportunidade. Vejamos então uma síntese do que emergiu de suas falas.

Como ser um bom professor na visão de um grupo de alunos: O que um bom professor não deve fazer

Ao falar sobre as atitudes docentes que eles consideravam inadequadas ao bom desempenho das aulas e do ensino, os alunos listaram doze posturas as quais eles entendem que os professores não devem ter. Mesmo que tenha ficado para o final do trabalho, a apresentação das visões manifestadas pelos alunos a respeito de tais posturas e procedimentos é o que se estabelece como objetivo principal deste trabalho.

Por questões de espaço e de perspectiva adotada, o trabalho se limitará a listar as práticas consideradas indesejáveis pelos alunos e a corroborá-las pela transcrição de algumas falas selecionadas, ou seja, não haverá comentários sobre tais falas, em primeiro lugar, por conta do espaço que não se tem para uma explanação desse tipo, e em segundo lugar, porque ao mesmo tempo em que essas falas são autoexplicativas em relação aos seus títulos, deixá-las sem comentários tira do autor o protagonismo e o entrega aos alunos que foram os verdadeiros autores das falas.

Deste modo, o terceiro dos atores envolvidos, o leitor, poderá fazer sua interpretação livremente, tanto individual como coletivamente. Sugere-se e espera-se, inclusive, que as falas dos alunos abaixo transcritas sirvam para fomentar discussões em reuniões pedagógicas e em demais processos de formação de professores, com todo o questionamento, debate e interpretação que elas por si só podem

fomentar. O mesmo se aplica às *características de um bom professor* que também foram mencionadas pelos alunos e serão apresentadas mais adiante.

Se, todavia, isto não se apresentar suficiente, a transcrição completa e a interpretação devidamente explanada de tais falas pode ser encontrada em Silva (2008).

Vamos então às falas. De acordo com os alunos entrevistados, o bom professor **não deve**:

1. Deixar de trabalhar o que o aluno gostaria de aprender. Para elucidar este ponto**,** a fala do aluno C é um ótimo parâmetro.

> Bom, depende. Não lembro muito do que aprendi. Para aprender bastante história depende mais do professor, porque na maioria dos livros de História, parece que a parte mais legal fica no final e não dá tempo de estudar porque a gente nunca chega nele. Você pode até aprender aquilo que os professores colocam na sua cabeça, mas sempre que você está folheando ali o livro você vai achar uma foto bem legal e quase nunca você chega naquela foto que você quer aprender. (Aluno C).

Conforme mencionado anteriormente, por questões de limitação de espaço e de recurso estratégico, as falas dos alunos não serão comentadas e interpretadas uma a uma, pois como se observa, elas são autoexplicativas. Além disso, os títulos que lhes foram dados já representam a interpretação que o autor deste trabalho lhes atribui.

2. Demonstrar desinteresse pelo que faz:

> Porque também na maioria das vezes passa [no sentido de ficar para trás, sem ser aprendido] mais essa parte da mitologia... E acho que ninguém aprende, e essa parte aí seria até bem mais legal de trabalhar. É bem mais legal de um aluno...Porque tem muito aluno que não presta atenção. A maioria dos professores quer que os alunos prestem atenção numa coisa que nem o professor quer mais saber, ele fala pra você com o mínimo de entusiasmo possível. Ele pega e fala: ‘abram o capítulo, leiam essa parte aí e depois façam o resumo e já era... (aluno C).
> Se o professor não tem interesse de passar aquilo para você, como é que ele quer que a gente tenha interesse naquilo que nem ele se interessa? (aluno H).

3. Ir despreparado à aula.

> Pior que é verdade! Ah, sem contar aqueles que passam um texto e falam: 'então, esse cara fez isso... e não lembra e tem que abrir o livro (aluna B).

4- Ser inflexível.

> Mas, o professor quando chega na sala é aquilo: o que mais estamos vendo este ano é sobre a política brasileira. Então ele chega na sala e fala só sobre a política, ele não vai falar sobre os índios e mais nada. O nosso chegou e começou a falar sobre Getúlio Vargas e está até agora falando aí de um monte de presidentes. Ele não vai chegar e falar assim: 'Ah! Getúlo Vargas falou, falou, falou... agora vamos pensar 10 minutinhos...' Não, ele não vai falar isso aí e mudar totalmente de rumo... (aluno C).

5- Desconsiderar o quanto ele é importante para o aluno.

> A gente nunca teve professora de História, desde o começo do ano, ela chegou faz uns quatro meses. Você dar a matéria da 8ª série que o conteúdo é muito importante, porque agora acabou! A gente vai para o colegial e daí pra frente estamos com vontade de crescer mesmo... Ela conseguir dar uma matéria em quatro meses é impossível! A gente até ficou falando que ela não é uma boa professora, mas... (aluna B).

6- Desrespeitar seus alunos.

> A gente teve uma professora desse tipo, a I., por exemplo, ela chegou na nossa sala, abriu a porta, sentou e disse: calem a boca! Pronto, começou mal... (aluno C).

7- Descontar nos alunos seus problemas pessoais.

> [...]eu acho que pra um professor ser bom, a primeira coisa que ele tem que fazer é... acho que a vida pessoal do professor tem que ficar na porta da sala de aula, porque tem professor que entra..."(aluno C)
> "E traz os problemas dele pra sala de aula..."(aluno H).
> "É, e traz os problemas, porque tem a casa dele, como foi o dia dele e aí ele traz e desconta nos alunos, agora tem professor que chega e pode estar super triste, mas quando abre a porta da sala ele muda totalmente, e é um professor criativo(...). (aluno C).

8- Generalizar.

> Ela [professora M.] é bem diferente de qualquer outro professor, que nem a I., que chegou na sala, gritou e todo dia faz uma anotação. A M. não, ela sabe diferenciar os alunos, ela consegue separar o aluno que está ali brincando um dia daquele que brinca a semana toda. (aluno C).

9- Ser displicente com o nome do aluno.

> Agora, tem professores que irritam a gente né? A coisa que mais me irrita é quando a professora A. erra meu nome. (aluno C).

10- Ter postura vingativa.

> Eu acho que ontem ela só tirou minha prova porque ela errou meu nome e eu disse: professora, já chega né? Você já errou meu nome o ano inteiro, será que na última semana não dá pra você falar direito? Aí ela olhou pra minha cara assim e disse: nossa, eu falei? Aí não passou nem um minuto, eu disse: professora, a T. está olhando a minha prova. Nossa, ela veio que nem um foguete, pegar minha prova, acho que ela veio se vingar de mim". (aluno C).

11- Eleger os "queridinhos".

> Mas ela puxa teu saco sim. Qual professor que entra na sala e diz assim: *Cadê a A.* (em referência a aluna B), *que pena que ela não veio, assim não dá pra dar ponto pra ela*?[...] Oh, o que seria um professor ruim? É aquele que entra na sala, não dá bom dia e é um professor puxa-saco, porque ninguém que vem pra escola é obrigado a chegar na sala de aula e chegar o professor e ficar puxando o saco de um aluno só. Ou ele trata todos os alunos de forma igual, ou então ele vai tratar cada aluno diferente. Ele não pode simplesmente pegar dois alunos e dizer: Estes são os melhores alunos da sala e eu vou tratá-los assim, e com os outros fazer assim: ah, fez bagunça! Saia da sala, e o aluno que é o do peito dele, se fizer qualquer coisa de ruim ele não põe pra fora da sala. Ou você é igual com todos os alunos da sala ou você é diferente com todos, tem que ser uma coisa assim.[...] Mas quem é o queridinho do professor vira uma pessoa mimada, porque sabendo que o professor é queridinho dele, vai querer tirar vantagem de tudo. Por que tem certas pessoas, que estão totalmente mimadas, sabe? (aluno C).
>
> O mau professor é igual o que eles estão falando aí, é o professor que fica na maioria das vezes usando um aluno como parâmetro para a sala toda e fala assim: por que vocês não são como ela? (aluna E).

12- Ser displicente com o tema indisciplina.

> Só que tem um problema, isso é meio relativo. Se você pegar um professor da escola particular, vai, que nem um bom professor às vezes gosta de um assunto que agente não gosta, porque é aquilo, o aluno da escola pública, não é porque estou diferenciando muito, mas a maioria não quer aprender, eles

vem para a escola porque é de graça, porque eles não estão pagando, o que ele vai perder com isso? Eles vêm para bagunçar e para fazer amigo. Sabe, eles não vêm para aprender, então agente acaba se prejudicando por causa deles, e também não aprende, então acaba não despertando o interesse e não sabendo o que agente poderia saber se agente estudasse em outra escola. Então por exemplo, você vê ó, estamos na mesma escola, olha a diferença da minha sala, para tua sala, a diferença da matéria, viu uma coisa que a gente não viu, você viu talvez uma parte legal do Brasil, com a mesma matéria e agente não. Talvez você tenha visto tipo..., essa parte do Jânio que você falou, a gente nem viu esse cara! (aluna B).

Não é, não é, se você pegar todas as salas e juntar tudo e colocar numa balança você vai ver que nossa sala vai pesar bem mais que as outras ... A nossa sala, a questão é, não são todos os alunos, é meia dúzia que consegue transformar todas as aulas em um lixo. (aluno C).

Isso depende muito dos alunos, porque ele tenta uma vez, vê que ninguém está interessado... (aluna B).

Como é que ele vai passar algo que ele goste sendo que a sala inteira não quer aprender.(aluno D).

Opa, a sala inteira não! Na minha sala só uns dois terços! (risos). (aluna A).
Agente fala muito que o ensino ta ruim, que isso, que aquilo, mas agente também tem um...comportamento... (aluno H).

Não é todo mundo, é uma boa parte, a nossa sala mesmo, a 8ª B, é a pior sala da escola. (aluno C).

Ela sabe ser legal e impor limite, a M. é legal pra caramba, mas ela não sabe impor limite. Eu cheguei pra ela esses dias e falei: professora, enquanto você não impor limite, enquanto você não tomar a rédea da sala, você não vai conseguir dar aula. (aluno D).

Ela [a professora M] não desperta nem um pouco de interesse em mim de eu querer aprender mais. Se ela tocasse em pelo menos um assunto que eu dissesse: “nossa gente, isso é legal hein, eu vou procurar saber mais”, talvez. Porque o professor não consegue fazer isso... Pensa em uma outra matéria, porque eu acho que você gosta muito de História, pense em uma outra matéria, uma que você não goste. Só porque você quer saber você vai correr atrás daquilo, sendo que o professor não te levou nem um pouquinho a querer correr atrás daquilo? (aluna B)

Como se observa, juntamente com os demais onze temas mencionados pelos alunos, o da indisciplina é um dos mais complexos, levando-os a atitudes que vão da responsabilização do professor à culpabilização dos próprios alunos. Mas não foram só atitudes consideradas inadequadas que eles mencionaram, eles também fizeram referências a uma espécie de padrão ideal de professor o qual para eles, precisaria ter basicamente três características.

Como ser um bom professor na visão de um grupo de alunos: As três características de um bom professor

De modo afirmativo, os alunos consideraram que há três características fundamentais as quais definem um bom professor. Há que se considerar é claro, que as doze atitudes listadas como inadequadas (presentes na seção anterior) também podem ser utilizadas no sentido afirmativo, isto é, podem ser convertidas nos seus contrários e, sendo assim, os professores que não reproduzem aquelas posturas passam a serem considerados bons professores. Dentre todas as características de um bom professor, no entanto, as que receberam destaque exatamente de modo afirmativo por parte dos alunos foram as seguintes:

1- Ser carismático (ter boa didática)

> É porque nossa professora sempre procura falar um pouco de tudo, ela nunca fica presa em um assunto. Então ela fala dos africanos, tal, tudo que ela aprende na faculdade... (aluna E.).
>
> Cara, a B., ela era uma professora do caramba! Não dá pra falar outra coisa, Ela passava a melhor matéria do melhor jeito possível, você conseguia entender tudo(...)Ela passava a matéria de uma forma interessante, sabia impor limites e era legal, por que o professor não pode ser assim? (aluno H).
> Porque, saber impor limite, saber fazer atividades diversificadas e ser carismático, acho que é o essencial pra ser um bom professor. (aluno H).

2- Ser criativo (diversificar as atividades)

> Pra mim, só uma palavra: um professor criativo! Independente de tudo, tem que ser um professor criativo. (aluno C).
>
> Ah, um professor [criativo] que não passa todo dia o mesmo trabalho, aquele que chega na escola com um tópico e fala: façam um trabalho assim, assim e assado...Tem que ser um professor que chegue e faça assim: Crie uma idéia, faça um trabalho diferente, não só um trabalho no papel, traga uma apresentação para a sala de aula, por exemplo. Acho que este é realmente um professor criativo. (aluno C).

3- Impor limites (ter firmeza, manejo de sala)

> Ela sabe ser legal e impor limite, a M. é legal pra caramba, mas ela não sabe impor limite. Eu cheguei pra ela esses dias e falei: professora, enquanto você não impor limite, enquanto você não tomar a rédea da sala, você não vai conseguir dar aula. (aluno D).
>
> Ah, pra mim também, ele tem que saber impor esses limites, explicar a matéria, ser carismático, pelo menos, porque, não dá! A maioria dos professores que temos são chatos. (aluna L).

Considerações finais

A relação professor-aluno é um campo que precisa receber constantes investimentos, uma vez que é por meio dela que o ensino pode ou não acontecer efetivamente diante do modelo de escola que temos.

Infelizmente este é um campo ainda muito precário, pois velhas práticas convivem com novos cenários e novos agentes, produzindo um descompasso recorrentemente marcado pelo conflito e pela violência. Trata-se de uma verdadeira guerra de gerações que só será amenizada quando se perceber que cada geração tem seus próprios valores e que os modelos antigos não são necessariamente melhores ou piores, são apenas o que havia em dado momento. Assim como os modelos que agora existem não estão aí para desafiar os antigos, estão

apenas buscando seu lugar, assim como aconteceu com os padrões de outrora e será com os do porvir.

Em nome da manutenção de padrões de uma determinada época, muitos professores insistem em não assumir um diálogo com seus alunos, entendendo que se o fizerem estarão contrariando a ordem e a decência. Mas, de quê ordem estamos falando? De uma ordem que insiste em conservar valores desgastados e que só tem gerado mais desgaste, sendo ele do pior tipo, o desgaste do respeito e da confiança. Uma ordem que acostumou as pessoas a olharem as outras com desconfiança e com ar de superioridade ao invés de ensinar a ver o outro como um sujeito de direitos e um companheiro de aprendizagem em potencial. É preciso que o professor entenda que dialogar com seus alunos, ouvi-los e dar-lhes voz não é sinal de derrota, mas de amadurecimento, tanto como pessoa humana quanto como profissional. É preciso vencer os preconceitos e se colocar na sala de aula não como o senhor do saber, mas como o servo da sabedoria e, enfim, seguir os conselhos do mestre Paulo Freire e se deixar *ser educado enquanto educa,* entendendo que, de fato, *ninguém educa sozinho, mas em comunhão*.

Como se observou, buscou-se apresentar este trabalho como um exemplo de abordagem alternativa, deixando-se amplo espaço para que as falas dos alunos ecoem e os apresente como protagonistas principais deste trabalho, apontando para o fato de que há muito que se aprender com eles em matéria de formação de professores. Para preservar o respeito as suas identidades, os nomes de todos foram omitidos e cada um deles recebeu uma inicial aleatória. A despeito disso, são pessoas reais com sonhos, visões, sugestões e contribuições reais.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Júlio Gomes. **Como se faz escola aberta:** experiência de abertura de uma escola na periferia de São Paulo. São Paulo: Paulus, 2005.

AMARAL, Mª. J.; MOREIRA, Mª. A.; RIBEIRO, D. O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. In: ALARCÃO, I. **Formação reflexiva de professores.** Porto: Porto Editora, 1996.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da pedagogia**: geral e Brasil. São Paulo: Moderna, 2006.

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

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 27.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2006.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 42 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e terra, 1996.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História & ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GOMES, Angel Peres. O Pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÒVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

PIMENTA, S.G. e GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Carla Christiani. **A relação de poder em sala de aula**. São Paulo: LCTE Editora, 2005.

SILVA, Jair Militão**.** Trabalho docente no ensino básico: Novas demandas, novas competências. **Revista Renascença de Ensino e Pesquisa**, 1993.

SILVA, Jefferson Peixoto. ***O sentido que os alunos de uma escola da rede pública estadual paulista atribuem ao ensino de história***. [Dissertação de Mestrado]. Universidade Cidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

ESPAÇOS NÃO FORMAIS DE EDUCAÇÃO COMO CAMPO DE ATUAÇÃO DO LICENCIADO EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Gustavo Lopes Ferreira
Universidade Federal de Uberlândia

Helena Morais Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia

Luiz Paulo Costa e Silva
Universidade Federal de Uberlândia

Fernanda Helena Nogueira-Ferreira
Universidade Federal de Uberlândia

Daniela Franco Carvalho
Universidade Federal de Uberlândia

Resumo

O texto promove reflexões acerca da formação em licenciatura em Ciências Biológicas de bolsistas integrantes do projeto de modernização do Museu de Biodiversidade do Cerrado da Universidade Federal de Uberlândia, buscando compreender a contribuição e as limitações dessa no preparo para a atuação em espaço não formal de educação. Percebeu-se que há uma dissonância entre o Projeto Político Pedagógico do curso e as ementas de algumas disciplinas como o Estágio Supervisionado, pois no projeto pedagógico fomenta-se uma formação que capacite o biólogo licenciado a atuar em espaços não formais de educação, porém as disciplinas abarcam de forma incipiente os saberes necessários para atuação nesses locais. Mesmo diante disso, os bolsistas agregaram saberes específicos para atuar em um museu de ciências, vivenciando-os na prática. O impacto dessa experiência sobre suas formações produziu uma identificação com o museu, o que lhes permitiu traçar direcionamentos futuros e prosseguirem atuantes nessa área.

Palavras-chave: Licenciatura em Ciências Biológicas; Espaços não formais de educação; Estágio Supervisionado.

NON- FORMAL EDUCATION SETTINGS AS A FIELD OF PRACTICE OF LICENSED IN BIOLOGICAL SCIENCES

Abstract

The text promotes reflections on formation in degree in Biological Sciences of fellows members of the modernization project of the Museum of Biodiversity of the Cerrado, Federal University of Uberlândia, trying to understand the contribution and limitations of this in preparation for operations in non-formal education setting. It was noticed that her is a dissonance between the Political Pedagogical Project Course and the menus of some subjects such as Supervised Trainee because the pedagogical projectfostersup training that empowers the biologist licensed to operate in non-formal education setting, but the incipiently disciplines encompass the knowledge needed to work in these places.Even at that, the scholars added specific knowledge to work in a science museum, experiencing them in practice.The impact of this experience on their formations produced identification with the museum, which allowed them to chart future directions and continue working in this area.

Key-words: Degree in Biological Sciences; Non-formal education setting; Supervised Trainee.

Apresentação

O presente texto é uma tentativa de promover reflexões acerca da formação em licenciatura em Ciências Biológicas de bolsistas integrantes do projeto de modernização do Museu de Biodiversidade do Cerrado (MBC) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Buscando compreender a contribuição epor vezes, as limitações desta no preparo para a atuação em espaço não formal de educação, no caso em um museu de ciências.

O MBC localiza-se na cidade de Uberlândia-MGe está integrado ao Parque Municipal VictórioSiquierolli que é uma unidade de conservação ambiental. É o único equipamento científico-cultural dessa natureza no Brasil e no mundo, voltado à popularização do conhecimento científico acumulado sobre temas do bioma Cerrado. Desde 2002, vinha mantendo basicamente a mesma estrutura física e as propostas de atividades de divulgação científica, apegado a uma exposição essencialmente contemplativa. Compreendendo um acervo didático de espécies animais representativas desse ecossistema em exposição permanente e um acervo científico de répteis, anfíbios, mamíferos, aves e invertebrados, resultante de pesquisas acadêmicas. No intuito de romper com a característica de um espaço onde os elementos museais se concentravam basicamente nas vitrines, pensou-se num projeto de modernização e inserção de atividades interativas.

As características museográficas presentes na exposição do MBC no momento anterior à execução do projeto de modernização, alinha-se à proposta de Davallon (1986)apud Chelini e Lopes (2008), ou seja, permitiam o mero encontro do visitante com objetos, em que a "prioridade é ver, contemplar, estar em contato" com o que está exposto. É nesta feição expositiva que se circunscrevia o museu, enxergando o público como mero espectador dos objetos em exposição.

Com o projeto de remodelação intitulado "Modernização da Exposição Permanente e Diversificação das Estratégias de Divulgação

Científica do Museu de Biodiversidade do Cerrado”[1] buscou-se inserir uma nova possibilidade de relacionamento do visitante com a exposição, ainda não explorada naquele espaço: a interatividade. Para isto, modificou-se tanto as instalações físicas, quanto a diversificação das propostas de atividades de divulgação científica ao público em geral.

A equipe proponente desse projeto foi formada por professores do Instituto de Biologia (INBIO) da Universidade Federal de Uberlândia, quatro bolsistas (uma de extensão, dois de apoio técnico e um de iniciação tecnológica e industrial), além de técnicos do INBIO/UFU. O detalhamento do projeto não se faz o foco da análise, partindo dessa desafiante experiência o texto mostra como alguns bolsistas se inseriram neste percurso e como esta caminhada contribuiu para a formação dos envolvidos.

Os bolsistas de extensão e de apoio técnico, licenciados em Ciências Biológicas, pela Universidade do Estado de Minas Gerais e Universidade Federal de Uberlândia, colaboraram na gestão do projeto, no sentido de promover uma interação entre a coordenação e os demais integrantes do grupo. Organizaram e acompanharam as atividades de modernização, registraram os dados e supervisionaram as atividades realizadas, buscando adequação destas e inter-relação do projeto como um todo no aspecto da extensão universitária. Colaboraram também no processo de aquisição dos itens constantes no orçamento.

O bolsista de Iniciação Tecnológica e Industrial, licenciando em Ciências Biológicas pela UFU, atuou na organização das vitrines e dos ambientes da exposição permanente, fornecendo manutenção dos animais taxidermizados, produzindo elementos de mostra e atrativos da área de exposição. Seu trabalho se ampliou por atuar como

[1] Aprovado com apoio financeiro do CNPq e FAPEMIG de nº 559231/2009-1

colaborador na pesquisa de uma bolsista de Iniciação Científica Júnior[2], o que resultou na produção de artigos sobre divulgação científica e o ensino do bioma Cerrado.

Para este texto empreendeu-se reflexões sobre as percepções desses bolsistas entremeadas a suas formações acadêmicas em Ciências Biológicas, numa tentativa de averiguar como a temática educação em espaços não formais e divulgação científica se expressaram em suas vivências curriculares na graduação, e como esta exerceu papel limitador em suas preparações iniciais para atuarem no Museu de Biodiversidade do Cerrado.

Repensando a formação acadêmica dos bolsistas

Entendendo que alguns impasses vivenciados ao longo do trabalho no Museu de Biodiversidade do Cerrado estiveram relacionados diretamente com a formação inicial dos bolsistas integrantes, esse foi o ponto de partida para a reflexão. A crítica toma como base algumas disciplinas do Núcleo Pedagógico[3] do currículo da licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Uberlândia. Tais componentes curriculares oficialmente são os responsáveis por oportunizar uma aproximação com os espaços não formais de educação, proporcionando uma fundamentação teórico-prática e entendendo esses espaços como campos de profissionalização do biólogo.

Espaço não formal de educação é um conceito muito debatido no cenário contemporâneo, não havendo um consenso sobre sua caracterização. Nesse campo controvertido, Jacobucci (2008) propõe uma ampliação do conceito, visto como “qualquer espaço diferente da

[2] Projeto intitulado: Avaliação e caracterização do ensino sobre o bioma Cerrado nas escolas de Ensino Infantil e Fundamental do município de Uberlândia-MG e a divulgação da temática em livros didáticos. Apoio financeiro FAPEMIG (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais).

[3] A saber as disciplinas de Projeto Integrado de Prática Educativa (1 a 7) e Estágio Supervisionado. Disponível em: <http://www.portal.ib.ufu.br/sites/ib.ufu.br/files/Anexos/Bookpage/Projeto%20Pol%C3%ADtico%20Pedag%C3%B3gico%20-%20Curr%C3%ADculo%202006-1.pdf>

escola onde pode ocorrer uma ação educativa", incluindo assim os: Museus, Centros de Ciências,Parques Ecológicos, Parques Zoobotânicos, Jardins Botânicos, Planetários, Institutos de Pesquisa,Aquários, Zoológicos, dentre outros. Diante disso, percebe-se que o contato e o aprendizado das ciências naturais não se "limitam mais ao contextoestritamente escolar", como indica Queiroz (2002).

Os saberes oriundos da ciência influenciam a vida dos cidadãos, conforme Wagensberg (2002), estes são responsáveis por formar intelectual, técnica e cientificamente os sujeitos, servindo desta maneira para que entendam a realidade e a partir dela possam tecer críticas. Nesse sentido, percebe-se a ampliação dos espaços de contato com os discursos da ciência (CUNHA & GIORDAN, 2009) o que traz a cena outros modos de se perceber e relacionar com os conhecimentos científicos, que chegam cada vez mais rápidos ao público, por meio de diferentes mídias.

É neste contexto que os museus de ciências têm seu lugar de destaque ao firmarem o compromisso com a divulgação da Ciência. Cabe, portanto, pensar a formaçãodos profissionais para atuarem nesses espaços. De antemão pode-se afirmar o que outros trabalhos relataram, apresentando a escassez ou a quase inexistência no Brasil de uma formação específica para a área de divulgação científica, em museus de ciências (SOUZA, 2008; OVIGLI, 2011).

Os cursos de formação inicial de professores em áreas científicas, como o de Ciências Biológicas seguem a tendência de darem maior ênfase ao ensino formal, entendendo a escola como espaço fundamental e único para a formação docente(OVIGLI e FREITAS, 2009). Aqui se toma por referência o curso de Ciências Biológicas, por ser esta a área básica de formação dos bolsistas do projeto de modernização.

Diante disso para proceder à reflexão, recorreu-se ao Projeto Político Pedagógico e ementas das disciplinas Projetos Integrados de

Práticas Educativas (PIPE) e Estágio Supervisionado do curso de Biologia da Universidade Federal de Uberlândia. Esta é uma tentativa de traçar o que oficialmente está expresso na estrutura curricular, o que efetivamente foi realizado e qual o impacto produzido na formação dos estudantes.

Em leitura atenta do projeto pedagógico[4] dá-se a entender, ainda que de modo sutil, que o estudante estará capacitado para atuar em espaços não formais de educação, uma vez que o curso propõe formar profissionais para atuarem como biólogos e pesquisadores nas diversas áreas das Ciências Biológicas e na docência no Ensino Fundamental e Médio. E ainda prevê fornecer amplas noções sobre Ensino de Ciências e Biologia em espaços formais e não formais de educação[5]. Isto é evidenciado pelo trecho seguinte, retirado do Projeto Político Pedagógico do curso, que explicita que o egresso será:

> Capacitado, com base no rigor científico e intelectual, para a geração do conhecimento e para o exercício de atividades referentes ao ensino de Ciências Biológicas, consciente de seu *papel como educador nos vários contextos de atuação profissional* e de sua responsabilidade como elemento gerador de novos conhecimentos. (Projeto Político Pedagógico do curso de Ciências Biológicas-UFU, p.12; grifo nosso).

Entendemos que os museus de ciências, assim como os demais espaços não formais de educação inserem-se nesses vários contextos de atuação do profissional graduado na área de Ciências Biológicas. Sendo, para isso, imprescindível que se conheça de forma profunda os conceitos/métodos/práticas que norteiam as ações educativas nesses espaços.

No mesmo documento, evidencia-se a estrutura curricular do curso articulada em dois núcleos: Específico e Pedagógico. O primeiro conta com 1800 h/a e reúne as disciplinasespecíficas da área de Ciências, com ênfase nos conteúdos biológicos. O segundo, com carga

[4]Disponível em: <http://www.portal.ib.ufu.br/sites/ib.ufu.br/files/Anexos/Bookpage/Projeto%20Pol%C3%ADtico%20Pedag%C3%B3gico%20-%20Curr%C3%ADculo%202006-1.pdf>

[5] Informações retiradas do portal do curso de Biologia na internet. Disponível em: <http://www.portal.ib.ufu.br/node/56>

horária de 1020 h/acompreende, além das disciplinas de natureza pedagógica, os Projetos Integrados de Práticas Educativas – PIPE e o Estágio Supervisionado. Este subdividido em Introdução ao Estágio, Estágio 1 e Estágio 2.

Aqui se evidencia as disciplinas do Núcleo Pedagógico, especificamente PIPE e o EstágioSupervisionado, por serem estas as responsáveis por abarcarem os estudos relacionados a espaços extraescolares, como bem ilustra o seguinte trecho do Projeto Pedagógico:

> (...) esses componentes curriculares serão desenvolvidos de modo a possibilitar a análise fundamentada dos processos educativos que se desenvolvem em *contextos escolares e não escolares*, pois estes são campos de atuação profissional desse professor. (Projeto Político Pedagógico do curso de Ciências Biológicas-UFU, p.21; grifo nosso).

Embora haja a evidência de que os processos educativos se desenvolvam em contextos escolares e não escolares, ao observarmos as ementas das disciplinas de PIPE e Estágio Supervisionado, percebe-se que há uma prioridade das ações direcionadas ao contexto escolar, conduzindo ao entendimento de que é nesse ambiente que se efetua a prática pedagógica de forma privilegiada e muitas vezes única.

Do primeiro ao sétimo período do curso vivencia-se o PIPE com diversas temáticas ligadas ao ensino de Ciências e Biologia: Biologia e Educação (PIPE 1), Ciências Físicas e Químicas (PIPE 2), Biologia Celular e do desenvolvimento (PIPE 3), Genética e Ciências do Ambiente (PIPE 4), Zoologia (PIPE 5), Botânica (PIPE 6), Apresentação e divulgação das experiências vivenciadas nos PIPE's anteriores (PIPE 7). Como norte dessas ações busca-se consonância com oprincípio da articulação teoria-prática pedagógica, articulando saberes específicos/técnicos com o saber docente/do fazer pedagógico.

Entendemos que essa articulação dos saberes específicos e técnicos com o saberes pedagógicos se dê em diferentes contextos escolares e não escolares, mas ao nos depararmos com as atividades a serem desenvolvidas nas disciplinas de PIPE descritas no Projeto Pedagógico, verifica-se uma ênfase no ambiente escolar:

> A observação e a sua própria integração ao contexto das escolas;
>
> A identificação, a análise e a busca de alternativas para situações-problema do cotidiano escolar. (Projeto Político Pedagógico do curso de Ciências Biológicas- UFU, p.21).

Essa ênfase no espaço escolar também pode ser percebida no enfoque dos Estágios Supervisionados. Segundo o projeto pedagógico esse componente é "organizado e desenvolvido de modo a darcontinuidade aos Projetos de Prática Educativa e a eles integrar-se". É compreendido como mais um espaço de aproximação e integração do aluno com a realidade educacional, com o objeto de conhecimento e o campo de trabalho do professor de Ciências da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental e do professor de Biologia no Ensino Médio.Como se percebe, também é dado maior destaque aos aspectos da educação formal, fazendo desta realidade o campo de debate e desenvolvimento de ações dessas disciplinas, tal qual expressa suas ementas:

> Aplicação de uma prática docente reflexiva, interventiva e formadora no campo do Estágio em *Ciências no Ensino Fundamental e Biologia no Ensino Médio* visando a construção própria de um modelo didático (...). (Ementas das disciplinas de Estágio I e II do curso de Ciências Biológicas- UFU; grifo nosso).

Confrontando-se o Projeto Político Pedagógico do curso com as ementas dessas disciplinas percebe-se uma dissonância. Pois, o projeto pedagógico, documento oficial que sedimenta as ações do curso, expressa que se formem profissionais para atuar em espaços não formais, como isso se efetivará se as disciplinas não abarcam os saberes necessários a esta formação?

Afirmamos, assim como aponta Martha Marandino (2003), que é preciso ampliar os espaços formativos dos professores:

> Não se trata, assim, de negar o papel crucial que a escola possui na formação do professor, mas sim de compreender que ser profissional professor hoje engloba também o profundo conhecimento das diferentes práticas pedagógicas desenvolvidas em outros espaços educativos como, por exemplo, os museus de ciências. (MARANDINO, 2003, p.72).

Essa disjunção entre o que almeja tal documento e o que efetivamente vivencia-se nas práticas cotidianas do currículo, colocou alguns entraves no trabalho dos bolsistas que se sentiram em muitos momentos no museu despreparados ao enfrentarem situações que envolvia a dimensão da prática pedagógica em um ambiente não escolar.

A experiência dos bolsistas vivenciadas ao longo de disciplinas obrigatórias e eletivas durante o curso de Ciências Biológicas mostra que de forma pontual foram realizados alguns esforços de se ampliar as ações educativas para espaços extraescolares, principalmente, por meio de experiências em parques municipais[6]. Essas ações se deram principalmente nas disciplinas de Estágio Supervisionado e foram centradas na visão de que é importante para a formação inicial do professor de Ciências e Biologia o contato com os espaços não formais, na perspectiva da docência nesses locais ser efetivada por meio de saídas a campo, aulas experimentais ou desenvolvimento de projetos investigativos em contato com a natureza. Em nenhum momento as disciplinas focaram a formação do licenciado em Ciências Biológicas para atuação junto às equipes técnicas dos espaços não formais de educação. Ou seja, pensa-se a profissionalização do biólogo licenciado exclusivamente para atuação em sala de aula.

Consideramos que o Estágio é um momento fecundo para a experimentação com os diversos campos de profissionalização do futuro licenciado, pois se compreende que as práticas educativas podem se efetivar em outras instâncias que não só as escolas, como também, por exemplo, em museus de ciências. É preciso estimular e

[6]Parque Natural Municipal VictórioSiquierolli, Parque Municipal Santa Luzia e Parque do Sabiá – todos localizados na cidade de Uberlândia-MG.

oportunizar o engajamento de estudantes de licenciatura em estágios ainda durante a graduação em outros campos, destaque aqui para os espaços como os museus.

O grupo de bolsistas inclui-se nessa formação incipiente, cujo foco não está nos espaços não formais e na divulgação científica. Dessa forma, seus olhares para as propostas de modernização do MBC, num primeiro momento, se concentrou numa visão escolarizada do fazer docente, que limitou a criatividade das propostas educativas, pois se pensava o museu somente para o público escolar.

Agregando-se a isto, a equipe de trabalho atuante no projeto, não se constituiu de forma multidisciplinar. Devido à falta de profissionais de diversas áreas e o desafio inicialmente proposto, os bolsistas buscaram suprir essa demanda utilizando-se de várias alternativas: conhecimentos empíricos, consulta à literatura, acesso a sites de outros museus do Brasil e exterior, participação em eventos da área. Além disso, os bolsistas realizaram visitas a museus locais, nacionais e internacionais para formação de uma referência visual e prática sobre os espaços não formais de educação.

Pensando sobre isso o trabalho de Marília Cury (2002) mostra que o ponto fraco dos recursos humanos, está na especialização/capacitação/treinamento específicos para atuação em museus de ciências. Ainda alerta que estes espaçostêm consciência dessa fragilidade de capacitação profissional dos que estão atuando junto a essas instituições. Na tentativa de suprirem tal deficiência os profissionais encaram a tarefa de aprenderem na prática, como aconteceu com os bolsistas deste trabalho.

Como ação inicial dos bolsistas, houve a necessidade de uma remodelação para melhor aproveitamento do espaço do museu e disposição do acervo. Para isto, foram elaboradas duas propostas, expostas aos coordenadores do projeto e funcionários do museu. Essas ideias foram condensadas na forma de três plantas baixas

confeccionadas manualmente, pelo fato não estar disponível naquele momento a planta arquitetônica original.

Em uma das plantas demonstrava-se a organização do museu naquele momento, as outras duas apresentavam novas alternativas diferentes da original. A proposta escolhida foi a que reorganizou a disposição das vitrines baixas próximas às janelas e vitrines altas dispostas nas paredes, possibilitando assim uma melhor visualização tanto das vitrines como também da parte externa do museu, davegetação em torno do parque.

As dificuldades enfrentadas não se limitaram ao reordenamento do espaço físico, que possivelmente se realizado por um profissional da área de *design* ou arquitetura ganharia outra conformação. O desafio maior foi o de pensar propostas interativas, que escapassem da velha visão de que os museus são espaços de silêncio e do "não toque", para isso foi preciso muita pesquisa e troca de ideias entre os participantes do projeto. Desta forma, foi possível implementar alguns artefatos interativos, que buscaram o envolvimento do público com a exposição, dentre esses a inserção de telas *touchscreen*com atividades em que é possível ouvir cantos de diversas aves do bioma Cerrado, módulos que desafiam o visitante a encontrar respostas, além de perguntas-desafiadoras que requerem que o público preste muita atenção na exposição a fim de resolve-las.

Outros desafios surgiram e foram enfrentados, como: a escolha de materiais adequados na reforma das vitrines para se alcançar um resultado esteticamente moderno e a falta de mão de obra especializada e comprometida com a entrega dos serviços nos prazos e condições estabelecidas. Apesar de tais dificuldades enfrentadas na prática em espaços não formais e as que surgiram durante a execução do trabalho, verifica-se que a ideia inicial do projeto foi aplicada, buscando atender aos objetivos levantados e aos desafios propostos.

Após lidar com todo esse aprendizado, os bolsistas constantemente buscaram uma formação diferente da graduação,

pautando-se no trabalho em equipe, como ponto de partida das ações, entendendo a diversidade de ideias como fecundo momento de criação. Tal reflexão faz-se presente no trabalho de Souza (2008):

> Parece-nos que a necessidade de trabalhar em equipe, os desafios encontrados, a busca por atividades inovadoras e, inclusive, as dificuldades encontradas no processo de trabalho são fatores que unem os membros da equipe. Unidos em prol de um objetivo comum, os membros se fortalecem em conjunto na busca de soluções. (p.93).

Ao empreender uma reflexão acerca da constituição da equipe de trabalho envolvida no projeto de modernização do MBC, percebe-se que a formação dos recursos humanos é de extrema importância para o sucesso das práticas educativas desses locais. Tal equipe foi constituída predominantemente por pessoas ligadas à área de biologia, fato relevante que em certos momentos requereu um maior esforço do grupo para superar visões monolíticas na proposição das atividades para o museu.

Mesmo diante do impasse imposto pela formação acadêmica inicial, os bolsistas aventuraram-se no árduo trabalho de aglutinar os saberes específicos para atuar nesse espaço, vivenciando-os na prática. O trabalho de Marília Cury (2002) sobre museus de ciências debate de forma abrangente tal reflexão aqui empreendida:

> De fato, as situações de capacitação/treinamento foram poucas e temos que considerar a pequena disponibilidade de oportunidades nessa área. Por outro lado, temos algumas citações de profissionais que *"aprenderam na prática"*. Essa prática associada ao comprometimento das pessoas e a uma orientação especializada poderia resultar em ganhos positivos para as instituições e, principalmente para o público (p. 66 e 67; grifo nosso)

As experiências dos bolsistas remetem a necessidade de uma formação mais ampla no curso de licenciatura em Ciências Biológicas de forma a agregar de fato os espaços não formais de educação no cotidiano do futuro professor de Ciências e Biologia, não somente para complementação de sua prática docente, mas fundamentalmente

para evidenciar que a ação profissional em um museu de ciências pode ser observada como campo de atuação do biólogo licenciado.

O potencial da proposta de modernização do Museu de Biodiversidade do Cerrado

Partindo das experiências acumuladas na trajetória do projeto de modernização do MBC, os bolsistas envolvidos sentiram-se encorajados a prosseguir atuantes na área de museus. Com esta vivência puderam ampliar sua formação acadêmica inicial, fato que os levaram a traçarem encaminhamentos futuros, alguns em via de concretização e outros ainda em amadurecimento.

No primeiro relato presencia-se como a criação de um espaço voltado ao público infantil impactou os planos de ação de uma bolsista, o segundo trata a respeito de como o envolvimento no projeto articulou-se a uma pesquisa de iniciação científica e posteriormente em uma monografia. E por fim, apresenta-se uma pesquisa de mestrado em andamento envolvendo o museu, recém-iniciada por um dos bolsistas em um Programa de Pós-graduação em Educação.

As estratégias educativas tradicionais, principalmente no ambiente escolar, tendem a restringir a criatividade e a autonomia das crianças, propondo, muitas vezes, atividades diretivas e descontextualizadas. Tais práticas desenvolvem-se em detrimento de atividades que ampliem e diversifiquem seu desenvolvimento criativo e crítico. Nesse sentido considera-se que a aprendizagem em espaços não formais como os museus podem ensinar, principalmente, ciências naturais de modo a favorecer a criatividade e autonomia da criança, que nesses espaços podem escolher o que querem aprender, o que vão fazer e com o que irão interagir. Isto se dá porque nos museus e em outros espaços não escolares é possível que haja aprendizado por livre escolha conduzido pelasnecessidades e interesses de cada pessoa (DIERKING, 2005). Assim os museus se tornam fortes aliados das

salas de aula na construção do discurso científico destes sujeitos (CUNHA & GIORDAN, 2009).

Pensando nisso e considerando a importância da participação dos mais jovens nos espaços não formais de educação, o grupo participante do projeto de modernização do MBC desenvolveu um espaço dedicado, especialmente, às crianças, assim chamado “Espaço Infantil”. Esse espaço foi criado com o intuito de atender a um público específico, onde os móveis são adequados ao universo infantil: banquetas multicoloridas, mesas em formatos de copa de árvores, pegadas coloridas de diversos animais do Cerrado, estante de livros e jogos em altura compatível ao alcance das crianças, contação de histórias utilizando animais confeccionados em feltro e fantoches.

Dentre todas as atividades propostas pelo grupo, a criação desse espaço exclusivamente dedicado às crianças foi determinante para despertar novas ideias na bolsista de extensão integrante do projeto. Isto se deu pelo fato de que esta trabalha na educação infantil, o que intensificou o seu interesse em seguir com essa linha de atuação. Partindo disso, sentiu a necessidade de ampliar sua experiência no âmbito de uma pós-graduação, lidando com a educação e percepção das crianças em relação a Ciências ao estarem em contato com esse local. Neste momento, dedica-se a leituras sobre o assunto e a pesquisar programas de pós-graduação que melhor satisfaçam seu objetivo.

Propõe ainda quem sabe investir em uma segunda graduação, no curso de Pedagogia, um momento em que poderá aliar seus conhecimentos advindos do trabalho no MBC com a melhoria dos processos de aprendizagem dos alunos em sala de aula, comprometendo-se em aguçar desde a Educação Infantil o interesse pelo conhecimento científico vivenciado em espaços extraescolares. Desta forma, procurará ampliar as possibilidadesde como professora possa vir atuar para além da sala de aula.

Consideramos assim como Bridi (2011, p.11373) que a iniciação científica é o momento que o estudante extrapola as disciplinas curriculares, ou seja, é um espaço para a "concretização de novas formas curriculares". Admite-se que a iniciação científica contribui de maneira diferente e única para a formação do aluno, já que colabora tanto na formação ampla e cultural do universitário quanto na formação específica de pesquisador.

Nessa perspectiva o bolsista de iniciação tecnológica e industrial, único integrante do grupo ainda estudante do curso de graduação em Ciências Biológicas, ao contrário dos demais bolsistas, teve a oportunidade de vivenciar uma formação acadêmica diferenciada, por conviver, pesquisar e atuar em um museu. Assim o bolsista pôde vivenciar na prática o tripé da formação universitária, conforme Martins (2007): o ensino (por relacionar-se com os produtos da ciência enquanto graduando do curso de Ciências Biológicas), a pesquisa (por esta atividade relacionar-se diretamente a seu desenvolvimento, sendo instrumentalizado para a produção de conhecimentos) e a extensão (ao retornar à sociedade por meio do MBC os resultados de seu trabalho).

No decorrer do projeto, teve a oportunidade de auxiliar diretamente uma estudante do Ensino Médio, bolsista de Iniciação Científica Júnior (PIBIC/Jr)em uma pesquisa sobre o ensino do Cerrado e a divulgação deste nas escolas do município de Uberlândia-MG, atuando como mentor deste trabalho, o que lhe permitiu obter uma vivência sobre o universo da pesquisa no meio acadêmico.

A participação nos projetos de remodelação do MBC e de divulgação do Bioma Cerrado será utilizada no trabalho de monografia do bolsista, em fase de confecção. Considerando a imensa importância do Bioma Cerrado e a carência de estudos sobre a divulgação científica dessa temática na literatura científica, o bolsista sentiu a necessidade e a relevância de continuar com a pesquisa nessa área, contribuindo para a divulgação e ampliação dos conhecimentos

adquiridos no MBC para comunidade científica e a população em geral.

Já o bolsista de apoio técnico, por estar imerso nas atividades do museu, entendendo sua dinâmica e suas possibilidades, submeteu um projeto de mestrado ao edital do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/FACED/UFU) no ano de 2011, propondo uma investigação que tem como palco de estudo o Museu de Biodiversidade do Cerrado. Assim, em decorrência da aprovação do bolsista no processo seletivo do PPGED/FACED/UFU o projeto citado está se encaminhando, e ganhando forma, alargando-se de experiências e teorias vivenciadas ao longo do curso de mestrado. A pesquisa proposta veio do desdobramento de sua participação ao longo de dois anos no projeto de modernização do MBC, acompanhado de inquietações dadas no trabalho cotidiano naquele espaço e nas leituras sobre museus de ciências. Deste modo a problemática da pesquisa, como sugere Luna (1989), surgiu a partir da teoria que apresenta lacunas no conhecimento da realidade o que faz aparecer assim novos problemas de pesquisa.

A pesquisa apresentada considera a importância e a centralidade da interatividade como uma nova forma de comunicação dos museus de ciências, que procura garantir o engajamento cognitivo e intelectual dos usuários por meio de uma interação física dinâmica, não restrita a simples toques, relacionando ação a emoção, a afetividade Cazelliet al. (1999). O enfoque do estudo se dá na interação entre sujeitos-objetos, sujeitos-sujeitos pautando-se nos princípios sobre a interatividade presente na bibliografia especializada em museus de ciências.

Tendo em vista a necessidade de dar continuidade à modernização do espaço, a fim de torná-lo mais adequado à realidade o mundo contemporâneo, o trabalho propõe por meio da criação de

um artefato[7] interativo inserido à exposição permanente do MBC, analisar sua potencialidade na apropriação do discurso científico pelo visitante.

Nesta perspectiva pretende-se trabalhar a relação museu-público, temática esta que se tornou um assunto muito presente nos trabalhos relacionados à área de educação em museus, passando a preocupar-se "com o alcance, abrangência e a qualidade de ações promovidas pelo espaçomuseal" segundo Gruzman e Siqueira (2007).

Diante dessas perspectivas futuras apresentadas pelos bolsistas, pode se perceber os ricos frutos que o engajamento no projeto de modernização produziu, servindo como base para uma reflexão acerca do impacto desse empreendimento. Ao aventurar-se pelos caminhos até então desconhecidos da educação não formal, os bolsistas transformaram e foram transformados pessoal e profissionalmente pelo museu, num relacionamento em que resguardadas suas peculiaridades, produziu direcionamentos futuros que lhes permitem se identificar agora como profissionais atuantes em museu de ciências, conscientes de seu papel na sociedade atual.

Considerações finais

O texto apresentado propôs de forma sucinta abarcar alguns questionamentos travados no trabalho no museu de ciências, trazendo no centro do debate a incipiência com que a educação em museus é tratada na formação inicial de professores. Para isto, confrontou-se o que está expresso no Projeto Político Pedagógico com as ementas de algumas disciplinas do curso de Ciências Biológicas da Universidade

[7] O sentido deste termo encontra-se no trabalho de Nascimento e Ventura (2001) que o define como: "é um objeto que não existe de fato sendo projetado especialmente para aexposição. Dentro dos museus de ciências ele substitui o conceito científico ou o dispositivo técnico, considerados difíceis ou mesmo impossíveis de serem apresentados. O artefato é então um ser imaginário, que o visitante nunca viu nem nunca verá fora do espaço da exposição, construído para permitir a compreensão da realidade do verdadeiro dispositivo técnico ou da descoberta científica. O contexto do artefato é também uma simulação de uma realidade que não encontramos em lugar algum, mas que subentende o ponto de vista do conceptor, que ele pretende pedagogicamente passar para o visitante".

Federal de Uberlândia, bem como relacionando a prática curricular vivenciada pelos bolsistas estudantes e egressos do curso.

Cabe repensar o que fora apresentado por tal análise, diante da constatação de que muito ainda precisa ser feito no sentido de trazer ao debate durante a graduação as possibilidades de atuação em espaços não formais de educação, não só no curso de Ciências Biológicas, mas nas demais áreas das ciências da natureza. Estar atento a esta necessidade torna possível formar profissionais comprometidos com tais espaços que sejam capazes de compreendê-los em sua totalidade, buscando entre tantas possibilidades, uma melhor interlocução com a sociedade.

Pode-se pensar na melhor maneira em se agregar tal discussão à formação inicial, entende-se que para isto não são as práticas pontuais, desprovidas de reflexão e discussões que alcançarão essa almejada sólida formação. Ao contrário, é preciso promover meios de interlocução entre os estudantes e o museu logo no início do curso de graduação, ou mesmo antes, formando alunos da Educação Básica para atuarem como mediadores em museus de ciências. Esta não é uma realidade distante, pois em muitas instituições existem programas de sucesso com esta natureza.

No caso da realidade apresentada pelo trabalho, alguns passos em direção ao incremento de estudos sobre espaços não formais de educação e a divulgação científica na formação inicial de professores já foram dados, basta observar o Projeto Pedagógico o qual faz, em vários momentos, referência a espaços extraescolares como campo de atuação profissional. O que de fato precisa haver é um engajamento de professores e estudantes que gerando uma demanda, possam propor a real efetivação do que está no documento, para que juntos valorizem também os ambientes formativos que são os museus de ciências. Incluindo-se nisto, viver novas possibilidades de reflexão que uma prática extraescolar fornece, tratando tais ambientes como um campo promissor de profissionalização.

É importante deixar claro que não está se defendendo a prevalência de profissionais formados em áreas afins as Ciências Naturais como os únicos e necessários aos museus de ciências, pelo contrário, reivindica-se que haja uma diversidade de áreas, como: designers, arquitetos, engenheiros, museólogos, historiadores, artistas, entre tantos outros que se ligam direta ou indiretamente. É neste imbricamento de pessoas com seus diferentes olhares e contribuições que a instituições se fortaleceme, consequentemente, a divulgação científica e a sociedade como um todo.

Dentre tantas possibilidades vividas pelos bolsistas, ora na concepção da modernização do espaço museal buscando alternativas inovadoras que modificasse a forma de interação do museu com o visitante, ora interagindo com os demais integrantes do projeto, foi possível experimentar outras e inusitadas experiências que assim somadas conjugaram-se para moldar suas formações pessoais e profissionais. Em certa medida, a sedução por este espaço fez com que todos pudessem se envolver com a proposta e não conseguirem mais se distanciar desse lugar de encantamentos.

Referências bibliográficas

BRIDI, J. C. A. Orientação de Iniciação Científica: algumaspossibilidades. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO-EDUCERE, 10., 2011, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2005. p. 11361-11375.

CAZELLI, S. **Alfabetização Científica e os Museus Interativos de Ciência**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduaçãoem Educação da PUC-RJ, Rio de Janeiro, 1992.

_____. *et al*.. Tendências Pedagógicas das Exposições de umMuseu de Ciência. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EMEDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 2., 1999,Valinhos. **Anais...** São Paulo, p. 1-12,1999.

CHELINI, M. J.; LOPES, S. G. B. C. Exposições em museus de ciências: reflexões e critérios para análise. **Anais do Museu Paulista: História e Cultura Material**, São Paulo; N. Sér, v.16,n.2, p. 205-238, jul.- dez 2008.

CUNHA, M. B.; GIORDAN, M. A divulgação científica como um gênero de discurso: implicações na sala de aula. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 7., 2009, Florianópolis. **Atas...** Florianópolis, 2009. 1 CDROM.

CURY, M.X. Estudo sobre Centros e Museus de Ciência: subsídios para uma política de apoio.**Cadernos do Museu da Vida**, São Paulo,p. 60-70, 2001/2002.

DIERKING , L. D.: Lições sem limite: como oaprendizado por livre escolha vem transformando a educação em ciência etecnologia.**História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro; v. 12 (suplemento), p. 145-60, 2005.

Ementas das Disciplinas do Núcleo Pedagógico do Curso de Ciências Biológicas-UFU. Disponível em<http://www.portal.ib.ufu.br/node/116>. Acesso em 20/07/2012.

GRUZMAN, C.; SIQUEIRA, V. H. F. O papel educacional do Museu de Ciências: desafios e transformações conceituais. **Revista Electrónica de Enseñanza de lasCiencias**,vol. 6, n. 2, p. 402-423. 2007. Disponível em<http://www.saum.uvigo.es/reec/volumenes/volumen6/art10_vol6_n2.pdf>. Acesso em 25/07/2012.

JACOBUCCI, D. F. C. Contribuições dos espaços não formais de educação para aformação da cultura científica. **Em Extensão**,Uberlândia,v. 7,n. 0, 2008. Disponível

em<http://www.revistadeextensao.proex.ufu.br/viewarticle.php?id=62>. Acesso em 12/07/2012.

LUNA, S. V. O falso conflito entre tendências metodológicas. In: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Editora Cortez, p. 23-33, 1989.

MARANDINO, M. A formação inicial de professores e os museus de Ciências. In: SELLES, S.E.; FERREIRA,M.S. (orgs.). **Formação docente em Ciências**: memórias e práticas. Rio de Janeiro: EdUFF, p. 59–76, 2003.

MARTINS, M. L. Ensino-pesquisa-extensão como fundamento metodológico na construção do conhecimento na universidade. Bauru: texto publicado pelo departamento de psicologia Da UNESP-Universidade Estadual Paulista campus de Bauru. Disponível em: <http:// www.fc.unesp.br.> Acesso em: 27 set. 2012.

NASCIMENTO, S. S.; VENTURA, P. C. S. Mutações na construção dos museus de ciências. **Pro-posições**, Campinas, vol l2, número 1 (34), p.126-138, 2001.

OVIGLI, D. F. B.; FREITAS, D. Contribuições de um centro de ciências para a formação inicial do professor. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 1, 2009, Ponta Grossa. **Anais**... Ponta Grossa: UTFPR, p. 695-708, 2009.

OVIGLI, D. F. B. Prática de ensino de ciências: o museu como espaço formativo. Rev. **Ensaio**, Belo Horizonte, v.13, n.03, p.133-149, set-dez 2011.

Projeto Político Pedagógico do Curso de Ciências Biológicas – UFU, 2006. Disponível em<http://www.portal.ib.ufu.br/sites/ib.ufu.br/files/Anexos/Bookpage/Projeto%20Pol%C3%ADtico%20Pedag%C3%B3gico%20-%20Curr%C3%ADculo%202006-1.pdf>. Acesso em 12/07/012.

QUEIROZ, G. P. Parcerias na formação de professores de ciências na educaçãoformal e não-formal. **Cadernos do Museu da Vida**, p. 80-87, 2001/2002.

SOUZA, A. V. S. **A Ciência Mora Aqui***:* Reflexões Acerca dos Museus e Centros de Ciência Interativos do Brasil. Dissertação (Mestrado em História da Ciência e da Técnica e Epistemologia do Conhecimento Científico) - IQ/UFRJ, Rio de Janeiro, 161f., 2008.

WAGENSBERG, J. PrincipiosFundamentales de la Museologia Científica Moderna. **Alambique – Didáctica de LasCienciasExperimentales**, n. 26, p. 15 - 19, out/nov, 2000.

ESTÁGIO CURRICULAR NA ÁREA DE LINGUAGENS E CÓDIGOS: UM ESTUDO DE CASO NA LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA

Antonio Almir Silva Gomes
Universidade Federal do Amapá

Resumo
O objetivo deste artigo é discutir questões relacionadas ao estágio curricular desenvolvido por graduandos na área de Linguagens e Códigos de uma Licenciatura Intercultural Indígena de uma universidade federal brasileira. Ao longo do mesmo, argumento em favor de que a prática do estágio curricular deva constituir-se oportunidade para todos os envolvidos melhor conhecerem a realidade da Educação Escolar Indígena, bem como pensar ações que a potencialize. Desta forma, discuto concepções adquiridas em minha prática docente como membro de uma Licenciatura Intercultural Indígena acerca do que deve ser o ato de estagiar na Educação Escolar Indígena, o que o mesmo ato pode proporcionar de aprendizado ao estagiário e, consequentemente, de ganho à escola indígena. Muito do que discute ao longo do artigo, certamente não se constitui novo, mas inovador pelo fato de ser pensado para o contexto da escola indígena institucionalizada em sua natureza diferenciada sob a perspectiva da Legislação Federal Brasileira.

Palavras chave: Estágio; Educação; Indígena.

TRAINEESHIP IN THE LANGUAGE SCIENCES: A CASE STUDY IN THE INTERCULTURAL INDIGENOUS COURSE

Abstract

The aim of this present work is perform some discussions generated along the traineeship developed by graduate students of Language Sciences of one Intercultural Indigenous Course from a Federal Brazilian University. I argument that the traineeship must constitute opportunities that allow the people involved in the indigenous education school to better knows it. Based on my own insights gained in my teaching practice as a member of an Intercultural Indigenous Course,I discuss the main aspects of how to be the act of interning in indigenous educationteaching classes, the gains received for the trainee and consequently for the indigenous education developed at the school. Several discussions carried out in this paper are not novel, but for the context of institutionalized indigenous school the innovations are evident, due to different nature of it from the perspective of Brazilian Federal Law.

Key words: traineeship; indigenous; education.

Introdução

O Brasil é um país com uma diversidade inquestionável sob qualquer aspecto. Em termos de população, convivem em seu território povos de diferentes regiões do planeta. Logo, é possível, sem nenhum esforço, pensar na imensidão cultural proveniente dessa diversidade. O Brasil conta igualmente com uma enorme diversidade de povos e culturas provenientes das populações que habitavam esse território antes da chegada dos colonizadores no século XVI. Trata-se dos indígenas que vivem de norte a sul do país. Segundo dados oficiais do Censo IBGE (2010), tais populações constituem-se por um universo de 896.917indivíduos, o que representa, segundo os mesmos dados, um percentual de apenas 0,47% da população nacional. Nas universidades brasileiras, esses indivíduos são normalmente identificados a partir dos grupos linguísticos a que pertencem. Assim, fala-se em grupos Tupi, Macro-Jê, Aruák, Karib, Pano, Tukano, Arawa, Katukina, Makú, Nambikwára, Txapakúra, Yanomámi, Bóra, Guaikurú, Múra, Aikanã, Kanoê, Kwazá, Irântxe, Mynký, Trumai, Tikúna, Galibí-Marwórno, Karipúna do Norte[1].

Um fato inegável da contemporaneidade brasileira relativa a esses povos é a presença da instituição escola. Aferida sob o título de Educação Escolar Indígena (EEI), tem-se sustentado sob os pilares da diferenciação, especificidade, interculturalidade e bilinguismo. Estas características a distinguem, por exemplo, da educação escolar implementada pelos jesuítas nos primeiros séculos da colonização europeia em território brasileiro, cujos objetivos dentre outros era “reunir evangelização e educação escolar num só propósito”

[1] Para mais informações sobre a classificação desses povos sugiro leitura de Moore; Galucio& Gabas Jr (2008).

(cf.KAHN&FRANCHETTO, 1994, p.78). O conjunto de características em questão define igualmente a EEI como singular em relação ao sistema de educaçãonacional. Como consequência, pode-se depreender como direitos adquiridos pela EEI a utilização de "regimentos, calendários, currículos, materiais pedagógicos e conteúdos programáticos adaptados às particularidades étno-culturais e linguísticas" (cf. LEI Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001), "suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem" de cada comunidade ou, ainda, a presença de professores índios na escola indígena (CONSTITUIÇÃO FEDERAL de 1988, § 2º do artigo 210).

A presença da EEI – pensada a partir das características mencionadas – nas comunidades indígenas e o consequente crescimento da demanda por professores qualificados para atuar nessa modalidade de ensino resultam na necessidade de cursos específicos. Esse papel tem sido assumido pelos cursos de Licenciaturas Interculturais Indígenas (LIIs) oferecidos Brasil afora por instituições públicas de ensino superior.

Por se tratar de licenciaturas, os cursos de formação superior indígena das universidades brasileiras também estão obrigados a oferecer a seu público a oportunidade de estágios curriculares. Apesar de apresentar um panorama da EEI brasileira, o objetivo principal deste artigo é delinear um conjunto de respostas – a partir de minha experiência adquirida como docente de uma licenciatura dessa natureza na Universidade Federal do Amapá-AP – à seguinte pergunta: qual deve ser o objetivo de formação implícito no estágio curricular submetido aos discentes das Licenciaturas Interculturais? Para responder a essa pergunta, detenho-me especificamente ao estágio curricular de discentes cujo escopo da formação será o ensino de linguagens e códigos nas escolas indígenas.

Respostas a perguntas semelhantes direcionadas a distintos cursos de licenciaturas certamente são bastante numerosas. Inegavelmente há muito material sobre estágio curricular pensado para a escola não indígena. Respostas de mesma natureza direcionadas às licenciaturas que atendem especificamente à realidade dos povos indígenas, contudo, ainda são bastante incipientes, de modo que é possível afirmar de antemão que não se encontra nas licenciaturas indígenas estudos referentes à sua realidade pedagógica com o mesmo vigor que se encontra nas demais licenciaturas. Nesse aspecto, parece-me bastante oportuno tratar aqui do estágio curricular a partir de um caso específico. Para tal, apresento este artigo subdividido em duas seções distintas.

Na primeira seção (item 1), indico a Educação Escolar Indígena como a responsável por todos os aspectos mencionados neste artigo. É ela a justificativa para a existência dos distintos cursos de licenciaturas interculturais em diversas universidades brasileiras (1.1); no anseio de constituí-la da melhor maneira possível é que seu público alvo (os acadêmicos) realiza os estágios curriculares, de onde surgem concepções e questões pertinentes (1.2). Esse arcabouço de informações é completado com o item no qual me refiro às concepções de estágio curricular presentes em distintos Projetos Pedagógicos (1.3).

Na segunda seção (item 2), analiso diferentes relatórios de estágio curricular apresentados por acadêmicos da primeira turma do curso de Licenciatura Intercultural Indígena – Habilitação Linguagens e Códigos – da Universidade Federal do Amapá para, em seguida, apresentar minhas concepções acerca do que deve ser considerado quando da relação Observação *versus* Docência (item 3). Após tais concepções, apresento minhas considerações finais sobre o tema discutido.

1 A Educação Escolar Indígena

No contexto indígena, somente a partir das últimas quatro décadas tem-se delineado um cenário em que a escola assume função social diferente daquela cujos objetivos eram catequização ou assimilação aos padrões da sociedade nacional[2]. Contudo, parece-me que entre seus atores ainda persistem dúvidas acerca das pretensões desta mesma escola no contexto da sociedade em que se insere. Destaco, nesse caso, os modos e concepções de ensinar diversos conhecimentos provenientes de sociedades alheias à sociedade indígena. O limite entre o ensinar estes conhecimentos e os conhecimentos genuínos da referida sociedade indígena não me parece claro. Da mesma forma, parece-me obscuro o papel da própria língua indígena frente à língua portuguesa – cada vez mais presente no contexto indígena – quando se pensa, sobretudo, nos materiais didáticos disponíveis. O referido contexto requer que a escola repense seu papel social e, sobretudo, as consequências de sua existência, já que impacta a própria identidade daqueles que a possuem. Apresento abaixo um retrato muito realista desse impacto a partir da concepção de um aluno da LII da Universidade Federal do Amapá[3]:

> Para alguns povos indígenas a educação escolar é um instrumento que pode ser boa e por outro lado pode provocar algum impacto da comunidade. Exemplo, a criança não vai mais pescar, não quer aprender o artesanato etc...

Essa realidade permite questionamentos do tipo: como conviver bem escola indígena, comunidade e conhecimento sistematizado? A escola indígena está alterando a dinâmica

[2] Aos interessados nesses fatos históricos inerentes à educação escolar indígena sugiro leitura de Kahn &Franchetto (1994).

[3] Ressalte-se que o cenário aqui delineado não tem a pretensão de representar a realidade de todas as comunidades indígenas brasileiras, uma vez que estas, em conjunto, representam uma variedade enorme de aspectos socioeconômico-culturais e linguísticos. O excerto em questão mantém a forma original do autor e constitui-se parte de um trabalho maior produzido em sala de aula no curso em que é discente.

socioeconômica e cultural das comunidades? O professor, como transmissor do conhecimento, está substituindo os especialistas das comunidades? Até que ponto isso é aceitável? Quais perdas e ganhos? Para que comunidades isoladas precisam adquirir o conhecimento não indígena? O seu conhecimento não explica o universo em que vivem? Em casos onde a comunidade quer que seus filhos estudem somente Português Brasileiro (PB), para quê isso? Tais perguntas relacionam-se à própria identidade da escola indígena e conduzem a dois contextos socioculturais distintos. O primeiro contexto engloba as escolas que estão imersas em comunidades indígenas que, igualmente, encontram-se imersas no contexto sociocultural da sociedade dominante. Essas comunidades têm o PB como língua materna, seus membros já participam ativamente das atividades socioeconômicas e culturais da sociedade não indígena que as circundam. No segundo contexto, especialmente na Amazônia Brasileira, muitas comunidades indígenas ainda mantêm como língua materna a língua de seus antepassados, estabelecem relação socioeconômica e cultural com a sociedade dominante de forma bastante restrita.

A delimitação dos dois contextos parece apontar para dois tipos distintos de escola. No primeiro tipo, a escola instrumentaliza o povo para as relações que este estabelece com outras sociedades. Além disso, tem exercido cada vez mais papel relevante em ações de revitalização linguística e cultural. No segundo tipo, seria o objetivo da escola o mesmo que atestado no primeiro tipo? Parece-me conveniente pensar que não. Neste, o processo é inverso. Ou seja, a escola deve atuar no sentido de potencializar cada vez mais as características gerais dos referidos povos. Assim, o conhecimento primeiro desta escola deve ser aquele construído pelo povo ao longo de séculos.

Conhecimentos de outras sociedades devem constituir-se secundários. Essa concepção não exclui, portanto, a possibilidade de se trabalhar na escola com conhecimentos distintos daqueles provenientes da própria sociedade indígena. Aliás, a diversidade de conhecimentos constitui-se uma das bases da escola indígena intercultural.

Ao identificar o contexto sociocultural da escola em que atua, caberá ao estagiário compreender o papel que a EEI deve desempenhar e, sobretudo, se o mesmo está sendo executado de maneira satisfatória. Assim, estará mais apto a contribuir para a "solução indígena ao problema da educação" (MELIÁ, 1999, p. 16), incluídas nessa contribuição possíveis respostas às inúmeras perguntas apresentadas nesta seção.

1.1 Educação Intercultural Indígena nas universidades brasileiras

A demanda gerada pela EEI brasileira por professores indígenas tem ampliado consideravelmente a quantidade de cursos cujo objetivo é a formação destes professores, o que tem sido feito sob a denominação Educação Intercultural Indígena (EII)[4] por diferentes universidades em todas as regiões do país. Na região Norte pode-se citar as universidades Federal do Pará (UFPA), do Amapá (UNIFAP), Roraima (UFRR), Rondônia (UNIR) e do Amazonas (UFAM). No outro extremo do país, tem-se dentre outras, a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Além destas, encontra-se a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG, Sudeste), Universidade Federal de Goiás
(UFG, Centro Oeste), Universidade Federal de Campina Grande (UFCG, Nordeste).

[4] Com esse conceito cria-se a dicotomia EEI versus EII que se referem respectivamente aos processos educacionais que ocorrem na escola indígena e na universidade.

Como pode ser observado, em todas as regiões do país há cursos de formação de professores indígenas, que, certamente, consideram-se interculturais em sua essência. Esses cursos têm o apoio do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND) do Ministério da Educação. O objetivo explícito do PROLIND é a formação de professores para o exercício da docência aos indígenas. Segundo o Edital de Convocação Nº 3DE 24 DE JUNHO DE 2008 do MEC, além de questões relacionadas à gestão e à sustentabilidade das terras e culturas dos povos indígenas, as licenciaturas indígenas devem promover, também, o estudo das línguas indígenas. Assim, sob a perspectiva oficial, a EEI pode ser pensada como recurso que permite instrumentalizar as comunidades indígenas no sentido de lidar com questões relativas à gestão e à sustentabilidade das terras e culturas, bem como línguas maternas (LM).

1.2 Estágio Curricular: concepções e questão pertinentes

Ao referir-me a estágio curricular, o faço considerando-o, nos termos de Pimenta (1995, p. 66), como uma atividade. Compreendo que se constitui o momento oportuno para que o estagiário desenvolva a habilidade de aprender, de compreender e de propor ações inerentes à realidade escolar. É momento de testes, de fazer, de refazer; de pensar, sobretudo. A soma das referidas habilidades com os momentos de ação indica que o estágio curricular em si não é unicamente uma oportunidade para que o futuro professor tome conhecimento do contexto educacional. Para além disso, permite-lhe pensar ações práticas de docência que resultem em melhor relação entre ensino e aprendizagem. Compreender o contexto educacional durante o estágio seria apenas a porta de entrada para o mundo da docência com competência. Um contexto bastante abrangente

nesse sentido é apresentado por Pimenta e Lima (2004, p. 163), para quem estágio:

> envolve o estudo, a análise, a problematização, a reflexão e a proposição de soluções às situações de ensinar, aprender e elaborar, executar e avaliar projetos de ensino, não apenas nas salas de aula, mas também na escola e demais espaços educativos que as envolvem e determinam.

Desta forma, chega-se ao que parece ser o 'tripé' de sustentação do estágio nas diversas licenciaturas: (i) observação dos processos de ensino e de aprendizagem; (ii) compreensão do sistema educacional em sua totalidade e (iii) proposição / intervenção no sistema a partir da observação e da compreensão prévia.

Se pensada como inerente ao estágio curricular, a necessidade de intervenção / ação no contexto escolar envolvido aponta para algumas questões relativas à educação escolar indígena em virtude, especialmente, de seu caráter diferenciado. Assim, espera-se que durante o estágio curricular o estagiário identifique e, simultaneamente, busque respostas claras e objetivas a questões caras tais como: (i) adequação dos materiais didáticos à realidade da população atendida na escola; (ii) avaliação da escola enquanto instituição e sua real função na comunidade; (iii) uso na / pela escola do conhecimento ancestral da população indígena. Tais questões devem levar o estagiário a um universo além daquele em que se busca observar metodologias de ensino de modo que, em um passo seguinte, possa reproduzi-las.

A mudança de postura para o estágio curricular no caso da EEI se justifica, sobretudo, pela recente história de sua existência, fato que potencializa a ocorrência de muitas perguntas sem respostas. Mudar implica na necessidade de uma formação sólida do professor indígena, voltada para a pesquisa. Ao fomentar uma formação docente nessas bases, as LIIs

propiciarão ao estagiário encontrar maior facilidade na busca de respostas às questões apresentadas ao longo deste artigo, incluídas aquelas estritamente ligadas à prática docente em sala de aula (cf. 2.1). Logo, a formação de um professor com características de pesquisador é uma necessidade básica das LIIs, de modo que as universidades devem encontrar mecanismos para provê-la. As referidas licenciaturas não podem se esquivar dessa responsabilidade, sob o risco de contribuir para um modelo de educação indígena em que as soluções sejam pensadas unicamente nas secretarias executivas estaduais de educação ou demais, sem a participação efetiva dos principais interessados: a comunidade indígena. Executar a formação docente baseada também na pesquisa permite que perguntas do tipo "como os futuros professores aprenderão a pesquisar no ensino se em sua formação a pesquisa está ausente" (PIMENTA & LIMA, 2004, p. 87) não encontrem eco nas licenciaturas indígenas.

Além de favorecer a prática da pesquisa e da formação do pesquisador / docente – já que não será um mero espectador – o estágio curricular o coloca de frente com a dicotomia teoria *versus* prática empregada na escola. O que é teoria? É a teoria que conhecemos que deve ser empregada na escola indígena?

O estagiário / futuro professor com perfil de pesquisador não se aterá apenas à observação dos fatos, mas principalmente à avaliação da função da teoria no ambiente escolar. Ao assim fazê-lo, cabe-lhe compreender que a escola deve ocupar-se não apenas àquela teoria/conhecimento do colonizador, mas, sobretudo, ao conjunto de conhecimentos inerentes à própria sociedade indígena e como esse fato tem sido efetivamente delineado. Disto decorre a necessidade de um estagiário que interprete e pense o contexto observado (cf. 1).

Estaria a teoria aplicada na escola indígena voltada aos aspectos práticos do cotidiano, ou teria um ímpeto puramente teórico? O que se tem ensinado nessas escolas realmente encontra o equilíbrio entre teoria e prática? Artesanato, cultura, conhecimento não indígena, como tudo isso tem sido administrado? A busca de respostas a tais perguntas implica dizer que a observação dos fatos deve resultar em ação na medida em que o estagiário pensará possibilidades que resultem em melhor interação entre o conhecimento sistematizado (teórico) e o conhecimento empírico.

Finalmente, aponto para outro aspecto relacionado ao estágio curricular nas LIIs e já verificado em outras licenciaturas por Almeida (1978): a aquisição de melhor conhecimento por parte da própria universidade acerca dos fatos inerentes à EEI. O estágio curricular como forma de valorizar a criatividade, de instigar a compreensão e a intervenção, além de propiciar uma melhor formação ao futuro professor constitui-se uma ferramenta útil para a própria universidade, porque aponta os problemas e faz suscitar soluções aos mesmos através de pesquisas mais precisas acerca da realidade da EEI.

1.3 Estágio nos projetos pedagógicos de licenciaturas interculturais

Nesta seção faço referência a dois aspectos comuns aos Projetos Pedagógicos de LIIs e que as assemelham às demais licenciaturas: (i) a carga horária aproximada de 400 horas para a realização do estágio curricular e (ii) a divisão da mesma carga horária entre atividades de observação e de docência. Na Universidade Federal de Campina Grande (PB) através de “dois Estágios Curriculares Supervisionados” pretende-se possibilitar ao estagiário:

> suficientemente maduro quanto à sua formação pedagógica e domínio dos conteúdos uma experiência docente supervisionada conjuntamente por professores da universidade, das escolas indígenas e das próprias aldeias, de forma a possibilitar um ambiente de docência compartilhado. (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO INDÍGENA. UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE, 2007,p.48).

Na realização das 400 horas referentes ao estágio supervisionado da Universidade Federal de Rondônia (Campus de Ji-Paraná), entende-se que o estagiário deve ser capaz de desenvolver:

> atividades relacionadas a planejamento e docência nas diferentes áreas do saber que compõem o Referencial Curricular das Escolas do Ensino Fundamental e Médio Indígenas ou em atividades de gestão da Educação Escolar Indígena (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO BÁSICA INTERCULTURAL. UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA, 2008, p.33)

No curso de Licenciatura Intercultural do Núcleo Insikiran de formação superior indígena da Universidade Federal de Roraima (UFRR), o estágio supervisionado está sistematizado da seguinte forma:

> ...das 800 horas de Estágio exigidas, 480 horas serão computadas à partir das matrizes de Material Didático I, II e III, que têm duração de 160 horas cada uma...; as 320 horas restantes serão computadas à partir da observação do desempenho do professor cursista em sua sala de aula, na escola da comunidade, por um professor formador designado pelo Núcleo. (PROJETO DE CURSO DE LICENCIATURA INTERCULTURAL, UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA, 2002, p.27).

A concepção de estágio apresentada no Projeto Pedagógico do Curso de Educação Básica Indígena: Formação Intercultural de Professor da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), por sua vez, é bastante semelhante àquela que defendo neste artigo, pois considera que "o estágio tem como foco central a reflexão da prática pedagógica, incidindo sobre todos os aspectos da vida cotidiana da escola" (PPC FIEI, 2004, p. 21). Assim como nos demais cursos observados até aqui, a carga horária destinada ao estágio na UFMG gira em torno de 400 horas. Esse total é também aquele identificado na Licenciatura Intercultural da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP, 2007).

Sendo um momento de observação e de docência, segundo Pimenta (1995, p. 66), um componente do currículo não se configura como uma disciplina, mas como uma atividade, a questão que se coloca aqui é: o que se pode aprender com essa atividade no caso de discentes que atuarão como professores de línguas? As seções finais deste artigo tentam respondê-la.

2 A prática de estágio curricular segundo os relatórios

Após as discussões feitas nas seções anteriores acerca do papel da educação escolar indígena no ambiente em que se insere 1.1, das concepções de estágio 1.2 e da forma como esta etapa de formação de docentes é pensada em distintas IES brasileiras 2.3, detenho-me à segunda parte deste artigo, onde o escopo principal é a análise de excertos de relatórios de estágios curriculares produzidos por discentes do curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UNIFAP[5]. Para tal fim, delimito os

[5] Esse curso atende aos povos indígenas que vivem na Terra Indígena Uaçá, às proximidades do município de Oiapoque-AP, bem como àqueles que vivem no Parque do Tumucumaque (Norte do estado do Pará) e às proximidades do município de Pedra Branca do Amapari (noroeste do estado do Amapá). Os relatórios de estágio curricular em questão registram um panorama bastante amplo e rico da realidade da EEI empreendida nessas regiões, seja no nível

seguintes subitens: 2.1 Estagiário pesquisador; 2.2 Avaliação de metodologias docente; 2.3 Avaliação da validade e da relevância do conteúdo ensinado; 2.4 O ensino de L1 e de L2 em contextos multiculturais; 2.5 Aproveitar o *feedback* discente como oportunidade de aprendizado. Ao discutir estes subitens considero-os como inerentes ao perfil do estagiário pensado neste artigo. Desse modo, constituem-se resposta à pergunta "qual deve ser o objetivo de formação implícito no estágio curricular submetido aos discentes das licenciaturas interculturais" apresentada na introdução deste artigo.

A análise que apresento para os excertos dos subitens demonstra que se pode ir além da observação. Aliás, isso é o que se deseja quando se defende um pensamento crítico do estagiário, conforme já mencionei em 1.2, por exemplo.

2.1 Estagiário pesquisador

Ao estagiário pesquisador, o estágio deve permitir não apenas a avaliação de questões inerentes à prática docente no momento de sua execução, mas, principalmente, levá-lo a questionar-se acerca da mesma[6]. Dessa forma, situações como as descritas nos dois excertos a seguir, devem permitir-lhe pensar respostas para perguntas do tipo: Para quê? Isso é importante? O que os alunos pensam sobre isso? Eu agiria da mesma forma nessa situação? Esta forma é a mais adequada para o aprendizado? Qual a vantagem dessa metodologia em detrimento de outras?

---

fundamental, seja no nível médio, sobretudo por agrupar um conjunto de autores que vivenciam há bastante tempo essa modalidade de educação escolar. Presume-se, portanto, a fidelidade e a clareza da compreensão expressa nos mesmos relatórios acerca da EEI, fato que justifica o uso deles neste artigo.

[6] Essa é a realidade que se pretende atingir na licenciatura intercultural da UNIFAP durante o período da formação discente, o que certamente terá impacto no modo como serão desenvolvidos os próximos estágios supervisionados.

> ...Branca de Neve, Cinderela, A princesa e o sapo, Rapunzel e outros. Esses livros eram para ler e depois traduzir em pauta, na forma escrita...tiveram dificuldade de traduzir e escrever o texto mas com a ajuda da professora conseguiram fazer as atividades.[7] (UNIFAP: RELATÓRIO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO. LII, 2011).
> A professora chamou, então, um de cada vez para fazer a leitura oral para a turma. Ela interferia, ou ajudava bastante na leitura, fazia os alunos repetirem a frase ou a palavra, até a palavra estar correta (UNIFAP: RELATÓRIO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO. LII, 2011).

A busca de respostas às questões sugeridas caracteriza exatamente o perfil de um estagiário pesquisador porque indica alguém que pensa, que busca soluções através da investigação. Logo, trata-se não de alguém que meramente observa, mas de alguém que propõe, cria, avalia. Ao assim fazê-lo, o mesmo estagiário envolve-se, questiona-se acerca de questões gerais da escola, tais como seu funcionamento, seu real papel na comunidade e, sobretudo, a forma como e o quê ensina.

É conveniente ressaltar que o estagiário pesquisador deve observar sua realidade indígena, dilemas, necessidades. Para uma boa observação docente não basta ao mesmo, entretanto, apenas ter bom domínio de questões sociais de sua aldeia; precisa bem conhecer questões técnicas de sua área de conhecimento. Daí a importância do conhecimento teórico. No caso do estagiário em línguas, em virtude de seu contexto, precisa conhecer questões de Fonética, de Fonologia, mas também, de Sociolinguística, Semântica, História da língua, etc. O equilíbrio do conhecimento teórico com o conhecimento empírico social contribuirá para ações de intervenção da realidade.

[7] Todos os excertos apresentados são tratados como propriedade da Universidade Federal do Amapá / Colegiado de Educação Intercultural Indígena, de modo a manter a impessoalidade de seus autores; alunos da área de Linguagens e Códigos formados em 2011, no Campus Binacional Oiapoque/AP. Ao todo são mencionados excertos, mantidos em sua forma original, extraídos de onze Relatórios de Estágio Supervisionado realizados em diferentes escolas indígenas do Estado do Amapá e Norte do Pará. O princípio de impessoalidade foi mantido, também, no excerto da seção 1 relacionada à EEI.

2.2 Avaliação de metodologias docente

Com o perfil delimitado no subitem acima se presume que o estágio deva permitir ao estagiário testar e avaliar diferentes metodologias de ensino. Os dois excertos a seguir demonstram, por exemplo, questões metodológicas distintas que permitiriam ao estagiário questionar-se sobre os motivos que levam o aluno às dificuldades mencionadas nos mesmos:

> ...fiz revisão e depois passei atividade no quadro negro. O objetivo era verificar o nível do entendimento do aluno, ajudei muitos alunos. Mesmo assim eles tinham dificuldade de construir o texto. Criei outra metodologia para esclarecer aos alunos... Fiz muitas estratégias com a turma. (UNIFAP: RELATÓRIO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO. LII, 2011).

> Outra questão observada se deu na quantidade de atividades extra-classe que a professora passava para os discentes. Pois os mesmos não conseguiam resolver os exercícios. Diziam que tinham que caçar, pescar e ir para a roça... Assim, quando a escola passa muita atividade extra-classe fica comprometido o tempo para seus trabalhos de subsistência. (UNIFAP: RELATÓRIO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO. LII, 2011).

O primeiro excerto, no qual o estagiário relata a própria experiência docente, deveria resultar em respostas às seguintes perguntas: Por que os alunos apresentaram dificuldades para construir o texto? As minhas estratégias foram melhores do que as da professora? Os alunos aprenderam mais com a minha estratégia, por quê?

O segundo excerto, por sua vez, pode suscitar três questões básicas no estagiário: Eu diminuiria a quantidade de atividades ou não passaria nenhuma atividade extraclasse? Por quê? Seria possível utilizar as atividades de caça, pesca e roça dos alunos como fonte de conhecimento a ser trabalhado na sala de aula? A avaliação crítica das perguntas sugeridas permitirá ao

estagiário adentrar, sobretudo, em um universo constante na prática docente que é a necessidade de tomar decisões concomitantemente aos fatos. Portanto, ao avaliar (e não simplesmente observar / descrever) a(s) metodologia(s) o estagiário desenvolve a capacidade de decidir ações docentes. Importa dizer que todas as perguntas, bem como as respostas relacionadas, deveriam constituir parte do relatório de estágio; reflexo da capacidade de pensar, avaliar, agir.

2.3 Avaliação da validade e da relevância do conteúdo ensinado

A observação do tipo de conteúdo ensinado na escola indígena precisa estar atrelada intimamente ao ato de avaliar a relevância do mesmo conteúdo para a vida da comunidade. No caso específico do ensino de língua materna (L1)[8], a questão central resvala no entendimento de que aula de L1 jamais deve constituir-se uma adaptação de uma aula de PB como sugerem os dois excertos abaixo:

> ...a atividade desenvolvida foi produção de textos na língua materna, como por exemplo: narração e descrição, os alunos mostraram bastante interesse ao trabalho. (UNIFAP: RELATÓRIO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO. LII, 2011).
> ...A professora iniciou suas aulas com o tema substantivo, gênero, numero e grau aumentativo e diminutivo. Logo em seguida, ela explicou cada tema dos substantivos em patuá (Kheuol)... (UNIFAP: RELATÓRIO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO. LII, 2011).

O conhecimento das peculiaridades gramaticais de cada uma das línguas ensinadas na escola deve permitir ao estagiário questionar-se acerca do contexto descrito acima; deve suscitar-lhe a necessidade de questionar-se acerca da validade e da

[8] Considero ao longo deste artigo L1 como língua indígena em detrimento do português brasileiro, adotado como L2 por inúmeros motivos entre povos indígenas do Amapá.

independência destes conteúdos enquanto conhecimento do próprio povo, sob pena de o aluno e a comunidade não reconhecerem tais aulas como relacionadas àquilo que é L1. Nessa perspectiva, a descrição dos fatos no primeiro excerto deve gerar questões do tipo: Quais outros gêneros são utilizados rotineiramente pelos falantes? A escola os tem considerado nas aulas? Para que estudar narração e descrição na L1? No caso do segundo excerto, deve-se perguntar primeiro sobre a realidade gramatical de L1 frente a L2. Pela nomenclatura utilizada no referido excerto, parece ter ocorrido simplesmente uma adaptação de conceitos da gramática do português. Nesse caso, é necessário pensar em outras habilidades de ensino, de materiais didáticos. Novamente, o momento do estágio curricular torna-se propício para esse tipo de descoberta, exercício do pensamento crítico.

2.4 O ensino de L1 e de L2 em contextos multiculturais

A coexistência de mais de uma língua no contexto de sala de aula dos povos indígenas do Amapá e Norte do Pará é uma realidade, de modo que se pode considerá-lo multicultural[9]. Por isso, ao estagiário cabe observar/compreender as diversas questões relacionadas à interculturalidade, sobretudo aquelas postas nas aulas de línguas. Desta forma, torna-se relevante pensar a forma como a escola lida com o ensino de L1 e de L2.

No que confere ao ensino de L1, um dos aspectos mais importantes que os estagiários identificam é a dificuldade que os alunos encontram em escrevê-la, conforme se observa nos dois excertos abaixo:

[9] Contextos de multiculturalidade estabelecem, segundo Silva (2000, apud MOREIRA, 2002), relação com concepções de diferença e de identidade; sendo ambas interdependentes. Para o autor, esta realidade precisa ser considerada na escola para além da coexistência de culturas, de modo a constituir-se um contexto no qual a inter-relação entre pessoas resulte em “entendimento recíproco”.

> ...a atividade a ser desenvolvida foi descrição de pequenos textos como por exemplo fazer apresentação de si mesmo, descrever alguns animais ou objetos. Tiveram muita dificuldade porque não sabiam escrever no patoá. (UNIFAP: RELATÓRIO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO. LII, 2011).

> Perguntei a eles se já estudaram o palikur, mas eles me responderam que nunca estudaram. Tentei passar o assunto e observei que realmente eles tem dificuldade de escrever a língua materna. (UNIFAP: RELATÓRIO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO. LII, 2011).

Questões relacionadas à escrita e à gramática da língua parecem ser um bom indicativo para pensar sobre o que a escola indígena precisa. O estágio curricular é realmente o momento mais adequado para fazer questionamentos dessa natureza.

No caso das dificuldades com a escrita, pode-se pensar sobre os motivos que a mantêm e as possíveis soluções para melhorar o uso.

Outro aspecto relevante em contextos de sala de aula multiculturais refere-se à questão de "como interpretar/interferir a relação L1 e L2. Em outros termos, compreender em que L1 pode contribuir na aula de L2 e vice versa. No excerto abaixo, o autor identifica na alternância de códigos linguísticos uma boa ferramenta para auxiliar o processo de ensino e de aprendizagem.

> ...onde trabalhou-se com explicações e exemplificações diversas além de atividade de fixação, utilizando a língua Palikur e a língua Portuguesa, de forma que os alunos assimilaram bem o conteúdo explanado tendo então um bom aproveitamento. (UNIFAP: RELATÓRIO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO. LII, 2011).

Em outros contextos, porém, a alternância de códigos linguísticos não tem o mesmo efeito, sobretudo, quando se trata da co-ocorrência de mais de duas línguas. Nesses casos, o estagiário precisa pensar sobre o *status* de cada uma das línguas presentes na sala de aula, sobre as concepções de diferenças e de

identidades existentes entre as línguas indígenas e entre estas e o PB. No relato a seguir se verifica, por exemplo, a co-ocorrência de pelo menos três línguas distintas (Patuá "Kheuól", PB, Palikur) que requerem do docente o pensamento e a avaliação acerca das melhores práticas e usos das mesmas.

> ...apesar de alguns alunos sentirem dificuldade de falar o patuá, já para os alunos Galibi-Marworno foi muito fácil para eles, porque eles falam o patuá e tem como a segunda língua o português, os alunos palikur se sentiam muito envergonhados, porque não estão acostumados a se comunicar em patoá. (UNIFAP: RELATÓRIO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO. LII, 2011).

Ao estagiário de Linguagens e Códigos, vivenciar esse tipo de situação produz uma oportunidade única de compreender contextos multilíngues ao mesmo tempo em que pensa possíveis ações docentes mais eficientes para o ensino e aprendizagem.

Quando se trata de educação escolar, tem-se divulgado amplamente entre os próprios atores da EEI que um dos propósitos do ensino de língua indígena é o fortalecimento e a manutenção, através desta, da cultura própria. Então a aula de L1 deve encontrar métodos e maneiras de favorecer a manutenção e a promoção da língua, ao passo que a aula de L2 deve proporcionar o domínio comunicativo com populações externas à comunidade. Desse modo, o modelo de ensino de L2 pautado no desenvolvimento das 4 habilidades (ler, escrever, ouvir, falar) não dá conta dos anseios das populações indígenas quanto ao ensino de L1. Com isso, supõem-se objetivos diferentes para as aulas de L1 e de L2. Ao estagiário cabe, portanto, pensar criticamente essa situação, incluindo-se a avaliação da importância que se dá a cada uma das línguas no cenário da EEI.

2.5 Aproveitar o *feedback* discente como oportunidade de aprendizado

O estagiário deve compreender que as ações e reações discentes constituem-se um *feedback* das ações docentes. Uma fonte de aprendizado, portanto. Vejamos os dois excertos abaixo:

> ...se todos os professores que vierem para nós mandassem nós ler e falar na frente bem alto, talvez, elas não estariam assim (UNIFAP: RELATÓRIO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO. LII, 2011).
>
> ...teve muitas duvidas, muitos alunos saíram na hora da explicação, outros se debruçavam nas suas carteiras, havia muitas conversas paralelas que atrapalhavam a professora (UNIFAP: RELATÓRIO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO. LII, 2011).

No primeiro excerto os discentes evidenciam o valor positivo de atividades relacionadas à oralidade. No segundo excerto, a questão é o comportamento discente diante da própria aula. A conclusão a que se chega neste é a de que os discentes não estavam envolvidos completamente com a aula. A busca de compreensão desse fato tem implicações na necessidade de tomada de decisões defendida em (2.2). O *feedback* do primeiro excerto, por sua vez, conduzirá o estagiário ao entendimento de que atividades voltadas à oralidade podem ser uma ferramenta metodológica ótima para o ensino de línguas. Assim, o estagiário insere-se em um contexto permanente de avaliação das práticas discentes. Conforme se pode observar nos excertos a seguir:

> Um ponto positivo sobre as aulas foi que houve muito dialogo entre eu e os alunos e entre eles também, achei que isso contribuiu bastante para o desenvolvimento do trabalho. E um ponto negativo é em relação a escrita que eles ainda não conseguiram aprender... (UNIFAP: RELATÓRIO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO. LII, 2011).

> ...há muito tempo vinha observando alunos tanto em sala de aula quanto fora que suas maiores dificuldades vem sendo em relação a escrita,

principalmente quando é voltado para a escrita de textos... (UNIFAP: RELATÓRIO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO. LII, 2011).

Inserir-se em um ciclo de permanente avaliação daquilo que vivencia ao longo do estágio supervisionado permitirá ao futuro professor indígena construir uma base solida de percepções do ambiente de trabalho no qual atuará.

3 Do vazio do Relatório de Estágio ao que realmente se espera dele: a interdependência Observação *versus* Docência

Simplesmente descrever no relatório de estágio as ações desenvolvidas não é o ideal. Perde-se tempo com um texto vazio de significado e de possibilidades de aprendizagem real do contexto escolar indígena. O estagiário deve ser direcionado a exercitar sua compreensão da realidade propondo ações alternativas para o que observara. Antagonicamente a esse cenário tenho observado pouco espaço nos relatórios de estágio supervisionado produzidos na EII em que atuo reservado para a análise e questionamentos acerca da realidade da EEI. A ampliação de espaços dessa natureza poderia ser utilizada como o momento privilegiado para o exercício do pensamento crítico no qual o estagiário exprimiria seu entendimento acerca do que viu,do que faria, do que não faria, por quê (não faria).

Da mesma forma, responderia a questões do tipo: Qual minha avaliação da realidade? Como interferiria na realidade observada?

No caso dos relatórios provenientes da docência, o estagiário deve, partindo do *know-how* adquirido ao longo do processo de observação, exprimir as ações realizadas e, concomitantemente, avaliá-las. Nesse processo, presume-se que

observação e docência, embora normalmente ocorram em momentos distintos da formação docente, não são momentos excludentes, mas, ao contrário, complementares.

A observação deve focar-se nos fatos inerentes ao sistema educacional como um todo e não na observação de prática pedagógica docente pura e simplesmente. Como primeiro contato com a escola, ajuda o estagiário a tentar interferir no processo já na segunda parte do estágio curricular, quando o mesmo desenvolverá ações de docência. O intervalo entre os dois estágios auxilia exatamente os atores envolvidos na busca por soluções a serem executadas durante o estágio de docência. Voltar-se para esse aspecto tem outra vantagem: o incentivo à criatividade, à medida que o estagiário é convidado a pensar soluções para a educação indígena atual. Esse cenário implica que o estágio curricular deve resultar não apenas na observação e na docência mas, sobretudo, na proposição de ideias capazes de fortalecer o ensino e a aprendizagem de línguas.

Proponho, portanto, uma mudança de foco dos relatórios de estágio curricular no sentido de que não bastaria ao estagiário relatar sua docência e observação. Haveria a necessidade de este ser o momento em que o proponente apresenta suas ideias de intervenção pautadas nas seguintes perguntas macro: o que eu observei e o que eu faria diferente em relação àquilo que observei? O que minha comunidade espera da escola e o que esta tem feito acerca? Cabe, finalmente, ao docente orientador do estágio nas licenciaturas indígenas direcionar as ações do estagiário neste sentido.

4 Considerações Finais

Diante do que expus ao longo deste artigo, devo assumir que, se o estágio curricular presente nas LIIs não resulta em ideias de intervenção na realidade da EEI, a contribuição à formação prática do aluno fica bastante reduzida, já que o mesmo assume posição apenas de observador que faz alguma coisa que pode ser legal ou não, perdendo a oportunidade de pensar mais criticamente seu contexto. Sob essa perspectiva, o estágio curricular constitui-se tão somente em uma necessidade formal. Se delineado conforme defendido aqui, esse momento de aprendizagem torna-se profícuo para um diagnóstico dos seguintes aspectos: (i) o que é a EEI na prática; (ii) como ela está sendo desenvolvida em minha comunidade; (iii) ela atende (ou não) aos anseios do meu povo; (iv) o que pode ser feito para melhorá-la. A compreensão dos referidos aspectos resulta no olhar crítico do estagiário sobre sua realidade na medida em quelhe permitirá pensar práticas pedagógicas capazes de potencializar os processos de ensino e de aprendizagem de línguas. Esse cenário constitui-se, portanto, a essência do estágio das Licenciaturas Interculturais Indígenas: Linguagens e Códigos; o caminho pelo qual os estagiários devem ser direcionados.

Ao fim de tudo o que foi dito, cumpre enfatizar que as escolas indígenas precisam muito mais de atores do que de reprodutores de um sistema atual que pode ser, acima de tudo, inadequado às reais necessidades das mesmas. Assim, as LIIs são as responsáveis por tornar o estágio um momento de ação, de reflexão e não simplesmente de observação e reprodução de metodologias de ensino. Assumi-lo como tal contribuirá para a

formação de professores indígenas capazes de responder ativamente às questões próprias da prática docente no contexto intercultural indígena e, consequentemente, para a melhoria da EEI.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, C. S. **Estágios curriculares como mecanismo de retroalimentação do sistema de ensino**. 1978. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências da Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1978.

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

BRASIL. **Lei n. 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em 02 de set. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC: SECAD. **Edital de Convocação Nº 3 SECAD/MEC**, de 24 de junho de 2008. 9p. Disponível em http://portal.mec.gov.br/arquivos/redediversidade/pdfs/Edital%203%20PROLIND.pdf. Acesso em 30 de ago. 2012.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010**. Brasília: IBGE, 2010. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default.shtm. Acesso em: 20 de ago. 2012.

KAHN, M; Franchetto, B. Educação Indígena no Brasil: conquistas e desafios. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n.63 jul./set. 1994

MELIÀ, B. Educação indígena na escola. **Cadernos Cedes**, ano XIX, n. 49, Dezembro/1999,p. 11-17.

MOORE, D; GALUCIO, A. V; GABASJÚNIOR, N. O Desafio de Documentar e Preservar as Línguas Amazônicas. **Revista Scientific American Brasil** (Edição Especial), v.3, 2008. p. 36-43.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, diferença cultural e diálogo. **Revista Educação e Sociedade**, v.23, n. 79. Campinas-SP. Agosto, 2002.

PIMENTA, S. G. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e

prática? **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 94, agosto, 1995. p.58-73.

PIMENTA, S. G. & Lima, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena**. Macapá:AP, 2007. 63p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ. **Relatórios de Estágio Supervisionado**: Linguagens e Códigos. Licenciatura Intercultural Indígena. Oiapoque-AP, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Indígena**. Campina Grande:PB, 2007. 88p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Projeto Pedagógico do Curso de Educação Básica Indígena**: formação intercultural de professor – FIEI. Belo Horizonte-MG, [2004]. 108p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA. **Projeto Pedagógico do Curso Licenciatura em Educação Básica Intercultural**. Ji-Paraná-RO, 2008.106p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA. **Projeto Político Pedagógico do Curso Licenciatura Intercultural**. Boa Vista-RR, 2002. 53p.

POSSIBILIDADES DE AVALIAÇÃO FORMATIVA A PARTIR DE RELATÓRIOS DE ESTÁGIO: EXPERIÊNCIA EM METODOLOGIA DO ENSINO DE BIOLOGIA

Magda Medhat Pechliye
Universidade Presbiteriana Mackenzie

Resumo

O presente artigo tem como objetivo principal relatar e analisar as possibilidades de avaliação formativa a partir de relatórios de estágio. O relato e a análise referem-se a disciplina Metodologia do Ensino de Biologia de um curso de Ciências Biológicas de uma Universidade Particular na cidade de São Paulo. Nos resultados, após a apresentação de cada trecho do relatório e do comentário da autora deste artigo, uma análise preliminar é feita, ao término da apresentação dos três trechos selecionados uma análise mais ampla é apresentada. No caso dos depoimentos a análise, com base nos referenciais, é feita logo após as citações literais. A experiência é positiva, pois parece permitir que os alunos regulem o seu processo de aprendizagem de forma reflexiva e metacognitiva. Além disso, a docente também pode regular o processo de ensino-aprendizagem atendendo as demandas dos diferentes grupos de alunos.

Palavras-chave: Avaliação formativa; Reflexão e Metacognição.

FORMATIVE ASSESSMENT OPPORTUNITIES FROM REPORTS OF INTERNSHIP: EXPERIENCE IN BIOLOGY TEACHING METHODOLOGY

Abstract

This article has as main aim to describe and analyze the possibilities for formative evaluation from internship reports. The reporting and analysis refers to the discipline of Biology teaching methodology of a Biological Sciences course of a private university in São Paulo. In the results, after the presentation of each section of the report and the comments of the author of this article, a preliminary analysis is done, at the end of the presentation of the three selected excerpts a broader analysis is presented. In the case of testimonials from students the analysis, based on references will be made soon after the citations. The experience is positive, because it allows students regulate their learning process in a reflective and metacognitive way. In addition, teachers can also regulate the teaching-learning process meeting the demands of different groups of students.

Keywords: Formative evaluation; Reflection and metacognition.

Introdução

O tema avaliação é bastante complexo e está inserido em algo maior que é próprio processo de ensino-aprendizagem, sem o qual avaliar não faz sentido.

As instituições de ensino, dos quais os professores fazem parte, adotam, conscientemente ou não, abordagens de ensino-aprendizagem segundo uma ou mais epistemologias.

No caso do presente trabalho, a epistemologia adotada é a interacionista (BECKER, 1994; MAURI, 2006) que será explicitada no referencial teórico.

Nesse contexto, o presente artigo tem como objetivo principal relatar e analisar uma experiência no contexto da avaliação formativa. A experiência relatada se refere a uma das disciplinas da licenciatura do curso de Ciências Biológicas (CB) do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS) da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). A disciplina em questão é: “Metodologia do Ensino de Biologia” com componentes teóricos e práticos. O componente prático abarca a realização de um estágio supervisionado obrigatório de 90 horas, das quais, 70 são atribuídas ao discente a partir de observação e participação em escolas cadastradas, no núcleo de estágios da instituição supracitada. As outras 20 horas são atribuídas pela professora da Universidade, e são referentes, dentre outras tarefas, à entrega de um relatório.

O relatório de estágio é considerado aqui como uma experiência avaliativa formativa, visto que a correção do mesmo não tem como objetivo sancionar uma nota, mas fornecer ao aluno pistas de seu próprio processo de aprendizagem. Ao entender seus acertos, erros, facilidades e dificuldades o discente pode refazer o relatório, tendo chance de regular sua aprendizagem, além de oferecer a professora pistas desse processo de ensino aprendizagem.

Esse tipo de experiência avaliativa não é comum no ensino fundamental II e no ensino médio de Ciências e Biologia respectivamente, ainda menos na Universidade, em que se pressupõe que o aluno tenha algumas ferramentas, principalmente, aquelas ligadas à questão da escrita. É comum no meio educacional e acadêmico a utilização do conceito de avaliação como sinônimo de prova, além disso, há pouca reflexão no significado (função e objetivo) de avaliarmos os alunos. Geralmente a avaliação (ou prova) é entendida como algo à parte do processo de ensino-aprendizagem.

Assim, para refletirmos sobre possibilidades de a avaliação ocupar outros espaços que não o meramente informativo e punitivo, encontra-se nossa justificativa.

Referencial Teórico

- **Processo de Ensino Aprendizagem e suas relações com a avaliação**

Os termos ensinar e aprender podem ser definidos de diferentes maneiras dependendo do contexto epistemológico, histórico, filosófico, psicológico, sociológico, e pedagógico (ANDRÉ e PASSOS, 2001). Cada abordagem do processo de ensino-aprendizagem carrega consigo influências e marcas dos contextos citados. Como consequência disso, as diversas abordagens do processo de ensino-aprendizagem entendem e interpretam a avaliação de maneira coerente com seus pressupostos.

Para Becker (1994), as abordagens do processo de ensino-aprendizagem podem ser divididas em: pedagogia diretiva, pedagogia não diretiva e pedagogia relacional. Esses três modelos guardam em seu âmago os pressupostos epistemológicos específicos.

A pedagogia diretiva tem como pressuposto epistemológico o empirismo, assim, o conhecimento se dá a partir dos nossos sentidos e emana do objeto. Para apreender o conhecimento, que vem do objeto, precisamos da experiência. O professor, aquele que sabe, ensina, e o aluno, aquele que não sabe, aprende e nas avaliações reproduz o conhecimento absorvido. O processo tem pouca importância, diferente do produto final extremamente valorizado (BECKER, 1994).

Outro modo de entender a relação ensino-aprendizagem, segundo Becker (1994) é a partir das ideias da pedagogia não diretiva. Essa tem base epistemológica o apriorismo ou inatismo, em que o indivíduo já nasce com suas características e possibilidades. O professor não ensina e não intervém no processo de ensino rumo à aprendizagem de determinados conhecimentos, é apenas um auxiliar, um facilitador e deve interferir o mínimo possível. O aluno deve encontrar seu caminho sozinho, afinal chegará a algum resultado, pois já traz em sua bagagem genética, suas capacidades, tudo é previsto.

O inatismo como base epistemológica também é destacado por Mizukami (1986). Podemos fazer um paralelo entre humanismo de Mizukami (1986) e a pedagogia não diretiva de Becker (1994), principalmente no que diz respeito à questão da avaliação que é exclusivamente auto avaliação.

A terceira, e última, categoria de Becker (1994), a pedagogia relacional, não entende, epistemologicamente falando, que ocorra transmissão do conhecimento e nem algo já posto de forma inata. A base epistemológica é o interacionismo, visto como complexo. Esse processo de interação complexo ocorre entre professor, alunos e o objeto do conhecimento e permite a construção desse conhecimento.

Essa construção, segundo Krasilchik e Marandino (2006), não deve ser imposta, de maneira acumulativa e na forma de informações, e sim como atitude a ser apreendida de modo significativo e construída pelo próprio indivíduo.

A construção do conhecimento, que depende da interação, pressupõe o processo de ensino-aprendizagem baseado na clareza dos objetivos educacionais, além disso, vê a avaliação, como parte do processo e não um fim em si mesma (ANDRÉ e PASSOS, 2001).

É a clareza de objetivos que permite caminharmos na direção da construção de conhecimento como algo que se refere a aprendizagem e não só ao ensino. É uma forma ampla e profunda de entender que devemos refletir e priorizar como se aprende e não apenas ensinar técnicas (MAURI, 2006). Nesse sentido, aprender é elaborar uma representação pessoal sobre o objeto do conhecimento. Essa elaboração ocorre a partir dos conhecimentos que já temos sobre determinado conteúdo. Os novos conhecimentos são correlacionados com os anteriores de maneira a ganhar diversos graus de significado. As correlações feitas não são automáticas, dependem de um processo ativo dos alunos e da mediação do professor (MAURI, 2006).

O papel do professor é planejar e prever quais são os conteúdos relevantes que quando relacionados são passíveis de ser construídos pelos discentes alunos. Além disso, é papel do professor:

> Ajudar os alunos durante o próprio processo de elaboração pessoal de conhecimento, para garantir as relações que estabelecem entre o próprio conhecimento e o conteúdo a ser aprendido sejam realmente relevantes e não arbitrárias; isto é, para que não tenham apenas valor individual-particular, mas também sociocultural. Tudo isso sem descartar a possibilidade de que os alunos estabeleçam outras relações mais particulares, mais inovadoras ou menos representativas da cultura do grupo (MAURI 2006. p.93).

Essa ajuda que o professor deve oferecer na forma de mediação deveria ocorrer o tempo todo durante o processo de ensino-aprendizagem, o que, é claro, inclui os diversos instrumentos avaliativos. Nesse contexto, tanto professor quanto estudantes devem refletir sobre seu próprio processo de construção de conhecimentos.

Para Schön (2000) o "ensino prático reflexivo" deve ajudar os estudantes a chegarem a talentos artísticos – tipos de competências que os profissionais podem ter em situações da vida real, únicas, incertas e conflituosas, utilizando perspicácia e intuição. Para o autor, fazer algo inteligente não é saber como fazer, nem falar sobre procedimento. É, sim, agir. Agindo, podemos levantar questões sobre o que e como fazemos.

Segundo André e Passos (2001) ao pedirmos aos estudantes que exponham seu ponto de vista, produzam um texto, argumentem a favor ou contra uma ideia, participem da elaboração de um projeto, etc., estamos estimulando a reflexão, a criação e o processo de criação.

- **Avaliação formativa**

A avaliação aqui considerada é parte do processo de ensino-aprendizagem. Assim como o processo de ensino-aprendizagem foi sendo interpretado historicamente por diversas abordagens e vem mudando durante o tempo, a avaliação, parte desse processo, também vem se modificando.

Nesse contexto, a avaliação numa abordagem tradicional de ensino tem como função básica verificar quanto o aluno conseguiu memorizar do conteúdo dado, portanto é classificatória. Além disso, é constantemente confundida com prova (MIZUKAMI, 1986).

A prova como instrumento de avaliação pode e deve ser usada, no entanto, quando o professor exige apenas a memorização acaba, de maneira indireta, treinando o aluno a reproduzir aquilo que aprendeu sem reelaborações. Na realidade é a reprodução daquilo que o professor quer ouvir (PERRENOUD, 1999).

Numa abordagem interacionista, a avaliação não é sinônimo de prova, para avaliarmos necessitamos de vários instrumentos diferentes que acabam compondo um parecer final (CORDEIRO, 2009).

Segundo Perrenoud (1999) e Hadji (2001) esses instrumentos deveriam estar a serviço da aprendizagem. Nesse sentido, segundo Hoffmann (2006), o erro precisa ser considerado, dando assim, oportunidade ao aluno para que ele possa saber o que errou e por que.

Dizer que o professor deve contemplar o erro pode parecer estranho, pois nossa sociedade tem verdadeira repulsa à falha, porém se a intenção do docente é ensinar, então a avaliação, como parte do processo de ensino-aprendizagem, deveria contribuir para esse fim (HOFFMANN, 2006; CORDEIRO, 2009).

Como contemplar o erro a fim de regular o processo de avaliação, tanto dos alunos quanto dos professores?

Não há uma receita, porém se pudéssemos dar atividades (desenhos, trabalhos, pesquisas, relatórios, portfólios, provas, exercícios) continuamente (e não só no final do processo) contextualizadas, que fizessem sentido para o estudante e que fossem orientadas, corrigidas com comentários e sugestões, pudessem ser refeitas, os alunos aos poucos iriam notar onde estão os seus acertos e erros (CORDEIRO, 2009).

Dessa maneira, gradualmente, os alunos aprendem a explicitar suas dúvidas, e podem passar a tomar conta da sua própria construção de conhecimento, num processo meta cognitivo (GRANGEAT, 1999).

Trabalhar dessa forma permite também aos professores regularem suas atividades avaliativas, dentro do contexto mais amplo, que é o processo de ensino-aprendizagem. Assim, o professor também é avaliado, e pode verificar se seus objetivos estão sendo alcançados ou se há necessidade de modificações (PERRENOUD, 1999; HADJI, 2001).

Esse processo em que o professor devolve ao aluno não apenas a nota, que informa e classifica seu rendimento numérico, e sim comentários que ajudam a verificar os acertos e erros dos alunos e com isso regula a aprendizagem tanto de alunos quanto do próprio professor é chamado por muitos autores de “avaliação formativa” (PERRENOUD, 1999; HADJI, 2001).

É importante que o discente perceba a avaliação como uma oportunidade de revisão e aprofundamento do estudo. Isso favorece a autoestima, o desejo de vencer desafios, a reflexão e a aceitação de críticas como base para alcançar o sucesso pessoal (PERRENOUD, 1999).

Para finalizar, devemos destacar que as concepções sobre avaliação só podem mudar quando mudam também as concepções pedagógicas sobre o que é ensinar e o que aprender. Se o objetivo do docente é permitir que seu estudante seja cidadão crítico, não será por meio de provas (que não são avaliação) que pedem fatos (responde a perguntas sobre informações) que conseguiremos chegar a nossa meta (CORDEIRO, 2009).

Objetivos

No contexto da avaliação formativa, o objetivo desse artigo é relatar e analisar um dos instrumentos de avaliação da disciplina "Metodologia do Ensino de Biologia" em um curso de Ciências Biológicas (licenciatura) de uma universidade particular da cidade de São Paulo. Esse instrumento é o relatório de estágio. O relato e a análise têm como meta verificar a potencialidade metacognitiva e reflexiva na aprendizagem, em busca da crescente autonomia discente.

Contextualização

- ### Contexto propriamente dito

A licenciatura do curso de Ciências Biológicas (CB) da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM) é composta por várias disciplinas pensadas de maneira integrada por uma equipe de professores. A autora desse artigo ministra algumas dessas disciplinas como Didática, Metodologia do Ensino de Biologia, Projetos Educacionais para o Ensino de Ciências, entre outras.

As disciplinas citadas são consideradas de natureza teórico-práticas por relacionarem teoria e as experiências adquiridas nos estágios supervisionados. Essa supervisão ocorre tanto por parte dos professores das escolas conveniadas, quanto pelos professores da Universidade.

Apesar de todas as disciplinas citadas ("Didática", "Metodologia do Ensino de Biologia", "Projetos Educacionais para o Ensino de Ciências") guardarem peculiaridades, o funcionamento geral dos relatórios de estágio é bem parecido. Por isso, escolhemos a "Metodologia do Ensino de Biologia" para o relato de experiência.

A avaliação dessa disciplina é feita a partir de vários instrumentos como: leitura e discussão de textos, resumos, resenhas, produção de aulas simuladas, provas, relatórios, etc.

Esse artigo destaca a avaliação a partir de relatórios de estágios. A orientação de como cada aluno deve entrar em contato com a escola, a coordenação e direção e o professor é feita minuciosamente de forma escrita (enviada ao e-mail da sala) e discutida nos primeiros dias de aula do semestre. Da mesma maneira, a orientação sobre o que observar e como registrar essas observações, é realizada. Para facilitar o registro das observações, foi sugerida uma ficha (**anexo I**) que foi discutida nos primeiros dias de aula e, conforme dúvidas e sugestões dos alunos, podemos modificá-la.

Para que todos os alunos possam verificar como deve ser um relatório de estágio é enviado um roteiro (anexo). Esse modelo não visa engessar, e sim, orientar o trabalho.

Desde o início do semestre, os alunos recebem o planejamento com as datas, inclusive a data da primeira entrega do relatório. Há uma ficha de correção (**anexo III**) que é enviada junto com todo material no início do semestre. Após a leitura de cada relatório e de comentários detalhados sobre os acertos e erros, registrados na ficha de correção, ocorrem às devolutivas. No dia da devolutiva há atendimento individualizado para que cada discente possa tirar suas

dúvidas. Um prazo é dado para que cada educando possa refazer seu relatório.

Na segunda correção os comentários continuam sendo feitos, apontando aquilo que está adequado e os problemas, dependendo do tamanho da turma, número de alunos, há possibilidade de mais uma correção.

- **Apresentação dos resultados e análise**

Os resultados apresentados nesse artigo são de duas naturezas diferenciadas. A primeira refere-se a trechos de correção dos pré-relatórios e os comentários feitos pela docente, e a segunda, depoimentos de alunos coletados a partir de diários reflexivos pedidos na disciplina "Avaliação dos Processos de Ensino e Aprendizagem", ministrada por outra docente da equipe de licenciatura do CB/CCBS/UPM.

Após a apresentação de cada trecho e do comentário da autora deste artigo uma análise preliminar é feita, ao término da apresentação dos três trechos selecionados uma análise mais ampla é apresentada.

No caso dos depoimentos a análise, com base nos referenciais, será feita logo após as citações literais.

Além disso, alguns comentários serão feitos em relação aos anexos apresentados.

Resultados e Análise

Trechos dos relatórios

Quadro I: Trechos de correção do pré-relatório relacionados ao referencial teórico.

Trecho I
Finalmente, por oposição a ciência Roland & Parot (1998), tratam da pedagogia da educação como a prática das situações educacionais, em particular nas escolares, que exige, em contato direto com a realidade, a elaboração refletida das decisões, dos projetos e das ações que a educação reclama (aluna Be, 6º semestre do curso de Ciências Biológicas (CB) em 2011). Embora toda prática pedagógica esteja fundamentada consciente, inconsciente ou empiricamente em alguma concepção de ensino e aprendizagem, pois, segundo Becker (1994) a ação do professor não é gratuita, nem sempre esse modelo é explícito ou facilmente explicitado (aluna Be, 6º semestre do curso de Ciências Biológicas (CB) em 2011).
Comentário da professora (autora do artigo) feito no relatório do discente
O primeiro parágrafo não ficou claro. Além disso, faltou conexão entre as ideias dos dois parágrafos, retome a ideia de Roland e Parot e verifique qual é relação com as ideias de Becker.
Observação
De maneira geral, os alunos têm bastante dificuldade em relacionar as ideias dos autores o que torna seus textos fragmentados.

Quadro II: Trechos de correção do pré-relatório relacionados à descrição.

Trecho II
Na observação das aulas da professora acompanhada neste estágio, os alunos conversavam entre si em alguns momentos. A professora, mesmo que chamando a atenção dos alunos cerca de três ou quatro vezes, conseguia controlá-los, fazendo-os manterem silêncio e desenvolverem as atividades propostas por ela (aluna Ma, 6º semestre do curso de Ciências Biológicas (CB) em 2011).
Comentário da professora (autora do artigo) feito no relatório do discente
Cuidado com a classificação e a relação de causa e consequência. Quando você diz que: “mesmo chamando a atenção” ....” conseguia controlá-los” já revela sua opinião, o que pode aparecer na análise, e não na descrição. Qual é a cena ou o episódio que fez você achar que a professora tem o controle dos alunos? Reveja como você descreveria isso?
Observação
É muito comum que os alunos tenham dificuldade em descrever sem classificar e sem relacionar causa e consequência dos fatos ou fenômenos descritos.

Quadro III: Trechos de correção do pré-relatório relacionados à análise.

Trecho III

	Dessa forma podemos também associar essa postura do docente com a pedagogia diretiva de Becker (1994 p.89), pois neste caso o mesmo considera os alunos como "tabula rasa" ou "folha em branco", sendo que além de não levar em consideração os conhecimentos propostos pelos alunos, julga que eles necessitam da sua ajuda para buscarem o saber. Segundo Rosa (2003) isso ocorre porque o docente se intitula autoridade máxima na sala de aula, ou seja, como "domina" (conhece bem) os conteúdos só será através dele que os alunos aprenderão algo, pois sem o seu auxílio os mesmos não serão capazes de elaborar ideias corretas do que lhes foi ensinado (aluna Ba, 6º semestre do curso de Ciências Biológicas (CB) em 2011).
Comentário da professora (autora do artigo) feito no relatório do discente	
Quando você se refere a "essa postura" não fica claro para o leitor a qual dado você está se referindo. Você precisa trazer o dado com clareza e depois disso analisá-lo à luz do referencial teórico.	
Observação	
É frequente o aluno achar que se o dado já está descrito no item "descrição" ele não precisa ser retomado com a finalidade de ser analisado. Além disso, parece que a dificuldade que os alunos têm em relação à análise reside, também, na pouca apropriação que os mesmos têm do referencial teórico.	

Nos três trechos referentes ao referencial teórico, a descrição e a análise, nota-se que ao apontar os erros não estamos dizendo que esse é o fim, visto que o aluno poderá modificar suas ideias, conforme propõe Hoffmann (2006), ao revelar que o erro, na realidade, é uma oportunidade.

Essa oportunidade não seria dada no caso de oferecermos a resposta para o aluno. São dadas sugestões para que as mudanças possam ser feitas, no entanto, só consegue fazer as mudanças quem entendeu a crítica, quem tomou consciência do seu próprio processo (GRANGEAT, 1999).

Essa tomada de consciência é processual e não é simples, não ocorre sem que haja um investimento no processo reflexivo (SCHÖN, 2000) e metacognitivo (GRANGEAT, 1999) desde cedo. O ideal é que os discentes aprendessem a aprender desde a sua entrada na escola, no Ensino Fundamental I, no Ensino Fundamental II, no Ensino Médio e por que não na Universidade.

Sem a intenção de apontar culpados, de maneira geral, muitas das demandas (como questões com a leitura e a escrita) dos atuais alunos da Universidade são reflexos da baixa qualidade do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Assim, cabe questionarmos se é função dos professores universitários lidar com as questões de leitura e escrita, como é o caso dos relatórios.

Entendemos que sim, visto que ler e escrever são questões fundantes para toda e qualquer disciplina. Cabe ao professor universitário cuidar da leitura e da escrita de seus alunos, pois sem esses requisitos, os conteúdos específicos de cada disciplina perdem seu sentido e seu significado. Então, as questões metodológicas, como escrever um relatório de estágio, são consideradas também como conteúdo e como instrumento de avaliação como destaca Cordeiro (2009).

Depoimento dos alunos retirados dos diários reflexivos

> A professora X [o nome foi retirado para que não tenhamos a identificação] dizia que no 4º semestre .... que o modo como ela corrigia os relatórios era bastante rigoroso. Quando recebi a correção dela pela primeira vez, eu achei que eu fosse a pior pessoa a fazer um relatório, porque eu fui muito mal. Mas para mim, isso não fazia sentido, porque eu sempre ia bem nos relatórios de estágio. Evidentemente, eu me dediquei e entreguei um bom relatório para ela no final do semestre. Eu olhei para as críticas dela e fiz o meu melhor para atendê-las. Mas, ainda assim, pensei apenas que era um alto rigor. Quando fiz o relatório do 5º semestre, não senti tanta dificuldade, mas ainda assim, recebi algumas críticas na análise. Olhando para essa análise eu percebi que eu não estava mesmo sabendo analisar um dado e me espelhei nela para escrever o TCC. Então, me deu novamente um “estalo”. Eu realmente preciso agradecê-la, porque vejo que a orientação dela me ajudou grandemente e realmente me fez crescer. Então, acredito que é um processo, porque não vai adiantar nos ser dito que é possível fazer diferente. O modo como trabalhamos na sala de aula, essa construção, semestre a semestre... é responsável pelo crescimento dos alunos (aluna Ta, 6º semestre do curso de Ciências Biológicas (CB) em 2012).

O que chama a atenção no depoimento da aluna T é o fato da consciência de seu próprio processo. Os erros para ela serviram como mola propulsora para mudar. A função mediadora do docente fica clara, pois, ao realizar o primeiro relatório, ela achava que estava muito bom, mas mesmo com as dificuldades afetivas de admitir os erros, dá um salto de qualidade. Esse processo se repete mesmo com menor intensidade. Notamos que a reflexão, a metacognição e componentes formativos da avaliação estão presentes (GRANGEAT, 1999; PERRENOUD, 1999; HADJI, 2001; HOFFMANN, 2006).

> Eu mesmo aprendi tanto com os relatórios da professora X [o nome foi retirado para que não tenhamos a identificação]. Quando eu leio os relatórios eu posso ver a evolução da escrita e de como organizar as ideias. Claro que ainda faltam muitas coisinhas, mas eu percebi que eu tive um progresso (aluna Ma, 6º semestre do curso de Ciências Biológicas (CB) em 2012).

A aluna Ma, reconhece as melhorias, mas também destaca que ainda pode melhorar. Essa ideia está de acordo com aquilo que pensamos sobre o processo de ensino-aprendizagem ser algo interacionista processual e inacabado (MAURI 2006; ANDRÉ e PASSOS, 2001). Becker (1994) destaca a complexidade da construção do conhecimento e seu caráter processual, por isso é interessante termos consciência de que sempre podemos melhorar, fazer mais conexões, relacionar mais dados, etc. no processo de ensino-aprendizagem (que inclui o processo avaliativo) não deveríamos achar que chegamos ao aprendizado máximo.

As fichas e o roteiro (os anexos)

O fato das fichas de observação, do roteiro e da ficha de correção serem enviadas de forma eletrônica, para que possam ser arquivadas por todos (docente e discentes) permite a explicitação dos objetivos (MAURI, 2006), a consulta constante das mesmas, o levantamento frequente de dúvidas e gera possibilidades de reflexões (SCHÖN, 2000) sobre o processo de construção do relatório.

A ficha de observação (anexo I) permite que os alunos tenham uma direção, mas não é absolutamente fechada visto que como já dissemos pode ser negociada. Segundo Mauri (2006), isso pode fazer com que o aluno se sinta como alguém participante do processo de ensino-aprendizagem e assim se interesse mais.

O roteiro (anexo II) é um guia, mas sabemos que não é suficiente, por isso ele serve como ferramenta mediadora entre nossas aulas na Universidade e as observações e participações dos alunos nos estágios supervisionados. Não basta dizer para o aluno como é, no momento em que ele começa a descrever a escola e as aulas, por exemplo, a partir dos dados da ficha de observação (anexo I) e tenta escrever, surgem dúvidas que são sempre muito bem-vindas nas aulas dedicadas à orientação do estágio e do relatório (GRANGEAT, 1999; MAURI, 2006).

A ficha de correção (anexo III) é um canal de comunicação eficiente (ANDRÉ e PASSOS, 2001; BECKER, 1994; MAURI, 2006), visto que as anotações feitas pela professora podem ser retomadas. O anexo III permite que o aluno e a professora acompanhem o processo, pois como a ficha é devolvida ao aluno com os comentários, ambos podem revê-la no sentido de tirar dúvidas e esclarecer questões. Os itens que vem logo a seguir a essa ficha são produtos de um processo reflexivo (SCHÖN, 2000) da professora que vê em cada turma os erros mais comuns, mas cabe ressaltar que nem sempre esses erros são iguais. Já por parte do aluno que consulta essa lista, há possibilidade de verificar itens que nem seriam trazidos em forma de dúvida.

Considerações finais

O relatório de estágio não é o único instrumento de avaliação da disciplina “Metodologia do Ensino de Biologia”, apesar de seu peso na nota final ser significativo. Isso permite que o aluno tenha possibilidade de ser avaliado durante o processo e que a avaliação esteja a serviço da aprendizagem como propõe Perrenoud (1999).

As regras para a elaboração, confecção e refacção do relatório precisam estar claras desde o início na forma escrita e nas orientações dadas em sala de aula. Essa clareza precisa vir associada a objetivos declarados e nítidos (ANDRÉ e PASSOS, 2001). Assim, fica mais fácil de entender que a avaliação faz parte do processo de ensino-aprendizagem e não é algo isolado (BECKER, 1994).

A possibilidade de o aluno entrar em contato com seus erros e ter a chance de refazer o relatório é uma maneira de contemplarmos os erros de forma positiva, sem sentenciar o aluno a uma nota que mais o classifica do que verifica sua aprendizagem (HOFFMANN, 2006; PERRENOUD, 1999). Além disso, entender, a partir dos acertos e erros, os caminhos da nossa própria aprendizagem pode nos levar a certa autonomia em relação a como aprendemos (GRANGEAT, 1999).

Tanto professor como discentes se tornem responsáveis pelo seu processo de aprendizagem. Nesse caso o professor deveria verificar se seus objetivos estão sendo alcançados a partir do processo avaliativo adotado. É assim que alguns autores consideram que a avaliação deveria ser, de maneira formativa (HADJI, 2001 e PERRENOUD, 1999).

As conversas com a professora (atendimento individualizado), a título de orientação, podem cumprir vários papéis como: reforçar os acertos; precisar de ajuda para reconhecer o que está errado, reconhecer que está errado, mas não ter ferramentas para mudar. Em todos os casos a orientação e a mediação são importantes para reforçar a autoestima e oferecer possibilidades de caminhos (HOFFMANN, 2006; PERRENOUD, 1999).

Por fim, muitas críticas são feitas ao tipo de proposta sugerida artigo, por conta, do tamanho das turmas. Esse problema é real, mas não deveria ser motivo impeditivo para pensarmos em saídas para avaliações processuais e formativas. Cabe ressaltar que processual não

é sinônimo de formativo. Poderíamos utilizar vários instrumentos de avaliação, então seria processual, sem dar retorno ao discente sobre o seu próprio processo de aprendizagem, assim não teríamos a mediação, a reflexão e possibilidade de crescente autonomia que caracteriza a avaliação formativa.

Referências Bibliográficas

ANDRÉ, M. E.D.A. de e PASSOS, L. F. Avaliação Escolar: desafios e pesrspectivas. In: CASTRO, A.D. de e CARVALHO, A. M. P. de (org.) **Ensinar a Ensinar**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

BECKER, F. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. In: **Educação e Realidade.** Porto Alegre, 19 (1), jan/jun.1994.p. 89-96.

CORDEIRO, J. A avaliação: Resultados e orientações do ensino e da aprendizagem. CORDEIRO, J. **Didática.** São Paulo: Editora Contexto, 2009.

GRANGEAT, M. A metacognição uma chave para aprendizagens escolares bem sucedidas. In: GRANGEAT, M. et al. **A meta cognição, um apoio ao trabalho dos alunos.** Portugal: Porto Editora. 1999. p. 151 – 171.

HADJI, C. **Avaliação Desmistificada**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2001.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora – Uma prática em construção da pré-escola à universidade.** São Paulo: Editora Mediação, 2006.

KRASILCHIK, M. e MARANDINO, M. **Ensino de ciências e cidadania**. São Paulo: Moderna, 2006.

MAURI, T. O que faz com que o aluno e a aluna aprendam os conteúdos escolares? In: COLL, C. et al., **O construtivismo em sala de aula** . São Paulo: Editora Ática, 2006. p.79-121.

MIZUKAMI, M. das G, N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

PERRENOUD, P. **Da excelência à regulação das aprendizagens – Entre duas lógicas**. Porto Alegre: Editora Artmed, 1999.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

Anexo I – Ficha de Observação

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE

CCBS – CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

METODOLOGIA DO ENSINO DE BIOLOGIA

Ficha n° _____ OBSERVAÇÃO ( ) PARTICIPAÇÃO ( ) REGÊNCIA ( )

DATA ___/___/_____ Início _____ Fim_____ Série/ Turma _____

Professor_____ Tema da aula _____

Assuntos ou palavras chave:

_____

Material e estratégias utilizadas:

_____

_____

Como a aula foi iniciada:

_____

_____

Como foi o desenvolvimento da aula: postura do professor e dos alunos; descreva as interações:

_____

_____

_____

Houve levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos:

_____

_____

Em caso afirmativo como foram utilizados?

_____

_____

Sua postura ou contribuição na aula:

_____

_____

Comentários gerais sobre a aula que não foram contemplados nas anotações acima.

_____

_____

_____

Anexo II – Roteiro

Plano de Atividades (esse plano de atividades tem mais informações, foi feito um recorte para aquilo que interessa para esse artigo)

Lembrem-se que os dados coletados durante o estágio serão discutidos em aula e a partir deles um relatório será entregue. Etapas importantes de nosso curso são: a orientação, realização e entrega do relatório sobre todas as atividades realizadas durante o semestre. Por entender que a aprendizagem ocorre de maneira gradual e contínua há obrigatoriedade de entrega de um pré-relatório (verifique data) para que possamos verificar acertos e erros com tempo hábil para devidas correções e novas orientações. Nesse contexto, não há possibilidade de entrega de relatório sem a entrega do pré-relatório no prazo determinado pelo grupo.

O relatório final de estágio deve, obrigatoriamente, conter:

a) <u>Capa</u>

Universidade Presbiteriana Mackenzie
Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
Ciências biológicas
Nome da disciplina
Título do relatório
Nome da professora
Nome do aluno n° de matrícula
Mês e ano / São Paulo

b) <u>Índice</u>

Coloque o item e o número da página não há necessidade de colocar p ou pág. na frente do número. É claro que as páginas do trabalho devem estar numeradas. A folha do índice pode ter número, mas ele não aparece.
Apesar da capa e do índice serem numerados esses números não aparecem.

c) <u>Introdução</u>

É um pequeno texto que apresenta o seu relatório. Cabe lembrar que como o relatório é temático o objetivo do relatório e do estágio são diferentes. Declare com clareza esses dois objetivos e a justificativa.

d) <u>Referencial teórico</u> (é diferente de introdução)

Aqui, o aluno fará um texto, com menor número de **citações literais** possíveis, organizando as ideias de autores referentes ao assunto escolhido. O texto deve ser original, é uma produção inédita sobre o tema que o aluno irá trabalhar. Cuidado, você não pode escrever de modo literal a fala do autor e no final colocar o nome dele e a data entre parênteses, essa última maneira de fazer citação significa que você reelaborou a fala do autor.

Cuide para que seu texto tenha: começo, meio e fim; ideias claras; relação entre os autores; conexão entre os parágrafos; ao citar (no corpo do texto) coloque só o sobrenome do autor e o ano; ponto final só depois da citação.
Imprescindível:

Sempre faça resenha dos textos lidos, pois se precisar de mais informações, o que sempre acontece, você não terá que reler os textos na íntegra. Caso haja necessidade vamos discutir o que é uma resenha.

Caso sinta muita dificuldade em começar a escrever seu referencial teórico faça um pequeno roteiro daquilo que você julga ser importante no tema escolhido para o relatório. **Por exemplo**:

a) O que é avaliação?
b) Onde ela se iniciou ou breve histórico?
c) Quais são os tipos de avaliação conhecidos?
d) Qual a relação entre avaliação e o processo ensino-aprendizagem?
e) Etc. Esse roteiro não aparece na forma de perguntas é apenas um guia para você escrever.

e) **Descrição.**

Nesse capítulo você descreverá a escola com detalhes (nome da escola, bairro, endereço, **telefone**, espaço físico, n.ºde salas, séries,....). Continuando sua descrição, você irá apresentar com detalhes as observações, a participação e a possível regência que você fez.

Vale lembrar que descrever não é classificar e nem relacionar causa e consequência dos eventos. Exemplo: se peço para você descrever um carro, você deve dizer que ele tem quatro portas é vermelho, etc. e não se você gosta da cor. Quando você diz que por ter quatro portas fica mais fácil transportar as crianças, isso é relacionar causa e consequência. Isso deveria ocorrer na discussão acrescentando o autor que você utilizou no referencial teórico que concorda com essa ideia.

Um roteiro é dado abaixo, mas pode ser modificado conforme nossas discussões forem caminhando:

Descrição geral da escola

- Qual a escola que você fará estágio?É municipal? Estadual? Particular?
- A escola tem quantos períodos?
- O entorno da escola: a escola encontra-se perto de outros equipamentos públicos? É uma região periférica? Qual o nível social das pessoas que frequentam a escola?
- Como é o espaço físico da escola (n° de salas, ambientes, laboratórios, etc.);
- Os professores têm momentos para discussão/reflexão conjunta?
- Há algum indício de um projeto pedagógico da escola? Cuidado para não copiar o projeto pedagógico da escola sem necessidade. Só utilize esse projeto se ele for parte de seus dados para a discussão. Muitas vezes o projeto pedagógico parece propaganda da escola. Será que é isso mesmo?
- Quais são os comentários mais comuns entre os professores?

A sala de aula

- A organização da sala promove algum tipo de interação?
- A sala de aula tem elementos que facilitam ou estimulam a aprendizagem?

Relação professor x aluno

- Como os alunos interagem entre si durante a aula?

- Como os alunos interagem com o professor?
- Como os alunos interagem com o conteúdo?
- Como o professor mantém sua autoridade?
- Que estratégias o professor utiliza para manter a atenção dos alunos?
- Há algum tipo de acordo/negociação entre professor e aluno?
- Descreva com detalhes a dinâmica da aula
- Não identifique o professor ou professora (questões éticas)

A aula

- Como é introduzida a aula?
- Qual é o ritmo da aula? A atenção dos alunos se mantém durante toda a aula?
- Quais conteúdos são trabalhados durante o estágio?
- Como o professor organiza a sequência dos conteúdos?
- Os conteúdos são integrados com outros tópicos da biologia? E com outras disciplinas?
- Que materiais são utilizados em sala?
- Como o professor gerencia o tempo em sala de aula?

Como é o processo de avaliação? (Lembrando que avaliação é diferente de prova)

Outras impressões

- Algum acontecimento na escola o impressionou? Por quê?

f) **Discussão.**

Discutir é analisar seus dados segundo o referencial teórico. Esse capítulo pode revelar o empenho que aluno teve em todo seu trabalho. Você deve reler seu referencial teórico e sua descrição e comentar, de modo geral, os aspectos relevantes; e, de modo específico, os aspectos de sua questão. Nessa última, sua discussão deve ser mais atenta e cuidadosa.

Na discussão você pode levantar hipóteses, mas com base nos referenciais se não vira "achismo". Exemplo: Eu acho que quando o professor chama a atenção do aluno ele está sendo autoritário. Será? Quais as bases teóricas?

Pense no seguinte: porque um autor que é importante para o seu trabalho só aparece na discussão? Se ele é base para sua discussão não deveria aparecer no referencial teórico?

g) **Bibliografia.**

Com no mínimo 5 textos, artigos, ou livros. Organize-se **DESDE O INÍCIO DO CURSO** para facilitar seu trabalho.

Consulte as regras da ABNT, estão disponíveis nos computadores da biblioteca (CCBS).

Caso você utilize um capítulo só de um livro a citação não pode ser feita como se você tivesse lido o livro inteiro. Não esqueça de colocar as páginas referentes ao capítulo lido.

h) Observações:

A letra deve ser arial 12, texto justificado, espaço de 1,5 entre as linhas.

Anexo III – ficha de correção

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE

PROFESSORA:_____

DISCIPLINA: METODOLOGIA DO ENSINO DE BIOLOGIA

A FICHA DE CORREÇÃO DEVE SER OBRIGATORIAMENTE DEVOLVIDA COM O RELATÓRIO

ALUNO (A) _____ DATA ____/____/2012 NOTA_____

TÍTULO

_____

ÍNDICE

_____

OBJETIVOS (0,5)

_____

REFERENCIAL TEÓRICO (2,0)

_____

_____

DESCRIÇÃO DA ESCOLA (1,0)

_____

_____

DESCRIÇÃO DAS AULAS (2,0)

_____

_____

DISCUSSÃO (2,0)

_____

_____

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS (0,5)

_____

FICHAS DO ESTÁGIO (2,0)

COMENTÁRIOS GERAIS

Ao longo dos anos a autora desse artigo recolheu os erros mais comuns cometidos nos relatórios, ao ler esse material você poderá refletir sobre seus próprios erros.

1. Complete a capa
2. O título não está adequado ao referencial teórico
3. Coloque o título
4. O curso é: ciências biológicas
5. Não se esqueça do índice
6. Índice sem n° de páginas qual a validade?
7. Numere as páginas do trabalho para que o índice faça sentido
8. Por que você não colocou parágrafos?
9. Não há necessidade de colocar p ou pg na frente do número das páginas.
10. Reveja a formatação – arial 12, 1,5 entre linhas e texto justificado.
11. Acentue as palavras
12. Cuidado com a repetição das palavras.
13. Onde estão os objetivos do relatório?
14. É possível obter esses objetivos num relatório de estágio?
15. Os objetivos devem ser expressos por verbos.
16. Ao utilizar o mesmo autor dessa forma o seu texto vira resumo.
17. Erros conceituais no referencial teórico.
18. Por que você utiliza tantas citações literais no referencial teórico?
19. Onde estão os autores dessas ideias?
20. Explorar mais os autores utilizados.
21. Não há conexão (relação) entre os autores.
22. Ponto final só depois da citação.
23. Ao citar (no corpo do texto) coloque só o sobrenome do autor e o ano
24. Descrever é diferente de classificar, julgar (ex: indisciplinado, bastante, pouco, atencioso, amigo, flexível, etc.).
25. Na descrição não relacione causa e consequência.
26. Pelo que você descreve não é possível saber como são as aulas.
27. Onde está descrição de seu tema?
28. Descreva mais.
29. Não compare os professores na descrição.
30. Complete o endereço da escola (ex: telefone).
31. O modo de citar as horas está errado.
32. Como é a aula do professor?
33. Retome o roteiro de descrição das aulas.
34. Avaliação é diferente de prova.
35. Como são os pesos das avaliações.
36. Por que você utiliza tantas citações literais na discussão?
37. Discutir é analisar seus dados segundo o referencial teórico.
38. Você não discute seu tema.
39. Você discute pouco seu tema.
40. São cinco referências no mínimo.

41. Já que o autor utilizado na discussão é tão importante porque ele só aparece na discussão e não no referencial teórico?
42. Procure as regras da ABNT
43. Você leu as obras na íntegra?
44. Não utilize 1ª pessoa
45. Cuide mais da escrita, problemas com o português.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NA ERA DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

Gabriela Quatrin Marzari[1]

Centro Universitário Franciscano

UNIFRA

Resumo

A formação de professores de línguas tem sido foco de estudos diversos (ALMEIDA FILHO, 2000, 2009; LEFFA, 2001; CELANI, 2002; FREIRE, 2011; entre outros), especialmente devido à presença, cada vez mais nítida, das tecnologias digitais na sociedade contemporânea. Neste estudo, tem-se como objetivo principal identificar e descrever as principais dificuldades encontradas no processo de formação inicial e continuada de professores de línguas estrangeiras, especificamente, de língua inglesa. Além disso, busca-se justificar a importância de ações governamentais, tomando-se como exemplo a proposta do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), para a melhoria da qualidade do ensino básico, especialmente no que diz respeito ao ensino de Línguas Estrangeiras (LEs), e para uma formação docente de qualidade. A pesquisa justifica-se pelo fato de que, devido à necessidade premente de saber uma LE na atualidade, é necessário repensar a qualidade do ensino na Educação Básica, especialmente no que diz respeito às LEs, e a formação de professores de LEs, permitindo que haja qualidade e continuidade nesse processo, que apenas inicia na Universidade.

Palavras-chave: Língua Inglesa; Formação de professores; Desafios e perspectivas.

[1] Professora do Curso de Letras: Português e Inglês do Centro Universitário Franciscano, Santa Maria/RS e coordenadora do Subprojeto Letras: Inglês – PIBID na mesma IES. Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria/RS. Doutoranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Católica de Pelotas (UCPel), Pelotas/RS.

FOREIGN LANGUAGE TEACHER EDUCATION IN THE AGE OF DIGITAL TECHNOLOGY

Abstract

Teacher language training has been the focus of several studies (ALMEIDA FILHO, 2000, 2009; LEFFA, 2001; CELANI, 2002; FREIRE, 2011; among others), especially due to the notorious presence of digital technologies in contemporary society. Therefore, this study aims to identify and describe the main difficulties found in the initial and the continuing training of foreign language teachers, specifically English language teachers. Furthermore, it intends to justify the importance of governmental actions, taking as an example the *Institutional Program of Scholarships for Teaching Initiation* (PIBID), to the improvement of basic education, especially with regard to foreign languages teaching, and the teacher training process. The development of this research may be justified by the fact that, due to the need to know a foreign language nowadays, it is necessary to rethink the teaching practices in basic education, especially with regard to foreign languages, as well as the foreign language teacher training, in order to improve the quality and the continuity of a process which only starts at the University.

Keywords: English Language; Teacher training; Challenges and prospects.

1. Introdução

O ensino de Línguas Estrangeiras (LEs) no atual contexto sócio-histórico merece ser repensando, tendo em vista, principalmente, as condições de promoção/construção desse conhecimento e as demandas/necessidades decorrentes da informatização e da globalização desse conhecimento. Em se tratando das condições de promoção/construção desse conhecimento, serão problematizados os principais obstáculos geralmente enfrentados por professores de LEs que atuam na Educação Básica, ao abordarem a língua alvo como uma dentre as demais disciplinas que compõem a matriz curricular, e na Educação Superior, ao ensinarem a língua alvo aos futuros professores, contemplando, a um só tempo, o desenvolvimento da competência linguística e da competência pedagógica por parte dos aprendizes.

A partir de um mapeamento das condições de ensino e aprendizagem de LEs tanto na Educação Básica quanto na Educação Superior, questões relativas à formação de professores de LEs, considerando-se principalmente a significativa influência exercida pelas Tecnologias da Informação e da Comunicação nas práticas desses profissionais, serão retomadas a fim de justificar a adoção de novos papéis sociais por parte desses profissionais, resultando, assim, na constituição de uma nova identidade docente.

Entendidos os papéis assumidos por professores de LEs na sociedade contemporânea, serão apresentadas e discutidas algumas das ações propostas no âmbito do ensino de LEs que têm, de certo modo, contribuído para a qualificação dos professores e, consequentemente, para a melhoria do desempenho dos aprendizes na língua alvo e para o desenvolvimento da consciência de que saber uma LEs na atualidade é condição necessária para integrar práticas sociais diversificadas.

Com base neste estudo, tem-se como objetivo principal argumentar a favor da constituição de uma nova identidade profissional docente, que atenda aos interesses e necessidades de um perfil de aluno também diverso, se consideradas as novas formas de aprender que estão facilmente disponíveis a esses sujeitos. Contudo, espera-se, ao término deste estudo, comprovar que, embora existam recursos tecnológicos diversificados que podem ser utilizados para fins de ensino e aprendizagem de LEs, fatores inerentes ao professor e ao aprendiz são elementos essenciais à efetiva construção do conhecimento na língua alvo. Dentre esses fatores, destacam-se: motivação e autonomia, que, segundo diferentes pesquisadores (ELLIS, 1995; LIGHTBOWN e SPADA, 1999; BROWN, 2001; PAIVA, 2005; entre outros) são determinantes ao sucesso ou ao fracasso do aprendiz na construção do conhecimento desejado.

2. Ensino de Línguas Estrangeiras na sociedade contemporânea: desafios e perspectivas

O ensino de LEs, em particular na Educação Básica, é uma tarefa que demanda, além de competência linguística e pedagógica por parte de quem ensina, interesse e dedicação por parte de quem aprende. Em se tratando do ensino de LEs em escolas públicas da Educação Básica, essa questão torna-se ainda mais preocupante porque, além das condições adversas inerentes a esse componente curricular (carga horária reduzida e desprestígio social), observa-se certa precariedade quanto às condições físicas oferecidas pelo contexto educacional.

Até o ano de 2010, por exemplo, o Ministério da Educação não disponibilizava livros didáticos de língua inglesa para as escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio do país. No referido ano, entretanto, teve início o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), cujo objetivo principal é subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da Educação Básica.

Além disso, embora muitas escolas da rede pública de ensino já possuam laboratórios de informática, a maioria desses ambientes não pode ser utilizada, segundo informações repassadas por professores atuantes nos referidos contextos, por diferentes razões:

1) despreparo docente quanto ao uso pedagógico das TICs, o que faz com que o professor rejeite, imediatamente, a ideia de levar seus alunos até o laboratório para a realização de atividades de estudo e produção relacionadas aos conteúdos da disciplina que ministra;

2) reduzido número de funcionários técnico-administrativos atuantes nas escolas, impedindo que professores façam uso desses laboratórios, em primeiro lugar, porque não há quem se responsabilize pelo funcionamento (abertura e fechamento) do ambiente a ser utilizado pelo professor de LEs e, em segundo lugar, porque não há quem auxilie o professor na solução de problemas de ordem técnica, caso estes venham a ocorrer;

3) e, por fim, a ausência de acesso à Internet nesses laboratórios, o que acaba limitando consideravelmente a realização de atividades planejadas pelos docentes, que contemplem, por exemplo, a habilidade de conversação (*speaking*) por meio de recursos disponibilizados por comunidades virtuais de aprendizagem e redes sociais, tais como fóruns de discussão e salas de bate-papo, respectivamente.

Conforme mencionado anteriormente, além das limitações de ordem física, o ensino de LEs na Educação Básica da rede pública de ensino enfrenta problemas quanto à carga horária destinada a esse componente curricular: no Ensino Fundamental, são destinados dois períodos semanais para o ensino de LEs; no Ensino Médio a situação é ainda mais preocupante: apenas uma hora-aula por semana. Em virtude da reduzida carga horária, o professor acaba optando pelo ensino de uma das habilidades linguísticas em detrimento das demais. Muitas vezes, a habilidade escolhida pelo professor não é aquela que

desperta mais interesse no aprendiz. Portanto, cria-se, imediatamente, outro impasse: os interesses e objetivos de professores e aprendizes são diversos, de modo que não há cumplicidade ao longo do processo, desse modo, resultando no seguinte entendimento: na concepção de quem ensina, o aluno da escola pública não tem interesse em aprender LEs e não se esforça para isso; na concepção de quem aprende, o professor, além de não saber ensinar, não ensina o que é de interesse do aprendiz.

No que diz respeito ao desprestígio atribuído às LEs, sobretudo no contexto da escola pública, embora não apenas nele, destaca-se a descrença de que é possível aprender LEs em escolas de ensino regular. Para a maioria dos alunos, pais e até professores da escola pública, somente é possível aprender uma LE em um contexto projetado para isso, a exemplo dos cursos livres de línguas, ou viajando e morando em algum país que, oficialmente, fala a língua estrangeira que se quer aprender. Sendo assim, observa-se nitidamente o descrédito em relação ao papel da escola pública na formação do sujeito capaz de atender as atuais demandas da sociedade contemporânea.

Apesar disso, entretanto, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental enfatizam que "[a] aprendizagem de uma língua estrangeira, juntamente com a língua materna, é um direito de todo cidadão, conforme expresso na Lei de Diretrizes e Bases e na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (...). Sendo assim, a escola não pode mais se omitir em relação a essa aprendizagem." É dever da escola, portanto, permitir que todo cidadão tenha acesso a melhores condições de vida, graças ao domínio de pelo menos uma LE.

A escola, como instância formadora por excelência, deve contribuir para a formação plena do cidadão. A formação plena, conforme entendida atualmente, inclui a habilidade de se comunicar em uma língua que não seja exclusivamente a materna, ou seja, uma

LE. Ainda segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (1998), "[e]mbora seu conhecimento seja altamente prestigiado na sociedade, as línguas estrangeiras, como disciplinas, se encontram deslocadas da escola. A proliferação de cursos particulares é evidência clara para tal afirmação. Seu ensino, como o de outras disciplinas, é função da escola, e é lá que deve ocorrer."

Essa e outras questões relativas ao ensino de LEs na Educação Básica merecem ser repensadas por toda a comunidade acadêmica envolvida na formação de futuros profissionais, que atuarão em uma realidade cada vez mais marcada pelas diferenças, sobretudo, linguístico-culturais, pela socialização e construção coletiva do conhecimento. Aprender uma LE é condição necessária para a qualificação profissional de qualquer cidadão no atual contexto histórico e requer, além de motivação para aprender, condições favoráveis de aprendizagem. Dentre essas condições, destacam-se: carga horária compatível com o nível de conhecimento a ser atingido, instalações modernas e em pleno funcionamento, professores devidamente preparados para o exercício da docência, ou seja, conhecedores da língua que ensinam, das propostas metodológicas e dos recursos digitais que estão constantemente à sua disposição.

3. Formação de professores de Línguas Estrangeiras: algumas reflexões

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 aprendiz para dominar as competências esboçadas tanto nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental quanto nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Conforme discute Romero (2011), observa-se uma clara contradição no que diz respeito ao ensino de

línguas estrangeiras, em especial a língua inglesa, e à valorização e formação dos profissionais responsáveis pelo ensino do idioma.

Apesar do *status* privilegiado que ocupa em relação às demais línguas estrangeiras, sobretudo por ser a língua da internet, "[s]eria lógico supor, portanto, que o profissional que ensina esta língua não somente fosse valorizado, mas também tivesse uma formação adequada à tarefa (...)" (ROMERO, 2011, p. 173). O que geralmente se observa, todavia, é uma *carência* de alunos nos cursos de Letras, mesmo aqueles de instituições prestigiadas, uma *carência* de professores devidamente habilitados ao ensino da língua alvo nas suas diferentes habilidades e, por fim, uma *carência* motivacional tanto por parte de quem ensina quanto por parte de quem aprende, devido, sobremaneira, às inúmeras dificuldades que surgem ao longo do processo.

Romero (2011, p. 174) busca uma explicação para essa aparente contradição, que parece explicar o fenômeno, ao menos em parte. Segundo a autora, isso acontece "[t]alvez em função do desprestígio econômico e social da docência no Brasil (...), a formação inicial é falha e frustrante, muitos professores já formados encontram-se perdidos e abandonados (CELANI, 2002) no exercício de suas funções, além de pouco saberem a língua que ensinam (CONSOLO e AGUILERA, 2010)".

Conforme apontado anteriormente, as inúmeras condições adversas presentes no contexto da escola pública, tais como a reduzida carga horária destinada ao ensino de línguas estrangeiras, em particular a língua inglesa, e a carência de professores com formação linguística adequada acabam por justificar a lacuna existente na formação de seus aprendizes. Em virtude desse cenário, as aulas de Línguas Estrangeiras Modernas nas escolas, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (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 esses desafios, é necessário que a Universidade comprometa-se cada vez mais a formar e qualificar o profissional da área - nesse caso, o professor de língua inglesa - para que este, além de ter competência linguística, esteja também apto a se posicionar criticamente e a buscar a melhoria das condições de ensino da disciplina. É imprescindível que, além de saber o idioma a ser ensinado, o professor de língua estrangeira saiba ensinar esse idioma, fazendo uso de diferentes metodologias e abordagens de ensino que contemplem, a um só tempo, as habilidades e os interesses de seus aprendizes.

Ao buscar integrar os interesses dos aprendizes às possibilidades metodológicas existentes, o professor faz uso do chamado "pós-método", termo cunhado por Kumaravadivelu (2001), que se caracteriza, essencialmente, pela ausência de "receitas" voltadas ao ensino de LEs. A esse respeito, o autor (2006, p. 69) esclarece que: "[q]ualquer pedagogia com base no pós-método tem que ser construída pelo próprio professor, levando em consideração particularidades políticas, culturais, sociais e linguísticas." Portanto, ao embasar a sua prática pedagógica no pós-método, o professor demonstra mais autonomia em relação à sua própria atuação, adaptando e criando novas formas de ensinar, além de um certo desejo de mudança no que diz respeito à construção do conhecimento por parte do aprendiz, que terá, inevitavelmente, uma contribuição mais significativa e engajada ao longo do processo.

Dentre as iniciativas governamentais que visam à melhoria do ensino de um modo geral, destaca-se o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Por meio desse programa, espera-se que tanto professores da Educação Básica quanto professores da Educação Superior, formadores de futuros professores, se qualifiquem continuamente para o exercício da docência e se

tornem, cada vez mais, aptos a ensinar a língua estrangeira, independente de seu contexto de atuação. Além disso, espera-se que a troca de experiências entre esses profissionais contribua para a reformulação das práticas pedagógicas atuais, sobretudo na escola pública, permitindo aos professores atuantes repensarem o ensino de língua inglesa e, a partir daí, lançarem-se à pesquisa e à investigação produtiva, abordando questões pertinentes à língua alvo. É desse modo que, segundo Almeida Filho (1993), desenvolve-se a *competência profissional* do docente, que precisa integrar-se a atividades de atualização em busca do aprimoramento acadêmico de forma permanente. Em outras palavras, a formação profissional se estende para além dos bancos da Universidade e requer, por parte do professor, comprometimento em relação à sua prática e interesse para dar continuidade a um processo formativo que teve início na academia, mas que perdura a vida inteira.

Ao integrar a formação de professores de língua inglesa nas universidades às práticas resultantes da inserção desses indivíduos nas salas de aula da rede pública de ensino, por meio de projetos coesos e objetivos coletivos, espera-se que o PIBID contribua substancialmente para a formação inicial e continuada de professores de inglês de modo a promover, a curto e médio prazo, uma mudança significativa no ensino do idioma na Educação Básica, já que, segundo a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), agência financiadora do Programa, o PIBID "é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica".

4. Contribuições do PIBID para a formação de professores de Línguas Estrangeiras

A contribuição de um programa como o PIBID para a formação tanto inicial quanto continuada de professores é inegável. É nítida a

preocupação do Governo Federal, por meio desse Programa, em aproximar a Universidade da Escola e vice-versa, a fim de minimizar a grande lacuna que geralmente se observa entre o que se ensina na teoria e o que se observa na prática. Já na definição do Programa pela CAPES, encontra-se a expressão "em parceria", o que justifica a necessidade de estreitar, cada vez mais, as relações entre esses dois contextos de formação: " [o] programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) *em parceria* (grifo meu) com escolas de educação básica da rede pública de ensino."

Não raramente, professores recém-habilitados para o exercício da docência, após quatro anos de estudo e investigação, sentem-se despreparados para atuar em contextos autênticos de ensino e aprendizagem, principalmente em escolas públicas da Educação Básica, devido às condições adversas que lá se verificam, conforme já mencionado: instalações precárias, carência de material didático adequado, desinteresse por parte da maioria dos alunos, turmas superlotadas, entre outros.

Em vista disso, uma das grandes contribuições do PIBID, senão a principal, é a inserção dos futuros professores em um contexto autêntico de ensino e aprendizagem já no início do processo formativo. Previamente ao PIBID, a única oportunidade de inserção do futuro professor na sala de aula da rede pública de ensino eram os estágios supervisionados, os quais são geralmente ofertados a partir da segunda metade dos cursos de Licenciatura, restringindo, desse modo, as possibilidades de questionamento e reformulação das propostas pedagógicas tendo em vista o referido contexto. Esse argumento vai ao encontro do segundo objetivo do PIBID, conforme segue:

> (...) inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes 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;

Nesse objetivo, fica evidente a preocupação em fortalecer a parceria entre Universidade e Escola, a fim de superar a grande lacuna que geralmente se observa entre o que é trabalhado nas disciplinas dos cursos de graduação (teoria) e o que é exigido do futuro docente no contexto de ensino (prática). Conforme afirma Freire (2011, p. 266):

> [o] descompasso entre o *prescrever/realizar* e o *dizer/fazer*, nesses dois contextos, pode ser tão impactante que, por vezes, desestabiliza as concepções e representações dos futuros professores e abala – temporária ou definitivamente – a escolha profissional e a decisão de investir em uma carreira docente.

Além disso, observa-se certa preocupação quanto à produção criativa do conhecimento, de modo que as aulas se tornem cada vez mais atrativas e relevantes para os aprendizes da Educação Básica, despertando neles o interesse pela construção do saber. Os seguintes objetivos do Programa vão ao encontro dessas considerações:

> (...) elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a *integração* entre educação superior e educação básica; contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (grifo meu)

Desse modo, a formação do futuro professor não se restringe à Universidade: a escola, por meio dos professores supervisores, torna-se igualmente responsável pela formação desses profissionais, desvelando, desde cedo, as reais condições de atuação no referido contexto. Portanto, os professores atuantes na escola passam a ser coformadores de futuros professores, já que supervisionam o trabalho desses aprendizes na escola conveniada ao Programa. Conforme argumenta Almeida Filho (2000, p. 40):

> [o] professor de línguas, assim como os outros professores, não podem chegar à plenitude profissional sem anos iniciais de sólida e bem orientada formação na carreira, porém logo após seu ingresso na profissão, necessitam para sempre de cuidados constantes, supervisão, respeito, oportunidades de crescimento - e por que não admiti-lo – melhor remuneração pelo seu trabalho.

A distribuição das responsabilidades entre Universidade e Escola, na formação de futuros professores, resulta em um perfil docente mais próximo da realidade a ser vivida, minimizando ou mesmo anulando sentimentos de incapacidade, despreparo e abandono. No âmbito da proposta do PIBID, a formação do futuro professor passa a ser compartilhada por professores atuantes na Educação Básica e por professores atuantes no Ensino Superior, gerando, assim, uma identidade profissional complexa, capaz de atender a contextos caóticos de ensino, neste caso, de línguas estrangeiras. A proposta de uma formação docente compartilhada encontra respaldo no seguinte objetivo do Programa: "(...) incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério."

Por fim, uma contribuição relevante do Programa é a continuidade na formação de professores já atuantes: tanto professores da Educação Básica, que atuam como supervisores, quanto professores do Ensino Superior, que atuam como orientadores institucionais, são "desacomodados" pelo PIBID e impelidos a deixar a sua zona de conforto, ao terem de se inserir na pesquisa, participando de eventos acadêmicos e publicando os resultados obtidos a partir da análise e observação desses resultados a partir da inserção dos bolsistas nas escolas.

Desse modo, o PIBID contribui significativamente para a formação continuada desses professores, permitindo-lhes rever sua prática e, ao integrar saberes empíricos e não empíricos, torná-la mais compatível e coerente com as necessidades de seus aprendizes, em cada um dos contextos considerados, resultando na melhoria da qualidade do ensino e na obtenção de melhores resultados em termos de aprendizagem.

Os objetivos descritos acima estão relacionados entre si e visam, em última instância, "contribuir para a valorização do magistério" (CAPES), que é também uma preocupação do Programa, bastante pertinente se considerado o atual cenário dos cursos de Licenciatura. No caso das línguas estrangeiras, em especial a língua inglesa, permitir que alunos, ainda em formação inicial, se insiram em contextos autênticos de ensino é fundamental para o desenvolvimento das habilidades linguístico-comunicativas (*reading*, *writing*, *speaking* e *listening*) e, além disso, para o desenvolvimento da motivação e autonomia, elementos essenciais à realização de uma proposta diferenciada de ensino.

5. Considerações finais

Neste estudo, procurou-se mapear a atual situação do ensino de LEs na escola pública brasileira e, na tentativa de justificar essa situação, fazer uma análise do processo de formação de professores de LEs, em especial de língua inglesa. Buscou-se, na medida do possível, identificar os principais problemas e desafios relativos ao ensino de LEs na Educação Básica, dentre eles, a reduzida carga, as precárias condições de ensino, a falta de uma continuidade no processo de formação docente, o desinteresse e a desmotivação por parte da maioria dos aprendizes, para, num segundo momento, apresentar o PIBID como uma dentre as ações governamentais que estão sendo

desenvolvidas a fim de retomar o prestígio do ensino na escola pública, em especial, o ensino de LEs.

Embora a proposta do PIBID seja realmente bastante promissora, há uma série de obstáculos que precisam ser superados, começando pela desvalorização dos professores e do idioma que ensinam nos contextos considerados. Embora o domínio de uma LE seja visto como uma habilidade cada vez mais necessária na sociedade contemporânea, o ensino de LEs na escola pública não é valorizado, muitas vezes, sob o argumento de que não é possível aprender LEs no referido contexto.

Observa-se, já na criação dos currículos escolares, uma verdadeira desvalorização do ensino de LEs no contexto brasileiro. Os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (1998) argumentam que a inserção de uma determinada área do conhecimento no currículo escolar deve se justificar a partir da função que desempenha socialmente. Sob essa perspectiva e levando-se em consideração as atuais condições de ensino de LEs na Educação Básica, em termos linguísticos, é preciso ensinar o estritamente necessário, o que é efetivamente utilizado pelos indivíduos durante suas mais variadas interações, tendo a língua alvo como instrumento de comunicação.

No caso das LEs, portanto, o ensino do idioma deve contemplar as reais necessidades de seus usuários, que, na sua grande maioria, não fazem uso das habilidades orais para se comunicar no seu dia a dia. Esse argumento acaba por justificar o ensino da habilidade de leitura em detrimento das demais. Conforme apontam os próprios documentos (1998, p. 20), “considerar o desenvolvimento de habilidades orais como central no ensino de Língua Estrangeira no Brasil não leva em conta o critério de relevância social para a sua aprendizagem**”.**

Todavia, com o advento da tecnologia e, principalmente, com o fenômeno da globalização, o conhecimento da língua inglesa têm permitido que pessoas do mundo inteiro se comuniquem por meio desse idioma nas modalidades escrita ou falada. Nesse caso, é requerido do indivíduo um conhecimento linguístico mais amplo, que vai além da capacidade de leitura e compreensão de textos escritos. Em função disso, observa-se uma crescente preocupação no âmbito da formação de indivíduos capazes de produzir e, principalmente, socializar o conhecimento por eles produzido, fazendo uso de recursos digitais acessíveis aos sujeitos digitalmente letrados e de uma língua que permita a comunicação e a inter-ação em nível global.

A formação de indivíduos com esse perfil requer, certamente, uma nova postura por parte de professores formados, que, espera-se, além de demonstrarem conhecimento suficiente para manipular os recursos digitais que estão à sua disposição, saibam tirar proveito desses recursos para atingir objetivos específicos visando à construção coletiva do conhecimento e à socialização desse conhecimento por meio de uma língua compartilhada entre todos os povos – a *lingua franca*, neste caso, a língua inglesa.

Referências bibliográficas

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas.** Campinas: Pontes, 1993.

_____ . Crise, transições e mudança no currículo de formação de professores de línguas. In: FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L. M. B. (Orgs.). **Aspectos da Linguística Aplicada:** estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn. Florianópolis: Insular, p. 33-47, 2000.

_____ . (Org.). **O professor de língua estrangeira em formação.** 3.ª Edição, Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Língua Estrangeira. Brasília: MEC, 1998.

_____ . **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Ensino Médio. Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Brasília: MEC, 2000.

BROWN, H. Douglas. **Teaching by principles:** an interactive approach to language pedagogy. New York: Longman, 2001.

CAPES. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).** Disponível em http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid. Acesso em 12/03/2013.

CELANI, M. A. A. Um programa de formação contínua. In: CELANI, M. A. A. (Org.). **Professores e formadores em mudança:** relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente**.** Campinas: Mercado de Letras, p. 19-36, 2002.

CONSOLO, D. A.; AGUILERA, C. O. P. Sobre políticas de ensino e aprendizagem de línguas: (in)formar o professor para atuar na contemporaneidade. In: SILVA, K. A. (Org.). **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade:** Linhas e Entrelinhas. Campinas: Pontes Editores, p. 133-147, 2010.

ELLIS, Rod. **The study of second language acquisition.** Oxford: Oxford University Press, 1995.

FREIRE, M. M. O estágio de observação e a formação docente sob a perspectiva da complexidade. In: In: SILVA, K. A. da *et al*. (Orgs.). **A formação de professores de línguas:** novos olhares – volume I. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, p. 265-284, 2011.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a postmethod pedagogy. **TESOL Quartely**, v. 35, n. 4, p. 537-60, 2001.

_____ . TESOL methods: changing tracks, challenging trends. **TESOL Quarterly**, v. 40, n. 1, p. 59-81, 2006b.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras:** construindo a profissão. Pelotas, v. 1, p. 333-355, 2001.

LIGHTBOWN, P. E; SPADA, N. **How languages are learned.** Oxford: Oxford University Press, 1999.

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, p. 135-153, 2005.

ROMERO, T. R. de S. Construindo a inclusão de futuros professores de inglês. In: SILVA, K. A. da *et al*. (Orgs.). **A formação de professores de línguas:** novos olhares – volume I. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, p. 173-198, 2011.

INTERAÇÃO E APRENDIZAGEM *ON-LINE:* UM ESTUDO DA E-MEDIAÇÃO EM FÓRUNS DE DISCUSSÃO EM UM CURSO LICENCIATURA DA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL

Dulce Márcia Cruz

Universidade Federal de Santa Catarina

Resumo

O objetivo principal desta pesquisa foi analisar as discussões que ocorrem nos fóruns das disciplinas a distância e sua contribuição na interação entre professores, tutores e alunos, através dos diálogos escritos no ambiente virtual de ensino e aprendizagem. Para amostra foram escolhidas duas disciplinas do Curso de Licenciatura em Inglês a distância da Universidade Aberta do Brasil oferecido pela Universidade Federal de Santa Catarina em 2011. Em cada uma delas foi avaliado um fórum em que houve produção de conhecimento de forma colaborativa e participação não obrigatória. Na análise utilizamos o conceito de *e-mediação* trazido por Salmon (2000). Os resultados mostraram que quanto mais os docentes interagem dando ênfase na troca de informações e materiais didáticos, maior é o engajamento dos alunos. Concluímos que a proposta de *e-mediação* tanto pode ser utilizada para construção e desenvolvimento de fórum virtual como embasar a capacitação dos docentes na modalidade a distância.

Palavra-chave: Educação a distância; Tutor; *E-moderador.*

INTERACTION AND LEARNING ONLINE: A STUDY OF E-MEDIATION IN DISCUSSION FORUMS ON A COURSE OF BACHELOR OF OPEN UNIVERSITY OF BRAZIL

Abstract

The main objective of the research described in this paper was to analyze the discussions that take place in the forums of the distance disciplines and their contribution in promoting interaction between teachers, tutors and students through written dialogues in a virtual environment for teaching and learning. To sample were chosen two disciplines of the undergraduate English course at a distance of UAB / UFSC, offered in 2011. In them was evaluated a forum where was produced knowledge in a collaboratively and participative way and which was not mandatory. In the analysis we used the concept of e-mediation brought by Salmon (2000). The results showed that more teachers interacted with an emphasis on information sharing and learning materials higher was the student engagement. It was concluded that e-mediation can be used both for building and developing virtual forum as the basis for the training of teachers in distance.

Keywords: Distance education; Tutor; E-moderator.

Introdução

A utilização de ambiente virtual de ensino e aprendizagem (AVEA) exige novas competências e novas posturas de professores e alunos. Nestes contextos, a responsabilidade do professor ultrapassa a mera transmissão de informação e o seu papel passa a ser mais o de facilitador e orientador das aprendizagens, ideia patente nas palavras de Pierre Lévy quando afirma que, em ambientes virtuais:

> "O docente torna-se um animador da inteligência coletiva dos grupos de que se encarrega. A sua atividade centrar-se-á no acompanhamento e na gestão das aprendizagens: a incitação à troca dos saberes (...) e a pilotagem personalizada dos trajetos da aprendizagem, etc."(1997, p. 184).

Após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/96) e, sobretudo, após 2002, efetivou-se um processo de credenciamento de Instituições de Educação Superior (IES) para a oferta de cursos na modalidade a distância. A Universidade Aberta do Brasil (UAB) criada pelo Ministério da Educação em 2005, tem como prioridade a formação e capacitação inicial e continuada de professores para a educação básica, com a utilização de metodologias da educação a distância. Envolvendo, para tal, estados, municípios e instituições de educação superior públicas para a oferta de cursos superiores a distância em polos de apoio presencial, onde tais competências, em si, já norteiam opções teóricas e político-pedagógicas que merecem análise e debates envolvendo os diferentes atores no campo da formação (FREITAS 2007). É nesse sentido que Castro Neto *et al* (2009, p. 73) enfatiza que a EaD dentro da UAB é uma alternativa significativa, pois visa à democratização das informações. Essa iniciativa qualificará os futuros profissionais, tanto na formação inicial quanto continuada. Os estudantes são acompanhados pelo professor e pelos tutores de duas naturezas: o presencial, que atua diretamente com o estudante nos polos, e outro a distância, que está em direto contato com o professor da disciplina e assume um lugar especial para fornecer orientações de conteúdo e de sua abordagem pelo professor.

No modelo de EaD que estudamos, que é o da UAB, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), estes tutores a distância e os tutores presenciais responsáveis por guiarem a aprendizagem e/ou aconselhamento dos estudantes localmente são chamados, respectivamente, de tutores UFSC e tutores polo. Desde sua criação, o modelo tutorial da UAB tem gerado um debate entre os pesquisadores (BARRETO, 2008) sobre a função do tutor. Em outros textos já fizemos uma revisão dessas críticas e da questão do papel do tutor da UAB em nossa instituição (GRUMICHÉ; CRUZ, 2011; CRUZ; GRUMICHÉ, 2011; CRUZ; PASTA, 2011; PASTA; BARAMARCHI;CRUZ, 2012). Com base nas pesquisas realizadas nos cursos da UFSC, nos projetos anteriores, percebemos a importância crescente do trabalho dos tutores dentro do AVEA (CRUZ; MARTINS, 2008; GRUMICHÉ; CRUZ, 2009; GRUMICHÉ; CRUZ, 2010; GRUMICHÉ; SILVA; CRUZ, 2010; RIECHEL; PASTA; CRUZ, 2011).

A partir dessas pesquisas, o objetivo principal da pesquisa descrita neste artigo era analisar as discussões que ocorrem nos fóruns das disciplinas a distância e sua contribuição na promoção da interação entre professores, tutores e alunos, através dos diálogos escritos no ambiente virtual de ensino e aprendizagem de um curso da licenciatura da UAB/UFSC.

Na revisão bibliográfica encontramos autores que mostraram como gerir comunidades de aprendizagem (PALLOF, PRATT, 2004; 2002), mas, há um autor que se mostrou especialmente útil para entender como acontecem os diálogos e qual deve ser a atuação dos docentes para promover a interação. Este autor é Salmon (2004). Em sua pesquisa, a autora baseou-se em um estudo das interações entre estudantes e tutores *on-line*, ao longo de dois anos concluindo que a função do tutor nomeado como *e-moderador* sofre alterações ao longo do tempo de vida de uma comunidade virtual. Com base nessa investigação, Salmon elaborou um modelo de análise que foi utilizado

neste projeto para estudar a interação entre os tutores e os demais agentes da EAD/UAB/UFSC.

Em seu estudo, Salmon (2000) defende que o sucesso da aprendizagem *on-line* passa pela criação e pelo desenvolvimento de uma comunidade colaborativa. No seu modelo de ensino e aprendizagem *on-line*, o papel do docente modifica-se ao longo de cinco estágios, diminuindo a sua intervenção, à medida que a comunidade de partilha vai se construindo e desenvolvendo, o que se traduz no desenvolvimento de uma maior autonomia dos estudantes.

Em termos gerais, na primeira etapa - acesso e motivação - a proposta é que os alunos acessem o sistema e consigam utilizar os fóruns de discussão. Estes dois aspectos funcionam como pré-requisito para a continuidade do processo, e a essa fase o professor deverá dar especial atenção, uma vez que o acesso individual e a motivação dos participantes para a utilização do ambiente *on-line* funcionam como pré-requisitos para o processo de aprendizagem. Deste modo, para além de dar as boas vindas e de oferecer o seu apoio, é importante que o professor contemple tarefas que ajudem os alunos na familiarização com o sistema, assim como com as atividades de aprendizagem em que irão estar envolvidos, denotando os primeiros contatos dos estudantes com o ambiente e suas ferramentas, assim como com o *e-moderador* responsável. O acesso deve ser feito de forma a motivar os participantes, encorajando as primeiras mensagens, deixando claros os objetivos pretendidos.

Na segunda etapa - socialização *on-line*–têm início a construção de identidades virtuais e o encontro de cada indivíduo com o resto do grupo. Para Salmon (2000), é nesta fase que se constroem os alicerces de uma comunidade de aprendizagem, através do desenvolvimento da cultura do grupo. Assim, à medida que os alunos ficam mais confortáveis com o ambiente virtual, poderão mais facilmente partilhar e trocar informação, pois a empatia criada na fase de socialização *on-line* é um ingrediente essencial para o posterior debate de ideias. Neste sentido, o professor deverá tentar promover

atividades que façam com que os alunos partilhem um pouco de si próprios, contemplando atividades que possam explorar as diferenças culturais e evidenciem o valor da diversidade.

Assim, esta fase é caracterizada pelo estabelecimento de identidades *on-line* e pela descoberta dos outros indivíduos com quem irá interagir. Apesar dos participantes poderem ficar animados por partilharem ideias e tarefas com os outros, é normalmente difícil começar. Faz parte da função do professor facilitar a construção de elos de ligação entre os alunos (socialização *on-line*, onde o *e-moderador* deve promover pontes entre os ambientes culturais, sociais e de aprendizagem dos alunos, delimitando regras formais e informais de comportamento – construção do senso de comunidade e respeito mútuo).

Na terceira etapa, da partilha de informação, é importante que o professor disponibilize linhas orientadoras ou regras de etiqueta *on-line* que moderem a comunicação entre alunos. Esta é uma tarefa importante na medida em que é fundamental saber como trocar informação de forma eficaz no fórum de discussão, antes de se iniciar um tipo de interação que tenha como objetivo a construção de conhecimento. Nos fóruns de discussão, os alunos começam, nesta fase, a realizar exposições que proporcionem oportunidades de exploração e partilha de informação, iniciando processos de ajuda e de suporte mútuos. Neste contexto, é indispensável que o professor prepare e planeje cuidadosamente as atividades que tenham como objetivo a partilha de informação, devendo igualmente estar atento ao modo como cada aluno acede à informação, na medida em que há aqueles que não chegam a ler todas as mensagens colocadas no fórum, outros as leem e respondem quando consideram apropriado e existem aqueles que as leem mas respondem muito raramente, ou seja, cada indivíduo desenvolve a sua própria estratégia.

Na quarta etapa - construção do conhecimento - aumentam as discussões sobre a temática do curso e a interação tem um caráter mais colaborativo, uma vez que a comunicação começa a depender,

fortemente, do estabelecimento do consenso ou da partilha de uma compreensão comum sobre determinado conceito.

Segundo Salmon (2000), passada a fase de partilha de informação, os formandos estarão aptos para iniciarem a construção de conhecimento, uma vez que expõem as suas ideias e opiniões acerca de determinado assunto de forma mais participativa e frequente. Neste contexto, o professor deverá:

• reunir as contribuições efetuadas pelos alunos, relacionando-as com os conteúdos da formação;

• facilitar e desenvolver ideias através da discussão e do trabalho colaborativo;

• sintetizar as ideias principais colocadas no fórum de discussão, disponibilizando essa síntese aos seus alunos;

• avançar com novos tópicos de discussão ou abordagens alternativas, evitando que a discussão se desvie do seu objetivo.

Ainda a este propósito, Salmon (2000) alerta que, embora seja importante permitir que a discussão se desenvolva, é fundamental deixar que esta se desvaneça naturalmente, uma vez que não há qualquer vantagem em prolongar uma discussão de forma forçada.

Acima de tudo, o professor deverá ter em mente que moderar um grupo *on-line* não é a mesma coisa que moderar um grupo presencial. É importante que faça com que os alunos compreendam que, para auxiliá-los na construção de conhecimento e no desenvolvimento do seu pensamento crítico, sua função não é dar-lhes as respostas, mas sim, fornecer-lhes pistas e orientação nesse sentido. Essa interação resulta em um nivelamento hierárquico entre alunos e *e-moderadores*, tornando-se escritores *on-line.*

Por fim, na quinta etapa - desenvolvimento - os alunos procuram outros modos para utilizar o sistema em benefício dos seus objetivos de aprendizagem. Estarão aptos, nesta última fase, a "auto-gerir" a sua experiência de aprendizagem, assim como a apoiar os outros formandos e respectivos grupos de trabalho. Assim, o professor deverá conceber atividades que encorajem o pensamento reflexivo,

partilhando situações que se baseiem em problemas reais ou cenários que requeiram interpretação da informação, criatividade e prontidão para testar hipóteses.

Por outro lado, é o momento em que os alunos demonstram como o processo de aprendizagem *on-line* lhes permitiu atingir objetivos pessoais, avaliando a tecnologia e o seu impacto neste processo.

No que diz respeito ao papel do professor, o modelo de Salmon (2000) reflete também uma progressão positiva na qualidade e intensidade das interações entre estudantes, e destes com os professores. O papel do professor *on-line* é multidimensional e muda nas diferentes etapas, dependendo das necessidades dos alunos e das circunstâncias do momento. Tendo em vista a riqueza que esse modelo demonstrou como ferramenta para entender o processo de *e-mediação* da comunicação em ambientes virtuais, decidimos aplicá-lo em nosso estudo de caso para alcançar os objetivos da pesquisa. Assim, a pesquisa descrita aqui foi a de buscar identificar nos fóruns das disciplinas pesquisadas se as etapas de desenvolvimento sugeridas por Salmon (2000) estão presentes e, se sim, como se mostram no estudo comparativo entre os fóruns escolhidos.

Material e métodos

A pesquisa descrita neste artigo tem como método de abordagem o indutivo, por analisar dados particulares com o objetivo de demonstrar uma teoria. Como base de procedimento da pesquisa, articulamos os métodos estatístico e comparativo, pois além de qualificar os fenômenos, buscamos a comparação dos dados investigados. É quantitativa, por definir o tipo de amostragem de acordo com o objetivo da pesquisa, como ocorre no caso do levantamento dos dados para a formação do *corpus*; e também qualitativa, pois se trata de um estudo específico de dados onde há análise dos fenômenos. (SILVA; SILVEIRA, 2007, pp. 145-154). É um estudo de caso, pois analisa um fenômeno particular (fóruns de ensino-aprendizagem) como eventos a serem estudados para a confirmação de uma teoria.

Como ponto de partida para a escolha dos fóruns que seriam trabalhados nessa pesquisa foram contatados dois cursos de licenciatura da UAB/UFSC. Somente um deles, o curso de Letras Inglês, prontamente disponibilizou acesso para três disciplinas. Essas disciplinas foram oferecidas no primeiro semestre de 2011, sendo todas matérias da 4ª fase. Assim, no segundo semestre de 2011, as três disciplinas foram inicialmente analisadas de forma quantitativa, em relação ao número de fóruns, de postagens[1] por fórum e de postagens por aluno/tutor/professor. Esse primeiro contato foi realizado para serem escolhidos quais fóruns seriam analisados, optando-se pelos seguintes critérios: quantidade de postagens e conteúdo. Quanto à quantidade de postagens, contou para a escolha não somente a participação dos alunos, como também do tutor e do professor, já que esse trabalho tem como objetivo delinear quais são os papéis dos envolvidos nessa ferramenta. Dentro do conteúdo, buscou-se um fórum em que houvesse produção de conhecimento, de forma colaborativa, descartando aqueles onde se discutem somente questões burocráticas como datas e nota; onde há somente pergunta/resposta a dúvidas e reclamações sobre datas, tarefas etc.

Através da análise, chegamos a dois fóruns que correspondiam aos critérios. O primeiro fórum, que faz parte da disciplina Literatura Ocidental II e será a partir de agora citado como Fórum 1 (Evermondo), conta com 181 postagens, sendo 19 da Tutora 1, 22 da Tutora 2, 23 da Professora e 117 dos alunos. Quanto ao conteúdo, o fórum dedica-se à postagem de textos de literatura, como poesia e contos, escritos pelos alunos. De caráter não obrigatório, surpreendeu pela quantidade significativa de postagens.

[1] O Idicionário Caldas Aulete informa que o verbo postar(bras.) vem do francês *poster*e significa “Enviar uma carta pelo correio”. O dicionário traz também o termo postar no sentido de “Enviar post para página da internet”. Já o substantivo postvem do inglês e é definido no Idicionário como “Comentário, contribuição, mensagem enviada por alguém para um site, uma página na internet, um blog etc., e lá publicada”. Postagem para o Caldas Auletesignifica “Ação ou resultado de postar, expedir, enviar; EXPEDIÇÃO”. Disponível em < http://aulete.uol.com.br/postagem#ixzz2O6gO8Fwe>. Acesso em: 20 março 2013. Neste texto, os termos postar e postagem serão usados no sentido de enviar (ou publicar)uma contribuição escrita nos fóruns do ambiente virtual de ensino e aprendizagem investigado.

O Fórum 2 da disciplina Estudos da Tradução II, conta com 11 postagens, sendo três da Tutora 1, zero da Tutora 2, zero do Professor e oito dos alunos. O conteúdo desse fórum é composto por assuntos relacionados à disciplina, porém não relacionados aos conteúdos do material didático. Também não obrigatório, esse fórum foi escolhido pela diferença com o Fórum 1, não somente pela quantidade de postagens, mas pela participação dos docentes.

Resultados e discussão

Dando continuidade à pesquisa, foram elencados critérios de análise baseados no trabalho de Salmon (2000) sobre *e-moderação*, no modelo de cinco estágios. Essa análise, baseada nos parâmetros descritos na metodologia, teve como objetivo discutir os dados obtidos na pesquisa dos dois fóruns. Foram comparados e analisados os dados dos alunos e docentes relacionando-os com os parâmetros propostos no modelo de Salmon e posteriormente foram levantadas questões relevantes sobre o desenvolvimento dos fóruns relacionados à participação dos professores e tutores (*e-moderadores*).

No Fórum 1, onze alunos postaram 116 mensagens, enquanto que no Fórum 2, seis alunos contribuíram com somente 9 postagens. Já quanto ao número de postagens dos docentes, observamos que o professor postou 22 mensagens, o tutor 1, também 22 e o tutor 2, 19. Já no Fórum 2, verificamos a ausência de postagens do professor e tutor 2, sendo que o tutor 1 fez três postagens. Constatamos então que no fórum onde o professor e os tutores tiveram maior participação, esta também foi maior por parte dos alunos. Como apresentam Paloff e Pratt (2003), o docente tem o papel de estimular a participação dos alunos, sem interferir na construção do senso de comunidade, mas intervindo de forma orgânica para manter o funcionamento do fórum.

Observamos que os fóruns foram constituídos gradativamente, já que as primeiras mensagens dos alunos e docentes foram submetidas em momentos diferentes. Constatamos então que os fóruns são construídos a partir da inclusão espontânea dos alunos.

Nos fóruns observados, houve um comportamento distinto quanto ao desenvolvimento dos estágios, conforme o índice de parâmetros criado a partir do modelo dos cinco estágios de Salmon (2000) que serão analisados a seguir.

O 1º estágio deve englobar o acesso e motivação, além de estabelecer o objetivo da atividade. Os *e-moderador*es são responsáveis por essa introdução, e suas postagens iniciais têm a prioridade de oferecer os subsídios necessários para o bom desenvolvimento do fórum, assim como de motivar os alunos para que esses se sintam instigados em participar. Os dados levantados a partir do Fórum 1 demonstraram que a postagem inicial foi realizada pelo professor. Essa postagem provocou uma reação intensa, já que, nos dois primeiros dias, cinco alunos entraram, totalizando 32 postagens em 48 horas. O professor, com um parágrafo introdutório, chama os alunos à tarefa com um preceito social, ou seja, mostra que essa atividade nasceu por conta dos estudantes. Dessa forma, o docente aproxima a comunidade virtual dos momentos vividos em conjunto presencialmente, assim como mostra que os alunos, como apontam Pallof e Pratt (2004, p. 91) "precisam entender sua responsabilidade na criação de uma comunidade de aprendizagem e a importância de sua interação". O professor finaliza a mensagem explicando aos alunos que todas as formas de expressão são aceitas, determinando claramente o propósito do fórum. Dessa forma, o professor envolve os estudantes através de um propósito único que é publicar suas produções nesse meio. Interessante apontar que os dois tutores do fórum 1 não desenvolvem o 1 º estágio, porém o professor foi presente nesse aspecto.

Os estudantes, respondendo à postagem inicial, começam a expor suas contribuições. O 2º estágio é observado, pois os alunos começam suas primeiras socializações *on-line*, e os docentes dedicam-se a motivá-los a continuar participando. Ao mesmo tempo em que motiva a participação, o professor expõe os pontos que chamaram sua

atenção (linguagem, forma de expressar). Em seguida, despede-se em inglês, o que é válido visto que o curso estudado é o de Letras Inglês.

Nesse caso, o professor cria com sua avaliação pontual uma atmosfera onde os participantes "sentem-se respeitados e capaz de ganhar respeito por seus pontos de vista" (SALMON, 2000, p. 29). Essa atmosfera criada, própria do 2º estágio, promove a socialização, estimulando os alunos a contribuírem.

O tutor 1 faz sua primeira participação no segundo dia de atividades e desenvolve diretamente o 2º estágio, socializando com os alunos. Sua mensagem não traz nenhuma análise das participações dos estudantes. O tutor 2, que faz sua primeira postagem quatro dias depois do início da tarefa, desenvolve em sua mensagem os estágios 2º e 3º. O tutor 2 integra-se ao grupo socializando e, em seguida, faz comentários direcionados para quatro alunos. O tutor 2, com essa mensagem inicial, chega ao 3º estágio, desenvolvendo não somente a socialização, como também a comunicação pessoal. A interação com os estudantes intensifica-se, apoiada na necessidade dos alunos de identificação com o espaço e com os envolvidos no processo (SALMON, 2000). Afinal, como indica Azevedo (2007), as comunidades virtuais devem basear-se na colaboração, onde o preceito fundamental é a reciprocidade.

Resgatando o objetivo estabelecido pelo professor em sua primeira postagem, que é "a criação de tudo que esteja relacionado às artes em geral, sobretudo à literatura", é interessante observar que o aluno 2, na 9ª postagem do fórum, participa fazendo uma análise da contribuição de outro aluno. Com isso, a partir de uma iniciativa própria, o aluno 2 vai além da atividade proposta, o que indica um comprometimento com a atividade e com os colegas. A proposta de análise revela uma interação mais exposta e participativa, demonstrando que se criou um ambiente onde é possível arriscar novas ideias e sugestões. Essa interação é fundamental para que exista construção de conhecimento, já que esse tipo de postagem suporta mais discussões. O aluno 2, com essa mensagem, demonstra o 4º estágio.

O professor, em seguida, faz uma postagem na qual indica ao aluno que sua participação é bem-vinda, mesmo não sendo esse o objetivo do fórum.

Além disso, indica materiais complementares para aprofundamento no assunto, o que caracteriza o 3º estágio do modelo. É interessante ressaltar que o professor não traz a bibliografia pronta, deixando para o aluno a pesquisa.

Após essa postagem do professor, os alunos continuam a contribuir com criações literárias. Um aluno demonstra que ter suas produções analisadas e criticadas não é um problema, não intimida a participação e nem mesmo a entrada de novas mensagens.

Com o fórum já em sua segunda semana de duração, o professor busca trazer seus alunos para mais contribuições, para não deixar o fórum minguar nem parecer que ele não o está acompanhando, pois o moderador deve achar um equilíbrio entre participar demasiadamente ou insuficientemente. Começam a ser publicadas pelos alunos mensagens de satisfação pelo bom andamento do fórum, o que demonstra que a comunidade virtual tornou-se realidade.

O 5º estágio do modelo apresenta-se nessa fala. O aluno 5 utiliza sua fala para expor suas opiniões individuais, de forma a avaliar sua formação dentro do fórum. Nota-se uma exposição franca e sem melindres, o que indica que o aluno sente-se à vontade dentro desse espaço para realmente expressar seus sentimentos e suas conclusões acerca do seu aprendizado e dos docentes envolvidos nessa etapa.

O tutor 1 comenta somente a mensagem do aluno 5, sem fazer referência ao que os dois outros colegas postaram. Da mesma forma, o tutor 1 não tenta retomar o objetivo do fórum, que é a produção literária. Essa postagem sugere um encerramento das atividades no fórum, já que somente um aluno postou em seguida. O tutor 2, buscando retomar o fórum, posta uma mensagem no dia seguinte, porém não obteve sucesso, o que pode sugerir o fim do fórum. Aparentemente neste momento faltou uma intervenção mais direta do professor.

Com relação ao fórum 2, a mensagem inicial é realizada pelo tutor 1. É apresentado um objetivo amplo e sem um propósito claro, resultando em uma proposta de atividade que, segundo o modelo dos cinco estágios, não motiva os alunos a participarem. Dessa forma, o 1º estágio não foi realizado de forma satisfatória, já que falha em apresentar um objetivo claro e motivar a participação. O aluno 1 começa o fórum trazendo uma informação relacionada à disciplina, entrando assim diretamente no 4º estágio. O aluno também faz uma constatação pessoal do que é a tradução. O tutor 1 dá sua opinião brevemente sobre a entrevista encaminhada pelo aluno 1. Depois questiona os alunos sobre suas experiências com a tradução e indica material complementar. Dessa forma, sociabiliza atingindo o 2º estágio e também o 3º estágio, já que troca informações com os estudantes. O aluno 3 aborda outro aspecto da tradução, a legendagem, que o tutor comentou em seu *post* anterior, questionando o porquê da diferença entre as dublagens e as legendas vistas nos filmes. O aluno busca uma resposta à indagação feita no final da mensagem, ou seja, ele procura novas informações sobre o assunto, atingindo o 3º estágio.

O tutor 1 não responde diretamente ao aluno, limitando-se a dizer que os dois tipos de tradução são diferentes, preferindo chamá-lo para um mini-curso realizado pelo tutor. Dessa forma, o tutor 1 não promove a discussão do assunto dentro do fórum, levando esse tópico, que poderia render uma ótima troca de informações, para um encontro presencial. O tutor 1, dessa forma, não atinge o 3º estágio como estabelece o modelo, já que transfere a troca de informações do meio virtual para o presencial.

Mesmo sem o apoio do tutor com informações sobre a diferença das traduções, o aluno 4, em sua primeira postagem, dá sua opinião sobre o assunto, trazendo uma experiência pessoal para ilustrar sua avaliação.

O aluno 4 concorda com o aluno 3, mas deixa claro que isso se deve provavelmente à falta de conhecimento que infelizmente o tutor 1 não supriu, nem com informações, nem com materiais complementares para estudo. O aluno 4 demonstra o 4º estágio, já que busca interagir para construir conhecimento com os colegas.

O aluno 6 envia sua primeira mensagem já na segunda semana do fórum 2. Sem qualquer relação com o assunto que vinha sendo discutido (dublagem e legendagem), o aluno 6 traz a primeira parte de uma prova de inglês realizada por ele. Em seguida, posta a segunda parte da prova. Nota-se que as questões são de interpretação de texto, não fazendo qualquer ligação com a disciplina de tradução, somente por ser escrita em inglês.

A última entrada do fórum foi realizada também pelo aluno 6, 18 dias depois da postagem anterior. Com isso, ele encerra o fórum, após sua terceira postagem seguida e sem respostas, e constatamos a partir desse momento, que as participações cessaram sem aviso prévio e sem a presença do tutor 1.

Observamos durante a análise dos dois fóruns, haver diferenças na forma de condução, desenvolvimento e os procedimentos adotados pelos docentes. Procuramos, através dessa análise, visualizar quais são os papéis dos docentes num fórum de EaD e como eles podem ser aperfeiçoados.

Ressaltamos que a escolha desses fóruns foi realizada através da análise dos seguintes critérios: número de postagens e conteúdo. Observamos não somente a participação dos alunos, mas dos docentes envolvidos em cada disciplina, e da característica primordial de ser fóruns de aprendizagem, com desenvolvimento de ideias, discussões e troca de informações. A participação dos docentes abrange todo o desenrolar do fórum, desde sua criação até sua finalização.

A partir da comparação da participação dos docentes foi possível chegar a algumas constatações baseadas no modelo de cinco estágios. O material analisado serviu para exemplificar a argumentação, buscando não generalizar os resultados e sim apontar onde e como o docente utiliza preceitos básicos para o bom funcionamento do fórum.

O modelo escolhido, cinco estágios de Salmon (2000), teve como objetivo a busca por uma alternativa de ferramenta facilitadora para analisar a criação e desenvolvimento dos fóruns de maneira didática. Esse modelo escolhido traz a vantagem de ter sido testado, com resultados eficientes comprovados pela autora. A aplicação desse modelo é prática pelo próprio modelo ter sido construído para resolver problemas dentro dos ambientes de comunicação mediada por computador, ao invés de estabelecer teorias.

Na presente pesquisa esse modelo foi adaptado para analisar dois fóruns já finalizados, buscando de forma empírica mostrar como os docentes desempenham seu papel como moderadores e instigadores da comunidade virtual. Salienta-se, em princípio, que esse modelo não é de conhecimento dos docentes participantes. O objetivo é verificar se os docentes estão cumprindo, ou não, esses papéis, e quais consequências advêmdessa interação.

Constatou-se que os docentes manifestaram-se em ambos os fóruns, condição essencial para concretizar e desenvolver as atividades propostas. Contudo, cada docente participou de forma distinta, desenvolvendo os parâmetros do modelo de forma eficiente ou não.

Em relação ao 1º estágio pode-se verificar já essa distinção. No fórum 1, o professor teve a iniciativa de postar a primeira mensagem, abordando o que Salmon definiu como importante, deixando o objetivo do fórum claro e estimulando e incentivando a participação dos alunos. No fórum 2, foi o tutor 1 que assumiu esse papel de apresentar o objetivo da atividade. Observa-se a importância de o docente mostrar desde o início seu interesse e disposição em construir

um espaço que seja possível a aprendizagem no meio virtual. Com esse envolvimento do docente o aluno poderá sentir-se em um lugar mais seguro, que inspire confiança e torne esse espaço confortável e onde ele possa contribuir sem medo, visto que é uma nova forma de aprendizagem. Dessa forma, o docente nessa sua primeira postagem torna-se uma peça fundamental para buscar o aluno e transmitir-lhe conforto, assim como um ambiente de ensino e aprendizagem eficiente, mesmo sendo a distância.

É nesse espaço confiável que os alunos participam e interagem trocando incentivos, e isso ocorre em função dessa primeira postagem. Esse estímulo à participação leva os alunos à socialização, demonstrando assim os traços do 2º estágio, no qual o docente promove atividades a partir de pontes culturais e sociais, contribuindo e mostrando interesse pelos trabalhos realizados pelos alunos. No fórum 1, dentro do 2º estágio, a participação efetiva dos docentes (professor, tutor 1 e tutor 2) contribuiu com um maior aproveitamento, incluindo comentários pessoais, incentivos e elogios e mediação de algumas mensagens que não observavam os objetivos propostos. Por esse desempenho dos docentes, abre-se a hipótese de que essa participação sempre presente é responsável por manter o fórum com resultados significativos, com muita produção vinda dos alunos.

Quanto ao fórum 2, a participação dos docentes ficou restrita às postagens do tutor 1, o mesmo que iniciou com a primeira mensagem. Dessa forma, a partir da avaliação estatística referente aos cinco estágios, constamos uma postagem que apresenta as características do 2º estágio, ou seja, de socialização. Inferimos desses dados que houve pouco estímulo à participação dos alunos, conclusão deduzida pelas poucas postagens.

Para manter um trabalho no campo da EaD é imprescindível saber utilizar o fórum, para que ele possa obter os objetivos propostos. Assim, no 3º estágio, Salmon(2000) enfatiza a necessidade da troca de informações entre os participantes, sendo que é a intervenção do docente nesse passo que estimulará (ainda mais), a confiança dos

alunos a expressar suas ideias e produzir suas escritas. Por isso, o docente deve ser o mediador que facilitará essa tarefa, apoiando e sugerindo materiais extras, instigando essa atividade. Através da análise dos dados do fórum 1, pode-se perceber a concretização desse estágio, pois todos os 11 alunos inseridos nesse fórum conseguiram desenvolver essa etapa de forma efetiva.

No fórum 2 observou-se que o docente (tutor 1) contribuiu com pouco estímulo visando à troca de informações. Isso pode ser constatado nos exemplos trazidos anteriormente, onde o docente, ao invés de trazer informações ou materiais para a discussão, encaminhava os alunos para uma atividade externa ao fórum, de caráter presencial. Isso resultou, ainda de acordo com a pesquisa, a manifestação do 3º estágio desenvolvida somente por dois dos seis alunos. Dessa forma percebemos que quanto mais os docentes participam efetivamente, dando ênfase na troca de informações e materiais, maior é o engajamento dos alunos com a atividade do fórum.

Por fim, será analisado o 4º estágio em relação o trabalho dos docentes, visto que o 5º estágio compete somente aos alunos. O 4º estágio pauta-se no estímulo da construção do conhecimento realizado pelos docentes, momento importantíssimo no fortalecimento dos fóruns da EaD, uma vez que é a presença do docente nesse passo que vai qualificar os trabalhos, buscando a efetiva aprendizagem independente do aluno. É importante salientar que os estágios anteriores estarão presentes durante todo o desenrolar do fórum, inclusive caminhando junto desse 4º estágio, ou seja, a socialização e a troca de informações nunca cessam, apoiando a eficácia dos resultados nesse estágio. Assim, os docentes continuam estimulando com novas abordagens de estudo e pesquisa, encorajando novos desafios.

Esse estímulo pode vir a partir de respostas às demandas dos alunos, inclusive instigando os demais participantes a contribuir. O docente deve estar atento, o que não significa estar sempre postando, já que sua tarefa é propiciar um espaço onde o aluno se sinta confiante para se manifestar e se responsabilizar por sua aprendizagem, tornando-se autônomo. É dessa forma que o docente conduz os alunos a desenvolver o 5º estágio.

É nesse contexto que os trabalhos desenvolvidos pelo fórum 1 contribuem para entender melhor o papel do fórum na EaD. Pelas estatísticas apresentadas na pesquisa, dois docentes (professor e tutor 2) desenvolveram o 4º estágio. Assim os alunos demonstraram que uma condução de atividades eficientes traduz uma participação de qualidade, em termos dos objetivos almejados, ou seja, na produção de conhecimento, visando o processo de aprendizagem.

Conclusões

O objetivo principal da pesquisa descrita neste artigo era analisar as discussões que ocorrem nos fóruns das disciplinas a distância e sua contribuição na promoção da interação entre professores, tutores e alunos, através dos diálogos escritos no ambiente virtual de ensino e aprendizagem de um curso da licenciatura da UAB/UFSC. Buscando assim identificar nos fóruns das disciplinas pesquisadas se as etapas de desenvolvimento sugeridas por Salmon (2000) estão presentes e, se sim, como se mostram no estudo comparativo entre os fóruns escolhidos.

A discussão dos dados demonstra que nos dois fóruns estudados encontramos as etapas previstas por Salmon com grandes diferenças entre eles. O Fórum 1 foi o que mais se aproximou do modelo e do desenvolvimento da *e-mediação*. Nele, os docentes desempenharam mais significativamente seu trabalho, tiveram maior participação, apresentando em suas postagens as características

primordiais trazidas propostas por Salmon (2000), o que resultou em uma participação efetiva dos alunos, mesmo com lacunas existentes pela falta de uma capacitação relativa a esse modelo. Por outro lado, no fórum2, o mesmo não foi observado, com ausência de alguns estágios, o que causou uma menor participação dos alunos tendo como consequência um desenvolvimento menos qualificado. Por essa razão, percebemos que quanto mais os docentes participam efetivamente, dando ênfase na troca de informações e materiais, maior é o engajamento dos alunos com a atividade do fórum e mais facilmente participam e se envolvem nos cinco estágios do modelo.

A diferença entre os dois fóruns mostrou a necessidade de uma capacitação dos atores envolvidos no processo e que poderia ser feita com base no modelo proposto por Salmon (2000). Pela nossa pesquisa, levantamos como hipótese que, ao conhecer os estágios e tentar seguir algumas das indicações de suas possibilidades de desenvolvimento, o docente que trabalha na educação a distância teria subsídios para abandonar sua atuação como transmissor de conhecimento e começar a exercer um papel de orientador, dinamizador e facilitador da aprendizagem. Com isso, atento ao percurso e às atividades dos seus alunos, motivando-os para a construção conjunta do conhecimento e. indo além da posição de professor, o docente pode se tornar um membro da comunidade virtual de aprendizagem, onde irá interagir, colaborar e apoiar os seus alunos.

A partir do que pesquisamos, mostrando os diferenciais nos resultados obtidos nos trabalhos do Fórum 1 e do Fórum 2, podemos propor que a utilização do modelo para subsidiar as atividades dos docentes seria essencial para obter resultados eficazes nesse ambiente virtual. Dessa forma, o modelo de cinco estágios de Salmon (2000) poderia se tornar um referencial para ser utilizado como ferramenta prática e didática, na capacitação dos docentes inseridos nessa nova realidade da educação a distância.

Por fim, constatamos que um modelo com uma boa fundamentação, pode servir como uma ferramenta útil no estudo da comunicação e do desempenho docente e discente nos fóruns dentro do contexto da EaD. No entanto, ainda é preciso pesquisar outros contextos e atores para que seja possível fortalecer os objetivos pretendidos na educação a distância de propiciar a formação de estudantes virtuais de um modo mais autônomo e criativo.

Referências Bibliográficas

AZEVEDO, Wilson. **Muito Além do Jardim de Infância:** Temas de Educação *On-line*. Recife: Livro Rápido – Elógica, 2007.

BARRETO, R.G. **Tecnologia e educação: trabalho e formação docente**. Campinas:Educação & Sociedade, v. 25, n. 89, p. 1181-12001, 2008.

PASTA, C.H.; BARAMARCHI, F.M.;CRUZ, D. M. **Interação e aprendizagem: um estudo da mediação pedagógica nos fóruns das licenciaturas a distância da UFSC/UAB – SC**(Relatório de pesquisa).Florianópolis: UFSC, 2012.

CRUZ, D. M.; GRUMICHÉ, M. C. D. Atuação, interação, formação e condições de trabalho dos tutores UAB/UFSC. In: **IV Simpósio Nacional de Tecnologia e Sociedade**, 2011. Anais… Curitiba: IV TECSOC, 2011.

CRUZ, D. M.; PASTA, C. H. A tutoria na educação a distância da Universidade Aberta do Brasil: percepções sobre formação, interação e atuação. In: **22º Simpósio Brasileiro de Informática na Educação e 17º Workshop de Informática na Escola**, 2011. **Anais…**Aracaju: UFS, v. 1. p. 1488-1497, 2011.

CRUZ, D.M., MARTINS, A.S. A EAD nas licenciaturas UFSC\UAB*:***um estudo da comunicação e das interações na disciplina de Introdução a Educação a Distância**. Salvador: Contemporânea, v.6, p 1-31, 2008.

RIECHEL, M. ; PASTA, C. H. ; CRUZ, D. M. . **Mídias e Linguagem (ns) na EAD: Um estudo da mediação pedagógica nos cursos a distância da UAB/UFSC**. (Relatório de pesquisa). Florianópolis: UFSC, 2011.

FREITAS, H.C.L. **A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada.** Campinas, SP: Educação & Sociedade, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, out. 2007.

GRUMICHÉ, M. C. D.; SILVA, P. R. F.;CRUZ, D. M.; **Mídias e Linguagem (ns) na EAD: Um estudo da mediação pedagógica nos cursos a distância da UAB/UFSC**. (Relatório de pesquisa). Florianópolis: UFSC, 2010.

GRUMICHÉ, M. C. D.; CRUZ. Interação e linguagem nos fóruns das licenciaturas a distância da UFSC/UAB. RENOTE. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 9, p. 01-10, 2011.

GRUMICHÉ, M. C. D.; CRUZ, D. M. Interação e linguagem nos fóruns das licenciaturas a distância da UFSC/UAB. In: **CINTED - XVII Ciclo de Palestras Novas Tecnologias na Educação**, 2011.**Anais…**Porto Alegre: UFRGS, 2011.

GRUMICHÉ, M. C. D.; CRUZ, D. M. **A EAD nas licenciaturas UFSC/UAB: um estudo sobre a mediação pedagógica desenvolvida durante o primeiro ano de execução dos cursos**. (Relatório de pesquisa). Florianópolis: UFSC, 2009.

LÉVY, P. **Cibercultura***:* Relatório para o Conselho da Europa no Quadro do Projecto"Novas. Tecnologias: Cooperação Cultural e Comunicação".Lisboa: Instituto Piaget. Colecção Epistemologia e Sociedade, 1997.

PALLOF, R. M.; PRATT, K. **Construindo Comunidades de Aprendizagem no Ciberespaço.** Ed Artmed, 2002.

PALLOFF, R. M.; PRATT, K. **O aluno virtual**: um guia para se trabalhar com estudantes on-line. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SALMON, G. **E-Moderating***:* The Key to Teaching and Learning *On-line*. London: Kogan Page, 2000.

SALMON, G. **E-actividades**. El factor clave para una formación en línea activa. Barcelona:Editorial UOC, 2004.

SILVA, José M. da; SILVEIRA, Emerson S. da.**Apresentação de Trabalhos Acadêmicos:** Normas e Técnicas. Petrópolis: Vozes, 2007.

Agradecimentos

Agradecemos ao CNPq pela bolsa produtividade em pesquisa concedida à Dulce Márcia Cruz e pela bolsa de iniciação científica PIBIC/UFSC concedidas à aluna Carolina Helena Pasta, que fez o levantamento dos dados aqui discutidos.

DA DECODIFICAÇÃO À CONSTRUÇÃO DE SENTIDO: CONCEPÇÕES DE LEITURA SUBJACENTES AOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA E ADOTADOS PELA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE PERNAMBUCO (1979-2012)

Silvio Profirio da Silva

Universidade Federal Rural de Pernambuco

Tatiana Simões e Luna

Universidade Federal Rural de Pernambuco[1]

Resumo

Durante décadas, o ensino da leitura teve como foco práticas mecânicas de *Decodificação.* O ensino dessa competência linguística, com base nesse norte, concedia primazia à reprodução mecânica de conteúdos e informações. Essa posição esteve presente nos livros didáticos. Nos anos 80, aparece uma vasta quantidade mudanças nas práticas pedagógicas do ensino de Língua Portuguesa. Rompe-se, assim, com tendências mecanicistas e tecnicistas. Com isso, surge uma nova concepção de leitura como construção de sentido, acompanhada de novos enfoques e estratégias de ensino. Esses novos paradigmas têm sido adotados pelos mais recentes Livros Didáticos de Língua Portuguesa. Este trabalho tem como objetivo verificar quais são as concepções de leitura subjacentes aos Livros Didáticos de Língua Portuguesa adotados pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco (1979-2012). Decorrente disso, pretende-se: a) verificar quais as concepções de linguagem subjacentes a esses manuais didáticos; b) verificar o tratamento dado à leitura e à diversidade textual.

Palavras-chave: Ensino de língua portuguesa; Leitura; Livro didático.

[1] Uma versão inicial deste estudo foi submetida e aprovada para apresentação,em novembro de 2013,no XXI Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste - EPENN, sendo, posteriormente, modificada e ampliada para envio a este periódico.

OF THE DECODING TO THE CONSTRUCTION OF MEANING: UNDERLYING CONCEPTIONS OF READING TO THE PORTUGUESE LANGUAGE TEXTBOOKS ADOPTED BY THE EDUCATION DEPARTMENT OF THE STATE OF PERNAMBUCO(1979-2012)

Abstract

For decades, the teaching reading focused practices mechanical Decoding. The teaching of this language competence, based in north, gave primacy to mechanical reproduction of content and information. This position was present in textbooks. In the '80s, appearing a vast amount of change in the pedagogical practices of the teaching of the Portuguese language. Breaking, thus, tendencies with mechanistic and technicist. With this, comes a new conception of Reading as construction of meaning, accompanied by new approaches and teaching strategies. These new paradigms have been adopted by more recent textbooks in Portuguese. This work aims to check which are the underlying conceptions of reading to the Portuguese Language Textbook adopted by the Education Department of the State of Pernambuco (1979-2012). Resulting from this, it aims: a) check which language conception sunderlying a these text books; b) verify the treatment given to reading and textual diversity.

Keywords: Portuguese language teaching; Reading; Textbooks.

> *Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista(LAJOLO, 1986, p.59).*

1. Palavras Iniciais

Consoante Silva (2013a, 2013b), durante muito tempo, o ensino da leitura teve como foco práticas mecânicas de *Decodificação.* O ensino dessa competência linguística, com base nesse norte, primava pela reprodução mecânica de conteúdos e informações. Destaca-se, ainda, o fato de a didática da escolarização do leitor focar em uma perspectiva *Aditiva* (BRASIL, 1997), que preconizava a articulação/ junção letras e sílabas, a fim de compreender o texto. Tinha-se, assim, uma prática de ensino da leitura, que desconsiderava uma gama de aspectos subjacentes às entrelinhas do texto, deixando de lado a construção/ produção de efeitos de sentido.

No dizer de Santos *et al* (2006, p. 27), "com as discussões sobre o ensino de língua a partir de meados dos anos 80 do século XX, o texto passou a ser objeto de ensino nas salas de aula". Dentro dessa perspectiva, nos anos 80, começam a aparecer mudanças nas práticas pedagógicas do ensino de Língua Portuguesa. Tais modificações despontam da proliferação de uma gama de estudos das Ciências Linguísticas e Educativas [Investigações da Linguística e da Pedagogia, respectivamente] (ALBUQUERQUE, 2006; ALBUQUERQUE & COUTINHO, 2006; ALBUQUERQUE *et al*, 2008). Uma gama de autores advindos desses campos de investigação debruça-se sobre as temáticas atinentes à prática pedagógica do ensino de Língua Portuguesa e, por conseguinte, ao ensino da leitura. Um dos objetivos desses postulados é romper com as práticas tradicionais de escolarização, que concediam primazia a abordagens pedagógicas normativas, ancoradas na análise e na classificação de palavras provenientes da organização estrutural das frases. (BEZERRA, 2010).

> Se o ensino da leitura e da escrita sofreu mudanças diversas ao longo da história, nas três últimas décadas variados aspectos têm influenciado e transformado bastante as formas segundo as quais esse ensino tem sido concebido e posto em prática. Fatores como os avanços teóricos na área, mudanças nas práticas sociais de comunicação e o desenvolvimento de novas tecnologias têm forjado novas propostas pedagógicas e a produção de novos materiais didáticos relacionados à alfabetização inicial e ao ensino de línguas em geral. No contexto brasileiro, vivemos desde o início da década de 1980 um amplo debate sobre esses temas. Pesquisadores com formação em distintos campos – psicologia, linguística, pedagogia etc. – têm procurado redefinir a leitura e a escrita, bem como seu ensino e sua aprendizagem (ALBUQUERQUE *et al*, 2008, p. 1).

Em face desses postulados, a prática pedagógica do ensino de Língua Portuguesa confere ao texto o papel de *Objeto e/ ou Unidade de Ensino* (BEZERRA, 2010; CARDOSO, 2003; CEREJA, 2002; SANTOS *et al*, 2006; SANTOS, 2007). Na ótica de Cardoso (2003, p. 10), "o texto como de partida e de chegada de todo o processo de ensino-aprendizagem". Tendo como pano de fundo esse contexto paradigmático, emergem perspectivas inovadoras, no tocante ao ensino da leitura. O ensino dessa ferramenta linguística passa a priorizar a interação e a produção de sentido, em detrimento de focar na decodificação. Em outras palavras, a leitura assume, então, o papel de atividade de *Construção/ Elaboração de Sentido*, acompanhada de novos enfoques, estratégias e procedimentos de ensino. Isso transcende o"ensino da leitura baseado no treino de habilidades de decodificação do código escrito" (ALBUQUERQUE, 2006, p. 18).

> Leitura é um processo interativo de construção de sentido(s) entre quem produz (autor/autores) e quem recebe (leitor/leitores), intermediados pelos dados do texto, nas mais diversas possibilidades e formas de linguagens: oral, escrita, icônica, gestual, sinestésica. Ler é atribuir sentido ao que nos rodeia e nos constitui enquanto sujeitos individuais e coletivos, portanto, seres sociais em permanente mutação, interagindo com a alteridade (GUIDI, 2004, p. 43)

Esses novos paradigmas estão sendo adotados pelos Livros Didáticos de Língua Portuguesa. Ancorados, teoricamente, em autores provenientes do campo da Linguística Aplicada e da Linguística de Texto - Albuquerque (2006), Albuquerque & Coutinho (2006), Albuquerque *et al* (2008), Barbosa & Souza (2006), Bezerra (2010), Koch & Elias (2006), Kleiman (2008), Perfeito (2007), Rojo (2004), Santos (2002a), Silva (2013a, 2013b, 2013c, 2012a, 2012b), Silva *et al* (2011),Soares (1998), Travaglia (1996) etc. - este trabalho tem por objetivo verificar quais são as concepções de

leitura subjacentes aos Livros Didáticos de Língua Portuguesa adotados pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco (1979-2012). Decorrente disso, pretende-se: a) verificar quais as concepções de linguagem subjacentes a esses manuais didáticos; b) verificar o tratamento dado à leitura e à diversidade textual.

Para tanto, foi realizada pesquisa bibliográfica, explorando fontes que se debruçam sobre a *Didática do Ensino de Língua Portuguesa*, no Brasil, em uma perspectiva histórica. Além disso, foram consultadas fontes que traçam um panorama histórico da produção de Livros Didáticos de Língua Portuguesa, no Brasil, focalizando, inclusive, como se deu a apropriação das teorias linguísticas nesses materiais didáticos. Em outras palavras, fontes que trazem à tona os fundamentos teóricos subjacentes à organização estrutural e conteudista dos *Materiais Didáticos de Língua Portuguesa*, focando, sobretudo, no enfoque e/ ou tratamento dados à leitura.

Após isso, foram escolhidos três Livros Didáticos de Língua Portuguesa adotados, em três décadas distintas, pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco – SEDUC/ PE e utilizados no 7º ano do Ensino Fundamental II [antiga 6ª série]. Adotou-se como critério de escolha, manuais que tenham sido usados em escolas da rede pública de ensino, no estado de Pernambuco. Isso, em uma perspectiva histórica. O propósito, aqui, era de verificar as mudanças históricas na organização estrutural dos livros didáticos, focalizando o tratamento dados às categorias de análises propostas, em uma perspectiva temporal. Quanto à escolha do 7º ano [antiga 6ª serie], esta se deu em virtude da dificuldade de encontrar materiais didáticos que tenham sido utilizados na década de 1980. Ou seja, como o único livro didático utilizado nos anos 80 foi do 7º ano, optou-se por fazer uma análise comparativa com este ano.

2. O Livro Didático de Língua Portuguesa no Brasil: um olhar histórico sobre o tratamento dado à leitura

No dizer de Albuquerque (2006), Albuquerque & Coutinho (2006) e

Albuquerque *et al* (2008), nos anos 80, à Pedagogia da Leitura será concedido um espaço expressivo nas discussões de uma gama de campos de investigação - Ciências da Educação, Ciências Psicológicas [destaque para a Psicologia Cognitiva], Filosofia, Sociologia e, sobretudo, Ciências da Linguagem [Análise do Discurso, Análise Crítica do Discurso, Análise da Conversação, a Linguística de Texto, Linguística Cognitivista, Pragmática, Psicolinguística, Sociolinguística (ALBUQUERQUE, 2006, BARBOSA & SOUZA, 2006; BEZERRA, 2001, 2010; CEREJA, 2002; SOARES, 1998)]. Todos esses campos de estudos produziram fundamentos teóricos, que ocasionaram modificações no fazer pedagógico relativo à escolarização do leitor.

> A busca de uma nova prática pedagógica, fundamentada numa visão sóciointeracionista de linguagem, iniciou-se já na década de 80, quando começaram a surgir no país, nas Secretarias de Educação dos Estados, propostas curriculares, planos ou programas bastante inovadores, de certa forma como uma resposta ao trabalho pioneiro de alguns pesquisadores e especialistas de algumas universidades do país (CARDOSO, 2003, p. 27).

Emergem, desse modo, as discussões concernentes às teorias subjacentes ao fazer pedagógico. Dentre esses pesquisadores, há alguns que primam não só pelo estudo dos efeitos/ reflexos das teorias subjacentes aos processos de ensino e de aprendizagem, mas também aos materiais didáticos, mais especificamente, à organização estrutural e conteudista dos Livros Didáticos de Língua Portuguesa [LDs]. É, nesse contexto, que alguns teóricos têm focado nas discussões concernentes ao enfoque dado à leitura nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa [LDs], como é o caso de Bezerra (2001; 2010) e Albuquerque & Coutinho (2006).

Segundo Koch & Elias (2006), o fazer pedagógico no tocante ao ensino dessa ferramenta linguística está diretamente relacionado a concepções de língua, de texto e de sujeito. Ora, tais concepções estão atreladas/ articuladas às práticas de ensino da leitura. Uma gama de teóricos da *Pedagogia*, da *Linguística Aplicada* e da *Linguística de Texto* tecem argumentos acerca destas concepções e seus reflexos sobre o trabalho docente no que tange à leitura. Diante dessa perspectiva, o espaço e/ ou tratamento dado à leitura, nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa, são respaldados pelas*Concepções de Linguagem*.

A primeira concepção é a de *Linguagem como Expressão do Pensamento*. Consoante Barbosa & Souza (2006), Bezerra (2010), Perfeito (2007), Silva (2013a, 2013b, 2013c, 2012a, 2012b), Silva *et al* (2011)e Soares (1998), ela guiou o ensino de língua e, conseguintemente, as práticas pedagógicas de ensino da leitura até o final dos anos de 1950. Essa concepção é oriunda dos postulados da Gramática Tradicional Grega. Com isso, o ensino de Língua Portuguesa concedia primazia à Gramática Normativa, primando, assim, por um viés de cunho prescritivo. Ora, o ensino desse componente curricular tinha como foco a *Prescrição de Normas e Regras*, recorrendo, assim, à análise e à classificação de termos dispostos nas estruturas frasais. Para isso, ocorria a utilização do texto como suporte didático [ou *Pretexto*], para análises de cunho gramatical.Como disse Kleiman (2008, p. 17), "o texto utilizado para desenvolver uma serie de atividades gramaticais, analisando, para isso, a língua enquanto conjunto de classes e funções gramaticais, frases e orações".

De acordo com Bezerra (2010) e Soares (1998), nessa época, os materiais didáticos usados para o ensino da leitura eram as *Antologias*, também chamadas de *Crestomatias*. Isto é, coleções de textos literários com fins de serem abordadas no cenário pedagógico. Tais coleções, assim como a didática do ensino da língua e da leitura, estavam ancoradas no norte da Concepção de Linguagem enquanto Expressão do Pensamento. O texto assumia, então, a condição de “produto lógico do pensamento (representação mental) do autor, nada mais cabendo ao leitor se não captar essa representação mental, juntamente, com as intenções (psicológicas) do produtor, exercendo, pois, um papel passivo” (KOCH & ELIAS, 2006, p. 10). Em face disso, nas unidades escolares brasileiras, o ensino da leitura tinha como foco a imitação da escrita dos renomados autores do campo literário. Ora, a escrita dos autores advindos desse âmbito possuía um grande prestígio perante a sociedade da época, como postula Soares (1998). Por esse motivo, o dizer desses autores deveria ser reproduzido pelos alunos. Isso é o que Koch & Elias (2006) conceituam como *Foco no Autor*, uma vez que, durante o decorrer do ato da leitura, o leitor/ discente deveria

descobrir as intenções do autor do texto, como se o sujeito do discurso fosse a fonte do sentido, a fonte do dizer. Ocorria, desse modo, uma primazia dada ao autor e/ ou produtor do texto.

A segunda concepção é a de *Linguagem como Instrumento de Comunicação*. Na fala de Barbosa & Souza (2006), Bezerra (2010), Perfeito (2007), Silva (2013a, 2013b, 2013c, 2012a, 2012b), Silva *et al* (2011)e Soares (1998), ela surge nos anos de 1960. Entretanto, ela propaga-se, passando a nortear o ensino de língua e, por conseguinte, o ensino da leitura no Brasil na década de 1970. Essa concepção é proveniente dos postulados da Linguística Estruturalista e da Teoria da Comunicação[ou também da *Informação*].Destacam-se, ainda, os fundamentos teóricos do Behaviorismo, Comportamentalismo ou Condutismo, conforme demonstra Perfeito (2007). Alude-se, nesse ponto, à teoria psicológica formulada por Watson, a qual visa interferir no comportamento humano a partir do internalismo de hábitos. Emerge, dessa maneira, a metodologia de ensino mecanicista das *Tendências Tecnicistas*, pautadas em uma perspectiva de repetição de práticas e modelos a serem seguidos em qualquer circunstância (CARDOSO, 2003; PERFEITO, 2007).

Na ótica de Cardoso (2003) e Santos *et al* (2006), a Concepção de Linguagem como Instrumento de Comunicação traz à tona uma perspectiva de língua enquanto código, estrutura e/ ou sistema. Em virtude disso, o ensino de Língua Portuguesa passa a primar pela abordagem dos elementos da comunicação, focando, sobretudo, nos termos: *Emissor*, *Receptor*, *Mensagem*, *Código* etc.. Na mesma direção, Bezerra (2010) e Perfeito (2007) evidenciam que o ensino de Língua Portuguesa ainda concedia primazia a abordagens pedagógicas normativas, pautando-se, para tal, no ensino da *Morfossintaxe*. Ora, o ensino dessa disciplina recorria ao uso de exercícios, que apresentavam modelos a serem seguidos incondicionalmente [“*Siga o Modelo*”] e respostas a serem completadas [lacunas] (BEZERRA, 2001, 2010; CARDOSO, 2003).

> Em termos gramaticais, sem o abandono, na prática, do ensino da gramática tradicional, a concepção de linguagem como forma de comunicação focaliza o estudo dos fatos linguísticos por intermédio de exercícios estruturais morfossintáticos, na busca da internalização inconsciente de hábitos linguísticos,

> próprios da norma *culta*. Isto é revelado, por exemplo, em livros didáticos ou em apostilas, que apresentam exercícios mecânicos tais como: atividades de seguir modelo(s), de múltipla escolha e/ou de completar lacunas. Ressaltamos, ainda, que alguns compêndios, no período, *enfatizavam* noções com base na teoria da comunicação (conceitos/exercícios sobre o código, a mensagem, o emissor, o receptor etc.) (PERFEITO, 2007, p. 827).

É, nesse contexto, também, que emergem os *Livros Didáticos de Língua Portuguesa*. No dizer de Bezerra (2001), esses manuais possuíam uma estruturação canônica e sacralizada: atividades de leitura e compreensão/interpretação, abordagem do vocabulário por meio de colunas, abordagem gramatical por intermédio de exercícios estruturais e habilidades/técnicas de redação (BEZERRA, 2001, 2010). Nesse período, aparecem os primeiros traços e marcas da diversidade/ variedade textual[2]. Isto é, ocorre a inserção de alguns gêneros textuais nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa, tais como, Charges, Tirinhas, Histórias em Quadrinhos - HQs, Propagandas (BEZERRA, 2001, 2010).

Ancorados no norte da Concepção de Linguagem como Instrumento de Comunicação, os Livros Didáticos de Língua Portuguesa conferiam ao texto a condição de "simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código linguístico utilizado" (KOCH & ELIAS, 2006, p. 10). Tendo como pano de fundo esse contexto paradigmático, nesses manuais, o tratamento dado à leitura assumia uma perspectiva de *Decodificação de Signos*, amparando-se em atividades que requeriam a identificação, a extração e a reescrita de mensagens/ informações explícitas na superfície do texto (BARBOSA & SOUZA, 2006; KLEIMAN, 2008). Para tanto, o ensino dessa ferramenta linguística recorria ao uso de perguntas de localização, ou seja, questões que solicitavam respostas localizadoras, por meio das quais o discente deveria, primeiramente,

[2] Apesar de os Livros Didáticos de Língua Portuguesa, nessa época, trazerem consigo uma incipiente marca da diversidade textual - Charges, Tirinhas, Histórias em Quadrinhos - HQs, Propagandas (BEZERRA, 2001; 2010), o foco dos processos de ensino e de aprendizagem da leitura ainda não era a atribuição/ elaboração de sentido face o texto. O foco, aqui, era a *Decodificação de Conteúdos e de Informações*, recorrendo, para isso, a uma serie de atividades repetitivas, que requeriam respostas localizadoras, adaptando, assim, o leitor/ aluno à estrutura textual.

localizar trechos do texto e reescrevê-los na íntegra, assumindo, por conseguinte, um papel passivo. Isso é o que Koch & Elias (2006) conceituam como *Foco no Texto*.

> Assim, pautada por uma concepção de educação de cunho tecnicista e de leitura enquanto apenas decodificação de sinais gráficos, a escola foi distanciando cada vez mais a leitura escolar da leitura prática social, construída e realizada pelos homens na vida, fora dos muros da escola (SANTOS, 2002a, p. 3).

A terceira concepção é a de *Linguagem como Recurso de Interação Social* [ou também *Dialógica* ou *Interacional* (KOCH & ELIAS, 2006)]. Segundo Barbosa & Souza (2006), Bezerra (2010), Perfeito (2007), Silva (2013a, 2013b, 2013c, 2012a, 2012b), Silva *et al* (2011)e Soares (1998), ela passa a nortear a prática pedagógica de ensino de Língua Portuguesa e, por conseguinte, da leitura nos anos de 1980. Essa concepção é proveniente dos postulados das Teorias da Enunciação e/ ou Linguística da Enunciação. Soma-se a estes a disseminação de estudos das Ciências da Educação [Pedagogia], das Ciências Psicológicas [Psicologia, Psicologia Cognitiva e Psicologia da Aprendizagem] e de outras áreas de estudo [Filosofia e Sociologia], como postulam Albuquerque (2006), Albuquerque & Coutinho (2006) e Albuquerque *et al* (2008).

> Nos últimos 30 anos, surgiu uma ampla literatura na qual se discutiu o modo como vinha se processando o ensino de língua materna no Brasil. Havia nestes trabalhos a preocupação de não apenas criticar as práticas de ensino de língua portuguesa presentes na escola, mas sobretudo apontar questões de nível conceitual e metodológico na direção de uma nova forma de se conceber o ensino da leitura e da escrita. Já na década de 1980 alguns trabalhos das áreas da Linguística e da Psicolinguística passaram a questionar a noção de ensino-aprendizagem de língua escrita que concebia a língua apenas como código e, dessa forma, entendia a leitura apenas como decodificação e a escrita somente como produção grafomotriz. A linguagem deixava de ser encarada, pelo menos teoricamente, como mero conteúdo escolar e passa a ser entendida como processo de interlocução. Nesta perspectiva, a língua é entendida enquanto produto da atividade constitutiva da linguagem, ou seja, ela se constitui na própria interação entre os indivíduos. Passou-se, assim, a prescrever que a aprendizagem da leitura e da escrita deveria ocorrer em condições concretas de produção textual (SANTOS, 2002b, p. 30-31).

Respaldado pela Concepção de Linguagem Interacional, o ensino de Língua Portuguesa passa a primar pelos *Eixos e/ou Níveis de Ensino de Língua Portuguesa* - Leitura, Produção de Texto, Oralidade e Análise Linguística (GERALDI, 1984; SUASSUNA, 2006) -, o que transcende as marcas e os

traços da Concepção de Linguagem como Instrumento de Comunicação, que concedia primazia à Morfossintaxe. Com base nesse norte, os Livros Didáticos de Língua Portuguesa passam a trazer consigo uma grande variedade gêneros textuais escritos e imagéticos, como também de sugestão de propostas de atividades com os gêneros orais. O foco das análises textuais, agora, passa a primar pelos aspectos relativos ao funcionamento do gênero textual, focando, sobretudo, nas características discursivas, a saber: o plano temático, a estrutura composicional e o estilo verbal[leia-se, conteúdo temático, composição e estilo].

> A concepção Sociointeracionista ou Sócio-histórica de linguagem inspirando as atividades de ensino; a noção de texto, como um produto do trabalho interativo com vínculos às suas condições discursivas de produção; a noção de variedade linguística como própria de qualquer língua, deslocando a noção de certo/errado e definindo-se pelo ensino da chamada língua padrão; e a reorganização das práticas de sala de aula em torno da leitura, da produção de textos e da análise linguística (GERALDI, SILVA & FIAD, 1996, p. 325-26 *apud* PIETRI, 2005, p. 40-41).

Ancorados no norte da Concepção Dialógica da Linguagem, os Livros Didáticos de Língua Portuguesa conferem ao texto o papel de "o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores" (KOCH & ELIAS, 2006, p. 10-11). Irrompe, nessa perspectiva, uma nova concepção de leitura de cunho *Sociointeracionista*. Remete-se, nesse ponto, à noção de leitura enquanto *Atribuição e Construção de Sentido*, pautando-se, para isso,em práticas linguísticas, sociais e cognitivas. Ora, o ato de ler e, conseguintemente, de produzir efeitos de sentido face o texto abarca tanto osconhecimentos linguísticos, sociais [enciclopédicos] e textuaisdo leitor, como também uma gama de práticas cognitivas realizadas por este, tais como: antecipações, deduções, inferências, paráfrases, sínteses, sumarizações etc. (KOCH & ELIAS, 2006). Destaca-se, também, a articulação/ integração entre a leitura e a escrita, por meio da qual ocorre a junção dos elementos linguísticos presentes na superfície textual ao contexto comunicativo. Isso atrelado aos saberes do leitor contribui, por conseguinte, para a produção de inferências. Essa postura é o que Koch & Elias (2006) denominam como *FoconaInteração Autor-texto-leitor*, o que transcende a

perspectiva grafocêntrica, que preconizava a leitura enquanto decodificação da modalidade escrita da língua (SANTOS, 2002a; SANTOS *et al*, 2006).

> O ato de ler é concebido como um processo interativo entre autor e leitor, mediado pelo texto, envolvendo conhecimentos (de mundo, de língua) por parte do leitor, para que haja compreensão. Ou seja, a leitura não é um processo mecânico e o leitor não é um elemento passivo, como costumam concebê-los na escola. No processo de leitura, o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado. Ler, portanto, não é apenas extrair informações; é, antes de tudo, compreender e negociar sentidos. Esse trabalho de co-construção do sentido torna-se possível porque o texto não é algo fechado em si mesmo (SANTOS, 2002a, p. 3).

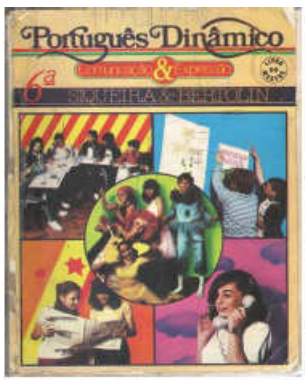
Em face disso, os Materiais Didáticos de Língua Portuguesa atuais – livros e gramáticas escolares – passam a primar pela abordagem de uma gama de habilidades/ estratégias de leitura relacionadas aos gêneros textuais e às sequencias tipológicas, como é o caso de: a) identificar os argumentos centrais e secundários de um texto, focando na hierarquia das informações; b) identificar a intencionalidade e/ ou propósito comunicativo de um dado gênero textual; c) perceber marcas e/ ou traços de sentido semântico de causa e efeito persentes em distintas partes de um texto/ gênero textual; d) inferir o sentido de uma dada palavra e/ ou termo, pautando-se, para isso, no contexto comunicativo; e) perceber o tratamento dado a uma dada informação, a partir de uma postura comparativa de textos; f) compreender e interpretar textos, a partir de elementos verbais e não-verbais [semióticos]; g) perceber marcas e traços textual-discursivos sinalizados por conjunções. Tais habilidades e estratégias de leitura fazem parte da*Matriz de Competências de Leitura requeridas pela Prova Brasil e pelo Saeb*. Todavia, elas têm sido incorporadas aos manuais didáticos desse componente curricular.

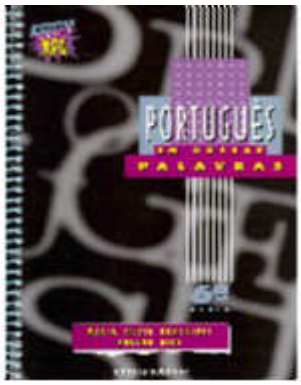
Diante dos estudos realizados, pode-se dizer que o espaço e o tratamento dados à leitura, nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa, passaram por mudanças substanciais diretamente atreladas ao brotar de uma Concepção de *Leitura em uma Perspectiva Sociointeracional*. Esta traz consigo não só novas práticas cognitivas de leitura, como também novas escolhas e seleções textuais para tais manuais, o que tem ocasionado modificações na maneira como o leitor interage com o texto, ancorando-se, para isso, em

uma gama de conhecimentos de língua, de mundo e de texto, bem como em uma gama de habilidades/ estratégias de leitura (KOCH & ELIAS, 2006; SANTOS, 2002a). Nesse sentido, ao longo dos últimos sessenta anos, os Materiais Didáticos de Língua Portuguesa – livros e gramaticas - têm passado por mudanças de cunho estrutural e conteudista, estando vinculadas a fundamentos teóricos subjacentes. Nesse caso, concepções de linguagem, de texto e de leitura, como postulam Koch & Elias (2006).

3. Resultados

Como dito antes, o objetivo deste estudo é verificar quais são as concepções de leitura subjacentes aos Livros Didáticos de Língua Portuguesa adotados pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco – SEDUC/ PE [1979-2012], primando, também, pela observação da concepção de linguagem subjacente, bem como o tratamento dado à leitura e à diversidade textual. Partindo desse objetivo, foi realizada pesquisa bibliográfica acerca da história do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, focando, sobretudo, nas teorizas subjacentes aos fazer pedagógico concernente ao ensino da leitura, bem como no panorama histórico da produção de manuais didáticos. Em seguida, foram analisados três Livros Didáticos de Língua Portuguesa [LDs] adotados, em três décadas distintas, por essa secretaria e utilizados no 7º ano do Ensino Fundamental II [antiga 6ª série]. O propósito, aqui, era de verificar o tratamento dados às categorias de análises propostas, em uma perspectiva temporal.Os livros didáticos analisados foram os seguintes[3]:





[3]SIQUEIRA, A. de. ; BERTOLIN, R.. **Português Dinâmico:** Comunicação & Expressão. São Paulo: Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas – IBEP, 1979.

O primeiro livro didático analisado foi *Português Dinâmico: Comunicação & Expressão* (1979) de autoria de Siqueira &Bertolin. Esse livro foi utilizado na década de 1980 nas escolas da rede estadual de ensino em Pernambuco. Ele evidencia uma concepção de leitura enquanto *Decodificação*, amparando-se, para isso, em questões que requerem respostas de localização, de extração e de reescrita, o que está em consonância com Albuquerque & Coutinho (2006) e Barbosa & Souza (2006). Destaca-se, ainda, o fato de ele se utilizar do *Texto enquanto Pretexto*, para atividades de cunho gramatical – Morfossintaxe.Todos esses aspectos demonstram o respaldo da Concepção de Linguagem como Instrumento de Comunicação. A título de ilustração, apresentam-se como exemplos as atividades abaixo. Ambas as atividades foram selecionadas de unidades distintas:

ATIVIDADE 1

Com base no texto "No mundo dos sinais" publicado no Jornal do Telecurso - TV Cultura, o livro traz as seguintes atividades (p. 26):

1. Quais são os personagens da primeira parte do texto?
2. E quais são os da segunda parte?
3. O que causa a movimentação dos boiadeiros de um lugar para outro?
4. Cite alguma expressão que comprove a agitação da cidade grande.
5. De acordo com o texto, como são e como agem as pessoas da cidade grande?

ATIVIDADE 2

Com base no texto "Jeca Tatuzinho" de autoria de Monteiro Lobato, o livro traz as seguintes atividades (p. 46):

1. Onde morava Jeca Tatu?
2. Como era sua casa? O que havia nela?
3. Com quem vivia Jeca Tatu?
4. Como Jeca Tatu passava os dias?
5. Que fazia Jeca Tatu para alimentar a família?
6. Como eram seus filhos?
7. Como era sua mulher?
8. Que dizia Jeca Tatu quando as crianças reclamavam de alguma dor?
9. Que murmuravam as pessoas que viam Jeca Tatu?
10. Descreva Jeca Tatu de acordo com o que fala o texto.

Percebem-se, nessas atividades, as marcas e os traços de uma noção de leitura como decodificação de conteúdos e informações. Essa asserção se dá pelo fato de as atividades focalizarem elementos explícitos na superfície do texto, levando os alunos a apenas a reproduzirem e/ ou parafrasearem as

GONÇALVES, M. S.; RIOS, R. F. C. . **Coleção Português em outras palavras.** São Paulo: Scipione, 1998.
AZEREDO, C. S. L.. **Língua Portuguesa:** Projeto Eco.Curitiba: Positivo, 2009.

informações encontradas. Destaca-se, ainda, que a seleção lexical presente no enunciado das perguntas [*De acordo com o texto*" e "*Descreva de acordo com o texto*"] leva o aluno a reconhecer como sendo o "texto" em si a fonte do sentido. O foco, aqui, recai sobre a reescrita das informações, em detrimento da construção de sentido.

O segundo livro didático analisado foi *Português: Em Outras Palavras* de autoria de Gonçalves & Rios (1998). Esse livro foi utilizado no final da década de 1990 e no início dos anos 2000, nas escolas da rede estadual de ensino em Pernambuco. Apesar de ter sido publicado no ano em que os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (1998) assinalavam a necessidade de reformulação no ensino da língua portuguesa, ele ainda evidencia uma concepção de leitura como *Decodificação*, pois, como se vê nas atividades abaixo, ele não explora os efeitos de sentidos possivelmente promovidos pela linguagem literária, nem mesmo a relação entre o mundo ficcional e o mundo "real". As questões atêm-se à identificação de informações do enredo, entre outras explícitas na superfície linguística do texto. Destaca-se, ainda, o fato de ele se utilizar do *Texto enquanto Pretexto*, para atividades de cunho gramatical com foco na abordagem da Morfossintaxe. Apesar disso, o texto já traz uma incipiente diversidade textual e temática, tais como: Charges, Histórias em Quadrinhos - HQs e Tirinhas. Isso, mais uma vez, evidencia os reflexos/ efeitos da Concepção de Linguagem como Instrumento de Comunicação.

ATIVIDADE 1

Com base no texto "Como nosso mundo começou" de autoria de Monteiro Lobato, o livro propõe as seguintes questões (p. 32):

1. Na época em que fala o texto, o que tirava o sossego do sol?
2. Como se formou o planeta?
3. Como surgiu a água?
4. Qual a importância da água no período de formação da Terra?
5. Escreva em seu caderno as fases pelas quais passou nosso planeta.
6. Narizinho ficou admirada com as "iscas da vida". O que lhe causou tão grande admiração?
7. O que são os "monstruosos lagartões"?

ATIVIDADE 2
Com base no texto "De manhã" de autoria de José Lins do Rego, o livro propõe as seguintes questões (p. 61):
1. Qual a imagem que o menino tinha do seu avô?
2. Além do avô, que outros parentes estavam encarregados de educar o menino?
2. Por que os garotos da mesma idade não brincavam com o recém-chegado pela manhã?
4. O que era, na verdade, o Poço das Pedras?
5. Quais as principais mudanças ocorridas na vida do menino? Ele gostava ou não das novidades?

O terceiro livro didático analisado foi *Língua Portuguesa: Projeto Eco* de autoria de Azeredo (2009). Esse livro foi utilizado nos anos de 2011 e 2012 nas escolas da rede estadual de ensino em Pernambuco. Seguem abaixo dois exemplos de atividades representativas da metodologia adotada na obra:

ATIVIDADE 1
Com base no texto "A turma" de autoria de Domingos Pellegrini, o livro propõe as seguintes questões (p. 58-59):
1. A que fase da vida se refere a expressão "em certa idade"?
2. O que significa "ser racional"?
3. A quem a expressão "a gente" se refere?
4. Por qual motivo o texto afirma que somos seres racionais quando estamos em turma?
5. Em sua opinião, por que a turma pode parecer contraditória, ou seja, apresentar uma mudança de comportamento e da opinião diante da mesma questão?
6. O autor inicia o texto em primeira pessoa, usando o pronome pessoal **eu**. No segundo parágrafo, usa a expressão informal **a gente**, equivalente à primeira pessoa do plural, **nós**. Ao utilizar esse pronome, a quem ela está referindo-se? Com que intenção o autor escolheu esse pronome?

ATIVIDADE 2
Com base no texto "Essa gíria é da hora" de autoria de Cássio Schubsky, o livro propõe as seguintes questões (p. 64):
1. O texto foi publicado por uma revista que traz curiosidades científicas, que interessam a diversos perfis de leitor?
a) A quem interessa esse artigo?
b) A linguagem usada nesse artigo está repleta de gírias. Por que o autor constituiu o texto dessa forma?

Percebe-se, por meio dessas questões, que o enfoque dado à leitura prima por uma concepção de leitura como *Produção de Sentido*, a partir do texto. Tal asserção se dá pelo fato de a estruturação das questões focar na interação do enunciador/ coenunciador com o texto. Isso pode ser percebido através da tipologia das questões que exploram o vocabulário de forma contextualizada [questões 1 e 2 sobre texto "A turma"], a capacidade de generalização [questão 4 sobre texto "A turma"] e levam em conta a

reflexão e os argumentos do leitor/ aluno [“questão 5 sobre o texto “A turma”], como também levam à compreensão das escolhas linguísticas realizadas pelo autor e os efeitos gerados pela inclusão/não-inclusão [questão 6 sobre o texto “A turma”].

Em cada texto, o livro didático traz algumas indagações, a fim de verificar o conhecimento prévio dos alunos acerca da temática abordada no texto. Além disso, esse livro didático lança mão de uma ampla seleção temática e textual, focando nas questões relativas às particularidades dos gêneros textuais, como a influência das condições de produção na linguagem escolhida [questões sobre o texto“Essa gíria é da hora”]. Destaca-se, ainda, o fato de o tratamento dado à leitura primar não só pelo estudo do texto, mas também englobar a linguagem do texto, o que remete à reflexão e ao uso. Isso evidencia como o manual didático em questão é respaldado por uma Concepção de Linguagem como Recurso de Interação Social.

Diante dos estudos realizados e das análises aqui postas, na tabela abaixo, sintetizamos os resultados acerca do tratamento e do enfoque dado às categorias de análise propostas:

LIVRO	CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM SUBJACENTE	CONCEPÇÃO DE LEITURA	TRATAMENTO DADO À LEITURA	TRATAMENTO DADO À DIVERSIDADE TEXTUAL
Português Dinâmico: Comunicação & Expressão de autoria de Siqueira &Bertolin. Publicado em 1979, sendo utilizado nos anos 80.	Concepção de Linguagem como *Instrumento de Comunicação.*	Concepção de leitura enquanto *Decodificação*.	Questões que solicitam respostas de localização, extração e reprodução.	Incipiente diversidade textual. Predominância de textos literários.
Português: Em outras palavras de autoria de Gonçalves & Rios. Publicado em 1998, sendo utilizado no final dos anos 90 e início dos anos 2000.	Concepção de Linguagem como *Instrumento de Comunicação.*	Concepção de leitura enquanto *Decodificação*.	Abordagem de questões que requerem respostas de localização, de extração e de reescrita de informações.	Incipiente diversidade textual e temática. Já traz outros gêneros textuais, tais como Charges, Histórias em Quadrinhos e tirinhas.
Língua Portuguesa: Projeto Eco de autoria de Azeredo.	Concepção de Linguagem como *Recurso de Interação Social.*	Concepção de leitura enquanto *Construção/ Produção de Sentido*	Questões focam na interação do leitor/ aluno com o texto e com o autor do texto.	Ampla diversidade/ variedade textual, como também temática.

Publicado em 2009, sendo utilizado nos anos de 2011 e 2012.			A tipologia das questões que levam em conta a reflexão e os argumentos do leitor/ aluno. Uso de indagações, a fim de verificar o conhecimento prévio dos alunos acerca da temática abordada no texto. Questões relativas às particularidades dos gêneros textuais, primando pela abordagem do conteúdo temático, da composição e do estilo. Abordagem da linguagem do texto, remetendo, assim, à reflexão e ao uso.	

4. Algumas Considerações

Verificou-se que os livros didáticos analisados são respaldados por duas concepções de leitura e de linguagem opostas. Os dois primeiros livros (1979) e (1998) são ancorados em uma *Concepção de Leitura como Decodificação*, predominando atividades de identificação/extração de mensagens. O último livro, por sua vez, é ancorado em uma *Concepção de Leitura como Produção de Sentido*, predominando atividades que desenvolvem as estratégias de leitura e consideram as especificidades dos gêneros - *Texto como Unidade de Sentido*(CEREJA, 2002). Nesse sentido, o tratamento dado à leitura, nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa, vem mudando do paradigma da reprodução estrutural pelo foco na atribuição de sentido, na reflexão e no uso.

Diante dos estudos realizados e das análises aqui postas, percebeu-se que o artigo em questão traz contribuições para o campo da Linguística Aplicada, na medida em que se debruça sobre o tratamento dado à leitura nos manuais

didáticos de Língua Portuguesa, sob o viés de concepções teórico-metodológicas de leitura e de linguagem. Em face desses estudos, emerge o desejo de se debruçar ainda mais sobre essa temática, primando pelo estudo acerca da *Tipologia das Perguntas* (MARCUSCHI, 2001) das atividades de leitura trazidas por tais manuais didáticos. O propósito, aqui, é verificar como se dá a compreensão de texto nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa adotados pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco – SEDUC/ PE [1979-2012], traçando, desse modo, um olhar histórico sobre a tipologia das perguntas de tais manuais.

5. Referências bibliográficas

ALBUQUERQUE, E. B. C. .**Mudanças didáticas e pedagógicas no ensino da língua portuguesa:** apropriações de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ALBUQUERQUE, E. B. C. ; COUTINHO, M. L. . Atividades de leitura nos livros didáticos de Língua Portuguesa. *In:* BARBOSA, M. L. F. F.; SOUZA, I. P. .**Práticas de leitura no Ensino Fundamental.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ALBUQUERQUE, E. B. C. ;MORAIS, A. G. ; FERREIRA, A. T. B. . As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras?**Revista Brasileira de Educação**, v. 13, p. 252-264, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n38/05.pdf. Acesso em: 24 ago. 2013.

AZEREDO, C. S. L.. **Língua Portuguesa: Projeto Eco.**Curitiba: Positivo, 2009.

BARBOSA, M. L. F. F.; SOUZA, I. P. .**Práticas de leitura no Ensino Fundamental.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BENTES, A. C.. **Linguagem:** práticas de leitura e escrita.São Paulo: Global - Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação, 2004.

BEZERRA, M. A. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. *In:* DIONÍSIO, A. P. ; MACHADO, A. R. ; BEZERRA, M. A. . (Org.). **Gêneros textuais & ensino.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010**.**

_____. Textos: seleção variada e atual. *In:* DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.. (Org.). **O livro didático de português:** múltiplos olhares.Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

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

BRASIL. Ministério da Educação. INEP. **Matriz de Competências do SAEB**/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/web/prova-brasil-e-saeb/exemplos-de-questoes2. Acesso em: 22 ago. 2013.

CARDOSO, S. H. B. **Discurso e Ensino.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CEREJA, W. R. Ensino de Língua Portuguesa: entre a tradição e a enunciação. *In:* HENRIQUES, C. C.; PEREIRA, M. T. G. (Orgs.). **Língua e Transdisciplinaridade:** rumos, conexões, sentidos.São Paulo: Contato, 2002.

GERALDI, J. W. . **O texto na sala de aula.** São Paulo: Ática, 1984.

GERALDI, J. W. ; SILVA, L. L. M. ; FIAD, R. S. . Linguística, ensino de língua materna e formação de professores.. DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada (PUCSP. Impresso), São Paulo, SP, v. 12, p. 307-326, 1996. *In:* PIETRI, E. . Concepções de língua e escola e propostas de ensino de língua portuguesa: discussões sobre reprodução/transformação social. **Falla dos Pinhaes,** UNIPINHAL/Esp. Santo do Pinhal, v. 2, p. 35-52, 2005.

GONÇALVES, M. S.; RIOS, R. F. C. . **Coleção Português em outras palavras.** São Paulo: Scipione, 1998.

GUIDI, G. R. S. .Ler para quê?.**Revista Colaborado@,** Volume 2, Número 6, Março de 2004. Disponível em: http://pead.ucpel.tche.br/revistas/index.php/colabora/article/viewFile/47/43. Acesso em: 29 jul. 2013.

KOCH, I. G. V. .**Desvendando os segredos do texto.** São Paulo: Cortez, 2002.

_____. O desenvolvimento da Linguística Textual no Brasil. **DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, SP, v. 15, n. Especial, p. 167-182, 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44501999000300007&script=sci_arttext. Acesso em: 24 ago. 2013.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. .**Ler e Escrever:** estratégias de produção textual.São Paulo: Editora Contexto, 2009.

_____. Ler e compreender: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.

KLEIMAN. A. .**Oficina de Leitura:** teoria & prática.Campinas, SP: Pontes, 2008.

LAJOLO, M. . O texto não é pretexto. *In:* ZILBERMAN, R. (org). **Leitura em Crise na Escola**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

LINS, G.; LUNA, M. J. M.. **A contribuição da Linguística Textual no processo de indexação.** *In:*Anais do XII Seminário Nacional de Bibliotecas Universitárias, Recife. CD rom, p. 15-15, 2002.

PERFEITO, A. M. .**Concepções de Linguagem, análise linguística e proposta de intervenção.** *In:* Anais do I Congresso Latino-Americano de Professores de Línguas -

CLAPFL, Florianópolis, EDUSC, 2007. Disponível em: http://www.cce.ufsc.br/~clafpl/74_Alba_Maria_Perfeito.pdf. Acesso em: 22 ago. 2013.

ROJO, R. .Letramento e capacidades de leitura para a cidadania. *In:* **Anais do SEE**: CENP, São Paulo, 2004. Disponível em: http://suzireis.bravehost.com/posgraduacao/artigos/roxane_rojo.pdf. Acesso em: 28 jul. 2013.

SANTOS, C. F. ; MENDONCA, M. ; CAVALCANTE, M. C. B. (Org.). **Diversidade Textual:** os gêneros na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SANTOS, C. F. .As representações da escrita e seu ensino por professores das séries iniciais. **Revista Letras (UFSM) online**, v. 22, p. 85-106, 2012. Disponível em: http://w3.ufsm.br/revistaletras/artigos_r44/artigo_04.pdf. Acesso em: 22 ago. 2013.

_____. O ensino da leitura e a formação em serviço do professor. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, ano 3, v. 05, n. jan/jun, p. 29-34, 2002a. Disponível em: http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/95. Acesso em 18 ago. 2013.

_____. A Formação em Serviço do Professor e as Mudanças no Ensino de Língua Portuguesa.**Revista Educação Temática Digital - ETD**, Campinas, SP, vol.3, nº. 2, p.27-37, jun. 2002b. Disponível em: http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/1794. Acesso em: 07 ago. 2013.

_____. Letramento e ensino de História: os gêneros textuais no livro didático de História.*In:* **Anais do 4º Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais** – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, Santa Catarina, 2007. Disponível em: http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/cd/Port/33.pdf. Acesso em: 11 ago. 2013.

SILVA, S. P. . Concepções de Linguagem e fazer docente: um olhar sobre as práticas pedagógicas do ensino da leitura. **Revista Urutaguá**, n.º 28, p. 39-53, 2013a. Disponível em: http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Urutagua/article/view/19487. Acesso em: 20 jul. 2013.

_____. História da educação, ensino, enfoques e perspectivas: um olhar sobre o ensino da compreensão leitora. **Revista Querubim**, v. 2, n.º 19, p. 108-114, 2013b. Disponível em: http://www.uff.br/feuffrevistaquerubim/images/arquivos/zquerubim_19_2013_v_2.pdf. Acesso em: 12 jul. 2013.

_____. **Textos Multimodais:** Perspectivas Inovadoras para a Compreensão Textual. Observatório da Imprensa - Laboratório de Estudos Avançados em Jornalismo da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, São Paulo - SP, , v. nº 755, p. 01 - 02, 16

jul. 2013c. Disponível em: http://200.169.104.103/news/view/_ed755_perspectivas_inovadoras_para_a_compreensao_textual. Acesso em: 18 jul. 2013.

_____. Didática do Ensino da Língua: Concepções de Linguagem e Práticas Docente de Leitura e Escrita. **RevistaArReDia**, v. 1, n.º 1, p. 63-82, 2012a. Disponível em: http://www.periodicos.ufgd.edu.br/index.php/arredia/article/viewArticle/1594. Acesso em: 20 jul. 2013.

_____. Linguagem, Texto, Ensino e Inclusão: Oficinas de Produção de Texto traçando caminhos para o desenvolvimento da competência linguístico-textual e para o acesso ao Ensino Superior no estado de Pernambuco. **Revista Práticas de Linguagem**. Juiz de Fora, MG, v. 2, n. 1, jan./ jun. 2012b. Disponível em: http://www.ufjf.br/praticasdelinguagem/files/2012/10/32-53-Linguagem-texto-ensino-e-inclus%C3%A3o.pdf. Acesso em: 20 jul. 2013.

_____. Mudanças Didáticas e Pedagógicas nas bases teórico-metodológicas do ensino: o ensino de ciências e a leitura em foco. **Revista Digital Leitura Crítica**, v. 10, p. 10-12, 2012c. Disponível em: http://www.leituracritica.com.br/pesquisa11/base/base10.htm. Acesso em: 19 jul. 2013.

SILVA, S. P. ; SILVA, A. A. da. ; SILVA, E. C. L. da. ; SILVA, S. P. da. . Francisca Julia e a Inserção da Mulher no Campo Literário: um Intermédio entre o Parnasianismo e o Simbolismo. **Raído**, Dourados, MS, v. 5, n. 10, p. 405-427, jul./dez,. 2011. Disponível em: http://www.periodicos.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/1362. Acesso em: 20 jul. 2013.

SIQUEIRA, A. de. ; BERTOLIN, R.. **Português Dinâmico: Comunicação & Expressão.** São Paulo: Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas – IBEP, 1979.

SOARES, M. . Concepções de Linguagem e o Ensino de Língua Portuguesa. *In:* BASTOS, N. B. (org.). **Língua Portuguesa:** História, Perspectivas, Ensino.São Paulo: EDUC, 1998.

SUASSUNA, L. **Ensino de Língua Portuguesa:** uma abordagem pragmática. Campinas, São Paulo: Papirus, 2009.

SUASSUNA, L. Instrumentos de Avaliação em Língua Portuguesa – Concepções de Linguagem em jogo.*In:* **Anais do 2º Seminário de Estudos em Educação e Linguagem** - Centro de Estudos em Educação e Linguagem - CEEL/ Universidade Federal de Pernambuco-UFPE, Recife - PE, 2006.

SUASSUNA, L.; MELO, I. F.; COELHO, W. E.. Projeto Didático como Espaço de Articulação entre Leitura, Literatura, Produção de Texto e Estudo Gramatical. *In:* BUNZEN, C. & MENDONÇA, M.. (Org.). **Formação do Professor de Ensino Médio**: Desafios e Perspectivas para o ensino de Língua Materna. São Paulo: Parábola, 2006.

TRAVAGLIA, L. C. .**Gramática e Interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º Graus. São Paulo: Cortez, 1997.

MARCAS DA AÇÃO EDITORIAL NA SÉRIE GRADUADA DE LINGUA PORTUGUESA *MENINICE*

Ilsa do Carmo Vieira Goulart[1]
Universidade Estadual de Campinas[2]

Resumo

Este trabalho insere-se numa rede de produções acadêmicas que se preocupa com a concepção e apresentação dos aspectos concernentes à historicidade dos livros didáticos de Língua Portuguesa, no Brasil. O artigo, aqui apresentado, constitui-se parte de uma pesquisa de doutorado, ainda em andamento, que elege como objeto de estudo a materialidade do impresso a partir da análise dos dispositivos tipográficos e textuais, ao focalizar as ilustrações e os escritos presentes na série graduada de Língua Portuguesa *Meninice*, de Luiz Gonzaga Fleury (1937/1948/1957). No limite de elaboração deste artigo, apresentaremos aspectos denominados de diferenciadores e permanentes que marcam a produção e a intervenção editorial comparando três edições gráficas referentes à primeira edição de 1937, a 86.ª edição, de 1948 e a 121.ª edição de 1957, do terceiro livro que compõe esta série graduada de leitura.

Palavras-chave: Série graduada de leitura; Intervenção editorial; Dispositivos tipográficos e textuais.

[1] Doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, integrante do Grupo de Pesquisa ALLE – Alfabetização, Leitura e Escrita.
[2] Este trabalho, com algumas alterações e ampliações, foi apresentado no I Seminário de pesquisa: Livros Didáticos de Língua Portuguesa, realizado em outubro de 2012, pela USP e UNIFESP.

PUBLISHING ACTION MARKS IN PORTUGUESE LANGUAGE BOOKS GRADED SERIES MENINICE

Abstract

This work is inserted into a network of academic productions that concerns with the design and presentation of aspects related to the historicity of the Portuguese language text books, in Brazil. The article, presented here, is part of anongoing PhD research, that elects as object of study the printed materiality the typographicaland textual devices analisis, focusing the illustrations and written words the of Portuguese language graded series *Meninice*, by Luiz Gonzaga Fleury (1937/1948/1957). On the development limit of the article shows introduced IF ferential and permanent aspects that Mark the production and the publishing intervention by comparing three graphic editions to the first edition of1937, the 86.ª edition, of 1948 and the 121.ª edition of 1957, from the third book that composes this reading graded serie.

Keywords: Reading gradedserie; Publishing intervention; Typographicaland textual devices.

Introdução

As séries graduadas de leitura surgiram na escola brasileira em meados do século XIX, tendo como marco inicial os livros de leitura de Abílio César Borges (1824-1891) – Barão de Macaúbas[3]. A partir da implantação da República no Brasil, os manuais escolares foram se integrando, progressivamente, no ensino das primeiras letras. No início do século XX se solidificaram e acabaram por ocupar uma posição de destaque com a institucionalização da chamada "escola graduada de ensino". Com o objetivo de promover e de estimular a leitura, os livros chamados de *série graduada de leitura* foram adotados em larga escala nas escolas públicas e privadas, em todo o território nacional. Estes manuais didáticos tornaram-se referência no movimento de reformulação do ensino escolar, como um meio de instrumentalização da aprendizagem da leitura e da escrita. (CUNHA, 2011).

Segundo afirma Cunha (2011, p. 156), durante os anos iniciais do século XX, os educadores brasileiros, foram estimulados pelas ações de incentivo do governo, a produzirem livros escolares, aprovando, premiando e adquirindo obras didáticas. Assim, vários professores se mobilizaram para elaborar livros de leitura a serem adotados nas escolas primárias do país, movidos pela preocupação de oferecer um material didático compatível com uma instrução de qualidade. Para a autora, as propostas pedagógicas defendidas pelo ideário educacional brasileiro a partir da década de 1920 e sistematizadas na década de 1930, pelo movimento intitulado *Escola Nova*[4], apresentavam na escolarização da leitura um foco de atenção e

[3] O baiano Abílio César Borges, *Barão de Macahúbas*(1824-1891), trocou a profissão de medicina pela carreira docente e exerceu atividades como educador por mais de trinta anos. Empenhou-se na publicação de obras nacionais, destacando-se pelo pioneirismo na produção de obras didáticas e de livros de leitura destinados á infância e a educação brasileira, "à medida que uma apreciação mais serena e aprofundada da história da educação brasileira ganha corpo, cresce cada vez mais a consciência da importância da contribuição do Barão de Macaúbas." (PFROMM NETTO *et al*, 1974, p. 170).

[4] De acordo com o diretor Geral da Instrução Pública do estado de São Paulo em 1917, Oscar Thompson, a Escola Nova era compreendida como "a formação do homem, sob o ponto de vista intelectual, sentimental, volitivo; é o desenvolvimento integral desse trinômio psychico; é o estudo individual de cada

de excelência. Com isso, o *Manifesto dos Pioneiros da Educação*, também, sob inspiração nas ideias políticas de igualdade entre os homens e do direito de todos à educação, previa diretrizes para a educação nacional e priorizava o ensino público, obrigatório, integral e laico.

É neste cenário político e educacional que a autora considera que o livro escolar, especificamente o livro de leitura, tenha se configurado como uma "prática cultural", que fora ressignificado para que, deste modo, pudesse incluir-se, cada vez mais, da vida cotidiana dos alunos, dos professores e da escola. Pois, a partir da inserção do livro de leitura no espaço de ensino, o seu consumo se consolidaria ao fazer-se objeto de uso personalizado, com lugar privilegiado nas aulas de Língua Portuguesa.

No período entre as três primeiras décadas do século XX, os livros de leitura tiveram como característica em sua composição as marcas de uma autoria decorrente da atuação dos professores paulistas, que assumiram o papel de autores de livros didáticos, além dafunção no magistério público. Autores que se destacaram por apresentar uma produção imbuída de um ideário de reconstrução do ensino, guiados pela concepção de formar bons alunos e bons cidadãos republicanos e patriotas; uma representaçãoque se tornaria *estandarte* da República, podendo-se destacar, em mesma intensidade, as representações a respeito da configuração de livros de leitura de boa qualidade no Brasil.

---

alumno; é também o ensino individual de cada um deles, muito embora em classes; é a adaptação do programma a cada typo de educando; é a verificação das lacunas do ensino do professor pelas sabatinas e exames; é o emprego de processos especiaes para a correcção de deficiências mentaes; é a educação physica e a educação profissional, caminhando, parallelamente, com o desenvolvimento mental da criança; é a preparação para a vida pratica; é a transformação do ambiente escolar num perene campo de experiência social, do cultivo da iniciativa individual, do estudo vocacional, da diffusão dos preceitos de hygiene, e, principalmente, dos ensinamentos da puericultura; é, em summa, a escola brasileira, no meio brasileiro, com um só lábaro: - formar brasileiros, orgulhosos de sua terra e de sua gente." In: THOMPSON, Oscar. **Annuario do Ensino do Estado de São Paulo.**Directoria Geral da Instrucção Pública. São Paulo, 1917, p.7.

Foi inserido neste contexto político, social, cultural e educacional, em busca da implantação de um ensino de qualidade na instrução pública, no período entre 1935-1938, durante a administração do Diretor Geral do Ensino no Estado de São Paulo, Almeida Junior, que a figura do professor Luiz Gonzaga de Camargo Fleury, destacou-se pela atuação como Chefe do Ensino Primário e Pré-primário e pela sua inserção no mercado editorial de obras didáticas.

Por ser um profissional atuante no magistério e por ocupar vários cargos administrativos, foi possível encontrar menção ao seu nome em diferentes trabalhos que retratam o contexto histórico da educação brasileira no início do século XX. Embora haja alusão ao nome de Fleury em algumas pesquisas, não constatamos estudos referentes a sua vida ou obras.

Luiz Gonzaga de Camargo Fleury nasceu em 8 de julho de 1891 na cidade de Sorocaba, interior de São Paulo. Em 30 de novembro de 1910, com apenas dezenove anos, diplomou-se "Professor Normalista" pela Escola Normal Secundária da Praça da República, na cidade de São Paulo. Entregou-se posteriormente ao estudo de filosofia, psicologia, lógica, economia, política, sociologia, direito, entre outros. Faleceu aos 78 anos no dia 8 de maio de 1969 na cidade de São Paulo. Fleury aparece no conjunto de profissionais que compõem a obra *Dicionário de Autores Paulistas*como um profissional atuante e que ocupou diferentes cargos no magistério. É definido por Melo (1954) como contista, escritor de livros para crianças, pedagogo, ensaísta, atuando como professor, diretor, inspetor de ensino, além de assumir funções administrativas.(MELO, 1954, p. 225).

Fleury inseriu-se no cenário dos autores paulistas de livros de leitura a partir da publicação de sua única obra didática, a série graduada de leitura *Meninice* – utilizada como *corpus* de análise, selecionada para o desenvolvimento deste trabalho –, e integrou-se no

panorama político e editorial[5] que marcou a terceira década do século XX, que visou à implantação dos pressupostos de uma pedagogia a partir de um movimento discursivo de legitimação do livro didático nas unidades escolares, como um meio favorável de uniformização do ensino público.

A obra *Meninice* foi publicada a partir de 1936 pela Companhia Editora Nacional, na cidade de São Paulo. Composto por uma cartilha e por quatro livros, de cunho didático, cada volume é destinado a uma série escolar, cuja denominação utilizada na época era *Grau.*

Por constituir-se parte de uma pesquisa em andamento, este trabalho assume por objetivo apresentar alguns resultados já alcançados a partir da análise dos dispositivos tipográficos e textuais que marcam a produção editorial de três exemplares do terceiro volume que compõem a obra *Meninice.* Um exemplar de *Meninice* Terceiro Grau pertence à primeira edição, publicado em 1937, pela Companhia Editora Nacional, outro se refere à 86.ª edição, com data de 1948 e a 121.ª edição de 1957.

Para tanto, recorremos à abordagem teórica da história cultural, que oferece uma possibilidade investigativa das diversas maneiras pelas quais os indivíduos percebem e constroem representações sobre os materiais escritos. Na questão da constituição editorial da materialidade do impresso e dos modos de produção editorial, as proposições de Chartier (1996, 1999, 2002, 2009) oferecem subsídios teóricos que auxiliam a análise dos livros de leitura.

Partimos da premissa de que os escritores deixam impregnados nos escritos, posteriormente, os editores e ilustradores deixam nos impressos, protocolos de leitura indicativos do que e do como se esperam que seus leitores executem o ato de ler. A ação de intervenção editorial sobre o material impresso de acréscimos, de retiradas ou de substituição, torna-se relevante e desafiadora para essa pesquisa ao passo que requer cuidados investigativos ao considerar, também, a quem se destina este material impresso, pois “o estudo das

[5]Período da República do Governo Constitucionalista de Getúlio Vargas, tendo como Ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema Filho.

impressões deve ser conduzido com atenção, porque examina um material em que a organização tipográfica traduz, claramente, uma intenção editorial e porque pode revelar a marca, no próprio objeto, das maneiras populares de ler." (CHARTIER, 1996, p. 99).

Neste sentido, as obras didáticas – no caso, os livros da série graduada de leitura – são elaboradas e produzidas em uma ordem e uma formatação específica de seus escritos, acompanhadas de certos propósitos e interesses do autor, do editor e/ou do ilustrador. Entretanto, torna-se relevante destacar que essas intenções de apresentação e de disposição dos textos elaboradas*a priori*, ou este fio condutor planejado para se obter uma determinada leitura, escapam e adquirem outra existência ao receber as significações que seus diferentes públicos lhe atribuem, as quais perduram, por vezes, durante tempos. Chartier (2009).

Este estudo da série graduada de leitura *Meninice* pretende apontar como este modo de organização da materialidade dos livros se apresenta,ao buscar identificar movimentos de permanência ou de alternância dos dispositivos gráficos e textuais da obra e de que forma essas oscilações (ou não oscilações)podem influenciar a ação do leitor sobre o texto.

Ações editoriais que caracterizam o terceiro livro da série graduada *Meninice*

O percurso investigativo possibilitou o encontro de três exemplares do terceiro livro que compõe a série *Meninice*, um referente à 121ª edição de 1957; outro à 86.ª edição, de 1948,e à primeira edição publicada em 1937 – o volume da primeira edição de 1937, pertence ao acervo da Biblioteca do Livro Didático da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e os demais são do acervo pessoal da pesquisadora.

Ilustração 2 - FLEURY, Luiz Gonzaga. **Meninice**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937/ 1948/ 1957.

Frente aos exemplares, a pesquisa se direciona para o procedimento metodológico deconferiçãoe averiguação de alguns aspectos gráficos e textuais que marcam a constituição da materialidade deste impresso. A partir das observações investigativas e comparativas das edições de 1937, de 1948 e de 1957, foi possível identificar indícios de dois movimentos realizados pelo autor ou pelo editor,num período de vinte anos de produção da obra: um identificado como de movimento de*alteração*eoutro de *permanência* dos dispositivos gráficos e textuais.

a) Movimento de alteração dos dispositivos gráficos e textuais

A *alteração* dos dispositivos gráficos pode ser percebida nas mudanças que a obra sofre de uma edição para outra. As primeiras publicações do livro não seguem as mesmas formatações da ilustração da capa e das imagens internas ou mesmo da estruturação da linguagem escrita.

Para Chartier (2002), as alterações que ocorrem na estrutura física dos livros indicam uma relação com os modos de leitura; o mesmo acontece com "a imagem, no frontispício, ou na página do título, na orla do texto ou na sua última página, pois esta classifica o texto, sugere uma leitura, constrói um significado. Ela é protocolo de leitura, indício identificador." (CHARTIER, 2002, p.133)

O primeiro elemento de alteração encontra-se na elaboração dos recursos gráficos figurativos da ilustração da capa. O exemplar da

primeira edição, de 1937, de *Meninice* Terceiro Grau, trouxe elementos tipográficos que o distinguiram da 86ª edição, publicada em 1948, e da 121ª edição de 1957. A capa, por exemplo, apresenta ilustrações distintas, a primeira edição composta pela figura de uma mulher – imagem feminina que insinua ser a mãe ou a professora. A criança aparenta estar uniformizada e trazia um livro sob um dos braços. A composição do contexto da imagem sugere uma cena em que ocorre uma conversa ou um discurso de aconselhamento, de orientação da mulher para com a criança, indicado pela fisionomia e pelo olhar austero da personagem direcionado à criança, pelo posicionamento do braço e pela mão fechada com indicador apontando para a menina, foram aspectos figurativos que ao compor a cena, permitem uma ideia de a leitura era compreendida como uma atividade orientada, conduzida e instruída por alguém mais experiente.

A 86.ª edição, de 1948, e a 121.ª edição, de 1957, trazem na capa uma ilustração composta pelo desenho de três crianças: dois meninos e uma menina, aparentando uma idade entre sete a oito anos, aproximadamente, com vestimentas que as caracterizam como crianças. O conjunto formado pelas ilustrações sugeriu uma ideia de infância, de um tempo de "meninice", de inocência, de ingenuidade, de travessuras e de descontração. A ilustração indica uma cena em que uma das crianças segura um livro aberto, em que todos os personagens estão apreciando, admirando ou realizando uma leitura nas páginas do objeto-livro. O olhar dos personagens se mostra fixo para o interior do livro, indicando uma expressão facial de admiração e envolvimento pelo conteúdo visto, o que insinua a realização de uma ação leitora, em que ambos encontram-se movidos de interesse e de curiosidade pelo texto ou pelas ilustrações ali dispostas.

Ferreira (2009, p. 199) ao estudar sobre as edições de uma obra literária, *Ou isto ou aquilo*, de Cecília Meireles, descreve que há uma representação de leitor que aparece inscrita na obra, no polo da produção editorial, que se altera ao decorrer das edições, com isso

> "nas primeiras, é menos marcada a categorização do leitor como escolar, como criança, como imaturo na leitura, etc. E, à medida que se distanciam do momento de produção, as edições incorporam outras marcas, ligadas a um modelo de leitor infantil, naquilo que os editores pensam ser seus gostos, suas expectativas".

Os aspectos identificados como *diferenciadores*, presentes nas capas da primeira edição de 1937 e 86.ª edição, de 1948, e a 121.ª edição, de 1957, do Terceiro livro da série *Meninice*, parece guiado pela finalidade escolar, por apontar este movimento editorial de alteração tendo por guia uma representação de leitor e de práticas de leitura própria de um dado tempo e lugar. A composição do impresso marca-se pela efemeridade e mobilidade, o que confere a possibilidade de variação dos elementos gráficos da obra.

Outro recurso tipográfico utilizado como aspecto de diferenciação foram os escritos da capa, em que a grafia do nome do autor, o nome da obra e da editora alteraram-se da primeira edição de 1937 em relação à86ª edição, de 1948 e da 121.ª edição de 1957. Embora os escritos apareçam dispostos na mesma sequência, percebe-se que além da utilização de outras tipografias, recorreu-se ao uso de efeitos de cores e de mudança no tamanho das letras.

Foi possível, ainda, elencar aspectos *diferenciadores* em relação à intervenção editorial nas ilustrações internas dos livros. As ilustrações, nos quatro volumes da série *Meninice* e em todas as lições do terceiro volume, foram colocadas numa disposição anterior aos textos, com imagens relacionadas ao enredo da história.

No colorido das ilustrações que acompanham os textos de *Meninice* Terceiro Grau, ocorre uma diferenciação na apresentação gráfica da primeira edição de 1937, para as edições posteriores. Embora a estrutura e a disposição gráfica interna – imagem, texto, vocabulário, gramática e atividades – permanecessem as mesmas, sem sinais de alterações ou intervenção editorial, os desenhos ganham um preenchimento de cor em tom de alaranjado na primeira edição de

1937, diferentemente do que ocorre na 86ª edição de 1948 e na 121ª edição de 1957:

Ilustração 5 – *Meninice* Terceiro Grau, da esquerda para a direita: página 11 da primeira edição de 1937, 86ª edição e da 121ª edição de 1957.

A ilustração que acompanha o texto *Que mágica!*,na 11.ª página, da 86ª edição e da 121ª edição, além da ausência de cor, sofre a alteração do próprio personagem. O recurso de retirada da coloração das imagens poderia ser um indicativo do movimento editorial de barateamento da obra, mas o recurso de alteração na produção gráfica, marcado pela substituição de um personagem por outro, não ocorre com outras ilustrações internas do livro de *Meninice* Terceiro Grau, nem mesmo nos demais volumes da série. Um aspecto que nos leva a questionar: o que implicou para que esta mudança de um personagem por outro ocorresse?

Outro *aspecto diferenciador* dizia respeito à própria estruturação textual da obra. Houve uma alteração, ou melhor, uma adaptação significativa dos dispositivos textuais em relação à ortografia vigente das palavras, da primeira edição de 1937, para a 86ª edição o que permanece na 121ª edição de 1957. O ajustamento da obra está relacionado ao acordo ortográfico de 1943[6], em que a Língua Portuguesa, de uma norma mais próxima à grafia do português de

[6]"As tentativas iniciais materializaram-se num primeiro acordo, assinado em 1931, que, no entanto, viria a ser interpretado de forma diferente nos vocabulários ortográficos nacionais, entretanto produzidos: em

Portugal, passaria a seguir normas mais próximas à realidade sociolinguística brasileira:

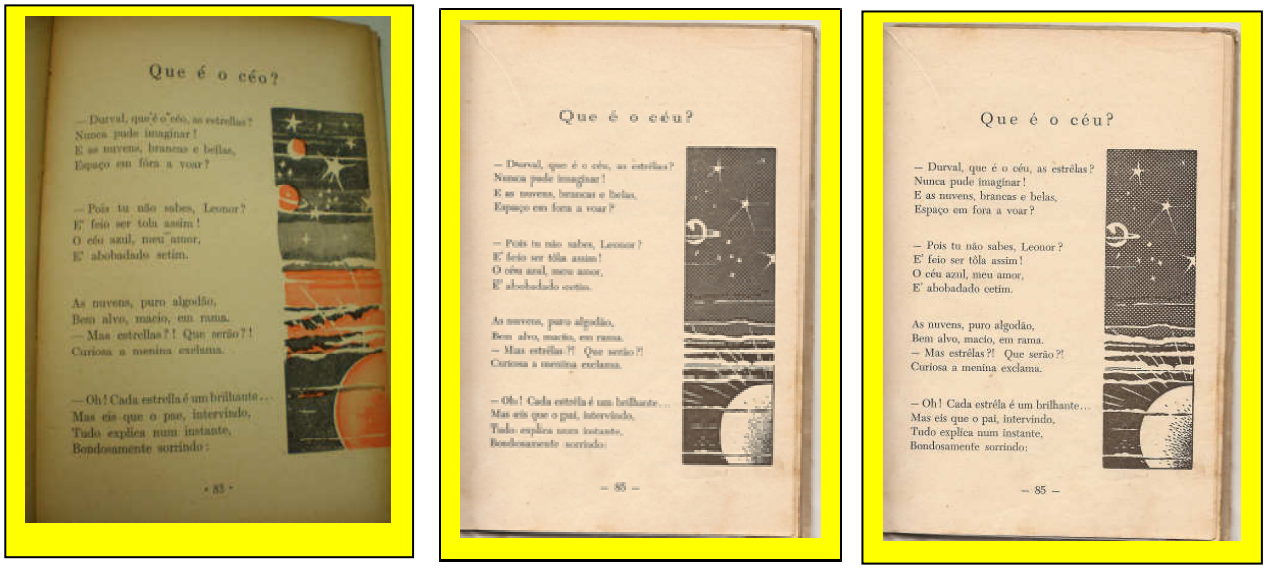


Ilustração 6 - *Meninice* Terceiro Grau, da esquerda para a direita: página 85 da primeira edição de 1937, 86ª edição e da 121ª edição de 1957.

b) A permanência dos dispositivos textuais e gráficos

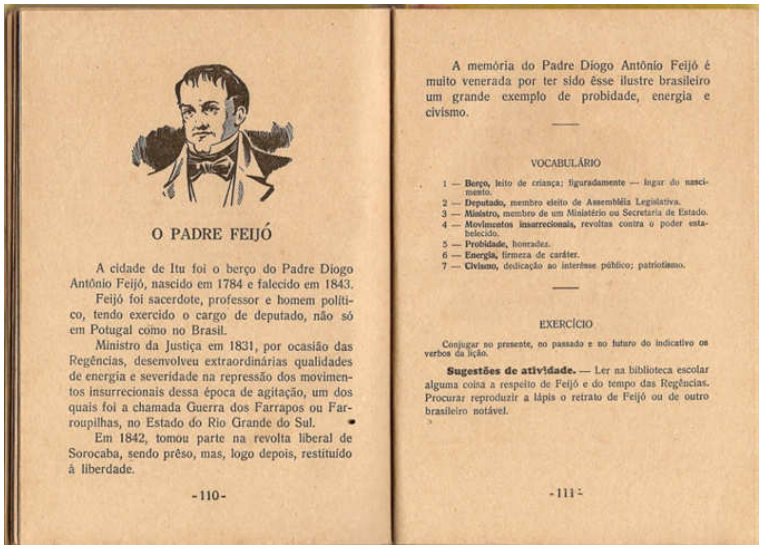
Partindo da ideia de que os livros trazem inscritos, em seus distintos projetos editoriais, especificamente nas edições estudadas, orientações textuais e tipográficas que contribuem para a produção de sentidos por parte do leitor, no momento da leitura. E para seus usuários, os livros possuem textos, imagens, formas, cheiros, tamanhos, trazem protocolos – título, índice, notas de rodapé, referências bibliográficas, autoria, servindo para determinados fins e objetivos; são provocadores de uma determinada leitura, até mesmo quando fechados e ainda não possuídos. Preservar o livro com suas características iniciais parece uma forma oportunade se preservar modos de ler, modos de conceber a própria a realização da prática de leitura com as séries graduadas nas escolas públicas.

Portugal, o Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa, de 1940; no Brasil, o Pequeno Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa, de 1943, acompanhado de um Formulário Ortográfico. A fim de eliminar estas divergências, foi assinado por ambos os países um novo acordo ortográfico, em 1945, mas este apenas foi aplicado por Portugal, continuando o Brasil a seguir o disposto no Formulário Ortográfico de 1943". Disponível em http://www.portaldalinguaportuguesa.org/acordo.php ,acesso em 21/11/2012.

Outro recurso editorial utilizado na produção da obra *Meninice*foi identificado como um movimento de*permanência* dos dispositivos textuais e gráficos. Os livros apresentam elementos sem quaisquer modificações entre a primeira edição de 1937, a 86.ª edição, de 1948, e de 121.ª edição, de 1957, de *Meninice* Terceiro Grau, na composição da obra. O recurso se mostra como um modo de continuidade dos caracteres, conservando as mesmas estruturas ou os mesmos dispositivos tipográficos e textuais que configuram o impresso, ainda que este se referisse à ausência de uma ilustração na composição da página.

A formatação gráfica do corpo textual dos exemplares não sofrem alterações, mantendo 155 páginas e estando composto por 42 textos, conservando a mesma linguagem escrita e ilustrações internas, num período de vinte anos de circulação da obra.

Os modos de organização e de estruturação dos dispositivos textuais da 86.ª edição de 1948 e da 121.ª edição de 1957 permanecem os mesmos em relação à primeira edição de 1937.Assim tem-se nos livros da série a seguinte sequência metodológica dos escritos: um texto precedido de uma ilustração e sucedido por um vocabulário. Além dos textos, a obra apresenta, ainda, conteúdos gramaticais, exercícios, sugestões de atividades voltadas para o professor e sugestões de atividades práticas.



O PADRE FEIJÓ

A cidade de Itu foi o berço do Padre Diogo Antônio Feijó, nascido em 1784 e falecido em 1843.

Feijó foi sacerdote, professor e homem político, tendo exercido o cargo de deputado, não só em Potugal como no Brasil.

Ministro da Justiça em 1831, por ocasião das Regências, desenvolveu extraordinárias qualidades de energia e severidade na repressão dos movimentos insurrecionais dessa época de agitação, um dos quais foi a chamada Guerra dos Farrapos ou Farroupilhas, no Estado do Rio Grande do Sul.

Em 1842, tomou parte na revolta liberal de Sorocaba, sendo prêso, mas, logo depois, restituído à liberdade.

-110-

A memória do Padre Diogo Antônio Feijó é muito venerada por ter sido êsse ilustre brasileiro um grande exemplo de probidade, energia e civismo.

VOCABULÁRIO

1 — **Berço,** leito de criança; figuradamente — lugar do nascimento.
2 — **Deputado,** membro eleito de Assembléia Legislativa.
3 — **Ministro,** membro de um Ministério ou Secretaria de Estado.
4 — **Movimentos insurrecionais,** revoltas contra o poder estabelecido.
5 — **Probidade,** honradez.
6 — **Energia,** firmeza de caráter.
7 — **Civismo,** dedicação ao interêsse público; patriotismo.

EXERCÍCIO

Conjugar no presente, no passado e no futuro do indicativo os verbos da lição.

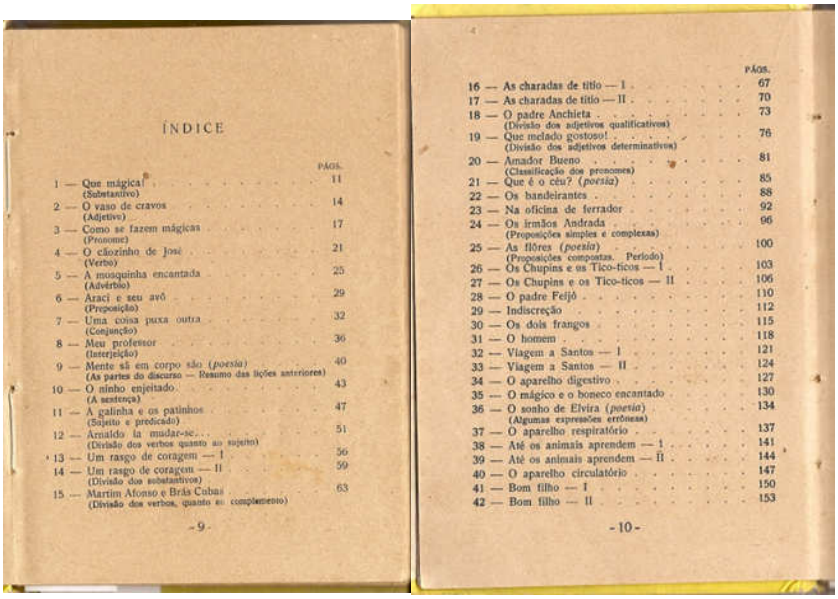
Sugestões de atividade. — Ler na biblioteca escolar alguma coisa a respeito de Feijó e do tempo das Regências. Procurar reproduzir a lápis o retrato de Feijó ou de outro brasileiro notável.

-111-

Ilustração 7 - Modo de organização interna das páginas.

No sumário, percebe-se a utilização de um recurso editorial de classificação da correspondência entre texto e ensino da Língua Portuguesa, ao inserir, logo a frente de alguns títulos, o gênero textual ou a identificação do conteúdo gramatical a ser trabalhado naquela lição.

Os textos seguem a lógica da graduação da complexidade da linguagem escrita, visto que se apresentam mais extensos, com uma linguagem mais elaborada no decorrer domesmo volume. Na relação dos quarenta e dois textos, apresentada no sumário, apenas vinte deles foram escolhidos pelo autor (ou pelo editor), para serem identificados o conteúdo gramatical que neleseria explorado. Entretanto, nos exemplares analisados de *Meninice* Terceiro Grau, não se encontraprefácio, notas restritivas ou explicativas direcionadas ao professor.



ÍNDICE

PÁGS.

1 — Que mágica! (Substantivo) 11
2 — O vaso de cravos (Adjetivo) 14
3 — Como se fazem mágicas (Pronome) 17
4 — O cãozinho de José (Verbo) 21
5 — A mosquinha encantada (Advérbio) 25
6 — Araci e seu avô (Preposição) 29
7 — Uma coisa puxa outra (Conjunção) 32
8 — Meu professor (Interjeição) 36
9 — Mente sã em corpo são (*poesia*) (As partes do discurso — Resumo das lições anteriores) 40
10 — O ninho enjeitado (A sentença) 43
11 — A galinha e os patinhos (Sujeito e predicado) 47
12 — Arnaldo ia mudar-se... (Divisão dos verbos quanto ao sujeito) 51
13 — Um rasgo de coragem — I 56
14 — Um rasgo de coragem — II 59
15 — Martim Afonso e Brás Cubas (Divisão dos verbos, quanto ao complemento) 63

-9-

PÁGS.

16 — As charadas de titio — I 67
17 — As charadas de titio — II 70
18 — O padre Anchieta (Divisão dos adjetivos qualificativos) 73
19 — Que melado gostoso! (Divisão dos adjetivos determinativos) 76
20 — Amador Bueno (Classificação dos pronomes) 81
21 — Que é o céu? (*poesia*) 85
22 — Os bandeirantes 88
23 — Na oficina de ferrador 92
24 — Os irmãos Andrada (Proposições simples e complexas) 96
25 — As flôres (*poesia*) (Proposições compostas. Período) 100
26 — Os Chupins e os Tico-ticos — I 103
27 — Os Chupins e os Tico-ticos — II 106
28 — O padre Feijó 110
29 — Indiscreção 112
30 — Os dois frangos 115
31 — O homem 118
32 — Viagem a Santos — I 121
33 — Viagem a Santos — II 124
34 — O aparelho digestivo 127
35 — O mágico e o boneco encantado 130
36 — O sonho de Elvira (*poesia*) (Algumas expressões errôneas) 134
37 — O aparelho respiratório 137
38 — Até os animais aprendem — I 141
39 — Até os animais aprendem — II 144
40 — O aparelho circulatório 147
41 — Bom filho — I 150
42 — Bom filho — II 153

-10-

Ilustração 8–Sumário

Apesar de os livros da série *Meninice* seguirem a mesma estruturação tipográfica e textual – com exceção da distinção externa pela coloração – evidencia-se, internamente, que além de uma progressão em relação à extensão e à complexidade de textos utilizados, ocorre uma seleção quantitativa de palavras para a composição do vocabulário, à exposição das sentenças gramaticais e à elaboração das propostas de atividades.

Tal apresentação textual na constituição de diferentes graus das explicitações, visando uma determinada adequação da linguagem escrita à série ou nível de conhecimento intelectual da criança para a organização em lições (textos e conceitos gramaticais), possibilitam a classificação da obra *Meninice* como "série graduada de leitura".

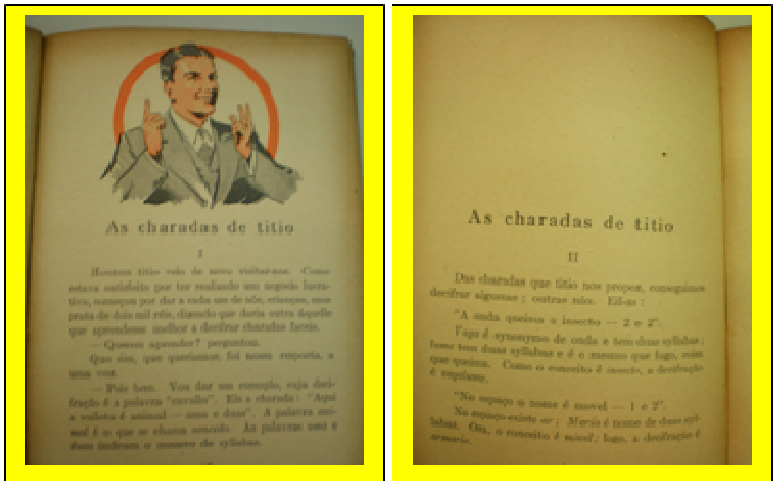
Os dispositivos editoriais utilizados na organização textual colocam os livros de leitura no campo daquelas obras de destinação claramente escolar, mais especificamente voltados ao trabalho sistemático e progressivo do ensino da leitura, atribuindo-lhe a função de manual escolar. (BATISTA e GALVÃO, 2009).

Diferentemente da proposta de outros livros seriados publicados na mesma época, como por exemplo, a série de *Livro de Leitura*, de Firmino de Proença, como nos mostra Maciel (2010), que compôs todos os textos da obra a partir de um mesmo personagem principal, construindo uma saga repleta de aventuras e conflitos, Fleury prefere apresentar uma obra caracterizada pela elaboração de textos em sua série *Meninice*, com histórias únicas, ou seja, textos compostos por um enredo criado de forma independente um do outro, sem estabelecer um único personagem principal, sobre o qual se narram ou se descrevem fatos, ações ou acontecimentos. Os textos apresentam-se formados por diferentes gêneros textuais, como narrativas, contos, fábulas, poemas, textos informativos, textos de Ciências Naturais e Sociais, abordando sobre temas variados como fantasia (ou ficção), situações do cotidiano da criança, comportamentos e atitudes com a finalidade de um trabalho moralizante.

Na elaboração textual da obra *Meninice*o autor utilizaum recurso de fragmentação dos textos narrativos, ou seja, uma mesma história aparece dividida em dois textos, recebendo a mesma titulação, diferenciando-se, apenas, pela numeração ordinal: I e II.

Ao manter o título o autor indicaria ao leitor a continuidade da história, cujas ilustrações se mostram distintas do texto inicial. A imagem relaciona-se aos elementos descritos ou pertencentes ao contexto de cada parte da narrativa. No entanto, percebe-se o uso de

um dispositivo tipográfico de exclusão de uma imagem na composição da segunda parte de um texto sequenciado: *As charadas do Titio I e II*, nas páginas 67 e 70. Observa-se que apenas o primeiro texto recebe a ilustração, o mesmo não ocorre com o segundo fragmento da narrativa:


As charadas de titio

I

As charadas de titio

II

Ilustração 7 - FLEURY, Luiz Gonzaga. **Meninice**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937, p.67; 70.

De acordo com os estudos dePetrucci (1999, p.171), a produção editorial encontra-se acompanhada por estratégias de transformação da página em algo atrativo, pois

> os operadores gráficos ponen em acción determinadas estratégias creativas que transforman em alguna medida los signos que constituyenla escritura usada, exaltan sus aspectos estéticos, multiplican sus elementos ornamentales y decorativos, y transformansu conjunto em um escrito preferentemente sígnico.

Este movimento de configuração da página se utiliza de vários recursos para sua composição, como nos mostra, por exemplo, a pesquisa de Frade (2010) sobre as cartilhas de alfabetização. A autora aponta o uso de clichês tipográficos, de variações de tamanhos e de tipos de caracteres, e conclui que a ilustração, na cartilha, não aparece apenas para ser descrita, mas para ser lida e vista, ou apreciada, passando a ocupar diferentes funções no decorrer da estruturação do impresso.

Percebe-se que na constituição do terceiro volume da série *Meninice*, a equipe editorial parece abrir mão de um recurso tipográfico atrativo, como o uso de imagens, quando prefere não empregar uma ilustração para compor o segundo fragmento do texto. Há uma desconsideração da relação texto-imagem, o que nos permite questionar o que teria tornado a ilustração desnecessária neste fragmento do texto ou na composição desta página. Este ato poderia ser identificado como uma falha dos dispositivos tipográficos ou como uma estratégia editorial?

Se a imagem possibilita uma determinada leiturae a ausência dela permite, de certa forma,e provoca outras condições do ato de ler. Esta lacuna na página torna-se uma estratégia editorial que implica diretamente na ação leitora, visto que, de acordo com Chartier (2009, p.40), "a produção não só dos livros, mas também dos próprios textos, é um processo que implica, além do gesto da escritura, diferentes movimentos, diferentes técnicas e diferentes intervenções".

A observação dos exemplares indica a ocorrência de uma intencionalidade na utilização de recursos *diferenciadores* e de recursos *permanentes* na elaboração editorial de uma edição para outra, em forma de adaptação, de alteração ou de exclusão na composição das ilustrações e na produção dos escritos que integram a obra.

Considerações inacabadas

A partir da análise inicial realizada sobre os três exemplares do terceiro livro da série *Meninice*, pode-se compreender que um texto não existe fora da materialidade que lhe dá para ler, como nos esclarece Chartier (2009, p. 41) "um texto sempre se dá a ler ou escutar em um de seus estados concretos".

As observações dos exemplares sinalizam que a utilização de recursos *diferenciadores* e de recursos *permanentes* na elaboração editorial de uma edição para outra, manifestam-se em forma de

adaptação, de alteração ou de exclusão na composição das ilustrações e na produção dos escritos que integram a obra.

Os aspectos *diferenciadores* na composição do impresso marcam-se pela instabilidade, pela possibilidade de variação dos elementos gráficos da obra. As ilustrações que compõem as capas dos volumes diferem-se da primeira para a 86.ª edição de 1948 e da 121.ª edição de 1957, e esta distinção das imagens remete a representações de práticas de leitura distintas. A imagem da capa da primeira edição remete a uma prática de leitura marcada pela orientação, obrigatoriedade e seriedade, que não acontece de forma espontânea, mas conduzida por alguém mais experiente. Já a 86.ª edição e a 121.ª edição apresentam uma imagem de leitura marcada pela espontaneidade, pela leitura deleite e fruição, que pode ocorrer e diferentes lugares, não apenas na individualidade, mas em conjunto, de forma compartilhada.

Por retratarem atos diferentes da ação leitora, as imagens nas produções editoriais dos livros da série *Meninice*, indicam uma apresentação de leitura, também, distinta, um recurso que permite considerar que "as representações não são simples imagens, verdadeiras ou falsas, de uma realidade que lhes seria externa; elas possuem uma energia própria que leva a crer que o mundo ou o passado é, efetivamente, o que dizem que é." (CHARTIER, 2009, p.52)

Outro aspecto identificado foi o uso de recursos *permanentes* na composição da obra, ou seja, marcas de continuidade dos elementos, das mesmas estruturas ou dos mesmos dispositivos tipográficos e textuais que configuram o impresso.

Nesta direção, os livros trazem inscritos, em seus distintos projetos editoriais, especificamente, nas edições estudadas, orientações textuais e tipográficas que contribuem para a produção de sentidos do leitor no momento da leitura. Se a história das práticas de leitura pode ser considerada uma história dos objetos escritos e das palavras leitoras, a nossa proposta de pesquisa, ainda inacabada,

entende que a série *Meninice*, carrega em suas páginas dispositivos tipográficos e textuais que incitam a necessidade de se estender e de se aprofundar os estudos referentes à materialidade do impresso, bem como compreender o quanto o discurso pedagógico presente no texto impresso pode ser revelador de representações de leitura e de práticas de culturais e sociais de atividades leitoras.

Referências Bibliográficas

BATISTA, A. A. G.; GALVÃO, A. M. de O. **Livros escolares de leitura no Brasil**: elementos para uma história. Campinas: Mercado de letras, 2009.

CHARTIER, Roger. Do livro à leitura. In: CHARTIER, Roger. (Org.) **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação da Liberdade, 1996.

_____. **A aventura do livro:**do leitor ao navegador. Trad. Reginaldo de Moraes. São Paulo: UNESP, 1999.

_____. Textos, impressos, leituras. In: CHARTIER, Roger. **História Cultural:**entre práticas e representações. Trad. M. M. Galhardo. Lisboa: *Difel*; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

_____. **A história ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CUNHA, Maria Teresa Santos. Um Patriotismo são: lições de história para a Escola primária. Um estudo na série de leitura graduada "Pedrinho" de Lourenço Filho (décadas de 50/70 do século XX). **Revista Linhas.** Florianópolis, v.12, n.01, p.154-169, jan/jun, 2011.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. Um estudo das edições de Ou isto ou aquilo, de Cecília Meireles. **Revista Proposições.** Campinas, v. 20, n. 2 (59), p. 183-203, maio/agosto, 2009.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Cartilha Proença e leitura do principiante de Antônio Firmino de Proença: configurações gráficas e pedagógicas. In: RAZZINI, Márcia de Paula Gregório (org.). **Antônio Firmino de Proença:** professor, formador, autor (Sorocaba, 1880 – São Paulo, 1946). São Paulo: Porto de Ideias, 2010.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. A série de leitura graduada de Firmino Proença nas escolas primárias na primeira metade do século XX. In: RAZZINI, Márcia de Paula Gregório (org.). **Antônio Firmino de Proença:** professor, formador, autor (Sorocaba, 1880 – São Paulo, 1946). São Paulo: Porto de Ideias, 2010.

MELO, Luís Correia de. **Dicionário de autores paulistas.** Comissão do IV centenário da cidade de São Paulo. São Paulo: Editora Gráfica IrmãosAndrioli S.A., 1954.

PETRUCCI, Armando. **Alfabetismo, escritura, sociedad.** Barcelona: Gedisa Editorial, 1999.

PFROMM, NETTO; et. al. **O livro na educação**. Rio de Janeiro: Primor/INL, 1974.

THOMPSON, Oscar. **Annuario do Ensino do Estado de São Paulo**. Directoria Geral da Instrucção Pública. São Paulo, 1917, p.7.

Obra analisada

FLEURY, Luiz Gonzaga. **Meninice**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937. Terceiro Grau.

_____. **Meninice**. 86.ª ed.São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1948. Terceiro Grau.

_____. **Meninice**. 121.ª ed.São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957. Terceiro Grau.

(IM)POSSIBILIDADES DE SENTIDOS PARA A ESCOLA ATRAVÉS DE FOTOGRAFIAS DE ALUNOS DO 1°ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Isis Naiane de Jesus Santos

Universidade Estadual de Feira de Santana

Resumo

Este artigo apresenta parte da minha monografia de conclusão de curso da Graduação em Pedagogia na Universidade Estadual de Feira de Santana (BA), intitulada "O espaço escolar e as (im)possibilidades de sentidos para a escola através de fotografias dos alunos", onde pretendi compreender, a partir do olhar de crianças do 1° ano do Ensino Fundamental de uma escola Municipal da cidade de Feira de Santana (BA), através de fotografias por elas produzidas, como se expressam as relações existentes entre as crianças e o espaço escolar, fundamentando-se, principalmente, em autores como Dayrell (1996), Goncalves (2001), Horn (2007), entre outros. Participaram da pesquisa 11 crianças, de ambos os sexos, com idade entre 6 e 7 anos, da turma em que trabalho como professora auxiliar. Os resultados demonstram que o espaço escolar, quando mostrado pelas crianças, apresentam inúmeras significações e sentidos, e que tais elementos contribuem na produção de saberes, valores e comportamentos.

Palavras-chaves: Espaço escolar; Fotografias.

(IM)POSSIBILITIES OF SENSES FOR THE SCHOOL THROUGH STUDENTS PHOTOGRAPHS THE 1ST YEAR OF ELEMENTARY SCHOOL

Abstract

This article presents part of my final course monograph at the State University of Feira de Santana (BA/Brasil), entitled "The school environment and the (im)possibilities of senses for the school through students photographs". In this study I intended to understand how are the expressions of the relations between the children and the school. And I meant to do so through the eyes of children's coursing the 1st year of elementary school in a municipal school in the city of Feira de Santana (BA), through photographs produced by them. I have based my analysis mainly on authors as Dayrell (1996), Gonsalves (2001), Horn (2007), among others. The participants were 11 children, of both sexes, aged 6 and 7 years, of the class in which I work as assistant teacher. The results demonstrate that the school environment, when shown by children, have numerous meanings and senses, and that these elements contribute to the production of knowledge, values and behaviors.

Keywords: School environment; Photograph.

A sala de aula como multiplicadora de sentidos da escola

O giz
Foi quando, de repente, ali estava, bem diante de mim na lousa, aquele pedaço calcário de história, nostálgico... Sim, muito tempo se passou, mas um detalhe ainda persiste: o giz de lousa. Quem diria que aquele toco branco me traria tão boas lembranças? Pois é, trouxe, e com ele veio um gancho para o cheiro de pó de giz que sempre ficava na sala de aula quando a professora apagava a lousa. As finas partículas em suspensão no ar pairavam até que algum pobre aluno as captava com o nariz. Todos odiavam; alguns, como eu, começavam um ataque, em conjunto, de espirros, quase que como em um campeonato em que participavam apenas pessoas alérgicas. (Pedro)

Maria Inês P. Rosa e Tácita A. Ramos
"Memórias e odores: experiências curriculares na formação docente" (p. 568, 2008)

Espirros, memórias, lousas, giz, cadeiras, banheiros, pátios, salas de aula, alunos, professores, um conjunto praticamente incontrolável ao nos remetermos à escola como espaço, tempo, sensações, conhecimentos, pensamentos sobre a constituição de um lugar tão complexo, fragmentado, intenso: a sala de aula.

Constituída em um território em que as construções identitárias e as que se consolidam através das práticas educativas, a escola exerce sobre os sujeitos, em especial as crianças, em seus diferentes espaços, uma determinada "concepção educativa" (DAYRELL, 1996), afim de incutir normas e valores socioculturais.

Sendo um ambiente em que os infantes passam a maior parte do seu tempo convivendo com diferentes sujeitos e espaços, vivenciando experiências, a escola é composta pelo conjunto de interações entre crianças e crianças, professor e crianças, as crianças e a arquitetura escolar, provocando intensas vivências que lhes acompanharão para muito além dos aprendizados dos conceitos e saberes das mais diferentes áreas do conhecimento.

Este texto vem apresentar uma pesquisa que considera a arquitetura escolar como uma construção social, tornando-se fonte de informação e saberes, participando ativamente desta "concepção educativa". Entender a arquitetura como uma dimensão material pertencente à cultura da escola vem se constituindo um importante fator para compreender a educação escolar na sua totalidade, não apenas refletindo sobre este espaço, mas agindo sobre ele (GONÇALVES, 2001).

Sobre as discussões acerca da influência do espaço escolar na vida das crianças, Horn (2007) afirma que este ambiente não pode ser considerado neutro. Para ela, este espaço,

> [...] possibilita oportunidades para a aprendizagem, por meio das interações possíveis entre crianças e objetos e delas entre si. A partir dessa perspectiva, o espaço nunca é neutro, podendo ser estimulante ou limitador de aprendizagens, dependendo das estruturas espaciais que estão postas e das linguagens que estão representadas (HORN, 2007, p.102).

Para tanto, é necessário considerar que não é somente o saber sistematizado, disseminado através de uma grade curricular que proporciona a produção de conhecimento. O meio físico que compõe o espaço escolar: os móveis e objetos dispostos pelos corredores, cantinas, salas de aula, a disposição na arrumação de cartazes, quadro, seja ele de giz ou não, a arrumação das cadeiras, os brinquedos também propagam e produzem conhecimento.

Dispondo de salas de aulas, corredores e muitos outros locais, a maioria dos prédios escolares é projetada de forma a levar todos a construir significações da escola a partir do espaço (DAYRELL, 1996). Carregada, portanto, de significados, a escola é constituída por espaços e lugares que possibilitam aprendizagens das crianças. Responsável pela produção de saberes e conceitos, esta instituição educativa contribui para a constituição identitária e disciplinar destes indivíduos seja na sala de aula, pátios, biblioteca ou outros ambientes percorridos pelos alunos.

Elali (2003), ao afirmar que “o meio físico tem impacto direto e simbólico sobre seus ocupantes, facilitando e/ou inibindo comportamentos” (p.300-311), proporciona que consideremos a escola um dos espaços onde ocorre a afirmação das condutas necessárias para a inserção das crianças na sociedade. Sendo assim, a organização deste ambiente passa a ser pensada a fim de que possa oferecer um lugar acolhedor e propiciador de saberes para as crianças, isto é, um lugar onde elas possam brincar, (inter)agir, inventar, aprender e (re)criar.

Então, entender que os alunos e professores não são apenas agentes passivos diante desta organização, mas sim, sujeitos ativos é afirmar que este espaço, imprime significações em seus ocupantes, pois é formado por um confronto de interesses que age contra a passividade dos indivíduos neste ambiente (DAYRELL, 1996). Confronto este, concretizado desde a arquitetura da escola até a ocupação deste espaço, produzindo conhecimentos através de regras, ritmos e dos encontros realizados na escola.

O espaço escolar apresenta, em sua configuração interna, um território segmentado que instaura sentidos e significados, principalmente na sala de aula. Resultado de sua ocupação e da utilização dos seus ambientes, as várias dimensões implícitas neste espaço permite compreendê-lo como uma linguagem a ser decifrada a partir das sub culturas que a habitam (JULIA, 2001). Portadora de inúmeros significados, a estruturação das dependências da escola se constitui em vertentes de organização da cultura escolar, que pode ser entendida como,

> um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) (JULIA, 2001, p. 10, grifos do autor).

Estas normas e condutas determinam a ocupação dos espaços escolares, além de propagar conhecimento e valores para as crianças, visando moralizá-las. Considerando esse cenário para o desenvolvimento da pesquisa, torna-se necessário considerar o espaço escolar como um lugar demarcado por um conjunto de limites, funcionando como um transmissor de hierarquia, valores e princípios (VINÃO, 2005). Esta cultura que se comunica com seus ocupantes através do modo organizativo da escola e se articula em torno do conhecimento e saberes deve também garantir espaços de diálogo para valorizar os sujeitos nela inseridos.

Sobre os espaços destinados à educação sistematizada, é necessário um ambiente que participe ativamente da formação e construção de saberes. Refiro-me à sala de aula, cuja função está intimamente relacionada às concepções educativas que imprimem valores, conceitos e comportamentos de quem lá transita. Neste espaço, as atividades propostas pelo professor, que atua como agente mediador entre o conhecimento escolarizado e o aluno, estabelecem significados à medida que se inter-relacionam com o ambiente escolar.

As crianças, ao chegarem à escola, trazem consigo um conjunto de experiências vivenciadas nos diferentes espaços sociais, compartilhadas através das atividades escolares, das brincadeiras e do contato com o outro, possibilitando a criação de novos sentidos e significados sobre o ambiente escolar através das interações possíveis entre os diversos atores da escola, humanos e objetos. Acompanhando Souza (1998, p.142), as salas de aula “são lugares onde se estabelece uma rede de relações de identidades, afetos, emoções, manifestando uma série sucessiva de restrições e interdições ao deslocamento dos corpos”.

Além de uma moralização dos gestos e sensações, a sala de aula também precisa ser organizada seguindo conceitos e normas que

visam moldar o comportamento das crianças a partir de princípios que visam o disciplinamento dos seus corpos e ações. [...] "A moldagem dos corpos, seu disciplinamento é não apenas um dos componentes centrais do currículo, mas provavelmente, um de seus efeitos mais duradouros e permanentes" (SILVA, 1995, p.203).

Compreendido numa perspectiva definida em diferentes dimensões, o ambiente da sala de aula participa como um elemento curricular pouco explícito, mas muito marcante. Apostando neste cenário, Silva (1995) nos traz que é através do currículo "que os corpos são moldados, porque ele ensina gestos, formas de agir, movimentos, tornando controlável o corpo incontrolável" (p.203).

A sala de aula então é constituída por uma abundância de sentidos que atuam não como algo passivo, mas sim, com a finalidade de disciplinamento e de controle, intervindo na vida de quem a ocupa: as crianças, os professores, os objetos, os currículos. Assim, o espaço escolar, por meio dos seus objetos e disposição arquitetônica, constitui uma fonte indiscutível de ensinamento, disciplinamento e (des)controles.

Foucault, em *Vigiar e Punir* (1999), discorre sobre a relação que existe entre o conceito de disciplina e a escola. Seus estudos demonstram que o conceito de disciplina seja entendido como uma forma de controle sobre os indivíduos. Para ele "a disciplina procede em primeiro lugar à distribuição dos indivíduos no espaço" (idem, p.121).

> A organização de um espaço serial foi uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar. Permitiu ultrapassar o sistema tradicional (um aluno que trabalha alguns minutos com o professor, enquanto fica ocioso e sem vigilância o grupo confuso dos que estão esperando). Determinando lugares individuais tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar. [...]. Então, a sala de aula formaria um grande quadro único, com entradas múltiplas, sob o olhar cuidadosamente "classificador"

> do professor. (FOUCAULT, 1999, p. 126, grifo do autor).

Essa forma de controle citada por Foucault possibilita entendermos que o espaço escolar, através do olhar atento e determinante do professor, ensina comportamentos. Para a efetivação da disciplina muitas vezes a escola guia e reforça diferentes modos de ser e de se comportar, apesar de meninos e meninas estarem ocupando o mesmo espaço. Deste modo, eles vão assimilando, construindo padrões diferenciais de comportamento e internalizando o modelo com o qual devem se identificar.

Relacionado a um conjunto de aspectos institucionalizados que assinala a escola como organização inclusa num sistema de práticas e condutas, modos de vida, hábitos e ritos, através dos materiais organizativos que compõem a sala de aula, a sua arquitetura assume uma dupla dimensão produtora de significações: a institucional e a cotidiana Dayrell (1996). Institucionalmente, a escola é organizada por um conjunto de normas e conhecimentos escolarizados que visam delimitar os atos e as ações dos sujeitos participantes deste ambiente enquanto que, cotidianamente, são criadas, neste espaço, estratégias capazes de produzir e construir relações de afetividade, conflitos, combinações entre as pessoas envolvidas com a escola.

É necessário pesquisar o quanto a escola, seus materiais pedagógicos e espaços, em especial os dispostos na sala de aula, atuam no disciplinamento e controle dos corpos das crianças influenciando as relações existentes entre elas e o espaço escolar, devendo investigá-lo como um lugar aberto onde existam espaços para o conflito, para (re) organização, (re) construção de saberes, valores e comportamentos.

Percurso Metodológico

Esta pesquisa foi realizada em uma escola municipal de Ensino Fundamental I, em uma turma de 1° ano do Ensino Fundamental, na qual sou professora auxiliar. Localizada em um bairro periférico da cidade de Feira de Santana-BA a escola atende, em média, trezentos alunos nos turnos matutino e vespertino. A sala onde desenvolvemos a pesquisa conta com dezenove crianças: dez meninas e nove meninos. Devido à dificuldade de contar com o total das crianças no período da pesquisa por vários motivos, tais como doenças, viagens familiares, entre outros contratempos, participaram deste trabalho cinco meninos e seis meninas, com idades entre 6 e 7 anos. É importante salientar que o trabalho foi realizado com o consentimento da unidade escolar, além do pedido de autorização para o desenvolvimento da pesquisa.

A minha inserção, como professora auxiliar dessa turma, me possibilitou perceber o quanto às crianças, sofrem uma grande quebra de suas rotinas, ao se tornarem participantes de um novo espaço (Ensino Fundamental). Este passo possibilitou-me perceber o quanto o espaço escolar é repleto de significações, instigando-me a pesquisar como elas são representadas e apresentadas pelas/para crianças de 6 e 7 anos.

A coleta dos dados foi realizada no período de 4 a 15 de Junho de 2012, totalizando dez dias de observações e produção de fotografias. Durante estes dias foram entregues às crianças algumas máquinas para que elas pudessem fotografar a sala de aula e seus componentes. As fotografias foram produzidas no período da *acolhida da turma*, período que dura em média 20 minutos. Neste momento, são realizadas diversas atividades como, por exemplo, brincadeiras

com massinhas, jogos educativos, brinquedos, etc. Possibilitando essa oportunidade de fotografar, desejava descobrir as maneiras pelas quais esses alunos retratam a escola, quais suas relações com o espaço escolar e seus objetos, na intenção de também observar a expressão de um currículo da escola.

> Saber o que elas fotografam é um dos múltiplos registros possíveis para entender o que as crianças acham da escola, na medida em que metodologicamente compartilhamos das posições que concebem as crianças como sujeitas portadoras de falas propositivas de novos caminhos para a instituição escolar. (SILVEIRA, S/d, p.3)

Consideramos, para essa pesquisa, que o ato de fotografar permite ver além daquilo que está nas imagens. Mesmo sendo um objeto produzido com a intenção de reter e aprisionar sentidos, a fotografia possui outra força, efetuando em sua superficialidade, em seu silêncio, dizeres e expressões que dão aberturas para sentidos não determinados (WUNDER, 2008). A pesquisadora ainda afirma que as fotografias contribuem para a construção de inúmeros significados, (in)visíveis a quem as vê, tornando-se

> uma forma de contar sem palavras, de trazer à vista cenas, práticas e políticas pouco aparentes nas edições comumente realizadas sobre escolas: os gestos sutis do aprender a ler, os olhares por entre as fileiras escolares, os instantes de ajuda entre as crianças, a diferença que há na repetição do cotidiano da sala de aula, corpos a escrever, a modelar, a afagar, a ajudar, a brincar, a ler, a formar palavras... A retenção fotográfica desses seres, coisas e gestos é uma forma de ser cúmplice deles, de torná-los dignos e de conceder-lhes certa continuidade. (WUNDER,p.1, 2008)

Visando preservar a identidade das “crianças-fotógrafas” as nomeei de príncipes (meninos) e princesas (meninas): príncipes Adam, Eric, John, Phillip e Shang e as princesas Bela, Mulan, Pocahontas, Jasmine, Aurora e Rapunzel.[1]

Em minha monografia, para melhor sistematizar os dados coletados, foram elencadas duas categorias, a primeira intitulada *Como vejo meu espaço de aprendizagem: os sentidos da sala de aula através de imagens* e a segunda “*O corpo estremece, as pernas*

desobedecem: descobrindo a não disciplina do espaço escolar" tendo como objetivo apresentar, através das fotografias, momentos que refutam o idealizado pela escola no que diz respeito ao processo de disciplinarização.

No entanto, para esse texto, resolvi abordar somente a primeira categoria, que se referiu aos sentidos da sala de aula apresentado pelas crianças através das imagens, com o objetivo de apresentar as fotografias e os possíveis significados atribuídos por elas ao seu espaço de aprendizagem - a sala de aula.

Como vejo meu espaço de aprendizagem: os sentidos da sala de aula através das imagens

"As imagens não são exatamente o que se vê, o que se pensa que é real - são tão polissêmicas quanto as palavras."
(CARNICEL, 2002, p. 43)

Formado por um conjunto de regras, sentimentos, sensações, o espaço escolar apresenta inúmeras significações e valores que atuam diretamente no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos sujeitos tornando-se um elemento constitutivo do currículo escolar, considerando que todos os objetos e linguagens ali encontradas possibilitam aprendizagens. Deste modo, o ambiente escolar, em especial a sala de aula, circunstancia condições que denotam um currículo oculto, fonte de inumeráveis aprendizagens para o aluno. Como destaca Silva (2005),

> [...] o currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita para aprendizagens sociais relevantes (...) o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações. (SILVA, 2005, p. 78)

O espaço/currículo que serviu de objeto de estudo desta pesquisa é composto pela seguinte mobília: seis mesas quadradas

acompanhadas por quatro cadeiras, em tamanho apropriado para a idade das crianças, quadro-negro, uma estante para guardar os livros didáticos, dois armários fixado nas paredes para o armazenamento do material pedagógico, um armário de ferro utilizado para cadernos de português e, de desenho, além de uma mesa para as professoras e um ventilador de parede.

No fundo da sala, há uma pequena estante contendo brinquedos e alfabetos móveis e outra estante denominada "cantinho da leitura", onde podem ser encontrados os livros de histórias infantis além de um suporte para teatro de fantoches. Este ambiente é decorado por cartazes construídos a partir de atividades envolvendo a escrita das crianças, por calendários, tabela numérica e alfabética, por uma imagem de um palhaço informando a data de aniversário e por um aquário confeccionado com TNT[1] e com EVA[2].

Para iniciar a realização das fotografias com as crianças, realizei uma rodinha de conversa para explicar a elas que iriam participar de uma pesquisa que a "Pró Isis" estava fazendo para um trabalho da universidade. Em seguida realizamos um acordo, quando expliquei que seriam entreguem somente algumas máquinas fotográficas para que pudessem fotografar o que mais gostavam na escola,os objetos que mais chamava a sua atenção, deixando-as livre para apresentar como elas viam o espaço escolar. Divididas em grupos comentei que cada dia seriam escolhidas três ou quatro crianças-fotógrafas, já que contávamos com apenas cinco máquinas. Cada criança permaneceu com a máquina fotográfica por 20 minutos, durante o primeiro momento de sua rotina, ou seja, a acolhida, fazendo uma verdadeira "algazarra organizada".

[1] TNT é a sigla para Tecido Não Tecido, um material muito utilizado em decorações e artesanatos devido à sua flexibilidade.
[2] EVA é uma borracha não tóxica, utilizada para a confecção de artesanatos e materiais didáticos.

É importante salientar que não foram observadas detalhadamente as cerca de 300 fotografias produzidas pelas crianças, mas o interessante é que poucas imagens se repetiram. Mesmo tirando

fotos do mesmo objeto, diferentes focos e ângulos foram aparecendo à medida que manipulavam a máquina.

Após a entrega das máquinas, fui percebendo que elas se interessavam por coisas diferentes dentro daquele espaço. Muitas começaram a fotografar seus brinquedos, seus amiguinhos[3], suas atividades, os cartazes expostos nas paredes da sala, as escritas do quadro, seu universo escolar, como podemos observar pelas Imagens 1, 2 e 3.

Imagem 1: Montagem realizada por Isis a partir das fotografias produzidas pela Princesa Jasmine

[3] Vale ressaltar que devido a um acordo realizado com a instituição escolar, as imagens contendo os rostos das crianças não serão utilizadas nesta pesquisa.

Imagem 2 : Montagem realizada por Isis a partir das fotografias produzidas pelo Príncipe John

Imagem 3 - Montagem realizada por Isis a partir das fotografias produzidas pelo Príncipe Phillip

Fui percebendo, então, que contrastes compõem e organizam o espaço destinado à sistematização do saber e à produção de conhecimentos. Ressalto que as montagens que realizei envolvendo as imagens das crianças tiveram a intenção de captar os diferentes sentidos sobre o mesmo objeto, capturar os diversos ambientes, mobiliários e materiais organizativos presentes na sala de aula em divergentes ângulos, *zooms* e contextos, afim de que pudesse analisar de modo panorâmico a disposição dos materiais encontrados nas fotografias e suas interações.

Ao observar as crianças tirarem as fotografias me surpreendeu o fato de que, embora frequentassem o mesmo ambiente, apresentavam diferentes expressões aos elementos ali presentes. Elas se encantavam por diferentes espaços, imagens, painéis entre outros elementos presente no espaço da sala de aula.

Nas fotografias produzidas pela princesa Mulan (Imagem 4) fica destacado o painel decorativo que informa o dia e o mês dos aniversariantes da turma. Esta criança tentou retratar a imagem do palhaço por inteiro, mas devido ao ângulo em que ela se encontrava e o seu tamanho, pude perceber que a criança não conseguiu fazer uma imagem total da figura, apresentando, em fotos diferentes, diversas partes do palhaço: seus pés, os balões contendo os nomes dos seus colegas. Deste modo, pude inferir o quanto a criança poderá construir significados a partir do momento em que consegue estabelecer relações com os elementos presentes no seu espaço de aprendizagem.

Imagem 4: Montagem realizada por Isis a partirdas fotografias produzidas pela princesa Mulan

Nas imagens produzidas pela Princesa Pocahontas (Imagem 5) são apresentadas algumas mochilas de seus colegas, em diferentes ângulos. É importante salientar que dentre as cinco fotografias, apenas uma pertencia a um menino (a verde), e as demais eram de meninas. As fotografias tiradas deste objeto pode nos remeter às influências que estas crianças recebem sobre as construções de gêneros que são disseminadas dentro do espaço escolar, sobre a ótica de que o "verde é coisa de menino e a rosa de menina".

Imagem 5: Montagem realizada por Isis a partir das fotografias produzidas pela Princesa Pocahontas.

Diante das montagens realizadas a partir das imagens das crianças, percebemos o quanto os materiais pertencentes à sala de aula não se configuram como objetos que se colocam *naturalmente* no espaço. O menor material decorativo deve ser considerado como parte integrante do currículo escolar, visto que provoca uma multiplicidade de sentidos, proporcionando às crianças, produções diferenciadas de significações sobre o espaço escolar.

> O espaço se constitui numa matriz de percepções dos elementos que compõem os lugares, os sujeitos e as suas relações, bem como os fluxos que os modificam, face às posições ocupadas pelos sujeitos e suas visões de mundo. (SILVA et al 2011, p.7)

Dentre os espaços que mais apareceram durante a pesquisa, as crianças tiraram fotos dos cartazes expostos e construídos por elas e pelas professoras, como pode ser observado na fotografia tirada pela Princesa Bela na Imagem 6.

Imagem 6: Montagem realizada por Isis a partir das fotografias produzidas pela Princesa Bela

O espaço da sala de aula pode ser compreendido como um produto de interações que geram múltiplos sentidos, que [...] *"possui uma dimensão pedagógica, na maioria das vezes implícita, independente da intencionalidade ou dos objetivos explícitos da escola"*. (DAYRELL, 1996, p.151)

A Imagem 7, a seguir, apresenta uma visão mais ampla da sala de aula. Tirada sob o reflexo de um espelho, que foi colocado na parede pela professora, com a intenção de que as crianças percebessem suas diferenças e mudanças no que diz respeito às questões corporais e identitária me permitiu consolidar aquilo que afirmam as discussões desta pesquisa, de que a sala de aula transmite conhecimentos para além do que é projetado pelos currículos formais, visto que os materiais que organizam e dinamizam o ambiente escolar também educam.

Imagem 7: Montagem realizada por Isis a partir das fotografias produzidas pelo Príncipe Eric

Esta fotografia produzida pelo Príncipe Eric permite consolidar aquilo que afirmam as discussões desta pesquisa, quando dizemos que a sala de aula pode ser considerada como um reflexo da escola, visto que neste espaço, ocorre a representação daquilo que é visto pelas crianças.

Enfim, muito ainda se tem a investigar sobre os significados atribuídos ao espaço escolar a partir do olhar das crianças. Por isso, este estudo não se encerra aqui, contudo é importante ressaltar que as crianças são, sim, produtoras de saberes; o que lhes falta é o reconhecimento e a sua valorização.

Breves considerações

O currículo apresenta uma dimensão implícita de conhecimento, que auxilia no processo de aprendizagem das crianças. O currículo sistematizado, quando integrado aos aspectos do ambiente escolar precisa de intensas variações para que venha a ser um espaço de plena expressão do educando, dado que o meio físico fala, emitindo mensagens explícita ou implicitamente.

A análise dos dados permitiu considerar que fazem parte do currículo, além dos conteúdos escolares, o aspecto da arquitetura e a organização deste espaço, e que tais elementos contribuem na produção de saberes, valores e comportamentos.

Perceber que quando falamos em crianças, estamos nos remetendo a um mundo repleto de significados e representações foi um fator primordial neste trabalho. Não estou aqui generalizando todos os contextos educacionais voltados a crianças de 6 e 7 anos de idade, visto que a pesquisa foi realizada em uma turma exclusiva do 1° ano do Ensino Fundamental da cidade de Feira de Santana. Mas pude compreender, de modo sucinto, que estes sujeitos ao serem inseridos neste ambiente poderão construir saberes a partir do processo de interação com outras pessoas, objetos e conhecimentos.

Gostaria de chamar atenção para a necessidade em ampliarmos os estudos voltados aos espaços escolares. Poucas são as discussões acadêmicas referentes a este ambiente, levando em consideração a sua

significação a partir de conceitos criados pelos seus participantes, neste caso, as crianças.

Nessa medida, é notório que o estudo realizado suscita outras investigações, como por exemplo, as abordagens de gênero, as contribuições do "currículo oculto" na relação ensino-aprendizagem entre outras, que podem ser retomadas posteriormente em outros estudos. Dessa maneira, o tema espaço escolar e suas (im)possibilidades de significados não se esgota com esse trabalho, mas sim, abre um leque de questionamentos para possíveis discussões sobre este assunto.

Os resultados desta pesquisa mostram que é preciso compreender que as informações perpassadas pelo o espaço físico precisam estar articuladas ao saber escolar.

Deste modo, a presente pesquisa tenta contribuir para reflexões acerca da compreensão das crianças como construtoras de conhecimentos, no que diz respeito a esta temática, para avanços nestas discussões em âmbito acadêmico e social.

Referências Bibliográficas

CARNICEL, Amarildo. **Fotografia e inquietação**: uma leitura da imagem a partir da relação fotografo-fotografado. Resgate (11), p.41-54, 2002.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. A escola como espaço sócio-cultural In: DAYRELL, Juarez Tarcísio (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1996.

ELALI, Gleice Azambuja**. O ambiente da escola – o ambiente na escola**: uma discussão sobre a relação escola–natureza em educação infantil. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/epsic/v8n2/19047.pdf. Acesso em 18/07/2012.

FOUCAULT, Michael. **Vigiar e Punir:** do nascimento a prisão. Petrópolis, 1999.

GONÇALVES, Rita de Cássia Pacheco. **Arquitetura Flexível e Pedagogia Ativa:** Um (Des)Encontro Nas Escolas De Espaços Abertos**.** Tese de Doutorado, Janeiro de 2011.

HORN, Maria da Graça Souza. A construção do espaço e as diferentes linguagens: In: REDIN, Euclides; MULLER, Fernanda (org). **Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças**. Editora Mediação: Porto Alegre, 2007.

JULIA, Dominique. **A cultura escolar como objeto histórico**. Revista Brasileira de História da Educação, n. 1, p. 9-43, Disponível em http://www.sbhe.org.br/novo/rbhe/RBHE1.pdf 2001. Acesso em 13/07/12

SILVA, Antonia Almeida; UZÊDA ,Leomarcia. **Espaço social e espaço escolar**: Interfaces e contradições no contexto do ensino fundamental de 9 anos. Revista Contrapontos - Eletrônica Vol. 11 - n. 2 - p. 161-169 / mai-ago 2011. Disponível em http://siaiweb06.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/2752/1916. Acesso em 15/07/2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Quem escondeu o currículo oculto. In **Documento de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, p. 77-152, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. Currículo e Identidade Social: Territórios Contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da Silva (org). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SILVEIRA, Denise Barros. A Escola na visão das crianças. Disponível em http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt07/p074.pdf. Acesso em 15/07/2012.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização:** a implantação da escola primaria graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)- São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

VINÃO, Antônio. Espaços, usos e funções: a localização e disposição física da direção escolar na escola graduada. In: BENCOSTTA, Marcus Levy Aleino(org). **História da educação, arquitetura e espaço escolar**. São Paulo: Cortez, 2005.

WUNDER, Alik. **"A passagem de um vazio" em fotografias de escolas**. Disponível em http://www.comciencia.br/comciencia/?section=8&edicao=38&id=460. Acesso em 24/07/2012.

O DIÁRIO REFLEXIVO NA FORMAÇÃO INICIAL VISTO À LUZ DA DIALOGIA BAKHTINIANA

Fabiana Giovani[1]

Universidade Federal do Pampa

Resumo

Neste relato de experiência, pretendemos refletir sobre a importância que o diário reflexivo vem exercendo na formação dos alunos de um curso de Licenciatura em Letras. Este gênero é solicitado durante as disciplinas de Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa e suas Respectivas Literaturas. Apresentamos os resultados parciais de análise que evidencia os dilemas vivenciados pelos estagiários a partir da escrita do diário. Especificamente, analisaremos a dialogia presente nesse processo da estagiária à professora. Espera-se que este trabalho contribua para sinalizar a importância e os modos de utilização do diário reflexivo na formação docente.

Palavras-chave: Diário reflexivo; Dialogia; Formação de professor.

[1] Professora adjunta da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA – Campus Bagé/RS).

THE REFLEXIVE JOURNAL IN THE STUDENTS TRAINING IN THE LIGHT OF THE DIALOGISM THEORY

Abstract

In this experience report we intend to reflect about the importance that the reflective journal has been exercising in the students training in a Bachelor of Letters degree. This genre is requested during the courses of supervised training in Portuguese and their Respective Literatures. We present the analysis of the partial results which show the dilemmas experienced by trainees in the writing **of the journal**. We analyze specifically the dialogy between the teacher and the student. It is hoped that this work will contribute to point out the importance and the ways of using of the reflective journal in teacher education.

Keywords: Reflective journal; Dialogism; Teacher training.

1- Introdução

Ao partirmos da ideia de que a aprendizagem é um processo e não um acúmulo de informações ou uma sequência de ações que ocorrem linearmente torna-se um desafio para o professor organizar atividades de ensino capazes de reforçar ou desencadear aprendizagens. O diário reflexivo foi um caminho que encontramos como desencadeador de aprendizagens e como instrumento de formação docente na disciplina de estágio supervisionado no Curso de Letras[2], uma vez que permite ao sujeito em formação fazer uma reflexão de suas ações e uma autoanálise tanto no registro como nas releituras dos dados registrados.

O diário reflexivo é um gênero que se configura como um documento pessoal que permite uma liberdade de autoria para o registro de ações, certezas, incertezas, enfim, é o espaço do relato da experiência vivida. Porlán e Martín (1997) enfatizam que a utilização periódica do diário possibilita a reflexão sobre os processos mais significativos da dinâmica da sala de aula. Zabalza (1994), na mesma direção, destaca que ao escrever sobre a própria prática, o professor é levado a aprender por meio da narração e, ao narrar a experiência, não apenas a reconstrói linguisticamente, mas também no nível do discurso prático e da atividade profissional. Nesse sentido, compreende-se que, na maioria das vezes, a narração constitui-se em reflexão.

Vinculados ao grupo de pesquisa 'GEBAP – Grupo de estudos bakhtinianos do Pampa', tivemos a oportunidade de transformar um dos diários produzidos no ano de 2011 em objeto de

[2] No curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA- Campus Bagé/RS), as disciplinas específicas de estágio, que ocorrem a partir da segunda metade do curso, são as seguintes: na habilitação em Português e Literaturas de Língua Portuguesa, Estágio em Língua Portuguesa e/ou Respectivas Literaturas I, II e III; na habilitação em Português/Inglês e Respectivas Literaturas, Estágio em Língua Portuguesa e/ou Respectivas Literaturas I e II e Estágio em Língua Inglesa I e II; na habilitação em Português/Espanhol e Respectivas Literaturas, Estágio em Língua Portuguesa e/ou Respectivas Literaturas I e II e Estágio em Língua Espanhola I e II. No caso desse trabalho, trata-se do Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa e/ou Respectivas Literaturas III. A elaboração do diário reflexivo é um dos elementos exigidos no decorrer do estágio. Nele, o estagiário anota registra os acontecimentos vividos durante o processo além de refletir sobre os mesmos. Nesse estágio, o aluno realiza 20 h/a, divididas em três observações e dezessete aulas práticas.

pesquisa[3]; assim, é nosso objetivo analisá-lo a partir dos pilares teóricos de Bakhtin e seu círculo. A análise foi orientada no sentido de (re)construir o processo de formação do estagiário/professor pela escrita narrativa do diário reflexivo a partir do conceito bakhtiniano de dialogia e a partir desse, olhar para outros elementos cunhados por Bakhtin e o círculo, não menos importantes como o excedente de visão e a memória de futuro[4].

Na próxima seção, então, explicitaremos os pressupostos teóricos que orientam o nosso olhar sobre o diário; a terceira seção dedica-se à análise, na qual traremos excertos do diário pensados à luz dos ditos bakhtinianos a fim de reconstruir o processo de formação do estagiário em professor. Por fim, apresentamos as considerações finais.

2- Pressupostos teóricos

2.1 O diário reflexivo: a narrativa do vivido

De acordo com Lima (2005), ainda é controvertido o lugar e o papel da narrativa na construção do conhecimento, sobretudo no que diz respeito às produções acadêmicas. Muitas são as objeções feitas a esse gênero vinculadas a concepções que o reduzem à condição de mera ‘contação de casos’.

Compartilhando a reflexão de Lima (2005), posicionamo-nos contra essa visão reducionista que confere a narrativa um lugar de desprestígio, principalmente por sua ligação com a tradição oral. Nesse sentido, podemos dialogar com Gagnebin (1999) ao dizer que o homem aprende narrando, ainda que os textos

[3] É importante salientar que a pesquisadora em questão foi, em 2011, a professora do Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa e/ou Respectivas Literaturas III e, portanto, participou diretamente do processo de formação e acompanhou a constituição do diário reflexivo.

[4] Sabemos que corremos sérios riscos ao tentar reconstruir um processo que é tão complexo, multifacetado e polissêmico. Não desconsideramos também o fato de que os papéis de estagiária e professora são vividos concomitantemente nos estágios curriculares, conforme a própria estagiária apontará em um dos excertos (30/06/2011). Ainda assim, numa postura dialógica, pensamos ser relevante refletir sobre o processo de formação da estagiária à professora, a partir de seu diário reflexivo, com pano de fundo o dialogismo bakhtiniano.

científicos se orientem por um outro gênero discursivo no qual os sujeitos não têm lugar[5]. Então, por que não deixar que a ciência brote da narratividade? Para isso, consideramos que a narrativa é um gênero que faz parte da história da humanidade e, portanto, também da ciência. A experiência da narrativa faz parte da constituição do sujeito. Para confirmar essa ideia, Bruner (1998) define a narração como sendo um modo especial de se pensar e, provavelmente, o mais natural e o primeiro, com a base no qual se organiza a própria experiência.

Salienta-se que estamos lidando com um diário e que, por se referir a memórias, devemos reconhecer que essa está prenhe de sentimentos e de significados construídos nos acontecimentos vividos. São esses significados que não se fixam, uma vez que a cada retorno à lembrança, novos e diferentes matizes se acrescentam à memória do fato, fazendo com que esse ganhe um ou outro sentido adquirido entre o jogo de lembranças e esquecimentos dos mesmos.

Esse entendimento é importante para reconhecer que a experiência que será analisada por meio da narração do diário, não coincide com o acontecimento que lhe deu origem, uma vez que a experiência, de acordo com Lima (2005, p. 47), secundada por Larrosa, não é o que se passa ou que acontece no decurso de nossas vidas, mas o que nos acontece, o que nos constitui fortemente e, por isso, marca-nos de modo indelével. Isso porque quando se narra, não se está narrando o que aconteceu, mas narra-se o que aconteceu a mim, para mim.

Toda narrativa pode ser considerada uma viagem. Segundo Larrosa (1998), toda viagem verdadeira é viagem interior assim como toda experiência verdadeira é experiência de si mesmo. É, pois, na experiência que as pessoas se encontram a si mesmas e, às

[5] A ciência humana é o lugar do encontro de duas consciências de indivíduos diferentes, os dois são expressivos, únicos e não se repetem. Os dois homens são, por assim dizer, o pesquisador e seu outro, homem e não a coisa. Neste sentido, está contida a diferença entre as ciências humanas que estudam o seu semelhante, individual, ímpar, e as ciências da natureza, que estudam o objeto que é exato, preciso e emite um resultado prático, possível de ser expresso por meio da identidade (a=a). Ideia defendida por Bakhtin (2003) em seu texto sobre a "*Metodologia das ciências humanas*".

vezes, se surpreendem pelo que encontram e não se reconhecem. Dessa forma, é preciso reconstruir-se, reinterpretar-se... enfim, refazer-se.

Acreditamos que (re)construir o processo de formação do estagiário/professor a partir de suas narrativas no diário reflexivo implica conhecer o sujeito a partir de uma viagem verdadeira e nesse tipo de viagem nem tudo está previsto, o que garante uma volta transformada[6]. Para que essa transformação ocorra, é necessário que algo se passe, nos aconteça, e que o acontecimento nos prove, nos derrube, nos negue. E é justamente no estabelecimento de continuidade entre o 'eu' que saiu e o 'outro' que chegou que ocorre uma transformação narrativa. Dessa forma, o outro que chega é 'outro', entre outras coisas, porque sabe quem era antes e porque pode contar a história de sua própria transformação. Esse outro só terá rosto e só será delineado ao final da análise quando conseguirmos delinear esse sujeito e chegar a conclusões advindas do retorno dessa viagem no vivido do outro.

2.2 A dialogia bakhtiniana

Antes de qualquer consideração é importante dizer que o dialogismo ao qual se refere Bakhtin não equivale simplesmente ao diálogo, no sentido de interação face a face. Essa é uma forma composicional na qual também ocorrem relações dialógicas, assim como ocorrem em todos os enunciados no processo de comunicação, independente da dimensão que tiverem. Dessa forma, quem diz alguma coisa, diz para alguém, presente ou ausente. Além disso, é preciso considerar a resposta como elemento essencial e desencadeador do diálogo, uma vez que o que "eu" falo vai provocar no "outro" uma resposta e, portanto, ao responder, aumentará o diálogo.

[6] Especialmente para o pesquisador que se propõe a fazer essa viagem.

De acordo com Bakhtin (2003), a língua, em sua totalidade concreta ou em seu uso real, tem a propriedade de ser dialógica. Os homens não têm acesso direto à realidade, uma vez que a relação que esses mantêm com ela é sempre mediada pela linguagem. Assim, o real se apresenta para as pessoas semioticamente o que significa que um discurso não se relaciona diretamente com as coisas, mas sim, com outros discursos que semiotizam o mundo. Os objetos mostram-se através de signos que aparecem cercados, envoltos, embebidos em discurso sendo que todo discurso dialoga com outros discursos. Dessa forma, todo discurso que fale de qualquer objeto não está voltado para a realidade em si, mas para os discursos que a rodeiam.

Para entender o princípio constitutivo da linguagem é preciso estabelecer a diferenciação entre enunciados e unidades da língua. Bakhtin (2003) não nega a existência do sistema da língua, mas aponta que esse não dá conta do modo de funcionamento real da linguagem. Para o autor, os sons, as palavras e orações são unidades da língua, portanto, são repetíveis. Uma palavra, por exemplo, como “fogo” pode ser repetida milhares de vezes. Os enunciados, por sua vez, são unidades reais de comunicação e são irrepetíveis, uma vez que são acontecimentos[7] singulares, que a cada vez que se realiza apresenta um acento, apreciação e entonação únicos. O enunciado nada mais é do que a réplica de um diálogo, porque cada vez que é produzido está fazendo parte de um diálogo com outros discursos. O que delimita a sua fronteira é a alternância dos sujeitos falantes. Assim, o constitutivo do enunciado é o dialogismo.

Uma outra diferença refere-se ao fato de que as unidades da língua não pertencem a ninguém, não possuem, portanto, autor. Apesar de serem completas não apresentam um acabamento que permite resposta. Contrariamente, os enunciados têm autor que

[7] Ideia defendida por Geraldi (2011).

revelam uma posição ideológica[8]. Sendo uma réplica, com um acabamento especifico, dá abertura ou permite uma resposta.

Essa diferença citada acima nos leva a concluir que as unidades da língua não são dirigidas a ninguém; são neutras, enquanto os enunciados possuem um destinatário, além de carregarem juízos de valor[9], emoções, como por exemplo, exprimir respeito, zombaria, amor, ódio, etc. Isso evidencia também que não basta saber o que significa cada uma das unidades da língua que compõe um enunciado para compreender seu sentido. É preciso reconhecer que os sentidos do enunciado são sempre de ordem dialógica e que eles mantêm diálogo com outros enunciados do discurso.

Com essa diferenciação entre unidades da língua e enunciados chegamos ao sentido do dialogismo como princípio constitutivo da linguagem. Vimos que todo enunciado constitui-se a partir de outro. É, portanto, uma réplica a outro enunciado. Por isso, nele ouvimos mais de uma voz ou minimamente duas: a do "eu" e a do outro. Elas estão presentes no enunciado ainda que não se manifestem explicitamente e podem revelar convergência ou divergência, acordo ou desacordo, adesão ou recusa, complemento ou embate. Isso revela que do ponto de vista constitutivo o dialogismo deve ser entendido como o lugar de luta entre vozes sociais.

No entanto, a teoria bakhtiniana não leva em conta somente as vozes sociais, mas também considera importante as vozes individuais. De acordo com Fiorin:

> Ao tomar em consideração tanto o social como o individual, a proposta bakhtiniana permite examinar, do ponto de vista das relações dialógicas, não apenas as grandes polêmicas filosóficas, políticas, estéticas, econômicas, pedagógicas, mas também fenômenos da fala cotidiana, como a modelagem do enunciado pela opinião do interlocutor imediato ou a reprodução da fala do outro com uma entonação distinta da que foi utilizada, admirativa, zombeteira, irônica, desdenhosa, indignativa, desconfiada,

[8] De acordo com Bakhtin (2004), não são palavras que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, etc. Observamos, então, que o sentido da palavra não pode ser desvinculado de seu contexto, caso contrário, perde o seu real significado.

[9] Seja do locutor ou do interlocutor.

> aprovadora, reprovadora, dubitativa, etc. todos os fenômenos presentes na comunicação real podem ser analisados à luz das relações dialógicas que os constituem (FIORIN, 2006, p. 27).

É fato que todo enunciado não é dirigido apenas a um destinatário imediato e consciente, mas dirige-se também a um superdestinatário que pode variar de grupo social, época e lugar distintos. São ainda essas entidades maiores que podem determinar a produção discursiva. Como aponta Fiorin:

> Para o autor russo, não há uma neutralidade na circulação de vozes. Ao contrário, ela tem uma dimensão política. As vozes não circulam fora do exercício do poder; não se diz o que se quer, quando se quer, como se quer (Ibid, p. 32).

Porém, segundo o autor, o sujeito não está de todo assujeitado aos discursos sociais, uma vez que esse encontra no dialogismo o seu espaço de liberdade e de inacabamento. Assim, a singularidade de cada indivíduo na sociedade ocorre entre meio a interação viva de vozes sociais. Esse é o perfil do sujeito social e individual ao mesmo tempo.

2.3 Excedente de visão e memória de futuro

Além de pensar na dialogia bakhtiniana, precisamos construir a noção de sujeito para esta teoria. Pensemos que qualquer sujeito que vive tem um por-vir e, portanto, é um ser inacabado. Não é possível ao sujeito dominar o todo acabado de sua vida. No interior do mundo em que vive, o sujeito está exposto aos olhos que os veem e sempre será visto com o pano de fundo que o cerca, ou seja, é impossível concebê-lo sem o seu contexto ou lugar que ocupa. Assim, o olhar que o outro lança sobre o “eu” forma um todo com um fundo, cujo domínio é impossível ao próprio sujeito. Nessa relação, o “outro” acaba por ter uma experiência do sujeito (eu) que esse mesmo não tem. Pode-se dizer, então, que o outro tem, relativamente ao eu, um excedente de visão, conceito este bem exemplificado nas palavras de Bakhtin em seu estudo da relação autor e herói:

> O autor não só vê e sabe tudo quanto vê e sabe o herói em particular e todos os heróis em conjunto, mas também vê e sabe mais do que eles, vendo e sabendo até o que é por princípio inacessível aos heróis; é precisamente esse excedente, sempre determinado e constante de que se beneficia a visão e o saber do autor, em comparação com cada um dos heróis, que fornece o princípio de acabamento de um todo – o dos heróis, que fornece o princípio de acabamento de um todo – o dos heróis e o do acontecimento da existência deles, isto é, o todo da obra (BAKHTIN, 1992, p. 32).

Tal posição implica toda a incompletude do "eu" além de constituir o outro como o único lugar possível de uma completude que, na verdade, é impossível, uma vez que, a experiência que o outro tem, ainda que seja sobre o "eu" lhe é inacessível.

A partir disso, podemos dizer que na relação pedagógica de orientação, orientador e estagiário (professor em formação) ocupam, um relativamente ao outro, uma posição exotópica (lugar único e singular) fundamental que é reconhecer essas diferentes posições e, principalmente, deslocar-se de uma para outra para compreender pontos de vistas formados a partir do lugar em que cada um se encontra. Dessa forma, podemos afirmar que se o orientador dispõe de um "excedente" em termos de conhecimento, precisa reconhecer que o estagiário dispõe de outro excedente, aquele de suas práticas e de sua vivencialidade (experiência vivida). Nas palavras de Laurindo e Geraldi (2010), sem esse reconhecimento, a relação pedagógica se esvai.

Finalmente, pensar na prática pedagógica à luz da dialogia bakhtiniana significa dizer que não existe prática pedagógica sem projeto de futuro. Poderíamos, assim, dizer que o sujeito dialógico responde ao presente projetando o futuro a partir de suas experiências passadas. De acordo com a nossa compreensão da teoria bakhtiniana, é justamente essa relação com o futuro, que define ações do presente. Pensar sob essa perspectiva de memória de futuro é condição *sine qua non* para compreender a narrativa do professor em formação inicial em seu diário reflexivo.

> Na relação pedagógica, podemos dizer que uma educação vista esteticamente está sempre produzindo acabamentos – os objetivos a que se quer chegar, que são ditados como nossa resposta ao presente pelo que projetamos como futuro. É este futuro a ser alcançado, o que está por vir, que funciona como horizonte de chegada, e o educador transita com educandos para esta direção. Sem direção no horizonte não é possível pensar qualquer educação (formal ou informal) e é precisamente o horizonte futuro que define do que é passado aquilo que pode se transformar no presente em instrumento de construção do porvir. Mas é preciso explicitar: se este porvir tem um acabamento, não tem um fechamento! Por isso a ideia de portos: lugares de chegadas que são também de partidas (LAURINDO E GERALDI, 2010, sn).

Compartilhamos dessa ideia e dadas essas noções, voltaremos nossos olhares para o diário reflexivo construído pela estagiária J. durante o estágio supervisionado de Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas III, cadeira essa ofertada nos semestres finais do curso Licenciatura em Letras.

3- Vivendo a dialogia: da estagiária à professora

A partir da narrativa da estagiária J., registrada no diário reflexivo, é possível reconstruir o seu processo de formação docente e, principalmente, a sua constituição enquanto professora. Podemos encontrar indícios de um processo dialógico com a formadora e com si mesma, permeando toda a escrita no diário que teve duração de um semestre, tendo início em março/2011 e término em junho/2011[10].

A primeira narrativa reflexiva que abre a escrita do diário permite identificar a insegurança com que a estagiária inicia as suas observações na turma em que aplicará as práticas. Vemos J. questionando a sua escolha profissional de ser professora e a

[10] A aluna realizou o estágio supervisionado em Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas III em uma turma de ensino fundamental. Excepcionalmente, essa experiência, por orientação da professora formadora, foi realizada em dupla dado o grande número de alunos matriculados na turma de estágio.

frustração diante do comportamento apresentado pela turma observada:

> *J1*
> *"Hoje, juntamante, com a F., colega do curso de Letras, dei início às observações das aulas ministradas pela professora regente da turma 81, da Escola Municipal de Ensino Fundamental X, localizada na cidade Y.*
> *A observação dessas aulas fez com que eu refletisse muito sobre a minha futura profissão e em muitos momentos fiquei frustrada com o comportamento dos "nossos" futuros alunos*" (06/04/2011).

Vemos, a partir do excerto acima, o diálogo[11] que J. está travando a partir do contato inicial com a turma e, principalmente, os projetos de futuro que está criando a partir de suas experiências presentes. As suas palavras revelam que o processo reflexivo de J. sobre sua prática teve início e está permeado, diríamos, com um certo estranhamento, que é notado pela frustração da estagiária e que consideramos ser parte do processo. O etnólogo americano Spindler (1982) reforça que o estranhamento, sendo a condição de princípio de todo procedimento é, muitas vezes, necessário para sua própria construção. Assim, a imersão num determinado cotidiano pode nos cegar justamente por causa de sua familiaridade. Para que alguma coisa possa se tornar objeto de observação e/ou pesquisa, é preciso torná-la estranha de início para poder, ao final do trabalho, retraduzi-la.

Além disso, sabemos que essa reação de J. evidencia apenas um dos vários dilemas que acompanham a constituição do ser professor. Autores que discutem o início da carreira, como Esteves (1995) e Veenman (1984), analisam que esses profissionais, ao chegarem à realidade escolar, sofrem o que denominam de "choque de realidade", que representa as dificuldades na nova profissão. Esse choque, se não for bem gerido pelo estagiário com apoio de outros profissionais da educação mais experientes, pode provocar sérios danos à construção do perfil do docente que, neste momento, se inicia

[11] J. tem consciência de que seu interlocutor privilegiado seria a professora formadora, orientadora do referido estágio.

no trabalho escolar. Aqui se encontra o papel fundamental do diálogo que o diário reflexivo proporciona com o professor orientador de estágio. Em outras palavras, o objetivo da construção do diário reflexivo é o de garantir um momento de diálogo entre professor formador/orientador e aluno em formação. Além disso, sabemos que o sujeito - no caso, o estagiário - ao narrar a sua história, a reconstrói e volta à realidade, transformado. Retomando Larrosa (1998), é na experiência que as pessoas se encontram a si mesmas e, às vezes, se surpreendem pelo que encontram e não se reconhecem. Dessa forma, é preciso reconstruir-se, reinterpretar-se... enfim, refazer-se.

A condição de insegurança e frustração tem ecos na própria vida pessoal de J.. Podemos notar que a constituição da professora está ocorrendo e repercutindo em sua própria vida pessoal. Encontramos anotações reveladoras desse diálogo na passagem:

> *J2*
> *"No final de semana passado, perdi o sono várias vezes pensando no que iria fazer para despertar o interesse da turma..." (08/04/2011).*

Esse excerto é revelador do processo por qual passa J. e, principalmente, do diálogo que tem travado consigo mesma, uma vez que está entre duas identidades, a de ser aluna e assumir-se como professora[12]. Essa passagem não ocorre sem conflitos, afinal, é um momento em que o estagiário sente como se da noite para o dia deixasse subitamente de ser estudante e sobre os seus ombros caísse uma responsabilidade profissional, cada vez mais acrescida de responsabilidade, para a qual percebe não estar preparado. No entanto, mesmo nesse momento inicial, nota-se que J. quer investir no diálogo efetivo na sala de aula, uma vez que quer *despertar o interesse da turma*. J. já se deu conta de algo fundamental: quando o professor não explora em seu trabalho as relações dialógicas - especialmente, com os seus alunos - faz com que a relação permaneça no "diálogo" em sua

[12] É interessante observar que consideramos esse processo como constitutivo da formação do professor.

concepção mais restrita: o “eu” é sempre o mesmo e o “tu” é sempre o mesmo. De acordo com Geraldi:

> O sujeito se anula em benefício da função que exerce. Quando o tu-aluno produz linguisticamente, tem sua fala tão marcada pelo eu-professor-escola que sua voz não é voz que fala, mas voz que devolve, reproduz a fala do eu-professor-escola. Essa artificialidade do uso da linguagem compromete e dificulta, desde sua raiz, a aprendizagem na escola de uma língua ou da variedade de uma língua (GERALDI, 2005, p. 89).

Embora o autor esteja referindo-se à relação professor e aluno, não podemos desconsiderar a importância do dizer acima na questão da formação do professor. Dessa forma, o estágio já é uma oportunidade de experiência que o professor em formação tem de quebrar com esse paradigma de o aluno reproduzir uma fala que costuma ser tão marcada pelo *eu-professor-escola*.

A perda de sono em busca de algo que desperte o interesse da turma é uma tentativa de J. de dialogar com a própria frustração diante de sua observação do comportamento da turma com a professora regente. J. está percebendo que é preciso dialogar de alguma forma com a turma para que esse diálogo seja realmente efetivo. É interessante notar que J. quer ser diferente, mas reconhece o profissionalismo e dedicação da professora regente:

> *J3*
> *“ Após o término da aula, conversamos com a professora regente, a mesma trabalha há vinte anos com o ensino de Língua Inglesa e há apenas um ano e meio ministra aulas de LP. A pouca experiência como professora de português, resulta em um excelente empenho por parte da regente em buscar uma formação continuada (....) A professora demonstrou interesse pelos materiais elaborados por nós, solicitando cópia dos mesmos”. (08/04/2011)*

No excerto acima, vemos uma postura importante de J. em seu processo de estagiária. Apesar de reconhecer, em outros momentos, que o diálogo entre a professora regente e a turma não seja algo que considere ideal, não deixa de reconhecer o empenho da professora regente. Classifica-o, inclusive, como "excelente"[13].

Das observações às práticas propriamente ditas, há uma mudança de postura de J., como podemos ver no excerto seguinte[14]. Nesse momento, ela se mostra mais segura e estabelece um diálogo com o estágio anterior:

> *J4*
> *"Dou início traçando um paralelo ao estágio II. Chegar à sala de aula (no estágio anterior) foi algo muito difícil para mim. Lembro que naquele momento, fiquei muito nervosa, na verdade não era motivo para tanto porque já estava tudo organizado. Já o estágio III foi mais tranquilo, não tenho certeza do motivo. Talvez pelo exercício vivenciado no semestre anterior, talvez pela companhia da F. (16/05/2011).*

A escrita acima demonstra uma contradição com o que a estagiária disse no excerto *J1*. Naquele momento, ela escreve que "*a observação dessas aulas fez com que eu refletisse muito sobre a minha futura profissão e em muitos momentos fiquei frustrada com o comportamento dos "nossos" futuros alunos*". Diferentemente, aqui, ela escreve que o atual estágio "foi mais tranquilo" e demonstra que, embora não tenha certeza do motivo, atribui isso ou à experiência do estágio anterior ou à companhia da estagiária F.. Consideramos que contradições como essas fazem parte do processo dialógico pelo qual passa J. na constituição de sua identidade profissional.

Vale salientar que J., em seu processo de formação inicial, já põe em prática a questão de refletir sobre a ação planejada e executada. Isso fica evidente quando J. diz que não havia motivo para ficar nervosa porque "já estava tudo organizado". Essa característica

[13] Esse é uma reflexão importante que os professores orientadores de estágio mantêm com os estagiários: incentiva-se que esses não assumam uma postura de crítica negativa (olhar apenas o que não funciona ou o que é ruim) ao frequentar as salas de aulas, durante os estágios.
[14] Essa escrita ocorre um mês após o início do estágio.

evidencia traços dialógicos entre a interação entre professor formador/orientador e estagiário, uma vez que durante o estágio, é fortemente reforçado a importância do planejamento e reflexão na ação pedagógica.

Vemos a partir dessa atitude o diálogo entre teoria x prática, entre o ser docente x discente e, principalmente, o diálogo com a sua condição de aluna em outro tempo vivido, o que é reforçado no seguinte excerto:

> *J5*
> *Após trabalhar uma lenda da cidade e questionar as crianças sobre o seu conhecimento. A resposta foi surpreendente, pois apenas dois alunos conheciam a lenda que faz parte da estória da cidade. Mais uma vez, pude perceber que a cultura presente no cotidiano dos alunos, difere da cultura do meu tempo de aluna (18/05/2011, grifo nosso).*

A leitura do diário reflexivo nos permitiu reconhecer que muitas vezes o papel de aluna e professora em J. se confundiram e foi preciso uma luta interior para decidir qual papel deixar falar mais alto. Segue a sua reflexão registrada após um passeio realizado com a turma para conhecer os lugares turísticos da cidade[15]:

> *J6*
> *(...) os alunos interagiram o tempo todo (...) fiquei pensando, quando os mesmos sabem sobre o que está sendo dito, eles interagem super bem. Isso também acontece comigo, quando não sei sobre o assunto fico bem quieta e com medo de falar bobagem (...) Aproveitamos o passeio, fizemos um lanche no bosque (...) os alunos corriam feito criança. Deu até vontade de correr junto, mas tem vezes que ainda me confundo com a postura de um professor e acabei ficando quieta sentada como gente grande (20/06/2011).*

J. estaria deixando falar mais alto a função eu-professor-escola? Fica evidente que a estagiária trava um embate consigo mesma sobre qual a postura que um professor deve/pode assumir diante

[15] A temática escolhida para trabalhar com os alunos foi justamente os duzentos anos de existência da cidade.

do fato de seus alunos correrem em um passeio. Em outras palavras, ficar "quieta sentada como gente grande" ou correr acompanhando-os?

Para finalizar, trazemos a reflexão com que J. fecha o seu diário reflexivo e que evidencia toda a situação dialógica vivida. São palavras que revelam todo o inacabamento do sujeito e a sua não neutralidade. J. ressalta a questão do processo infindável que vivenciará enquanto professora.

> *J7*
> *A professora orientadora quase nos deixou de cabelo em pé, o olhar sério enquanto nos observava, dava a entender que estava saindo tudo errado e muitas vezes, saiu mesmo porque ficávamos nervosas com a presença dela. O hábito de tentarmos imaginar o que o outro está pensando desconcentra qualquer um (...) Falhas existem sim, mas o estágio não pode ser visto como um produto final e sim como um processo de aprendizagem. É mais uma etapa da graduação que por sua vez aprendemos muito mais com os alunos do que eles conosco (30/06/2011, grifo nosso).*

Em síntese, podemos dizer que o diário reflexivo, elaborado durante o estágio supervisionado se mostrou uma ferramenta imprescindível para auxiliar o sujeito em formação profissional. A partir dos excertos de escrita, acompanhamos o processo de J. e, principalmente, a sua singularidade que ocorre entre meio as suas reflexões. A dialogia presente em sua escrita reflexiva traz marcas de diferentes vozes e diferentes lugares sociais.

É preciso destacar, a partir do último excerto, a presença do professor formador/orientador de estágio no processo vivido. Pensamos que a leitura do outro sobre o que é escrito no diário reflexivo pode possibilitar ao escritor compreender aquilo que ele não consegue "ver" em sala de aula. A ideia bakhtiniana de excedente de visão pode reforçar a defesa da importância do outro na produção do diário reflexivo, uma vez que se torna espaço para que esse excedente se manifeste. Segundo o autor:

> O excedente de visão é o broto em que repousa a forma e de onde ela desabrocha como uma flor. Mas para que esse broto efetivamente desabroche na flor da forma concludente, urge que o excedente de minha visão complete o horizonte do outro indivíduo contemplado sem perder a originalidade deste. Eu devo entrar em empatia com o outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente, a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento (BAKHTIN, 2003, p.23).

Salientamos, então, que é o excedente de visão do outro que pode completar o escritor – professor em formação – naquilo em que ele, do "lugar" que ocupa, não consegue ver, não consegue identificar. Por isso, reforçamos a ideia de que a prática de escrita do diário reflexivo é um instrumento favorecedor de aprendizagens profissionais, tanto para os professores em formação inicial e até mesmo para aqueles já experientes que terão muitos olhares sobre sua prática a partir desse processo dialógico de escrita.

4- Considerações finais

Tivemos, neste texto, por objetivo, analisar a prática de escrita do diário reflexivo na disciplina de Estágio Supervisionado do Curso de Letras. Analisamos o diário de J. e sua constituição de estagiária à professora a partir dos pressupostos teóricos bakhtinianos, principalmente, no que se refere à dialogia, excedente de visão e memória de futuro.

Partindo do princípio de que é na experiência que as pessoas se encontram a si mesmas, assistimos ao processo de J. de se reconstruir-se, reinterpretar-se, refazer-se desde o seu lugar de aluna até o de professora. Notamos que esse processo não é neutro e muito menos sem conflitos. A escrita no diário reflexivo é reveladora de um diálogo entre muitas vozes.

Ainda que este texto faça parte de uma pesquisa em andamento e que essas considerações tomam um caráter provisório,

ousamos dizer que o diário reflexivo é fundamental para a constituição do professor. Podemos dizer que a escrita do diário além de permitir descortinar parte da dialogia que permeia o processo de formação do estagiário a professor, nos deixa ver, graças a um lugar exotópico que ocupamos, que J. está pensando a educação a partir de um projeto de futuro e que esse é um projeto consciente de que o presente por ele expandido é incapaz de prever todos os sentidos possíveis que se abrem após se chegar a um acabamento que é sempre provisório.

A dialogia presente na escrita de J. - com o professor formador/orientador e consiga mesma - evidencia todo o seu inacabamento e sua singularidade. Isso nos permite concluir que a experiência vivida e a reflexão a partir dessa forma o professor.

Referências Bibliográficas

Bakhtin, M.. **Estética da Criação Verbal**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992/2003.

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BRUNER, J.. **Realidade mental, mundos possíveis**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ECO, H.. **A ilha do dia anterior.** 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 1995.

ESTEVES, J. M. Z. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. Lisboa: Porto, 1995, p.93-124.

FIORIN, J. F.. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006

GAGNEBIN, J. M.. **História e narração em Walter Benjamim**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

GERALDI, J. W. A linguagem nos processos sociais de constituição da subjetividade. In: ROCHA et al. (Org.). **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto**. Belo Horizonte: Autentica, 2005.

_____. **A aula como acontecimento**. São Carlos: João e Pedro editores, 2011.

LAURINDO, T. R. e GERALDI, J. W. **Bakhtin e Freinet: a educação sob um olhar estético.** Rodas de Conversa bakhtiniana. São Carlos, 2010.

LIMA, M. E. C. C. **Sentidos do trabalho**: A educação continuada de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PORLÁN, R..; MARTÍN, J. **El diário del profesor**: um recurso para la investigación em aula. 5.ed. Sevilla: Editora Díada. 1997.

SPINDLER, G.. **Doing the ethnography of schooling: – educational anthropology in action**. Edition by George Spindler. Stanford University, 1982.

VEENMAN, S.. Perceived Problems of beginning teachers. In: **Review of Educactional Research Summer**, v.54, n.2, 1984, p.143-178.

ZABALZA, M. A.. **Diário de aula:** contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto: Porto Editora, 1994.

_____ . **Diários de aula:** um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

O CRIAR EM AÇÃO: CONCEPÇÕES E REFLEXÃO PARA A PRÁTICA DA CRIATIVIDADE EM LÍNGUA PORTUGUESA

Andréa Gomes de Alencar[1]
Centro Universitário Ítalo Brasileiro
Universidade de São Paulo

Resumo

Partindo do pressuposto de que o conceito de criatividade é encarado sob diversos aspectos no meio acadêmico, ora sendo observado como algo inato ao ser humano – e, portanto, não desenvolvido –, ora visto como uma habilidade que deve ser exercitada, propomos, nesse estudo, retomar algumas dessas teorias e evidenciar como esse conceito pode ser utilizado em sala de aula. Para tanto, além de apresentar apontamentos sobre o que seja, de fato, criatividade, trataremos de mostrar estratégias para seu desenvolvimento, bem como evidenciar como ela pode ser trabalhada no contexto escolar, em aulas de Português. Finalizaremos com uma análise de texto literário brasileiro, apontando quais os recursos utilizados pela autora em sua prática criativa.

Palavras-chave: Produção de textos; Competência criativa; Desenvolvimento da criatividade.

[1]Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) Docente e coordenadora do curso de Letras do UniÍtalo. Doutoranda em Filologia e Língua Portuguesa pela USP.

THECREATEIN ACTION: DESIGNSFORTHE PRACTICEAND REFLECTIONOF CREATIVITY IN PORTUGUESE LANGUAGE

Abstract

Assuming that the concept of creativity is viewed from various aspects in academia, sometimes being seen as something innate to humans-and therefore not developed-,sometimes being seen as a skill that should be exercised, we propose in this study to incorporate some of the setheories and to show how this concept can be used in the classroom. In order to do so, besides presenting notes on what is, in fact, creativity, we will try to show its development strategies and to show how it can be worked in the school context, in Portuguese lessons. We will conclude with an analysis of Brazilian literary texts, pointing out what resources were used by the author in his creative practice.

Key words: Text production; Creative skills; Creativity development.

Introdução

"Quando a mente de uma pessoa expande-se ao criar
uma nova ideia, nunca mais voltará a sua dimensão original".
(Oliver Wendell Holmes)

Não é incomum ouvir em nossa sociedade que quando uma pessoa tem alguma habilidade marcante, que a faz sobressair sobre as demais, é porque ela é um ser bem dotado com um dom nato, quase divino. Assim ocorre com musicistas e artistas, esportistas e intelectuais.

Quantos já não presenciaram frases como: "Você viu *fulano*? Começou agora a estudar piano e já toca lindamente. Esse tem o dom!" ou "Nem parece que é filho de *sicrano*, não consegue nem chutar uma bola direito".

Frases como essas têm como pano de fundo a crença de que o desenvolvimento de uma habilidade especial e particular é obra do acaso, do divino ou da genética. Essa ideologia, porém, evidencia um desconhecimento do esforço pessoal que cada um realiza para o desenvolvimento de qualquer habilidade.

Em se tratando do contexto escolar, esse tipo de pensamento leva a crer que a escrita de um texto só ocorre de forma satisfatória para aquele que tem real vocação, sendo, portanto, tarefa para poucos e, em outra medida, tarefa impossível para se realizar quando não se é o "escolhido".

Visando esclarecer um pouco sobre essas crenças advindas do senso comum e que tem base em uma tendência teórica pregressa, o presente trabalho procurará mostrar como a criatividade pode ser desenvolvida, inclusive no contexto escolar, em aulas de Língua Portuguesa. Para tanto, apontaremos alguns pressupostos teóricos relacionados ao estudo da criatividade que darão base para nossa discussão.

Para consolidar nossas explanações, será feita a análise de um texto literário brasileiro, a partir do qual será evidenciado como o processo criativo se construiu em suas linhas e entrelinhas.

Longe de crer na tese de aptidão natural, procuraremos mostrar que é possível estimular jovens (de todas as idades) a desenvolver suas competências criativas, se para isso se dispuserem.

Revisão Bibliográfica

1. O que é criatividade?

Por ser um fenômeno complexo, definir o conceito de criatividade nunca é tão simples, especialmente por apresentar diversas possibilidades de enfoque.

Entendida como *processo*, a capacidade criadora é estudada a partir da investigação de qual seja o tipo de pensamento que auxilia no seu desenvolvimento. Se observada como *produto*, o enfoque recai no impacto que a produção gera para a sociedade, para as áreas específicas do conhecimento ou para o próprio indivíduo. (WECHSLER, 1993).

Há ainda estudos que focam as *características do indivíduo* criativo, buscando definir os aspectos de sua personalidade que poderiam contribuir para a competência criadora. E, por fim, outros que voltam seu olhar para análise do "*ambiente social favorável à criatividade*". (WECHSLER, 1993, p. 1, ênfase nossa)

Wechsler (1993) apresenta um panorama geral que evidencia a evolução desse conceito, bem como o enfoque pelo qual ele é compreendido por diversos pesquisadores. A fim de facilitar a visualização e recuperar rapidamente os principais pontos por ela apresentados, optamos por apresentar um quadro-síntese com as principais ideias desse percurso teórico, conforme pode ser observado a seguir:

Quadro 1 – Concepções teóricas sobre a criatividade

TEORIAS SOBRE A CRIATIVIDADE	
ABORDAGEM	**ENFOQUE ASSUMIDO**
Filosófica	A criatividade é tida como um dom divino, prêmio dos deuses. Ela ainda é considerada fruto da inspiração e da intuição.
Biológica	A hereditariedade é o fator fundamental para explicar a criatividade. Segundo essa visão, ela não podia ser ensinada, pois estava fora do controle pessoal.
Psicológica	* Teoria associativa: O resultado criativo advém de uma relação de estímulo e resposta (Skinner). * Teoria psicanalítica: A criatividade é uma forma inconsciente de solução de conflitos (Freud). * Teoria Humanista: A criatividade é uma tendência do ser humano à auto-realização. Para Carl Rogers, a pessoa criativa tolera as ambiguidades, não tem um pensamento ou comportamento rígido, confia em seus sentimentos, busca a auto-realização e a organização de sua personalidade. * Teoria Desenvolvimental: Para Piaget, a imaginação criadora é um processo de assimilação e só se manifesta espontaneamente. A criatividade depende de amar e receber amor, ou seja, é um fenômeno decorrente da inspiração de ser amado.
Psicoeducacional	* Teoria cognitivista: A criatividade é o resultado de respostas diferentes e alternativas aos problemas apresentados. Além disso, a personalidade também apresenta um papel relevante no desenvolvimento criativo. (Guilford) * Teoria educacional: O pensamento criativo é decorrente da formulação de hipóteses e do enfrentamento de situações divergentes. A escola punitiva gera um atraso ao desenvolvimento criativo, enquanto a liberal promove seu efeito duradouro. (Torrance)
Psicofisiológica	O processamento do pensamento criativo é resultado de atividades realizadas no hemisfério direito do cérebro, caracterizado pelo processamento da informação global, emocional, não-linear, ou sem lógica.
Sociológica	A criatividade é construída dentro de um grupo social, portanto as cobranças impostas por ele têm relação direta na construção do pensamento criativo. As motivações internas, do próprio indivíduo, são mais relevantes que as externas, pois estas podem abalar o seu

	desenvolvimento. (Amabile)
Psicodélica	O desenvolvimento criativo acontece a partir da expansão da consciência de maneira construtiva, o que pode ser feito a partir de relaxamento e meditação.
Instrumental	A criatividade é entendida através do seu produto. As pessoas mais criativas são aquelas que apresentam uma ideia não comum, ainda não valorizada, mas que, no futuro, pode se tornar um excelente negócio. (Sternberg)

Em nosso estudo, compartilhamos da ideia de que o ambiente sócio-cultural pode interferir no processo criativo, mas que o indivíduo é capaz de desenvolver e aprimorar sua capacidade criadora a partir de atividades constantes, não entendidas aqui como "treinamento", mas como um superar-se cada vez mais. Em outras palavras, a prática refletida pode ser o caminho para o desenvolvimento da criatividade.

É preciso ainda deixar claro que não é apenas criativo o indivíduo que apresenta uma obra inédita. Ao saber brincar com a linguagem, fugir do lugar comum e representar uma ideia de forma inovadora, o sujeito já evidencia sua capacidade criadora. Nesse sentido, concordamos com Matos (1994, p. 172) ao afirmar que:

> "O usuário de português como língua materna não precisa ser um Guimarães Rosa para cunhar palavras ou fazer derivações lexicais as mais diversas (...). Enquanto continuar-se a reservar o conceito de criatividade a realizações supremas ou magníficas (...), a educação (...) continuará atrofiada em nosso sistema educacional."

Assumimos, portanto, a ideia de que a criatividade é o resultado do enfrentamento das dificuldades que se apresentam, buscando saídas alternativas que fogem ao padrão comum, mas que são reflexo de esforço e da superação do próprio indivíduo.

2. O papel das associações para a construção do potencial criador

Apesar de a linguagem ser um atributo tanto de homens quanto dos animais, é inegável que no ser humano ela apresenta uma caracterização especial, por ser veículo de comunicação e interação efetivamente desenvolvida. (ESTRADA, 1992)

No entanto, justamente por ser uma prática rotineira, muitos creem que não há nela nada de especial, entendendo a fala como ato puramente mecânico e automático. Contrariando essa visão, Estrada (1992, p. 89) afirma que "falar é criar", ou seja, a criatividade da linguagem (falada ou escrita) é uma característica intrínseca à língua, uma vez que os sentidos são construídos pelo indivíduo e não estão prontos, acabados, prova disso é a polissemia evidente de alguns vocábulos.

A obra de Gribel (2003) vem ao encontro do que defende Estrada, evidenciando quantas frases comumente utilizadas pelos adultos seriam absurdas se interpretadas em seu sentido literal. Em seu texto, a autora se dispõe a explicar para o pequeno leitor algumas expressões idiomáticas bastante utilizadas pelos adultos, mas que representam um desafio ao entendimento da criança. O que chama a atenção é a construção criativa da obra que, amarra um "capítulo" ao outro, sempre deixando o leitor com vontade de continuar a leitura. No fragmento a seguir, é possível observar como essa composição textual se configura:

> **Ter o rei na barriga**
> O único cara que eu já ouvi falar que teve de verdade um rei na barriga foi o Gulliver, quando metade da cidade de Lilliput subiu na barriga dele. Inclusive o rei. Mas dizer que fulano tem o rei na barriga é o mesmo que dizer que fulano é metidérrimo, daqueles insuportáveis, ***que se acham os melhores do mundo*** em tudo. Se vocês toparem com alguém assim algum dia, aceitem uma sugestão: mandem o cara ir PENTEAR MACACO.
>
> **Vai pentear macaco**
> Essa sugestão maluca tem outras variações:
> Vai ver se eu tô na esquina.
> Vai lamber sabão.
> Vai plantar batata.
> Vai catar coquinho.
> E todas querem dizer a mesma coisa: ***Vê se não enche e me deixa em paz!!!***
> E se o chato não se mancar que não está agradando e continuar ali enchendo, o jeito é TIRAR O TIME DE CAMPO.

(GRIBEL, 2003, p. 31 e 35)

Nos trechos citados, a autora faz uso de alguns recursos gráficos para ajudar o pequeno leitor a compreender o sentido das expressões, como o negrito e uso de fonte colorida[2] no fragmento que evidencia o significado do termo explicado. Além disso, percebe-se que sua explicação sempre finaliza com outra expressão, destacada com letras maiúsculas, evidenciando para o leitor qual será a próxima frase a ser abordada. Essa construção visual contribui para que o aluno faça associações, o que estimulará sua capacidade criativa no exercício de "adivinhar" o que poderia significar a expressão destacada ao final de cada fragmento.

Segundo Ostrower (1994, p. 20), "as associações compõem a essência de nosso mundo imaginativo", pois, por serem espontâneas e velozes são impossíveis de controlar, contribuindo assim para as interligações entre ideias e sentimentos.

No primeiro fragmento destacado ("Ter o rei na barriga"), Gribel (2003) propõe a construção de sentido a partir de um exercício intertextual ao retomar a obra de Swift (1726/2010). Essa associação de ideias favorece a passagem do entendimento literal da expressão para o sentido mais específico que ela carrega. É a desconstrução que leva a uma nova construção, favorecendo o potencial criador, conforme nos aponta Ostrower (1994, p. 26, ênfase nossa):

> Em cada função criativa sedimentam-se certas possibilidades; ao se discriminarem, concretizam-se. As possibilidades, virtualidades talvez, se tornam reais. Com isso excluem outras – muitas outras – que até então, e hipoteticamente, também existiam. Temos de levar em conta que uma realidade configurada exclui outras realidades, pelo menos em tempo e nível idênticos. É nesse sentido, mas só e unicamente nesse, que, no formar, *todo construir é um destruir*.

[2] Considerando que, neste artigo, o uso da fonte colorida não foi possível, optamos por manter o negrito e destacar com itálico o fragmento que aparece colorido no livro original. Conforme se observa, o trecho em evidência traz a explicação da expressão a qual faz referência.

No segundo fragmento (Vai pentear macaco) essa associação também é percebida, no entanto, o recurso utilizado trata mais da aproximação de sentidos (já que retoma expressões similares) que da oposição de ideias. Dessa forma, o leitor é levado a refletir sobre cada uma das expressões para chegar ao significado que é, depois, explicitado. Ostrower (1994) enfatiza ainda o caráter cultural das associações, apontando que se a fala e o pensar consolidam-se através da língua, esta só se constrói a partir das relações afetivas e intelectuais de uma dada cultura, na qual está inserida. Assim, o processo criativo decorrente dessas associações está impregnado das ideologias que constitui o ser criador.

Para ilustrar essa noção, tomemos como base Falcão (2011). A autora, em sua obra, apresenta um conjunto de verbetes cujos significados foram reelaborados, fugindo do sentido dicionarizado:

> ABANDONO – quando uma jangada parte e você fica.
> ADOLESCENTE – toda criatura que tem fogos de artifício dentro dela.
> AGRESSÃO – Coice que pode ser desferido com patas, mãos, pés, atos ou palavras.
> APLAUSO – quando as mãos não necessitam da boca para dizer “gostei”.
>
> (FALCÃO, 2011, p. 6, 7 e 9. Verbetes selecionados)

As novas definições dadas aos verbetes são construídas a partir de associações que levam em conta as ideologias construídas pelo autor, em seu contato com a cultura em que está inserido. Assim, ao relacionar “abandono” com uma jangada indo embora, mas deixando alguém para trás, pode-se perceber a relação afetiva que a nova definição evoca. O leitor é obrigado a imaginar a cena e a internalizar e re-significar o conceito de abandono, como se estivesse vivenciando essa sensação.

O sentido trazido pela autora para o termo “adolescente” distancia o leitor do foco “idade” ou “época da vida”, forçando-o a reconhecer que este é um atributo de “toda criatura”. No entanto, a construção do sentido se dá, especificamente, na associação feita entre essa “condição do ser” com o termo “fogos de artifício”, para o qual se podem atribuir sentidos diversos: luminosidade, ímpetos de vitória, felicidade, realizações, dentre outros.

Considerando a importância de estimular a criatividade na escola, a exemplo de Falcão (2011), os alunos poderiam ser convidados a repensar sentidos de palavras ou expressões que usam cotidianamente.

Esse exercício poderia auxiliá-los a desenvolver seu potencial criador, estimulando-os a fugir do que é banal e a reelaborar conceitos.

3. Criatividade no contexto escolar

É certo que não existe uma receita pronta e acabada para se desenvolver a criatividade, no entanto, é possível observar alguns aspectos que podem contribuir para o seu exercício.

A primeira delas é a atmosfera em que ela ocorre, ou seja, a situação concreta de produção do discurso, aí envolvidos não apenas o produtor do texto, mas, igualmente, os interlocutores que a ele estão relacionados. Nesse sentido, tanto o ambiente familiar, quanto o escolar podem favorecer a percepção criativa através do respeito às ideias do aluno, bem como a revisão de algumas normas que, por serem demasiadamente fechadas, impossibilitam a liberdade criadora. (TORRANCE, 1976)

> A sociedade é, em geral, completamente selvagem para com pensadores criativos, especialmente quando são jovens. Até certa medida, o sistema educacional precisa ser coersivo e dar ênfase ao estabelecimento de normas de comportamento. Professores e administradores raramente podem fugir desse papel coersivo. Conselheiros e outros trabalhadores de orientação estão em melhor posição para libertar-se dele. Ainda assim, há maneira pelas quais professores e administradores pode libertar-se desse papel por tempo suficiente para proporcionar refúgio, se forem sensíveis à necessidade.
>
> (TORRANCE, 1976, p. 26)

Para o autor, é papel dos pais e profissionais da educação dar o devido apoio para que a criança, o jovem ou o adulto sintam-se encorajados a persistir em sua ideia, que, por ser diferente, nem sempre é aceita pelo grupo.

Alencar (1986) também aponta a influência do professor, especialmente nas séries iniciais, em que este é visto como modelo pelo aluno, como fator preponderante para a conservação da capacidade criativa. Dessa forma, reforça-se a necessidade de o professor manter uma postura aberta e

colaborativa no sentido de apoiar o educando a compreender seu próprio potencial e a ajudá-lo a enfrentar seus desafios.

O mesmo vale para o ambiente familiar, já que "uma criança que se sente insegura quanto à extensão em que é aceita e amada pelos seus paistem também maior receio de manifestar a sua curiosidade e a sua imaginação." (ALENCAR, 1986, p. 71)

Corroborando com essa ideia, Virgolim e Alencar (1994, p. 36) apresentam o resultado de uma pesquisa em que arquitetos altamente criativos afirmaram que "seus pais tinham grande respeito pela sua forma de pensar e de agir, incentivando e demonstrando confiança em suas habilidades, oferecendo-lhes ao mesmo tempo oportunidades para tomadas de decisões."

O quadro a seguir apresenta uma síntese do que Alencar (1986) propõe como fatores que prejudicam ou auxiliam o desenvolvimento da criatividade.

Quadro 2 – Fatores que impedem ou favorecem o desenvolvimento da criatividade

BARREIRAS À CRIATIVIDADE	CARACTERÍSTICA DE UMA ATMOSFERA CRIATIVA
1. Excesso de conteúdo escolar, com visível diminuição do tempo para "fugas" criativas. 2. Ensino tradicional, visando apenas à memorização. 3. Professor autoritário que poda o aluno. 4. Foco demasiado no comportamento do aluno: o "bom" aluno é o que permanece quieto, não questiona e não critica. 5. Pouca confiança na capacidade do aluno: o professor não crê na possibilidade de o aluno propor novas ideias.	1. Respeito e receptividade às novas ideias do aluno. 2. Condição para sua produção: a) Dar tempo para a criação. b) Encorajar o aluno a refletir. c) Criar ambiente de aceitação mútua. d) Valorizar as ideias construídas pelo grupo. 3. Aceitação da fala espontânea, não a tomando como indisciplina. 4. Auxílio do professor para o enfrentamento de situações adversas. 5. Desenvolvimento do desejo de arriscar, de experimentar. O medo do fracasso e da crítica não deve existir.

O segundo aspecto que tende a contribuir significativamente para o fortalecimento da ação criadora é a prática de uma leitura ativa, interativa, em que o sujeito não apenas decodifique letras, mas que faça um exercício

de adivinhação, buscando “desvendar”, para além de cada enunciado, o que ainda está por vir.

Nesse sentido, Osborn (1987) aponta para a necessidade de selecionar bons textos e sugere os contos que, por serem curtos, trazem uma maior possibilidade de ampliação de ideias. Segundo o autor, “como exercício, pode tentar-se exceder o autor em astúcia lendo a primeira metade e depois imaginando e escrevendo o nosso próprio enredo para a segunda metade”. (OSBORN, 1987, p. 58)

Outra sugestão trazida por este estudioso é o recurso de anotar, durante a prática da leitura, as impressões que são construídas no processo desse ato. Para ele, essas ideias podem ser o gérmen que servirão de base para uma ação criativa.

Um terceiro fator relevante para o desenvolvimento da criatividade é a prática da produção textual. Osborn (1987, p. 59) afirma que “não é preciso ser escritor ‘nato’, a fim de escrever. Todos os autores começaram como amadores.”. Tal posicionamento interessa-nos sobremaneira, não apenas porque o senso comum reforça a ideia de que o bom escritor tem um “dom” para realizar tal prática, mas principalmente, porque, no contexto escolar, é bastante comum ouvirmos frases como “Eu não sei escrever. Eu não nasci para isso.”, ideologia que retoma o mito da aptidão natural.

Em sua obra, o autor não apenas deixa cair por terra essa percepção, mas enfatiza que a eficiência mental propícia à criação se consolida a partir do esforço realizado no ato de escrita. Acrescenta ainda que “se fizermos uso da imaginação, é preciso que não nos apavorem as rejeições.” (OSBORN, 1987, p. 60).

Tal posicionamento é fundamental para a reflexão do processo criativo em contexto escolar, uma vez que o medo do erro e da rejeição pode bloquear o desenvolvimento da criatividade do aluno. Ciente de que a criação não é automática, nem já nasce pronta, perfeita e completa, o aluno poderá compreender as limitações desse percurso e, então, encará-las para, só assim, vencer e lograr êxito em sua ação.

4. Estratégias para o desenvolvimento da criatividade

Matos (1994) alerta que a escola tende a considerar criativa apenas as crianças que têm melhor domínio nas esferas artísticas e tecnológicas, esquecendo-se, porém, que a linguagem é um grande e vasto meio para a expressão do impulso criador. A fim de evidenciar como a criatividade de aprendizes nativos de português pode se manifestar, o autor relaciona alguns desses recursos. Transcrevemos alguns deles:

- Inventar jogos de palavras, fazer trocadilhos.
- Metaforizar de maneira inusitada.
- Sugerir títulos alternativos para poemas, contos, romances etc.
- Propor nomes para produtos inexistentes que poderiam vir a ser comercializados.
- Preparar um "jingle", a fim de promover um evento a realizar-se em sua cidade.
- Redigir textos humorísticos alternativos para falas de personagens de história em quadrinhos.
- Explorar os recursos morfológicos existentes em Língua Portuguesa, cunhando palavras não dicionarizadas.
- Parodiar slogans ou mensagens publicitárias, salientando aspectos que não tenham sido representados pictórica ou verbalmente.

(MATOS, 1994, p. 164 e 165)

A sequência de ações apontadas deixa ver que a tarefa de auxiliar o educando em seu processo criativo não é tão complexo. Tais ações podem ser praticadas tanto na escola quanto em família, mesmo em um momento de descontração ou brincadeira. Reforçamos, no entanto, que a atmosfera de criação não deve ser inibidora, ou seja, as crianças devem ter confiança para apresentar suas ideias sem preocupar-se com rejeições ou censuras.

Outra prática bastante comum e que contribui para o desenvolvimento da criatividade é a utilização da técnica conhecida como *brainstorn* (tempestade cerebral). Segundo Alencar (1986, p. 72), "esse método foi introduzido por Osborn (1963), constituindo uma forma de resolução de problemas onde os participantes são incentivados a comunicar quaisquer ideias que venham à mente, sem medo de serem criticados."

O diferencial nessa abordagem é que o aluno não precisa se preocupar com julgamentos, pois deve sentir-se livre para expressar seus pensamentos sem censura. Justamente por não se sentir pressionado,

o indivíduo tende a produzir ideias de forma espontânea e esse material funciona como matéria-prima para o desenvolvimento de um trabalho posterior, como a produção de um texto, por exemplo.

Em atividades práticas, em sala de aula, o professor pode enfrentar a relutância do aluno em expressar suas ideias livremente. Isso ocorre, porque o indivíduo está acostumado a ter que frear seus pensamentos e a refletir com atenção antes de produzir seu discurso, quer oral, quer escrito.

Nesse sentido, é fundamental reforçar que o clima no momento de realização dessa atividade deve ser de liberdade de expressão: nenhuma ideia será considerada ridícula, inadequada ou imprópria. Com o tempo, os alunos tendem a compreender essa proposta e transferem essa liberdade criadora para outras situações práticas, o que contribui para o fortalecimento de sua criatividade.

Segundo Alencar (1986, p. 73), as regras que devem ser seguidas durante a aplicação da técnica de tempestade cerebral são:

> 1. Não critique ou avalie nenhuma das ideias produzidas. As ideias devem ser apresentadas livremente e sem julgamento.
> 2. Ideias loucas ou cheias de humor são bem aceitas. A emergência de ideias bizarras ou inusitadas pode dar origem a outras ideias.
> 3. Enfatiza-se a quantidade de ideias. Quanto mais ideias apresentadas, maiores as chances de se conseguir boas ideias.
> 4. Procura-se combinar ou aperfeiçoar ideias. Nenhuma ideia apresentada por uma pessoa pertence unicamente a ela. Elas são propriedade de todos e podem ser usadas para gerar novas ideias.

O resultado dessa técnica, segundo a autora, tem sido produtivo por levar a criança a perceber sua capacidade criadora e a tornar-se mais confiante para enfrentar situações conflituosas. Além disso, serve de recurso para quebrar a rotina da sala de aula e promover uma atmosfera mais descontraída na aprendizagem.

Uma última técnica desenvolvida por Osborn (1963, apud ALENCAR, 1986) é observar um problema de outro ângulo, o que forçaria o indivíduo a observar diversos pontos de vista. Para tanto, o autor sugere ações que contribuem para estimular esse novo olhar, tais como: modificar (mudar significados, usos, movimentos, sons, odores, formas), substituir, adaptar, descobrir novos usos, aumentar, diminuir, inverter e, por fim, combinar partes, objetivos, cores, materiais etc.

O leque de ações práticas para o desenvolvimento da criatividade é bastante amplo. Considere-se, por exemplo, que para cada área das ciências, é possível explorar diversas capacidades criadoras do indivíduo. Neste trabalho concentramo-nos apenas em tratar, mais pontualmente, do estímulo à criação referente à linguagem, que, por si só, também é vastíssima. Acreditamos que, respeitando a liberdade de expressão do aluno e deixando-o à vontade para se expor, sem medo ou limitações, o professor pode desenvolver suas próprias estratégias para auxiliar o discente em seu aperfeiçoamento criativo.

Análise do Corpus

O texto que iremos analisar[3] contribui para a reflexão sobre a criatividade na medida em que reconstrói sentidos e evidencia novas possibilidades de leitura.

Retomando o contexto de produção, verificamos que a autora (PAMPLONA, 2008) esclarece que a “Carta à Ana Elvira” foi produzida para ser entregue a uma amiga em uma festa de amigo secreto. Dadas essas condições, percebe-se que a atmosfera para criação do texto era propícia, uma vez que não havia cobranças externas ou medos de não aceitação (afinal, a proposta era justamente a descontração). Segundo Alencar (1986), essa é a condição fundamental para que o indivíduo possa expressar-se livremente e, assim, liberar sua ação criadora.

[3] O texto analisado encontra-se no ANEXO.

A escolha do gênero discursivo (BAKHTIN, 1953/2000) também pode ter contribuído para a fluência da ação criadora, uma vez que, por se

tratar de uma carta pessoal, a forma composicional empregada já estava consolidada (e a autora optou por mantê-la).

A primeira questão que chama à atenção na originalidade do texto é o fato de a autora manter o conteúdo temático do gênero (passar uma mensagem pessoal), inovando no estilo, isto é, utilizar-se de palavras que, em análise isolada, poderiam ser totalmente absurdas.

Neste exercício de transgressão, evidencia-se o fato de o texto apresentar grande número de palavras do campo semântico ligado à horta: “pepino”, “batata”, “chicória”, “tomate”, dentre outros. Em outras palavras, em seu processo criador, a primeira estratégia foi fazer associações (OSTROWER, 1994) entre alguns léxicos que remetem o leitor para um sentido comum.

Esse primeiro “estranhamento” é bastante produtivo e já coloca o leitor em alerta, pois a cada trecho lido ele é estimulado a fazer um exercício de adivinhação, o que contribui para ampliar seu repertório e, posteriormente, será significativo em seu próprio processo de criação. Observa-se, aqui, o fato já anunciado por Osborn (1987): a seleção de bons textos, bem como a prática da leitura e da escrita, podem contribuir significativamente para o desenvolvimento da capacidade criadora.

A leitura do texto de Pamplona (2008) evidencia a utilização de outro recurso criativo: o uso de trocadilhos, construídos a partir da proximidade fonética de algumas palavras. O quadro abaixo aponta cada uma delas:

Quadro 3: Recurso criativo em "Carta à Ana Elvira": trocadilho

PALAVRA USADA	PALAVRA REFERIDA
Ervilha	Elvira
Alhos	olhos
Couve	houve
Segurelha	orelha
Quiabos	diabos
Melancia	merecia
Acelga	cega
Cenoura	senhora ("senhoura")
Bertalha	batalha
Chicória	chicote
Tomate	tomara
Alfaces	faces
Cominho	comigo

Matos (1994) reforça que a utilização de trocadilhos é uma das evidências da ação criadora. Dessa forma, o uso desse texto em sala de aula pode servir de base para estimular a reflexão do aluno acerca desse recurso linguístico a serviço da criatividade.

Na frase "Ou foi aquela velha *escarola* da Betty Rabs que disse que você engordou?", o recurso usado não parece ter sido o trocadilho.

O emprego do léxico "escarola" poderia remeter, em primeira instância, à palavra "carola", cuja proximidade fonética é mais evidente. No entanto, considerando o sentido contextual empregado, essa interpretação parece equivocada, uma vez que "carola" é uma mulher religiosa, puritana, e, em geral, não é uma prática desse tipo de pessoa ficar falando mal de outra (ainda que seja para dizer que ela engordou!).

Uma vez que esse sentido é arbitrário, o leitor é convidado a lembrar de uma expressão bastante comum em nossa sociedade: “velha coroca”. Nesse caso, a construção de sentido não se fez apenas pela análise da palavra “escarola”, mas pela junção desta com o termo que a antecede (“velha”). Assim, o sentido que se constrói para a frase é que Betty Rabs é uma velha coroca, ou seja, uma pessoa idosa que não fala mais coisa com coisa, isto é, apresenta debilidade intelectual.

Evidencia-se, no texto, ainda, a retomada de expressões populares que já são, normalmente, construídas com léxicos pertencentes ao universo *hortifruti*, tais como:

a) “pepino”, referindo-se a *problema*;
b) “abobrinhas”, para designar *bobagens*;
c) “é batata”, expressão que indica que algo já é certo, não há dúvidas, é *certeiro*;
d) “mandar às favas”, que indica que a pessoa deve *cuidar de sua própria vida* e não ficar atormentando os outros.
e) “abacaxi”, que também indica *problema*.

Considerando a listagem de atributos apresentada por Alencar (1986, p. 77), poder-se-ia dizer que a autora descobriu novos usos para o emprego dessas expressões populares, o que evidencia, mais uma vez, o seu processo de criatividade.

Ainda pensando nesses atributos, pode-se observar que na despedida da carta há uma combinação de elementos linguísticos: a primeira refere-se ao termo padrão para fechamento de cartas pessoais (“sua amiga de coração”), e a segunda, uma menção ao “coração de alcachofra”, mantendo, com isso, o campo semântico que permeia todo o texto.

Por fim, no encerramento da carta, a assinatura “Horta Alice”, explora a associação com o vocábulo “hortaliça”. A construção feita justifica-se não apenas para reforçar o uso de palavras semanticamente ligadas à esfera dos *hortifrutis*, mas também porque faz parecer um nome composto, dando maior coerência à brincadeira proposta.

A capacidade criativa da autora se consolida, portanto, pois, segundo Matos (1994, p. 163), "ser linguisticamente criativo como usuário aprendiz de português como língua materna é saber brincar com os elementos constitutivos desse instrumento de representação do universo."

Em sala de aula, o uso desse texto poderia servir de mote para a ação criadora do aluno se o professor propusesse a ele, por exemplo, redigir uma carta-resposta à Horta Alice. Considerando que a prática da escrita é uma das estratégias necessárias para o fortalecimento da criatividade (OSBORN, 1987), acreditamos que essa atividade poderia ser um bom começo para esse desenvolvimento.

Considerações Finais

A exploração dos recursos da linguagem na escola pode ser uma importante estratégia para estimular o aluno no desenvolvimento de sua criatividade. Essa prática efetiva-se, dentre outras coisas, por exercícios de produção textual, a partir dos quais o aluno tem a oportunidade de colocar em jogo os conhecimentos adquiridos, reelaborá-los, evitar frases comuns e lapidar ideias para que alcance, efetivamente, o sentido pretendido. Em suma, quanto mais escrever, mais possibilidade terá de desenvolver sua capacidade criadora.

Alguns exercícios, apontados nesse trabalho, podem contribuir para isso, tais como realizar associações e analogias, utilizar metáforas, modificar e substituir significados, adaptar ideias, inverter sentidos, combinar partes, aumentar ou diminuir fragmentos de texto e, por fim, exercitar a livre expressão do pensamento a partir da técnica de tempestade cerebral.

Também é relevante que ao aluno sejam oferecidas leituras diversas de bons textos que o auxiliem no desenvolvimento do pensamento criativo. Acreditamos que os gêneros da esfera literária, como contos, romances e poemas, podem servir de instrumento concreto para essa prática, uma vez que neles, em geral, também é evidente um trabalho com a linguagem que foge senso comum e busca uma nova significação das palavras.

Nesse processo, porém, é fundamental fortalecer a autoestima do aluno, encorajando-o a apresentar suas ideias sem medo e fazendo-o perceber que mesmo alguns fracassos serão necessários para a lapidação do produto final de sua criação.

Não há ainda respostas prontas para o desenvolvimento da capacidade criadora do aluno. São muitos os caminhos possíveis e descobrir e testar cada um deles também é um exercício de criatividade. No entanto, esperamos ter deixado claro neste trabalho que a liberdade de criação, bem como o respeito ao indivíduo e à sua forma de pensar e agir são condições fundamentais para que essa prática ocorra com sucesso.

Referências Bibliográficas

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. **Psicologia da criatividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

BAKHTIN, Mikhail M. (1953). Os gêneros do discurso. In: **Estética da Criação Verbal**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ESTRADA, Mauro Rodríguez. **Manual de criatividade**: os processos psíquicos e o desenvolvimento. São Paulo: IBRASA, 1992.

FALCÃO, Adriana. **Pequeno dicionário de palavras ao vento**. 2.ed. São Paulo, Salamandra, 2011.

GRIBEL, Christiane. **Com a pulga atrás da orelha...** São Paulo: Salamandra, 2003.

MATOS, Francisco Gomes de. Criatividade de aprendizes de português como língua materna e de línguas estrangeiras. In: VIRGOLIM, Angela M. R.; ALENCAR, Eunice M. L. Soriano. (orgs.) **Criatividade**: expressão e desenvolvimento. Petrópolis: Vozes, 1994.

OSBORN, Alex F. **O poder criador da mente**. 6.ed. São Paulo: IBRASA, 1987.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade de processos de criação**. 10.ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

PAMPLONA, Rosane. **Histórias de dar água na boca**: lembranças gastronômicas, histórias e receitas. São Paulo: Moderna, 2008.

SWIFT, Jonathan. (1726). **Viagens de Gulliver**. Trad. Paulo Henriques Brito. São Paulo: Penguin Companhia, 2010.

TORRANCE, E. Paul. **Criatividade**: medidas, testes e avaliações. São Paulo: IBRASA, 1976.

VIRGOLIM, Angela M. R.; ALENCAR, Eunice M. L. Soriano. (orgs.) **Criatividade**: expressão e desenvolvimento. Petrópolis: Vozes, 1994.

WECHSLER, Solange Múglia. **Criatividade – Descobrindo e encorajando:** contribuições teóricas e práticas para as mais diversas áreas. Campinas, SP: Psy, 1993.

ANEXO

CARTA À ANA ELVIRA

Querida Ana Ervilha

Hoje cedo vi lágrimas nos seus alhos. Que couve? Algum pepino?

Me conte, andaram falando abobrinhas na tua segurelha? Ou foi aquela velha escarola da Betty Rabs que disse que você engordou? Que quiabos! Você não melancia uma coisa dessas! E, além disso, veja quem fala: você não vê que ela é meio acelga? Olhe, tenho um remédio que é batata nesses casos. Diga àquela distinta cenoura que você é feliz como é e mande-a àsfavas! Não a deixe ganhar essa bertalha tão fácil, ela merece uma surra de chicória!

Tomate que você melhore logo! Quero ver o sorriso voltar às suas alfaces! Se precisar de alguém para ajudá-la a descascar mais algum abacaxi, conte cominho.

Sua amiga do coração (de alcachofra),

Horta Alice

PAMPLONA, Rosane. **Histórias de dar água na boca**: lembranças gastronômicas, histórias e receitas. São Paulo: Moderna, 2008. p. 34.

O FRACASSO ESCOLAR EM SUAS MÚLTIPLAS DIMENSÕES: INTERPRETAÇÕES E PROJETOS

THE SCHOOL FAILURE IN ITS MULTIPLE DIMENSIONS: INTERPRETATIONS AND PROJECTS

EL FRACASO ESCOLAR EN SUS MULTIPLES DIMENSIONES: INTERPRETACIONES Y PROYECTOS

GUALTIERI, Regina C. Ellero, LUGLI, Rosário Genta. **A escola e o fracasso escolar**. São Paulo: Cortez Editora, 2012. (Coleção educação & saúde; v.6).

Resenhado por:

Vivian Batista da Silva

Universidade de São Paulo

No quadro das questões enfrentadas pelos professores em seu trabalho cotidiano, o problema de superação do fracasso e de promoção da equidade e justiça social é, certamente, um ponto nevrálgico. A obviedade dessa constatação já assinala a relevância do livro **A escola e o fracasso escolar**, publicado em 2012 pela Editora Cortez (São Paulo) e assinado por Regina C. Ellero Gualtieri e Rosário Genta Lugli. O texto não deveria ser destacado apenas pela sua temática, mas principalmente pela forma como conduz as discussões e pelo tipo de contribuição que traz. Falar do fracasso escolar significa estar atento a uma série de questões, como por exemplo, a das políticas educativas que conformam as ações da escola, a dos conhecimentos que propõem a formação para o trabalho docente e a dos modos como aparecem as representações acerca do fracasso. Estamos diante de um tema largamente reconhecido e, ao mesmo tempo, multifacetado, que conduz a variadas dimensões e entendimentos.

Diante de tantas interpretações acerca do problema, o texto de Gualtieri e Lugli assinala com clareza uma definição de fracasso escolar, o que nem sempre é tarefa fácil ou explicitamente exposta nas produções da área. A Introdução do livro inicia-se justamente com exemplos de casos típicos de insucesso que vale a pena retomar aqui:

> Crianças ou jovens que não leem e escrevem com a fluência esperada para a etapa de escolarização em que se encontram costumam exemplificar o chamado fracasso escolar. Nessa condição, também figuram aqueles que, persistentemente, se mantêm com baixo rendimento e têm um histórico com múltiplas repetências, ou abandonam a escola antes de completar sua formação, ou ainda, não se ajustam às regras institucionais e, por isso, têm conduta considerada indesejável, o que acaba por inviabilizá-los para a educação escolar. Não podemos esquecer também aquela situação em que crianças e jovens têm abaladas sua autoestima, em função de vivências escolares que as levam a acreditar em sua suposta incompetência e contra a qual julgam que pouco há para fazer. Essa situação, geralmente, acompanha todas as outras (GUALTIERI E LUGLI, 2012, p.11).

Para além das descrições, as autoras expõem uma perspectiva arguta de análise do problema. Para elas, esse insucesso é uma ocorrência que só pode ser considerada *a partir e no interior da prática escolar* e o fracasso *na* escola tem como contrapartida inevitável o fracasso *da* própria instituição.

Cotidianamente os educadores se interrogam sobre o que leva o estudante e a escola ao fracasso. E é com essa pergunta que as autoras optam por tratar a temática do livro como um problema multifacetado e historicamente persistente. Quando refletem sobre os motivos das histórias de insucesso, as autoras ressaltam que:

> Reconhecidamente, interferem na educação escolar o interesse e a disposição do aluno em aprender, porém, também é sabido que esse interesse e disposição não independem das condições de ensino em sala de aula, do trabalho do professor, da organização da escola e do sistema educativo, da situação socioeconômica e cultural da família e da sociedade. A prática educacional é complexa e se encontra no cruzamento de aspectos muito diversos, que dizem respeito à dinâmica da instituição escolar. Esta inclui fatores individuais relativos aos educadores e às crianças, à configuração do grupo de professores e de alunos que interagem, à cultura escolar, ao currículo, aos conteúdos escolares, aos métodos de ensino, além de fatores culturais e sociais que afetam a vida na escola. (GUALTIERI, LUGLI, 2012, p.12-13)

Detalhando essa perspectiva de análise, o livro está dividido em três partes, uma primeira em que situa historicamente o problema do fracasso escolar, evidenciando-o como uma prática instituída e criada pela escola desde finais do século XIX. Nessa parte 1, relativa ao “Fracasso escolar em retrospectiva”, as autoras expõem as várias explicações que, ao longo dos anos, tentaram justificar a exclusão de inúmeras crianças dos bancos escolares. Assim, elas retomam argumentos produzidos por grupos de cientistas e intelectuais quando consideraram as questões de ordens variadas, desde as biológicas, passando pelas de natureza médica, além dos aspectos culturais e econômicos de um lado e os aspectos da organização escolar, de outro. O texto identifica a configuração de cada uma dessas explicações desde a década de 1930 até os anos 1980, permitindo compreender que são frutos de iniciativas e movimentos diferenciados, mas que ainda assim mantêm em comum o fato de enfatizarem “explicações unicausais” do fracasso escolar, entendido ora como resultado das características individuais das

crianças, ora como decorrência de fatores sociais e culturais externos à escola, ora como um mero problema técnico-pedagógico.

Em “Novas e velhas interpretações”, título da segunda parte do livro, as autoras situam um quadro relativamente recente de estudos e pesquisas que passaram a atentar para a participação da própria escola e do sistema de ensino no fracasso dos alunos. Trata-se de uma espécie de estado da arte da produção sobre o tema, que tem produzido compreensões mais férteis sobre as lógicas de socialização escolar e seus efeitos. Merece destaque aqui a parte em que as autoras dedicam a trabalhos sobre o papel da família na trajetória dos alunos. Como elas próprias assinalam: “Não raramente encontramos entre os educadores representações negativas a propósito das famílias dos alunos que são consideradas ausentes, desinteressadas ou pouco colaborativas com o processo de aprendizagem da criança.” (GUALTIERI, LUGLI, 2012, p.62). Entre professores, equipe gestora, funcionários da escola e mesmo entre os alunos e seus responsáveis, parece se consolidar hoje a ideia de que o fracasso dos alunos decorre de uma lógica socializadora familiar “desestruturada”, que impede o bom encaminhamento das atividades escolares. Ao identificar a natureza de argumentos desse tipo e ao dar uma atenção mais cuidadosa para os modos como os professores têm sido formados, **A escola e o fracasso escolar** traz importantes contribuições para o debate sobre o tema.

“A desnaturalização da escola”, título da terceira parte do livro, é justamente uma oportunidade de compreender um fenômeno presente na história de alunos e professores desde o século XIX, mas que pode ser transformado. E um caminho de superação do insucesso só pode ser pensado a partir de seu entendimento. Ora, se as práticas de justificação da desigualdade de crianças e estudantes não são questionadas, são tidas como naturais, elas continuam sendo tomadas como o único modo possível de ensinar. Para além de um debate meramente técnico, o modelo escolar é posto em pauta para evidenciar como, tradicionalmente, ele favorece o fracasso de boa parte dos alunos, que só podem viver numa instituição realmente “democrática” se ela for organizada para fazer sentido para todos os que frequentam seus bancos. Em resumo, é possível pensar em mais possibilidades de uso dos tempos na escola, ultrapassando a ideia de grades de horários fixadas apenas segundo as disciplinas e séries; é possível encontrar

alternativas diferenciadas para agrupar os alunos, permitindo um convívio mais diversificado, individual ou coletivo; é possível conceber espaços de aprender para além das tradicionais salas de aula. É possível, enfim, ter a escola como um lugar que favoreça mais as aprendizagens.

O livro se coloca, assim, como uma referência para conhecer o debate sobre o tema do fracasso escolar, ao mesmo tempo em que abre possibilidades de respostas para o problema. O leitor ainda conta com sugestões de livros, filmes, artigos e sites que podem ser úteis para pesquisadores e docentes. Afinal de contas, cabe a todos pensar e discutir a natureza e organização da escola que dispomos. Não se trata de elaborar um receituário de como lidar com o aluno que não aprende, mas sim de fundamentar uma perspectiva de análise que considera o problema em suas múltiplas dimensões e que inspira a busca de soluções, ou melhor, a busca de uma escola que, de fato, seja extensiva a todos, na medida em que favorece as aprendizagens de todos os seus estudantes. Pela sua temática, o livro interessa a todos, pesquisadores, administradores de ensino, professores, diretores, coordenadores pedagógicos, estudantes de Pedagogia, pois o fracasso é um problema a ser entendido e superado. Pela sua linguagem, pode aproximar os diferentes profissionais e favorecer um diálogo do qual participam diferentes áreas. A amplitude das referências bibliográficas mobilizadas no texto e o esforço de trazer o fracasso como um problema multifacetado permitem também que o livro seja um importante repertório para os cursos de formação de professores, em nível inicial ou continuado, já que essas são instâncias das mais decisivas para se construir uma escola menos seletiva e, portanto, menos fracassada.

Referências Bibliográficas

GUALTIERI, Regina C. Ellero, LUGLI, Rosário Genta. **A escola e o fracasso escolar**. São Paulo: Cortez Editora, 2012. (Coleção educação & saúde; v.6).

PAGAR OS PROFESSORES POR MÉRITO?

PAY TEACHERS BY MERIT?*

VÁRIOS AUTORES. **Payer les profs au mérite?.** Paris: Institut de recherches la FSU/ Éditions Nouveaux Regard et Éditions Syllepse, 2008.

Resenhado por:

Gabriela Marino Silva**

Universidade Estadual de Campinas

O Instituto de Pesquisas Históricas, Econômicas, Sociais e Culturais foi criado em 1994 pela iniciativa da *Fédération Syndicale Unitaire*[1] (FSU) da França, a qual possui 163 000 associados entre sindicatos gerais, setoriais ou de ofícios que se liguem à Educação, à Juventude e aos Esportes, à Pesquisa, à Cultura e à Justiça. O Instituto é dotado de um Conselho Científico e abriga diversas personalidades e pesquisadores do mundo associativo e sindical. Tem por objetivo colaborar com a produção e divulgação do conhecimento e dos instrumentos que ajudem a compreender os tempos atuais e na reflexão e debates sindicais, desenvolvendo pesquisas em diversas áreas[2].

Desse modo, o Instituto de Pesquisa da FSU reuniu pesquisadores e sindicalistas para promover um debate em torno do tema: "novas figuras do desempenho na escola". Tal projeto rendeu o título *Payer les profs au mérite?*[3], publicado em 2008 pelas editoras francesas *Syllpese* e *Nouveaux Regards*, o qual discute a questão da remuneração dos professores em função dos resultados de seus alunos, baseada em uma nova concepção de mérito do professor e de sua avaliação.

Conforme consta na introdução do livro, num primeiro momento Alain Chaptal e Romuald Normand apresentam as experiências inglesa e norte-americana ao introduzir a remuneração por mérito nos respectivos

*Resenha do livro da FSU: Vários autores. *Payer les profs au mérite?*. Paris: Institut de recherches la FSU/ Éditions Nouveaux Regard et Éditions Syllepse, 2008.

**Graduanda do Curso de Ciências Sociais do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas. No momento realizo uma pesquisa de Iniciação Científica cujo título é *Organização e condições do trabalho moderno: professores no plano nacional de educação.* O projeto é patrocinado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo e se realiza sob a orientação da Profa. Dra. Aparecida Neri de Souza do Depto. de Ciências Sociais da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

[1] Federação Sindical Unitária (tradução livre)

[2] Informações retiradas dos sites da FSU (http://www.fsu.fr/-Institut-de-Recherche-) e do Instituto de Pesquisa (http://www.institut.fsu.fr/Presentation.html). Acessados em: 27 de jun de 2012.

[3] Pagar os professores por mérito? (tradução livre)

países. Em seguida, Tomas Lamarche contextualiza a ideia de mérito dentro do capitalismo e da 'nova gerência'[4].

Por fim, há também três entrevistas realizadas com sindicalistas docentes do Canadá, da Inglaterra e da França, nas quais eles expõem a visão da instituição para qual cada um trabalha.

A ideia central do livro parece ser a de que a remuneração por mérito, ou seja, aliada ao desempenho individual, constitui-se, de modo geral, como um "xeque" para a educação, pois destrói a coletividade do trabalho levando os professores ao oportunismo e ao utilitarismo sem qualquer melhora no sistema educacional. Essa resenha não tem por objetivo detalhar todo o conteúdo da obra devido a sua extensão, mas ater-se à ideia central e aos principais questionamentos levantados pelos diversos autores. Tendo isso em vista, passaremos brevemente pelo conteúdo mais específico de cada capítulo, dando mais importância aos questionamentos e críticas comuns aos autores e atrelando o conteúdo das entrevistas ao longo do texto. Tal decisão não pretende, de forma alguma, diminuir a importância da contribuição dos sindicalistas.

Segundo Alain Chaptal, os Estados Unidos são um país onde o sucesso material, o gosto pela competição e os valores empresariais constituem as referências culturais; a avaliação dos agentes pelo desempenho é banalizada nas empresas. Desse modo, há a ilusão de que o modelo de empresa é o melhor para resolver os problemas da educação, o que revela uma abordagem pragmática e utilitarista de educação, segundo a qual os alunos devem adquirir as competências para atender a sociedade e o mercado, tornando-se atores econômicos. Apesar de descentralizado,

[4] Termo de Clarke, Newman, 1997 (*apud* Lamarche, Thomas, 2008) que, baseado na crítica à burocracia e ao corporativismo, propõe uma nova forma de gerir o serviço público através da introdução da lógica gerencial da esfera privada. Ou seja, uma lógica que visa os resultados em detrimento dos meios e a redução do corpo administrativo, mas que, principalmente, delega o poder de decisão política aos gerentes/técnicos.

o sistema educacional sofre forte pressão do governo federal baseado na ideia de que a livre escolha dos pais é a força que pode fazer com que o sistema melhore sua qualidade. Nesse sentido, em 2001, o então presidente George W. Bush sancionou a lei *No Child Left Behind* (NCLB), que estipulava que todos os estudantes da escola devem obter o 'nível proficiente' nos testes anuais de leitura e matemática, senão a escola teria cinco anos para melhorar seus índices ou seria fechada ou transformada em escola privada. A NCLB insiste na avaliação inicial e não na formação continuada, de modo que não há um sistema nacional sério e obrigatório para avaliar o professor, há apenas um único teste nacional que permite ter uma ideia do nível dos alunos nas diversas disciplinas.

No caso da Inglaterra, Romuald Normand associa o país à lógica da nova gerência do Estado, segundo a qual as decisões políticas são tomadas por gerentes e as relações entre as instituições são contratuais, concorrenciais e calculistas. Na escola se observa um maior controle das atividades tanto da própria escola quanto do professor a partir de testes e padrões nacionais. Há uma constante busca por eficácia e eficiência, visando sempre maior produtividade, conforme o modelo de empresa.

Até o momento em que foi o livro foi escrito, os resultados de pesquisas não foram capazes de demonstrar melhoras significativas no sistema educacional ou nos resultados dos alunos a partir do modelo de remuneração por mérito, de modo que sempre foi questionado desde sua implementação em ambos os países, pelos sindicatos e partidos. As críticas e efeitos perversos apontados pelos pesquisadores são também descritos pelos sindicalistas entrevistados.

Em primeiro lugar, a remuneração por mérito permite a penetração de valores capitalistas e de uma racionalidade de mercado nas escolas. Além disso, o desempenho do professor é, por si só, difícil de ser

caracterizado. Avaliar o professor através dos alunos é no mínimo muito complicado, pois ensinar é uma atividade complexa e multidimensional. Esse método de avaliação deixa de lado os diversos outros fatores envolvidos no processo ensino-aprendizagem, bem como o processo anterior por qual o aluno possa ter passado. Há o risco da preferência por alunos com melhor desempenho e de maior preocupação com as matérias dos testes em detrimento de atividades criativas e programas diversificados, caracterizando o oportunismo e uma pedagogia utilitarista. Também há o risco de instalação de uma competitividade entre os professores, contrária ao senso pedagógico tradicional de trabalho em equipe. As muitas horas de trabalho num ambiente competitivo e socialmente desintegrado com recursos limitados são fatores que, somados à remuneração insatisfatória, geram um estresse sistemático, levando ao eventual adoecimento do professor.

Com as mesmas ressalvas, Thomas Lamarche aponta as principais diferenças entre os países de língua inglesa e a França, mostrando que o modelo de remuneração por mérito não faria sentido no país. O Estado, ao contrário do que se passa nos Estados Unidos, tem lugar central na política educacional e sua ação possui função integradora; o sistema educacional é centralizado e a educação é oferecida para a nação, não visa particulares. O autor lembra que os salários são uma construção histórica, fruto de conflitos e decisões políticas, ou seja, são definidos de acordo com o coletivo. Dessa forma, o salário por mérito só se encaixa em uma lógica de mercado, que entende a educação como um serviço a ser prestado e olha para a performance individual e não a do grupo.

O livro é muito recomendado para aqueles que defendem o sistema antigo que preza a proteção do salário e a estabilidade, e que, como os pesquisadores e os sindicalistas entrevistados, não vêem sentido em colocar a escola dentro dessa lógica organizacional, que visa à

diminuição de recursos e preza a reforma de estatutos e condições de trabalho docente, caracterizadas pelo controle e avaliação constantes. O sistema contra o qual os sindicatos franceses estão lutando está também, pouco a pouco, sendo introduzido no Brasil, mascarado pelo discurso da melhoria de qualidade – medida através dos índices educacionais.

As últimas décadas foram marcadas por uma série de políticas e reformas neoliberais, as quais introduziram uma lógica gerencial na organização do Estado brasileiro – a "nova gerência" referida acima. A Educação não esteve imune a essas mudanças, de modo que o sistema educacional brasileiro apresenta-se, hoje, bastante fragmentado. Pesquisas tem apontado um processo contraditório de descentralização administrativa, financeira e pedagógica – tomando a escola como unidade organizadora central - com centralização e intensificação dos processos avaliativos. Essa nova lógica traduz-se em políticas públicas, as quais, no que tange os professores, tem engendrado um constante processo de intensificação e precarização do trabalho docente. As formas mais visíveis dessas políticas são a remuneração por mérito e o bônus salarial, que já foram adotadas por alguns estados brasileiros – como São Paulo e Minas Gerais. Tendo isso em vista, acredito que a experiência francesa e as pesquisas constantes nesse livro podem contribuir para o avanço das pesquisas sobre o tema no Brasil e também para a luta contra a concretização de tal sistema.

Referências Bibliográficas

CHAPTAL, A. LAMARCHE, T. NORMAND, R. **Payer les profs au mérite?.** Paris: Institut de recherches la FSU/ Éditions Nouveaux Regard et Éditions Syllepse, 2008.