

EXPEDIENTE	2
EDITORIAL	3
REFLEXÕES SOBRE A ABORDAGEM DE CICLOS BIOGEOQUÍMICOS NO ENSINO EM CIÊNCIAS: CONSIDERAÇÕES PARA UM ENFOQUE EM CTS	5
<i>Tiago Rodrigues da Silva</i> <i>Bruna Rodrigues da Silva</i>	
APRENDIZAGENS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: EDUCAÇÃO INFANTIL EM FOCO	19
<i>Adriana Carvalho da Rocha Lima</i> <i>Angela Maria Visgueira Cunha</i>	
EDUCAÇÃO, TEORIA <i>QUEER</i> E AS DISCUSSÕES SOBRE AS MINORIAS NO ESPAÇO ESCOLAR	27
<i>Alisson da Silva Souza</i> <i>Isis Monteiro Rodrigues</i> <i>Tania Regina Leite Santos Figueiredo</i>	
O TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO COMO INICIAÇÃO À PESQUISA EM EDUCAÇÃO: O CASO INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO	35
<i>Andréa Villela Mafra da Silva</i>	
A CONTRIBUIÇÃO DO USO DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA NAS SÉRIES INICIAIS	43
<i>Antônia Maria Santos Sousa</i> <i>Ivan dos Santos Oliveira</i>	
CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A FORMAÇÃO DOCENTE DOS LICENCIANDOS EM PEDAGOGIA NA UEMG: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	55
<i>Camila Lopes Cravo de Lacerda</i> <i>Fabiana Gonçalves Barbosa</i>	
O DISCURSO SOBRE O FRACASSO ESCOLAR ENTRE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: ENTRE A IMPOTÊNCIA E A IMPOSSIBILIDADE	72
<i>Cássio Eduardo Soares Miranda</i> <i>Milena de Fátima Nascimento Alvarenga</i>	
JUVENTUDE E PRECONCEITO: TOLERÂNCIA OU RESPEITO À DIFERENÇA?	90
<i>Frederico Osanam Amorim Lima</i>	
AS IDEIAS PEDAGÓGICAS MODERNAS E CONTEMPORÂNEAS NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR	98
<i>Marcelo Manoel de Sousa</i>	
AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO(S) CRÍTICO(S): UMA ANÁLISE SOCIOSEMIÓTICA APLICADA EM ATIVIDADES DE PRODUÇÃO DE TEXTOS MULTIMODAIS EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA	107
<i>Ana Maria Pereira Lima</i> <i>Benedito Francisco Alves</i> <i>Francisco Jeimes de Oliveira Paiva</i>	
CONHECIMENTOS FONOLÓGICOS E ORTOGRÁFICOS NA ALFABETIZAÇÃO: UM OLHAR SOBRE PRODUÇÕES ESCRITAS DE ALUNOS DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	127
<i>Francineida da Costa</i> <i>Francisco Renato Lima</i>	

## EXPEDIENTE

Form@re. *Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.*  
Universidade Federal do Piauí, v.5, n. 2, jul. / dez. 2017.

### EDITORES

Bartira Araújo da Silva Viana  
João Benvindo de Moura  
Maria da Glória Duarte Ferro

### CONSELHO EDITORIAL

Antonio Messias Nogueira da Silva (UFBA)  
Angela Kleiman (UNICAMP)  
Denilson Botelho (UNIFESP)  
Júlio Emílio Diniz-Pereira (UFMG)  
Margaret Finnegan (Flagler College – EUA)  
Marineide de Oliveira Gomes (UNISANTOS)  
Melliandro Mendes Galinari (UFOP)  
Roberto Célio Valadão (UFMG)  
Vilma Lúcia Macagnan Carvalho (UFMG)

### NORMALIZAÇÃO – ABNT

Bartira Araújo da Silva Viana

### CAPA

Mediação Acadêmica

### EDITORAÇÃO

Francisco Antonio Machado Araújo

### DIAGRAMAÇÃO

Editora Silva

### CONSELHO CONSULTIVO

Ana Maria Severiano de Paiva  
Anézia Maria Fonsêca Barbosa  
Edvânia Gomes Assis Silva  
Fernanda Castro Ferreira  
Francisco Wellington Borges Gomes  
Francisco Renato Lima  
Jerino Queiroz Ferreira  
José Magno Vieira  
José Petrúcio Farias Júnior  
Luciana Nobre de Abreu Ferreira  
Ludgleydson Fernandes de Araújo  
Maraisa Lopes  
Márcia Evelin de Carvalho  
Mugiany Oliveira Brito Portela  
Naziozênio Antonio Lacerda  
Neide Cavalcante Guedes  
Norma Patrycia Lopes Soares  
Osmar Hélio Alves Araújo  
Priscila Viviane Carvalho  
Raimundo Batista dos Santos Júnior  
Rosilene Marques Sobrino de França  
Rudinei Barichello Augusti  
Safira Ravenne da Cunha Rego  
Silvana de Sousa Silva  
Wilma Avelino de Carvalho

Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica / Universidade Federal do Piauí [recurso eletrônico]. – v. 5, n. 2 (2017). – Teresina: PARFOR / UFPI, 2017-.

Domínio: <<http://www.ojs.ufpi.br/index.php/parfor/index>>.  
Semestral.  
ISSN: 2318-986X

1. Educação – Periódicos. 2. Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. 3. PARFOR. 4. Formação Docente. I. Título.

CDD 370.5

---

## A SALA DE AULA COMO LABORATÓRIO DE PESQUISA

**E** com alegria que fechamos o ano de 2017 com a publicação de mais uma edição da revista Form@re, a nona, desde o seu surgimento em 2013. Sentimo-nos cada vez mais fortalecidos e esperançosos, mesmo considerando a conjuntura sombria que paira sobre a educação brasileira na atualidade. Nesta edição, apresentamos onze trabalhos, sendo um na área de Biologia, oito no campo da Educação e dois na área de Letras. Entendemos que a sala de aula é o nosso maior laboratório de pesquisa e são os frutos deste labor que passamos a compartilhar.

Nosso primeiro trabalho versa sobre os ciclos biogeoquímicos, importantes por representarem um dos mais fascinantes processos que permitem a existência de vida na Terra. Logo, tal temática torna-se essencial para gerar conhecimentos nos alunos acerca de conceitos biológicos, físicos e químicos, além de proporcionar debates com enfoque em Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS). O objetivo do artigo foi, então, analisar como o assunto vem sendo abordado das disciplinas de Ciências e Biologia, respectivamente, ministradas no Ensino Fundamental e Médio. Os autores pretendem, com isso, favorecer para a superação das abordagens tradicionais do ensino e aprendizagem, contribuindo para (re) pensar a prática pedagógica dos professores a partir das relações entre CTS.

Adentrando o campo da Educação, apresentamos um relato de experiência de duas graduandas da UFPI, no Estágio Supervisionado III – Educação Infantil, vivenciado no Maternal e no segundo período de um Centro Municipal de Educação Infantil - CMEI, tendo como objetivo refletir sobre as práticas pedagógicas efetivadas neste contexto, com base nos teóricos LIMA (2001), PANIAGUA, (2007) dentre outros, desvelando, portanto, as possibilidades e dificuldades da regência na educação infantil.

O trabalho seguinte se propõe a fazer uma reflexão sobre a escola, a educação e o currículo a partir de uma perspectiva pós-crítica, com base na teoria *queer*. Tal proposta teórica vem subsidiando estudos e pesquisas que questionam relações desiguais dentro da escola. Os autores realizam uma crítica à concepção de educação reprodutora de modelos sociais discriminatórios e questionam ainda a inexistência de espaços dentro da escola e do currículo para a discussão de temas como diversidade, orientação sexual, gênero, raça e etnia.

Contribuindo para a diversidade institucional, temática e geográfica da revista, o artigo seguinte apresenta uma análise da matriz curricular do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro buscando compreender as aproximações e os distanciamentos (dessa matriz) com o ideário de formação docente contida nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006). O materialismo histórico foi utilizado como possibilidade de interpretação, a partir de análise bibliográfica e documental.

Dando continuidade, compartilhamos um estudo que visou investigar como as estratégias de leitura utilizadas em turmas multisseriadas de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental estão contribuindo para o processo de aquisição da leitura dos alunos da escola Rosa Feitosa Xavier, situada na zona rural no município de Miguel Alves-PI, a 110 km da capital Teresina. A conclusão principal foi que estratégias de leitura, quando aliadas a recursos didáticos eficientes pelo professor, contribuem para o desenvolvimento da aprendizagem.

Outra importante pesquisa avalia a importância do PIBID no cenário educacional brasileiro e o seu impacto na formação inicial dos alunos do curso de Pedagogia da UEMG-Leopoldina. Buscou-se compreender as possíveis contribuições do PIBID para a formação inicial dos alunos bolsistas e analisar os desafios e possibilidades inerentes à inserção dos mesmos no programa.

O discurso dos professores da Educação Básica sobre o fracasso escolar bem como as formas de enfrentamento do fenômeno nas escolas públicas de Teresina também está contemplado nesta edição. O trabalho analisa o discurso dos professores acerca das diversas formas de se reduzir o fracasso e verifica a existência de práticas de inclusão na ação do professor.

Dando continuidade à abordagem pedagógica, o texto seguinte propõe reflexões sobre alguns dos temas mais ambíguos no campo da educação na contemporaneidade. Em torno de quatro variáveis principais – juventude, preconceito, tolerância e respeito – o autor procura estabelecer pontos de convergência e distanciamento capazes de problematizar o papel da educação e dos educadores na construção de uma prática educativa mais voltada para a valorização da diferença.

Finalizando o bloco de artigos no campo da Educação, o trabalho que segue pretende ajudar na formação pedagógico/crítica dos profissionais da prática educativa causando impacto positivo nas salas de aula à medida que almeja contribuir na relação professor/aluno. Os resultados desta pesquisa encontram-se fundamentados, portanto, na formação do educador e no aprendizado significativo do aluno.

Partindo para o campo das Letras, o trabalho a seguir propõe-se a analisar e descrever – pautado nas teorias do letramento crítico e nos estudos sobre multimodalidade – as práticas de letramentos críticos em atividades digitais a partir de um *corpus de histórias de quadrinhos* (HQs), produzidos com o uso do *software* HQ, em aulas de laboratório de informática mediados pelas novas tecnologias digitais de comunicação e informação (NTDICs) no cerne das atividades de leitura e escrita de discentes e docentes em escolas públicas.

E para fechar esta edição, apresentamos reflexões sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas com crianças do 1º ano do ensino fundamental menor, com a finalidade de averiguar quais as causas que levam algumas delas a trocarem/confundirem as consoantes oclusivas “d” e “t” em suas produções. Pretende-se também, discutir sobre a fonética e a fonologia, destacando a importância desses aspectos no processo de acompanhamento da criança no decorrer da alfabetização.

Desejamos a todos uma boa leitura!

**João Benvindo de Moura**

Editor executivo da revista Form@re

---

# REFLEXÕES SOBRE A ABORDAGEM DE CICLOS BIOGEOQUÍMICOS NO ENSINO EM CIÊNCIAS: CONSIDERAÇÕES PARA UM ENFOQUE EM CTS<sup>1</sup>

## REFLECTIONS ON THE APPROACH OF BIOGEOCHEMICAL CYCLES IN SCIENTIFIC EDUCATION: CONSIDERATIONS FOR CTS APPROACH

Tiago Rodrigues da Silva

### Minicurrículo

Graduado em Licenciatura em Ciências Biológicas pelo Instituto Federal do Maranhão (IFMA), *Campus* Timon.  
E-mail: thiago2581@hotmail.com

Bruna Rodrigues da Silva

### Minicurrículo

Bacharel em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Piauí (UFPI).  
E-mail: brunarodrigues.bs@hotmail.com

## RESUMO

Os ciclos biogeoquímicos representam um dos mais importantes processos que permitem a existência de vida na Terra. Logo, o ensino e aprendizagem dessa temática torna-se essencial para gerar conhecimentos nos alunos acerca de conceitos biológicos, físicos e químicos, além de proporcionar debates com enfoque em Ciência, Tecnologia, Sociedade (CTS). O objetivo do artigo foi, então, analisar como o assunto vem sendo abordado das disciplinas de Ciências e Biologia, respectivamente, Ensino Fundamental e Médio. Com isso, favorecer para a superação das abordagens tradicionais do ensino e aprendizagem, contribuindo para (re) pensar da prática pedagógica dos professores a partir das relações entre CTS. Os referencias teóricos utilizados

---

1 Artigo apresentado no III Seminário Estadual Sobre Formação de Professores e Práticas Pedagógicas do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica da Universidade Estadual do Piauí (PARFOR/UESPI), no período de 30 de agosto a 01 de setembro de 2017.

nas discussões foram feitos a partir de produções acadêmicas na área de ensino de ciências publicados em livros, artigos científicos, dissertações e anais de eventos da área educacional. De acordo com a revisão bibliográfica, é apresentado um panorama, de modo geral, das pesquisas que investigaram práticas pedagógicas sobre os ciclos biogeoquímicos desenvolvidas na educação básica e dos obstáculos à inserção das relações CTS no ensino da temática. Como alternativa, sugere-se perspectivas capazes de colocar o ensino de ciclos biogeoquímicos a partir do movimento de CTS estimulando alfabetização científica com uma formação cidadã e crítica dos alunos.

**Palavras-chaves:** Ciclos biogeoquímicos. Ensino de Ciências. Ciência. Tecnologia. Sociedade.

## **ABSTRACT**

Biogeochemical cycles represent one of the most important processes that allow the existence of life on Earth. Therefore, the teaching and learning of this subject becomes essential for generating students' knowledge about biological, physical and chemical concepts, as well as providing debates with a focus on Science, Technology and Society (CTS). The objective of the article was to analyze how the subject has been approached in the disciplines of Science and Biology, respectively, Elementary and Secondary School. With that, to favor the overcoming of the traditional approaches of teaching and learning, contributing to (re) think of the pedagogical practice of teachers from the relations between CTS. The theoretical references used in the discussions were made from academic productions in the area of science teaching published in books, scientific articles, dissertations and annals of educational events. According to a bibliographical review, a general overview is presented, of the researches that investigated pedagogical practices about the biogeochemical cycles developed in basic education and of the obstacles to the insertion of CTS relations in the teaching of the thematic. As an alternative, we suggest perspectives capable of putting the teaching of biogeochemical cycles from the CTS movement, stimulating scientific literacy with a critical and citizen formation of the students.

**Keywords:** Biogeochemical Cycles. Science Teaching. Science. Technology. Society.

## **INTRODUÇÃO**

O interesse pelo estudo da abordagem de ciclos biogeoquímicos, através dos conteúdos curriculares escolares nas disciplinas de Ciências e Biologia na educação básica, com ênfase na ciclagem da água, carbono, oxigênio e nitrogênio, se de ao fato, quer ele é um dos principais conteúdos abordados no Ensino Fundamental e Médio, servindo como assuntos fundamentais para a compreensão de processos químicos, físicos e biológicos, responsáveis pela manutenção da vida de todos os organismos vivos na Terra, bem como para as questões ambientais atuais sejam a níveis locais, por exemplo, a falta de água e poluição de rios, como a níveis globais, tais como o aquecimento global e mudanças climáticas.

De acordo com esse contexto, os aspectos teóricos e analíticos do trabalho são orientados pelos seguintes questionamentos: Quais as características das produções acadêmicas que abordaram os ciclos biogeoquímicos nas pesquisas em Ensino de Ciências? De que forma a perspectiva CTS através dos conteúdos dos ciclos da água, carbono, oxigênio e nitrogênio pode ser abordada na prática docente?

Trata-se, desse modo, de um estudo teórico de cunho bibliográfico e qualitativo. Em didática das ciências, essa investigação, de acordo com Astolfi e Develay (2012) tem como

## REFLEXÕES SOBRE A ABORDAGEM DE CICLOS BIOGEOQUÍMICOS NO ENSINO EM CIÊNCIAS: CONSIDERAÇÕES PARA UM ENFOQUE EM CTS

finalidade a caracterização e produção a respeito dos conteúdos escolares que auxiliam em sua operacionalização. Sendo, portanto, desenvolvido com materiais elaborados, principalmente, livros, artigos científicos, dissertações e anais de eventos da área educacional.

Para Gil (2008) isso permitir ao pesquisador a cobertura do fenômeno do objeto de estudo com um olhar mais amplo, o que torna importante para dados dispersos. Com isso, é concentrado na produção científica que cercam o ensino dos ciclos biogeoquímicos em práticas pedagógicas, nos livros didáticos e nos pressupostos de CTS no ensino de ciência discutidos por Angotti e Auth (2001), Teixeira (2003), Cachapuz (2011) e Sasseron e Carvalho (2011) e Azevedo et al. (2015).

O trabalho parte da descrição e caracterização dos estudos que investigaram metodologias alternativas para o ensino de ciclos biogeoquímicos, a partir de uma revisão no campo de pesquisa do ensino de ciências. Em seguida, o delineamento das discussões e reflexões da prática docente sobre abordagem em torno da temática, destacando as dificuldades de professores em trabalhar com esses conteúdos.

Por fim, são apresentadas reflexões da abordagem para os ciclos biogeoquímicos, com base no porte teórico adotado pela pesquisa, cuja finalidade é a superação da descontextualização dos conteúdos durante o ensino. Assim, contribuir para (re) pensar da prática pedagógica dos professores a partir das relações entre CTS, logo atender as necessidades da alfabetização científica.

### OS CICLOS BIOGEOQUÍMICOS NAS PESQUISAS EM ENSINO DE CIÊNCIAS

Neste tópico, estão reunidos os estudos que analisam a produção e/ou aplicação de materiais didáticos sobre os ciclos biogeoquímicos cuja finalidade é a promoção de uma aprendizagem significativa através do desenvolvimento de atividades práticas, aqui definidas como “aquelas tarefas educativas que requerem do estudante a experiência direta com o material presente fisicamente, com o fenômeno e/ou com dados brutos obtidos do mundo natural ou social” (ANDRADE; MASSABNI, 2011, p. 840).

Os artigos localizados estão apresentados no Quadro 1 por ordem cronológica de publicação.

**Quadro 1** - Trabalhos localizados que abordam a produção e/ou aplicação de materiais didáticos para o ensino de ciclos biogeoquímicos na Educação Básica

Ord.	Autor/Ano	Título	Nível de ensino
1	Sugahara, Compiani e Newerla (2001)	Ideias prévias: um ponto de partida no ensino do ciclo hidrológico em aulas de Ciências	EF
2	Anic e Goés (2011)	Brincando na escola: uma proposta de jogos pedagógicos para o ensino de Ciências	EF
3	Costa (2010)	Uma proposta pedagógica para o ensino dos ciclos biogeoquímicos na Educação de Jovens e Adultos: um exemplo transdisciplinar	EJA
4	Alves e Freire (2014)	Proposta de sequência didática para a gestão das águas no ensino de Biologia	EM
5	Camargo e Zimmermann (2014)	O papel didático da experimentação no desenvolvimento de uma sequência didática sobre o tema “ciclo hidrológico”	EF

6	Gondin (2014)	A formação de professores de ciências: reflexões a partir da construção de um jogo sobre os ciclos biogeoquímicos	EF
7	Schneider, Meghioratti e Oliveira (2014)	Uma proposta de sequência didática interdisciplinar para o Ensino Fundamental	EF
8	Almeida e colaboradores (2015)	Ensino e aprendizagem de Ciências Biológicas, com a utilização de jogos didáticos: relato de experiência	EM
9	Gondin e Machado (2015)	Uma organização praxeológica: construção coletiva de um jogo sobre os ciclos biogeoquímicos	EF
10	Silva e Santos (2015)	Interatividade e criatividade na ecologia do ensino médio	EM
11	Santos, Silva e Oliveira (2015)	Terrários como modelos de biomas	EF
12	Peixoto e colaboradores (2015)	Terrário: experimento como introdução ao conteúdo de Ecologia	EF
13	Ponvequi e Gutierrez (2016)	Ciclos biogeoquímicos perigosos: recursos didáticos alternativos para a compreensão de problemas ambientais	EF
14	Lopes e Schröder (2016)	A elaboração de aplicativos para dispositivos móveis como prática educativa no ensino de Ecologia	EM
15	Machado e colaboradores (2016)	Atividades lúdicas relacionadas a questões hídricas: inclusão de abordagens CTS no currículo de Biologia do Ensino Médio	EM

EF = Ensino Fundamental

EM = Ensino Médio

EJA = Educação de Jovens e Adultos

Fonte: Elaboração própria.

Todos os trabalhos encontrados no período de 2001 a 2016 correspondem a práticas pedagógicas oriundas de relatos de experiência e/ou de propostas com o objetivo de tornar o ensino de ciclos biogeoquímicos nas disciplinas de Ciências e Biologia com mais dinamismo e contextualizado. Nota-se, uma lacuna de dez anos em publicações de pesquisas destinadas a discutir a ciclagem de elementos naturais no ensino de Ciências e Biologia, no entanto é observado um aumento do número de trabalhos destinados a essa temática a partir de 2014.

Os níveis de ensino das produções estão voltados para o Ensino Fundamental, seguido do Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Com isso, há uma valorização, conforme Sasseron e Carvalho (2011), de cada vez mais cedo iniciar a formação dos alunos em processos de alfabetização científica, desse modo, proporcionar aulas que envolvam as discussões dos fenômenos naturais importantes para a vida dos organismos e suas implicações que acarretam na sociedade e meio ambiente. Nessa mesma direção, Cachapuz, Praia e Jorge (2004) consideram que a cultura científica e tecnológica com os saberes da disciplina devem ser inseridos e centralizados nos alunos desde cedo, sobretudo, nos anos iniciais de escolarização.

## REFLEXÕES SOBRE A ABORDAGEM DE CICLOS BIOGEOQUÍMICOS NO ENSINO EM CIÊNCIAS: CONSIDERAÇÕES PARA UM ENFOQUE EM CTS

Em particular, chama a atenção à ausência de trabalhos no ensino da Educação de Jovens e Adultos. Cavalcante e Cardoso (2016), em revisão bibliográfica a respeito da temática, refere-se que as metodologias do educador são de suma importância para o reingresso dos alunos na EJA para o seu processo de construção de conhecimento ligado aos seus saberes historicamente construídos.

Porém, conforme as autoras há ainda uma falta de investimentos e de reconstrução nas concepções acerca das metodologias para a EJA na formação dos professores. Tais questões carregam a EJA para um segundo plano para as investigações, sendo considerada apenas como um contexto para a investigação de outros aspectos de interesse para a área de Ensino de Ciências (PORTO; TEXEIRA, 2014). Diante disso, Silva et al. (2016) afirmam que a predominância de produções a um nível de ensino podem ocasionar uma variabilidade pequena no campo de pesquisa, uma vez que ocorrem limitações das explorações de novas perspectivas em áreas de atuação docente menos pesquisadas.

A EJA, dessa forma, se traduz como um campo fértil para pesquisas voltadas para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, com o intuito da superação dos obstáculos metodológicos presentes nessa modalidade educacional. Seria, então, um objeto de estudo muito importante para o desenvolvimento e promoção de uma Educação em Ciências para todos.

As concepções dos trabalhos analisados estão relacionadas com as inquietações de professores pesquisadores, tanto na formação inicial como continuada, na melhoria dos processos de ensino e aprendizagem para ir além de abordagens puramente tradicionais. O que atribui o desenvolvimento de metodologias alternativas para o ensino de ciclos biogeoquímicos, produzindo e utilizando materiais didáticos de baixo custo e fácil obtenção.

Dessa forma, adquirindo conhecimentos teóricos sobre a aprendizagem das Ciências para a preparação de atividades que geram aprendizagem significativa, bem como na conscientização das inovações necessárias para a Educação em Ciências (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2011; CARVALHO; PERES, 2015).

Nota-se, de uma maneira geral, uma tendência em quaisquer que sejam as metodologias utilizadas nas práticas pedagógicas dos estudos localizados, uma abordagem construtivista para a aquisição da aprendizagem. Trata-se de colocar o aluno como centro organizador de seu saber conduzindo uma autoaprendizagem, resultando na construção de seu conhecimento (ASTOLFI; DEVELAY, 2012). Nesse aspecto, foram identificados três grupos distintos de metodologias alternativas aplicadas como ferramentas para o ensino e aprendizagem de ciclos biogeoquímicos: jogos didáticos (JD), modelos pedagógicos (MD) e o uso das Tecnologias Digitais Computadorizadas (TIC).

Dentre os grupos citados os jogos didáticos, principalmente, os de tabuleiros, e quebra-cabeça são os mais utilizados. O fator que mais pesa na escolha dessa abordagem metodológica é a sua natureza lúdica, uma vez que seu próprio conceito traz consigo a ludicidade como uma alternativa para a melhoria das condições de aprendizagem.

Nessa opção, os JD promovem uma aquisição de conhecimentos científicos através de brincadeiras, ou seja, contribui para uma aprendizagem que está ligada à procura do prazer (ASTOLFI; DEVELAY, 2012). Desse modo, Silva et al. (2016) afirmam que os jogos didáticos estimulam a capacidade cognitiva dos alunos e as interações entre o professor e estudante.

Em segundo lugar, tem-se a utilização de modelos didáticos, o que para Astolfi e Develay (2012) emergiu da necessidade de empregá-los para facilitar a aprendizagem dos alunos, com isso, possuem um papel significativo para o ensino de Ciências (DUSSO; et al., 2013). Ao considerar as produções analisadas, os MD estão vinculados com a elaboração da representação de ecossistemas (terrários) e esquemas didáticos da circulação biogeoquímica de algum elemento natural.

Para Dusso e colaboradores (2013) o resultado é que a modelização na sala de aula para com os conteúdos de Ciências e Biologia na educação básica estão baseados na confecção de modelos representacionais. Destaca-se, também a natureza de modelos pedagógicos permitem conduzir as descrições de conceitos articulando com coerências que lhe conferem sentidos e significados, através do esforço de tornar os conteúdos científicos palpáveis com a realidade dos alunos (ASTOLFI; DEVELAY, 2012).

Por fim, as designações das TIC são, segundo Macêdo e Kalhil (2015), os dispositivos capazes de processar, armazenar e transmitir informações digitais, incluindo computadores, internet e aparelhos celulares, entre outros. Percebe-se, nesse caso, que as tecnologias digitais computadorizadas são poucas utilizadas ainda na abordagem de ciclos biogeoquímicos no ensino de Ciências e Biologia.

Com isso, as TIC são capazes de despertar o interesse dos estudantes pelos conhecimentos científicos a partir da resolução de problemáticas, o que estimula uma aprendizagem significativa, relacionando os alunos com suas vivências e também com as correlações das ciências com a tecnologia, sociedade e meio ambiente (MACÊDO; KALHIL, 2015).

## **O LUGAR DO ENSINO DE CICLOS BIOGEOQUÍMICOS NA PRÁTICA DOS PROFESSORES**

Os estudos de Silva e Frenedo (2009), Coutinho e Soares (2010), Reis (2012), Firmino, et al., (2013), Gondin (2014), Schneider, Meghioratti e Oliveira (2014), Teodoro (2014), Gondin e Machado (2015), Lopes e Schröder (2016), Machado e colaboradores (2016) e Vieira, Velloso e Rodrigues (2016) constata as dificuldades da prática docente quanto se trata dos conteúdos sobre ciclos biogeoquímicos, apresentando a ausência de domínio nos processos que cercam a ciclagem de elementos naturais. Tais pesquisas implicam também que os alunos demonstram desinteresse e dificuldades na aquisição de conhecimentos sobre a temática.

Dessa forma, o ensino e aprendizagem de ciclos biogeoquímicos são fundamentados em concepções tracionais. Na qual há a predominância de transmitir os resultados dos conhecimentos científicos, acumulados ao longo da história da humanidade, nas salas de aulas para que os alunos memorizem e reproduzem com exatidão nos exames avaliativos (MIZUKAMI, 2011). Para Teixeira (2003), o ensino, então, é caracterizado à cultura de conhecimentos abstratos e fragmentados, incapazes de condizer com os problemas da sociedade.

Com efeito, “a ciência que se legitima nos currículos está desligada do mundo a que, necessariamente, diz respeito” (CACHAPUZ; PRAIA; JORGE, 2004, p. 368). Percebe-se, diante disso, que o professor tende a realizar a transmissão mecânica de ciclos biogeoquímicos limitando-se somente em suas terminologias, definições, leis e teorias apresentadas no livro didático, ignorando os processos históricos, filosóficos e sociais que justificam a construção do conhecimento, bem como seus aspectos práticos na sociedade.

Carvalho e Perez (2015) afirmam que transformado o professor em um transmissor automático dos conteúdos dos livros. Admite-se, então, que um professor com escassez de conhecimentos científicos e que não busca a superação de uma visão exclusivamente tradicional do ensino, logo, não produz e se envolve em atividades inovadoras no ensino de ciências (CARVALHO; PEREZ, 2015).

Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011), afirmam que um trabalho didático-pedagógico com esses fundamentos relaciona a apropriação de conhecimentos de forma mecânica das informações, caracterizando e favorecendo o ensino de ciências como um produto inquestionável. O que reforça no entendimento dos alunos um distanciamento da ciência com as atividades antrópicas. Assim, deriva com que os estudantes percebam, hoje em dia, a ciência como algo

## REFLEXÕES SOBRE A ABORDAGEM DE CICLOS BIOGEOQUÍMICOS NO ENSINO EM CIÊNCIAS: CONSIDERAÇÕES PARA UM ENFOQUE EM CTS

desinteressante, estático e apenas como uma verbosidade de conclusões (TEIXEIRA, 2003; CACHAPUZ; PRAIA; JORGE, 2004; CARVALHO; PEREZ, 2015).

Diante disso, é necessário que os professores compreendam que os referenciais teóricos, imagens e esquemas presentes nos livros didáticos são modelos de construções figuradas para melhores explicações (ASTOLFI; DEVELAY, 2012). Logo, não refletem, necessariamente, a realidade dos fatos. A abordagem dos ciclos biogeoquímicos, dessa forma, não se aplica a mecanização e memorização de seus conceitos, etapas, organismos e reações químicas envolvidas, e sim em discussões multidisciplinares.

Trata-se de transferir o conhecimento científico presente nos conteúdos das ciclagens dos elementos naturais supracitados para a realidade dos alunos, uma vez que como se referem Astolfi e Develay (2012) o conhecimento não é ordenado linearmente, sendo cada conceito um conjunto de ideias que envolvem as demais disciplinas.

De fato, para Gondim (2011) torna-se importante trabalhar os conteúdos de maneira contextualizada com as outras áreas de conhecimento, o que implica em possibilitar para o aluno que o conhecimento é uma construção histórica e, principalmente, para fins sociais. É preciso que na elaboração de atividades sobre os ciclos biogeoquímicos o professor faça perceber para os discentes que os ciclos não ocorrem de maneira linear, através de suas etapas separadas didaticamente, como estão descritos nos livros didáticos, e que suas ciclagens são resultantes do conjunto de processos físicos, químicos e biológicos.

Como os ciclos biogeoquímicos permeiam a vida cotidiana o seu ensino e aprendizagem deve ter com finalidade as apropriações de conhecimento a partir de uma postura crítica e participativa dos alunos. Para Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011) trata-se de um ensino de ciências como processo para constituir uma cultura nos alunos por meio das representações sociais que cercam o entendimento dos conteúdos escolares, caracterizando, nesse caso, que os ciclos biogeoquímicos constituem de processos bioquímicos e biofísicos articulados também com as atividades humanas.

Esse quadro, para Krasilchik e Marandino (2007) está vinculado ao ensino de Ciências e Biologia para a cidadania, ou seja, vinculado para questões que possibilitam questionar as decisões e poderes exercidos pelas instituições; reconsiderar suas visões de mundo; avaliar suas decisões e atitudes no âmbito de sua responsabilidade social e ambiental (NASCIMENTO; FERNANDES; MENDONÇA, 2010).

Pode-se, assim, dizer da necessidade da inserção da tríade de CTS no ensino de ciclos biogeoquímicos para uma contextualização e construção de conhecimentos nos alunos a partir da compreensão das circunstâncias sociais e econômicas e das correlações do desenvolvimento científico e tecnológico, dessa forma, favorecer o entendimento da ciência como atividade humana e de sua importância para a sociedade.

### REFLEXÕES PARA A ABORDAGEM DE CICLOS BIOGEOQUÍMICOS NA PERSPECTIVA EM CTS

Os autores Angotti e Auth (2001); Teixeira (2003); Cachapuz, Praia, Jorge, (2004); Nascimento, Fernandes, Mendonça (2010); Pérez e Fabio (2012); Cachapuz (2011); Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011); Sasseron e Carvalho (2011); Azevedo et al. (2015); Carvalho e Peres (2015); Macêdo e Kalhil (2015) afirmam a necessidade de inserir o enfoque em CTS no ensino de ciências.

Nesse sentido, a questão que se coloca na abordagem de ciclos biogeoquímicos é a substituição do *definir*, *classificar* e *quais* que só reforçam o enciclopedismo, segundo Cachapuz, Praia e Jorge (2004), para uma valorização sobre o *para quê*, *por que* e *como* os ciclos da água,

carbono, oxigênio e nitrogênio servem na manutenção da vida de todos os seres vivos e das atividades humanas.

O seu entendimento, dessa forma, traz à tona uma abordagem mais profunda e com o objetivo de aproximar os conteúdos abordados com o cotidiano dos alunos, procurando promover aos discentes uma maior compreensão da realidade que vivem, mas também sua identificação como parte dos processos biofísicos e bioquímicos que oportunizam a vida na Terra. Passa-se, assim, de acordo com Angotti e Auth (2001) de uma visão simplista e antropocêntrica do meio ambiente para uma mais ampla em que o homem é um sujeito integrado da biosfera, e ciente de sua responsabilidade para a conservação ambiental.

É bastante consensual a primordialidade de estabelecer as relações intrínsecas da degradação ambiental com os ciclos biogeoquímicos como já apontam, em geral, os estudos descritos no quadro 1. Para além dessas pesquisas, conforme Firmino et al. (2013) e Vieira, Velloso e Rodrigues (2016) há um interesse alto por parte dos alunos em estudar as problemáticas ambientais, o que torna oportuno a partir desses conteúdos inserir os aspectos conceituais, científicos, práticos e sociais dos ciclos da água, carbono, oxigênio e nitrogênio, uma vez que quaisquer alterações em ciclos biogeoquímicos ocasionam processos que levam a degradação ambiental.

Desse modo, conforme Angotti e Auth (2001) a abordagem de questões ambientais é uma oportunidade de contextualizar o ensino na perspectiva CTS. O primeiro passo, dessa forma, não é abordagem imediata e mecânica dos conceitos e práticas dos ciclos biogeoquímicos, mas a importância de que os alunos se conscientizem que as questões ambientais estão também diretamente relacionadas com as alterações antrópicas nos ciclos biogeoquímicos.

Astolfi e Devalay (2012) afirmam que todo ensino científico é uma educação científica, e, portanto, cabe ao professor conceber as interações da CTS em sua prática profissional (CARVALHO; PEREZ, 2015). Exemplos disso podem ser encontrados no Quadro 3 que apresenta algumas questões de práticas cotidianas que abrangem a abordagem dos ciclos da água, oxigênio, carbono e nitrogênio.

**Quadro 3** - Aspectos que enfocam a CTS no conteúdo de ciclos biogeoquímicos

Conteúdo	Aspectos abordados
Ciclo da água	Importância do ciclo hidrológico para a agricultura e abastecimento público de água com seus usos industriais, comerciais e de lazer Influência sobre o micro e macro clima Alterações devido aos processos de urbanização e desmatamento Poluição hídrica
Ciclo do carbono e oxigênio	Correlação entre a fotossíntese e respiração para a existência da vida Efeito estufa e aquecimento global Uso de energias renováveis Poluição do ar (queimadas, camada de ozônio e sua destruição e a queima de combustíveis fósseis)
Ciclo do nitrogênio	Importância do nitrogênio para os seres vivos Uso de fertilizantes do solo Eutrofização Sistema de esgotamento sanitário

Fonte: Elaboração própria.

## REFLEXÕES SOBRE A ABORDAGEM DE CICLOS BIOGEOQUÍMICOS NO ENSINO EM CIÊNCIAS: CONSIDERAÇÕES PARA UM ENFOQUE EM CTS

Os ciclos biogeoquímicos devem ser entendimentos não meramente em seus aspectos de definições, processos e exemplos, devem ser trabalhados com problematizações que envolvem suas dimensões políticas, ambientais, sociais e éticas. Por exemplo, a poluição do rio local devido à falta de tratamento de esgoto, o que resulta em sua eutrofização (excesso de nitrogênio) com as respectivas perguntas que expressam a problematização: Qual a origem do nitrogênio que está presente nos esgotos? Por que o rio está recebendo esgoto bruto (sem tratamento)? Qual órgão realiza o tratamento de esgoto e como ocorre esse processo? Como evitar a eutrofização de rios e/ou lagoas? Quais as tecnologias utilizadas para limpar e tratar um rio eutrofizado?

Esse movimento de problematização, para Gasparim (2011) concebe o ensino e aprendizagem voltados em funções das dimensões sociocientíficas e retomadas de maneira sistemáticas pelo conhecimento científico escolar, permitindo a transição entre a prática e teoria, bem como as exigências sociais de suas aplicações. De modo igual, segundo Pérez e Fabio (2012), quando se trabalha questões problemáticas em CTS é possível mostrar a importância da ciência para a sociedade, o que adquire uma compreensão para os alunos da responsabilidade social dos cientistas, tecnólogos e cidadãos, mas também uma maneira de entender que o conhecimento científico é fruto de um processo histórico e humano.

Com isso, para Macêdo e Kalhil (2015) tornam-se oportunas as abordagens sobre CTS na Educação em Ciências, principalmente, através das ampliações das discussões de temas ambientais, políticos, éticos, sociais e culturais que esboçam aplicações científicas-tecnológicas (AZEVEDO et al., 2015). O que refletem também, a premência de uma valorização da importância de conhecimentos biológicos no campo das discussões de ciência e tecnologia e suas consequências benéficas e malélicas para a sociedade e meio ambiente (KRASILCHIK; MARANDINO, 2007).

Teixeira (2003) esclarece que a problematização e o movimento de CTS no ensino de ciências apresentam uma contribuição de subsidiar para apropriação de novas experiências no ensino e aprendizagem, a partir da necessidade de uma educação científica para todos, bem como está em concordância com a formação de professores com a visão da necessidade de novas abordagens para a melhoria do ensino no Brasil.

Tais características, estão em sintonia com a capacidade de fornecer bases e debates para elaborações e propostas de aulas cuja finalidade é para a alfabetização científica (ANGOTTI; AUTH, 2001; TEXEIRA, 2003; CACHAPUZ, 2011; SASSERON; CARVALHO, 2011; PÉREZ; FABIO, 2012). O resultado é para que os alunos utilizem os conhecimentos construídos durante as aulas em seu cotidiano, contribuindo também para a formação de um sujeito crítico e participativo, com embasamento científico, na sociedade. Com essa visão, ampliar as suas condições no exercício da cidadania, possibilitando enfrentar os problemas/situações que são impostos diariamente pela sociedade (ANGOTTI; AUTH, 2001).

Trata-se de valorizar as questões sociocientíficas na abordagem dos ciclos biogeoquímicos de forma contextualizada, assim segundo Cachapuz (2011) incluir as aproximações entre a ciência e o dia a dia dos estudantes, enfatizando as relações de ciência, tecnologia, sociedade e meio ambiente através da compreensão do conhecimento científico e dos fatores políticos e éticos que circundam a prática (SASSERON; CARVALHO, 2011).

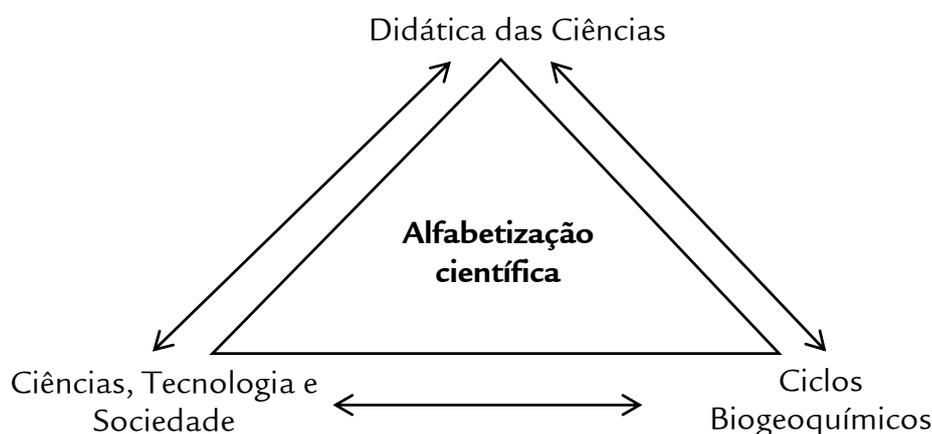
Essas questões carregam consigo a necessidade de um caráter político e social no ensino de ciências, o que pressupõe a “superação das incompatibilidades entre as ideias de cientificidade e a didática das ciências” (NASCIMENTO; FERNANDES; MENDONÇA, 2010, p. 241). Essa constatação para Azevedo e colaboradores (2015) também enfatiza que o desafio é teórico-epistemológico na formação de professores no que diz respeito à carência de uma postura investigativa e prática do processo formativo e de uma visão fragmentada para o reconhecimento das condições socioeconômicas do Brasil, diversas do enfoque em CTS, mas também de uma

postura ética não suficiente de assumir o compromisso de uma educação científica para a construção da cidadania nos alunos.

Por isso, se considera que os cursos de formação para professores de ciências o local ideal para a disseminação das discussões sobre os novos conhecimentos produzidos pelas pesquisas da área de ensino de ciências, permitindo atuações docentes que, de maneira mais adequada, promovam uma educação científica para todos os níveis de ensino (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2011).

Diante de todo o exposto, ressalta-se que para uma aprendizagem significativa de ciclos biogeoquímicos é essencial à didática do professor mediante uma prática correlacionada com a CTS. Esses fatores juntos e dependentes um dos outros formam uma tríade que promove a alfabetização científica nos alunos, como esquematizado a seguir:

**Figura 1** - Fatores para uma alfabetização científica através da abordagem de ciclos biogeoquímicos



Fonte: Elaboração própria.

O triângulo com as setas de duplo sentido indicam as relações diretas que devem ser estabelecidas entre a didática do professor, os ciclos biogeoquímicos e o enfoque em CTS para uma aprendizagem com alfabetização científica. Isto significa que, o professor de Ciências e/ou Biologia com sua didática realize a transposição do conhecimento científico para o escolar, ressaltando as práticas sociais que cercam os ciclos biogeoquímicos. Esse processo se refere ao saber e o saber fazer pedagógico do professor ao proporcionar os saberes conceituais do conteúdo trabalhado, integradores e didáticos centralizados na educação científica (CARVALHO; PEREZ, 2015).

Para tanto, as abordagens em CTS devem ser vinculadas de maneira planejada, sistemática e articulada com os ciclos biogeoquímicos (ver, por exemplo, o quadro 3). Vista desse modo, para Azevedo et al. (2015) se enfatiza o ensino como um campo multidisciplinar, aproximando e ampliando as possibilidades de contextualização dos conteúdos científico-tecnológicos com o contexto social dos alunos, de modo que contribui para a alfabetização científica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio dessa revisão é possível constatar um panorama, de modo geral, das pesquisas na área de ensino de ciências que envolvem o ensino e aprendizagem dos ciclos biogeoquímicos. Os estudos indicam que as metodologias alternativas mais utilizadas em seu ensino, a partir de

## REFLEXÕES SOBRE A ABORDAGEM DE CICLOS BIOGEOQUÍMICOS NO ENSINO EM CIÊNCIAS: CONSIDERAÇÕES PARA UM ENFOQUE EM CTS

epistemologias construtivas do conhecimento, são os jogos didáticos, seguidos pelos modelos pedagógicos e das tecnologias digitais computadorizadas. Particularmente, nesse caso, sinaliza um caminho para a exploração do uso de tecnologias em sala de aula como ferramentas pedagógicas para promover a educação científica.

Todavia, são verificadas algumas lacunas, como por exemplo, a ausência de um maior embasamento teórico-metodológico direcionado, especificadamente, para as abordagens de ciclos biogeoquímicos com ênfase em CTS. Nesse sentido, o ensino da temática supracitada de forma isolada e fragmentada sem suas contextualizações e aplicações sociocientíficas destaca o desafio do repensar no processo de formação (inicial e continuada) dos professores de ciências aliado as concepções de ensinar ciências no movimento de CTS.

As análises, portanto, evidenciam que o ensino de ciclos biogeoquímicos deve superar sua ênfase no conteúdo compartimentalizado entre as ciclagens dos elementos naturais, nas memorizações de seus termos e definições, e na passividade dos discentes durante os processos de ensino e aprendizagem. Para valorizar o enfoque em CTS, indispensável na atual prática docente, uma vez que se constitui como o ponto de ligação entre a realidade dos alunos com as complexas relações das problematizações que envolvem aspectos ambientais, políticos, tecnológicos e sociais.

Por fim, é importante destacar que as discussões ao longo do trabalho não são direcionadas para estabelecer quais metodologias o professor deve utilizar em sua prática diária no ensino de ciclos biogeoquímicos, e sim esboçam um esforço de provocar uma reflexão de superar um ensino de ciências mecânico, descontextualizado e, aparentemente, sem fins sociais para abordagens que enfatize as complexas relações entre a ciência, tecnologia, sociedade e meio ambiente na busca da formação de um cidadão crítico e participativo, através de conhecimento científico.

### Referências

ALMEIDA, J. M; et al. Ensino e aprendizagem de Ciências Biológicas, com a utilização de jogos didáticos: relato de experiência. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2, 2015. Campina Grande/PB, **Anais...**Campina Grande/PB, 2015.

ALVES, L. F.; FREIRE, L. Proposta de sequência didática para a gestão das águas no ensino de Biologia. **Revista da SBEnBio**. n. 7, out., p. 4667-4678, 2014.

ANDRADE, M. L. F.; MASSABNI V. G. O desenvolvimento de atividades práticas na escola: um desafio para os professores de Ciências. **Ciência & Educação**, v. 17, n. 4, p. 835-854, 2011.

ANGOTTI, J. A. P.; AUTH, M. A. Ciência e tecnologia: implicações sociais e o papel da educação. **Ciência & Educação**, v.7, n.1, p.15-27, 2001.

ANIC, C. C.; GÓES, A. F. Brincando na escola: uma proposta de jogos pedagógicos para o ensino de Ciências. **Revista Igapó**, Manaus, v. 5, n.1, p. 127-140, 2011.

ASTOLFI, J. P.; DEVELAY, M. **A didática das Ciências**. Tradução de Magda Sento Sé Fonseca. 16. ed. Campinas/SP: Papyrus, 2012.

AZEVEDO, R. O. M.; et al. O enfoque CTS e a formação de professores de ciências: considerações a partir da abordagem de questões sociocientíficas. In: GONÇALVES, T. V. O.; MACÊDO, F. C. S.; SOUZA, F. L. (Org.). **Educação em Ciências e Matemática: debates**

contemporâneos sobre ensino e formação de professores. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 192-206.

CACHAPUZ, A. Importância da educação científica na sociedade atual. In: \_\_\_\_\_; et al. (Org.). **A necessária renovação do ensino das ciências**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 17-32.

\_\_\_\_\_; PRAIA, J.; JORGE, M. Da educação em Ciência às orientações para o ensino das Ciências: um repensar epistemológico. **Ciência & Educação**. v. 10, n. 3, p. 363-381, 2004.

CAMARGO, M. B. ZIMMERMANN. N. O papel didático da experimentação no desenvolvimento de uma sequência didática sobre o tema “ciclo hidrológico”. **Revista da SBEnBio**. n. 7, p. 5330-5340, out. 2014.

CARVALHO, A. M.; PEREZ, D. G. O saber e o saber fazer dos professores. In: CASTRO, A. D.; CARVALHO, A. M. **Ensinar a Ensinar: didática para a escola fundamental e média**. São Paulo. Cengage Learning, 2015.

CAVALCANTE, E. S. L.; CARDOSO, M. A. Reflexões sobre a metodologia utilizada NA Educação de Jovens e Adultos: entre o real e o ideal. **Revista Lugares de Educação**. Bananeiras-PB, v. 6, n. 12, p.158-181, jan./jul. 2016.

COSTA, M. O. **Uma proposta pedagógica para o ensino dos ciclos biogeoquímicos na Educação de Jovens e Adultos: um exemplo transdisciplinar**. 2010. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências). Universidade Estadual do Amazonas. Manaus, 2010.

COUTINHO, F. A.; SOARES, A. G. Restrições cognitivas no livro didático de Biologia: um estudo a partir do tema “ciclo do nitrogênio”. **Revista Ensaio**. Belo Horizonte. v.12, n.2, p.137-150, maio/ago., 2010.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de ciências: fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo; Cortez, 2011.

DUSSO, L.; et al. Modelização: uma possibilidade didática no ensino de Biologia. **Revista Ensaio**. Belo Horizonte. v.15, n. 2, p. 29-44, maio/ago., 2013.

FIRMINO, A. R. S.; et al. A importância de aulas experimentais nos conteúdos de Geociências abordados na disciplina de Biologia do ensino básico. **Revista Eletrônica Novo Enfoque**. v. 17, n. 17, p. 100-105, 2013.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. Campinas/SP: Autores associados, 2011.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONDIN, C. M. M. **A formação de professores de Ciências: reflexões a partir da construção de um jogo sobre os ciclos biogeoquímicos**, 2014.164 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2014.

## REFLEXÕES SOBRE A ABORDAGEM DE CICLOS BIOGEOQUÍMICOS NO ENSINO EM CIÊNCIAS: CONSIDERAÇÕES PARA UM ENFOQUE EM CTS

\_\_\_\_\_; MACHADO, V. M. Uma organização praxeológica: construção coletiva de um jogo sobre os ciclos biogeoquímicos. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 10., 2015. Águas de Lindóia/SP, **Anais...** Águas de Lindóia/SP, 2015.

KRASILCHIK, M., MARANDINO, M. **Ensino de ciências e cidadania**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2007.

LOPES, L. A.; SCHRÖDER, N. T. A elaboração de aplicativos para dispositivos móveis como prática educativa no ensino de Ecologia. **Revista Tecnologias na Educação**. n. 8., v. 17, p. 2-21, dez. 2016.

MACÊDO, F. C. S. KALHIL, J. B. Tecnologias digitais computadorizadas no processo de ensino-aprendizagem de Ciências. In: GONÇALVES, T. V. O.; \_\_\_\_\_.; SOUZA, F. L. (Org.). **Educação em Ciências e Matemática: debates contemporâneos sobre ensino e formação de professores**. Porto Alegre: Penso, 2015. p.55-65.

MACHADO, P. S.; et al.; Atividades lúdicas relacionadas a questões hídricas: inclusão de abordagens CTS no currículo de Biologia do Ensino Médio. **Cadernos da Educação Básica**. n. 2, v. 1, p. 55-66, out.2016.

NASCIMENTO, F.; FERNANDES, H. L.; MENDONÇA, V. M. O ensino de ciências no Brasil: história, formação de professores e desafios atuais. **Revista HISTEDBR**. Campinas, n.39, set., p. 225-249, 2010.

PEIXOTO, C. C.; et al. Terrário: experimento como introdução ao conteúdo de Ecologia. In: ENCONTRO REGIONAL SUL DE ENSINO DE BIOLOGIA, 7., 2015. Criciúma/SC, **Anais...** Criciúma/SC, 2015.

PÉREZ, M.; FABIO, L. **Questões sociocientíficas na prática docente: ideologia, autonomia e formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

PONVEQUI, A. M. GUTIERRE, M. A. M. Ciclos biogeoquímicos perigosos: recursos didáticos alternativos para a compreensão de problemas ambientais. In: HASPER, R.; JÚNIOR PIJAK, C.; SILVA, M. H. S (Org.). **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE, 2014**. Secretaria de Estado da Educação. Curitiba: SEED, 2016.

PORTO, M. L. O.; TEIXEIRA, P. M. M. Ensino de Biologia na Educação de Jovens e Adultos (EJA): um estudo de revisão bibliográfica. **Revista da SBEnBio**. n. 7, p. 5437-5448, out. 2014.

REIS, R. C. **Análise da atividade discursiva e uma sala de aula de ciências: a química dos ciclos biogeoquímicos no ensino fundamental**. 2012. 143 f. Dissertação (Mestrado e Química). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

SANTOS, L. M.; SILVA, R. C.; OLIVEIRA, V. L.B. Terrários como modelos de biomas. In: ENCONTRO REGIONAL SUL DE ENSINO DE BIOLOGIA, 7., 2015. Criciúma/SC, **Anais...** Criciúma/SC, 2015.

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. Alfabetização científica: uma revisão bibliográfica. **Investigações em Ensino de Ciências**. v. 16, n. 1, p. 59-77, 2011.

SCHNEIDER, E. M.; MEGLHIORATTI, F. A.; OLIVEIRA, J. M. P. Uma proposta de sequência didática interdisciplinar para o Ensino Fundamental. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 4., 2014. Cascavel/PR, **Anais...**Cascavel/PR, 2014.

SILVA, K. J. F.; et al. A utilização de jogos didáticos no ensino Biologia: uma revisão de literatura. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 3., 2016. **Anais...** Natal, 2016.

SILVA, R. C.; SANTOS, L. M. Interatividade e criatividade na Ecologia do Ensino Médio. In: ENCONTRO REGIONAL SUL DE ENSINO DE BIOLOGIA, 7., 2015. Criciúma/SC, **Anais...** Criciúma/SC, 2015.

SILVA, R.; FRENEDOZO, R. C. Mudanças e simplificações do saber científico ao saber a ensinar: uma análise da transposição didática do ciclo do nitrogênio em livros didáticos de Biologia do Ensino Médio. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 7., 2009. Florianópolis, **Anais...** Florianópolis, 2009.

SUGAHARA, N. N. G; COMPIANI, M.; NEWERLA, V. Ideias prévias: um ponto de partida no ensino do ciclo hidrológico em aulas de Ciências. **Ciência e Ensino**. n. 10, p. 3-8, jun. 2001.

TEIXEIRA, P. M. M. A educação científica sob a perspectiva da pedagogia histórico-crítica e do movimento C.T.S. no ensino de ciências. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 177-190, 2003.

TEODORO, P. G. **Escolha dos livros didáticos de Ciências no município de Santo Antônio da Platina**: uma análise na abordagem dos ciclos biogeoquímicos. 2014. 58f. Monografia (Especialização em Ensino de Ciências). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2014.

VIEIRA, T. C.; VELLOSO, A.; RODRIGUES, A. P. C. Estudo de caso sobre ensino de Geociências em uma turma de ensino fundamental da rede privada de Duque de Caxias, RJ. **Terræ didática**. v. 12, n.3, p. 153-162, 2016.

---

# APRENDIZAGENS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: EDUCAÇÃO INFANTIL EM FOCO

## ***SUPERVISED INTERNSHIP LEARNING: FOCUS ON EARLY CHILDHOOD EDUCATION***

**Adriana Carvalho da Rocha Lima**

### **Minicurrículo**

Graduada em Pedagogia pela UFPI; Especialização em andamento em gestão, supervisão, com docência no ensino superior.

E-mail: dricarlima@gmail.com

**Angela Maria Visgueira Cunha**

### **Minicurrículo**

Graduada em Pedagogia pela UFPI. Mestranda em Educação pela Universidade de Pernambuco – UPE.

E-mail: angelavisgueira@gmail.com

## **RESUMO**

Este artigo apresenta um relato de experiência de duas graduandas da UFPI, no Estágio Supervisionado III – Educação Infantil, vivenciado no Maternal e no II Período de um Centro Municipal de Educação Infantil - CMEI, e teve como objetivo atuar nos Centros de Educação Infantil e refletir sobre as práticas pedagógicas efetivadas neste contexto, com base nos teóricos Lima (2001), Paniagua (2007) e outros. Trazendo as possibilidades e dificuldades da regência na educação infantil.

**Palavras-chave:** Estágio. Educação Infantil. Pedagogia.

## **ABSTRACT**

This article presents an experience report of two UFPI graduating students, at the subject Supervised Training III – Child Education, experienced in Maternal and second period. The objectives are work

at Child Education Centers (CMEI – Centros de Educação Infantil) and reflect upon the pedagogic practices used in that context, with theoretical basement on Lima (2001), Paniagua (2007) and others, bringing up possibilities and difficulties of child education regency.

**Keywords:** Training. Child Education. Pedagogy.

## INTRODUÇÃO

O artigo apresentado a seguir é fruto de experiências vivenciadas em um Centro de Educação infantil expondo argumentos e experiências adquiridos durante o processo de Estágio Supervisionado III - Educação Infantil, da Universidade Federal do Piauí-UFPI, a luz dos teóricos Lima (2001), Paniagua (2007), Andrade (2005), Barreiro (2006); Recnei (2001); Moreira (2008); Souza (2006).

A disciplina teve como principais objetivos refletir a experiência docente acerca das principais contribuições do Estágio Supervisionado para a formação inicial do pedagogo, bem como relatar as vivências nas salas de aula do Maternal e do 2º Período do CMEI. O Estágio Supervisionado em regência permite adquirir experiência e colocar em prática o que foi apreendido no decorrer do Curso e vivenciar como professor a sala de aula, procurando avançar em quanto profissional.

Como afirma Souza (2006, p.142), “A apropriação do estágio como iniciação evidencia-se como potente, por desvelar situações de ensino expressas nas narrativas de formação”. No estágio, é possível por meio da experiência compreender a cultura escolar, os aspectos da docência e a composição pedagógica aprendidos no processo formativo.

Quando se fala de Estágio Supervisionado, pensa-se na articulação teoria e prática, pois é a etapa na qual o discente tem a possibilidade de refletir teoricamente novo contexto da Educação Infantil. Neste momento, é importante reconhecer-se e fazer-se professor, pois as vivências no contexto escolar/sala de aula permitem ao graduando progredir, colocando em prática as teorias estudadas no decorrer do seu processo de formação. Esta prática torna-se essencial para uma formação consistente do professor, permitindo assim que no processo de fazer-se professor o graduando seja capaz de experienciar momentos de ação-reflexão.

É necessário destacar também, que é na prática que o professor vai encontrar e vivenciar a afetividade, crenças, valores e histórias de vida diferentes. Não é apenas planejar e executar conteúdo. Tornar-se professor, portanto, é ir além do domínio teórico e das competências técnicas, é ter sensibilidade suficiente para perceber e lidar com o diferente de forma equitativa. Como relata Andrade (2005, p.1):

Não é suficiente, para ser professor, saber os conteúdos dos manuais e dos tratados; conhecer as teorias da aprendizagem; as técnicas de manejo de classe e de avaliação; saber de cor a cronologia dos acontecimentos educativos; nomear as diversas pedagogias da história.

O estágio curricular é uma possibilidade de observar a sala de aula, construindo uma visão implicada da diversidade que a compõe. É no estágio curricular que o graduando desenvolve e aplica os conhecimentos que adquiriu na universidade, pois “o professor enquanto sujeito que não reproduz apenas, por ser também sujeito do conhecimento pode por meio de uma reflexão crítica, fazer do seu trabalho em sala de aula um espaço de transformação” (LIMA, 2001, p. 14).

Outra questão importante a ser destacada é que, nos estágios curriculares é onde ocorrem os registros das ações do cotidiano escolar, enriquecendo a formação do aluno como docente, de modo que possa refletir o que vale a pena levar como bons exemplos e o que pode ser modificado com a finalidade de contribuir para a evolução da escola e para sua própria prática.

### A AÇÃO PEDAGÓGICA: DESAFIOS E SUPERAÇÃO

Este artigo é resultado de relatos de experiências formativas de intervenção que, segundo Moreira (2008), considera as realidades sociais e cotidianas e o compromisso ético e político de práticas inovadoras, no caso em questão, na Educação Infantil. Nesse sentido, o graduando atua como mediador, onde procura desenvolver meios, através de encontros semanais e proposição de algumas atividades, a fim de buscar interagir com os sujeitos nesse processo de formação profissional.

Ao iniciar a disciplina de Estágio Supervisionado, foram realizadas discussões teóricas em sala de aula e antes de iniciar o processo de observação nas CMEIS, foi proposto ao graduando a produção de um plano de aula para apresentação de micro aula com a finalidade de situar o discente acerca da docência para logo em seguida irem a campo.

Para inserção na regência fez-se necessário que antes fosse observado o ambiente escolar e o que direciona o trabalho nesse campo, portanto os primeiros dias na escola foram para adquirir um conhecimento do Plano Pedagógico, observação da rotina escolar, observação em sala de aula e do planejamento utilizado pelos professores. Para Barreiro (1952, S.p)

Observar é algo para se conceber uma ideia do real, para desvendá-lo. A observação é relevante quando temos claro qual é o seu objeto; caso contrário, pode se coletar informações inúteis e desconsiderar outras essenciais. O que vai observar precisa estar de acordo com a finalidade que se tem em mente ao realizar a observação.

Apesar de muitas vezes não se valorizar a importância da fase de observação, esta é essencial para o desenvolvimento de um bom trabalho nas escolas, pois a partir dela é que tomamos conhecimento sobre o campo de atuação, para poder direcionar a prática docente, pensar como vai ser, para que público se direciona, o que pode ser mudado, e o que poderá ser levado como embasamento.

Observou-se o espaço e os sujeitos envolvidos nesse processo, que no caso em questão são: a escola, as crianças, os professores, os funcionários e as salas de aula. Após a observação, o graduando propõe aos sujeitos atividades que possam melhorar o desempenho educativo dessa escola/sala de aula.

### CAMPO DE ESTÁGIO

A escola onde o estágio ocorreu, tem em seu quadro profissional uma diretora, uma secretária, dois porteiros, dois ajudantes para serviços gerais, uma cozinheira e sete professores, sendo quatro no período da manhã e três à tarde, destes, quatro tem formação em pedagogia e três estão em processo de formação.

O CMEI não possui prédio próprio e atualmente a prefeitura aluga uma estrutura física no mínimo curiosa, pois trata-se de uma residência que foi adaptada para que funcione como uma escola, as suítes da casa passaram a ser salas de aula, sendo que um dos quartos foi transformado em uma espécie de hall com um banheiro para as crianças de ambos os sexos e uma cantina. Assim ela é composta por: 1 secretária, 1 diretoria, 1 cantina (cozinha), 1 pátio aberto, 1 terraço, 4 banheiros, 4 salas de aula, 1 depósito de limpeza que fica na sala da diretoria juntamente com o depósito de materiais escolares. Anteriormente a escola funcionava em um prédio cedido pela igreja católica localizada em um bairro vizinho.

A mesma atende um público diversificado, incluindo crianças que moram nas proximidades, algumas que se deslocam de outros bairros, como também os filhos de pessoas que trabalham

próximo a escola. O CMEI procura manter uma relação harmônica com a comunidade, através do Conselho Escolar, o qual é ativo. E, segundo a gestora, para a formação do mesmo, utilizou-se de um questionário para fazer a seleção dos pais que iriam fazer parte do Conselho Escolar, para que compreendessem a importância do mesmo, não só para os seus filhos, mas para comunidade como um todo, pois eles fariam parte de decisões importantes envolvendo a aplicação de recursos recebidos pela escola e seriam a ponte entre escola/família/comunidade.

Em relação à formação das crianças, o Projeto Pedagógico da CMEI (PP), prioriza-se o desenvolvimento físico, afetivo, emocional e sociocultural da criança, procurando inserir as mesmas nas relações éticas e morais da sociedade em que vivem. Desse modo, a escola visa a formar um cidadão crítico e participativo na sociedade a qual está inserido.

Depois de observar a rotina da escola e das salas de aula, foram propostas juntamente com as professoras e equipe gestora da escola, as atividades de intervenção que posteriormente foram explanadas pelas estagiárias no período da regência em sala de aula.

## VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS

As experiências vivenciadas nas regências foram de grande valia para consolidação do aprendizado teórico estudado ao longo da disciplina Estágio Supervisionado III, e serão relatadas a seguir.

Em um passado não muito distante, as crianças não tinham oportunidade de irem à escola na primeira infância, pois os pais e a sociedade não compreendiam a verdadeira importância de educar as crianças nessa idade. Na atualidade, porém, é comum que crianças, desde tenra idade, sejam inseridas no contexto da Educação Infantil. O percurso de crianças nessa idade é orientado “pelas atividades da vida cotidiana, como alimentação, asseio, sono e momentos de brincadeiras” (PANIAGUA, 2007, p.152).

A sala de aula pode ser considerada com pouco espaço e não adaptada para que sejam atendidas as demandas da educação infantil, já que não possui espaço onde as crianças possam descansar, como colchonetes. Além disso o banheiro que as crianças fazem uso não é adaptado para esse público já que não possui lugar onde possa ser trocada as fraldas das crianças, nem vaso sanitário adequado.

A turma do maternal atende crianças de um ano e meio a dois anos e meio de idade e possui 19 crianças matriculadas. Nessa fase, é necessário estar atenta e perceber a forma como são desenvolvidas as atividades em sala de aula, para poder analisar como deve ser realizado o trabalho e onde se pode intervir. Como retrata o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RECNEI), nessa fase da educação infantil deve se dar ênfase em três aspectos: o educar, o brincar e o cuidar. A instituição de educação infantil pode oferecer às crianças condições para as aprendizagens que ocorrem nas brincadeiras e situações pedagógicas intencionais ou aprendizagens orientadas. É importante ressaltar, que essas aprendizagens, de natureza diversa, ocorrem de maneira integrada no processo de desenvolvimento infantil.

A observação foi realizada com a professora auxiliar da turma (cursando o 5º período do curso de pedagogia), que no momento assumia como titular. A professora titular (trabalha há 3 anos na docência e tem especialização em psicopedagogia) no momento assumia a direção da escola. Ficou notório na observação das aulas que, na maioria das vezes, as tarefas que as crianças fazem são de pintar. Essas atividades são realizadas sem direcionamento, ou seja, antes de fazerem as crianças não tem nenhuma introdução/questionamentos sobre o porquê estão realizando determinada atividade, no caso sobre o conteúdo que está sendo trabalhado.

## APRENDIZAGENS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: EDUCAÇÃO INFANTIL EM FOCO

A aula ocorria da seguinte forma: quando as crianças chegam ficavam sentadas brincando com objetos diversificados (peças de montar, carros, jacaré, etc.), neste momento elas interagem, brincavam e algumas vezes brigam por querer o mesmo brinquedo. No início da aula, era servido um lanche que normalmente era uma fruta ou Nescau.

Logo depois, era feita a acolhida onde cantava-se várias músicas de bom dia, oração, entre outras que elas mesmas pedem. Depois, era feita a chamada onde cada criança apontava a primeira letra do nome em um alfabeto fixado na parede, em seguida era realizada a tarefa, na hora do intervalo as crianças ficam correndo no pátio da escola sendo observadas pela professora e alguns funcionários da escola. Quando voltam do intervalo lavam as mãos e era servido o segundo lanche, que na maioria das vezes era comida. Logo após realizavam outra tarefa e ficavam brincando com peças de montar até a hora de ir embora.

As atividades que as crianças realizavam ficavam expostas em um mural e ao final da aula eram recolhidas e segundo a professora eram entregues aos pais ao término de cada período letivo.

Quando iniciou-se a regência a professora titular já tinha voltado para assumir a turma, mas poucas vezes durante esse período permaneceu em sala de aula. A professora auxiliar sempre estava disposta a ajudar, principalmente nas horas de alvoroço das crianças, e na maioria das vezes gritava para que elas a obedecessem, algumas crianças chegavam a chorar, mas apesar de gritar. Percebeu-se que ela era cuidadosa com as mesmas e parecia contar com grande admiração dos pais. Nos raros momentos da professora titular na sala de aula, ela apenas comentava o comportamento de algumas crianças, chegando até imitar a forma de falar de alguns deles.

Quanto ao tema das aulas, este é direcionado pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC), sendo feito planejamento a cada 15 dias, onde o tema é trabalhado por duas semanas. Durante a regência, foi possível trabalhar quatro temas: animais, reciclagem, diversidade e natal.

Com o intuito de ter uma melhor interação entre as crianças, propomos atividades diferenciadas para elas durante a regência e foi possível introduzir, mesmo que pequenas; algumas mudanças em sala de aula. Algumas destas atividades serão relatadas a seguir.

Foi possível trabalhar com colagem, utilizando-se algodão, revistas, papel crepom, cartela de ovo, vídeos, entre outros. Com isso foi possível construir com elas quadro, jacaré, saco de lixo, cartaz. Além de procurar sempre questionar as crianças sobre o tema que estava sendo trabalhado. A forma como era realizada a chamada foi modificada e inserida a caixa do presente e a caixa do faltou, onde cada criança pega sua placa e coloca na respectiva caixa, depois mostra a primeira letra do nome no alfabeto fixado na parede, quanto às crianças que faltaram as crianças presentes dizem em que caixa deve ser colocado a placa.

Foi possível perceber o interesse das crianças quando se propunha a realizar atividades diferenciadas, Principalmente quando envolve colagem ou a construção de algum objeto, assim como também foi visível o interesse na participação dos questionamentos que lhes eram feitos.

Como em todas as ocasiões da vida surgem desafios, não foi diferente durante o estágio, eles foram aparecendo de modo a ajudar na construção da identidade profissional e nos fortalecer para a profissão docente. Os maiores desafios que foram encontrados foi o domínio da turma, o planejamento das aulas, e a falta do segundo lanche.

O domínio da turma talvez por conta da presença de uma pessoa desconhecida, e que não está na mente das crianças como sendo professora ou pela forma de chamar a atenção delas, pois na maioria das vezes escolhia apenas conversar. O planejamento das aulas, porque antes tinha que pensar em que recurso a escola oferecia ou no que poderia ser levado para poder começar a planejar e o segundo lanche porque quando faltava, era quase impossível desenvolver alguma

atividade no segundo momento, já que as crianças ficavam sempre a perguntar pelo mesmo.

O 2º Período é composto por 14 crianças de 4 a 5 anos e meio de idade. As atividades do estágio na sala do 2º Período também foram iniciadas com a observação da rotina da escola como um todo, em especial, da sala de aula, que no mês de outubro trabalhava com o tema brincadeiras de criança e as plantas. Segundo a professora titular que é formada em Pedagogia desde 2003, mas só começou a atuar na docência em 2006 e nesta CEMEI está atuando há oito meses, os planejamentos das aulas são feitos a cada quinze dias, os mesmos acontecem nas formações da SEMEC.

Todavia a professora titular da sala diz ter autonomia para fazer as modificações e adaptações que julgar necessárias para atender as necessidades das crianças, que segundo ela seriam em Português e Matemática. Porém o que percebeu-se durante as observações foi que a professora segue o planejamento fielmente, inclusive fazendo uso do livro didático Projeto Eco Mirim todos os dias.

A maioria das atividades eram desenvolvidas com o auxílio do quadro, buscando trabalhar a leitura e a escrita, a mesma informou que recebeu orientações para reforçar esse conteúdo, pois as crianças iriam fazer um teste de leitura e escrita aplicado pela SEMEC, alegando que no ano seguinte as crianças irão para o Primeiro ano do Ensino Fundamental I, portanto devem sair lendo e escrevendo, como deseja à Secretária de Educação do Município de Teresina.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o ato de educar envolve formação para a cidadania. É importante que o educador compreenda a finalidade da Educação Infantil, que segundo o Art. 29º “a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, S.p).

O ambiente de uma sala de aula, principalmente na Educação Infantil deve ser acolhedor. Para tanto, deve-se pensar em um local agradável sob vários aspectos, tais como: local ventilado, iluminação adequada, onde as crianças possam movimentar-se e respectivamente se expressar em toda sua plenitude.

Contudo, ao observar a estrutura física e a disposição das carteiras no 2º Período do CMEI, percebeu-se limitar demasiado a movimentação entre as crianças. Pois as mesmas estão organizadas sempre em fileiras e com uma quantidade exagerada de carteiras em um espaço muito pequeno, as dinâmicas das atividades também ficavam comprometidas (talvez por isso a professora fizesse uso constante do quadro). Assim como a inquietação das crianças se fazia visível no decorrer das aulas, acredita-se que por conta da falta de espaço para se movimentarem. Acerca do movimento, o RECNEI afirma que:

O movimento é uma importante dimensão do desenvolvimento e da cultura humana. As crianças se movimentam desde que nascem adquirindo cada vez maior controle sobre seu próprio corpo e se apropriando cada vez mais das possibilidades de interação com o mundo. Engatinham, caminham, manuseiam objetos, correm, saltam, brincam sozinhas ou em grupo, com objetos ou brinquedos, experimentando sempre novas maneiras de utilizar seu corpo e seu movimento. Ao movimentarem-se, as crianças expressam sentimentos, emoções e pensamentos, ampliando as possibilidades do uso significativo de gestos e posturas corporais. O movimento humano, portanto, é mais do que simples deslocamento do corpo no espaço: constitui-se em uma linguagem que permite às crianças agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo (BRASIL, 1996, p. 15).

No 2º Período, as crianças são maiores e já tem uma coordenação motora mais desenvolvida do que as do maternal. As atividades são diferenciadas, porém, no espaço da sala de aula, ainda

é necessária uma flexibilidade com carteiras, para fazer atividades corporais é preciso retirar as carteiras da sala, um acontecimento para as crianças que ficavam bastante agitadas, portanto só foi feita mudança nas carteiras duas vezes, a primeira no dia em que a aula foi sobre os animais selvagens e domésticos, pois as crianças foram divididas em dois grupos e usando máscaras dos respectivos animais foram convidadas a imitar o som e o movimento que estes faziam. O outro momento foi quando assistiram ao vídeo da historinha Menina Bonita do Laço de Fita. Por conta do excesso de mobiliário e a má adaptação do local não foi possível fazer muitas atividades que utilizasse muito espaço dentro da sala de aula, um dos desafios mais complicados de vencer, além do calor, que por vezes era insuportável, a falta de espaço limita a prática pedagógica do professor, assim como a interação dos alunos.

Estes foram alguns dos pontos negativos encontrados na escola. Apesar das muitas dificuldades encontradas, vale a pena perceber que podemos, enquanto profissionais, encontrar meios alternativos para contorná-las.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do que foi vivenciado em sala de aula, entende-se que o estágio obrigatório é de uma importância impar para o graduando, pois possibilita ao mesmo não só observar, mas interagir no processo de ensino-aprendizagem das crianças, colocando em prática a teoria apreendida durante sua formação, compreendendo que ser professor não é apenas desenvolver atividades em uma aula ou tentar transmitir determinado conteúdo, ser professor significa ter a capacidade de reinventar-se a cada dia para que possa saber lidar com as diversidades encontradas em sala de aula, propondo novas estratégias para a resolução de determinadas situações/problema que por ventura venham surgir no decorrer da sua vida profissional, dentro do contexto escolar/sala de aula. Estas experiências foram de grande importância também para o início da formação da identidade enquanto profissional, além de poder vivenciar todas as dificuldades e desafios encontrados na escola, mais precisamente dentro da sala de aula, no contato direto com as crianças e outros profissionais da escola.

Nas regências, foram realizadas atividades diferenciais e dirigidas, propostas anteriormente em diálogos com os professores e gestores da escola para que houvesse uma intervenção no processo educativo das turmas do Maternal e 2º Período. Observou-se a importância do planejamento, entendendo que este não deve ser engessado, tampouco pronto e acabado, deve ser maleável para que possa ser adaptado, pois trabalhar com crianças é trabalhar com múltiplas diversidades.

A partir dessa conscientização, deu-se uma importância maior a criatividade, buscando desenvolver atividades diferentes para as variadas temáticas dos planejamentos advindos da SEMEC aos quais se teve acesso, pois criança necessita de algo que estimule sua imaginação e movimentos, e atividades repetitivas deixam as crianças enfadadas e por vezes irritadas.

Para que se desenvolva um bom trabalho na escola, é preciso a participação de todos, ou seja, das professoras, da gestora, da pedagoga, do pessoal do serviço geral, pois o trabalho coletivo é a essência da competência e do sucesso escolar. Nessa fase da Educação Infantil, é necessária toda atenção aos pequenos que estão em fase de desenvolvimento e descobertas de si mesmo, do outro e do mundo no qual estão vivendo, principalmente longe da família.

Por fim, o Estágio na Educação Infantil proporcionou a vivência de novos desafios que trouxeram a percepção das surpresas que pode-se encontrar, principalmente quando se trata de criança. Possibilitou ainda a obtenção de experiência na prática docente, como uma forma de estabelecer conhecimento acerca das limitações e desafios existentes nessa profissão e procurar cada vez mais soluções que possam melhorar não só o ambiente escolar, mas principalmente a

formação das crianças que estão sob os cuidados educacionais desse profissional, para que, no futuro, estas possam ser cidadãs críticas e livres, posto que o saber liberta o ser humano.

## Referências

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas. Estágio curricular na formação de professores: propostas e possibilidades no espaço escolar. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

JANUARIO, Gilberto. O Estágio Supervisionado e suas contribuições para a prática pedagógica do professor. In: SEMINÁRIO DE HISTÓRIA E INVESTIGAÇÕES DE/EM AULAS DE MATEMÁTICA - SHIAM, 2., 2008, Campinas. **Anais....** Campinas: GdS/FE-Unicamp, 2008, p. 1-8. Disponível em: < [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\\_teses/MATEMATICA/Artigo\\_Gilberto\\_06.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/MATEMATICA/Artigo_Gilberto_06.pdf) >. Acesso em: 11 dez. 2014.

LIMA, Maria do Socorro Lucena. Nosso Jeito de Caminhar pelo Estágio Supervisionado. In: \_\_\_\_\_. **A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e a ação docente**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

MOREIRA, M. I. C. Pesquisa-intervenção: especificidades e aspectos da interação entre pesquisadores e sujeitos da pesquisa. In: CASTRO, L. R de; BESSET, V. L. (Org.) **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: NAU: 2008.

PANIAGUA, Gema (Org.). **Educação Infantil: resposta educativa à diversidade**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Estágio e Narrativas de Formação e a Autoformação. In: \_\_\_\_\_. **O conhecimento de si: estágio e formação de professores**. Rio de Janeiro: DPEA; Salvador, BA: UNEB, 2006.

---

# **EDUCAÇÃO, TEORIA QUEER E AS DISCUSSÕES SOBRE AS MINORIAS NO ESPAÇO ESCOLAR**

## **EDUCATION, QUEER THEORY AND DISCUSSIONS ON MINORITIES IN SCHOOL SPACE**

**Alisson da Silva Souza**

### **Minicurrículo**

Mestrando em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Graduado em Psicologia pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Professor da rede pública municipal de Santo Antônio de Jesus – Bahia, com experiência em Educação Infantil e Alfabetização. Integrante do grupo de pesquisa TRACE/ UEFS.  
E-mail: pot\_ppb@hotmail.com

**Isis Monteiro Rodrigues**

### **Minicurrículo**

Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Especialista em: Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade de Ciências Educacionais (FACE); Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) pela Faculdade Escola de Engenharia de Agrimensura. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual da Bahia, (UNEB). Professora da rede pública municipal de Itaberaba-BA com experiência em atendimento educacional especializado (AEE) a alunos surdos do Ensino Fundamental I e II.  
E-mail: isis.chapada@gmail.com

**Tania Regina Leite Santos Figueiredo**

### **Minicurrículo**

Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Especialista em: Alfabetização (UEFS); Gestão Escolar (Unyahna/BA) e Coordenação Pedagógica

(UFBA). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Coordenadora Pedagógica da rede pública estadual da Bahia, com experiência na orientação de professores do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas de Educação Matemática de Feira de Santana (NEEMFS/UEFS).  
E-mail: esther.tania@gmail.com

## RESUMO

O padrão tradicional e patriarcal de família sob um viés normatizador foi e continua sendo parâmetro para diversos modelos educacionais que por séculos reproduziram uma educação heterossexista, racista e excludente. O presente texto se propõe a fazer uma reflexão sobre a escola, a educação e o currículo a partir de uma perspectiva pós-crítica. É com base nesta abordagem que a teoria *queer* vem subsidiando estudos e pesquisas que questionam relações desiguais dentro da escola. O presente trabalho realiza uma crítica a essa concepção de educação reprodutora de modelos sociais discriminatórios e questiona ainda inexistência de espaços dentro da escola e do currículo para a discussão de temas como diversidade, orientação sexual, gênero, raça e etnia. Este artigo utiliza os pressupostos teóricos de Louro (2000; 2008), Miskolci (2012) e Silva (2007; 2014), dentre outros.

**Palavras chaves:** Educação. Teoria Queer. Currículo.

## ABSTRACT

The traditional and patriarchal family pattern under a normative bias was and still is a parameter for several educational models that for centuries reproduced a heterosexist, racist and excluding education. The present text proposes to make a reflection about the school, the education and the curriculum from a post-critical perspective. It is on the basis of this approach that queer theory has subsidized studies and research that question unequal relationships within the school. The present work criticizes this conception of reproductive education of discriminatory social models and also questions the lack of spaces within the school and the curriculum for the discussion of themes such as diversity, sexual orientation, gender, race and ethnicity. This article uses the theoretical assumptions of Louro (2000; 2008), Miskolci (2012) and Silva (2007; 2014), among others.

**Keywords:** Education. Queer Theory. Curriculum.

## INTRODUÇÃO

As discussões sobre escola e currículo, na perspectiva das teorias tradicionais, direcionadas para a manutenção do status quo e dos saberes dominantes, colocam no centro do debate questões técnicas e objetivas referentes ao processo de ensino-aprendizagem como: a preparação do jovem para o mercado de trabalho, desenvolvimento de habilidades e competências, metodologias, objetivos, avaliação, formação docente, índices de desempenho, o uso de tecnologias avançadas, entre outros temas que ganham espaço de discussão na sociedade e na grande mídia.

Todos estes tópicos de discussões em torno da educação são válidos, mas têm sido fundamentados para atender a objetivos definidos internacionalmente para o alcance de metas, no entanto não tem promovido mudanças capazes de mover as estruturas dos padrões hegemônicos.

Em sentido contrário estão as teorias críticas e pós-críticas que voltadas para promover

dentro do espaço escolar e em seus currículos debates que conduzam a lutas políticas capazes de mobilizar transformações sociais e políticas em uma sociedade onde as desigualdades reforçam e sustentam as relações de poder, deslocando o foco do questionamento sobre “o quê?” para o “por quê?” se deve aprender tal conteúdo e não outro.

Assim, além das discussões referentes à estrutura, é emergente que a escola e o seu currículo abram espaço para discussões aprofundadas sobre as diferenças sem mascarar e conter as lutas políticas pela busca por transformação social através do mito da democracia racial. Sob a alegação de que as diversas formas de discriminação não estão em nós e surgem sempre do outro, urge pensar que o outro emerge também de nós, “o outro é o outro gênero, o outro é a cor diferente, o outro é a outra sexualidade, o outro é a outra raça, o outro é a outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente” (SILVA, 2014, p.97).

Na perspectiva de romper com os paradigmas dominantes é que os movimentos sociais negros, feministas, LGBT'S, de pessoas com necessidades educacionais especiais, entre outros, têm contribuído significativamente ao dar visibilidade a estes grupos que historicamente foram silenciados e subjugados por não estarem enquadrados dentro dos limites estabelecidos por grupos hegemônicos.

O momento atual é de grandes mudanças e de deslocamentos para além das fronteiras, neste cenário a escola tem um grande desafio, frente às rápidas mudanças sociais que inevitavelmente colocam à prova todas as certezas que estruturam as práticas pedagógicas e as relações entre os sujeitos no âmbito escolar. Como afirma Louro (2008, p.28-29):

Escola, currículos, educadoras e educadores não conseguem se situar fora dessa história. Mostram-se, quase sempre, perplexos, desafiados por questões para as quais pareciam ter até pouco tempo atrás, respostas seguras e estáveis. Agora, as certezas escapam, os modelos mostram-se inúteis, as fórmulas são inoperantes. Mas é impossível estancar as questões. Não há como ignorar as “novas” práticas, os “novos” sujeitos, suas contestações ao estabelecido. A vocação normalizadora da Educação vê-se ameaçada. O anseio pelo cânone e pelas metas confiáveis é abalado. A tradição imediatista e prática leva a perguntar: o que fazer? A aparente urgência das questões não permite que se antecipe qualquer resposta; antes é preciso conhecer as condições que possibilitaram a emergência desses sujeitos e dessas práticas.

Com a intenção de levantar questões e fazer reflexões sobre o “estabelecido” e sobre essa “vocação normalizadora” da educação é que nos dispomos neste texto a repensar a escola e o currículo na perspectiva das minorias que agrega uma diversidade de classe, orientação sexual, gênero, idade, nacionalidade e etnia.

Buscando aportes teóricos para nossas discussões, dialogamos com as teorias críticas e pós-críticas através das contribuições de Louro (2008), Miskolci (2012) e Silva (2007; 2014).

Tomamos como referência e como um dos pontos de partida para as nossas reflexões o livro “Um corpo estranho. Ensaio sobre sexualidade e teoria queer” de autoria de Guacira Lopes Louro, a leitura deste texto nos conduziu a um questionamento que mobilizou esta escrita: Quem são os estranhos na escola? Diante de um questionamento tão desconcertante e nas problematizações trazidas pela teoria *queer* e pensando no espaço da escola e nas discussões estruturais em torno da educação nos dispusemos a refletir sobre estes temas através deste texto.

É fato que a escola está estruturada sob um modelo normatizador, sempre foi e ainda é um espaço fechado, com os olhos focados numa cultura colonial, etnocêntrica, hierarquizada pautada na dominação e na exclusão. Pelo fato de por muito tempo ter sido considerada como espaço de ordem e disciplina a escola nunca recebeu muito bem pretos, pobres, favelados, pessoas com necessidades educacionais especiais, gays, lésbicas, entre outros tantos sujeitos que a sociedade e a escola sempre insistiram em deixar à margem dos espaços sociais e dos currículos escolares por não estarem enquadrados nos padrões deterministas da nossa sociedade conservadora.

Trazer a teoria *queer* para o centro das discussões deste texto, intenciona desterritorializar os conceitos, sem reducionismos, por entendermos que pensar numa pedagogia *queer* é pensar na amplitude que ela abarca, transbordando o terreno da sexualidade.

Segundo Louro (2008) a teoria *queer* permite pensar a ambiguidade, a multiplicidade e a fluidez das identidades sexuais e de gênero, mas, além disso também sugere novas formas de pensar a cultura, o conhecimento, o poder e a educação. Para a autora, a teoria *queer* provoca uma “reviravolta epistemológica” ao trazer para a superfície as minorias em suas mais diversas especificidades presentes no espaço escolar e vistas como estranhas e excêntricas por ser este espaço normalizador.

Conduzir as reflexões sobre educação, escola e currículo numa trajetória de descolonizar o pensamento para o “avesso” de temas como raça/racismo, relações de gênero e sexualidade, deficiências, pobreza é a possibilidade de provocar o debate em torno de um espaço escolar aberto para o diálogo com as diversidades, impulsionando os sujeitos a lutar por transformação dentro e fora do âmbito escolar, delineando uma reviravolta epistemológica nas formas de pensar e conhecer o mundo e os sujeitos diversos em seus processos de constituição de identidades, pois estas “estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação” (SILVA, 2014, p.108).

## TEORIA *QUEER* – ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE ESTA PERSPECTIVA TEÓRICA

Para refletir sobre o currículo numa perspectiva pós-crítica Silva, (2007) com base nos conceitos, estratégias e nos ideais de resistência da *teoria queer*, sugere que é necessário fazer uma breve retrospectiva histórica para que seja possível situar o contexto em que as reflexões *queer* surgiram e como veem impactando as práticas pedagógicas e trazendo à tona discussões legítimas sobre as diferenças.

No entanto, antes de apresentar o contexto histórico do surgimento desta teoria é preciso apresentar, com base nas afirmações de diferentes autores, o que significa o termo *queer*. Em inglês a palavra *queer* é uma injúria, um palavrão, um xingamento.

Para Miranda e Garcia (2012) é importante destacar, que a palavra *queer*, utilizada pelos teóricos, não tem uma tradução exata para a Língua Portuguesa. Portanto, a expressão *queer* é traduzida como estranho, talvez ridículo, raro, excêntrico, extraordinário, retratando assim, uma situação de dúvida, questionamento, novidade, rebeldia e diversidade. Louro (2008, p.7- 8) define:

Queer é tudo isso: é estranho, raro, esquisito. Queer é, também, o sujeito da sexualidade desviante-homossexuais, bissexuais, transexuais, travestis, drags. É o excêntrico que não deseja ser integrado e muito menos tolerado. Queer é um jeito de pensar e de ser que não aspira ao centro e nem o quer como referências; um jeito de pensar que desafia as normas regulatórias da sociedade, que assume o desconforto da ambiguidade, do entre lugares, do indecível. Queer é um corpo estranho que incomoda, perturba, provoca e fascina.

O termo *queer* também está associado à abjeção. Miskolci (2012) explica que o termo “abjeção” refere-se ao espaço que a coletividade costuma relegar àqueles que consideram uma ameaça ao seu bom funcionamento, à ordem social e política.

A *Teoria Queer* surgiu nos Estados Unidos, no final dos anos 80 do século XX com a eclosão da epidemia de AIDS, trazendo para o centro das discussões as críticas aos estudos sociológicos sobre as minorias sexuais e de gênero. O artigo *Queer Theory: Lesbian and Gays Studies*, publicado em 1991 por Teresa De Lauretis é uma reflexão produzida no contexto original desses estudos durante um seminário realizado na Universidade da Califórnia, Santa Cruz em fevereiro de 1990.

Lauretis (1990) explica que o propósito da conferência, como movimento de luta política, estava baseado no reconhecimento da homossexualidade não na perspectiva marginal, tal como

é concebida no contexto dominante em que a heterossexualidade é vista como uma forma estável de sexualidade.

Este movimento de luta política torna-se também uma corrente teórica que propõe repensar os padrões sociais hegemônicos que determinam padrões para categorizar os indivíduos em normais e anormais e tem como uma das fontes filosóficas as reflexões de Foucault sobre a sexualidade, os trabalhos sobre sexualidade e gênero de Judith Butler e as pesquisas de Sedgwick, que em seus trabalhos abordam a homossexualidade e a heterossexualidade como construções sociais e históricas que podem ser repensadas.

### OS ESTRANHOS NA ESCOLA – A REVIRAVOLTA EPISTEMOLÓGICA COM BASE NA TEORIA *QUEER*

As reflexões que permeiam a *teoria queer* problematizam as diferenças. Nos espaços escolares estas reflexões devem mobilizar deslocamentos com a finalidade de promover uma mudança epistemológica capaz de romper com padrões que sustentam uma sociedade hegemônica.

Para Junqueira (2013), ao longo de sua história, a escola brasileira, referindo-se também a seus currículos, estruturou-se a partir de pressupostos fortemente tributários de um conjunto dinâmico de valores, normas e crenças responsáveis por reduzir a figura do “outro” (considerado estranho, inferior, pecador, doente, pervertido, criminoso ou, contagioso) a todos aqueles/as que não se sintonizassem com os arsenais cujas referências eram e ainda são centradas no adulto, masculino, branco, heterossexual, burguês, física e mentalmente “normal”.

A escola tornou-se, assim, um espaço em que rotineiramente circulam preconceitos que colocam em movimento discriminações de diversas ordens. Com efeito, classismo, racismo, sexismo, heterossexismo, homofobia, entre outros fenômenos discriminatórios, fazem parte da cotidianidade escolar, não como elementos intrusos e sorrateiros. Eles, além de terem sua entrada geralmente franqueada, agem como elementos estruturantes do espaço escolar, onde são cotidiana e sistematicamente consentidos, cultivados e ensinados, produzindo assim efeitos sobre todos/as. Esses efeitos se traduzem nas situações de discriminação que sofrem as pessoas negras, gays, deficientes e etc. “Para isso é crucial a adoção de uma teoria que descreva e explique o processo de produção da identidade e da diferença” (SILVA, 2014, p.99).

Ao pensar nestas e em outras tantas questões a discussão sobre currículo não cabe em um debate morno que não se dispõe a mexer como estabelecido. Discute-se o novo, propõe-se o resignificar tendo como base uma estrutura velha que reforça as relações de poder. Para Silva (2007, p.109):

Um currículo inspirado na *teoria queer* é um currículo que força os limites das epistemes dominantes: um currículo que não se limita a questionar o conhecimento como socialmente construído, mas que se aventura a explorar aquilo que ainda não foi construído.

Repensar o currículo na perspectiva de romper padrões hegemônicos que fundamentam os padrões de relação com o outro que se desconhece e que por este motivo se rejeita, é trazer para o centro das discussões a formação de professores e professoras que, às vezes, consciente ou inconscientemente, tendem a privilegiar a homogeneização, trazendo embutida em suas práticas o seu vivências, as suas crenças fundamentadas nos padrões sociais considerados corretos, normais e coerentes e que não sabem lidar com os alunos que se desviam do caminho que traçaram para ele como sendo correto.

Considerando que a escola deve ser um espaço legítimo para se discutir gênero e sexualidade, entendemos que a mesma deve estar em sintonia com as transformações sociais de seu tempo,

pois ela deve responder de forma responsável também ao que transcorre fora dela, ou seja, não é possível mais uma concepção de escola sem nenhuma implicação com a vida social. Diante disso não há mais como ignorar a diversidade de alunos e alunas que compõem o espaço escolar e que o velho currículo que pretendia contemplar a todos, talvez nunca tenha contemplado e atualmente precisa com urgência ser reformulado.

A história nos revela que a heteronormatividade está na ordem do currículo escolar, e conseqüentemente, se traduz nas formas em que todo o processo educacional acontece, seja em seus espaços, discursos, rotinas e principalmente nos conteúdos e nas práticas pedagógicas. Em seu texto “O corpo educado”, Guacira Lopes Louro, se refere à escola como instituição normativa e normalizadora da heterossexualidade e chama esse processo de pedagogia da sexualidade, pois percebe que a heterossexualidade é tida como a única e natural possibilidade de expressão de gênero e sexualidade.

Pensar a escola na perspectiva da afirmação da vida e valorização da diferença exige que a mesma esteja empenhada no enfrentamento à heteronormatividade e isso deve começar a partir do currículo, pois este olhar heteronormativo que perpassa as relações sociais tem implicações também nos modos de produção de subjetividades.

Tendo como base os estudos de Silva (2014) pensamos que uma pedagogia que contemple a abordagem da identidade e da diferença deve considerar as contribuições da teoria cultural. Ao defender esta teoria, este autor argumenta que, “[...] nessa abordagem, a pedagogia e o currículo tratariam a identidade e a diferença como questões de política. Em seu centro, estaria uma discussão da identidade e da diferença como produção” (SILVA, 2014, p.99).

Cotidianamente ouvimos que é necessário combater os diversos tipos de preconceitos. Partindo da teoria cultural entendemos que esse enfrentamento deve se traduzir através de políticas educacionais que prezem por uma escola em que uma educação não-racista, não-sexista e não-homofóbica seja um direito de todos, construindo laços entre os seres humanos, laços esses capazes de difundir sentimentos e valores de paz. Como argumenta Araújo (2010, p.9):

O reconhecimento da diferença, afirma, tanto a legitimidade da diferença dos outros, como da nossa própria diferença. Esse reconhecimento dispõe o espírito de abertura para o surgimento de laços de interligação com os outros. Laços que incidem nos riscos dos compartilhamentos intensivos de saberes e de sentires, em processos que podem compelir à fraternidade através da interpenetração e dos cruzamentos que nos engrandecem como seres humanos na celebração dos valores primordiais da paz, da solidariedade, da amorosidade, do bem e do belo.

Tendo em vista que a escola é o espaço legitimado para isso, pelo fato de acolher pessoas de diferentes etnias, crenças, e culturas, vale investir em propostas pedagógicas e em processos de ensino aprendizagem que valorizem as diferenças e desconstruam processos históricos de normatização e marginalização das identidades dos sujeitos. De acordo com Silva (2014, p.100):

Uma política pedagógica e curricular da identidade e da diferença tem a obrigação de ir além das benevolentes declarações de boa vontade para com a diferença. Ela tem que colocar no seu centro uma teoria que permita não simplesmente reconhecer e celebrar a diferença e a identidade, mas questioná-las.

Neste sentido, a formação dos professores no cotidiano da escola deve abrir espaço legítimo para reflexões e trocas de experiências, trazendo para o centro das discussões o que não se quer falar por receio, preconceito ou pelo fato de não saber lidar com as diferenças tão presentes nas escolas, aqui cabe algumas perguntas: Quem são os estranhos na escola? As práticas pedagógicas contemplam as diferenças ou garantem a perpetuação do poder hegemônico? Os professores estão preparados para lidar com as diferenças em sala de aula?

Para Candau (2008) estamos longe de “instrumentalizar didaticamente a escola” para trabalhar com as diferenças, assim como transformá-las em “vantagem pedagógica”, mas acredita ser esse o caminho a trilhar para a construção de uma escola verdadeiramente democrática e justa, o que supõe articular igualdade e diferença. Afirma ainda que a “diferença está no chão da escola” e o reconhecimento disto possibilitará um novo olhar sobre o processo de aprendizagem e os sujeitos que fazem parte do cotidiano escolar.

Diante de tantas questões intrínsecas ao currículo que reforçam as relações de poder e atribuem juízos de valor aos indivíduos com base nas ideias da hegemonia dominante normalizadora que marginaliza o que desconhece é fundamental que as discussões sobre a educação e os espaços escolares passem por uma revolução copernicana, girando em torno de novas órbitas e levantando pontos de contraposições e mudanças. E isso pode ser feito dentro das escolas, nas reuniões com o corpo docente, na reformulação das propostas pedagógicas e sobretudo com a comunidade escolar. Para Silva (2014, p. 91- 92):

A pedagogia e o currículo deveriam ser capazes de oferecer oportunidades para que as crianças e os/as jovens desenvolvessem capacidades de crítica e questionamento dos sistemas e das formas dominantes de representação da identidade e da diferença.

Nesta nova rota as questões sobre a escola e seu currículo devem se descentrar do “Como se ensina? ”, indo na direção de pensar “O que se ensina? ” e “Por que se ensina? ”. Para Junqueira (apud PERRENOUD, 2000, p.149):

Se um jovem sai de uma escola obrigatória persuadido de que as moças, os negros ou os muçulmanos são categorias inferiores, pouco importa que saiba gramática, álgebra ou uma língua estrangeira. A escola terá falhado drasticamente.

Assim, conforme afirma Louro (2008), numa pedagogia e num currículo *queer*, a diferença deixaria de estar lá fora, do outro lado, alheia ao sujeito, e seria compreendida como indispensável para a existência do próprio sujeito: ela estaria dentro, integrando e constituindo o eu.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como professores, percebemos que a escola brasileira apresenta um histórico de desigualdade e exclusão dos sujeitos considerados diferentes dos padrões hegemônicos estabelecidos. Por isso, essa instituição ainda encontra-se distante de apresentar uma pedagogia que efetivamente contemple um currículo da diferença, ao contrário, é perceptível a invisibilidade do pobre, do negro, das feministas, LGBT'S, entre outros, tanto no âmbito do currículo como nas práticas escolares. Diante desse panorama, ainda a ser superado, refletir sobre a temática proposta neste trabalho torna-se urgente e necessária.

Os debates acerca da teoria *queer* são pertinentes, uma vez que ainda muitos professores encontram-se despreparados para lidar com as diferenças em sala de aula, em muitas circunstâncias causadas por concepções enraizadas de uma sociedade excludente. Nesse sentido, percebe-se que os diferentes transitam pelas escolas, permanecendo invisíveis nos currículos, nas práticas pedagógicas e nos valores difundidos pelas instituições educacionais.

Entretanto, sendo a escola um espaço diverso, indissociável do âmbito social, podemos considerá-lo um ambiente fundamental para romper com as arraigadas concepções sociais e excludentes, investindo em propostas curriculares e ações pedagógicas que valorizem as diferenças e respeitem a diversidade cultural que permeia estes espaços. Nesta lógica, Santos (1997,p.22), argumenta que, “as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza e o direito de ser diferente quando a igualdade os descaracteriza”.

Nesta perspectiva, para que a escola respeite e aceite as diferenças dos diversos sujeitos inseridos nela, permitindo as manifestações de suas peculiaridades, sem descaracterizá-las, torna-se necessário uma reestruturação da escola, por meio de mudanças em suas relações com o outro e esta mudança tem que iniciar-se em nós mesmos, pois segundo Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011), “[...] quando nada fazemos, ensinamos a norma e a normalidade”. Sendo assim, não devemos nos limitar a reconhecer o direito das pessoas à diferença e sim criarmos espaços para que esta diferença possa manifestar-se. “A heteronomia precisa ser produzida” (GUATTARI apud ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011, p. 96).

Na visão de Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011), a escola necessita sair da função de reprodutora e espectadora da intolerância às diferenças, criando assim a pedagogia do intolerável, entendendo esta como a resistência do poder da vida contra o poder sobre a vida.

Tarefa difícil, mas possível a partir do momento que nós educadores e educadoras, nos encontrarmos dispostos/as a reivindicarmos o nosso direito de participação coletiva na elaboração das políticas educacionais, na gestão do trabalho pedagógico e na criação de canais de comunicação com a sociedade.

## Referências

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Cosentino; CRUZ, Ana Cristina Juvenal. **A diferença e a diversidade na educação**, 2011. Disponível em: <<http://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/38>> Acesso em: 10. jul. 2017.

ARAÚJO, Miguel Almir Lima. **Tradição cultural, diversidade e interculturalidade. Tradições sertânicas: por uma pedagogia do fuxico**. Disponível em: <[http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/INTERCULTURALBILINGUE/RLE2332\\_AlmirLima.pdf](http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/INTERCULTURALBILINGUE/RLE2332_AlmirLima.pdf)>. Acesso em: 10. jul. 2017.

CANDAU, Vera Maria. **Diferenças Culturais e Processos Pedagógicos**. Ministério Da Educação e Cultura / Tv Escola, 2008. Disponível em: <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/182618Curriculo.pdf>> Acesso em: 06 jul. 2017.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Pedagogia do armário: a normatividade em ação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.7, n.13, p.481-498, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em: 03 jul. 2017.

LAURETIS, Teresa de. Queer Theory: Lesbian and Gay Sexualities, Differences. **A Journal of Feminist Cultural Studies**, v.3, n. 2, p.3-28, 1991.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

\_\_\_\_\_. **O corpo educado**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MIRANDA, Olinson Coutinho; GARCIA, Paulo César. **A teoria queer como representação da cultura de uma minoria**, 2012. Disponível em: <<http://www3.ufrb.edu.br/ebecult/wp-content/uploads/2012/04/A-teoria-queer-como-representa%C3%A7ao-da-cultura-de-uma-minoria.pdf>>. Acesso em: 04 jul. 2017.

MISCKOLCI, Richard. Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças. **Cadernos de Diversidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autentica, 2007.

\_\_\_\_\_. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

# **O TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO COMO INICIAÇÃO À PESQUISA EM EDUCAÇÃO: O CASO INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO**

## ***THE WORK OF COURSE CONCLUSION AS INITIATION TO RESEARCH IN EDUCATION: THE CASE INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO OF, RIO DE JANEIRO***

**Andréa Villela Mafra da Silva**

### **Minicurrículo**

Doutora em Educação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, onde também cursou o Mestrado em Educação na linha de Subjetividade, Cultura e História da Educação. Especialista em Planejamento, Implementação e Gestão em Educação a Distância pela Universidade Federal Fluminense. Atualmente professora do Ensino Superior da FAETEC no Curso de Pedagogia e nas turmas do PARFOR no Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro. Coordenadora do grupo de pesquisa Formação de Professores e Tecnologias Educacionais/FORPROTEC/CNPq. Pesquisadora do grupo de pesquisa Educação e Comunicação/UERJ/CNPq.  
E-mail: av.mafra@hotmail.com

### **RESUMO**

Neste artigo apresento uma análise da matriz curricular do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro buscando compreender as aproximações e os distanciamentos (dessa matriz) com o ideário de formação docente contida nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006). Utilizo o materialismo histórico como possibilidade de interpretação, a partir de análise bibliográfica e documental. Concluo que o Trabalho de Conclusão de Curso precisa se constituir num efetivo exercício de iniciação à pesquisa e de produção científica de conhecimento.

**Palavras chave:** Trabalho de Conclusão de Curso. Epistemologia do Conhecimento. Pesquisa em Educação.

## **ABSTRACT**

In this article, I present a curriculum matrix analysis of the Institute of Education of Rio de Janeiro seeking to understand the approaches and distances (matrix) with the ideals of teacher education in the National Curriculum Guidelines for Undergraduate Degree in Pedagogy (BRAZIL, 2006). I use historical materialism as a possibility of interpretation, from literature and documentary analysis. I conclude that the final project must constitute an effective exercise of initiation to research and scientific production of knowledge.

**Keywords:** Final project. Epistemology of Knowledge. Research in Education.

## **INTRODUÇÃO**

O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), como uma atividade de investigação, possibilita ao aluno desenvolver capacidades de análises e sínteses para se apropriar de competências reflexivo-críticas e de mediação de conhecimentos sobre os conceitos de educação, formação, cultura, pedagogia, processo educativo, saber educativo, dentre outros, a partir de um enquadramento epistemológico. A Educação Superior no âmbito do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ) atende as prescrições das políticas institucionais, principalmente, para promover práticas comprometidas com ensino, pesquisa e extensão acadêmica (ISERJ, 2013).

Como uma produção acadêmica, o trabalho de conclusão de curso tem normas e procedimentos de pesquisa, que auxiliam a pensar uma prática que se faz reflexiva na ação que dela resulta. Assim, os trabalhos de conclusão de curso como resultado das pesquisas desenvolvidas pelos alunos do ensino superior do ISERJ atendem às normas, a seguir:

- a) Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT);
- b) Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) Centro de Documentação e Disseminação de Informações. Normas de apresentação tabular. Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Centro de Documentação e Disseminação de Informações;
- c) Instituto Nacional de Metrologia (INMETRO). Normalização e Qualidade industrial. Regulamentação Metrológica e Quadro Geral de Unidades de Medida. Resolução CONMETRO 01/82 de 27 de abril de 1982 (DOU 10 de Maio de 1982);
- d) Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Comissão Nacional de ética em Pesquisa. Manual Operacional para comitês de ética em pesquisa.

O processo de produção científica, com base nas orientações que o aluno recebe para a elaboração de seu trabalho de conclusão de curso, demanda o aprendizado da metodologia da pesquisa e a versatilidade na identificação de ideias pautadas em procedimentos de inovação e de aprimoramento profissional. O Trabalho de conclusão de curso no ISERJ “é o documento que apresenta o resultado de estudo, devendo expressar conhecimento do assunto escolhido, que deve ser obrigatoriamente emanado da disciplina, módulo” e/ou “estudo independente, curso, programa, e outros ministrados” (ISERJ, 2013, S.p).

O aluno do ensino superior do ISERJ recebe a orientação de um professor orientador que o auxiliará no processo de construção da pesquisa. Para Demo (2007, p.34):

## O TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO COMO INICIAÇÃO À PESQUISA EM EDUCAÇÃO: O CASO INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO

A Educação pela pesquisa supõe muitos cuidados e decisões de professores e alunos. Um desses cuidados é que o professor deve orientar seu aluno permanentemente para que ele consiga se expressar de maneira fundamental, sempre pensando em exercitar o questionamento, exercitar a formulação própria e reconstruir autores e teorias cotidianas à pesquisa.

No ISERJ a elaboração e apresentação do trabalho final são normatizadas por documentos institucionais, como o Regulamento do Trabalho de Conclusão de Curso e Manual de elaboração de TCC; Projeto Pedagógico do Curso de Graduação e Regimento Geral do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ, 2013). No âmbito da Educação Superior no ISERJ, a pesquisa tem sido considerada como atividade central no campo educacional seja para a produção de novos conhecimentos e de novas interpretações. Segundo Demo (2008, p.23):

[...] as grandes universidades não são conhecidas pelo seu nome e sim pelas grandíssimas mentes brilhosas que lá se formam. Os grandes autores conhecidos foram também grandes estudiosos profissionais, eles podem ter participado e escutado muitas aulas, mas o seu processo formativo se deu na base do seu esforço e busca pela sabedoria. Pesquisar e elaborar são grandes habilidades imprescindíveis. Todos esses autores hoje vistos como grandes mestres da literatura, eles foram também alunos e pessoas 'com pouco conhecimento' porém se dedicaram a fazer o que lhes dava prazer e hoje construíram uma enorme pirâmide de respeito e sabedoria à sua volta, foram muito além de uma pesquisa simples, eles criaram e inovaram, foram atrás de muitos dados para se construir uma nova ideia tanto sobre a sociedade como fora.

De modo geral, um dos grandes desafios das instituições de ensino superior tem sido refletir e produzir práticas de formação que possam definir e estruturar a formação profissional. A Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006) definindo princípios, condições de ensino e de aprendizagem e compreendendo à docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional.

De acordo com este documento, a formação do licenciado em Pedagogia deve ter como princípios orientadores a pesquisa, a docência e a gestão. Apoiada em leituras de autores que vêm discutindo a organização do conhecimento escolar (MORAES, 2003; NORONHA, 2010) e formação de professores (CUNHA, 2006; KUENZER, 1999; LIBÂNEO, 2006; SCHEIBE, 2002) entendendo que as orientações de natureza política, epistemológica e pragmática que afetam a investigação e os investigadores em Ciências da Educação possibilita avaliar os problemas próprios deste campo e suas potencialidades.

### O significado e o lugar da prática da pesquisa: A graduação em Pedagogia do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro

O Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro / ISERJ tem origem na primeira Escola Normal criada no Rio de Janeiro com o nome de Escola Normal da Corte. Foi inaugurada em 05/04/1880 e passou a funcionar no Imperial Colégio Pedro II. Em 1888, a Escola Normal da Corte viu-se transferida para o Largo de São Francisco e, no mesmo ano, para o prédio da atual Escola Rivadavia Corrêa, onde permaneceu até 1914. A seguir foi transferida para a Escola Pedro Varela, na rua Joaquim Palhares, demolida há alguns anos devido às obras para a construção da estação Estácio do Metrô.

Durante a administração do prefeito Prado Júnior (1926-1930), no Distrito Federal, foi construída a nova Escola Normal, em uma grande área existente na rua Mariz e Barros, próximo à Praça da Bandeira. O novo prédio foi inaugurado em 1930. Em 1932, sendo Anísio Teixeira

Diretor Geral do Departamento de Educação do Distrito Federal, obteve do então prefeito Pedro Ernesto, através do Decreto 3.810, de 19/03/1932 a transformação da antiga Escola Normal em Instituto de Educação, abrangendo todos os graus de ensino, desde o pré-escolar até o superior, tendo como objetivo prioritário a melhoria da qualidade de formação do magistério primário.

Avançando no tempo, o Instituto de Educação do Estado do Rio de Janeiro (IERJ) esteve ligado até o ano de 1997 à SEEDUC-RJ, entretanto, a partir do Decreto nº 23.482/1997 (BRASIL, 1997) passou a fazer parte da Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (SECT-RJ) e, no ano seguinte, transformou-se no *Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ)*, através do Decreto nº 24.338/1998 (BRASIL, 1998). Com essas mudanças a instituição passou a se vincular a uma mantenedora denominada Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro/FAETEC, vinculada à SECT-RJ.

Importa comentar que os Institutos Superiores de Educação foram criados em todo o território brasileiro, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei Nº 9394/96 (BRASIL, 1996). Com a promulgação da lei o Instituto de Educação do Rio de Janeiro passou a ser Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro. A transferência do ISERJ para o âmbito da Fundação de Apoio a Escola Técnica - FAETEC, com vínculo à Secretaria de Ciência e Tecnologia, se deu a partir Decreto nº 23.482/97.

Em 2009, o então presidente da FAETEC, Nelson Massini, solicitou ao Conselho Estadual de Educação a autorização para o funcionamento do Curso de Graduação em Pedagogia no ISERJ. A partir de uma adaptação do projeto curricular do Curso Normal Superior, que era oferecido no Instituto, a Licenciatura em Pedagogia passou a funcionar concentrando formação específica e pedagógica em espaço não universitário, com uma versão secundarista e propedêutica de Ensino Médio, em nível superior, e com um currículo marcado pela superficialidade e compartimentalização do saber (FREITAS, 2003; KUENZER, 1999; SCHEIBE, 2002).

Atualmente, a Rede FAETEC atende cerca de 300 mil alunos por ano em mais de 130 unidades de ensino, que somam a oferta no Ensino Técnico de Nível Médio, na Formação Inicial e Continuada / Qualificação Profissional e na Educação Superior<sup>1</sup>. A Licenciatura em Pedagogia do ISERJ, oferecida no prazo de quatro anos, dá ênfase a Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial. Apresenta matriz curricular com carga horária de 3.240 (três mil duzentos e quarenta) horas ratificando os aditivos curriculares em Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial.

O incentivo à pesquisa durante todo o percurso de formação do aluno impacta o processo de elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso. Os princípios gerais para a elaboração do TCC, objetivando a apresentação à instituição com composição de banca avaliadora, comissão examinadora de professores, especialistas designados e/ou outros tem como formato: (i) Monografia (TCC); (ii) Artigo científico; (iv) Outros formatos: documento de acordo com a natureza da área e a finalidade do curso (perfil do egresso definido nas diretrizes curriculares nacionais e ou outras legislações afins) e atendendo normas da ABNT (ISERJ, 2013).

Defendo que o processo de formação do aluno da graduação em Pedagogia do ISERJ tenha como orientação o sentido da pesquisa como uma atividade científica desde o seu ingresso na licenciatura. Assim, assumindo o pressuposto da mútua implicação e determinação entre ensino e pesquisa, busco compreender o estatuto da pesquisa no curso de Pedagogia do ISERJ e como esta se articula com as práticas de ensino e de avaliação nessa instituição. Importa compreender as relações entre as práticas dos professores nos domínios do ensino e da avaliação e as atividades de pesquisa desenvolvidas pelos graduandos.

A questão que coloco é: Em que medida a pesquisa é uma prioridade no currículo da

1 C.f <http://www.faetec.rj.gov.br/index.php/institucional/apresentacao-faetec> Acesso em 06 out. 2017.

## O TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO COMO INICIAÇÃO À PESQUISA EM EDUCAÇÃO: O CASO INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO

graduação em Pedagogia do ISERJ? O significado da pesquisa na formação de professores tem gerado controvérsias entre os pesquisadores do campo, por exemplo, não há consenso a respeito daquilo que diferencia a pesquisa acadêmica da pesquisa produzida no processo formativo como integrante de componentes curriculares (GERALDI et al., 1998).

Para Pereira (1999), a licenciatura em Pedagogia deve assumir a formação do professor investigador como um profissional dotado de uma postura interrogativa e que se revele um pesquisador de sua própria ação docente.

Pimenta, Franco e Libâneo (2010) denunciam que historicamente, a ciência pedagógica acabou sendo subsumida à docência e “a formação pedagógica foi significando, cada vez mais, a preparação metodológica do professor e, cada vez menos, campo de investigação sistemática da realidade educativa” (p. 838). Os autores argumentam que embora a Pedagogia esteja diretamente relacionada à prática educativa e esta se constituir seu campo de reflexão e análise, não deve, contudo, confundir-se com ela. Defendem os autores que a educação concretizada em práticas educativas se constitui o objeto específico de investigação da ciência pedagógica.

O termo pesquisa é apresentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006) relacionado aos saberes da experiência e parte integrante da atividade docente, o que se configura num discurso de valorização da relação teoria e prática.

Numa sucinta descrição da organização curricular do curso de Pedagogia do ISERJ, registra-se no primeiro período do curso a oferta da disciplina *Pesquisa I* com carga horária de 40 horas. A ementa desta disciplina prevê que, ao final do semestre, o aluno seja capaz de ter domínio das técnicas de estudo e pesquisa e compreenda as relações do homem com o conhecimento científico e o seu processo de produção. No sexto e sétimo períodos há oferta de *Pesquisa II e Pesquisa III*, ambas com carga horária de 40 horas, e com a ementa direcionada à estruturação e construção de projetos de pesquisa. Mas, é na disciplina de Pesquisa III que se trata, especificamente, da elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso.

Desse modo, a definição do problema, a revisão bibliográfica, a base conceitual e teórico-metodológica são tratadas em um único período letivo (7º período), colocando os alunos em uma situação de dificuldade frente ao pouco tempo que dispõem, para definirem o objeto de estudo, construir a pesquisa e, no período seguinte defenderem o TCC para uma banca de avaliadores.

A organização curricular do curso de graduação em Pedagogia do ISERJ prevê tratar a reflexão epistemológica sobre os conteúdos ensinados, de forma a levar o aluno a se responsabilizar com sua aprendizagem e com os procedimentos que, quando postos em ação, produzem conhecimentos válidos. Contudo, esta relação dos alunos com a produção científica de conhecimento na elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso tem evidenciado a fragilidade dos fundamentos e das origens dos saberes.

Especificamente, a Resolução CNE/CP nº. 01/2006 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia indicava que a Instituição de Ensino Superior devia estabelecer, ao longo do curso, mecanismos de orientação, acompanhamento e avaliação das atividades relacionadas a produção da pesquisa, e que esta poderia decorrer de experiências propiciadas pelas práticas de ensino ou de outras alternativas de interesse do aluno (ANFOPE, CEDES, ANPED, 2004).

Sobre esta concepção de pesquisa presente na Resolução CNE/CP nº. 01/2006, Vieira (2007), alerta que a proposta para a formação do pedagogo tende a reduzir os aspectos teórico-metodológicos da pesquisa a procedimentos que resultem em soluções rápidas aos problemas que venham a surgir no âmbito restrito da escola, particularmente na sala de aula.

Lüdke (2001) destaca a precariedade das instâncias formadoras para as pesquisas nos cursos de graduação, seja sob a forma de disciplinas específicas, seja pela participação em projetos de pesquisa. Gatti (2006) observa que, ao falar da prática da pesquisa em educação, nem tudo o que

se faz sob o rótulo de pesquisa educacional pode ser realmente considerado como fundado em princípios da investigação científica.

Moraes (2003) destaca que as políticas de formação de professores, a partir da década de 1990, trazem uma concepção empobrecida de pesquisa levando ao sucateamento da formação e a fragilização do exercício de pensamento. Autores como Kuenzer e Rodrigues (2006), Franco, Libâneo, Pimenta (2007), afirmam que não houve negociação e consenso na elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia.

Em estudos realizados sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, Soares e Bettega (2008) localizaram imprecisões teóricas nas diretrizes e ademais, indicaram que estas não expressam as reflexões e elaborações coletivas da academia que vinham sendo realizadas nos fóruns de discussões e estudos da ANPED, ANDES e em outras instâncias. É importante acrescentar que, do ponto de vista de alguns autores, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia são a expressão e a legitimação de um modelo mercantilista de educação, causando um esvaziamento do currículo do curso e valorizando a prática em detrimento da teoria (SOARES, BETTEGA, 2008).

Apesar das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia defenderem a pesquisa como elemento articulador do currículo para promover a interlocução entre as áreas de conhecimento, há compartimentalização dos saberes e não há interlocução entre as áreas de conhecimento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Busquei analisar a matriz curricular do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro para compreender as aproximações e os distanciamentos (dessa matriz) com o ideário de formação docente contida nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006).

A compreensão sociológica da produção das pesquisas dos alunos de Pedagogia do ISERJ pressupõe caracterizar os *obstáculos epistemológicos*, evidenciados na elaboração do trabalho de conclusão de curso, que no entender de Bachelard, são um entrave ao conhecimento científico (BACHELARD, 1971). Logo, identificar os modos de pensar dos alunos em seu processo de pesquisa pode evidenciar posições conceituais no que se refere as concepções epistemológicas presentes na pesquisa científica dos alunos de Pedagogia do ISERJ. Desse modo, concluo que o Trabalho de Conclusão de Curso precisa se constituir um efetivo exercício de iniciação à pesquisa e de produção científica de conhecimento ao longo de todo o processo formativo na graduação em Pedagogia.

## Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS - ABNT. **NBR 14724**, Informação e Documentação – Trabalhos Acadêmicos – Apresentação, 2011. Disponível em: <[www.abnt.org.br](http://www.abnt.org.br)> Acesso em: 06 out. 2017.

ANFOPE, CEDES, ANPED. **A definição das diretrizes para o curso de Pedagogia**, 2004. Disponível em <[www.anped.org.br/200904posicaodiretrizescursospedagogia.doc](http://www.anped.org.br/200904posicaodiretrizescursospedagogia.doc)> Acesso em: 05 out. 2017.

BACHELARD, Gaston. **A epistemologia**. Lisboa: Edições 70, 1971.

## O TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO COMO INICIAÇÃO À PESQUISA EM EDUCAÇÃO: O CASO INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO

BRASIL. Resolução CNE/CP 1/2006. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. **Diário Oficial da União**, 16 maio 2006a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa **Manual Operacional para comitês de ética em pesquisa**. 4. ed. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2006b.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Decreto nº 24.338/1998. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1997. Disponível em: <<https://goo.gl/Mehysl>> Acesso em: 05 out. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Decreto nº 23.482, de 19 de agosto de 1997. Brasília. **Diário Oficial da União**, 19 ago. 1997. Disponível em: <<https://goo.gl/Mehysl>> . Acesso em: 05 out. 2017.

\_\_\_\_\_. Resolução CONMETRO 01/82 de 27 de abril de 1982. **Diário Oficial da União**. 10 maio 1982.

CUNHA, Maria Isabel. A universidade: desafios políticos e epistemológicos. In: \_\_\_\_\_ (Org.) **Pedagogia Universitária: Energias emancipatórias em tempos neoliberais**. Araraquara: Junqueira e Marin Editores, 2006. p.13-29.

DEMO, P. **Metodologia para quem quer Aprender**. São Paulo: Atlas, 2008.

\_\_\_\_\_. **Educar pela pesquisa**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, dez. 2003.

GATTI, Bernardete Angelina. Pesquisar em educação: considerações sobre alguns pontos-chave. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 25-35, set./dez., 2006.

GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras/ALB, 1998.

RIO DE JANEIRO, Governo do Estado do. Decreto nº 23.482 de 10 de setembro de 1997. **Diário Oficial do Estado**, 1997. Disponível em: <<https://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/153556/decreto-23482-97>> Acesso em: 06 out. 2017.

IBGE. Instituto de Geografia e Estatística. Centro de Documentação e Disseminação de Informações. **Normas de apresentação tabular**. Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Centro de Documentação e Disseminação de Informações. 3. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 1993.

INSTITUTO NACIONAL DE METROLOGIA - INMETRO. Normalização e Qualidade Industrial. Regulamentação Metrológica e Quadro Geral de Unidades de Medida, 2. ed. Rio de Janeiro: INMETRO, 1985.

INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO - ISERJ. Educação Superior.

Licenciatura em Pedagogia. *Manual de Trabalho de Conclusão de Curso*. Aprovado em Conselho Acadêmico-23/outubro/2013

KUENZER, Acácia Zeneida. **A formação dos profissionais da educação**: proposta de diretrizes curriculares nacionais. *Educação Brasileira*, Brasília, v. 21, n. 42, jan./jun. 1999.

\_\_\_\_\_; RODRIGUES, Marli de Fátima. As diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO – ENDIPE, 13. 2006, Recife, PE, **Anais...** Recife, PE, 2006.

LIBÂNEO, José C. Diretrizes Curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, Especial, out. 2006.

LÜDKE, M. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, M. E. D. A. (Org.) **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, p. 27-54, 2001.

MORAES, Maria Célia de (Org.). **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

NORONHA, Olinda Maria. Epistemologia, formação de professores e práxis educativa transformadora. **Rev. Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 12, p. 5-24, jul. 2010.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Revista Educação e Sociedade**, n. 68. CEDES, São Paulo, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria Amélia Santoro, LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia, formação de professores – e agora? Problemas decorrentes das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 15., 2010. Belo Horizonte, **Anais...** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SCHEIBE, Leda. Formação dos profissionais da educação pós-LDB: vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro, AMARAL, Ana Lúcia (Org.). **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas: Papirus, 2002.

SOARES, S.T., BETTEGA, M. O. de P. Políticas Públicas de Formação Docente e a Ação Pedagógica no Ensino Superior. In: SEMINÁRIO DE LA RED LATINOAMERICANA DE ESTÚDIOS SOBRE TRABAJO DOCENTE: NUEVAS REGULACIONES EM AMÉRICA LATINA, 7., **Anais...** Buenos Aires: Redestrado, 2008.

VIEIRA, Suzane da Rocha. **Diretrizes Curriculares para o curso de pedagogia: pedagogo, docente ou professor?** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

# **A CONTRIBUIÇÃO DO USO DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA NAS SÉRIES INICIAIS**

## ***THE CONTRIBUTION OF THE USE OF THE READING STRATEGY IN THE INITIAL SERIES***

**Antônia Maria Santos Sousa**

### **Minicurrículo**

Graduada em Pedagogia pelo PARFOR/UFPI, 2015.  
E-mail: antonia-mariasousa@bol.com.br

**Ivan dos Santos Oliveira**

### **Minicurrículo**

Mestre em Educação pela UNISINOS.  
E-mail: ivanoliveira@ifpi.edu.br

## **RESUMO**

O presente estudo visou investigar como as estratégias de leitura utilizadas em turmas multisseriadas de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental estão contribuindo para o processo de aquisição da leitura dos alunos da escola Rosa Feitosa Xavier, e teve como hipótese a de que estratégias de leitura, quando aliadas a recursos didáticos eficientes pelo professor, contribuem no desenvolvimento da aprendizagem, tendo como objetivos específicos: identificar quais as estratégias de leituras que contribuem para o processo de aquisição da leitura do Ensino Fundamental, observar como o espaço da sala de aula pode torna-se um ambiente alfabetizador, analisar se o desenvolvimento das habilidades de leitura tem relação direta com um método de alfabetização, e ainda, identificar as estratégias de leitura que possibilitam aos alunos interpretar e compreender de forma autônoma os textos lidos. Para a construção do trabalho optou-se por uma pesquisa de natureza qualitativa. Realizou-se uma pesquisa de campo através de observações e uma pesquisa bibliográfica em obras de diversos autores como: Antunes (2011) Martins (2003), Solé (1998), PCN (1997), Silva e Martins (2010), Pacheco (2014), Gil (2010), dentre outros. Em suma, verificou-se que os resultados mostraram que estratégias de leitura, quando planejadas e utilizadas visando alcançar objetivos propostos, contribuem no processo de aquisição da leitura dos alunos das séries iniciais

do ensino fundamental de forma satisfatória. Além disso, pudemos perceber que as estratégias de leitura que mais mostraram resultados positivos foram: leitura compartilhada envolvendo a contação de histórias diversificadas, acolhimento com respeito, jogos com dados, aula expositiva dialogada com tempo determinado, interpretação oral e escrita e, a pesquisa.

**Palavras-Chave:** Estratégias de Leitura. Leitura. Séries Iniciais.

## **ABSTRACT**

The present study aimed to investigate how reading strategies used in multigrade classrooms of 1st and 2nd year of primary education are contributing to the reading of the acquisition process of the students of the school Rosa Feitosa Xavier, and had the chance to that reading strategies, when combined with effective teaching resources by the teacher, contributing in the development of learning, with the following objectives: identify the reading strategies that contribute to the acquisition of reading of elementary school, observe how classroom space can become a literacy environment, analyzing the development of reading skills is directly related to a literacy method, and also to identify the reading strategies that enable students to interpret and understand autonomously the read texts. To build the work it chose a qualitative research. We conducted a field research through observations and a literature search in the works of several authors as Antunes (2011) Martins (2003), Solé (1998), NCP (1997), Silva and Martins (2010), Richardson (2011, 2010), Pacheco (2014), Gil (2010), among others. In short, it was found that the results showed that reading strategies when planned and used in order to achieve objectives, contribute in reading acquisition process for students in early grades of elementary school satisfactorily. In addition, we realized that the reading strategies that have shown more positive results were shared reading involving story-diverse histories, welcome with respect, dice games, expository dialogue-class with given time, oral and written interpretation and research.

**Keywords:** Reading Strategies. Reading. Childhood Education.

## **INTRODUÇÃO**

A leitura é um processo de interação que acontece entre o leitor e o texto, neste processo de intimidade ocorre a compreensão do código escrito ou falado. Constatamos que ler é uma atividade bastante complexa que exige do leitor, uma compreensão além do que é escrito ou dito. Mas lembrado que, um forte aliado no processo de compreensão da linguagem escrita é o conhecimento prévio, o qual o leitor utiliza para facilitar a compreensão da leitura tanto do código escrito quanto de mundo.

Portanto, percebemos que ler significa inteirar-se do mundo e das coisas que nos cercam. Nos dias atuais deparamo-nos com um imenso universo de diversidade de gêneros textuais para serem decifrados, mas para que isso aconteça de fato faz-se necessário a formação de leitor crítico, competente, fluente, experiente que seja capaz de formar suas próprias opiniões diante de qualquer situação que nos apresenta, esta é a ideia de leitor que a escola pretende formar.

Mas para isso acontecer é preciso que os docentes priorizem atividades voltadas para prática de leitura. Neste sentido podemos formar leitores competentes para atuar na sociedade moderna com pluralidade de informações complexas, pois a prática de leitura conduz o aluno a descobrir novos conhecimentos, novas informações por se tratar de uma atividade que transforma e informa os alunos sobre o que acontece na sociedade da qual eles fazem parte.

## A CONTRIBUIÇÃO DO USO DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA NAS SÉRIES INICIAIS

Nessa perspectiva, a presente pesquisa tem como objeto problema saber: Como as estratégias de leitura utilizadas em turmas multisseriadas de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental estão contribuindo para o processo de aquisição da leitura dos alunos da escola Rosa Feitosa Xavier, e teve como hipótese a de que estratégias de leitura, quando aliadas a recursos didáticos eficientes pelo professor das séries iniciais do Ensino Fundamental em turmas multisseriadas, contribuem no desenvolvimento da aprendizagem dos discentes destas séries.

Este artigo propôs-se a apresentar resultados da pesquisa cujo objetivo geral foi: analisar como as estratégias de leitura utilizadas em sala de aula multisseriada de 1º e 2º ano estão contribuindo para o processo de aquisição da leitura nas séries iniciais do Ensino Fundamental, e teve como objetivos específicos: identificar quais as estratégias de leituras que contribuem para o processo de aquisição da leitura do Ensino Fundamental, observar como o espaço da sala de aula pode torna-se um ambiente alfabetizador, analisar se o desenvolvimento das habilidades de leitura tem relação direta com um método de alfabetização, e ainda, identificar as estratégias de leitura que possibilitam aos alunos interpretar e compreender de forma autônoma os textos lidos.

Dessa forma, a pesquisa buscou compreender como essas estratégias de leitura podem contribuir e propiciar aos educandos o acesso ao mundo da leitura e com isso proporcionar a esses educandos, serem sujeitos ativos, críticos autônomos e experientes para atuar na sociedade moderna, tão exigente de conhecimentos plural das pessoas e das coisas. O tema da presente pesquisa justificou-se pela necessidade de aprofundar conhecimentos e refletir acerca da importância da utilização de estratégias de leitura positivas que contribuem para o processo de aquisição da leitura dos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental menor, em turmas multisseriadas.

O trabalho está organizado da seguinte maneira: Introdução, Referencial teórico, para tanto, utilizamos os estudos de Antunes (2011) Martins (2003), Solé (1998), PCN (1997), Silva e Martins (2010), Pacheco (2014), Gil (2010), mostrando uma visão clara sobre concepções de leitura, tipos de leitura e estratégias de leitura. A metodologia adotada, a qual está inserida no campo da pesquisa qualitativa e da pesquisa-ação, a análise dos dados realizada à luz das concepções teóricas que fundamentaram a pesquisa e as considerações finais que apresenta sugestões colaborativas sobre o uso de estratégias de leitura que contribuem no processo de aquisição de leitura.

### REFERENCIAL TEÓRICO

#### Estratégias de leitura

Para que o aluno faça uma boa leitura é necessário que o docente utilize algumas estratégias, pois assim permitirá que os discentes se sintam motivados para a prática de leitura, mas para que se utilize algum tipo de estratégia, faz-se necessário que saibamos o que é uma estratégia de leitura.

Solé (1998 p.69) indica que as estratégias “[...] são suspeitas inteligentes, embora arriscadas, sobre o caminho mais adequado que devemos seguir. Sua potencialidade reside no fato de serem independentes de um âmbito particular e poderem se generalizar [...]”. O autor acima referenciado continua suas reflexões sobre estratégias de leitura como “um componente essencial que envolve autodireção e autocontrole, isto é a supervisão e avaliação do próprio comportamento em função dos objetivos que o guiam e da possibilidade de modificá-lo” (SOLÉ, 1998, p.69).

Ou seja, de acordo com as explicações da autora acima citado, as estratégias são suspeitas inteligentes que nos indicam uma direção para alcançar nossos objetivos propostos, e que sua aplicação exige contextualidade concreta. Ainda Solé continua suas explicações frisando que

“estratégia tem grande utilidade para regular a atividade das pessoas, à medida que sua aplicação permite selecionar, avaliar, persistir ou abandonar determinadas ações para conseguir a meta a que nos propomos” (SOLÉ, 1998, p.69).

Diante do explicitado podemos perceber que, para se utilizar estratégias de compreensão leitora é necessário que as mesmas sejam selecionadas, planejadas e avaliadas com vista aos objetivos que se pretende atingir.

É com essa mesma visão que Solé (1998, p.72) relata que “se queremos formar leitores autônomos, capazes de enfrentar de forma inteligente textos de índoles diversas, é necessário ensinar estratégias de compreensão”. Por este motivo, podemos considerar relevante, a utilização de diferentes estratégias que possam contribuir no processo de aquisição da leitura. Enfim, são inúmeras as estratégias que a autora destaca entre elas as estratégias de compreensão, capazes de ajudar os alunos aprender a partir dos textos. Os autores Nisbet e Shusksmith (1987 apud SOLÉ, 1998, p.69), enfatizam microestratégias como

[...] um processo executivos, ligados a tarefa muito concretas. Já as macroestratégias como o caráter de capacidades cognitivas de ordem mais elevada, intimamente relacionadas à metacognição - capacidade de conhecer o próprio conhecimento, de pensar sobre nossa atuação, de planejá-la - e que permitem controlar e regular a atuação inteligente.

Diante dessas afirmações percebemos que a utilização de estratégias de ensino de leitura com o intuito de formar leitores competentes capazes de formar suas próprias opiniões, com relação aos textos lidos, contribui muito no processo de ensino de aprendizagem dos alunos das series iniciais do Ensino Fundamental.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, PCNS, 1997, p. 53), enfatizam que “para se ter uma leitura fluente deve-se envolver uma serie de estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência”. Com base nestas afirmações, voltamos a insistir que é de grande relevância a utilização de estratégia que contribuem para a formação de leitores competentes e autônomos para lidar com a diversidade de gêneros textuais.

Seguindo esta mesma ótica, Solé (1998, p.73) considera mais adequado pensar naquilo que as diferentes estratégias que utilizamos devem possibilitar quando lemos e no que terá de ser levado em conta na hora de ensinar. Ou seja, o ensino de estratégia deve ser planejado com vista a objetivos específico.

Neste caso, Antunes (2011, p.10) afirma que “aplicação das estratégias que propõem despertar o gosto pela leitura não é muito fácil e não aceita acidentalidade de serem utilizada uma vez ou outra, mas se aplicada com paciência e persistência os resultados surgirão”. Continuando suas reflexões Antunes (2011, p.11) nos diz que:

[...] os docentes têm que: priorizar momentos específicos para a tarefa de leitura, seleção de bons livros, biblioteca disponível para os alunos ter acesso aos livros se a escola possui, sala de aula iluminada pela a paixão dos livros e pelo domínio de estratégias que incentivem a criança a leitura, os resultados são gritantes.

De posse dos conhecimentos teóricos sobre estratégias de leitura para fundamentar a pesquisa em análise, podemos perceber a grande importância da utilização das estratégias de leituras na contribuição do processo da formação de leitores críticos, competentes, fluentes capazes de fazer uma leitura significativa com segurança e autonomia.

### METODOLOGIA

A pesquisa em análise está inserida no campo da pesquisa qualitativa. É de ordem da pesquisa-ação, uma vez que o ambiente pesquisado foi o do âmbito de ação do próprio pesquisador, e classifica-se como: descritiva, explicativa e metodológica.

A mesma foi realizada em uma escola da rede municipal de ensino, situada na zona rural no município de Miguel Alves-PI, a 110 km da capital Teresina. É localizada no centro de uma comunidade e atende crianças das famílias de agricultores que ali residem.

Os sujeitos que fizeram parte da pesquisa em análise foram: os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental de 1º e 2º ano que estudam em turmas multisseriadas de uma escola pública.

O motivo da escolha dessa escola se deu por a mesma funcionar com turmas de 1º e 2º ano multisseriadas do Ensino Fundamental. Vale ressaltar que as duas turmas multisseriadas que compõem os anos iniciais o Ensino Fundamental acima descrito são crianças na faixa etária de 06 (seis) a 07 (sete) anos que estudam a tarde e pela manhã, alguns ajudam a família no serviço doméstico, mas também sobra tempo para brincar e fazer as atividades propostas pela professora.

A presente pesquisa teve como instrumento na coleta de dados a observação participante, observação sistemática, caderno de anotações, plano diário e fotografias.

A coleta dos dados, foi feita em sala de aula, totalizando 16hs /aulas observadas. Com o propósito de alcançar os objetivos propostos da pesquisa em análise descrevemos as seguintes estratégias empregadas: cânticos populares para acolhida e introdução a temática abordada, roda de conversas para predizer o conteúdo a ser, estudado ativando os conhecimentos prévios dos discentes, leitura coletiva dos combinados da tarde, leitura compartilhada envolvendo, a contação de história, cartazes com textos de gêneros diversos, imagem e gravuras, jogos com dados envolvendo adição, jogos com boliche envolvendo subtração jogos da memória envolvendo leitura, pesquisa em livros, dicionário, rótulos, revista e jornais, aula expositiva e dialogada referente ao tema abordado, dramatização de contos trabalhando a linguagem oral, movimento corporal, leitura e interpretação, produções por meio de desenhos e escrita.

### ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Analisamos os dados com base em fundamentos teóricos que apresentam informações relacionadas à temática em análise. Os dados colhidos foram analisados pensando-se na seguinte estrutura: Dia de aplicação, estratégias utilizadas em cada dia, objetivo da aplicação da estratégia de acordo com o plano de aula do dia específico, observação das reações, comportamentos e intervenções dos sujeitos durante a aplicação das estratégias e resultados da significação das estratégias na formação leitora desses sujeitos.

#### O primeiro dia

Estratégias utilizadas: cânticos para colhida (boa tarde, boa tarde), roda de conversas para leitura dos combinados da tarde, aula expositiva dialogada referente a temática a ser aprendida, dialogo coletivo para ativar os conhecimentos prévios discentes em relação ao gênero textual a ser aprendido no caso, bilhete, análise de imagem em cartaz e dialogo sobre as mesmas.

### **Estratégia – 01 (um), cânticos de acolhida**

Após chegada dos alunos, convidamos todos para ficarem de pé e cantarmos o cânticos da colhida (boa tarde, boa tarde), do livro coletânea cânticos populares (autor desconhecido). O objetivo dessa estratégia é: desenvolver a habilidade de falar e ouvir respeitando o próximo. Todos os alunos participaram do cântico cantado em voz alta. Neste sentido Metz (2011, p.37) afirma que “o acolhimento, a sensibilidade do professor e capacidade de dialogo permitem um ingresso tranquilo da criança na escola” assim sendo, através do acolhimento com dialogo e respeito por parte do professor, ao receber os discentes na sala de aula os mesmos podem se sentir valorizados.

### **Estratégias 2 (dois) – roda de conversa**

Convidamos os alunos para formar um círculo e logo em seguida fizemos uma oração. Logo após realizamos a leitura dos combinados da tarde e continuando, utilizamos a contação de história do livro complementar (Quem tem medo de monstro de Ruth Rocha). Após a contação de história fizemos a interpretação oral da mesma. Objetivo dessa estratégia: possibilitar o aluno, o desenvolvimento das habilidades de ouvir, falar, ler, interpretar, criar e escrever. Os discentes ouviram atentamente a leitura tanto dos combinados da tarde quanto da história. Após as leituras, os alunos fizeram questionamentos como: porque os personagens da história têm medo? E continuaram questionando dizendo que na história tinha rima. Além disso, contaram quantos personagens apareceram na história.

Vale ressaltar que todos os questionamentos feitos pelos alunos foram respondidos com muita calma e paciência de forma a satisfazer suas curiosidades para o momento. Só lembrando que todos os alunos participaram da história. De forma cooperativa Metz (2011, p.46) enfatiza que a roda de conversa “trata-se de uma atividade coletiva e é o momento do dia em que as crianças encontram-se, sentam-se no chão ou nas cadeiras em círculo, para conversarem sobre a mediação do professor”. Diante disso percebemos que a roda de conversa é de suma importância para se utilizar na sala de aula, pois possibilita momentos de descoberta e concentração.

### **Estratégias 03 (três) – aula expositiva e dialogada**

Convidamos os discentes para formar um círculo em frente ao quadro de giz e apresentamos em cartaz a escrita de um bilhete para a leitura coletiva. Após a leitura coletiva, utilizamos alguns questionamentos orais como: vocês já fizeram algum bilhete? Quem é o remetente do bilhete do cartaz apresentado? Qual a data que foi feito o bilhete que está no cartaz? E quem é o destinatário do bilhete? E para que serve o bilhete? Objetivo dessa estratégia: identificar as principais características do gênero textual (bilhete). Após os questionamentos utilizamos a aula expositiva e dialogada referente à temática em estudo.

Os aprendizes puderam responder de forma adequada os questionamentos feitos anteriormente, e perguntaram se poderiam escrever um bilhete para sua mãe, outros perguntaram se poderiam fazer um bilhete para sua avó, outros queriam fazer para seu colega, concordamos que sim e todos começaram a produzir. Houve um momento de muita concentração e produção individual.

Após as produções os discentes fizeram a leitura individual de seu bilhete e pudemos fazer as correções adequadas de forma coletiva sem punição nem cobranças. De forma semelhante, Deaquino (2007, p.33) ressalta que “a aula expositiva, ao contrário de que muitas pessoas podem pensar e até afirmar, essa técnica de aprendizagem ainda é uma forma boa e eficaz, se for usada

## A CONTRIBUIÇÃO DO USO DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA NAS SÉRIES INICIAIS

sabiamente”. Metz (2011, p.119) afirma que o diálogo é “uma atividade de ensino que exige intencionalidade e busca aproximar os sujeitos de um determinado conhecimento”. Diante do explicitado, fica a certeza de que tanto a aula expositiva quanto o diálogo, merecem destaque, pois a utilização dos mesmos, quando bem aplicados, os resultados são eficazes.

### **Estratégia 04 (quatro) análise de imagem.**

Após o intervalo, convidamos todos os aprendizes para fazer um círculo e disponibilizamos 10 (dez) minutos para conversar sobre os diferentes lugares de convivência, a fim de ativar os conhecimentos prévios dos alunos sobre a temática a ser estudada, no caso, conteúdo de geografia (organização da vida no campo).

Após a conversa, apresentamos aos discentes imagens em cartaz de diferentes lugares de convivência para analisar, comentar e discutir sobre as mesmas. Logo após as análises em cartaz e discussão das imagens, optamos por uma atividade, onde os discentes tiveram oportunidade de ampliar seus conhecimentos referentes à temática já descrita anteriormente por meio de uma produção de desenho representando seu lugar de convivência.

Objetivo dessa estratégia: reconhecer os grupos sociais a que pertence, localizando os diferentes lugares de convivência. Vale ressaltar, que durante a conversa, análise, discussão e produção de desenhos referentes à temática abordada, os aprendizes demonstraram bastante interesse e concentração. Tanto que, após as produções, os mesmos explicaram individualmente com detalhes cada parte de seu desenho para todos da sala. No final, todos fizeram uma exposição de seus trabalhos.

Diante disso podemos perceber que a utilização dessa estratégia trouxe resultados positivos. Nesse sentido Biderman (2012, p.10) ressalta que “as imagens completam as informações sobre as palavras, mostrando traços distintivos e característicos desses referentes” assim sendo, a utilização de imagem como estratégia norteadora contribui muito para uma boa compreensão de conteúdo.

### **O segundo dia**

Estratégias utilizadas: cânticos para acolhida (mariana conta um), leitura compartilhada envolvendo combinados da tarde e contação de história, diálogo, e jogos com dados.

### **Estratégia 01 (um) – cântico para acolhida**

Convidamos todos os alunos para formar um círculo e cantamos o cântico: Marina canta um (livro coletânea de cânticos infantis). Objetivo dessa estratégia: compreender o uso da adição no dia a dia de forma divertida. No entanto, a utilização do cântico Mariana canta um, permitiu que os discentes realizassem a leitura dos números de forma divertida e concentrada. Neste momento, a participação dos alunos foi intensa, cantado em voz alta.

### **Estratégia 02 (dois) – leitura compartilhada**

Ainda em círculo, sentados no chão após a leitura do cântico, utilizamos a leitura compartilhada dos combinados da tarde, e logo em seguida à contação de história: A raposa e o galo (LA FONTAINE, clássico Todo livro). Vale lembrar, que a leitura foi feita pausadamente e utilizando questionamentos referentes à história contada. Após a leitura, optamos pela

interpretação oral. Objetivo dessa estratégia: possibilitar o aluno a vivência de emoções, exercícios da fantasia e da imaginação.

Vale ressaltar, que todos os alunos responderam os questionamentos feitos no decorrer da leitura e também fizeram perguntas como: porque a raposa tem medo de cachorro? E porque a raposa queria comer o galo? Os questionamentos dos alunos foram respondidos de forma satisfatória para o momento. Diante disso, percebemos a contribuição dessa estratégia no processo de formação de leitores, uma vez que, os parâmetros curriculares nacionais, afirmam que [...] a leitura compartilhada de livro em capítulos, possibilita aos alunos o acesso a textos bastante longos (e às vezes difíceis) que, por sua qualidade e beleza, podem vir a encantá-los, ainda que nem sempre sejam capazes de lê-los sozinhos (BRASIL, 1997, p. 64). Dessa forma, teoricamente fundamentada fica a certeza de que, a leitura compartilhada estimula o desejo de outras leituras.

### **Estratégia 03 (três) – diálogo**

Após a leitura compartilhada, convidamos os aprendizes para sentar-se nas cadeiras e utilizamos o diálogo para explicar o assunto da temática a ser aprendida no caso, matemática para ativar os conhecimentos prévios dos alunos em relação ao conteúdo em estudo. Além disso, foi apresentada em cartaz uma situação-problema para os alunos resolverem. Lembrando que, a situação-problema era relacionada à vivência dos alunos e os mesmos resolveram utilizar giz de cera. O objetivo dessa estratégia: resolver situação-problema envolvendo adição. Vale ressaltar que durante a resolução da situação-problema houve momentos de questionamentos por parte dos alunos, pois todos queriam saber se sua soma estava correta. Optamos por correção individual e coletiva no quadro de giz, onde todos puderam participar coletivamente.

### **Estratégia 04 (quatro) – utilização de jogo com (dados)**

Após a resolução de problema envolvendo a adição, utilizamos aula expositiva dialogada para explicar as regras dos jogos de dados envolvendo a adição. Todos os alunos ouviram atentamente as regras, pois estavam ansiosos para começar a jogar. Objetivo dessa estratégia: desenvolver o raciocínio lógico utilizando o jogo de dados.

Durante o jogo, o interesse dos alunos era grande, pois todos queriam ganhar. Mas a regra do jogo era clara, o vencedor seria a equipe que no final fizesse o maior número de pontos. Os alunos foram divididos em dois grupos denominados grupo A e grupo B, onde era chamada uma dupla de cada grupo e jogava os dados e de acordo com a posição dos mesmos, a dupla contavam os pontinhos e escrevia os números correspondentes à quantidade no quadro para fazer a soma e assim sucessivamente.

O grupo vencedor foi o que fez o maior número de pontos. Assim sendo, todos os discentes participaram ativamente de forma prazerosa e ficou claro perceber uma aprendizagem significativa. Tanto é que, depois da realização do jogo os discentes resolveram com facilidade a atividade do livro didático. Só ressaltando, que a aula expositiva dialogada e a utilização de imagem em cartaz, também foram utilizadas como estratégias no primeiro dia de análise.

Com essa mesma visão, Lara, Machado (2005,p.17) afirma que [...] “os jogos, pois, quando bem elaborados, eles podem ser vistos como uma estratégia de ensino que poderá atingir diferentes objetivos que variam desde o simples treinamento, até a construção de um determinados conhecimentos”

### O terceiro dia

Estratégias utilizadas na aula de português: Gênero textual e parlenda. Cântico para acolhida (de volta a nossa escola), roda de conversa, leitura compartilhada envolvendo os combinados e contação de história: A rainha da neve (Hans Christian, Andersen, Clássicos todo livro), aula expositiva e dialogada para ativar os conhecimentos prévios dos alunos com relação a temática a ser estudada no caso, parlenda, utilização de interpretação oral e escrita de parlenda.

#### **Estratégia 01 (um) – Cântico para acolhida (de volta a nossa escola), livro coletânea de cantigas infantis.**

Após a chegada dos alunos na sala de aula, fizemos uma oração e logo em seguida cantamos o cântico já descrito anteriormente. Objetivo dessa estratégia: desenvolver a capacidade de ouvir o outro, respeitando sua vez de falar. Os discentes demonstraram disposição na hora de cantar, pois neste momento a alegria da turma era contagiante.

#### **Estratégia 02 (dois) – Roda de conversa**

Após ter cantado o cântico e feito a oração, formamos um círculo para conversar sobre higiene, saúde e alimentação. Logo após este momento utilizamos a leitura dos combinados da tarde e também a contação de história: A rainha da neve (Hans Christian, Andersen) Clássicos todo livro. Durante as leituras: combinados do dia e contação de história, os discentes permaneceram em círculo, concentrados e fizeram perguntas no decorrer das leituras, tais como: por que Caio era bom e ficou ruim? Por que a inveja faz as pessoas ficar ruim? Por que Vera ficou preocupada com seu amigo?

Neste sentido, Solé (1998, p.73) afirma que “[...] a aprendizagem pode acontecer quando se baseia no que se escuta no que se discute ou debate”. O objetivo dessa estratégia: ampliar a visão de mundo do discente e inserir na cultura letrada. Vale ressaltar que no decorrer dessa estratégia, os alunos além de fazer perguntas referentes às leituras descritas anteriormente, também falaram sobre higiene corporal. Assim sendo, os questionamentos feitos pelos discentes eram respondidos com calma e paciência, de forma a satisfazer suas curiosidades para o momento.

#### **Estratégia 03 (três) – aula expositiva e dialogada**

Após a roda de conversa convidamos os aprendizes para sentar-se em suas cadeiras e utilizamos a aula expositiva dialogada referente à temática a ser estudada, no caso, parlenda, ativando assim os conhecimentos prévios dos discentes em relação ao tema em estudo fazendo perguntas para os alunos como: vocês conhecem alguma parlenda? Os mesmos responderam que sim. Questionamos: qual? Os discentes responderam: a galinha do vizinho, perguntamos: que tal conhecermos outra parlenda? Os alunos responderam: qual?

Neste momento apresentamos em cartaz a parlenda: um, dois, feijão com arroz, três, quatro, feijão no prato, cinco, seis chegou minha vez, sete, oito comer biscoito, nove dez, comer pastéis. Em seguida realizamos a leitura coletiva da parlenda apresentada.

Após a leitura, realizamos uma atividade onde os alunos puderam identificar dentro da parlenda algumas palavras que rimavam com outras. Só lembrando, após essa atividade convidamos as crianças para lanchar. Objetivo dessa estratégia: reconhecer a parlenda como gênero textual e cartaz como seu suporte. Vale lembrar que os alunos se divertiram muito durante

a realização dessa estratégia, tanto é que ao retornar do recreio fizeram a leitura da parlenda em grupo só entre eles. Diante disso, percebemos a contribuição dessa estratégia, por ser um texto divertido e rimado.

#### **Estratégia 04 (quatro) – interpretação oral e escrita**

Após a atividade de identificar rima, utilizamos a interpretação oral perguntando que tipos de alimentos apareciam no texto em estudo. Todos os alunos responderam: feijão, arroz e biscoito. Logo após, convidamos os alunos para produzir um texto utilizando rima. Vale ressaltar que durante esta atividade acompanhamos cada aprendiz individualmente e no final fizemos as correções de forma adequada coletivamente sem punição, nem cobranças.

Objetivo dessa estratégia: aprimorar a linguagem oral e escrita dos discentes. Só ressaltando que, a aula expositiva, leitura compartilhada e interpretação oral também foram utilizadas na aula de Geografia, no conteúdo: os diferentes povos do campo.

#### **O quarto dia**

#### **Estratégias utilizada na aula de português para trabalhar o gênero textual – Adivinha.**

**Estratégia 1.** Cântico para colhida (Eu foi no tororó, livro, coletânea de cantigas infantis).

**Estratégia 2.** Roda de conversa para fazer: oração da tarde, leitura dos combinados da tarde e contação de história: História de dálmatas (DODIE SMITH, clássico todo livro).

**Estratégia 3:** Leitura compartilhada da adivinha. Neste momento, apresentamos em cartaz a escrita de uma adivinhe e fizemos a leitura compartilhada da mesma.

**Estratégias 4:** aula expositiva dialogada relacionada ao tema em estudo. Em seguida, propusemos aos discentes que os mesmos identificassem as principais características do gênero textual em estudo no caso, adivinha.

**Estratégia 5:** interpretação oral e escrita envolvendo o conteúdo estudado.

Vale ressaltar que, as estratégias cântico de a colhida, roda de conversa, leitura compartilhada e aula expositiva já foram analisadas, objetivadas e fundamentadas anteriormente no decorrer desta análise a luz dos teóricos que discutiram e escreveram sobre essas estratégias. Em virtude disso, optamos por analisar, objetivar e fundamentar somente a utilização de dinâmica e pesquisa.

**Estratégia 6 (seis) – utilização de dinâmica envolvendo a adivinha:** após a realização das estratégias descrita acima, utilizamos a dinâmica da adivinha, onde apresentamos em cartaz a escrita de 4 (quatro) adivinhas para fazer a leitura coletiva. Em seguida, colocamos dentro de uma caixa as respostas das adivinhas junto com outras palavras e frases, logo após revisamos a leitura das adivinhas sem ler as respostas perguntando qual era a resposta certa de cada uma delas. Neste momento os alunos individualmente iam até a caixa e procuravam as respostas certas, até encontra-las.

O vencedor foi o participante que respondeu o maior número de respostas certas. Além disso, propusemos uma produção de adivinha orientada, onde podemos acompanhar individualmente cada criança e toda turma conseguiu produzir. Objetivo dessa estratégia: despertar o aluno para o mundo da leitura de forma divertida.

A título de informação, durante a realização da dinâmica os discentes se divertiram muito, pois todos queriam ser o vencedor. E aqueles que tinham mais dificuldades em ler a resposta certa eram ajudados pelos que tinham mais habilidades. Diante disso podemos perceber que

## A CONTRIBUIÇÃO DO USO DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA NAS SÉRIES INICIAIS

houve aprendido. E por último, como tarefa para casa optamos por uma atividade de pesquisa, onde os discentes pudessem ampliar seus conhecimentos sobre adivinha pesquisando em outros materiais.

Neste sentido, Freire (2000, p.29) afirma que não “há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que – fazeres se encontram um no corpo do outro, enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago”. Assim sendo, utilizar a pesquisa como estratégia de compreensão leitora contribui muito para uma aprendizagem significativa, por que pesquisando se aprende.

Baseado neste fundamento e na interação, participação, interesse, motivação e concentração dos discentes, podemos considerar que a utilização destas estratégias trouxe resultados positivos.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização da presente pesquisa cuja indagação maior recaía sobre o uso de estratégias de leitura e suas contribuições para o processo de aquisição da leitura dos alunos de séries iniciais, especificamente de 1º e 2º ano, em turmas multisseriadas, trouxe dados relevantes sobre concepções de leitura, tipos de leitura e estratégias de leituras, pois através dos estudos realizados, podemos perceber que o processo de aquisição da leitura não se resume na decodificação de palavras e frases, mas sim em dar significado ao ato de ler.

A partir dos estudos realizados, também podemos perceber que o aluno começa a ter seus primeiros contatos com a leitura de mundo e das coisas por meio dos sentidos. Além disso, podemos constatar também que, para se formar leitores competentes, críticos e autônomos como sugere a escola, faz-se necessário que o docente utilize algumas estratégias de compreensão leitora, pois dessa forma permitirá que as crianças sintam-se motivadas para fazer parte de uma cultura letrada.

Vale ressaltar, que através das análises feitas das estratégias de leitura aplicadas em sala de aula de 1º e 2º ano em turma multisseriada em questão, podemos observar, analisar, identificar, objetivar e fundamentar à luz dos teóricos que escreveram sobre leitura e estratégias de compreensão leitora.

Os resultados da pesquisa mostraram que estratégias de leitura, quando planejadas e utilizadas visando alcançar objetivos propostos no caso, contribuem no processo de aquisição da leitura dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental de forma satisfatória.

Além disso, podemos perceber que as estratégias de leitura que mais mostraram resultados positivos foram: leitura compartilhada envolvendo a contação de histórias diversificadas, acolhimento com respeito, jogos com dados, aula expositiva dialogada com tempo determinado, interpretação oral e escrita e a pesquisa.

Este trabalho traz uma contribuição significativa tanto para o espaço teórico como para os espaços da prática, extrapolando assim o ambiente no qual foi utilizado. Diante dessas contribuições positivas, consideramos relevante que os docentes busquem priorizar o uso de algumas estratégias de compreensão leitora que possam despertar e motivar o aprendiz para o mundo da leitura e assim se tornar um leitor competente, pois “formar leitores autônomos também significa formar leitores capazes de aprender a partir dos textos. Para isso, quem lê deve ser capaz de interrogar-se sobre sua própria compreensão” (SOLE, 1998, p.72).

## Referências

ANTUNES, Celso. **A leitura como paixão**. Celso Antunes. 1. ed. Fortaleza: IMEPH, 2011.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Nacionais Curriculares: Língua Portuguesa**. Brasília, v.2, 1997.

DEAQUINO, Carlos Tasso Eira. Metodologias andragógicas para a aprendizagem e a transdisciplinaridade. In **Como aprender: Andragogia e as habilidades de aprendizagem**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

LARA, Isabel Cristina Machado de. **Jogando com a matemática na educação infantil e séries iniciais**. 1. ed. São Paulo: Rêspel; Associação Religiosa Imprensa da Fé, 2005.

METZ, Maristela Cistina. Prática Pedagógica. In: **Estágio supervisionado: da docência à gestão na educação infantil**. Curitiba: Fael, 2011.

PACHECO, Flávio Tomaz. **A leitura como atividade interativa no desenvolvimento social e crítico do aluno**. Distribuição dirigida Circulação nacional, 2014.

SILVA, Maria Cabral da; MARTINS, Ribeiro. **Coleção Exploração o ensino literatura: Experiências de Leitura no Contexto escolar – Brasília**. v. 20, 2010.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Trad. Claudia Schilling, 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

---

# **CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A FORMAÇÃO DOCENTE DOS LICENCIANDOS EM PEDAGOGIA NA UEMG: DESAFIOS E POSSIBILIDADES<sup>1</sup>**

## **PIBID CONTRIBUTIONS TO TEACHER TRAINING IN UEMG PEDAGOGY: CHALLENGES AND POSSIBILITIES**

**Camila Lopes Cravo de Lacerda**

### **Minicurrículo**

Doutoranda em Educação, área de concentração: Formação de Professores, pela PUC do Rio de Janeiro. Mestre em Literatura Brasileira: Literatura Infanto-juvenil CES/ PUC/Minas/JF, Especialista em Psicopedagogia Institucional, graduada em Pedagogia pela UFJF. Professora da UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS: Unidade UBÁ (2009-2014), Cursos Ciências Biológicas e Licenciatura em Química; Unidade LEOPOLDINA (2013-ATUAL) Curso Pedagogia.

E-mail: cravokta@gmail.com

**Fabiana Gonçalves Barbosa**

### **Minicurrículo**

Graduada em Pedagogia na Universidade do Estado de Minas Gerais; Professora do Ensino Fundamental no Colégio Imaculada Conceição-CIC. Aluna bolsista PIBID-UEMG-Leopoldina (2012-2014)

E-mail: fabianagoncalves2013@gmail.com

---

<sup>1</sup> Este trabalho é fruto de pesquisa iniciada enquanto era coordenadora do PIBID, logo após estendeu-se com bolsa de iniciação à pesquisa (PIBIC-FAPEMIG-UEMG/2016) e estabeleceu-se enquanto projeto de TCC DO AUTOR 2. Seus resultados foram apresentados no IV Congresso Iberoamericano Estilos de Aprendizagem em Concepcion-Chile no ano de 2017.

## RESUMO

Devido à importância do PIBID no cenário educacional brasileiro, observou-se a necessidade de se pesquisar sobre seu impacto na formação inicial dos alunos do curso de Pedagogia da UEMG-Leopoldina. Buscou-se compreender as possíveis contribuições do PIBID para a formação inicial dos alunos bolsistas e analisar os desafios e possibilidades inerentes à inserção no programa. Para a realização deste trabalho utilizou-se de pesquisa bibliográfica e empírica, de cunho quantitativo, sendo proposta a aplicação de questionário semiestruturado composto por questões abertas e fechadas, aplicado a 10 alunos bolsistas do subprojeto. Para a análise dos questionários, foi utilizada a análise de conteúdo com enfoque interpretativo de caráter ‘holístico do fenômeno’, metodologia que permitiu compreender e refletir sobre os desafios encontrados pelos bolsistas e as contribuições do programa em suas carreiras profissionais. Constatou-se a significativa importância da união entre a teoria, aprendida na universidade, e a prática efetivada na escola básica, a importância dos professores de profissão da escola básica na formação dos alunos bolsistas, percebendo-se a falta de receptividade por parte desses professores. O estudo apresentado pode servir de referência para posteriores pesquisas que busquem o aprimoramento das práticas efetivadas entre licenciaturas e professores da educação básica.

**Palavras-chave:** Formação Inicial de Professores. Pibid Pedagogia. Uemg-Leopoldina.

## ABSTRACT

Due to the importance of the PIBID in the Brazilian educational scenario, it was necessary to investigate its impact on the initial training of students of the Pedagogy course of the UEMG -Leopoldina. It was sought to understand the possible contributions of PIBID to the initial training of the scholarship students and to analyze the challenges and possibilities inherent to the insertion in the program. For the accomplishment of this work we used a bibliographical and empirical research, of quantitative character, being proposed the application of a semi-structured questionnaire composed by open and closed questions, applied to 10 scholars students of the subproject. For the analysis of the questionnaires, the content analysis was used with interpretative focus of character ‘holistic of the phenomenon’, methodology that allowed to understand and to reflect on the challenges found by the scholarship holders and the contributions of the program in their professional careers. It was observed the significant importance of the union between the theory, learned in the university, and the practice practiced in the basic school, the importance of the professors of the basic school profession in the training of the scholarship students, perceiving the lack of receptivity on the part of these teachers. The present study can serve as reference for further research that seeks to improve the practices implemented between undergraduate and primary school teachers.

**Keywords:** Initial Teacher Training. Pibid. Pedagogy. Uemg-Leopoldina.

## 1 INTRODUÇÃO

Vale dizer que não se pretende neste trabalho detalhar o histórico nacional da formação dos professores, mas sim, elucidar-se o momento concludente para as reformas educacionais a partir da década de 1990.

No Brasil, há muitas décadas, educadores e especialistas discutem sobre a qualidade da educação, mas os esforços para que essa qualidade de fato aconteça está apenas começando,

## CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A FORMAÇÃO DOCENTE DOS LICENCIANDOS EM PEDAGOGIA NA UEMG: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

pois, de acordo com as pesquisas feitas pelas autoras Bernadete Gatti e Elba de Sá Barretto para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO (2009), a situação educacional brasileira ainda é crítica, devido também, ao processo histórico de formação de professores.

Com relação à formação inicial de professores, percebemos a falta de políticas públicas específicas, a estruturação dos currículos e a definição de uma identidade própria dos cursos de formação docente. Ressaltando que a visibilidade do curso é tida como “segunda categoria” nas Instituições de Educação Superior e na sociedade como “fácil e curto”, o que de fato desvaloriza o profissional (GATTI, 2014).

Diante desse cenário educacional Silva e Luquetti (2013), enfatizam que a aprendizagem na formação de professores tem se atestado insuficiente, deficitária e muito frágil, devido a estarem desvinculadas de suas práticas, salientando que deve haver de fato a junção das mesmas, pois, estas são intrínsecas ao ato de ensinar, e, portanto, necessárias.

Segundo Rocha (2013) as reformas efetivas na área educacional iniciaram-se na década de 90, resultando na publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, denominada LDB, em 23 de dezembro de 1996, sendo uma ação do governo nas esferas municipais, estaduais e federais. Regulamentando as instituições públicas e privadas desde a educação básica até o ensino superior, abordando também a formação do profissional da educação. A exigência de nível superior para os professores da educação básica está explicitada a seguir, no artigo 62:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. / § 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério (BRASIL, 1996, S.p).

Tendo as instituições formadoras, com estudos de Gatti e Barretto (2009), um período de 10 anos para se adequarem as novas normas, haja vista que a maioria dos professores do Ensino Fundamental I, atuantes no Brasil nessa época, não possuíam formação adequada. Salientando também a necessidade de colaboração entre os órgãos governamentais da nação, para uma formação inicial, continuada, e capacitação para os profissionais da educação.

A Lei n. 12.014 de 6 de agosto de 2009 (BRASIL, 2009a) alterou o artigo 61 da LDB 9394/96, tendo como finalidade a especificação entre os profissionais da educação, nessa resolução depreende-se o esforço do governo em normatizar as categorias dos profissionais da educação, habilitando-os em cursos reconhecidos.

Nesse caminho, no mesmo ano é aprovado o Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009 (BRASIL, 2009b), que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, apresentando os princípios que devem nortear a formação inicial e continuada, propondo uma articulação entre a União, Estados, Distrito Federal e os Municípios, legitimando a escola como espaço específico e necessário para a formação inicial docente, propiciando aos acadêmicos a oportunidade de relacionarem a teoria com a prática, conforme preconizado em seu art. 2º, inciso VI “o reconhecimento da escola e demais instituições de educação básica como espaços necessários à formação inicial dos profissionais do magistério”.

Vale ressaltar que mesmo com essas leis, os profissionais da educação ainda assim esbarram em outros questionamentos, como enfatiza Saviani (2009, p. 153), “não pode se falar de formação de professores sem esbarrar na questão de condições de trabalho, salário e jornada

inadequados”. Estas condições desfavoráveis à profissão legitimam a escassez da procura por cursos de docência entre as novas gerações e também paralisam os profissionais da educação em relação à constante busca por novos conhecimentos.

Gatti e Barretto (2009, p. 240) salientam que o salário do professor é consideravelmente baixo quando comparado a outras profissões que também exigem nível superior, o que desestimula a procura pela carreira docente e “entre outros fatores, a carreira e salários que estão associados a desprestígio profissional, com certeza pesam tanto na procura por esses cursos, como sobre o ingresso e permanência na profissão”.

Verifica-se que a remuneração dos professores é desigual em todo o país, tanto entre estados ou municípios esse número diminui ou aumenta, quanto no que se refere aos níveis de educação infantil e os primeiros anos do ensino fundamental, o que descaracteriza a importância desse profissional.

Após muitos estudos e debates, o Conselho Nacional de Educação (CNE), atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNs) e elaborou novas orientações, entre elas a valorização do profissional da educação, colocando-nos que, valorizá-lo é consecutivamente valorizar a escola.

Essas orientações têm como objetivo valorizar o profissional da educação garantindo-os uma formação inicial e continuada, bem como desenvolver suas competências, no processo de construção de novos conhecimentos, devendo o professor saber trabalhar em equipe, pesquisar, orientar, avaliar e elaborar propostas, além de ter um conjunto de habilidades intelectuais, para assim, garantir aos alunos a permanência e a conclusão dos estudos.

Nesse mesmo caminho e orientação, Nóvoa (2009b) e Tardif (2013) salientam a ausência dos professores de profissão como sujeitos de seu próprio conhecimento, podendo eles contribuir consideravelmente para os futuros professores. Na maioria dos casos, os professores das universidades nunca lecionaram em uma escola de educação básica, nem mesmo conhecem de perto as relações cotidianas das escolas populares, não tendo, portanto, uma relação teoria-prática consistente para embasamento na formação dos professores.

Delineia-se então, um novo conceito de formação, onde aprender com quem entende o trabalho, ganha sua relevância, ou seja, constrói-se um espaço cada vez maior de professores de profissão aliados aos professores universitários, e, concomitantemente, oportuniza-se conhecimentos práticos para que se vivencie a docência em profundidade.

Diante do exposto Nóvoa (2009b, p.6) propõe uma medida para assegurar a aprendizagem e o desenvolvimento do futuro docente:

[...] é preciso passar a formação de professores para dentro da profissão... quero sublinhar a necessidade de os professores terem um lugar predominante na formação dos seus colegas. Não haverá nenhuma mudança significativa se a ‘comunidade dos formadores de professores’ e a ‘comunidade dos professores’ não se tornarem mais permeáveis e imbricadas.

Essa citação nos faz refletir sobre os princípios que deveriam nortear os programas de formação docente no Brasil. Em virtude desses vários aspectos, temos que repensar a formação para o magistério, levando em conta os saberes dos professores e a realidade cotidiana das escolas de educação básica, de modo que os professores da escola básica, possam se tornar colaboradores ativos na formação inicial dos graduandos.

Para tanto Tardif (2013, p. 23) exprime sua vontade de encontrar uma “[...] articulação e um equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas [...]”, argumentando serem

## CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A FORMAÇÃO DOCENTE DOS LICENCIANDOS EM PEDAGOGIA NA UEMG: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

esses conhecimentos produzidos em uma redoma, na qual, não se valida à realidade educacional brasileira.

### APRESENTAÇÃO DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID

Ao longo dos anos percebem-se avanços, mesmo que ainda tímidos, com relação aos programas voltados para a formação de profissionais de qualidade para a educação básica. A criação de programas no Brasil como: PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), Parfor, Obeduc, Prodocência, Novos Talentos, Life e Competências Socioemocionais, são ações que tendem a criar, a nível nacional, possíveis melhoras na qualidade da educação no país.

Em julho de 2007 com a publicação da Lei nº 11.502 (BRASIL, 2007, S.p), que alterou a estrutura da ‘nova’ CAPES, no seu artigo 2º, estabeleceu-se sua nova missão: “No âmbito da educação básica, a Capes terá como finalidade induzir e fomentar [...] a formação inicial e continuada de profissionais de magistério, [...]” e “A Capes estimulará a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino”, assumindo então, a responsabilidade de tentar preencher a lacuna existente na qualidade da educação básica.

A Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB) foi criada nesse mesmo ano e, em 2012, com o Decreto nº 7.692 de 2 de março (BRASIL, 2012), altera-se a nomenclatura para ‘Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica’, mantendo-se a sigla DEB. Esse órgão tem o propósito de induzir e fomentar a formação dos profissionais da educação básica, a formação inicial e continuada, e estimular a valorização do magistério com o objetivo de elevar a qualidade da educação no Brasil.

Devido ao cenário exposto, concernente ao déficit na qualidade da formação de professores para a educação básica, o programa PIBID surge em meio a outros programas, como uma tentativa de valorizar e incentivar a formação inicial de professores, inserindo os estudantes das licenciaturas nas escolas básicas, seu futuro espaço de atuação profissional. Transporta o futuro profissional para a vivência do cotidiano da escola, permitindo-lhe reconhecer as especificidades e peculiaridades do espaço escolar. O PIBID foi criado a partir da portaria normativa nº 38 de 12 de dezembro de 2007 pelo Ministério da Educação (MEC), publicada no Diário Oficial da União (DOU), elencando os seus objetivos no seu parágrafo 1º:

I- incentivar a formação de professores para a educação básica, especialmente para o ensino médio; / II- valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente; III- promover a melhoria da qualidade da educação básica; / IV- promover a articulação integrada da educação superior do sistema federal com a educação básica do sistema público, em proveito de uma sólida formação docente inicial; / V- elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas das instituições federais de educação superior (BRASIL, 2007, S.p).

Segundo o Relatório de Gestão (2009-2013), o programa PIBID é coordenado e financiado pela CAPES e o Fundo Nacional de Desenvolvimento (FNDE), em parceria com as Secretarias de Educação e escolas de educação básica da rede pública de ensino.

Criado para incentivar e valorizar o magistério, aumentar a qualidade da formação docente para atuar na educação básica, visando superar os problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem das crianças nas escolas públicas com baixo rendimento educacional. Diferenciando-se de outras políticas anteriormente executadas, contempla momentos de trocas de saberes entre os diversos atores ligados à educação pública: alunos e professores da educação básica, estudantes e professores das licenciaturas dos cursos superiores.

O programa traz a tona o embate que gira em torno das discussões do distanciamento entre a teoria e a prática nos cursos de licenciaturas, de maneira geral, fazendo com que as universidades repensem seu currículo, e, os professores formadores, repensem sua didática. Como coloca Martins (2013, p. 34), “esse aspecto é particularmente importante na formação de professores, pois esta tem sido historicamente marcada pela distância teoria-prática, lacuna que muitas vezes impossibilita o docente de conduzir as aulas de forma dinâmica e interessante”.

Com a cooperação das redes municipais básicas de ensino, o projeto insere os alunos graduandos em diferentes realidades educacionais, permitindo-lhes planejar e desenvolver diferentes atividades didático-pedagógicas de ensino e aprendizagem junto aos professores regentes das escolas parceiras e também auxiliado pelo seu respectivo supervisor.

## **SURGIMENTO DO PIBID NA UEMG E NA UNIDADE LEOPOLDINA: CONTEXTUALIZANDO**

A UEMG com o compromisso de proporcionar um ensino de qualidade para seus alunos, nas diversas licenciaturas que a compõe, enxerga o PIBID como um meio de se validar de fato o diálogo entre alunos da educação básica e educação superior, ampliando a vivência dos seus futuros docentes. Atentando que, quanto maior a proximidade entre esses diferentes saberes, maior será a qualidade da formação docente dos acadêmicos (UEMG, EDITAL PIBID, 2012).

O PIBID inicia-se na instituição no ano de 2012, após a submissão e aprovação de seu projeto institucional junto a CAPES, através do Edital nº 011/2012 (BRASIL, 2012), no qual apresentou sua proposta geral em consonância com os objetivos do Programa. Deu início efetivo às suas atividades em agosto/2012, contando com a participação de 146 bolsistas, sendo estes: 110 alunos, 22 professores supervisores e 14 coordenadores, 12 escolas municipais e 5 estaduais.

Para o ano de 2014, a UEMG apresentou um novo subprojeto Interdisciplinar, envolvendo as áreas de Pedagogia, Música e Artes de maneira Interdisciplinar (EDITAL PIBID nº 061/2013). Objetivando dar continuidade ao cumprimento de seu compromisso com a formação de professores que reconheçam o espaço da Educação Básica como lócus de aprendizagem. A UEMG ampliou também seu número de integrantes dos subprojetos, verificando os seguintes números: 294 bolsistas no geral e 20 coordenadores, 35 escolas participantes, sendo 11 estaduais e 24 municipais.

As ações implementadas constroem-se através do discurso de promoção do diálogo entre alunos, a ampliação da vivência dos futuros docentes, atentando para a maior proximidade entre os diferentes saberes, enfatizando a qualidade da formação do docente. Diz-se um meio, portanto, de se tentar chegar aos objetivos da instituição, preponderando pela qualidade de seus alunos, a partir de referencial teórico sistematizado, articulado com as experiências e vivências dos alunos bolsistas nas escolas regulares (EDITAL PIBID, nº 011/2012).

Os objetivos do subprojeto PIBID 2012-2013 e as atividades realizadas pelos bolsistas estão em consonância com o exposto por Tardif (2013, p. 36) “o saber docente pode ser definido como [...] um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Essa aproximação do contexto acadêmico e o contexto da escola básica refletirão na qualidade da formação dos futuros professores, e foi tendo como parâmetro esse pensamento norteador, que a unidade UEMG-Leopoldina construiu seu subprojeto, motor da pesquisa que aqui se trata.

## **CORPO DO TEXTO E METODOLOGIA: CONTRIBUIÇÃO DOS FUTUROS PROFESSORES**

Objetivamos detalhar e organizar os dados coletados no desdobrar da presente pesquisa com a intenção de se atender aos objetivos propostos. Utilizou-se a análise de conteúdo com enfoque interpretativo de caráter ‘holístico do fenômeno’ considerando todos os aspectos das narrativas em relação direta com o objeto pesquisado, ou seja, suas ‘interações e influências recíprocas’ (GATTI, 2005). Para averiguação dos resultados obtidos em cada questão proposta no questionário aplicado, foi feito um entrecruzamento de dados relacionando as respostas fechadas e discursivas dos alunos bolsistas; suas experiências relatadas oral e informalmente e os relatórios do PIBID pertencentes às quatro escolas participantes, tudo isso com o propósito explícito de juntar-se com a bibliografia encontrada e obter-se reflexões mais aprofundadas acerca das respostas dos bolsistas.

Elencam-se as questões discursivas, a seguir, pois, as respostas encontradas por esses meios, serviram de ponto e contraponto de discussão no correr das análises, não havendo necessidade de se proceder a gráfico explicativo em relação às respostas. São as seguintes questões referenciadas: 11- Quais são as contribuições que o PIBID lhe ofertou durante sua participação, com relação à sua futura profissão docente? Faça um relato. 12 - Quais os desafios enfrentados por você ao participar do programa. Relate. 13 - Para você, qual o verdadeiro impacto do PIBID na formação acadêmica do bolsista?

Os dados coletados na primeira questão nos mostram que os 10 bolsistas concordam (Gráfico 1) que existe de fato a união entre o conhecimento produzido na universidade –teoria- e as experiências obtidas por eles, alunos, na prática, havendo uma integração e fortificação das mesmas, referindo-se às atividades desenvolvidas no PIBID. Nessa perspectiva, cabe salientar a proposição de Nóvoa (1992), quando diz que “é preciso fazer um esforço de troca e de partilha de experiências de formação, realizadas pelas escolas e pelas instituições de ensino superior, criando progressivamente uma nova cultura da formação de professores”.

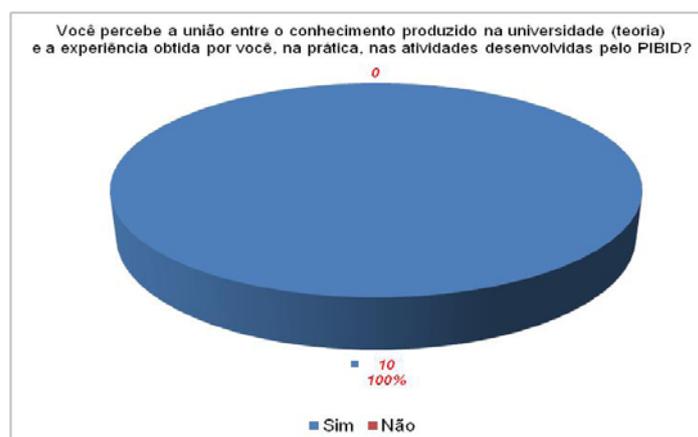
Acredita-se na importância da teoria, dos saberes científicos, disciplinares e curriculares para a formação dos profissionais da educação, mas, faz-se necessário incluir o que Pimenta (1998, p. 171) diz no sentido de se “poderem encontrar instrumentos para se interrogar e alimentar nossas práticas, confrontando-as com a teoria”.

É nesse momento que se cria a possibilidade de produzirem-se os saberes pedagógicos na ação, e para confirmar a assertiva, necessário faz-se incluir os fragmentos de falas de alguns participantes da pesquisa:

Através do PIBID conseguimos unir teoria com a prática, pois só trabalhando diretamente com os alunos é que poderemos compreender o que é realmente uma sala de aula [...] (ENTREVISTADO 3). / O PIBID me auxiliou a compreender melhor os conteúdos do curso de Pedagogia e a relacionar as discussões acadêmicas com as dificuldades encontradas na prática na escola (ENTREVISTADO 5). / O PIBID tem contribuído verdadeiramente para minha formação. Essa aproximação entre a teoria e a prática se faz necessária e é muito gratificante para o graduando. O contato direto com o cotidiano escolar é de suma importância para a prática futura (ENTREVISTADO 6).

Pode-se perceber mediante as falas dos alunos, a contribuição do PIBID em suas formações, quando todos dizem que o programa oportuniza momentos de reflexão da teoria difundida no curso de graduação, juntamente com a prática realizada no programa (Gráfico 1), colocando-os frente às diferentes realidades que a escola possui, criando dessa maneira, oportunidades de adquirirem conhecimentos a partir da prática.

Gráfico 1



Fonte: Elaborado pelo autor.

Continuando a respeito da relação teoria e prática, pode-se ainda incluir o que Tardif (2013) enfatiza nos seus estudos sobre a formação para o magistério, criando uma nova articulação e uma nova concordância entre os conhecimentos veiculados na universidade e os saberes e experiências desenvolvidos pelos atores da escola básica em suas práticas cotidianas.

Os dados da pesquisa em relação à compreensão do trabalho coletivo/colaborativo nas escolas nos mostram que todos os 10 bolsistas, consideram que o PIBID proporciona esse entendimento (Gráfico 2), da mesma forma, o estudo de Matheus (2013) da Universidade Estadual de Londrina, que investiga as práticas colaborativas de professores e alunos participantes do programa PIBID de Inglês, considera que o trabalho colaborativo:

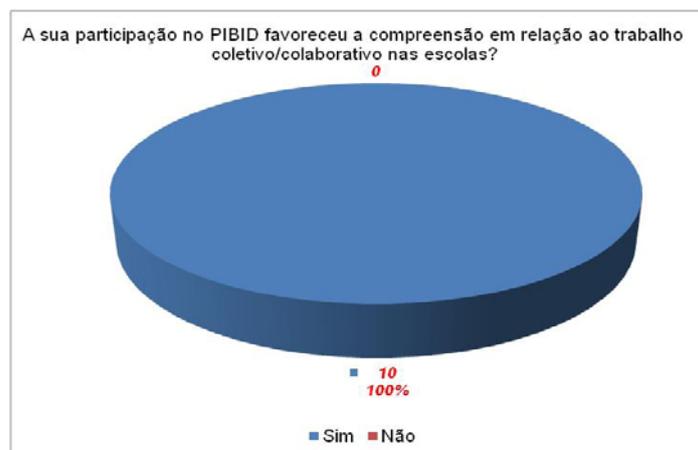
É aquele que se aproxima da colaboração integrativa, na qual participantes compartilham o desejo de transformação da prática em que estão envolvidos/as, a disponibilidade para realização comum, o diálogo e os esforços para a superação de conflitos e de diferenças, com vistas à promoção do outro. Nesse modelo, são essenciais o interesse comum apaixonado, a escuta cuidadosa, o envolvimento emocional, os propósitos compartilhados, a apropriação mútua, a responsabilidade individual pelo bem comum e os processos contínuos de resolução de conflitos e tensões (MATHEUS, 2013, p. 1111).

Segundos estudos de Nóvoa (2009b) uma das propostas para uma formação docente de qualidade é a partilha, que deve ser inerente na cultura docente, pois é a soma das habilidades individuais de cada profissional da escola formando uma competência coletiva. Nesse mesmo sentido, coloca dois aspectos importantes, o primeiro consiste na partilha das práticas, onde todos expõem suas experiências, e assim, todos refletem sobre ela e consecutivamente a tornam conhecimento profissional.

O segundo ponto consiste na ética profissional, onde todos os profissionais da escola tenham o hábito do diálogo, pois sabemos que o cotidiano da escola é permeado por diferenças culturais, sociais, econômicas, sendo palco de desafios, por isso, a importância do diálogo entre os profissionais. Para legitimar essas considerações, esboçaremos a fala do bolsista, afirmando que “O trabalho conjunto que é desenvolvido no PIBID, tem sido de fundamental importância para o meu crescimento enquanto futura pedagoga” (ENTREVISTADO 6).

## CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A FORMAÇÃO DOCENTE DOS LICENCIANDOS EM PEDAGOGIA NA UEMG: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Gráfico 2



Fonte: Elaborado pelo autor.

A visão do bolsista converge com as características e dimensões de iniciação à docência apontadas no inciso II, IX e XI do artigo 6º (BRASIL, 2013, s/p.) ratificando a concepção de Nóvoa (2009b, p. 12) quando coloca que o trabalho em equipe é um dos apontamentos que caracterizam um bom trabalho docente, permitindo que os atores envolvidos integrem-se e aprendam com os professores de profissão, sendo um somatório das competências individuais, enfatizando que “os novos modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões colectivas e colaborativas, do trabalho em equipa, da intervenção conjunta nos projectos educativos da escola”.

Segundo os dados provindos do questionamento sobre a relevância do tempo de permanência no PIBID, com ênfase na compreensão do cotidiano e a dinâmica da escola regular, 8 dos 10 bolsistas afirmaram que sim, há essa compreensão (Gráfico 3).

Gráfico 3



Fonte: Elaborado pelo autor.

Verificando esses dados, percebe-se a visão dos bolsistas quanto à compreensão do espaço escolar a partir das suas vivências no programa. O estudo de Paredes (2012) também concorda que seja necessária a aproximação da realidade e a apropriação do conhecimento científico,

suscitando questionamentos em relação aos saberes cotidianos, e possíveis mediações nesta realidade, na qual os alunos e professores estão inseridos.

Percebamos a fala do Entrevistado 6: “Conhecer o espaço de atuação futura é muito importante para o graduando, e o PIBID proporciona isso”, nesse sentido Pimenta (1998, p.196) salienta que “Os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática. Sobretudo se forem mobilizados a partir dos problemas que a prática coloca [...]”. Segundo o Entrevistado 1 e 2 respectivamente:

O PIBID me trouxe o benefício de estar em contato com a escola como um todo, porque posso estar com alunos de todas as séries, numa atividade como o teatro, numa série toda quando falta um professor, trabalhando com poucos alunos (5, 7 ou 9) ou individualmente, o que no estágio isto não acontece, esta diversidade contribui para a nossa experiência (ENTREVISTADO 1). / Poder ver na prática as relações do cotidiano escolar. Pois essa realidade nos proporciona um grande crescimento profissional. O cotidiano nos revela situações tanto positivas quanto negativas através delas podemos tomar posicionamentos diante dos fatos (ENTREVISTADO 2).

Tais resultados mostram que o PIBID proporciona aos licenciandos trocas de saberes durante a formação acadêmica e não somente em seu término, participando da rotina e das atividades escolares em vários momentos, vivenciando as problemáticas relacionadas à profissão docente, percebendo as posturas, regras, valores, organização das rotinas e imprevisibilidade do universo escolar.

Segundo Tardif (2013, p. 53), “a prática é um processo de aprendizagem na qual os professores reaproveitam essas experiências eliminando o que lhe é inútil e reaproveitando o que lhe serve de alguma forma”. É um processo pelo qual se reflete sobre a ação dos profissionais a sua volta e sobre sua própria ação, propiciando novas descobertas e reflexões a partir de suas experiências, sobre a prática e na prática.

Percebe-se em contrapartida, que 2 bolsistas destacam que ainda não são capazes de compreender a dinâmica e o cotidiano da escola. Refletindo-se sobre o ponto destacado, podemos entender que esses alunos bolsistas demandam de mais tempo para compreenderem a complexidade do cotidiano escolar, como, por exemplo, “em relação ao saber lidar com aspectos da imprevisibilidade, aos juízos e às decisões a serem tomadas na situação, muitas vezes conflituosa, de ensino”, citada na pesquisa de Guimarães (2004, p. 100) realizada na Universidade Federal de Goiás em Goiânia. A fala do Entrevistado 3 solidifica o exposto, quando diz:

[...] ainda me sinto despreparada para lecionar, pois o nosso curso de Pedagogia nos prepara muito teoricamente, focando mais em pesquisas e teorias, esquecendo muito da prática. Acredito que só com o tempo irei conseguir adaptar e aprender como realmente é dar aula, através das trocas de experiências.

Esse aspecto ressaltado pelo bolsista permite pensarmos sobre a existência de professores das licenciaturas, como já apontado por vários estudos (GATTI, 2014; SILVA; LUQUETTI, 2013; GATTI; BARRETTO 2009), que não passaram pela experiência da docência na educação básica, tampouco, permitem contextualizações entre teoria/prática, facilitando a construção de uma *práxis* (no sentido marxista), dando ênfase aos conteúdos teóricos em detrimento de espaços para ações práticas no/do contexto escolar.

Os apontamentos da pesquisa de Gatti (2014) reafirmam de forma incisiva a pouca preocupação das instituições formativas em integrar a teoria com a prática durante a formação dos docentes. Salientado que em todo o processo formativo do profissional que irá atuar na

## CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A FORMAÇÃO DOCENTE DOS LICENCIANDOS EM PEDAGOGIA NA UEMG: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

educação básica, deve pautar-se na articulação dos fundamentos e conteúdos específicos da área com a prática. A citação a seguir ilustra essa preocupação:

No Brasil, os cursos de licenciatura mostram-se estanques entre si e, também, segregam a formação na área de conhecimento específico da área dos conhecimentos pedagógicos, dedicando parte exígua de seu currículo às práticas profissionais docentes, às questões da escola, da didática e da aprendizagem escolar. Isso denota pouca preocupação com a educação básica e o trabalho que aí os professores deverão realizar (GATTI, 2014, p. 38).

Levando em consideração os dados obtidos no Gráfico 4 em conjunto com as análises feitas aos relatórios parciais das (4) quatro equipes, pode-se constatar que o PIBID proporcionou aos licenciandos, a participação nas mais diversas situações escolares, permitindo que os mesmos refletissem e analisassem sobre essas questões, atribuindo um novo olhar para o cotidiano escolar, futuro campo profissional.

Segundo o resultado da pesquisa de Stanzani (2012), observou-se a convergência de dados com os encontrados nessa pesquisa, pois, constatou-se um envolvimento significativo dos bolsistas com a realidade da escola, permitindo-lhes a construção da concepção do que é realmente a escola, do sistema de ensino e das políticas educacionais em vigor, revelando as reais condições da educação básica. Outro ponto a ser destacado pela autora é a compreensão dos licenciandos através do PIBID da dimensão do que é uma sala de aula, despertando a ideia do 'ir além', na busca exaustiva de metodologias inovadoras, possibilitadoras do despertar do interesse dos alunos das classes populares.

De acordo com a fala do Entrevistado 7, pode-se perceber que a busca por novas metodologias de ensino e o enfrentamento dos desafios propostos pela profissão, acabam por acarretar uma visão prazerosa e edificante, enquanto futuro profissional da educação:

No início do PIBID, como tudo que é novo, nos desafia a aprender e dedicar cada vez mais por um ideal. Hoje os desafios que vejo é a vontade de educar e alfabetizar crianças que vivem em defasagem escolar. Sou muito grata por poder ter desafios a minha frente todos os dias (ENTREVISTADO 7).

Em função do exposto, cabe ressaltar que as atividades cotidianas das escolas levam os bolsistas a problematizar os desafios que são específicos da sala de aula, de forma crítica, num processo contínuo (Edital nº 061/2013). E para reafirmar a assertiva, Pimenta (1998, p. 173) salienta que:

Entende, também, que a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que o professor vai constituindo seus saberes como *praticum*, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática.

Para ratificar o exposto, buscamos argumento também em Felício (2014), que apresenta em pesquisa feita na Universidade Federal de Alfenas o impacto do PIBID na formação dos licenciandos de 6 cursos diferentes, inclusive o curso de Pedagogia, afirmando que a experiência de conviver com os profissionais da escola e os alunos, permite vivenciar situações variadas, ricas e conflituosas do cotidiano escolar (Gráfico 4).

Gráfico 4



Fonte: Elaborado pelo autor.

Tornou-se essencial ao trabalho proposto que se soubesse da existência, ou não, de diálogo entre os professores de profissão e os alunos bolsistas do Programa. As respostas pela primeira vez se dividiram substancialmente, onde se encontrou 5(cinco) bolsistas respondendo ‘sim’, e outros 5(cinco) ‘não’ (Gráfico 5).

Gráfico 5



Fonte: Elaborado pelo autor

Importa a reflexão sobre alguns conceitos que, de alguma maneira, podem perpassar os pensamentos dos professores regentes, como por exemplo, a presença de universitários que podem estar ‘vigiando’ o trabalho dos professores veteranos, ‘medo’ de serem substituídos pelos futuros professores, ‘desmerecimento’ em relação aos conhecimentos dos licenciandos, ‘falta de informação’ acerca do programa PIBID, etc.

Questões como essas são encontradas nos resultados do trabalho de Martins (2013) e de Ambrosetti et al. (2013), onde os autores relatam que durante a observação de várias reuniões, os bolsistas trocavam suas experiências e também expressavam suas dificuldades encontradas ao longo do projeto. E uma delas é a falta de diálogo e o estranhamento entre eles e os pares

## CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A FORMAÇÃO DOCENTE DOS LICENCIANDOS EM PEDAGOGIA NA UEMG: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

(professores da escola). Os professores da escola básica se sentem inseguros em face ao olhar da universidade.

Os relatos dos Entrevistados 2, 3 e 6 respectivamente, legitimam a falta de diálogo entre o sujeitos que deveriam ver-se enquanto pares:

Os desafios foram relacionados às relações pessoais, no início encontramos algumas resistências por parte dos professores da escola, mais isso foi sanado (ENTREVISTADO 2). / Ao meu ver a grande dificuldade é a falta de interação dos professores da escola com nós bolsistas. Os mesmos no geral se mostram desestimulados, sempre reclamando da profissão, dos alunos “indisciplinados”, e como somos pessoas “diferentes” na escola, parece que sentem um pouco de receio, refletindo assim em pouca conversa, olhares atravessados e etc. (ENTREVISTADO 3). / Os desafios são muitos. A aceitação dos profissionais da escola (professores) é um desafio que precisa ser superado diariamente. A cobrança das professoras em relação ao nosso trabalho também é grande (ENTREVISTADO 6).

A partir dessas colocações dos bolsistas é possível evidenciar as contradições que emergem ao longo da participação dos licenciandos no PIBID, e, de certa maneira, pode-se inferir que essas barreiras relacionais podem servir de estímulo reflexivo, pois, os conduzem a repensarem as práticas de seus pares e suas próprias, possibilitando a construção de possíveis modelos de desenvolvimento profissional, mas ao contrário, podem servir de obstáculo e embaraço, mostrando a face ingrata de um ofício ainda não legitimado enquanto profissão, e seus desdobramentos nas relações entre os professores de carreira (TARDIF, 2013b).

Com relação às respostas positivas, percebe-se a existência de diálogo entre professores e bolsistas, reforçando a ideia de que os objetivos do programa PIBID estão se concretizando de forma mais clara em algumas escolas. Estabelecendo relação amistosa de diálogo entre o professor mais experiente com os alunos bolsistas, havendo, portanto, uma possível troca de saberes e experiências, esse relacionamento entre os iniciantes com os professores regentes é facilitador da construção dos saberes da experiência.

Segundo a pesquisa de Fejolo (2013), na Universidade Federal de Londrina, que também tem como foco a análise da contribuição do programa PIBID na formação inicial dos licenciandos, os bolsistas “aprendem como ser professor com outros professores”, ampliando os conhecimentos dos alunos unindo a teoria acadêmica com a prática, socializando os saberes do aluno e do professor supervisor.

Da mesma forma, a pesquisa de Stanzani (2012) destaca o desenvolvimento e crescimento dos licenciandos face às experiências cotidianas na sala de aula, pois começam a compreender e refletir sobre a complexidade, pluralidade e heterogeneidade inerentes à escola. Ressaltando também o conhecimento alcançado por eles na troca de saberes com os professores da educação básica.

Em se tratando ainda, com respeito à dimensão da troca de diálogo e saberes entre as partes, Tardif (2013) chama de experienciais, tendo origem na prática cotidiana dos professores com seus pares, sendo peculiar a ela, e que ao longo do exercício da docência, poderão se transformar em macetes da profissão, constituindo-se o alicerce da prática profissional. Cabendo destacar o que ele afirma:

O relacionamento dos jovens professores com os professores experientes, os colegas com os quais trabalhamos diariamente ou no contexto de projetos pedagógicos de duração mais longa, o treinamento e a formação de estagiários e de professores iniciantes, todas estas são situações que permitem objetivar os saberes da experiência. Em tais situações, os professores são levados a tomar consciência de seus próprios saberes experienciais, uma vez que devem transmiti-los e,

portanto, objetiva-los em parte, seja para si mesmos, seja para seus colegas. Neste sentido, o docente é não apenas um prático mas também um formador (TARDIF, 2013, p.52).

O entendimento em profundidade da divergência de 50%, entre a proximidade dos professores de profissão e os alunos bolsistas encontrada na pesquisa, merece ser devidamente averiguada, ressaltando a pertinência de futuras pesquisas que se desdobrem em relação aos aspectos particularizantes de cada universo escolar apresentado, verificando as possíveis causas dessa discrepância encontrada no presente estudo

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os objetivos da presente pesquisa, pode-se perceber a partir dos dados coletados e das análises feitas, que o PIBID/Pedagogia-Leopoldina contribuiu na formação inicial dos licenciandos, pois facilitou o contato com a estrutura e o funcionamento da escola regular logo nos primeiros anos da graduação, constituindo-se em uma experiência enriquecedora para a formação acadêmica/profissional.

No tocante aos impactos do programa na formação inicial dos bolsistas, revela uma percentagem maior de aspectos positivos do que negativos, tendo como premissa a percepção dos sujeitos envolvidos. Torna-se preciso considerar que o programa é uma novidade para as universidades e para a escola básica, portanto, é natural haver resistência em momentos específicos de sua implementação e articulação.

Conclui-se que o PIBID oportuniza um espaço de construção de novos conhecimentos e saberes com relação a diversos aspectos da profissão docente: os bolsistas são levados a estreitar os fundamentos teóricos da graduação aos saberes da prática, propiciando o reconhecimento de que o espaço escolar é uma fonte de saberes que deve ser articulada com os conhecimentos acadêmicos; esses graduandos têm acesso aos lances específicos do cotidiano de uma profissão de relação, onde se tem que desenvolver alto grau de convivência interpessoal, e, destacamos ainda, a importância do diálogo promovido como estratégia inevitável e imprescindível para a melhoria da qualidade de ensino nos cursos de formação de professores e na educação básica.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço ao PIBID/UEMG(2014-2016); à bolsa da FAPEMIG/UEMG/PIBIC/2016 e à CAPES pela bolsa de doutoramento concedida (2016-2017) e a todos os alunos que se aventuram conosco pela pesquisa, pelos programas de ensino e pela extensão.

## Referências

AMBROSETTI, Neusa Banhara. et al. Contribuições do PIBID para a formação inicial de professores: o olhar dos estudantes. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 151-174, 2013.

BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, n. 120, seção 1, 2010.

\_\_\_\_\_. Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa

## CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A FORMAÇÃO DOCENTE DOS LICENCIANDOS EM PEDAGOGIA NA UEMG: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. **Diário Oficial da União**, n. 239, seção 1, 2007.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. **Diário Oficial da União**, n. 140, seção 1, 2013.

\_\_\_\_\_. Portaria Normativa nº 122, de 16 de setembro de 2009. Dispõe sobre o PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. **Diário Oficial da União**, n. 179, seção 1, 2009.

\_\_\_\_\_. Portaria Normativa nº 72, de 9 de abril de 2010. Dispõe sobre o PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. **Diário Oficial da União**, n. 68, seção 1, 2010.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, 1996.

\_\_\_\_\_. Lei n. 12.796 de 04 de abril de 2013. Altera a Lei 9394/96 que Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor da formação dos profissionais da educação. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, 2013.

\_\_\_\_\_. Lei 11.502, de 11 de julho de 2007. **Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES**. Brasília/D, 2007.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília/DF, 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, **Diário Oficial da União**. Brasília, DF 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf)>.

\_\_\_\_\_. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**, 2014. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>, 2014.

BRASIL. Diretoria de Formação de Professores de Educação Básica Presencial. **Relatório de Gestão 2009-2013**. Brasília: CAPES, 2013. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PIBID.pdf>>.

FEJOLO, T. B. **A formação do professor de física no contexto do PIBID: os saberes e as relações**. 136 f. Dissertação de Mestrado – Centro de Ciências Exatas, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

FELÍCIO, H. M. ; ALLAIN, L. R. O PIBID na ótica dos licenciandos: possibilidades e limites no desenvolvimento do programa. **Educação**. Santa Maria. v. 39, n 2, p. 339-352, mai/ago. 2014. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/8175>>.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília, DF: Líber Livro, 2005.

\_\_\_\_\_. **Ensinando e aprendendo: avanços e desafios dos professores no Brasil**. UNESCO – Lançamento do Relatório de Monitoramento Global da Educação Para Todos – EPT, 2014.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A.; ELBA, S. S.; ANDRÉ, M. E. D. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GUIMARÃES, V. S. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão**. 15. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2004.

MARTINS, M. M. M. de C. **Saberes pedagógicos e o desenvolvimento de metodologias de ensino de biologia: o PIBID como elemento de construção**. 2013, 229 f. Dissertação (Mestrado) – Centro de ciências, Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática. Universidade Estadual do Ceará Fortaleza, 2013.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educacion**. Madrid, 2009a. Disponível em: <[http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350\\_09por.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf)>.

\_\_\_\_\_. **Professores: Imagens do futuro presente**. EDUCA, Instituto de Educação. Universidade de Lisboa, 2009b.

PAREDES, G. G. O. **Um estudo sobre o PIBID: Saberes em construção na formação de professores de ciências**. 2012, 171 f. Dissertação (Mestrado) – Setor de Ciências Exatas, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: FAZENDA, I. (Org.). **Didática e Interdisciplinaridade**. Campinas: Papirus, 1998.

ROCHA, C. C. T. **Saberes da docência aprendidos no PIBID: um estudo com futuros professores de sociologia**. 2013, 163 f. - Dissertação (Mestrado) - Centro de Educação, Programa de Mestrado Acadêmico em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14 n. 40, p.143-155, 2009.

## CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A FORMAÇÃO DOCENTE DOS LICENCIANDOS EM PEDAGOGIA NA UEMG: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

SILVA, Liz D. T. A.; LUQUETTI, Eliana C. F. Reflexão, construção e identidade: o PIBID no curso de Pedagogia UENF. CONGRESSO INTERNACIONAL INTERDISCIPLINAR EM ESTUDOS SOCIAIS E HUMANIDADES – CONINTER, 2., 2013, Belo Horizonte, MG, **Anais...** Belo Horizonte, MG, 2013.

STANZANI, E. de L. **O papel do PIBID na formação inicial de professores de química na Universidade Estadual de Londrina**. 2012, 86 f. Dissertação (Mestrado) – Centro de Ciências Exatas, Programa de Pós-Graduação em ensino de Ciências e Educação Matemática, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013a.

\_\_\_\_\_. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos pra frente, três pra trás. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, 2013b. Disponível em:< <http://www.cedes.unicamp.br>>.

---

# **O DISCURSO SOBRE O FRACASSO ESCOLAR ENTRE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: ENTRE A IMPOTÊNCIA E A IMPOSSIBILIDADE**

## ***THE DISCOURSE ON SCHOOL FAILURE BETWEEN TEACHERS OF BASIC EDUCATION: BETWEEN IMPOTENCE AND IMPOSSIBILITY***

**Cássio Eduardo Soares Miranda**

### **Minicurrículo**

Professor da Graduação em Pedagogia e Pós-Graduação em Saúde e Comunidade, da Universidade Federal do Piauí – UFPI. Doutor em Linguística e em Psicologia. Coordenador do Núcleo Interdisciplinar de Psicanálise Educação e Contemporaneidade. Subchefe do Departamento de Fundamentos da Educação – CCE. Diretor Científico da Coleção “Saúde e Comunidade” da Editora Prismas. E-mail: cassioufpi@gmail.com

**Milena de Fátima Nascimento Alvarenga**

### **Minicurrículo**

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí. Aluna do Programa de Iniciação Científica Voluntária (2015,2016). Pesquisou a questão do enfrentamento de professores pelo fracasso escolar nas escolas públicas de Teresina. Atualmente faz pesquisas relacionadas à violência na escola e seus efeitos educacionais e subjetivos. E-mail: milenadep@hotmai.com

### **RESUMO**

Este artigo apresenta o discurso dos professores da Educação Básica sobre o fracasso escolar bem como as formas de enfrentamento do fenômeno nas escolas públicas de Teresina. Analisa

## O DISCURSO SOBRE O FRACASSO ESCOLAR ENTRE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: ENTRE A IMPOTÊNCIA E A IMPOSSIBILIDADE

o discurso dos professores acerca das diversas formas de se reduzir o fracasso e verifica a existência de práticas de inclusão na ação do professor. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de natureza exploratória. Como instrumento de coleta de dados, foram realizadas observações não-participativas e entrevistas semiestruturadas, gravadas e individuais, com os professores das escolas envolvidas. Participaram da pesquisa quatro professoras que lecionam do 2º ao 3º ano do ensino fundamental em escolas públicas da zona sudeste de Teresina. Diante dos resultados, verificou-se que os professores estão mais preocupados em encontrar o agente produtor do fracasso do que solucioná-lo. Os professores relatam que são influenciados pelo desânimo ao perceber que seu trabalho não tem continuação fora da escola. Ao assumir uma prática negligente o professor pode propiciar a permanência do fracasso na escola e do peso da rotulação entre os alunos. Para investigar a posição ocupada pelo professor, recorreu-se aos conceitos psicanalíticos de Impotência e Impossibilidade.

**Palavras-chave:** Fracasso escolar; professor; enfrentamento; posição discursiva.

### ABSTRACT

This research presents the Basics Education teachers discourse about school failure as well as the ways of coping with the phenomenon in Teresina public schools. analyzes the teachers' discourse about the different ways of reducing failure and verifies the existence of practices of inclusion in the action of the teacher. This is a qualitative exploratory research. As an instrument of data collection, non-participatory observations and semi-structured, recorded and individual interviews were carried out with the teachers of the schools involved. The study included four female teachers who teach from the 2nd to the 3rd year of primary education in public schools in the southeast of Teresina. Faced with the results, it was found that teachers are more concerned with finding the agent that produces the failure than solving it. Teachers report that they are influenced by discouragement when realizing that their work has no continuation outside of school. In assuming a negligent practice, the teacher can provide the permanence of failure in school and the weight of the lettering among the students. To investigate the position occupied by the teacher, we used the psychoanalytic concepts of Impotence and Impossibility.

**Keywords:** School failure; teacher; coping; discursive position.

### INTRODUÇÃO

De acordo com psicólogos, psicanalistas e psiquiatras, cerca de 80% das crianças são encaminhadas às consultas através de uma demanda escolar, ou, de um modo geral, com dificuldades na aprendizagem, exemplificadas com repetências, dificuldade de concentração, falta de raciocínio lógico, troca de letras, dificuldades nos cálculos, dentre tantos outros. Em um levantamento realizado na cidade de São Paulo, em 1997, só na região Sudeste daquele município, em oito Unidades Básicas de Saúde, “foi obtido como resultado que 70% dos encaminhamentos feitos para atendimento psicológico, na faixa etária de 5 e 14 anos, tinham como queixa problemas de escolarização. Estas dificuldades foram identificadas como problemas de aprendizagem (50%) e problemas de comportamento (21%) na sala de aula e fora dela” (MRECH, 1999). O fracasso escolar, com suas múltiplas variações, tem se constituído como um fenômeno da contemporaneidade, atingindo um número expressivo de crianças e jovens, caracterizando-se como um desafio a ser enfrentado pelas políticas públicas (MIRANDA, 2015). Nesse sentido,

surgiram muitas discussões em torno dessa problemática, na visão que escola, família e aluno tem a respeito de seu agente causador.

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) no Brasil passou de 3,8 em 2005, para 5,5 em 2015, superando as metas estipuladas para os anos iniciais do ensino fundamental. Apesar dos índices demonstrarem avanço na Educação Básica, o cotidiano do ensino público apresenta outra realidade, vinculada às dificuldades do ensino e aprendizagem.

Ao assumir presença nas escolas, o fracasso escolar passa a fazer parte do cotidiano de crianças e jovens que vivenciam na escola um ambiente de segregação em função de sua nomeação como fracassados. Dessa forma, o desânimo passa a se fazer presente frente ao insucesso de aprendizagem. Assim, o fracasso escolar torna-se um desafio para a educação atual. Diante desta problemática, alguns autores como Maluf e Bardelli (1991), Asbahr e Lopes (2006) articulam em seus estudos sobre a produção do fracasso escolar e a visão que professores e alunos têm uns dos outros. Porém, pouco é explorado a respeito dos mecanismos utilizados pelos professores para enfrentar a referida temática, assunto este abordado nesta pesquisa.

O presente estudo, embora de forma ensaística, refere-se à uma investigação em torno das formas de enfrentamento do fracasso escolar nas escolas públicas no município de Teresina, Piauí. Investiga junto a professores das escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, os modos de enfrentamento do fracasso escolar. Trata-se de uma pesquisa que analisa o discurso dos professores acerca das diversas formas de se reduzir o fracasso na escola, verificando a existência de práticas de inclusão em seus discursos e nas práticas escolares.

A pesquisa apresentada neste artigo ocorreu no âmbito do Programa de Iniciação Científica Voluntária da Universidade Federal do Piauí e faz parte do projeto de pesquisa “Fracasso Escolar: Saberes e Práticas de Inclusão”, que durante 2015 e 2016 promoveu estudos que verificaram os saberes construídos pela comunidade escolar sobre as dificuldades de aprendizagem, analisando os discursos dos professores acerca do fracasso escolar, bem como suas estratégias de enfrentamento.

## **O FRACASSO ESCOLAR COMO OBJETO DE ESTUDO**

Pedagogos e professores testificam que o fracasso escolar, em suas variadas acepções, é uma constante na escola e se tem constituído um desafio para a educação atual. Para a psicanálise, esse fenômeno reveste-se de um aspecto acentuado do mundo contemporâneo: a segregação. Assim, constata-se a presença entre crianças e jovens na idade de escolarização, o desânimo que se produz frente ao insucesso das aprendizagens escolares, o que gera um sentimento de impotência para aprender, dando lugar a vários sintomas, dentre eles a violência. Segundo Santiago, a cada ano, “mais de 55% das crianças brasileiras que usufruem da educação básica são impedidas de dar prosseguimento ao percurso normal no exercício desse direito do cidadão contemporâneo” (SANTIAGO, 2005, p.20). Por outro lado, essa autora argumenta que os índices servem para escamotear a problemática das desigualdades sociais, econômicas, de gênero e cor no Brasil. No entanto, longe de apostar em uma saída sociológica apenas, ela defende que há uma inoperância nas diversas estratégias de adaptação escolar e, assim, pensar em uma política de inclusão é pensar, antes de tudo em uma escola que acolha o sujeito, com sua diferença, e saiba fazer um bom uso dessas diferenças. Por outro lado, professores e técnicos, do Ensino Fundamental persistem em enumerar a ampla quantidade de crianças que fracassam em suas escolas, apesar da implementação de variadas políticas públicas e intervenções pedagógicas no intuito de enfrentar o problema. A contemporaneidade tem provocado no homem inúmeros sentimentos de desânimo e mal-estar que surgem a partir das transformações dos laços sociais. Na perspectiva de Cohen

## O DISCURSO SOBRE O FRACASSO ESCOLAR ENTRE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: ENTRE A IMPOTÊNCIA E A IMPOSSIBILIDADE

(2004), a contemporaneidade ocasionou o surgimento de várias patologias, desencadeadas pela constante preocupação com o “futuro”, que com o passar do tempo, provoca sentimentos de angústia no homem. Desse modo, as transformações sociais assumem um caráter questionador em relação às mudanças também ocorridas no ambiente escolar. O fracasso escolar seria um sintoma dos novos laços sociais?

Segundo Cohen (2004, p. 264), o fracasso escolar, como sintoma da contemporaneidade pode caracterizar-se como

[...] esse algo que não funciona, que impede a aprendizagem, que se mantém e se repete como sintoma, pode ser fruto de um mau encontro, um encontro traumático com as demandas irrespondíveis da educação, encarnadas por seus representantes, chamados de os “Outros”: família, escola e Estado.

O fracasso escolar como “algo que não funciona” e que impede o sucesso da aprendizagem é recorrente no cenário escolar, caracterizando-se como um sintoma e um dos principais modos de sofrimento contemporâneo. Nesse sentido, as transformações sociais também se refletem no Sistema Educacional. A escola está totalmente vinculada à sociedade e às suas mudanças. O que ocasiona o fracasso escolar não deve estar associado somente aos educandos, mas está muito mais além dos jovens e crianças, uma vez que pode estar inscrito no campo das políticas educacionais, na dimensão transferencial presente no laço entre professor e aluno, na dinâmica familiar, dentre tantas outras possibilidades.

Ao persistir em imputar somente à criança a responsabilidade pela produção do fracasso escolar, o cenário atual da escola, apresenta dificuldades em lidar com os alunos fora do “padrão” exigido de “aluno nota 10”. Ao invés de garantir a aprendizagem do educando, a escola o intitula como fracassado e são esses alunos que muitas vezes fazem parte das estatísticas de evasão e repetência. Quando optam por continuar na escola, mesmo inclusos no Sistema, fazem parte dos excluídos, os alunos fracassados que não geram expectativas de êxito entre os professores (ALENCAR, 2007).

Decerto, não existe um único responsável pelo fracasso escolar – ou conforme citado por Cohen (2004) em “A lógica indecível do fracasso escolar” –, podendo ser constatado através das causas provenientes tanto do âmbito escolar, familiar ou de fatores subjetivos do aluno. Todavia, é possível verificar a concepção presente na sociedade de que as crianças são responsáveis por suas dificuldades escolares. É evidente que para a superação dessa problemática exista empenho e interação entre família e escola, retirando da criança o peso da rotulação, tornando a aprendizagem mais produtiva e prazerosa para o aluno (SIRINO; CUNHA, 2002)

Falar sobre fracasso escolar é repensar os estigmas existentes nas representações contemporâneas sobre o “aluno problema”. Como foi dito anteriormente, estudos elaborados sobre esta temática pretendem encontrar o agente produtor do fracasso escolar – como as pesquisas produzidas por Maluf e Bardelli (1991); Asbahr e Lopes (2006) – constatando um consenso entre as falas da escola e família que culpabilizam o próprio aluno por seu baixo rendimento na escola.

De acordo com Sirino e Cunha (2002), para compreender os efeitos produzidos pelo fracasso escolar é necessário investigar a partir do ponto de vista do aluno. Em seus estudos a autora constata que um desses efeitos é “[...] um sentimento ambivalente em relação à escola, sendo este objeto de ódio e desejo. A escola é objeto de temor. Temor este proveniente de uma história escolar marcada por mecanismos de segregação, punição e desrespeito à subjetividade e ao saber do aluno.” (SIRINO; CUNHA, 2002, p.11). Nesse aspecto faz-se necessário compreender a realidade vivenciada pela criança, possibilitando encontrar os efeitos que o estigma de “fracassado” geram

em sua subjetividade, para que a partir daí, possam ser buscadas soluções referentes aos impasses na aprendizagem.

É pertinente perceber o fracasso escolar como um fator que não está associado apenas ao aluno. Asbahr e Lopes (2006) comentam que os professores tendem a vincular o fracasso escolar a problemas ligados à família ou ao aluno, limitando-se a causas de cunho biológico, familiar, cultural e emocional, negligenciando a considerável participação da escola/professor no processo de aprendizagem. A escola/professor persiste no discurso de responsabilizar o aluno associando o fracasso escolar a características cognitivas ou de personalidade. Porém, de acordo com Maluf e Bardelli (1991) os alunos, ao relatarem sobre o fracasso, apontam causas associadas à escola: à dificuldade de compreender os conteúdos, considerados difíceis e às características da prática da professora que dificultam a aprendizagem. Neste aspecto, os resultados demonstram divergências entre as representações que professores e alunos tem a respeito das causas do fracasso escolar.

O papel primordial da escola é garantir a aprendizagem e permanência do estudante. No entanto, em muitas situações a escola torna-se um local onde constantemente são construídas histórias de fracasso. Alencar (2007) enfatiza que os professores reforçam as ideias negativas que os alunos têm de si mesmo, fazendo com que a criança assuma os rótulos direcionado a ela. A escola é um local de trocas de conhecimento e a educação é, sem sombra de dúvidas, um processo social. É importante que os professores percebam isso e entendam a importância da construção de relações entre aluno e professor, relações estas que podem garantir ou não a aprendizagem.

Durante a prática, o professor da criança tida como “aluno problema”, passa a se sentir angustiado e insatisfeito pôr não alcançar os objetivos esperados. Para compreender como isso acontece, podemos elencar alguns conceitos psicanalíticos. Antes da psicanálise, Kant (1999, p. 447) já admoestava sobre a profissão difícilíssima de ser exercida: ser professor. “Entre as descobertas humanas há duas difícilíssimas, e são: a arte de governar os homens e a arte da educa-los.” Em qual sentido seria tão difícil educar? Para compreender esta declaração de Kant e sua aplicação ao nosso contexto, abordaremos dois conceitos psicanalíticos: Impossibilidade e Impotência. A impossibilidade, caracteriza-se como o irrealizável, o que não tem possibilidade. É o impossível de suportar. Diante do impossível o professor tenta dar conta do ofício difícilíssimo, mas muitas vezes não consegue encontrar respostas. Em contrapartida, a impotência é o não poder praticar ou o não-ato. Que aparece quando o sujeito, marcado pela frustração, em não atingir suas intenções e objetivos planejados, encontra-se em um cenário de angústia, sem saber o que fazer (a própria impotência) gerada pelo “sentimento de insuficiência diante do qual não há mesmo (em seu discurso) condição de se fazer nada” (PEREIRA, 2013, p. 487).

Do ponto de vista psicanalítico, as ações do professor podem afetar sentimentos e expectativas do aluno. Por esse motivo o professor deve ter uma prática reflexiva, pois suas ações estão diretamente ligadas a competência que o professor tem para lidar consigo mesmo (FRANCO & ALBUQUERQUE, 2010). Conforme Pereira (2013), não existe uma garantia do sucesso no ato de educar. A psicanálise entende o ato de educar como algo “impossível”.

A psicanálise entende que é impossível que o ato de educar garanta um desempenho elevado e regular dos gestos profissionais; que a noção de competência é bastante vacilante para se fixar como razão; que o fracasso do empreendimento educativo é sempre constitutivo; que toda racionalidade técnica e metodológica não é capaz de excluir nem o erro nem o insucesso (PEREIRA, 2013, p. 02).

A educação tem seu traço de impossibilidade, causando no professor angústia, por não saber lidar com suas incertezas, apatias e desinteresse dos alunos. “É como se o professor se sentisse paralisado [...] ter de lidar com os desvios, os modos estranhos de aprender, a experiência chocante da agressividade e da sexualidade; e dissesse: não tem jeito: diante disso me sinto

## O DISCURSO SOBRE O FRACASSO ESCOLAR ENTRE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: ENTRE A IMPOTÊNCIA E A IMPOSSIBILIDADE

impotente” (PEREIRA, 2013, p. 02). A angústia gerada nos professores por não saber lidar com o fracasso traz efeitos para sua prática e essas tensões refletem no ensino, na escola e na própria ação do professor (COHEN, 2013).

Nesta perspectiva, o impossível – instaurado pelo mal-estar na civilização – se faz presente no cotidiano da ação docente, por se caracterizar como uma profissão marcada por incertezas, representadas na própria subjetividade de cada aluno (PEREIRA, 2013). Ser professor não é reduzir sua prática à regras pré-determinadas. Mas, no cotidiano, a realidade vivenciada pelo professor é de uma classe com tipos de alunados diferentes, com jovens e crianças indisciplinados dividindo a sala com os alunos estudiosos. Situações em que o professor não sabe como agir, situações marcadas pela incerteza, onde existe a prática da violência, agressividade, desinteresse com os estudos ou até mesmo o fracasso escolar. Frente a estas situações – da imprecisão do seu ofício – encontra-se a evidência dos conceitos psicanalíticos aqui abordados pertinentes à educação. O confronto da impossibilidade e impotência na ação docente (PEREIRA, 2013).

A psicanálise afirma que a ação educativa de fato é árdua. Que pode ser “impossível” por existir sempre a incerteza do erro ou acerto. Mas que ao se deparar com essas dificuldades os professores não conseguem, por muitas vezes, responder de forma positiva, acarretando em angústias e desinteresse na profissão.

Um professor, na realidade, vive essa angústia sob o signo da impotência ao estar diante das incertezas de seu ato[...]da apatia e do desinteresse discentes, além de estar diante de sujeitos em sua pura diferença, tendo que exercitar o legítimo imperativo social de fazê-los incluídos. É como se o professor se sentisse paralisado[...]; e dissesse: não tem jeito: diante disso me sinto impotente (PEREIRA, 2013, p.02).

A psicanálise entende que o fracasso escolar pode aparecer como resultado do “impossível” e do necessário na educação. Sabemos que, se tratando de educação, a impossibilidade sempre se fará presente. Porém o desafio é não criar uma barreira frente a impossibilidade (COHEN, 2004). Nesta perspectiva, discutiremos as estratégias de enfrentamento do fracasso escolar pelos professores, afim de localizar em seus discursos suas angústias e incertezas da profissão.

### OS CAMINHOS DA PESQUISA: MÉTODOS UTILIZADOS

Os estudos aqui apresentados possibilitam encontrar na ação do professor um elemento chave para a compreensão e solução do fracasso na escola. Para isso, esta pesquisa buscou investigar a participação do professor no processo de enfrentamento do fracasso escolar, ou seja, as estratégias que os professores utilizam como tentativa de reduzir os impasses encontrados pelas crianças frente a seu processo de aquisição do conhecimento

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de natureza exploratória. Este tipo de pesquisa “considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números” (KAUARK et al, 2010, p. 26). A pesquisa exploratória é importante para esta investigação por ter como finalidade a familiarização do pesquisador com a temática a ser trabalhada, possibilitando à pesquisa elaboração de revisão de literatura com o intuito de mensurar a disponibilidade de material que subsidiará o objeto de estudo (KAUARK et al, 2010).

Como instrumento de coleta de dados, foram realizadas observações da rotina de aula dos professores participantes da pesquisa. Após a autorização do professor, cada turma foi observada em média 4 horas durante 3 a 5 dias. As observações eram de cunho não participativa, onde

o pesquisador encontra-se fora da realidade pesquisada, a fim de não interferir nas ações dos sujeitos da pesquisa (KAUARK et al, 2010). Depois das observações foram realizadas entrevistas, semiestruturadas, gravadas e individuais, com os professores das escolas envolvidas, para posterior análise. Fazia parte de sua estrutura perguntas norteadoras, cuja finalidade foi a coleta de dados que apontassem para o discurso acerca dos modos de enfrentamento do fracasso escolar, bem como as estratégias utilizadas para o enfrentamento da referida situação.

Em Teresina, o nível de aprendizado referente à matemática é de 29% nas escolas estaduais e 51% nas escolas municipais. Na disciplina de Português, o nível de aprendizado é de 49% nas escolas estaduais e 63% em escolas do município (Dados relacionados à Prova Brasil 2015/INEP. Q.Edu). Os dados apresentados, apontam que, apesar do IDEB das escolas atingirem um bom índice, muitos alunos não têm êxito quanto ao aprendizado no ensino municipal/estadual. Por esse motivo, a pesquisa aconteceu com duas escolas municipais e uma escola estadual. As escolas estão situadas no Bairro Itararé e Comprida, localizadas na zona sudeste de Teresina, Piauí. As professoras que participaram de nossa pesquisa ministram aulas entre o 2º e 3º ano do Ensino Fundamental.

## **AS ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO DO FRACASSO ESCOLAR PELAS PROFESSORAS DAS ESCOLAS PESQUISADAS**

As professoras envolvidas na pesquisa tiveram suas aulas observadas por 4 dias, onde a pesquisadora permanecia do início até o término de cada turno. O instrumento de *observação não participativa*, foi utilizado nesta pesquisa por possibilitar o não envolvimento do pesquisador nas situações cotidianas em sala de aula. Em outras palavras, o pesquisador assume o papel espectador (LAKATOS; MARCONI, 2003).

As observações, realizadas na classe de cada professora, oportunizaram a análise dos dados e a construção da entrevista, ou seja, confrontar o discurso com a prática das professoras, com o intuito de identificar – através das observações – as estratégias de enfrentar o fracasso escolar, e se estas estratégias estavam associadas à promoção da inclusão e da redução do fracasso na escola.

Para possibilitar um olhar crítico e reflexivo diante de cada relato, os resultados desta pesquisa serão apresentados em forma de fragmentos de casos, onde cada professora será indicada por nomes fictícios. Ao utilizar a apresentação dos relatos em forma de caso é possível compreender e refletir sobre a prática docente apresentada. Segundo Zanetti e Kupfer (2006) o relato de casos é um tipo de processo que requer a construção de um enigma, ou seja, o encadeamento das ideias, sentimentos e reflexões a respeito do caso, configuração conveniente a esta pesquisa.

Ao relatar um caso, se faz presente, a possibilidade de sua teorização. Uma investigação que possibilite a construção teórica (ZANETTI; KUPFER, 2006). Neste sentido, Franke e Silva (2012) afirmam que relatar um caso é transformá-lo em teoria a partir da escolha dos principais aspectos do relato para o seu entendimento. É importante evidenciar a ética do pesquisador na transcrição do relato, tornando o caso cada vez mais próximo da teoria por capturar seus princípios norteadores e veracidade.

### **Relato dos casos:**

#### **Caso 1- O fracasso da família: Professora Adriana**

A primeira instituição incluída na pesquisa é uma Escola Municipal que atende alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, funcionando no turno manhã e tarde. Frequentemente a

## O DISCURSO SOBRE O FRACASSO ESCOLAR ENTRE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: ENTRE A IMPOTÊNCIA E A IMPOSSIBILIDADE

direção da escola recebe queixas da professora incluída na pesquisa em detrimento das dificuldades de aprendizagem de seus alunos, precisamente na leitura e escrita. A turma envolvida na pesquisa encontra-se no 2º ano e é composta por 26 alunos. Esta instituição oferta, apenas, os anos iniciais do ensino fundamental. Por esse motivo, esta escola não apresenta cálculo do IDEB.

A referida professora está há 10 anos atuando na profissão docente e há 6 anos vinculada à instituição pesquisada. No período de observação das aulas ministradas pela professora, pôde ser visto o desenvolvimento de uma aula na qual os alunos não tinham espaço para participar. As aulas seguiam com a leitura de textos do livro didático e exercício de fixação. Os alunos com maior dificuldade na leitura e escrita não recebiam maior acompanhamento da professora, que por sua vez, já sabia que eles não fariam a atividade exigida por não saber escrever.

Quando a turma se demonstrava dispersa da aula, a professora utilizava ameaças e castigos para que os alunos voltassem sua atenção ao texto. Os castigos eram feitos aos alunos mais indisciplinados, onde a professora os deixava de pé em frente ao quadro acrílico por cerca de uma hora. As ameaças que a professora utilizava deixavam os alunos assustados e frequentemente exaltava o tom de voz para atrair a atenção dos alunos.

Durante a entrevista a professora Adriana relata que a dificuldade de seus alunos não seria um “fracasso escolar”, mas um problema derivado da falta de acompanhamento que possibilitem o desenvolvimento de habilidades como continuação do trabalho feito em sala de aula. Em razão disso, a professora indica à família como precursora do fracasso escolar.

Em suas práticas, a professora relata que no início do ano letivo faz a convocação dos pais, porém, boa parte deles não comparecem às reuniões, deixando de se comprometer com a escola e com a educação destas crianças.

A professora afirma que se sente desmotivada e que de certa forma o seu trabalho é em vão, pois essas crianças não serão acompanhadas em casa.

Na semana que eu tô bacana... empolgada com eles, a gente faz leitura, a gente faz tudo e eu não consigo me desanimar com aqueles que ainda não conseguem. Só que tem dias que você faz tudo, tenta e aí bate aquela tristeza: Meu Deus eu fiz tudo isso e ainda tá do mesmo jeito! E isso é aquela coisa do ponto que te maltrata. Tu tenta, tenta, tenta. Faz tudo do jeito que é pra ser e não sai do lugar, certas crianças (Profa. Adriana).

A professora vivencia frequentemente um ciclo de desmotivação, ou seja, anima-se em dar novos conteúdos aos alunos e desmotiva-se ao perceber que eles não estão aprendendo. No primeiro momento do ciclo a professora afirma que as crianças percebem sua empolgação e que respondem de forma positiva às aulas. Mas quando ela está desmotivada o rendimento da aula diminui. Porém, em todo o seu discurso, a professora aponta a família como o principal agente causador do fracasso escolar.

Em casa não existe o momento de sentar e estudar... nós tentamos trabalhar na escola a leitura compartilhada. O aluno levava um livro pra casa e lia com os pais. Porém, a maioria dos alunos chegavam na aula dizendo o pai não quis ler com ele. O aluno precisa ter esse suporte da família. Por que a gente faz a nossa parte, mas e a família? O aluno passa mais tempo onde? A família não aparece na escola pra saber de nada... então não tenho mais o que fazer (Profa. Adriana).

Não existe a rotina, a família não tem o momento da tarefa com a criança. Quando a gente consegue conversar com algum pai eu vejo que ele percebe a pressão. Por isso que eles demoram a aparecer na escola. Eles já tem noção do que está faltando na educação do filho, eles não querem é praticar (Profa. Adriana).

Apesar de suas aulas serem desmotivadas e existir um sentimento constante de abandonar a profissão, a professora afirma que é somente com o acompanhamento da família que as crianças podem desenvolver suas habilidades.

Eu joga a toalha... você se esforça e não vê a contrapartida. Pro pai poder vir até a escola a gente tem que inventar uma transferência, dizer que se o pai não vier a gente vai transferir o aluno porque não tem acompanhamento. Aí na mesma hora o pai aparece, querendo todos os direitos, e ele vem só te agredir, falando que sabe que o filho precisa estar na escola. Mas a família só aparece nessas horas. E cadê o seu papel? O que você está fazendo pro seu filho continuar na escola? (Profa. Adriana).

Em virtude da falta de acompanhamento familiar a professora se exime de suas responsabilidades de atrair e incentivar esses alunos à aula. Ou seja, ao saber que a família não incentiva e acompanha o aluno, a professora não se empenha, agindo com displicência por acreditar que se dedicar na educação de seus alunos não surtirá efeitos positivos.

## **Caso 2 - O fracasso do sistema municipal e da família: Professora Carol**

Na segunda Escola Municipal participante da pesquisa apresenta o IDEB de 6,4. Nesta instituição a comunidade tem acesso a turmas do 1º ao 5º ano, funcionando nos turnos manhã e tarde, disponibilizando aos alunos matriculados um reforço no contra-turno de aula. A direção da escola indicou a turma do 3º ano manhã para a participação da pesquisa. A referida turma tem o total de 23 alunos. A professora desta turma exerce sua profissão há 8 anos e está há 5 anos na escola pesquisada.

No cotidiano da sala de aula a professora demonstra não ter domínio de turma e em muitas vezes pede para alguns alunos se retirarem da aula e ficar no pátio da escola, para que assim ela consiga ministrar a aula.

No início da entrevista a professora Carol relata que não se sente bem em trabalhar com essa turma, pois ela acredita não ter habilidades para alfabetizar e boa parte dos alunos vem com dificuldades de leitura e escrita que não foram solucionadas nos anos anteriores. A professora acredita que as dificuldades desses alunos são provenientes da estrutura do sistema municipal que não reprova os alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo que, o aluno só é retido a partir do 3º ano.

O ciclo de dificuldades do aluno continua, porque a escola não reprova. Aí a família e o aluno descansa, porque sabe que não vai acontecer nada. A secretaria não reprova e tem professor que não faz um trabalho bem feito. Fica até complicado, porque o aluno já vem com o nível fraco. E os pais só se interessam em ensinar os filhos quando diz que aquela serie vai reprovar o aluno, aí eles tem essa preocupação do aluno ser aprovado. A gente vê que a família desses alunos com fracasso escolar é ausente. É um problema do sistema e da família (Profa. Carol).

A professora acredita que esse modelo de estrutura educacional possibilita que a família se acomode por saber que o seu filho não vai reprovar, ocasionando pouco empenho familiar por não ter medo de reprovação. Em seu relato a professora afirma que para solucionar o fracasso escolar deve acontecer uma reformulação no modelo proposto pelo sistema. “Eu acho que tem que ser feito um trabalho lá no 1º e 2º ano, em primeiro lugar. Eu não sei o porquê que esses alunos vieram sem saber ler. Mas, eu acho que não teve tanto compromisso” (Profa. Carol).

## O DISCURSO SOBRE O FRACASSO ESCOLAR ENTRE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: ENTRE A IMPOTÊNCIA E A IMPOSSIBILIDADE

Diante desses impasses, a pedagoga da escola sugeriu à professora que em determinados momentos da aula trouxesse os alunos com déficits de leitura e escrita até sua e mesa e os orientasse individualmente. Porém, a professora diz que isso nunca deu certo em sua sala de aula, pois é impossível atender individualmente esses alunos sem deixar a turma dispersa. Ela afirma que entende que é necessário ensinar de acordo com a especificidade de cada aluno, mas com apenas uma professora em sala de aula essa tarefa se torna impossível.

Uma das queixas presentes no discurso da professora Carol, é o fato do curso de pedagogia ser muito fantasioso. “Porque eles pintam a sala de aula... o fracasso escolar... como se tudo tivesse jeito. E quando a gente vai ver a realidade a gente fica amarrado. Porque não tem apoio da família, do sistema e as vezes dá escola” (Profa. Carol).

O confronto do imaginário com a realidade, afirma a professora, traz uma desmotivação, ocasionando uma ação pedagógica desestimulada sem atrativos para os alunos. Muitas atividades em classe não têm aproveitamento porque alguns alunos têm dificuldade na leitura. Para a professora, esse é um dos motivos que torna a aula monótona e sem inovação. Pois antes de aplicar uma atividade diferente, a professora deduz que ela não terá êxito.

A professora também diz que se sente triste pelo desinteresse não só da família, mas dos próprios alunos que são indisciplinados em sala de aula, refletindo numa prática docente desmotivada, onde aluno e professor pedem amparo, um para o sistema e o outro para a família, porém sem receber o apoio necessário.

Eu me sinto triste. Porque quando a gente é educador a gente tenta melhorar, faz o nosso melhor. Mas é muito estressante, as vezes eu paro pra pensar se vale a pena. Porque se o professor tá na sala, ele é responsável pela educação dos alunos, não posso dizer que é responsabilidade do pai, se a criança está na escola (Profa. Carol)

Por essa desmotivação a professora relata que nem sempre está disposta a conquistar os alunos e a despertar seu interesse em estudar. Já que seu trabalho é tão difícil, principalmente no 3º ano. Pois além de passar os conteúdos exigidos pela secretaria de educação, a professora tem que alfabetizar essas crianças e ainda discipliná-las a se comportar em sala de aula.

### Caso 3 – O fracasso escolar como um problema genético familiar

Em uma das escolas pesquisadas, a presença do discurso médico se fez uma constante. De acordo com a professora, seus alunos apresentam fracasso escolar em função de uma disfunção orgânica ou, em alguns casos, de situações herdadas dos pais pelos filhos. Municiada do saber médico, a professora começou por tentar encontrar as causas orgânicas do fracasso escolar, discutindo-o a partir da noção de disfunção cerebral mínima<sup>1</sup>, o que gerou um excesso de medicalização das queixas escolares.

Medicalizar o fracasso escolar é interpretar o desempenho escolar que contraria aquilo que a instituição espera dele em termos de comportamento ou de rendimento como sintoma de uma doença localizada no indivíduo, cujas causas devem ser diagnosticadas. (ZUCOLOTO, 2007, p. 137)

Dessa forma, a medicalização põe em questão relações entre distúrbios físicos e psicológicos, uma vez que a psicologia escolar tradicional ainda explica o fracasso escolar pela via da

1 Compreende-se que são certos problemas de aprendizagem ou de comportamento associados a desvios das funções do sistema nervoso central, este problema pode surgir por causa de inúmeros fatores: variações genéticas, irregularidades bioquímicas, traumatismo de parto, doenças, acidentes acontecidos no início do processo etc.

medicalização, de uma forma generalizada, na qual um rendimento não satisfatório dos alunos no ambiente escolar é encarado como uma disfunção orgânica. (*id.*, 2007).

Talvez o maior mito existente até hoje, segundo Moysés (2011, p.30) seja a “crença de que questões de saúde são responsáveis pelo menos em parte, pelo fracasso escolar. Há uma associação destes dois problemas nas mais diversas áreas da educação, contudo as causas médicas do fracasso escolar não existem”. Nesta perspectiva, a medicina não influi nas questões educacionais. É claro, no entanto, que algumas doenças podem sim afetar a frequência dos alunos à escola e conseqüentemente comprometer a aprendizagem.

No discurso da professora, verifica-se uma adesão acrítica à tal saber sem que ela leve em consideração que não são as causas exclusivamente médicas que ditam o fracasso escolar, a doença e o mau desempenho na escola não são fatos necessariamente interligados. Para ela, “os alunos padecem de uma condição congênita que as leva a fracassar na escola [...]” e, diante disso “não há muito o que fazer, pois muitas dessas famílias apresentam déficits cognitivos em função de problemas orgânicos”. Nesses casos, a professora defende o envio desses alunos para a educação especial tendo em vista a impossibilidade desses alunos em acompanhar a turma.

#### **Caso 4 - A redução do fracasso escolar através da prática docente:** Professora Esterfania

A terceira escola participante desta pesquisa é de ensino estadual e oferta turmas do 3º ao 9º ano do Ensino fundamental, com o IDEB de 5,4. Esta escola funciona no turno manhã e tarde, ofertando a modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos) no período noturno.

Foi direcionada à pesquisadora a professora Esterfania, que ministra aulas ao 3º ano e que atua há 25 anos como professora, trabalhando na escola pesquisada há 6 anos. Sua sala de aula conta com 20 alunos matriculados e a professora afirma que sempre gostou de 3º ano e por gostar muito de crianças a escola lhe direciona estas turmas.

Ao longo das observações feitas em sala de aula, constatou-se que apesar das dificuldades de leitura e escrita os alunos apresentam-se bastante interessadas na aula e ansiosos na espera das atividades que a professora propõe. Nas aulas a professora Esterfania mostra-se ser bastante brincalhona, atraindo as risadas dos alunos nos momentos de leitura em que ela interpreta os textos criando vozes de acordo com cada personagem. A professora circula pela sala de carteira em carteira tirando as dúvidas dos alunos e os elogiando, caso tenham respondido as questões corretamente.

Durante a entrevista, a professora aponta alguns agentes que acredita estarem vinculados ao fracasso escolar: o despreparo do professor, o descaso da família e do sistema. “A família as vezes não demonstra muito interesse. A gente fica chateado, fica triste... Mas isso não é motivo para o professor desistir da criança. A gente tem que fazer o papel da gente. E tentar fazer da melhor maneira. É a nossa responsabilidade” (Profa. Esterfania).

Diante da falta de apoio da família, a professora Esterfania relata que a melhor maneira de resolver esse problema é incentivar as crianças. Ela diz que um bom desempenho de sua prática sempre surtirá efeito. Mesmo, que o professor não alcance 100% da turma, mas sempre vale à pena lutar pelos alunos.

Ela relata que em muitos casos o professor se sente despreparado e sem auxílio do sistema, ou seja, precisa de mais material didático, de estrutura adequada na escola e de alguém para ouvir suas queixas. A professora expõe a necessidade de um psicólogo na escola que venha ouvir professores e alunos. E por não ter esse apoio profissional muitas vezes o professor se sente sozinho.

Apesar dessas dificuldades, a professora afirma que tenta utilizar da melhor maneira o pouco material que tem. Uma de suas estratégias é a aula na biblioteca ou o campeonato de

## O DISCURSO SOBRE O FRACASSO ESCOLAR ENTRE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: ENTRE A IMPOTÊNCIA E A IMPOSSIBILIDADE

leitura que ela desenvolve com a turma semanalmente.

Com a ajuda dos alunos que já sabem ler e escrever, a professora vai formando duplas em toda a sala. Ela afirma que esta é uma possibilidade de desenvolvimento da leitura desses alunos, pois as duplas aprendem juntas e se desenvolvem constantemente.

O professor sozinho na sala torna difícil acompanhar todos... Por isso eu tento utilizar meus próprios alunos através do campeonato de leitura, pra ver se eles se interessam. Pra despertar a motivação neles. É como se eu tivesse vários auxiliares na sala, porque os alunos que já sabem ler auxiliam os que não sabem e juntos eles conseguem aprender melhor (Profa. Esterfania)

Estas atividades desenvolvidas na sala de aula, além de promover a inclusão, torna a aprendizagem mais produtiva. A professora afirma que muitas habilidades foram desenvolvidas através da leitura e estudo em dupla, pois muitos alunos tinham dificuldade na escrita e organização do caderno.

A professora continua seu diálogo afirmando que o desejo pela mudança deva começar pelo professor...

O professor precisa ter boa vontade. Tentar despertar o interesse no nosso aluno. Eu acho que até um elogio já ajuda a criança. O professor precisa fazer mais pelo aluno, acompanhar o aluno mais próximo. A gente não pode desistir dessa turminha, esse é o papel do educador. A gente precisa trazer um atrativo...E até mesmo trazer uma variedade de livros pra esses alunos, a gente faz brincadeiras pra não deixar a aula cansativa e monótona. Eu gosto que eles me vejam como uma professora engraçada, pra gente cativar os alunos, pra não deixar a aula muito autoritária (Profa. Esterfania).

A professora afirma à pesquisadora que gosta de ser vista pelos alunos como a professora “palhaça” que está sempre brincando com alguém. Que dessa forma a aula não fica monótona atraindo a atenção de seus alunos. Pois se esses alunos não são acompanhados em casa, ela tenta fazer da escola e da sala de aula um local que venha suprir as dificuldades existentes na criança, buscando motivá-los, pois de certa forma os pais já “desistiram” de incentivar seus estudos, mediante a falta de acompanhamento. “Talvez o professor tenha que mudar seu método de trabalho. Ele precisa trazer um atrativo pra criança... Rever sua prática pra que não fique uma aula muito monótona” (Profa. Esterfania).

Esse é um dos motivos que a professora acredita que o sistema deveria dar mais apoio ao professor, lhe disponibilizando recursos diversos e atrativos para serem utilizados em sala de aula. Porém, se falta apoio do governo o professor não deve se esquivar de sua função. A professora diz que apesar dos poucos recursos sempre tem buscado inovar sua aula buscando atrair o interesse dos seus alunos.

### REFLETIR, DISCUTIR, REPENSAR A PRÁTICA DOCENTE: O QUE CONSIDERAR DIANTE DESSES FATOS?

Diante dos resultados obtidos, as professoras apresentam algumas queixas em comum. No caso 01 e 02 as entrevistas apontam que as professoras se acobertam em discursos que indiquem à família ou ao Estado a responsabilidade do fracasso escolar. Ao indicar a culpa ao “Outro”, as professoras, não assumem seu papel de enfrentar o fracasso escolar. Elas passam a acreditar que não a solução desta problemática não depende delas e sim da família ou Estado/sistema. Conforme exposto no quadro, a seguir, existe uma semelhança na fala das professoras, quanto à culpa do fracasso escolar.

### QUADRO DE COMPARAÇÃO DOS CASOS

Professora:	Caso 01 Prof. Adriana	Caso 02 Prof. Carol	Caso 03 prof. Maria	Caso 04 Prof. Esterfania
<b>Principais queixas</b>	Falta de apoio da família; desmotivação do aluno.	Falta de apoio/ investimento do Governo; profissão docente ser diferente em relação ao que é relatado no curso de pedagogia.	Dificuldades no desenvolvimento cognitivo dos alunos	Estado e família não colaboram para a redução do fracasso escolar.
<b>Estratégias utilizadas na sala de aula para a redução do fracasso escolar</b>	Aulas monótonas sem acompanhamento dos alunos ditos “fracassados”.	Aplicou provas com níveis mais fáceis, acredita que para a redução do fracasso escolar é necessária mudança no modelo de ensino do Estado.	Avaliação pedagógica do nível de leitura e capacidade de cálculo dos alunos vistos como fracassados.	Leitura compartilhada em duplas, campeonatos de incentivo à leitura e escrita, premiação para os alunos que logram êxito.
<b>Resultado da estratégia</b>	Desmotivação docente e discente; alunos excluídos e tristes em relação a sua situação educacional.	Alvorço entre as crianças por acreditarem que a professora “privilegiava” os alunos com dificuldades. Alunos fracassados excluídos da turma.	Desinteresse dos alunos em relação às aulas; agitação dos alunos.	Inclusão dos alunos com dificuldade em leitura e escrita.

Analisando os 4 casos apresentados acima, encontra-se, principalmente no primeiro e segundo caso, o sentimento de angústia em relação à profissão docente. As ações das professoras podem interferir diretamente nos alunos. Franco & Albuquerque (2010) p.187 declaram que, “No entanto, a relação entre professor e aluno é afectada não apenas pelos sentimentos e expectativas do aluno, mas também pelas acções do professor.” Estas ações refletem diariamente o professor em sua prática, positivamente ou negativamente. Ao refletir negativamente essas ações podem gerar uma prática negligente, que pode propiciar e incentivar a permanência do fracasso escolar.

Ao se deparar com as dificuldades de seus alunos, as professoras admitem se deixar influenciar pelo desânimo ao perceber que seu trabalho não tem continuação fora da escola. Pôde ser visto que as professoras se eximem de sua responsabilidade, culpabilizando ora a família, ora o estado. Decorrente dessa crença de “trabalho em vão” as professoras Adriana e Carol descuidam-se de promover ações que resgatem esses alunos.

No decorrer do caso 01 encontra-se no discurso da professora a ênfase de sua afirmação sobre a família auxiliar na permanência do fracasso na escola. É de nosso conhecimento o importante papel que tem a família na construção do conhecimento da criança

A família prevalece na primeira educação, na repressão dos instintos, na aquisição da língua chamada materna. Ela preside os processos fundamentais do desenvolvimento psíquico e transmite estruturas de comportamento e de representação cujo jogo ultrapassa os limites da consciência (COUTO; SANTIAGO, 2007, p. 05).

Mas o que queremos destacar é a utilização da família como justificativa da ausência de estratégias que reduzam o fracasso na escola. Ou seja, a ausência da tomada de decisão do professor, ao presumir que sua prática não surtirá efeito sem o acompanhamento da família.

## O DISCURSO SOBRE O FRACASSO ESCOLAR ENTRE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: ENTRE A IMPOTÊNCIA E A IMPOSSIBILIDADE

Ao analisar o caso 02 nota-se que a professora não indica somente a família, mas aponta o modelo educacional proposto pelo município como “falho”. Pois em sua perspectiva se a escola reprovasse o aluno que não aprende, a família recriaria a reprovação e retornaria seus esforços na educação desses alunos.

No caso 03, da mesma forma, a professora encontra no discurso médico uma forma de se defender da angústia frente ao mal-estar causado por seus alunos que parecem insistir em não aprender. O amparo do discurso médico serve como uma forma de não-implicação em práticas e mudanças de posicionamento em relação aos alunos ditos fracassados.

No caso 04 existe uma diferença em relação aos discursos e práticas das professoras anteriores. A professora Esterfania acredita que para a redução do fracasso escolar é necessário que a família participe ativamente na educação de seus filhos, que o estado venha valorizar a educação pública, garantindo aos professores e alunos melhorias educacionais e que o professor modifique sua prática, atendendo às necessidades das crianças. A professora acredita que as dificuldades enfrentadas devem servir como estímulo – conforme afirma Cohen (2007) “A crise existe, e através dela é possível fazer mudanças” (p. 65) –, por entender que em sua profissão, o professor tem de se empenhar cada vez mais para garantir uma educação de qualidade a seus alunos. Isso é notável ao encontrar uma boa relação entre os alunos e a professora. Para tal, a professora busca estratégias (ainda que não supram total dificuldade) que motivem seus alunos a leitura e escrita, de forma que atenuem suas dificuldades.

Conforme fora dito anteriormente, as práticas das professoras em relação ao impossível da educação, caracterizam e se manifestam diariamente em suas ações e em seu discurso. No relato da professora Adriana (caso 01), pode ser encontrado a presença da impotência que se instaura frente às dificuldades. Diante das incertezas, a professora não sabe o que fazer e a impotência aparece, trazendo o questionamento ao sujeito “diante disso, não sei o que fazer”, ou “diante disto, nada adianta”.

A gente se pergunta “o quê que eu estou fazendo aqui?” Porque não está servindo... O que acontece é que a gente faz de tudo, mas não tem a contrapartida da família. Eu estou nessa escola há 6 anos e eu ainda não tinha assumido uma turma assim, e está complicado. Quanto mais tempo a gente tem de experiência a gente pensa que já viu de tudo. Mas, pelo contrário, a gente tem certas surpresas que são até chatas (Profa. Adriana).

A impotência se caracteriza na ação, o “não saber o que fazer” e posteriormente o “não fazer nada”, que se define frente ao discurso de “não posso fazer nada, o Outro é responsável por isso”.

Porque a gente faz um planejando, imagina que vai funcionar de algum sentido e vê que não tem rendimento. Só eu enquanto professor que tenho que me esforçar? E eu sei que tem vários fatores pra que o fracasso escolar aconteça... e é difícil porque você senta com a criança pra fazer uma leitura e ela diz: “Professora mas ninguém faz a leitura comigo na minha casa, como é que eu vou fazer aqui só?” Ai tu fica até sem saber como é que vai ficar botando aquilo todo dia na cabeça da criança, porque tu vai ser vista como uma professora altamente chata. As vezes ele pensa, lá vem a professora que só pensa em leitura (Profa. Adriana).

O discurso de insuficiência ao não saber o que fazer, caracteriza a impossibilidade como aquilo que causa angústia no sujeito. Reafirmando a palavra de Pereira (2013), o professor de fato vive uma realidade de angústia. “Mas é tanta coisa pra um professor sozinho resolver em sala de aula. E mesmo que eu queira eu não vou conseguir resolver tudo sozinho. Eu me sinto triste com isso. E eu sei que isso termina prejudicando eles de algum jeito. (Profa. Carol).

Frente às dificuldades – os impossíveis da educação – que surgem no decorrer da prática destacamos três aspectos: 1. Nos dois primeiros casos, aquilo que o discurso produz, ou que detém diante do impossível aparece como a impotência. Diante do impossível as professoras se paralisam em sua impotência; 2. O modo de reagir frente ao impossível da professora no terceiro caso ocasiona na mudança de prática. A decisão, o “fazer algo”, afim de propiciar a aprendizagem; 3. O impossível de suportar é subjetivo. Não há como prever o comportamento de cada sujeito diante do encontro com o traumático.

Cabe destacar, também, em nosso estudo a existência de práticas de inclusão no discurso e nas práticas das professoras. A inclusão desses alunos rotulados torna-se um papel de suma importância a ser assumido no dia a dia escolar. Ao observar os casos 01 e 02, os alunos com dificuldade são por muitas vezes desvalorizados pelas professoras que insistem em acreditar que incentivá-los é em vão. E dentro da sala de aula a inclusão torna-se improvável, através de atitudes que destacam as dificuldades dos alunos com fracasso escolar, marcando a sala de aula como um território que rotula e segrega.

As professoras 01 e 02 asseguram que a inclusão é difícil por ter que trabalhar alunos que ainda não tem as habilidades de leitura e escrita. Que em muitas vezes apenas alguns alunos participam das aulas, e outros nem conseguem acompanhar uma leitura. Porém, podemos concluir que o trabalho educativo tem seu caráter “difícil”, mas este não deve servir de empecilho na conquista da qualificação da aprendizagem dos alunos.

Ao se deparar com dificuldades no cotidiano escolar a professora Esterfania inclui dentro de sua prática a participação dos alunos através de atividades que estimulem o trabalho em grupo e a troca de experiências como estratégia de inclusão. Ao analisar este caso pode-se destacar o fato da professora sustentar sua posição como mestre e isso faz com que ela lance mão da autoridade epistêmica para poder manter o desejo da turma.

Diante dos resultados, verificou-se que existe uma maior preocupação em encontrar o agente produtor do fracasso do que em solucioná-lo. Os professores utilizam do descaso da família ou do Estado para culpar o “outro”, refletindo em uma prática docente bastante insatisfatória ao real que sua prática deveria seguir. Tal atitude gera a exclusão de muitos alunos da escola e a exclusão de alunos que ainda permanecem nela, o que poderia ser chamado de exclusão dos incluídos no processo educacional, tendo em vista que esta exclusão de incluídos (ou segregação) propicia o aumento do sentimento de insegurança que os alunos denominados de fracassados têm de si próprio.

## CONCLUSÃO

O presente artigo é o resultado de uma investigação sobre as *estratégias de enfrentamento do fracasso escolar pelos professores das escolas públicas de Teresina*. Esta investigação centrou-se em uma pesquisa em torno das formas de enfrentamento do fracasso escolar pelos professores das escolas públicas de Teresina. Pretendeu investigar junto aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, os modos de enfrentamento do fracasso escolar e, ainda, tratou de pesquisar quais os discursos circulantes na escola acerca dos modos de se enfrentar a referida temática bem como verificar os recursos pedagógicos e do campo das ciências que são utilizados tanto por professores quanto pela equipe pedagógica das escolas.

Conforme apresentado neste artigo, o fracasso escolar é um fenômeno importante para investigação no tempo atual, constituindo-se na perspectiva da ação dos professores como um desafio a ser enfrentado pela escola pública. Os avanços alcançados pela educação nos últimos anos são importantes, no entanto, ainda existe dificuldade entre os professores para reduzir o

## O DISCURSO SOBRE O FRACASSO ESCOLAR ENTRE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: ENTRE A IMPOTÊNCIA E A IMPOSSIBILIDADE

fracasso na escola, ocasionando a permanência desse sintoma que assume presença no processo de educação na contemporaneidade e como demonstrado nesta pesquisa é uma problemática recorrente que precisa ser enfrentada.

Abordar esta temática torna-se importante por se referir a uma realidade vivenciada no ambiente escolar, que cada vez mais vem marcando o processo educacional de alunos que carregam o peso da rotulação de fracassado. Para compreender esse processo, além de encontrar seu agente causador, é importante definir os mecanismos que os professores utilizam com essas crianças no dia a dia em sala de aula e o que eles (corpo docente) têm feito para mudar essa realidade. Por esse motivo compreende-se que a investigação dos discursos de professores a respeito do modo de enfrentar essa problemática é de suma importância para alcançar a redução do fracasso na escola.

Diante das investigações, as professoras apresentam-se despreparados e angustiados ao lidar com a referida temática. Porém, esse é um caminho que deve ser percorrido para a qualificação do ensino, possibilitando a redução do fracasso escolar. É possível averiguar que as professoras não sabem lidar com o fracasso escolar e que, cotidianamente, negligenciam a presença do aluno dito fracassado e as habilidades que, através de sua efetiva inclusão, poderiam ser desenvolvidas em sala de aula. Com os dados obtidos, verificou-se que diante da complexidade que é o ato educativo, ao encontrar-se com o impossível – seja o ato de educar ou o próprio fracasso escolar – os professores reagem de modos distintos. Enquanto aparece a impotência de um lado aparece com o discurso de “não saber o que fazer”, do outro lado o professor utiliza o impossível como estímulo para reagir e mudar sua prática. Desse modo, o impossível nos apresenta sua singularidade.

Pode-se ressaltar que as estratégias de enfrentamento do fracasso escolar pelos professores, em prevalência, não priorizam a redução do fracasso escolar. Os professores têm isentado sua responsabilidade na produção do fracasso na escola, na crença que nada podem fazer pois não tem apoio do estado e nem da família. Suas ações acentuam desinteresse profissional, encontrando auxílio em seus discursos de impotência frente ao desamparo dos âmbitos responsáveis pela educação. O que fazer diante disso?

No decorrer deste estudo apresentamos situações em que os professores não apresentam mecanismos para a redução do fracasso escolar. Sua prática está focada em culpabilizar o “outro”, seja família ou Estado. A dinâmica destas relações entre professor, família e aluno mantém o peso da rotulação na criança, que cada vez mais se sente excluída na escola. Entretanto, novas pesquisas deverão ser feitas no sentido de tentar mapear os impasses dos professores frente ao fracasso escolar e, mesmo naqueles casos em que os professores veem dificuldades no campo do ensino, tais professores permanecem insistindo em sua empreitada educacional. Diante do impossível, esses professores conseguem sustentar seu desejo de ensinar, não sucumbindo à impotência. Nesse caso, o que se sabe é que esses professores não se deixam paralisar pela angústia frente ao ato de educar; muito antes, pelo contrário, a angústia torna uma mola propulsora que os mantém na trilha do desejo.

### REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. de S. **A construção do fracasso escolar**. In: \_\_\_\_\_. As relações interpessoais entre professores e alunos mediando histórias de fracasso escolar: um estudo do cotidiano de uma sala de aula. 2007. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação) UFPI. Teresina, PI. 2007. Cap. 1, p. 18-40. Disponível em: < [http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/dissertacao/2007/relacoes\\_interpessoais.pdf](http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/dissertacao/2007/relacoes_interpessoais.pdf) >. Acesso em: 23 fev. 2017.

ASBAHR, F. da S.; LOPES, J. S. **“A culpa é sua”**. *Psicol. USP* [online]. vol.17, n.1, p. 53-73, 2006. Disponível em:< [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-65642006000100005&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642006000100005&lang=pt)> . Acesso em: 25 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb. Disponível em:< <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=9031313>>. Acesso em: 03 maio 2017.

COHEN, R. H. P. **O traumático encontro com os outros da educação**: a família, a escola e o Estado. Belo Horizonte: *Psicol. rev*, p. 256-269, 2004.

COHEN, R. H.P. **Do universal ao singular**: um tratamento possível do fracasso escolar. *Revista Estilos da Clínica*, Vol. XII, no 23, 56-67, 2007. Disponível em:< <http://www.revistas.usp.br/estic/article/view/68505>>. Acesso em: 05 maio 2017.

COUTO, M. P.; SANTIAGO, A. L. **Família e fracasso escolar**. *Revista Eletrônica do Núcleo Sephora*. Rio de Janeiro. Vol. 2, n.4, 2007. Disponível em:< [http://www.isepol.com/asephallus/numero\\_04/pdf/artigo\\_04.pdf](http://www.isepol.com/asephallus/numero_04/pdf/artigo_04.pdf)>. Acesso em: 05 maio 2017.

FRANCO, V.; ALBUQUERQUE, C. **Contributos da psicanálise para a educação e para a relação professor – aluno**. *Centro de Estudos em Educação, Tecnologias e Saúde*, p. 173-200, 2010.

FRANKE, D; SILVA, J.C. da. **Da escuta à escrita**: a construção do caso clínico em psicanálise. *Psicanálise & Barroco em revista* v.10, n.2: 42-61, dez.2012. Disponível em: <http://132.248.9.34/hevila/Psicanalise&barrocoemrevista/2012/vol10/no2/2.pdf>. Acesso em: 05 de maio 2017.

FUNDAÇÃO LEMANN E MERITT, 2012. Disponível em:< <http://www.qedu.org.br>>. Acesso em: 07 de maio 2017.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. 2. ed. Piracicaba: Editora Unimep, 1999.

KAUARK, F.; MANHÃES, F.C.; MEDEIROS, C.H. **Metodologia da pesquisa**: guia prático. Itabuna: Ed.Via Litterarum, 2010.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MALUF, M. R.; BARDELLI, C. **As causas do fracasso escolar na perspectiva de professoras e alunos de uma escola de primeiro grau**. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 7, 263-270, 1991.

MIRANDA, C. E. S. **Discursos sobre o fracasso escolar**: identificação, saberes e práticas de inclusão. Projeto de Pesquisa, UFPI. Teresina, PI. 2015.

SIRINO, M. de F.; CUNHA, B. B. B. **Repensando o fracasso escolar**: reflexões a partir do discurso do aluno. ANPED-GT13-Educação Fundamental, 2002.

**O DISCURSO SOBRE O FRACASSO ESCOLAR ENTRE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA:  
ENTRE A IMPOTÊNCIA E A IMPOSSIBILIDADE**

PEREIRA, M. R. **Os profissionais do impossível**. Educ. Real. [online], vol.38, n.2, pp.485-499, 2013.

ZANETTI, S. A. S.; KUPFER, M. C. M. **O relato de casos clínicos em psicanálise**: um estudo comparativo. Estilos clin., São Paulo , v. 11, n. 21, p. 170-185, dez. 2006 . Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-71282006000200011&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282006000200011&lng=pt&nrm=iso) . Acesso em: 05 maio 2017.

---

# **JUVENTUDE E PRECONCEITO: TOLERÂNCIA OU RESPEITO À DIFERENÇA?**

## ***YOUTH AND PRECONCEPTION: TOLERANCE OR RESPECT TO THE DIFFERENCE?***

**Frederico Osanam Amorim Lima**

### **Minicurrículo**

Historiador. Especialista e Mestre em História do Brasil (UFPI). Doutor em História Social (UFU). Pós-Doutor em Sociologia pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto/Portugal (FLUP). Professor do curso de Pós-Graduação em História do Brasil da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Professor dos cursos de História do PARFOR desde 2012.  
E-mail: frederico.osanan@hotmail.com

### **RESUMO**

Este texto propõe algumas reflexões sobre alguns dos temas mais ambíguos no campo da educação na contemporaneidade. Em torno de quatro variáveis principais – juventude, preconceito, tolerância e respeito – procuro estabelecer pontos de convergência e distanciamento capazes de problematizar o papel da educação e dos educadores na construção de uma prática educativa mais voltada para a valorização da diferença. Para isso, proponho o desenvolvimento de práticas educativas que invistam na valorização do respeito e no desinvestimento da tolerância, por entendê-la como uma atitude reveladora de novos preconceitos.

**Palavras-chave:** Juventude. Preconceito. Tolerância. Respeito.

### **ABSTRACT**

This text proposes some reflections on some of the most ambiguous themes in the field of contemporary education. Around four main variables – youth, prejudice, tolerance and respect – I try to establish points of convergence and distance, capable of problematizing the role of education

## JUVENTUDE E PRECONCEITO: TOLERÂNCIA OU RESPEITO À DIFERENÇA?

and educators in the construction of an educational practice more focused on valuing difference. For this, I propose the development of educational practices that invest in the valorization of respect and in the disinvestment of tolerance, by understanding it as a revealing attitude of new prejudices.

**Keywords:** Youth. Prejudice. Tolerance. Respect.

## JUVENTUDE E PRECONCEITO: VALORES QUESTIONÁVEIS SOB MARCAS IDENTITÁRIAS

Em outubro de 2016, o sistema UniNassau da cidade de Parnaíba pediu que eu proferisse uma palestra com o título “Juventude e preconceito: tolerância e o respeito a diferença”. O público principal era constituído por alunos dos últimos blocos dos cursos de Graduação inscritos para o Exame Nacional de Desempenho de Estudante – ENADE. Transformei aquela afirmação do título numa pergunta e a fala da palestra num texto. Reforcei com algumas questões levantadas durante a apresentação e o ensaio/artigo que se segue é o resultado disso.

Sob as implicações habituais de temas que sugestionam uma variedade de conceitos e definições polissêmicos, penso que é possível começar atribuindo alguns valores e posicionamentos sobre as palavras que nomeiam o título deste texto. Como historiador, e como alguém que, no campo da História, tem um interesse particular pela linguagem – no que ela significa e como é significada no tempo –, lembro, em primeiro lugar, que palavras como “juventude”, “preconceito”, “tolerância”, “respeito” e “diferença” ganharam definições e representaram práticas diferentes ao longo do tempo.

Um dos objetivos deste texto é problematizar, no âmbito da linguagem e de sua utilização no campo educacional, algumas das noções e conceitos, portanto, mais discutidos/debatidos na contemporaneidade. Não se trata, no caso específico deste texto, de apontar propriamente novos caminhos com vistas à valorização de aspectos mais plurais da educação. Mas, sobretudo, fazer uma reflexão sobre como expressões tão comuns no universo educacional são portadoras de significados e reveladoras de práticas que conduzem nossas ações na contramão da valorização das diferenças.

É quase um lugar comum, na historiografia, apontar a ideia de “juventude” como uma noção construída histórica e culturalmente. Da forma que tem sido trabalhada pela mídia e incorporada no discurso corrente, entretanto, quando se fala em “juventude”, se fala de um conjunto de pessoas que, num intervalo não tão preciso de idade, mas entre 16 e 29 anos, aproximadamente, compartilham de sentimentos, necessidades, angústias, medos, comportamentos e valores que se assemelham (ISTOÉ, 2016).

Tal concepção foi forjada no Ocidente nas décadas de 1960 e 1970, num momento de intensas mobilizações políticas e sociais, e que tem nas transformações no corpo seu dado mais significativo de mudança. Os anos 1960 e 1970 correspondem, via de regra, a um período cujas ciências sociais e humanas repensam a condição sensitiva do corpo e lançam um olhar diferente para a relação que ele mantém com o meio (CASTELO BRANCO, 2005).

Isso, em grande medida, ocorre pela própria contestação a valores tidos como tradicionais, que enrijeciam o corpo, tornando-o mero instrumento da razão, do pensamento. O que se contestava e que resultou em mudanças derivou, na sua maioria, de práticas e questionamentos movidos por grupos de universitários, artistas e intelectuais na casa dos vinte anos de idade.

A liberdade corporal e sexual dos anos de 1970, trazida pela liberação dos costumes, pelos pressupostos contidos na obra de Wilhelm Reich, pela chegada ao mercado da pílula

anticoncepcional e pelo fim da virgindade compulsória, marcou toda uma geração. Ter um corpo livre, naqueles anos, era fato político (AZEVEDO, 2005, p. 549).

Esta é uma das imagens mais consumidas da “juventude” dos anos 1960/1970. É, também, uma das feições que mais reverbera na cultura ocidental, chegando a funcionar como uma suposta identidade juvenil. Com frequência, a expressão “juventude”, de lá para cá, vem reforçada com imagens de virilidade, força, rebeldia, liberdade e reação às imposições.

Noutro campo de saber, o econômico e o publicitário, a tentativa de particularizar épocas da vida humana, singularizando gostos e comportamentos em função de faixas etárias, fez com que se delineasse uma espécie de “projeto de estilo de vida jovem”, capitaneado por mercadorias que significariam sua condição intervalar, situada entre o universo infantil e o adulto, no mundo. *Ser jovem*, a partir de então, passou a significar, entre outras coisas, consumir determinados signos e símbolos identitários, revelados em roupas, gírias, equipamentos eletrônicos, filmes, bebidas e comportamentos (ALMEIDA; EUGÊNIO, 2006).

Sem perder a dimensão histórica que a noção de juventude trás no seu bojo, penso que no discurso corrente, ao se relacionar “juventude” e “preconceito”, é possível que se queira dizer, com isso, que há leituras de mundo inapropriadas porque são feitas por pessoas com relativamente baixa experiência de vida. Toda a carga simbólica relativa à contestação oriunda dos anos 1960/1970, respaldaria esse olhar de descredito para as ações juvenis. Nesse sentido, as “fases da vida”, inclusive a juventude, seriam vistas como dados quase naturais. Isso justificaria, por exemplo, uma fala recorrente que coloca a contestação como uma manifestação “natural” na juventude.

Lembro, como força argumentativa, que é bastante comum, inclusive em trabalhos acadêmicos e políticas sociais, a manifestação de uma preocupação com o comportamento juvenil em virtude de um claro olhar sobre sua inexperiência. É recorrente a relação/preocupação Juventude/Gravidez, Juventude/Prazer/Doenças contagiosas, Juventude/Sexualidade ou, mesmo, Juventude/Sentimentos de vazio (ALMEIDA; EUGÊNIO, 2006).

São todas expressões que denunciam certa apreensão no comportamento juvenil exatamente porque se espera dele algo diferente da norma. Sobre a relação Juventude/Preconceito algo caminha no mesmo sentido. Neste caso, chamo atenção para duas questões, em especial:

1) “Juventude” é, no geral, um conceito forjado por um *outro*. Por alguém ou um grupo de fora. Seja no campo midiático ou econômico, quando se fala em “jovem”, o que se denuncia, frequentemente, é um olhar enviesado, caolho, estereotipado. A “juventude”, nesse olhar distorcido, funciona como uma categoria sócio etária construída em torno, especialmente, do “consumo de alguns bens que demarcam identidades juvenis” (NOVAES, 2006, p. 114). Às ciências sociais e humanas caberiam, portanto, apontar, para os “jovens”, as relações de poder que impedem sua liberdade de pensar e, inclusive, consumir.

2) “Pré-conceito” é, no geral, uma atitude reativa e intransigente, particularmente associada ao desconhecimento do objeto sobre o qual se fala ou critica. “Pré-conceito”, conseqüentemente, diz respeito a um conceito *pré* concebido sobre algo; a uma visão pueril, infantil, desprovida, muitas das vezes, de um senso crítico ou mesmo reflexivo. Ao relacionar, portanto, “juventude” com “preconceito”, o que essa relação supõe é que a falta de experiência do universo juvenil está intimamente relacionada a ações preconceituosas, justamente porque elas são resultado de uma análise débil e/ou pouco apurada sobre o que se fala.

O que essa relação esconde, na verdade, é um processo de naturalização não apenas do binômio Juventude/Preconceito, mas, principalmente, do próprio preconceito. Ela crê num preconceito que já existe desprovido de uma História, de uma formação e resultado de um conjunto

## JUVENTUDE E PRECONCEITO: TOLERÂNCIA OU RESPEITO À DIFERENÇA?

de interesses e poderes. Exatamente por isso a História, enquanto disciplina e conhecimento, tem um papel significativo na propositura de um debate em torno da desnaturalização dos preconceitos e de sua associação corriqueira ao universo juvenil.

Afinal de contas, é nesse sentido que estudamos história: “para que percamos a inocência em relação às coisas que nos cercam; para passarmos a perceber que todo e qualquer aspecto de nossa sociedade e de nossa cultura tem um passado que o produziu, que se explica por um processo que o antecedeu” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2012, p. 19).

Independente de como se desfaça o equívoco de que juventude e preconceito são condicionantes, acho que é fundamental colocar, pelo menos a título de questionamento, o preconceito como algo premente em qualquer faixa etária, grupo social, sexo, cor, posicionamento político e/ou religioso.

Vejo, ainda, como necessário reforçar que da ação preconceituosa nasce o fascista, o fanático, o politicamente correto, o racista, o homofóbico e o fundamentalista. Todos reverberam suas ações do preconceito porque todos operam numa linguagem sem *feedback*, numa via de mão única. O preconceituoso, tanto quando o fascista, o homofóbico e o fundamentalista, só reconhece *certeza* no que ele constrói sobre o mundo. O preconceito germina e alimenta, ainda, o fanatismo contemporâneo. Do fanatismo que carrega em sua essência o “desejo de forçar as outras pessoas a mudarem” (OZ, 2004, p. 29).

Enfim, antes de pensar a juventude como portadora do germe do preconceito, é fundamental reconhecer que esse germe habita em qualquer corpo e lugar, e que sua manifestação não está alheia a classe social, formação intelectual, lugar ou, mesmo, idade.

### TOLERÂNCIA OU RESPEITO? A LINGUAGEM AJUDA, MAS TAMBÉM ATRAPALHA

Antes de juntar essas variáveis e pensar o tema no seu conjunto, queria, ainda, pontuar alguns problemas que reconheço entre os outros dois conceitos que nomeiam o título: “tolerância” e “respeito”. Duas expressões que, aparentemente, revelam compromissos com uma sociabilidade harmônica, mas que trazem no bojo algumas questões que merecem certa reflexão.

“Tolerância” parece ser, atualmente, o discurso da moda em torno da boa convivência e harmonia entre os diferentes. A sua “defesa” está presente como enunciado recorrente tanto na mídia quanto nos exames de estudantes, como foi o caso da prova de redação do Exame Nacional de Ensino Médio, ENEM, de 2016, cujo tema que se colocou para os candidatos dissertarem foi “caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil” (BRASIL, 2016).

O culto da tolerância prevê, ao que parece, o equilíbrio dos indivíduos, a racionalização dos atos e uma prática de meditação constante que assegure a manutenção de um estado espiritual não intempestivo. Usa-se, com frequência, as mais variadas manifestações de intolerância para propor sua troca por comportamentos tolerantes. Do futebol à religião, da política à sexualidade, proliferam gestos de intolerância, seguidos por discursos em defesa da tolerância.

Há um problema na “defesa” da tolerância e não parece ser meramente semântico. Entre “tolerar” e “respeitar” há uma distância conceitual, de práticas e de valores que podem conduzir a uma aceitação ou não das “diferenças”. Uma das formas de explicar a diferença entre “tolerar” e “respeitar”, cerne do problema da convivência, está no conhecimento ou não sobre o processo que desencadeou a aceitação ou deferência ao comportamento do *outro*. Quando tolero, eu desconheço o processo de produção dos sentidos sobre certas atitudes. No máximo, aceito e reconheço a *diferença* como um dado de “boa fé”.

Avalio que as pessoas “são” e naturalmente se comportam como diferentes. Julgo que suas manifestações sexuais, políticas, religiosas e ideológicas, por exemplo, são dadas por uma

condição de nascença, singular e/ou amarradas a um conjunto de representações e imagens pré-concebidas. A tolerância, portanto, habita o campo da aceitação da diversidade com os limites das convenções identitárias. Ela coexiste com a manutenção de uma identidade de gênero, de comportamento político e de posicionamento religioso que permanece dentro de uma barreira de signos, imagens, discursos e comportamentos identitários que não estimulam o múltiplo.

Na tolerância, o corpo naturalmente se funda e ganha legitimidade com o sexo definido: sexo e sexualidade se confundem. Homem, mulher, macho e fêmea são dados de nascença. Qualquer desvio é algo lascivo e sua aceitação reside numa mera necessidade de convívio. O tolerante reagrupa as imagens estereotipadas sobre algo para dar segurança à sua verdade. A tolerância condiciona as manifestações políticas, basicamente, a dois lados: esquerda *versus* direita, oposição contra situação, conservadores de um lado e revolucionários do outro. Uma constante luta entre o bem e o mal, onde o bem, na fala do tolerante, subjaz no seu comportamento e valores, embora ele precise reconhecer a existência de um contraponto.

A manutenção na aceitação de convívio com o tolerante reside numa linha tênue que se rompe com a manifestação de comportamentos que fogem a uma identidade padrão. Sobre a tolerância, ainda, recaio o peso da existência de uma verdade para alguém. “O simples fato de tolerar pressupõe uma certeza de possuir uma verdade...”, uma verdade que “se apóia numa referência [...], numa certeza que procura tão-somente se impor” (LINS, 2005, p. 19-20).

Uma verdade, portanto, que pertence a uma esfera particular de existência e compreensão do mundo. Nesse caso, “a supremacia do sistema de referência não é posto em causa. A tolerância é intolerante, pois que ela não tolera, primordialmente aquilo que está no falso, mas apenas o que está no erro” (LINS, 2005, p. 26).

Emergido, com o sentido próximo ao usado na atualidade, apenas na Idade Moderna, a palavra *tolerantia*, no vocábulo romano, significava algo como “suportar um incômodo”. Na sua acepção moderna, combinada com as teorias da democracia, acabou resultando naquele que é considerado um dos principais ganhos da democracia liberal, a Declaração dos Direitos Humanos (LINS, 2005).

Tolerância: Ato ou efeito de tolerar; indulgência, condescendência; tendência a admitir nos outros modos de agir e sentir diferentemente o mesmo, diametralmente opostos às nossas; o adjetivo tolerante (1789) é assim definido por Houaiss: que tolera, que desculpa certas falhas ou erros (LINS, 2005, p. 25).

Se “tolerância” é a expressão que macula a aceitação por não reconhecer o diferente como resultado de um aprendizado, o “respeito”, ao contrário, parte do pressuposto de que na formação humana existe uma variedade de comportamentos que inviabiliza o seu enquadramento dentro de categorias singularizadas. O respeito é diacrônico. A tolerância é sincrônica. O respeito opera e reconhece as transformações no tempo. A tolerância faz cortes e estimula um olhar desprovido de História.

Quando respeito, reconheço as diferenças como produções humanas resultantes de relações de poder, da inserção em meios sociais, políticos e econômicos diferentes e da cultura em que se está inserido. Quando tolero, aceito a diferença pelo que está posto, por um dado objetivo que torna o negro, o homossexual ou comunista *outro* em relação a uma dada normalidade. A tolerância é o campo da aceitação provisória, produzida para reduzir as discrepâncias entre hierarquias camufladas: branco/negro, macho/fêmea, heterossexual/homossexual. O respeito concebe a diferença como um elemento histórico e culturalmente produzido: o diferente não “é”, ele “se tornou”. O tolerante pode sentir respeito, mas “sentir respeito pode não levar a demonstrar respeito” (SENNET, 2004, p. 38).

## JUVENTUDE E PRECONCEITO: TOLERÂNCIA OU RESPEITO À DIFERENÇA?

A linguagem do respeito é a do reconhecimento das práticas humanas como exercícios de aprendizagem; como atividade resultante de escolhas, opções, desejos, motivações emocionais, afetivas. Não há essência ou naturalização no comportamento humano quando se pensa no respeito. Há reconhecimento deste comportamento como resultado de trocas de experiências, de experimentações diversas, de preferências e gostos variados em função da própria vivência individual.

O que proclamo e defendo apontando essas diferenças, portanto, é antes uma educação voltada para o “respeito”, uma educação que reconheça a *diferença* como um dado processual, como algo que se multiplica, que não se prende a categorias. O “respeito” dialoga com o processo. O “respeito” opera no diálogo. A “tolerância”, ao contrário, reconhece o *outro* como adversário, mas aceita a diferença para evitar o confronto direto. O “respeito” é o anti-dogmatismo e a anti-catequese. Ele não faz “pensar *como* o outro”, ele sugere “pensar *com* o outro”.

### À GUIA DE CONCLUSÃO: PARA QUE E A QUEM INTERESSA O DISCURSO DA DIFERENÇA?

Todas essas considerações acabam por levar a um último ponto de análise e posterior reunião das reflexões com o objetivo de construir uma conclusão. Esta última consideração, por sua vez, extrapola a dimensão semântica e histórica das anteriores e se desloca em direção a uma esfera de cunho mais antropológico, que se relaciona, sobretudo, com os dados culturais relativos aos aspectos formativos dos comportamentos.

Falar em diversidade/diferença é, antes de qualquer coisa, reconhecer a existência de matrizes interpretativas do comportamento humano que apontaram/apontam para caminhos diversos, alguns deles nocivos e, as vezes, até conflitantes. Estas matrizes foram capazes, em alguns momentos, de gerar políticas racistas incorporadas pelo próprio discurso dos Estados. O aparecimento deste discurso racista, inclusive, pode ser situado no final do século XIX, dentro daquilo que se pode “chamar de racismo de Estado: racismo biológico e centralizado” (FOUCAULT, 1999, p. 96).

Durante esse mesmo século XIX, num momento, como diz o filósofo francês Bruno Latour, de maior hibridização dos povos, as ciências segmentavam o comportamento humano e desenvolviam conceitos sobre o homem e sua vivência, marcando com palavras pejorativas diversas culturas, além de criarem hierarquias entre povos, comunidades e pessoas (LATOURE, 1994).

Foi nesse período, também, que expressões como “cultura erudita”, “cultura popular”, “raça”, “civilização”, “dom” e “aptidão” permitiram a divisão entre pessoas e grupos aptos a determinadas funções e, outros tantos, “incultos” e/ou “incivilizados”. A diversidade, nestes casos, era entendida como algo proveniente de uma natureza e essência do homem.

Algo biológico, produto do nascimento ou da própria origem geográfica. Algo que provinha de uma condição inata e que definia, por extensão, a própria ocupação da pessoa ao longo de toda sua vida. Vide, por exemplo, o determinismo biológico e o determinismo geográfico, duas correntes teóricas aceitas e perpetradas pelos Estados europeus no século XIX e que justificaram, durante um bom tempo, a exploração do continente asiático e africano (LARAIA, 2006).

Foi exatamente a antropologia que, ao longo do século XX, denunciou as armadilhas de se pensar articulados a esses esquemas determinista. Foi ela que denunciou as práticas e discursos etnocêntricos contidos nestas expressões e comportamentos. Os antropólogos, disse Roque de Barros Laraia, “estão totalmente convencidos de que as diferenças genéticas não são determinantes das diferenças culturais” (LARAIA, 2006, p. 17).

O que esse gesto acabou por fazer no âmbito das ciências humanas, foi o de abrir para a possibilidade de pensar a diversidade como um dado culturalmente constituído. Ao lançar

mão de tal ideia, o antropólogo não desconsiderou o dado biológico como significativo, mas passou a defender que ele não é o único na formação e variedade das condições de vivência e experimentação do homem. E que o

[...] comportamento dos indivíduos depende de um aprendizado, de um processo que chamamos de endoculturação. Um menino e uma menina agem diferentemente não em função de seus hormônios, mas em decorrência de uma educação diferenciada (LARAIA, 2006, 19-20).

Ora, o que chamamos de *diferença*, neste caso, não corresponde a um dado para ser tolerado ou aceito, mas respeitado porque é entendido como manifestação das diversas formas de *experenciar* o mundo; das diversas formas de apreendê-lo, significá-lo e sofrer os efeitos da sociedade, da política, da economia, da cultura, etc, “Diferença” e “experiência”, portanto, são substratos de uma configuração teórica para a variedade de comportamentos do homem que desloca o olhar do “nascimento” para a “aprendizagem”.

Que retira a aura da condição social e geográfica como definidora do sujeito. Desloca esse olhar para outro que entende a variedade das ações e pensamentos dos homens como resultados das experiências particulares que cada um vive isolada e coletivamente (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2007).

O que isso quer dizer, em outras palavras, é que tolerar a diversidade é o mesmo que aceitar o diferente como um dado natural, como auto-referenciado, como algo que remete a si próprio. O diferente, tal qual a tolerância, simplesmente deve existir (SILVA, 2003). Há algo, nessa postura, como uma imposição! Como algo que, sendo moral ou legal, não retira da opinião do tolerante a segurança de uma verdade. No fundo, é como se o sujeito que tolera dissesse: “eu te aceito, embora eu saiba que você está errado”.

Não há, neste caso, respeito ao diferente exatamente porque a tolerância pressupõe uma interpretação falha sobre o *outro*. A tolerância não reconhece o *outro* como um legítimo *outro*. Ela aceita, convive, suporta, mas o *outro* continua sendo avaliado à luz dos valores de quem tolera. Na perspectiva da diversidade sob a óptica da tolerância, os comportamentos humanos que projetam diferenças e identidades “tendem a ser naturalizados, cristalizados, essencializados. São tomados como dados ou fatos da vida social diante dos quais se deve tomar posição” (SILVA, 2003, p. 73).

O *diferente*, num cenário onde se proclama a *diferença* como um processo, existe dentro e em movimento com o conceito de respeito. A diferença e a identidade, a variedade da vida humana, são, assim, elementos com os quais se permite viver como uma cadeia infinita de possibilidades comportamentais. E uma forma de respeitar o *outro* é conhecendo e reconhecendo como único, particular e individual o nosso processo formativo; e a melhor forma de nos conhecermos, como diz Durval Muniz,

é entrar em contato com o que foi ou é diferente de nós, com o nosso contrário, com o que deixamos de ser, com a falta que tem presença em nós, com o falso que sempre habita as nossas verdades, com os conflitos que nos preparam, com o nada que nos propicia tudo (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2007, p. 93).

É preciso, por fim, celebrar o *diferente* como um corpo aberto de possibilidades, como um corpo marcado pelas experiências que ele viveu e que o consagra como único, ao mesmo tempo em que ele é vários. É necessário vê-lo como texto aberto, como um texto produzido com fragmentos de diversos outros, mas que existe num “modo particular de contarmos o que somos” e não, simplesmente, como uma marca e categoria operacionalizante (LARROSA, 2004, p. 22).

## Referências

- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. **História**: a arte de inventar o passado. Bauru, SP: Edusc, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Preconceito contra a origem geográfica e de lugar**: as fronteiras da discórdia. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- AZEVEDO, Sônia. O corpo no pós-modernismo: obra sempre inacabada. In: GUINSBURG, J.; BARBOSA, Ana Mae. **O Pós-modernismo**. São Paulo: Perspectiva, 2005, p. 533-558.
- CASTELO BRANCO, Edwar de Alencar. Deslumbramento e susto: maravilhas tecnológicas, capturas sociais e fuga identitária nos anos 1960. In: CASTELO BRANCO, Edwar de Alencar. **Todos os dias de paupéria**: Torquato Neto e a invenção da tropicália. São Paulo: Annablume, 2005.
- BRASIL. **Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil**. Exame Nacional do Ensino Médio, ENEM, 2016 (tema de redação).
- FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- ISTOÉ. Jovens, bem preparados e sem emprego. 21.01.2016. Disponível em: <[http://istoe.com.br/416144\\_JOVENS+BEM+PREPARADOS+E+SEM+EMPREGO/](http://istoe.com.br/416144_JOVENS+BEM+PREPARADOS+E+SEM+EMPREGO/)> Acesso em: 27 ago. 2017.
- LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. 20ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.
- LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. 4.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- LATOURETTE, Bruno. **Jamais fomos modernos**: ensaio de antropologia simétrica. Rio de Janeiro: ed. 34, 1994.
- LINS, Daniel. Tolerância ou imagem do pensamento?. In: PASSETI, Edson; OLIVEIRA, Salette (Org.). **A tolerância e o intempestivo**. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2005.
- NOVAES, Regina. Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias. In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de; EUGENIO, Fernanda (Org.). **Culturas jovens**: novos mapas do afeto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.
- OZ, Amós. **Contra o fanatismo**. 3.ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.
- SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 2ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

# AS IDEIAS PEDAGÓGICAS MODERNAS E CONTEMPORÂNEAS NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR

## THE MODERN PEDAGOGIC IDEAS ARE CONTEMPORARY IN THE EDUCATOR'S FORMATION

Marcelo Manoel de Sousa

### Minicurrículo

Mestrando em Educação pela Universidade do Vale do Sapucaí-UNIVÁS. Pedagogo da Universidade Federal do Piauí – UFPI. Coordenador do projeto: Aumento do desempenho em Cálculo dos bolsistas da PRAEC/Bom Jesus do PI. E-mail: manuelsousa1985@bol.com.br

### RESUMO

As ideias pedagógicas no Brasil têm auxiliado os professores a se manifestarem contra ou de certas posições educacionais. Assim, este artigo pode ajudar na formação pedagógico/crítica dos profissionais da prática educativa causando impacto positivo nas salas de aulas à medida que possa contribuir na relação professor/aluno. Não obstante, pretende contribuir no desenvolvimento profissional do professor e a humanização dos processos em que interagem professores e alunos. Falar então de teorias pedagógicas Modernas e Pós-Modernas é estar entre o desenvolvimento histórico-crítico de um campo bastante fecundo como a educação. Contudo os resultados desta pesquisa encontra-se fundamentados na formação do educador e o aprendizado significativo do aluno.

**Palavras-chave:** Formação de Professores. Ideias pedagógicas. Relação teoria-prática. Aprendizagem significativa.

### ABSTRACT

The pedagogical ideas in Brazil have helped teachers to demonstrate against or certain educational positions. Thus, this article can help in pedagogical training / educational criticism of the practice of Professional causing positive impact in the classroom as they can contribute to the teacher / student relationship. However, plans to contribute to the professional development of the teacher

and the humanization of the processes in which teachers and students interact. Then talk about pedagogical theories Modern and Post-Modern is to be among the historical-critical development of a very fruitful field such as education. However, the results of this research lies grounded in teacher education and the significant student learning.

**Keyword:** Teacher Education. Pedagogical ideas. Theory-practice relationship. Significant learning.

### INTRODUÇÃO

As ideias pedagógicas principalmente no Brasil não tem tido muita importância ou estudos sistemáticos a seu respeito. A importância de se tratar desse aspecto da cultura se torna imprescindível à medida que permite compreender melhor as teorias e correntes que atravessam as práticas educativas nos sistemas educacionais brasileiro.

No Brasil inicialmente foi-se tomando de conta ideais altamente conservadores observados nas práticas pedagógicas dos jesuítas até o advento da revolução francesa. Aos poucos por conta de novas demandas foi-se dando lugar a pedagogia laica menos voltada para o mundo religioso e humanístico.

Com o passar dos tempos esse ideal humanístico vai deixando de ser preponderante, a partir de novas críticas a esse modelo de formação considerado elitista. A crítica a essas as correntes que sustentava esse modelo foi concebendo a formação como algo que pudesse dar ao alunado mais liberdade e autonomia para desenvolver seu próprio conhecimento. Não mais se apropriar de conhecimentos já prontamente a ser transmitidos, mais buscar o inédito, o vir a ser. Portanto eram práticas que concebiam o mundo de modo a não deixar margem a uma visão mais abrangente.

As teorias posteriores a esse evento histórico são aquelas que deram espaço para que o pensamento pudesse compreender a realidade de um modo mais complexo, mutável, dificilmente transponível, dialético. Pois, convida os sujeitos a perspectivar o mundo dentro de uma visão em que convive os opostos, global e local, simples e complexo, indivíduo e sociedade sempre dentro de complexas relações. Desse modo, o interesse nesse artigo é mostrar que as ideias pedagógicas no Brasil passou de um modelo simples para um mais abrangente e complexo por conta das correntes e teorias que não pararam de serem produzidas na busca da transformação da formação escolar.

### TEORIAS PEDAGÓGICAS MODERNAS

As pedagogias tem sido desenvolvidas à medida em que foram se fazendo necessárias na formação dos indivíduos sempre com objetivos e conteúdo mais ou menos bem definidos. No Brasil há a existência de muitas teorias e correntes filosóficas permeando suas práticas pedagógicas. As teorias modernas são aquelas que mais deram ênfase a uma formação humanística, e quando se quer reportar a elas sempre é possível lembrar dos ensinamentos jesuítas.

A história da educação no estado brasileiro tem atravessado os tempos com mais manutenção da ordem vigente, que transformações substantivas de uma instrução de qualidade para todos. A partir dos jesuítas é que começa o processo de instrução do povo brasileiro. Em 1534 Inácio de Loiola funda em Paris a companhia de Jesus, esta seria uma tentativa de manter a Igreja Católica como instância primordial a que todos deveriam seguir, reconhecida em 1540 pelo Papa, Luzuriaga (1990, p.118). Com isto, em 1549 é expedida para as novas terras recém descobertas seis padres com a finalidade de catequisar e difundir a fé na igreja católica aos selvagens (LARROYO, 1974, p. 883).

Com a chegada dos padres jesuítas foram construídas em seguida escolas predestinadas ao ensino das humanidades que ligavam os povos a religiosidade. Segundo o autor citado, os jesuítas

tinham plano de ação e pretendiam agir dentro de parâmetros previamente elaborados. Para tanto, Loiola criou a chamada *Ratio Studiorum*, que seria um plano de ação, e neste continha as disciplinas a serem ministradas, assim como os procedimentos a serem tomados na educação dos primitivos. De acordo com seus métodos a dúvida não era possível, o questionamento era freado e o novo repugnado com severidade. Neste caso, “se a igreja decidisse que o branco era preto, o dever de seus filhos era acreditar”. Na Madre Igreja a disciplina e obediência são princípios que não se questiona.

O pensamento forjado nas mentes dos seguidores dessa Companhia era baseado no pensamento de São Tomás de Aquino. “Quem pertencesse à ordem e não seguisse São Tomás ou demonstrasse por sua obra pouco zelo, deveria ser afastado do magistério”. Assim, estava estabelecido a referência básica filosófico-religiosa, que por sua vez, seguida de punições aos que tentasse incorporar uma vírgula ao texto original.

Esboçado o pensamento religioso desse movimento, não obstante, é preciso ressaltar que as ideias jesuíticas não se encontravam gratuitos, ou aleatórios não só no Brasil, mas também, em outros países europeus, como Portugal, França entre outros, no intento de diminuir a influência que aos poucos iam se propagando, da reforma luterana. Eis aí, um dos primordiais motivos a que se deve a vinda dos primeiros professores jesuíticos para o Brasil. Com efeito, Larroyo, escreve que a intenção era arregimentar novos cristãos, “recuperar um pouco do terreno perdido pela Igreja, em virtude da fundação da Igreja Luterana”. Porém, como já colocado, a obra desses homens de fé atravessou do Oriente ao Ocidente.

Esse quadro mostra o início de tantas outras facetas e percursos experienciados com a chegada dos jesuítas. Os seis primeiros padres eram chefiados por Manoel da Nobrega, este era conhecido pelo seu conhecimento político. Fundou a primeira escola na Bahia, tendo como mestre-escola Vicente Rodrigues, o primeiro homem a lecionar no território brasileiro. A partir daí foram construídas novas escolas em vários lugares desse território tudo que os auspícios de livrar as almas da escuridão que estavam o povo dessa terra. Muitos outros padres jesuítas vinheram ao Brasil em consequência do aumento da influência da igreja e difusão de ideais espirituais aos povos que aqui estavam. Dentre os mais conhecidos estão depois de Nóbrega, Pe. José de Anchieta, que foi o primeiro professor de ensino secundário com vários feitos e posse de cargos importantes que visavam a imposição ideológica da igreja católica. Dado importante deste tempo é o que indica que o primeiro bacharel ou licenciado no Brasil tem sido contemplado desde 1575. Esses cursos eram voltados para a filosofia teologia ou Artes.

Segundo Larroyo, esses padres conviveram com as mais diversas formas de brutalidade para que se conseguisse transformar a cultura vigente. Isso deixa entrever a resistência enfrentada pelos nativos em prol da manutenção de sua cultura. Não só dos índios, mas negros e senhores de engenho que aqui se encontravam à chegada dos desbravadores da fé. Esses estavam preocupados mesmos era com a formação “moral e intelectual dos indivíduos”. As riquezas materiais almejadas por outras bandeiras não eram seu foco. O importante era salvar as almas das criaturas.

Os jesuítas a partir de sua chegada conquistou espaço considerável conseguindo educar os filhos dos nobres por meios religiosos, fundaram grande estrutura impositiva que não encontravam mais resistências às almas furiosas de serem conquistadas. O problema é que o fundo eminente de referência da educação jesuíta estava na pura e simples moralização religiosa dos indivíduos. Porém, com o passar do tempo a estabilidade se encontrava seu apogeu.

Contudo, no final do séc. dezoito, o governo provincial começou a se preocupar com o ensino que era dado pelos jesuítas. Começava a esboçar desconfiança ao conhecimento que era trabalhado como os meninos e meninas. Constituiu, por isso, uma comissão de professores denominando cada um dos professores de ministro das letras. Isto só foi possível devido a uma

queixa da câmara pelos oficiais que levaram até o Rei do controle e forma como alguns jesuítas lecionavam. A partir de então, todo assunto importante a respeito da educação deveria passar pelos ministros.

De acordo com Larroyo, isso ocorria não porque a instrução dos povos seriam observadas com bons olhos e necessário. O governo provincial nunca despertou interesse na propagação de um ensino para todos. Mas, todavia, de acordo com Branca Fialho citado por Larroyo começava a iniciar uma consciência de instrução e desenvolvimento na colônia. E isso, dava ensejo a muitas buscas que nem sempre teve êxito. Tudo indica que Portugal por meio das iniciadas celeumas entre os povos brasileiro, tinha receio que o Brasil tentasse reivindicar independência. Tanto que, em 1747, a primeira tipografia foi fechada por ordem advinda da metrópole. Entre outras iniciativas oficiais para manter a dependência o governo geral, estava sempre atento a compressão da nação e sendo hostil a instrução pública. Larroyo pondera que esses aspectos seriam funcionais para que a metrópole pudesse continuar mantendo a colônia como dependente.

Com os jesuítas no comando da instrução, com seus ideais catequéticos-humanistas junto ao início do levantamento de consciência nacional, o Brasil estava preste a passar por novas transformações. O problema que começou a ser levantado com os jesuítas é que seu ensino não instruía o homem para si, mas sim para Deus. A vida prática estava fora de cogitação dos planos jesuíticos. Mas a questão da sobrevivência humana era algo a ser pensada pelo viés educativo. “Faltava, como em geral nos colégios humanistas, o ensino da língua vernácula e das ciências físico-naturais” Luzuriaga (1999, p. 119).

Ainda: este autor assinala que a educação jesuítica careceu de um trato do sentido humano “terreno, da independência de pensamento, da função crítica, investigadora, alheia a qualquer imposição”. Todavia, o dogma, a doutrina conservadora das tradições religiosas foi o que se teve como foco principal. Parece ser aí o ponto principal da crítica ao modelo de instrução desse período. Nesta educação o pensamento independente não era possível, não podia tolerar a criatividade pessoal, ao aluno era lícito a receptividade passiva, a conduta subserviente, “a conduta dos alunos era, assim, algo de exterior e artificioso, sem espontaneidade nem naturalidade” Luzuriaga (1999, p. 121). Esses aspectos contribuíram para que a metrópole fosse conduzindo novos rumos ao ensino mais conforme a ordem do mercado internacional que aos poucos tocava na economia portuguesa.

Portugal ainda no séc. dezoito começou a passar por forte crises econômicas. Se comparado a outros países europeus se encontrava num patamar muito aquém considerando sua localização e geografia estratégica. Esta situação do país metropolitano não condizia com a estabilidade conquistadas pelos jesuítas no Brasil.

Em meados do século XVII, os jesuítas desfrutavam, no Brasil, de situação invejável. Estavam no ápice. Na Europa, contudo, a Companhia de Jesus era severamente atacada. Acusavam-na de ambição, pela riqueza; de controlar os governos, de acordo com os seus interesses e de dedicar-se a atividades estranhas ao Evangelho e à Educação (LARROYO, 1974, p. 890).

No Brasil a conquista estava garantida, mas como se pode observar, na sede nada ia bem. O desvio dos novos jesuítas incomodava os governos europeus, pois os ideais Loiolianos pareciam estarem à distância dos novos interesses da Companhia nas novas administrações. Foi tão grave os rumos que ia seguindo Portugal que em 1759 o Ministro do Império de D. José I, Marquês de Pombal enfrentou medidas severas com relação à posse conquistada pelos jesuítas. Acusados de manter o território português em processo contínuo de ruína com sua pedagogia moral e religiosa o único apelo foi a expulsão de todo território do Império.

Com a saída dos jesuítas do território brasileiro o local fica esvaziado de uma educação mais sistemática. O mesmo autor citado diz que do Brasil foram os jesuítas em silêncio e resignados partido da Bahia nada menos que 124, 53 de Pernambuco, 199 do Rio de Janeiro e 133 do Pará. Ficando apenas em pé aquelas escolas de caráter religiosa que não tinha ligação direta com a Companhia de Jesus. “Era a guerra contra a *Ratio Studiorum*” fazendo com que a desterritorialização jesuítica deixasse o espaço livre para os novos tempos. O ensino livresco não era mais de validade para a educação que se arvorava por conta das demandas industriais que vinha ganhando espaço nos países da Europa. Atingindo diretamente Portugal.

Com as iniciativas do Marquês de Pombal as obras dos jesuítas ficaram paralisadas. O problema é que a crítica a tais ações direcionaram no sentido de observar que a reforma ou alterações no sistema já estabelecido não havia um projeto educativo para ocupar o despojo deixado para trás. Assim, o que a educação livresca e intelectual não era mais suficiente, mas também não ter educação nenhuma era outro empecilho para transformar o território brasileiro numa civilização. Apesar de que isso não era o ideal. Segundo Fernando de Azevedo citado por Larroyo (1974) “o que nos veio não foram propriamente reformas [...], mas uma série incoerente de medidas tardias e fragmentárias, com que, em 1759 e 1772, o governo da metrópole se pôs a talhar, na massa inerte da sociedade colonial”.

Fica evidente que o obscurantismo era a palavra de ordem em que viviam o povo brasileiro. Como diz Larroyo, como se pode querer modificar com decretos e outros meios normativos uma realidade que foi arraigada no período de 210 anos. A reforma pombalina foi ousada nesse ponto, pois não se altera uma estrutura sem condições necessários tanto em termos de tempo como economicamente posto. O mesmo autor ainda assevera que foi tentado propagar o ensino primário e secundários, porém sem sucesso, com um currículo estruturado em gramática latina, aulas de grego e retórica nada muito distante da instrução jesuítica.

O método pombalino estava centrado nas aulas régias que aplicado nas escolas brasileiras não estavam tendo êxito. Ao frequentar as escolas os meninos com doze anos de idade eram capturados para servir à segurança do território ao livre arbítrio. As escolas funcionavam em péssimas condições com professores sem formação adequada.

No final do séc. dezoito Napoleão Bonaparte e seu império passa a desbravar novos territórios e ameaça invadir Portugal fato que ocorreu em 1808. Fato que ocasionou a vinda de D. João VI para o Brasil trazendo sua corte e um pouco de luz para o território que vivia desde 1549 a 1759 em pleno descompasso com o conhecimento prático.

Com a chegada da corte portuguesa ao Brasil foram construídas escolas em lugares estratégicos. Banco do Brasil, cursos de direito, medicina, entre outras modalidades de formação em nível superior. Foi ainda, fundada a biblioteca real com mais de 60.000 livros. Imprensa que trabalhou ativamente na divulgação de escritos dos autores que começavam a despontar. Nesse tempo, alguns filhos dos latifundiários puderam viajar para outros países principalmente europeu estudar nas Universidades de Coimbra isto porque segundo Larroyo esta tinha sido de fato reformada.

Nesse período da estada da corte real no Brasil foram empreendidas algumas formas de ensino mais organizada, porém sem sucesso. Surgindo com o General Francisco de Borja Garção Stokler, “o primeiro plano da história da Educação no Brasil”, que pretendia sistematizar conteúdos num currículo bastante abrangente.

- 1- Ensino ministrado aos Pedagogos – grau elementar.
- 2 – Ensino nos institutos – de grau mais elevado que o dado aos Pedagogos, prevendo ensinamentos fundamentais para agricultores, artistas, operários e comerciantes.
- 3 – Ensino nos Liceus – conhecimento científico básico para

## AS IDEIAS PEDAGÓGICAS MODERNAS E CONTEMPORÂNEAS NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR

introdução ao estudo aprofundado da Literatura, das Ciências e de todo gênero de erudição. 4 – Ensino nas academias – abrangendo o estudo das Ciências Abstratas, da teoria aplicação dessas ciências e as Ciências Morais e Políticas.

Tal plano jamais podia sair do papel, pois como diz Larroyo, a intenção sempre foi manter a colônia ao jugo da metrópole. Com um plano de estudo desse naipe poderia levar a população à consciência e querer desmembrar o Brasil dos domínios português. Atitude que se foi caminhando a passos lentos até chegar esse momento. De qualquer forma o modelo do Gal. Stokler não podia dar certo, pois a estrutura encontrada no Brasil não comportava o modelo inspirado na realidade francesa. Isto porque, segundo o mesmo autor o programa apresentado acima foi baseado no plano apresentado por Condorcet na assembleia legislativa da França em 1792. Aliás, todos os planos pretensamente voltados para a instrução do povo brasileiro sempre teve cunho internacional como se pode observar no sinóptico da história da pedagogia no Brasil.

Com a independência conquistada em 1822 pode o povo brasileiro sonhar com melhorias educacionais, ou seja, a difusão da educação para o povo como critério de ascensão social. Mesmo que isto fosse de interesse geral da população mais carente não podia ser aprovado tal projeto, pois o Brasil nunca esteve em posição de possibilitar tal empreendimento. Segundo Larroyo (1974, p. 897), mesmo com a derrota dos tradicionais altivando os liberais nada mudou de significativo na estrutura da educação brasileira.

No entanto, nunca faltou decretos e projetos assinados para que a educação tomasse impulso e deslanchasse como elemento transformador da sociedade. Assim escreve Larroyo, “um grande número de projetos foi apresentado, revelando grande preocupação pela educação”. O problema era as condições materiais para fazer funcionar o amontoado de regras, normas, decretos e projetos voltados para o âmbito educacional. Em 1823 um ano após a proclamação da independência foi sancionado o decreto de “1º de maio de 1823”, que ratificava a instrução primária gratuita a todos cidadãos. O que não se estava entre as preocupações dos legisladores à época, era a questão dos critérios de aprendizagem teórico-prática.

Desse modo, quem fez frente metodologicamente à instrução foi o método lancasteriano. A instrução mútua era a entendida como sendo operante às condições do povo brasileiro. Era econômico e podia ser operacionalizado por um único professor para cada escola. Um preceptor poderia tomar de conta de 500 alunos de uma única vez, com ajuda de um aluno menos ignorante. Porém, com o passar dos tempos foi-se percebendo que tal método não conseguia atingir os interesses socioeconômico que estava aos poucos despontando no estado brasileiro. Em 1833 o ministro do Império “confessou que o método de Lancaster não estava dando os resultados que dele se esperava”. Algo que parecia tão ideal para os interesses dos nobres não prosperou deixando o espaço da educação mais uma vez a ser preenchido por um novo ideal educativo para a população.

Em 1854 é aprovado o “Decreto de 17 de fevereiro” que visou reformar os ensino secundário e primário que entendia, pois que os professores careciam de ser melhor formados. Assim como fiscalização oficial. Depois de diagnóstico em que nada ia bem com a educação brasileira. A instrução estava sem organicidade. O estado ausente descentralizando a administração deixando aos cuidados das províncias o ensino público. Com a república também não teve mudanças bastante significativa que fizesse a educação brasileira a tomar orientação organizada e um ensino eficiente. A exígua educação existente era focal mais próxima das terras do sul ao norte, enquanto o restante ficava à deriva por instrução. O povo brasileiro, segundo Larroyo nunca se acostumou com o ideário imperialista, assim como não tinha na ideia de república um conceito prático.

Após a primeira grande guerra mundial em 1914, foi que de modo geral veio a fazer com que o povo brasileiro tomasse consciência da importância real da educação na formação do povo. Vários países europeus tenderam a renovar suas estruturas pedagógicas. Entre vários autores de renome que estavam preocupados com o rumo da educação se encontra Dewey, Kilpatrick, Gentile entre outros. “Esse movimento mundial de restauração do homem pela educação atingiu o Brasil”. As pessoas saindo do campo para os bairros da cidade a procura de novas oportunidades de sobrevivência, aumento do parque industrial. Tudo isso propiciava o interesse na educação do povo.

A educação no terreno brasileiro nunca teve a organização precisa. A unidade baseada num fundamento teórico-prático que pudesse satisfazer as necessidades de um país que se encontrava na mais escuridão desde a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal. Segundo, Gadotti (1999, p. 230), “quase até o final do século XIX, nosso pensamento pedagógico reproduzia o pensamento religioso medieval”. Este autor ratifica, portanto, que não havia outro tipo de ensino a não ser o livresco, o retórico, entre outras matérias humanísticas totalmente despreocupadas com a instrução para a vida do homem, suprir suas condições de sujeito que experiência um mundo que exige de si ações práticas ao mesmo tempo que requisitos intelectuais. Melhor dizendo, a relação teoria-prática nunca foi foco de interesse da instrução jesuítica, que segundo colocado por Luzuriaga, atrasou o desenvolvimento tecnológico e científico do Brasil por 210 anos. Mas isso nunca foi superado.

Como diz Gadotti, o pensamento pedagógico brasileiro só começa ter autonomia com o desenvolvimento da escola nova. Liderada no Brasil por vários educadores especialistas, entre os mais importantes estava Anísio Teixeira, Francisco Campos, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho. Esses pensadores brasileiros deram impulso a uma pedagogia mais voltada para o mundo científico das práticas humanas. No intento de deixar para trás o tradicionalismo pedagógico medieval brasileiro implantou em alguns institutos fundados no Rio, São Paulo, Brasília disciplinas científicas como psicologia da educação, sociologia entre outras. Não obstante, Gadotti (1999, p. 230) escreve, “foi graças ao pensamento iluminista trazido da Europa por intelectuais e estudantes de formação laica, positivista liberal, que a teoria da educação brasileira pôde dar alguns passos, embora tímidos”.

Quando o autor se refere à timidez dos pressupostos da nova pedagogia trazida ao Brasil isto significa dizer que esta mesma forma de fazer educação não tinha interesse em modificar estruturalmente a sociedade pela instrução. O conhecido manifesto dos pioneiros da educação nova, que também foi assinado por 27 educadores, foi reconhecido como o primeiro “grande resultado político e doutrinário de dez anos de luta da chamada Associação Brasileira de Educação. Que tenderia a favorecer a criação de um Plano Nacional de Educação. A tão sonhada unificação do ensino brasileiro. Até que enfim, em 1938 funda-se o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep) por Anísio Teixeira, como progresso de uma nova forma de fazer educação cria-se uma revista de caráter científico do conhecimento que se vinha produzindo na área pedagógica, a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (GADOTTI, 1999, p. 232).

Importa ressaltar, ainda, que somente a partir do século XIX é que se pode constatar um sistema educativo mais coerente. Desde a história da pedagogia na Grécia a educação não teve lugar de produção de ensino para todos. Mesmo porque como se constatou, a instrução sempre foi voltada para educar os meninos e meninas das camadas mais abastadas das sociedades. Portanto, eis um novo ponto de partida para a pesquisa em pedagogia por conta de novas necessidades em termos socioeconômicos.

As correntes modernas se fazem sentir desse arsenal de ideias que tem levado a existência das ideias acima tratadas como formação de uma elite por meio de conteúdos percebidos à formação

de uma elite e manutenção de uma ordem hierarquicamente forte entre senhores e escravos, até o advento de algumas teorias mais voltadas a liberdade e autonomia dos sujeitos. Assim as pedagogia Libertária e Libertadora estão nessa corrente das pedagogias ditas da modernidade em contramão as ideias que estão esboçadas acima direcionadas a uma formação religiosa e elitista.

### TEORIAS PÓS-MODERNAS

As teorias pós-modernas são aquelas que estão de acordo com os acontecimentos mais atuais fazendo parte de um mundo mais globalizado, e ao mesmo tempo tendo que dar conta dos acontecimentos individuais e localizados. São correntes altamente comprometidas com a complexidade dos eventos e fenômenos sócio/políticos/culturais e econômicos.

O mundo para as correntes e teorias consideradas no arcabouço das ideias pós-modernas se encontra em constante transformações não podendo, desse modo, ser compreendido a partir de modelos estanques ou se quer por meio de uma única teoria. É o momento de ter um olhar mais abrangente, menos preconceituoso, mais solidário com outros pontos de vista e perspectivas que possam cada vez mais alargar os horizontes que se possa vislumbrar diante desse mundo que a todo tempo se mostra pronto para novas investidas em todos setores da vida social e cultural.

No interior desse mundo é que se possa conceber práticas pedagógicas voltadas a formação de sujeitos aptos a participarem do fluxo constante das mudanças advindas das apropriações globalizantes de todos os espaços sem restrições, isso ocorre, simplesmente por não ter referenciais predefinidos, é como se todos pudessem aprender com todos sem restrições. O multiculturalismo, a diferença o respeito mútuo, são palavras de primeira ordem nesse contexto.

As escolas atônitas com tais mudanças de paradigmas, resistem as mudanças ou não conseguem acompanhar as modificações e exigências desse mundo globalizando que requer uma formação integral capaz de colocar o sujeito em situação de respeito as diferenças e colaborar com a diminuição do preconceito, aumentando o poder de liberdade e autonomias de seus pares.

Para Libâneo (2005) os sujeitos que pretendem trabalhar com o desenvolvimento humano em âmbitos institucionais ou não podem desconhecer as exigências do mundo atual. as exclusões e práticas preconceituosas não podem passar despercebidas por aqueles que intentam trabalhar com práticas educativas. Viver num mundo considerado complexo é preciso não ter uma visão estreita de formação escolar. As correntes contemporâneas se voltam para compreender as práticas que possam desenvolver nos indivíduos noções que possam auxiliar os professores que vivem nesse tempo atual a desenvolver suas práticas de acordo com as demandas atuais. Pode-se dizer que é um mundo dialético, onde ainda convivem correntes pedagógicas que centra a visão pedagógica num conformismo positivista da realidade, e outras teorias e correntes que buscam compreender o mundo de modo a elevar as contradições e complexidades das certezas historicamente construídas. Estamos vivendo no mundo das incertezas, da dúvida, da busca, do desenvolvimento, da insegurança, da complexidade das coisas e experiências.

### CONCLUSÃO

Esse artigo buscou mostrar que as ideias pedagógicas no Brasil passaram de um modelo simples para um mais complexo causando alterações substanciais nas experiências de formação no âmbito escolar. E que os sujeitos que pretendem se envolver com atividades educativas precisam conhecer o complexo arsenal de teorias e correntes pedagógicas que tem norteado as práticas educacionais para melhor se situarem no contexto da formação humana.

É preciso que as práticas pedagógicas sejam renovados para que possam acompanhar os progressos da realidade concreta. Isso não parece que foi conseguido em vários espaços de formação humana. Ou seja, foi constatado que o mundo atual é concebido como é grande fluxo de modificações nos vários setores da vida humana, mas ainda convive teorias e práticas tradicionais que mantêm uma estreiteza da formação humana.

A formação para a complexidade é fruto dos novos tempos. Não se pode mais compreender a realidade como algo estático e que não vive em fluxo constante. Isso quer dizer que as escolas precisam atualizar-se e a formação de professores precisam contemplar os estudos que permitam compreender o mundo em sua dialeticidade. As correntes tanto, modernas como as mais atuais podem ser observadas com maiores detalhes já na literatura educacional brasileira, dando espaço para que a formação humana se torne algo palpável para a complexidade do mundo.

## REFERÊNCIAS

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. – 8ª ed. – São Paulo: Ática, 1999, 319p.

LARROYO, Francisco. **História geral da pedagogia**. 2ª ed. – São Paulo: Editora Mestre Jou, 1974.

LIBÂNEO, José Carlos. **As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação**. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/T1SF/Akiko/03.pdf>. Acesso em: 09/07/2017.

LUZURIAGA, Francisco. **História da educação e da pedagogia**. – 18ª ed. v. 59 – São Paulo: Editora Nacional, 1990.

---

# **AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO(S) CRÍTICO(S): UMA ANÁLISE SOCIOSSEMIÓTICA APLICADA EM ATIVIDADES DE PRODUÇÃO DE TEXTOS MULTIMODAIS EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA<sup>1</sup>**

## **CRITICAL LITERACY PRACTICES: A SOCIOS-SEMITICAL ANALYSIS APPLIED IN ACTIVITIES OF PRODUCTION OF MULTIMODAL TEXTS IN PORTUGUESE LANGUAGE CLASSES**

**Ana Maria Pereira Lima**

### **Minicurrículo**

Pós-Doutoranda em Letras pela Uern/RN, campus Paus do Ferro. Mestre e Doutora em Linguística pela UFC. Graduada em Letras pela Universidade Estadual do Ceará. Coordenadora do Mestrado em História e Letras pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central da UECE. Professora adjunta da UECE.

E-mail: analima@uece.com

**Benedito Francisco Alves**

### **Minicurrículo**

Doutor e mestre em Linguística Aplicada pela UECE/PosLa. Graduado em Letras pela Universidade Estadual do Ceará. Professor efetivo da SEDUC/CE de Língua Inglesa e Espanhola.

E-mail: alfransbe@yahoo.com.br

---

<sup>1</sup> O *corpus* desta pesquisa é resultante de atividades pedagógicas desenvolvidas a nível de Crede 10 nas escolas da região do Vale do Jaguaribe. Disponível em: [http://producoesescolascrede10.blogspot.com.br/2010\\_12\\_01\\_archive.html](http://producoesescolascrede10.blogspot.com.br/2010_12_01_archive.html). Acesso em 02 de jan. 2017.

**Francisco Jeimes de Oliveira Paiva**

### **Minicurrículo**

Mestrando em História e Letras pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central da UECE/MIHL. Graduado em Letras (Língua Portuguesa/Literaturas) pela Universidade Estadual do Ceará. Professor efetivo da SEDUC/CE de Língua Portuguesa.

E-mail: jeimespaivaece@yahoo.com.br

### **RESUMO**

Este artigo propõe analisar e descrever, pautado nas teorias do letramento crítico e nos estudos sobre multimodalidade, as práticas de letramentos críticos em atividades digitais a partir de um *corpus* de *histórias de quadrinhos* (HQs), produzidos com o uso do *software HQ*, em aulas de laboratório de informática mediados pelas novas tecnologias digitais de comunicação e informação (NTDICs) no cerne das atividades de leitura e escrita de discentes e docentes em escolas públicas. Baseamos-nos teórico-metodologicamente na semiótica social trabalhada por Kress & van Leeuwen (2006), sobretudo na *Gramática do Designer Visual* (GDV), que por intermédio de seus princípios, avaliamos os aspectos sintáticos de organização visual do discurso multimodal, em HQs criados pelos estudantes, culminando, pois, no modo semiótico de como se estabelece a sintaxe visual das HQs, que se apoiam na combinação entre a sequência (narrativa) das imagens e o texto verbal, garantindo certa unidade dentre a heterogeneidade discursiva que constieum os HQs selecionados. Conclui-se que a mediação docente nestas atividades laboratoriais em aula de aula, fizeram-nos compreender que a autoria mediada de cada HQ expressou de forma crítica as habilidades e as competências tecnológicas, culturais e sócio-educacionais necessárias a efetivação dos letramentos críticos desses sujeitos-produtores, mesmo dentro das limitações de cada grupo social, em face dos vários temas transversais que demandou postura e um comportamento linguístico crítico, recorrente e situado sócio-historicamente.

**Palavras-chave:** Práticas de letramentos críticos; Ambientes digitais; *Software HQ*; Análise multimodal de HQs.

### **ABSTRACT**

This article proposes to analyze and describe, based on theories of critical literacy and studies on multimodality, the critical literacy practices in digital activities from a corpus of comic stories (HQs), produced with the use of HQ software, in computer lab classes mediated by new digital communication and information technologies (NTDICs) at the heart of the reading and writing activities of students and teachers in public schools. We are based theoretically-methodologically on the social semiotics worked by Kress & van Leeuwen (2006), especially in the Visual Designer Grammar (GDV), which through its principles, we evaluate the syntactic aspects of visual organization of multimodal discourse in created HQs by the students, culminating in the semiotic mode of how the visual syntax of comics is established, based on the combination between the sequence (narrative) of the images and the verbal text, guaranteeing a certain unity among the discursive heterogeneity that consisted of the selected comics. It was concluded that teacher

## AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO(S) CRÍTICO(S): UMA ANÁLISE SOCIOSSEMIÓTICA APLICADA EM ATIVIDADES DE PRODUÇÃO DE TEXTOS MULTIMODAIS EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

mediation in these lab activities in classrooms made us understand that the mediated authorship of each HQ critically expressed the technological, cultural and socio-educational skills and competences necessary for the effectiveness of the critical literacy of these subjects -producers, even within the limitations of each social group, in the face of the various cross-cutting themes that demanded posture and a critical linguistic behavior, recurrent and socio-historically situated.

**Keywords:** Critical literacy practices; Digital environments; HQ Software; Multimodal analysis of comics.

### UMA INTRODUÇÃO ACERCA DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO CRÍTICO EM AULAS DE PRODUÇÃO/RECEPÇÃO DE TEXTOS MULTIMODAIS

Alinhamo-nos a pesquisa de Costa (2012) que enuncia o papel do Ministério da Educação e Cultura, nesse atual contexto social e educativo de se trabalhar no ensino público as concepções de: *educação e linguagens* no cerne dos PCNEM<sup>2</sup>, OCEM<sup>3</sup>, PNLD<sup>4</sup> e outras iniciativas, fundamentando; assim, as ações e/ou atividades teóricas/práticas na Educação Básica.

Em outras palavras, em robusta pesquisa, Carvalho (2013) reforça a importância de inserir os alunos ao contexto particular de uso da linguagem, enfatizando-se a função da leitura e da escrita nos processos de aquisição, elaboração e expressão do conhecimento, logo para esse pesquisador:

É frequente ouvirmos **atribuir a responsabilidade dessa situação ao percurso escolar dos alunos nos vários ciclos de escolaridade precedentes**, nomeadamente ao **modo como leitura e escrita são abordadas na disciplina de Língua Portuguesa/Português**, na qual os **alunos não receberão a preparação adequada** que lhes permita responder positivamente, em termos de **uso da linguagem escrita**, quando frequentam um novo ciclo acadêmico. (CARVALHO, 2013, p. 2, *grifos nossos*).

É nesse íterim que compreendemos como é crucial uma formação que busque *ensinar letrando crítico e digitalmente*<sup>5</sup> tanto o alunado quanto o professor, para que se consiga uma formação integral desses atores, com base num comportamento linguístico (re)significativo do sujeito *ensinante e aprendente* pautado em concepções de educação e de linguagens que promovam efetivamente o entendimento de que é necessário se fundamentar e justificar a proposta de que os professores de Língua Portuguesa procurem (re)pensar suas práticas de letramento crítico pelo viés múltiplo e multicultural e suas aulas para possibilitar no processo de mediação aluno/professor - experiências de ensinar e de aprender Língua Portuguesa por intermédio da reflexão crítica sobre as formas hodiernas de usar a escrita e a leitura em sala de aula, sobretudo em ambientes de aprendizagem digital. (STREET, 1984, KLEIMAN, 1999).

2 **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em:** <http://portal.mec.gov.br/par/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>. **Acesso em 04/02/2017.**

3 Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM).

4 O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentacao>. Acesso em 04/02/2017.

5 Viés epistemológico defendido por PAIVA e LIMA (2017).

Nessa ótica, Costa (2012) ao discutir as implicações da incorporação de práticas de letramento<sup>6</sup> crítico na formação inicial de professores, essa pesquisadora demonstra que

O MEC, por meio de suas secretarias, vem nos últimos anos investindo em medidas que visam a dar um norte ao ensino regular, buscando referências nos estudos acadêmicos desenvolvidos no âmbito do ensino e da aprendizagem e levando em consideração as mudanças socioculturais geradas pela globalização e pelo avanço da tecnologia. (COSTA, 2012, p. 901).

Ademais, fizemos uma leitura crítica<sup>7</sup> do contexto educativo contemporâneo mencionado acima, a partir de uma relação epistemológica e dialógica com algumas reflexões e experiências advindas das ações e/ou atividades realizadas no âmbito da formação e do ensino de objetos de aprendizagem em contextos de *mediação*<sup>8</sup> com a produção do gênero textual/discursivo multimodal - *história de quadrinhos* (HQs), tendo como temática a: *Educação Fiscal e Cidadania* em escolas públicas cearenses.

Utilizamos metodologicamente o *software HQ*, em primeiro momento, em uma exposição técnica com os professores através de oficinas práticas, sobretudo, com os da área de linguagens e códigos nas escolas públicas regulares de ensino público da rede estadual, pode-se frisar que essas intervenções formativas visaram preparar o corpo docente para o uso de mídias na educação, de forma consistente por intermédio desta ferramenta didático-pedagógica de produção de HQs, criada pelo Grupo de Pesquisa e Produção de Ambientes Interativos e Objetos de Aprendizagem - PROATIVA, que teve início em 2001 com o projeto ÁLGEBRA INTERATIVA<sup>9</sup>, sob a coordenação do professor Dr. José Aires de Castro Filho<sup>10</sup>.

É preciso lembrar que no contexto do vale jaguaribano, *a exempli gratia*, desde o ano letivo de 2010, até o presente momento, o NTE<sup>11</sup> da 10ª CREDE/ Russas-CE instituiu estratégias político-educacionais para diversificar as atividades dos projetos a serem desenvolvidos nos laboratórios da região, de maneira a estimular o corpo discente a serem protagonistas de seus próprios saberes, objetivando, colaborar na otimização e alinhamento construtivo do processo de ensino e aprendizagem no contexto de formação tecnológica docente e discente, democratizando “o acesso as tecnologias nas escolas na perspectiva da inclusão digital” (NEVES, 2016, p. 2).

Nesse intento, tanto essa Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação, em especial a atuação do Núcleo de Tecnologia Educacional da Crede 10, mesmo com tantos desafios e rompendo com alguns paradigmas metodológicos arraigados, campearam multiplicar por meio de uma

6 Vale lembrar que o fenômeno do *letramento* em contexto nacional constitui uma discussão que ganhou sustância no Brasil sobremodo ao longo da década de 1990 com publicações de autoras como Ângela Kleiman e Magda Soares, para citar alguns/algumas pesquisadores (as).

7 Costa (2012, p.918) salienta ainda que “o ensino na escola deve contribuir para que o aluno ‘desenvolva certas competências básicas para o trato com as línguas, as linguagens, as mídias e as múltiplas práticas letradas, de maneira crítica, ética, democrática e protagonista’ (ROJO, 2009, p. 119).

8 Para Feuerstein (1991), a *mediação* é um processo de intenções mediadas no qual se compartilham significados e processos superiores de pensamento, capazes de criar estruturas cognitivas que organizam o indivíduo, criando, também, a possibilidade de modificabilidade, vista, por ele, como a característica mais importante do ser humano.

9 Salientamos ainda que essa equipe conta(va) com a participação de alunos das mais diversas áreas e tem por objetivo desenvolver objetos de aprendizagem (atividades multimídia, interativas, na forma de animações e simulações que têm a ideia de quebrar o conteúdo educacional disciplinar em pequenos trechos que podem ser reutilizados em vários ambientes de aprendizagem), bem como realizar pesquisas sobre a utilização desses objetos na escola, com o fim de melhorar o aprendizado dos conteúdos escolares.

10 Ver: <http://www.proativa.vdl.ufc.br/index.php?id=0>. Acesso em 20 de agosto. 2017.

11 NTEs são ambientes computacionais com equipe interdisciplinar de Professores Multiplicadores e técnicos qualificados para dar formação contínua aos professores.

## AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO(S) CRÍTICO(S): UMA ANÁLISE SOCIOSSEMIÓTICA APLICADA EM ATIVIDADES DE PRODUÇÃO DE TEXTOS MULTIMODAIS EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

[...] pedagogia da autoria busca concretizar desafios lançados por Paulo Freire, Vygotsky, Piaget, Morin e outros educadores que põe em relevo a complexidade e totalidade do ser humano e sua capacidade de construir significados e de gerar projetos e conhecimentos socialmente relevantes (NEVES, 2016, p. 2).

Nessa linha da autora acima, pode-se observar que as teorias pedagógicas atuais buscam caminhos quanto a construção de discursos relacionados às políticas educacionais, focando na formação continuada do professor para que esse profissional adquira destaque, estabelecendo as condições favoráveis de planejamento, desenvolvimento e avaliação da qualidade dos cursos de capacitação profissional. Se bem que as políticas públicas da formação continuada do professor devem ser entendidas no âmbito da nova ordem educacional na pós-modernidade, até porque “falar de formação de professores é falar de um investimento educativo dos projetos de escola” (NÓVOA, 1995, p. 29).

Além do mais, apreende-se que o *letramento crítico*<sup>12</sup>, bem como as práticas de letramentos digitais nesse contexto educativo sob a égide teórica e prática da “construção de artefatos textuais/discursivos multimidiáticos na educação básica cearense com fins educacionais de saberes interdisciplinares tecnológicos e multimodais” (PAIVA, 2016, p. 4).

Por isso, as práticas discursivas/sociais nesse contexto de emergência têm requerido uma postura docente na contemporaneidade desafiadora, nas quais as políticas públicas educacionais estão cada vez mais íngremes, carecendo de formação(ões) tecnológica(s) de profissionais que atuem efetivamente em sala de aula numa tentativa de promover a formação integral e plena almejada pelos documentos oficiais de educação, dessa forma ressaltamos que a continuidade formativa dos professores deve ser pautada na melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas no *habitus* da rotina do trabalho escolar, por isso concordamos com Santana (2015) ao afirmar que

Hoje, mais do que em qualquer outro momento histórico, **exige-se que o professor seja um pesquisador, por excelência, não apenas um transmissor de conhecimentos**. Busca-se, assim, resgatar a importância de se considerar **o professor em sua própria formação, num processo de autoformação, onde seus saberes vão se constituindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática**. A ênfase dada a prática docente sinaliza a relação existente entre **a qualificação docente e a construção da identidade profissional**, dos saberes específicos da profissão, abordados em **situações reais de aprendizagem da profissão**. (SANTANA, 2015, p. 23, *grifos nossos*).

Essa autora deixa claro à indigência de novas práticas de formação de professores aliadas a concepções arroladas em pesquisa, articulação teoria e prática, trazendo a defesa do professor como profissional reflexivo, a adoção da escola como espaço de atuação e de formação contínua e o fortalecimento de tendências investigativas centradas no pensamento do professor.

Assim, faz-se mister proporcionar espaços de construção interdisciplinar com as TDICs nos ambientes digitais que a escola dispõe, sobretudo com os letramentos digitais, em que a leitura e a escrita precisam se fazer constante nas práticas discursivas de produção de conhecimentos curriculares em ambientes interativos com o uso de objetos de aprendizagem.

Isso pode possibilitar uma nova reconfiguração na construção da linguagem e dos

12 Para Souto Júnior (2014, p. 154), o *letramento crítico* surge como um meio para desenvolver a agência dos alunos na compreensão e construção de significado (MCLAUGHLIN & DEVOOGD, 2004). Ao notar que os textos não são apenas um simples instrumento de representação da realidade, mas também a constroem, logo como os interlocutores da prática discursiva (MOITA LOPES, 2002), os estudantes serão capazes de assumir um papel mais ativo na leitura de textos, tornando-se críticos das ideias expressas neles.

posicionamentos críticos dos professores ao inserirem em suas aulas de laboratórios de informática à aplicação de softwares de produção didática de materiais/textos/discursos para fins pedagógicos, levando os educandos a uma formação tecnológica atrelada aos constructos discursivos/linguísticos de “novos formatos multissemióticos” resultantes das práticas dos “multiletramentos e letramentos digitais em sala de aula”. (KRESS; van LEEUWEN, [1996], 2001, 2006); LIMA, 2013; LIMA & PINHEIRO, 2015).

Por fim, neste artigo consideramos na perspectiva da *pedagogia crítica*<sup>13</sup>, dando ênfase ao letramento crítico que Freire (1983), citado por Mclaughlin & Devoogd (2004), concebe a linguagem e o letramento como elementos imperativos para a transformação social. Posto que a linguagem e a realidade estão dialeticamente entrelaçadas, a compreensão crítica de um texto deve associá-lo ao seu contexto.

Na assertiva de Freire (1970), “ao invés de aceitar passivamente a informação apresentada, leitores não devem apenas ler e entender a palavra, mas ler o mundo e entender o propósito do texto para evitar serem manipulados por ele” (FREIRE, *apud* MCLAUGHLIN & DEVOOGD, 2004, p. 20-21). Por consequência, “os alunos serão capazes de compreender além do significado literal dos textos, considerando sua função e contexto de produção”. (SOUTO JÚNIOR, 2014, p. 158).

## **DO CONCEITO DE PRÁTICAS DE LETRAMENTO CRÍTICO AOS (MULTI)LETRAMENTOS EM (IN)TERLOCUÇÃO COM AS ATIVIDADES EDUCATIVAS EM LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA: REFLEXÕES E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS**

Atualmente, discutir acerca da necessidade de uma reflexão constante diante das transformações no cenário semiótico da comunicação multimodal/visual é o caminho que devemos percorrer neste momento, sendo que as práticas discursivas e sociais na pós-modernidade são provenientes do uso das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs), reconfigurando-se pelo uso de textos que se ajustam em diferentes recursos semióticos como: “a palavra verbal, o som, o movimento, a imagem, os gestos que estão presentes em textos na TV, no cinema, nas telas de computadores, em textos acadêmicos, *outdoors*, ilustrações em livros didáticos e outras formas de comunicação”<sup>14</sup>.

Nesse sentido, a acepção de letramento(s) produziu vários debates em função das variedades de contextos em que o fenômeno acontece, sendo, assim, os conceitos de letramento tornaram-se desiguais em espaços e/ou épocas diferentes. Contudo, hoje cada esfera de produção acadêmica, por meio de seus pesquisadores, quanto a uma conceituação de letramento, expressam a “necessidade de atribuir-lhe uma concepção que se justifica, dentre outros motivos, para facilitar a avaliação dos indivíduos ou grupos sociais por parte dos órgãos oficiais, a fim de direcionar as políticas públicas educacionais” (PINHEIRO, 2013, p. 16).

O pesquisador Souto Júnior (2014, p. 156), ao citar Kalantzis & Cope (2012), enfatiza a necessidade de um ensino crítico de língua que aponte o letramento crítico como um meio para alcançar tal objetivo, ele conceitua que o “letramento crítico surgiu na segunda metade do século XX a fim de conscientizar os sujeitos sobre o seu papel na sociedade e sobre as relações entre discurso e poder”.

Pennycook (2006) distingue quatro significados da palavra crítico, a saber, “crítico no sentido de desenvolver distância crítica e objetividade; crítico no sentido de ser relevante socialmente;

13 A pedagogia crítica busca compreender e criticar o contexto histórico e sociopolítico da escolarização, bem como desenvolver as práticas pedagógicas que buscam não só mudar a natureza da escolarização, mas também da sociedade mais ampla (PENNYCOOK, 2007, p. 42).

14 ARAÚJO, 2011, p.09.

## AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO(S) CRÍTICO(S): UMA ANÁLISE SOCIOSSEMIÓTICA APLICADA EM ATIVIDADES DE PRODUÇÃO DE TEXTOS MULTIMODAIS EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

crítico seguindo a tradição neomarxista de pesquisa e crítico como uma prática pós-moderna problematizadora”. (PENNYCOOK, 2006, p. 67). Pode-se ampliar tal compreensão do que seja conceitualmente *letramento crítico* a partir do glossário de Estudos do Letramentos, organizado pela profa. Dra. Maria Socorro de Oliveira na PPgEL/UFRN, sendo que

**Entende-se por letramento crítico uma série de princípios educacionais para o desenvolvimento de práticas discursivas de construção de sentidos. Práticas de letramento crítico “incluem uma consciência de como, porque, e segundo os interesses de quem, textos em particular podem funcionar. Ensinar letramento crítico, assim, encoraja o desenvolvimento de posições e práticas de leitura alternativas para questionar e criticar textos e suas formações sociais e assunções sociais afiliadas. [...] O letramento crítico envolve análise e crítica da relação entre textos, linguagem, poder, grupos sociais e práticas sociais. (OLIVEIRA et al, 2017, S/D, grifos nossos)<sup>15</sup>.**

É necessário salientar que o sistema de ensino público brasileiro com as recorrentes discussões sobre a pretensa reforma do ensino médio, *a contrariori* ao que preceitua a BNCC (Base Nacional Curricular Comum) e documentos oficiais da educação, provoca-nos uma reflexão do que se passa dentro do ambiente de aprendizado escolar a fim de que os materiais didáticos possam ser adequados aos objetivos de ensino da sociedade atual.

Ademais, nesse recente estudo, as pesquisadoras Lima & Pinheiro (2015, p. 335), trouxeram à baila resultados sólidos de que as práticas de multiletramentos nas aulas de língua portuguesa com a inserção de gêneros textuais/discursivos em ambientes digitais possibilitando aos professores subsídios para se trabalhar intersemioticamente com “gêneros de outros ambientes digitais”.

Ademais, é preciso desenvolver no alunado as habilidades, “tais como leitura, oralidade, análise linguística”, acrescemos a esses achados que os usuários da língua estariam habilitados ainda a construir através das várias multissemioses emanadas de outros textos multimodais uma série de novos significados aos textos/discursos diante de tantos códigos semióticos interligados com recursos verbo-visuais hipertextualmente em espaços virtuais (KRESS; van LEEUWEN, [1996], 2001, 2006; PINHEIRO; ARAÚJO, 2016).

Pinheiro & Araújo (2016) na perspectiva do *letramento hipertextual*<sup>16</sup> asseveram que

**As imagens, muitas vezes, tomam lugar do texto escrito por se considerar que elas são mais eficientes para determinados contextos.** Nesse sentido, percebemos que a academia, pelo menos nos cursos on-line, já incorpora **o letramento visual em suas práticas, demonstrando que o texto escrito não tem mais primazia**, pois, conforme Kress e Van Leeuwen (1996), as fronteiras acadêmicas entre o **estudo da linguagem e o estudo das imagens estão sendo rompidas**, pois, nas **comunicações reais, muitas semioses se agregam para produzir textos integrados.** (PINHEIRO e ARAÚJO (2016, p..418, grifos nossos).

Alinhado as argumentações acima, Lima & Pinheiro (2015) reforçam que “o uso das tecnologias precisa ser entendido em um paradigma significante para o professor e o aluno, situando-os como sujeitos colaboradores entre si para a construção do conhecimento”. Nesse sentido, essas autoras acentuam que

15 Disponível em: <https://sites.google.com/site/estudosdeletramento/letramento-critico>. Acesso em 04/02/2017.

16 O termo *letramento hipertextual*, apareceu na literatura no final da década de 90, cunhado por Bolter (1998), quando se mencionava/questionava novas práticas de análise e produção de textos com o uso das tecnologias digitais [...]. O autor caracteriza o letramento hipertextual com base em três aspectos: a escrita multilinear (através de links), o texto visual associado ao verbal e a relação autor, texto e leitor. (PINHEIRO; ARAÚJO, 2016, p. 408-409).

Nas escolas, a complementação, ao **material didático, de computador e afins tem se mostrado ainda insuficiente para resolver o problema de apropriação das tecnologias digitais e dos multiletramentos**. O professor, que não visualiza o uso das tecnologias como uma ação situada, na qual eventos de letramentos emergem, inviabiliza toda uma proposta inovadora e impossibilita a efetivação da pedagogia dos multiletramentos. É preciso uma **reflexão crítica sobre a natureza da linguagem, da aprendizagem, do que se entende como conhecimento** para que epistemologias possam ser problematizadas. (LIMA e PINHEIRO, 2015, p. 349, *grifos nossos*).

Prontamente, as autoras acima, faz-nos compreender que ultimamente “a presença das tecnologias digitais exige novas habilidades e essas devem constar do elenco de formação de indivíduos para uma sociedade letrada como pressuposto para interação e inclusão do sujeito nas práticas sociais”, ou seja, essas “tecnologias demandam práticas que vão além dos conhecimentos do código escrito por meio de outras modalidades e ferramentas diversas em consonância com as práticas sociais da era das mídias digitais”. (LIMA e PINHEIRO, 2015, p. 329).

De encontro a esses postulados, Gilster (2006), *apud* Bawden (2008) definiram que quatro competências essenciais da literatura digital: a) pesquisas na internet; b) hipertexto; c) navegação; montagem; d) conhecimento e avaliação de conteúdo. Enfatiza ainda que, em muitas fontes de informação, alguns autores estão comparando conhecimentos técnicos de informática com pensamento crítico, para que o sujeito seja considerado letrado digitalmente.

Evidentemente, Soares (2002) ressalta que o termo *letramento digital*<sup>17</sup> é usado para referir-se à questão da prática de leitura e escrita mediada pelo computador e pela internet. Nesse sentido, em *Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura*, Magda Soares (2002) expõe uma nova visão no conceito de letramento, bem como a confrontação de tecnologias digitais de leitura e de escrita com tecnologias tipográficas, salientando que cada uma tem seu espaço e um efeito na sociedade, resultando em conceitos diferentes de letramento.

Essa pesquisadora enfatiza que há modalidades diferentes de letramento o que sugere que a palavra seja pluralizada: há letramentos, e não letramento, isto é, “diferentes espaços de escritas e diferentes mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita resultam em diferentes letramentos.” (SOARES, 2002, p.156).

Coscarelli e Ribeiro (2005) explicam que a utilização da informática na educação é fundamental. Essas autoras fornecem exemplos de vários projetos que podem ser trabalhados com os alunos em sala de aula, alguns deles utilizando a internet. Para os adolescentes, por exemplo, a criação de e-mails, homepages, fanzines, revistas e blogs desperta o interesse e estimula o aprendizado. Ressaltamos que os recursos tecnológicos, por si mesmo, não garantem qualidade no aprendizado e nas práticas educativas curriculares, contudo, acreditamos que

as tecnologias garantem às escolas a possibilidade de se abrir e oferecer educação para todos, indistintamente [...]. O uso intensivo das mais novas tecnologias digitais e das redes transforma as dimensões da educação e dá à escola ‘o tamanho do mundo’ (KENSKI, 2007, p. 124).

Nessa expectativa, a utilização das TDICs na educação aponta para uma redemocratização da escola, para uma ampliação do seu leque de ação e para uma maior inserção dos seus sujeitos, o que de fato é um recurso válido no combate à exclusão social e na transformação da escola em um espaço de inclusão digital.

17 Segundo Lévy (1999, p. 17), letramento digital é “um conjunto de técnicas materiais e intelectuais, de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço, como sendo um novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores”.

## AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO(S) CRÍTICO(S): UMA ANÁLISE SOCIOSSEMIÓTICA APLICADA EM ATIVIDADES DE PRODUÇÃO DE TEXTOS MULTIMODAIS EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Para tanto, Eiweldein & Favarin (2014) em pesquisa na perspectiva da investigação-formação, acentuam as práticas (trans) formativas com o uso das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDICs) em as atividades (trans) formativas resultantes da necessidade da realidade escolar.

Por isso, a maioria dos/as professores/as podem ser considerados/as como um grupo de imigrantes digitais, de acordo com a acepção de Prensky (2001), os quais ainda estejam no uso de correios eletrônicos, redes sociais, blogs e em alguns casos, no uso do computador como ferramenta facilitadora do processo ensino-aprendizagem. Eiweldein & Favarin (2014) enfatizam, por fim, que a formação continuada dos professores imigrantes digitais com foco no aprendizado da informática, não só é relevante como modo de fazer uso das novas tecnologias em sala de aula.

### O TRAJETO TEÓRICO-METODOLÓGICO DE INSERÇÃO DE HQS EM ESCOLAS PÚBLICAS: APLICANDO A GRAMÁTICA DESIGNER VISUAL (GDV) NOS HQS PRODUZIDOS EM AMBIENTES DIGITAIS

Antes de nos determos, a análise multimodal/visual dos HQs produzidos em práticas de letramentos em contextos de uso/aplicação das TDICs, em atividades laboratoriais de informática educativa, fizemos alguns apontamentos acerca da importância desse gênero como instrumento de ensino, sendo que os HQs, já foram muito negligenciados por muitos anos, mas hoje são essenciais para apreender a atenção de leitores de todas as faixas etárias.

Porquanto, é incontroverso que jovens e adultos leitores deleitam-se com os acordos narrativos de personagens múltiplos, heróis ou anti-heróis, armados por meio do recurso de *quadrinização*<sup>18</sup>. Pesquisas atuais no Brasil despontam que os alunos de escolas públicas e privadas corroboram que sua preferência em termos de materiais de leitura incide sobre as histórias em quadrinhos. (MENDONÇA, 2003, p.194).

Entretanto, é corriqueiro esses gêneros multimodais estarem presentes nos LDPs, apenas, como uma leitura recreativa, isto é, são postos como gêneros figurativos que permitem aos alunos selecionarem por lê-lo ou não. Dessa maneira, as características textuais pertencentes ao gênero, interpretação do material textual, das imagens que são propriedades intimamente ligadas ao gênero, da situação discursiva em que o texto foi determinado.

O uso pedagógico das HQs nas aulas de produção textual são aspectos que passam despercebidos e são colocados de lado por professores que, muitas vezes, desconhecem a heterogeneidade textual desses gêneros. É nessa conjuntura de ensino de leitura e escrita textuais na pós-modernidade que os HQs aparecem para estimular os educandos a uma atividade escolar multimodal/visual, intercedidos por ferramentas/recursos tecnológicos no cerne escola. (CAVALCANTE *et al*, 2014).

Metodologicamente, aplicamos agora os postulados da teoria multimodal do discurso (TMD) de Kress e Leeuwen (1996), mesmo que brevemente, sobre a dimensão da linguagem multimodal dos sistemas semióticos têm impulsionado a interpretação de seus elementos constituintes em direção à complexidade das articulações entre o verbal e o não-verbal.

---

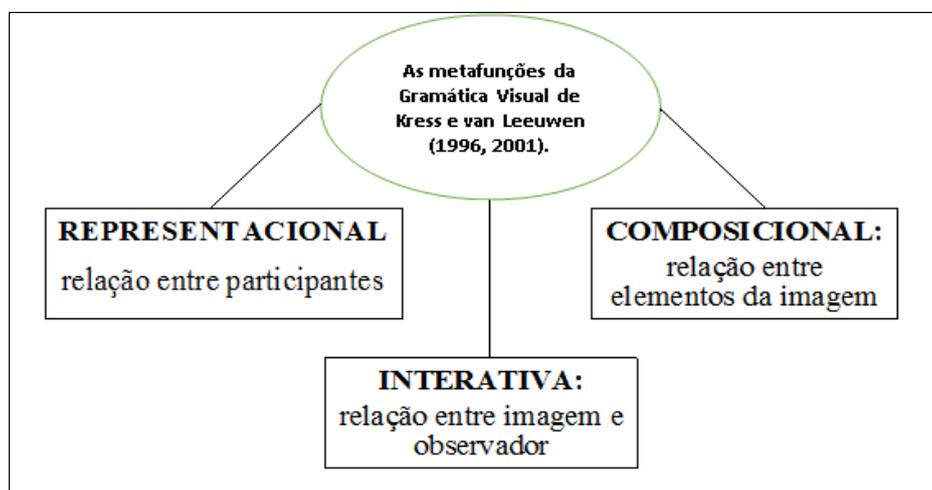
18 A *quadrinização* constitui a criação de qualquer gênero na linguagem dos quadrinhos, na sua conformação mais moderna, ou a adaptação de um gênero para essa linguagem. (MENDONÇA, 2008, p. 15).

A *gramática do design visual*<sup>19</sup> proposta por esses autores procura estabelecer uma “sintaxe visual” para a imagem em que os “participantes” são apresentados através de uma relação espacial que produz sentido, tanto interferindo nas possibilidades de interpretação, quanto garantindo sua “função comunicativa”. A “gramática” da imagem descreve diferentes “representações”, “processos”, “funções” que irão compor formas estabilizadas de articulação entre seus elementos visuais.

A estabilidade e repetição desses elementos em suas múltiplas relações dentro do universo imagético estabelecido em qualquer sociedade são constituídas em relação aos gêneros discursivos (BAKHTIN, 1992), consolidados, cuja configuração é necessariamente cultural e sócio-historicamente situado.

Abaixo, apresentamos a estrutura básica da GDV de Kress e van Leeuwen ([1996] 2006, 2001) aplicada ao *corpus* de HQs coletados da produção textual dos alunos da rede pública cearense<sup>20</sup>.

Figura 1: Representação da estrutura da GDV de Kress e van Leeuwen (1996, 2001).



Fonte: Elaborado pelos autores, 2017, a partir de Kress e van Leeuwen (1996, 2001).

## ANÁLISE DAS HISTÓRIAS DE QUADRINHOS (HQs) À LUZ DAS TEORIAS DO LETRAMENTO CRÍTICO E DOS MULTILETRAMENTOS E DO DISCURSO MULTIMODAL

O contexto de produção/recepção de gêneros textuais/discursivos e a inserção pedagógica de HQs<sup>21</sup> nas escolas brasileiras, têm sua trajetória temporal em 1996, sendo um marco importante para a trajetória de aceitação das histórias em quadrinhos como ferramenta pedagógica no Brasil.

19 A partir das concepções da ACD, Kress e van Leeuwen expandiram a Semiótica Social e criaram a Gramática do Design Visual (GDV). Os autores discutiram no livro *The Grammar of Visual Design* o entrelaçamento entre Semiótica Social e multimodalidade. Em 2001, ampliaram o conceito de multimodalidade, colocando-o como um construto que considera todos os modos semióticos como produtores possíveis de mensagens e de comunicação (PIMENTA, 2007, p. 153). Esta gramática não é normativa como um conjunto de regras a serem seguidas, mas descreve possibilidades de elaboração e leitura de textos multimodais. Assim como as gramáticas de linguagem verbal suas categorias não devem ser tomadas como regras rígidas.

20 Atividades pedagógicas desenvolvidas a nível de Crede 10 nas escolas da região do Vale do Jaguaribe. Disponível em: [http://producoesescolascrede10.blogspot.com.br/2010\\_12\\_01\\_archive.html](http://producoesescolascrede10.blogspot.com.br/2010_12_01_archive.html). Acesso em 04 de set. 2017.

21 Vergueiro (2004) explica que as HQs podem ser utilizadas para diversos fins: introduzir um assunto, gerar uma discussão, funcionar como texto reflexivo para um futuro debate, ou seja, existem várias maneiras de aproveitar bem tanto os recursos advindos desse gênero quanto as temáticas abordadas por ele. Para o autor, não há limites quanto ao uso dos quadrinhos em sala de aula, basta tão somente que o professor tenha criatividade para utilizá-lo de maneira a atingir seus objetivos de ensino.

## AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO(S) CRÍTICO(S): UMA ANÁLISE SOCIOSEMIÓTICA APLICADA EM ATIVIDADES DE PRODUÇÃO DE TEXTOS MULTIMODAIS EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Nesse ano ocorreu a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que, de certa forma, propunha um pacto entre este produto cultural midiático e a educação formal.

Nesse sentido, ela “[...] já apontava para a necessidade de inserção de outras linguagens e manifestações artísticas nos ensinamentos fundamental e básico”. (VERGUEIRO; RAMOS, 2009, p. 10).

Alinhado a essa discussão, Bazerman (2006), também acastela a ideia de que as ações sociais são concretizadas por meio da linguagem, isto é, através de diversos gêneros. Do mesmo modo, para o autor os gêneros são textos usados para determinar ocorrências sociais discursivas. Uma receita, por exemplo, é usada para a preparação de um alimento, já a charge é um gênero empregado para ironizar, criticar algum fato na sociedade, assim, qualquer formato de ação social reconhecível se realiza por um gênero. Os gêneros não podem ser definitivos apenas por seus contornos, porque “gêneros são formas de vida, modos de ser”. (BAZERMAN, 2011, p. 23).

Em razão disso, os gêneros tornam-se componente da vida dos indivíduos, posto que é por intermédio deles que as ações sociais se concretizam. No campo social em que os seres humanos arquitetam imagens mentais da realidade daquilo que se passa ao seu meio e dentro deles e que o emprego da imagem tem oferecido uma função crescente na comunicação pública, Kress e van Leeuwen (2006, p.2) adotam a necessidade da circunscrição das imagens por princípios, ao assegurarem que

Quando um modo semiótico desempenha um papel dominante na comunicação pública será inevitavelmente limitado por regras, reforçado por meio da educação [...]. Acreditamos que a comunicação visual está vindo a ser cada vez menos do domínio de especialistas, e mais importante nos domínios da comunicação pública. Inevitavelmente, isso levará a novas e mais regras, e para o ensino mais formal, ensino normativo. Não ser “visualmente alfabetizados” começará a atrair as sanções sociais. (*Tradução nossa*).

Observa-se, portanto, que os autores reconhecem a importância dos vários modos semióticos, que vão muito além da linguagem verbal e de possibilidade deles assumirem papel predominante na comunicação social. Quando um modo semiótico desempenha uma função influente na comunicação pública, necessita de padronização para que se torne um sistema de signos socialmente reconhecido e acessível a todos os membros daquela sociedade.

Vejamos o HQ analisado a seguir:

### HQ1: produzido por alunos da E.E.M B. C.



**Fonte:** [http://producoesescolascrede10.blogspot.com.br/2010\\_12\\_01\\_archive.html](http://producoesescolascrede10.blogspot.com.br/2010_12_01_archive.html). Acesso em 5 de set. 2017.

O HQ1 produzido pelos alunos da E.E.M B. C., evidencia os aspectos temáticos resultantes de uma representação do contexto atual de contenção financeira e organização da economia doméstica, sendo que levar a educação fiscal para sala de aula, sobretudo em ambientes digitais, objetivando fazer com que os alunos tenham consciência do recolhimento de impostos para que os serviços públicos essenciais sejam ofertados a população com qualidade e presteza.

Durante o ano de 2011, foi realizado várias ações nas escolas de nossa região com o: *Tema Educação Fiscal e Cidadania*<sup>22</sup>, através de cursos presenciais, do curso a distância – Disseminadores de Fiscal e Cidadania, através de cursos presenciais, do curso a distância – Disseminadores de Educação Fiscal e o ciclo de palestras através da parceria com a Receita Federal<sup>23</sup>.

Portanto, no HQ1 acima, notamos que os discursos/textos/imagens veiculados, tratam-se de figuras midiáticas conhecidas por suas cores, aspectos linguísticos e propósitos comunicativos recorrentes nas práticas sociais emanadas pelas mídias, sendo que os traços e tons de expressividades explicam-se centralmente com as articulações verbais e não verbais presentes na sintaxe gramatical de cada realização verbo-visual enunciada. Além da temática abordada ser uma narrativa coesa em conformidade com a temática requerida pelo aparelho estatal no ambiente escolar de sua produção e circulação. Isto fica defronte aos argumentos de que “os HQs trazem uma sequência em que a imagem e texto verbal se fundem, não havendo como separá-los para a produção de sentidos” (MENDONÇA, 2008, p. 16).

Observemos o HQ a seguir:

### HQ2: produzido por alunos da EEM G. E. dos R.



Fonte: [http://producoesescolascrede10.blogspot.com.br/2010\\_12\\_01\\_archive.html](http://producoesescolascrede10.blogspot.com.br/2010_12_01_archive.html). Acesso em 5 de set. 2017.

Diferentemente do HQ1, este acima, evidencia-se discursivamente num contexto de formação educacional em que a interlocução construída desencadeia-se a partir da interação através das falas do professor e do aluno em que uma simples indagação sobre a temática propositiva acerca da importância de se pagar impostos para manter os serviços essenciais funcionando normalmente.

22 Importante lembrar que entre setembro e outubro de 2011 foi realizado um ciclo de palestras com o tema Educação Fiscal e Cidadania em parceria com a Receita Federal, tendo os seguintes objetivos: 1. Oportunizar espaços de discussão, informação e formação para alunos e professores no para discussão do Tema Educação Fiscal e Cidadania; 2. Promover e institucionalizar a Educação Fiscal como tema transversal para o pleno exercício da cidadania; 3. Contribuir para a formação de uma consciência política, sobre a função social dos tributos; e 4. Despertar, nos alunos e professores o interesse pelo funcionamento do Estado.

23 Ver - OF. Circular N.º 009/2012 – NRDEA /10ª CREDE, Russas-CE, 06 de mar. de 2012. Disponível em: file:///C:/Users/jeimes/Downloads/of.circ.n.009.nrdea.pdf. Acesso em 6 de set. 2017.

## AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO(S) CRÍTICO(S): UMA ANÁLISE SOCIOSSEMIÓTICA APLICADA EM ATIVIDADES DE PRODUÇÃO DE TEXTOS MULTIMODAIS EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Percebe-se que as cores e os gestos do professor são apresentados de maneira mais formal relacionado as suas atividades escolares. Já o aluno representa semioticamente uma cultura de raça que muitas vezes é excluída das políticas públicas educacionais no seio regional do vale jaguaribano, quiçá do país, representando um segmento social de indivíduos que mais sofrem com preconceitos e violência verbo-visual no Brasil.

Fundamentando-nos sistêmico-analiticamente na semiótica social de Kress & van Leeuwen (2006), categorizamos os aspectos sintáticos de organização visual do discurso multimodal, apreendemos do *artefato multissemiótico*<sup>24</sup> acima que dentre os muitos suportes textuais que se compõem a partir de uma relação multimodal, encontramos nas histórias em quadrinhos (doravante, HQ) um de seus funcionamentos mais intensos, a ponto de podermos dizer que a HQ, mesmo que, por vezes, não apresente texto escrito, é essencialmente um *texto multimodal*<sup>25</sup>.

O modo como se estabelece a sintaxe visual das HQs tem seu apoio na combinação entre a sequência (narrativa) das imagens<sup>26</sup> e o texto, talvez sua característica maior, que lhe garante certa unidade dentre a heterogeneidade de HQs que circulam nos vários espaços de interação humana hoje. Todavia, não se pode deixar de observar que o estilo, o tema e a composição irão singularizar e diferenciar uma HQ de outra. (CAVALCANTE *et al*, 2014).

Avaliemos agora o HQ a seguir:

**HQ3:** produzido por alunos da E.EM. E. C. C.



**Fonte:** [http://producoescolascrede10.blogspot.com.br/2010\\_12\\_01\\_archive.html](http://producoescolascrede10.blogspot.com.br/2010_12_01_archive.html). Acesso em 5 de set. 2017.

Esse HQ3 possui caracteres distintos dos primeiros brevemente analisados (embora possua em geral mais pontos concordantes do que mesmo dissonantes) na ótica do letramento multimodal de Kress e van Leeuwen (2006), percebe-se que a representatividade e interatividade focam no contexto enunciativo que agora trata-se de uma relação dialógica entre um aluno e uma figura assemelhada ao eminente cientista Albert Einstein, que em tom mais específico dos demais, focaliza seu discurso verbo-visual na explanação sobre a emissão de notas fiscais incumbência dos comerciantes/vendedores ao consumidor, atitude e conduta esta, para fins de arrecadação tributária.

24 Ver PAIVA (2016, p. 4).

25 Texto multimodal, segundo Kress e van Leeuwen (2001, p. 4), os textos multimodais são produções de significados usando múltiplas articulações (língua, som, imagem, discurso, interatividade, *design*, produção e até distribuição).

26 Para nós, nas HQs uma “imagem” suporta uma multiplicidade de referências semióticas: tamanho, cor, perspectiva, disposição gráfico-espacial, traços, contornos, enquadramento, etc. (CALIL; DEL RE, 2008, p. 19). Disponível em: <file:///C:/Users/jeimes/Downloads/142-666-1-PB.pdf>. Acesso em 5 de set. 2017.

Em consequência disso, nota-se que a cada dia mais, é preciso dado nosso entendimento de as imagens não se constituírem apenas enquanto suportes para textos verbais, mas que são tão carregadas de sentido quanto o texto escrito (ALMEIDA, 2000), apontamos para a necessidade de se trabalhar pedagogicamente um modelo de leitura visual crítica regulado pela teoria multimodal elaborada por Kress & van Leeuwen (2006) para eventual aplicação na sala de aula (PAIVA, 2016). Verifiquemos agora outro HG a seguir:

**HQ4:** produzido por alunos da E.E.F.M F. N. F.



**Fonte:** [http://producoesescolascrede10.blogspot.com.br/2010\\_12\\_01\\_archive.html](http://producoesescolascrede10.blogspot.com.br/2010_12_01_archive.html). Acesso em 5 de set. 2017.

Analisando esse HQ4, fica evidente que o *locus* de produção do discurso verbo-visual se dá em contexto mais familiar do que escolar, embora o propósito comunicativo seja linear no sentido de trabalhar a conscientização quanto a uma educação fiscal até mesmo nos pequenos momentos da vida cotidiana, os alunos que produziram esse gênero textual/discursivo.

Por isso, as atividades em práticas de letramentos digitais são essenciais hoje no contexto educacional contemporâneo, tendo em vista que esses veem o professor como mediador capaz de mobilizar os grupos de trabalho a fim de promover o desenvolvimento de estruturas cognitivas que favoreçam a aprendizagem, sendo que o uso da informática com fins educativos é um valioso recurso pedagógico que funciona eficazmente como ferramenta para mediar novos conhecimentos.

Dessa forma, esse uso pode ter como “objetivo não só apresentar conteúdos curriculares específicos de uma determinada disciplina, como no caso dos objetos de aprendizagem (OA) e dos jogos; como também do uso de *softwares* com o objetivo de promover o letramento digital” (REIS, 2008, p. 9). Além disso, podemos avaliar aqui ainda que hoje, no contexto escolar, tem-se um grande desafio de aplicar as TDICs na educação, fazendo com que as inovações tecnológicas realmente melhorem a qualidade do ensino e não se tornem apenas ferramentas obsoletas e sem adequação ao processo de ensino-aprendizagem (CYSNEIROS, 1999).

Até porque os desafios se iniciam na estrutura das escolas: adequação dos espaços físicos, aquisição de equipamentos tecnológicos e promoção da manutenção; e na preparação dos profissionais: fornecimento de meios para sua capacitação, motivação e inovação metodológica, pois “a escola precisa formar pessoas com potenciais muito flexíveis, que mudem, transformem e transitem em diversas situações, experiências e contextos” (CASTELLS, 2003, p. 10). Analisemos agora o último a HQ produzido pelos alunos:

## AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO(S) CRÍTICO(S): UMA ANÁLISE SOCIOSEMIÓTICA APLICADA EM ATIVIDADES DE PRODUÇÃO DE TEXTOS MULTIMODAIS EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

HQ5: produzido por alunos da E.E.M B. do A.



Fonte: [http://producoescolascrede10.blogspot.com.br/2010\\_12\\_01\\_archive.html](http://producoescolascrede10.blogspot.com.br/2010_12_01_archive.html). Acesso em 5 de set. 2017.

Neste último HQ5 que avaliamos, observamos que seu *designer* possui uma sintaxe visual bastante diversificada em relação aos outros HQs analisados, sendo evidenciado que temos nesta narrativa uma ação discursiva voltada para consciência tributária dos sujeitos-cidadãos, tendo em vista um contexto linguístico sócio-historicamente situado caracterizado pela ambientação preponderante da sustentabilidade ecológica e urbana, por meio do cumprimento legal a qual cada sujeito social necessita zelar pelos seus deveres e direitos, objetivando construir o bem estar-social de toda uma comunidade.

Posicionamo-nos agora que para se tornar constante na realidade educacional brasileira uma produção com qualidade de imagens/textos, enfim, de gêneros textuais/discursivos com a mesma presteza que esses alunos de escolas estaduais da rede pública do vale jaguaribano cearense, é fundamental que uma formação sólida e constante de professores centre-se em práticas de letramentos digitais com o uso apropriado das tecnologias na educação.

Para tanto, essa é uma das condições para uma implementação efetiva para se haver práticas de letramento crítico e (multi)letramentos digitais diversos no contexto das atividades educacionais hodiernas. Destarte, as perspectivas mais recentes indicam uma necessidade de formação docente, moldadas de forma contínua, contextualizada nas práticas e voltadas ao desenvolvimento de um profissional reflexivo (NÓVOA,1999).

### À GUIA DE ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do *corpus* de histórias de quadrinhos (HQs) produzidos por alunos/professores em práticas de (multi)letramentos digitais nas escolas públicas do vale jaguaribano do Ceará, tendo essas ações e/ou atividades definidas por política pública estatal, em que desde 2012 até agora, no contexto educacional cearense nas aulas de *Formação para Cidadania*<sup>27</sup>.

27 Compõe a parte curricular transversal que se assume como espaço privilegiado para o desenvolvimento da educação para a cidadania, visando o desenvolvimento da consciência dos alunos como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, ativos e intervenientes, com recurso nomeadamente, ao intercâmbio de experiências vividas pelos alunos e à sua participação, individual e coletiva, na vida da turma, da

Isto significa que muito está sendo realizado a fim de executar, avaliar e relatar como foram trabalhados esse assunto da *Educação Fiscal e Cidadania*<sup>28</sup> em parceria com a Receita Federal mediados pelas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs), sobretudo com ferramentas, softwares, produtos tecnológicos etc., satisfatórios dentro do ensino e aprendizagem ligados a formação integral do alunado, das práticas inovadoras de ensino, do uso das mídias digitais na educação, enfim, em aulas com temas transversais, no caso em tela desta pesquisa, na produção/recepção de textos multimodais, em especial, para fins didático-pedagógicos de letramento crítico e digital.

Os resultados e achados construídos ao longo deste estudo, deixam evidente como a produção de material didático para aulas, sobretudo com as TDICs requer da escola, dos professores e dos alunos um domínio (competências/habilidades) de linguagens diversificadas, decorrência da inserção das tecnologias na educação, na vida cotidiana e no trabalho dos cidadãos.

Dessa forma, a linguagem icônica/multimodal/imagética aliada à linguagem verbal proporciona ao gênero HQ inúmeras possibilidades de trabalho em sala de aula por serem de fácil compreensão, coloridas, criativas ajudam na aproximação do educando/do leitor a conteúdos e assuntos complexos no pensar/agir desse público juvenil em formação. A qualidade na produção dos HQs das 5 escolas avaliadas é substancial e reconhecida, pois foram *gestados* dentro das condições e práticas discursivas desses educandos em contextos, muitas vezes, de não acesso aos bens tecnológicos, sobretudo de conhecimento/manuseio de software de produção de HQs eletronicamente em aulas planejadas para essa finalidade.

Apesar de sabermos que a teoria do discurso crítico e multimodal, sobretudo, os princípios da Gramática do Designer Visual (GDV), elaborado por Kress e van Leeuwen (1996) estarem sendo recentemente trabalhadas em pesquisas no Brasil, ousamos fazer brevemente uma análise dos elementos sintáticos verbo-visuais presentes nos HQs digitalmente criados pelos alunos sob a mediação dos educadores da área de língua portuguesa.

Sucintamente, a linguagem verbal e não verbal em cada HQ, objetivou conscientizar o interlocutor, leitor e apreciador desses gêneros a terem um posicionamento ético e crítico sobre seus papéis sociais quanto ao dever de pagar seus impostos, tendo em vista a necessidade de o aparelho estatal, no caso aqui o Estado do Ceará, em executar suas funções de gerir políticas públicas para o bem comum da sociedade em geral.

Cada autor de HQ expressivamente mostrou suas habilidades e competências tecnológicas, artístico-culturais e sócio-educacionais, mesmo dentro das limitações de cada grupo social, em face de vários temas transversais que exigem de todos nós uma postura e um comportamento linguístico recorrente e situado sócio-historicamente.

Em suma, observamos que durante as análises das HQs aqui apresentadas, que embora, produzidas com um único tema demonstraram na composição desses HQs, uma diversidade na abordagem enunciativa, na narrativa e representação social, bem como nas descrições imagéticas dos contextos de sua produção e por essa razão são, portanto, capazes de auxiliar o professor na produção de uma *boa aula*, no geral, o gênero continua sendo pouco aproveitado em outras áreas de conhecimento, afora isso o corpo docente de linguagens e códigos numa tentativa educativa devido ao ensino de produção de textos em sala, procuram resgatar os recursos multimodais que muitas vezes são negligenciados por limitações de políticas públicas continuadas.

---

escola, da comunidade, isto é, são aulas que trabalham com dinâmicas, fazendo os alunos refletirem quem sou, como o grupo me analisa e como eu me analiso, mudando de astral, o que gosto e não gosto, amigos de verdade, projeto de vida, família etc.

28 *Vide Livros virtuais* com temáticas correlatas. Disponível em: <http://producoesescolascrede10.blogspot.com.br/search?updated-min=2010-01-01T00:00:00-08:00&updated-max=2011-01-01T00:00:00-08:00&max-results=24>. Acesso em 10 de set. 2017.

## AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO(S) CRÍTICO(S): UMA ANÁLISE SOCIOSSEMIÓTICA APLICADA EM ATIVIDADES DE PRODUÇÃO DE TEXTOS MULTIMODAIS EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

O que carece, por sinal, é a elaboração de materiais didáticos digitais com os exercícios que sigam, por exemplo, a ótica dos HQs, que deveriam servir para a compreensão/produção de gêneros textuais/discursivos, *a contrariori* apresentam na verdade, questões/itens elaborados em torno de um exercício mecânico de decodificação, ou como mero pretexto para o estudo gramatical.

Nesse sentido, a pouca exploração desse gênero por parte do LDP e/ou nas aulas de língua portuguesa, não restringirão que os alunos obtenham à compreensão da fortuna crítica, textual e multimodal enunciada nos HQs.

Finalmente, concluímos nesta pesquisa, a necessidade contemporânea do uso das mídias digitais na educação escolar de forma constante e efetiva em que os profissionais da educação sejam qualificados a essa diversidade tecnológica na promoção de um serviço público de ensino de qualidade que forme e prepare os alunos para os vários desafios na conjuntura da pós-modernidade, portanto o gênero história em quadrinhos, se bem trabalhado, pode auxiliar o docente na elaboração de uma aula inovadora, criativa e emancipadora capaz de despertar o interesse do educando e levá-lo a abranger a fortuna textual/discursiva multimodal que compõe esse gênero.

Desse modo, esperamos contribuir para a valorização e reconhecimento das HQs como material didático digital, que pode e deve ser instigado nas salas de aulas no sentido de incentivar a leitura crítica de imagens e a produção textual, bem como pode ser empregado como instrumento didático-pedagógico para desenvolver a inteligência tecnológica, crítica e motivacional, sobretudo dos educandos e dos educadores.

### REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. **Informática e Formação de Professores**. Brasília: Ministério da Educação, Seed, vol.1, 2000.

ARAÚJO, A. D. Gêneros multimodais: mapeando pesquisas no Brasil. In: \_\_\_\_\_ (org.). Multimodalidade e Letramento Visual. **Linguagem em Foco - Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE/ Universidade Estadual do Ceará**. v.3. n.5. Fortaleza: EdUECE, 2011.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 279-326.

BAWDEN, D. **Origins and concepts of digital literacy**. New York: Peter Lang, 2008. p. 17-32.

BAZERMAN C. **Gênero, agência e escrita**. 2. ed. São Paulo, Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. 2. ed. São Paulo, Cortez, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Governo Federal. **Base Nacional Curricular Comum: BNCC-PROPOSTA PRELIMINAR**, 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. In: **Guia de Livros Didáticos: PNLD 2015: Língua portuguesa: Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2014.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa (ensino de primeira a quarta séries)**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

CALIL, E.; DEL RE, A. **Análise multimodal de uma história inventada: o caso da onomatopeia visual**. 2008. Disponível em: file:///C:/Users/jeimes/Downloads/142-666-1-PB.pdf. Acesso em 20 de set. 2017.

CARVALHO, J. A. B. Literacia Académica: da escola básica ao ensino superior – uma visão integradora. **LETRAS & LETRAS**. V. 29, N. 2 (2013). Disponível em <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/25983/14269>. Acesso em 02/09/2017.

CASTELLS, M. **A Galáxia da Internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003 (Trad. Maria Luiza X. de A. Borges).

CAVALCANTE, M. J. M.; GOMES, A. C. de A.; TAVARES, L. H. M. da C. As histórias em quadrinhos no livro didático de português: uma análise multimodal. **XVII CONGRESSO INTERNACIONAL ASOCIACIÓN DE LINGÜÍSTICA Y FILOLOGÍA DE AMÉRICA LATINA (ALFAL 2014)**, João Pessoa - Paraíba, Brasil.

CYSNEIROS, P, G. Informática Educativa, **UNIANDÉS – LIDIE**, vol 12, No.1, 1999.

COSCARELLI, C., V.; RIBEIRO, A. E. **Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 1. ed. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2005. 248p.

COSTA, E. G. de M. Práticas de letramento crítico na formação de professores de línguas estrangeiras. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 911-932, 2012.

EIWELDEIN, L. P. S.; FAVARIN, E. DO A. o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) na produção textual em uma escola da rede pública estadual de Santa Maria-RS. **VI FIPED- Fórum Internacional de Pedagogia**. 30 de julho a 01 de agosto de 2014 – Santa Maria/RS – Brasil.

FEUERSTEIN, R. & FEUERSTEIN, S. Mediated Learning Experience (MLE): Theoretical, Psychosocial and Learning Implications. **Feuerstein, Klein & Tannenbaum** (Eds.), London: Freund Publishing House Ltd. 1991.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993. (Trad. Carlos Irineu da Costa).

LIMA, A. M. P. **Práticas de letramentos e inclusão digital na aula de língua portuguesa**. 2013. 291 f. Tese (Doutorado em Linguística), Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2013.

\_\_\_\_\_.; PINHEIRO, R. C. Os multiletramentos nas aulas de língua portuguesa no Ensino Médio. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.18, n.2, p. 327-354, jul./dez. 2015.

**AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO(S) CRÍTICO(S): UMA ANÁLISE SOCIOSEMIÓTICA  
APLICADA EM ATIVIDADES DE PRODUÇÃO DE TEXTOS MULTIMODAIS EM AULAS DE LÍNGUA  
PORTUGUESA**

KALANTZIS, M.; COPE, B. **Literacies**. New York: Cambridge University Press, 2012.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papyrus, 2007.

KLEIMAN, A. Modelos de Letramento e as Práticas de Alfabetização na Escola. In: \_\_\_\_\_. **Os Significados do Letramento**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1999, p. 15-61.

KRESS, G. Multimodal texts and critical discourse analysis. In: PEDRO, E. R. (ed.). **Discourse analysis. Proceedings of the first international conference on discourse analysis**. Portugal: Edições Colibri: APL, 1996, p. 367-386.

KRESS, G.; van LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. 2. ed. London: Routledge, 2006.

\_\_\_\_\_. **Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication**. London: Arnold, 2001.

MENDONÇA, M. R. de S. **Ciência em Quadrinhos: recurso didático em cartilhas educativas**. 2008. 295f. Tese (Doutorado em Linguística), Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

\_\_\_\_\_. Um gênero quando a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONÍZIO, Angela Paiva; Machado, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros Textuais e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro, Lucena, 2003.

NEVES, C. M. de C. Pedagogia da autoria. **Boletim Técnico do Senac**, 25/08/2016. Disponível em: <http://www.senac.br/BTS/313/boltec313b.html>. Acesso em 29 de set. 2017.

NÓVOA, A. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, I. C. A. (org.). **A Pesquisa em Educação e as Transformações do Conhecimento**. Campinas: Papyrus, 1995, p. 29-41.

OLIVEIRA, M. do S. (Org.). **Glossário de Estudos de Letramento**. Rio Grande do Norte: PPGEL/UFRN. Disponível em: <https://sites.google.com/site/estudosdeletramento/home>. Acesso em 30 de setembro de 2017.

PAIVA, F. J. de O. O uso de mídias digitais por professores de língua portuguesa no contexto escolar brasileiro na pós-modernidade. In: XXII Congresso Internacional de Informática Educativa, 2016, Chile. **Anais do XXII Congresso Internacional de Informática Educativa**, Universidad de Chile, 2016.

PAIVA, F. J. de O.; LIMA, A. M. P. Práticas inovadoras e o uso das mídias digitais por professores na formação continuada em língua portuguesa do PNEM; **Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica**. Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 5, n. 1, p.4-25, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://www.ojs.ufpi.br/index.php/parfor/article/view/5634/3580>. Acesso em: 20 de setembro de 2017.

PENNYCOOK, A. Linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

PINHEIRO, R. C. **Letramentos demandados em cursos on-line: por uma redefinição do conceito de letramentos hipertextuais**. 2013. 183f. Tese (Doutorado em Linguística), Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2013. pp. 15-16.

\_\_\_\_\_.; ARAÚJO, J. C. Letramento hipertextual: um amálgama de letramentos demandados em cursos on-line. **Trab. linguist. apl.** [online]. 2016, vol.55, n.2, pp.401-431. ISSN 2175-764X. <http://dx.doi.org/10.1590/010318134949176161>. p. 418. Acesso em 01/09/2017.

PIMENTA, S. M. O. e A., C. D. A. Santana. Multimodalidade e semiótica social: o estado da arte. In: **Lingua(gem), texto, discurso**, v. 2: entre a reflexão e a prática. Ana Cristina F. Matte. (org.). Rio de Janeiro: Lucena; Belo Horizonte, MG: FALE/UFMG, 2007, p. 152 -174.

PRENSKY, M. **Digital natives, digital immigrants**. In: On the Horizon, vol.9, n.5, 2001.

REIS, F. das C. S. Informática educativa, letramento digital e aprendizagem mediada: possibilidades de articulação. **2º Simpósio Hipertexto e Tecnologias da Educação – multimodalidade e ensino**, 2008, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Brasil.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos: escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTANA, J. C. G. de. **Desenvolvimento Profissional Docente e Formação Continuada: uma Análise do Projeto Professor Aprendiz na 7ª Coordenadoria Regional de Educação**. 2015. 178f. Dissertação (Mestrado Acadêmico *Intercampi* em Educação e Ensino), Universidade Estadual do Ceará, Quixadá, 2015.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**: Campinas, vol.23, n.81, p.143-160, dez. 2002.

SOUTO JÚNIOR, E. M. de. O letramento crítico no ensino/aprendizagem de línguas na perspectiva dialógica. **XVIII Congresso Nacional de Linguística e Filologia**, Rio de Janeiro: CIEFIL, 2014, p. 153-164. Disponível em: [http://www.filologia.org.br/xviii\\_cnlf/cnlf/03/011.pdf](http://www.filologia.org.br/xviii_cnlf/cnlf/03/011.pdf). Acesso 01/09/2017.

VERGUEIRO, W. Quadrinhos e educação popular no Brasil: considerações à luz de algumas produções nacionais. In: VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo (Org.). **Muito além dos quadrinhos: análises e reflexões sobre a 9ª Arte**. São Paulo: Devir, 2009. p. 83-102.

XAVIER, A. C. Letramento digital e ensino. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte, Autêntica, 2005.

# CONHECIMENTOS FONOLÓGICOS E ORTOGRÁFICOS NA ALFABETIZAÇÃO: UM OLHAR SOBRE PRODUÇÕES ESCRITAS DE ALUNOS DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL<sup>1</sup>

## PHONOLOGICAL AND ORTOGRAPHIC KNOWLEDGE IN LITERACY: A LOOK AT WRITTEN PRODUCTIONS OF STUDENTS OF THE 1º YEAR OF FUNDAMENTAL EDUCATION

Francineida da Costa

### Minicurrículo

Graduada em Letras Português/Inglês (FTC). Especialista em Psicopedagogia Institucional, Clínica com Docência no Ensino Superior (MULTIPLA) e em Língua Portuguesa (UESPI). Professora do Ensino Fundamental Maior no município de Barras (PI).  
E-mail: francineidacosta167@gmail.com

Francisco Renato Lima

### Minicurrículo

Graduado em Pedagogia (FSA) e Letras – Português/Inglês (IESM). Especialista em: Neuropsicopedagogia Clínica e Educação Especial (IESM); Educação a Distância (UNOPAR); Docência no Ensino Superior (FSA); e Linguística Aplicada na Educação (UCAM). Mestre em Letras - Estudos da Linguagem (UFPI). Professor de Leitura e Produção de Texto do Ensino Fundamental e Médio no Instituto Dom Barreto (IDB). Coordenador de disciplinas do Centro de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal do Piauí (CEAD/UFPI).  
E-mail: fcorenatolima@hotmail.com

<sup>1</sup> Este texto é fruto de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), apresentado no curso de Especialização em Língua Portuguesa, oferecido pelo Núcleo de Educação a Distância (NEAD) da Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Essa versão apresenta algumas alterações e modificações daquela apresentada à instituição, na ocasião de conclusão do curso, com o título: “O uso das consoantes dentais /d/ /t/ nas produções escritas de aluno do 1º ano do ensino fundamental”.

## RESUMO

O presente artigo visa fazer reflexões sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas com crianças do 1º ano do ensino fundamental menor, com a finalidade de averiguar quais as causas que levam algumas crianças a trocarem/confundirem as consoantes oclusivas “d” e “t” em suas produções. Pretende-se também, discutir sobre a fonética e a fonologia, destacando a importância desses aspectos no processo de acompanhamento da criança no decorrer da alfabetização. A abordagem metodológica partiu da pesquisa qualitativa, por meio de observações feitas pelos pesquisadores, que se mostraram preocupados com a escrita dessas crianças, além através da aplicação de entrevistas (para os professores) e atividades de escrita (para os alunos). Teoricamente, buscou-se embasamento em estudiosos, como Cagliari (2008), Câmara Junior (1977), Ferreiro; Teberosky (1999), Ferreiro (2010), Simões (2003/2006), Vygotsky (1998), entre outros. A análise possibilitou chegar a uma suposta conclusão de que a problemática em estudo está centrada na ação pedagógica não adequada no ensino às crianças no ciclo de alfabetização.

**Palavras-chave:** Alfabetização. Fonética. Fonologia. Aprendizagem. Professor.

## ABSTRACT

This article aims at reflecting on the pedagogical practices developed with children of the first year of lower primary education, in order to investigate the causes that lead some children to exchange / confuse the occlusive consonants “d” and “t” in their productions. It is also intended to discuss phonetics and phonology, highlighting the importance of these aspects in the process of accompanying the child in the course of literacy. The methodological approach was based on the qualitative research, through observations made by the researchers, who showed concern about the writing of these children, in addition to the application of interviews (for teachers) and writing activities (for students). Theoretically, we sought basis on scholars, such as Cagliari (2008), Câmara Junior (1977), Ferreiro; Teberosky (1999), Ferreiro (2010), Simões (2003/2006), Vygotsky (1998), among others. The analysis made it possible to arrive at a supposed conclusion that the problematic under study is centered on the pedagogical action not adequate in teaching children in the literacy cycle.

**Keywords:** Literacy. Phonetics. Phonology. Learning. Teacher.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O ato de aprender a ler e escrever deve começar a partir de uma compreensão muito abrangente do ato de ler o mundo, coisas que os seres humanos fazem antes de ler a palavra. Até mesmo historicamente, os seres humanos primeiro mudaram o mundo, depois revelaram o mundo e, a seguir, escreveram as palavras. Os seres humanos não começaram por nomear A! F! N! Começaram por libertar a mão e apossar-se do mundo.

(FREIRE; MACEDO, 2011, p. 15).

O desafio principal colocado a professores e profissionais que trabalham com crianças que apresentam dificuldades em relação à escrita é ajudá-las a aumentar sua autoconfiança e acreditar na sua capacidade. Por isso, educadores têm uma grande responsabilidade na hora de atuarem como observadores, pois um diagnóstico equivocado pode trazer graves problemas, no

## CONHECIMENTOS FONOLÓGICOS E ORTOGRÁFICOS NA ALFABETIZAÇÃO: UM OLHAR SOBRE PRODUÇÕES ESCRITAS DE ALUNOS DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

que diz respeito à vida dos discentes, principalmente nas etapas iniciais da escolarização, como é o caso da alfabetização.

Partindo desse pressuposto, a inquietação pelo desenvolvimento dessa pesquisa, partiu do contato com uma professora, ouvindo-a queixar-se sobre dificuldades de escrita apresentadas por seus alunos, que ao escrever, trocam as letras “d” e “t”. De antemão, percebe-se que o problema em estudo, por mais simples que pareça, evidencia uma dificuldade que pode estar ligada a várias ramificações no processo de desenvolvimento do indivíduo, desde o psicológico a falhas na metodologia utilizada pelos professores alfabetizadores no ciclo de alfabetização.

Também, ao pensar nos motivos que levam os alunos das séries iniciais a realizarem essas trocas em suas produções, é preciso, inicialmente, de considerar a complexidade do sistema alfabético-ortográfico, com a qual os ocidentais grafam seus enunciados. Este é um grande obstáculo para o estudante em seus primeiros contatos com o texto escrito.

Antes, porém, de qualquer especulação direta sobre a língua objeto, cumpre lembrar que ninguém escreve como fala, nem fala como escreve. Logo, ainda que o processo de aprendizagem da lacto-escrita (FERREIRO, 2010) seja simultâneo, trata-se de modalidades diferentes da língua como veículo de interação social.

Conforme Simões (2006), há mil problemas em torno da aprendizagem da leitura/escrita, desde a movimentação dos olhos, de cima para baixo e da esquerda para a direita, até a análise última do vocábulo como uma sequência de figuras-letras ou grafemas, resultantes do uso das potencialidades do aparelho fonador humano.

Além desses argumentos, cumpre acrescentar que o conhecimento não só do material sonoro que produz a realidade oral da língua, mas também, dos fenômenos decorrentes da atuação da fala em consequência do ritmo que se imponha ao texto, torna possível a compreensão de fatos gramaticais ou textuais que, sem tal conhecimento, mostram-se obscuros, abstratos e complexos.

Assim, devemos entender que a ortografia age, especificamente, na parte gráfica e funcional da escrita. E que a língua é concebida como um processo sócio histórico e por isso, podemos entender as razões e as necessidades das convenções linguísticas e de seus usos sociais, pois o problema da ortografia encontra-se fortemente associado a tais convenções.

Diante dessa realidade, pesquisou-se sobre o tema, o qual se apresenta nesse texto, revestido do objetivo geral de analisar os principais motivos que levam as crianças da alfabetização a cometerem essa troca. Especificamente, objetiva-se identificar as dificuldades na hora de suas produções escritas; perceber como a escola trabalha com crianças que fazem essa troca constantemente; investigar qual contexto fonético-fonológico em que ocorre a troca do “d” pelo “t”. Tudo isso, com o propósito de gerar subsídios para se pensar, junto aos professores alfabetizadores, algumas inquietudes relativas à problemática.

Do ponto de vista metodológico, este estudo foi realizado por meio de pesquisa de campo<sup>2</sup>, tendo como métodos de coleta dados, a observação e realização de entrevistas, sob uma abordagem qualitativa e elucidação teórica baseada nos estudos de Cagliari (2008), Câmara Junior (1977), Ferreiro; Teberosky (1999), Ferreiro (2010), Simões (2003/2006), Vygotsky (1998), entre outros, que nos permitiram constatar que existe uma grande possibilidade, para que um dos principais motivos dessa questão, seja o ciclo da alfabetização incompleto, bem como a metodologia utilizada em sala de aula, que pode está causando nos discentes, tais dificuldades.

2 Este texto apresenta resultados de uma pesquisa de campo, na qual os sujeitos envolvidos no processo de coleta de dados concordaram livremente em contribuir com a pesquisa, através de assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em duas vias, sendo uma sua e a outra, dos pesquisadores responsáveis, de modo que assim, foram resguardados seus direitos e mantida a preocupação, o zelo e o sigilo com a imagem dos colaboradores da pesquisa.

Então, proporcionar-lhes aprendizagens significativas deve ser o meio, mais eficaz para uma boa aprendizagem. Com os resultados aqui expostos, espera-se portanto, contribuir para uma reflexão sobre as práticas, para que, a partir de então, possamos buscar novas metodologias de ensino.

## A IMPORTÂNCIA DO CONHECIMENTO FONOLÓGICO E ORTOGRÁFICO

Observadas as dificuldades encontradas pelos professores de língua, em geral, e pelos alfabetizadores em especial, resumimos alguns pontos importantes dos aspectos fônicos da língua portuguesa a serem considerados durante o aprendizado da leitura e da escrita. Dentre esses pontos, destacamos uma reflexão de Simões (2006, p. 25):

O estudo de mudanças morfonêmicas (metaplasmos), quase sempre reservado a diacronia, no entanto, também pode ganhar um espaço relevante no estudo da fonologia sincrônica, visto que aquelas ocorrem em qualquer tempo nas línguas vivas. Por exemplo, se as variações dialéticas, fossem observadas no foco dos metaplasmos, seria substância fônica, facilitando o entendimento de determinados fatos captáveis na língua oral, e muitas vezes, transpostos para a escrita.

Dessa forma, podemos compreender que as crianças que estão no início do ciclo de alfabetização podem, de forma involuntária, cometer trocas entre letras de sons parecidos, uma vez que elas ainda não possuem um domínio definido da grafia gramaticalmente correta de nossa língua. Sobre isso, a fonologia não leva em conta as diferenças dialetais, ocupando-se tão somente, das diferenças fonemáticas (entre um fonema e outro, como “d” e “t”, por exemplo, as quais produzem as distinções entre significantes e significados numa língua). Ainda para a autora, a:

Fonologia parte da linguística que se ocupa dos sons da língua, ou seja, levanta, classifica e estabelece básicas entre os fonemas de uma língua, visando à descrição de sua estrutura fônica, o que possibilita distingui-la de outras línguas e definir seu padrão combinatório no nível distingui-la de outras línguas e definir seu padrão combinatório no nível da sílaba (SIMÕES, 2006, p. 18)

Deste modo, ela é a responsável, por estabelecer para cada letra do nosso alfabeto o som apropriado, bem com a escrita adequada, usando os símbolos, por isso, caracteriza a língua usada por todos os falantes, distinguindo-os, em sua língua, a classe social e até mesmo, a própria língua materna de cada país.

Uma pergunta que todo professor gostaria de ver respondida é a seguinte: Como é que fazemos para ensinar as crianças a escreverem? Esta é, sem dúvida, uma pergunta relevante mas, para respondê-la, precisamos, antes, responder a uma outra pergunta: Como é que as crianças aprendem a escrever? Se nos lembrarmos de que as crianças (ou qualquer outro aprendiz, um adulto, por exemplo) são pessoas inteligentes, dotadas de capacidade de raciocínio, de fazer generalizações\* e inferências\*, de criar modelos e regras (ainda que provisórias), enfim, de interagir com o seu objeto de aprendizado, fica claro que, primeiro, temos que ter uma ideia de como um aprendiz se comporta ao aprender. Se não fizermos isso, corremos o risco de propor métodos e técnicas de ensino que não correspondam àquilo que uma pessoa inteligente realmente faz. Ou seja, não queremos correr o risco de tentar ensinar na contramão do aprendiz (OLIVEIRA, 2005, p. 4).

Assim, fica mais patente a importância do olhar docente sobre a questão, quando, por exemplo, observada a pronúncia do “t”. Na série ‘ta’, ‘te’, ‘ti’, ‘to’, ‘tu’, vê-se que o “t” sofre interferência da zona de articulação da vogal “i”, que o contamina, palatizando-o (atiçando-o),

## CONHECIMENTOS FONOLÓGICOS E ORTOGRÁFICOS NA ALFABETIZAÇÃO: UM OLHAR SOBRE PRODUÇÕES ESCRITAS DE ALUNOS DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

gerando uma pronúncia diferenciada para o “ti”. O mesmo se aplica ao “d”, variando para /d<sup>3</sup>/ (africada) por influência do “i” (SIMÕES, 2006).

De acordo com Simões (2013, p. 37), “essas últimas variações alofônicas do tipo livre, são irrelevantes nos estudos fonológicos por não promoverem consequências semânticas, isto é, não se distinguem formas da língua. São, portanto, relevantes apenas no âmbito dos estudos fonéticos”. Outro fator relevante para o estudo da fonologia é o desdobramento, que é um fenômeno diferente da neutralização. Na verdade, é o seu oposto, enquanto esta distingue oposição, o desdobramento evoca uma distinção em benefício da comunicação eficiente.

A esse respeito, Matoso Câmara Jr. (1977), aponta que desdobramento trata-se de um caso de flutuação, ainda que os dois possam ser sinônimos. E Simões (2003, p. 38), destaca que o “desdobramento é uma flutuação em virtude da possibilidade de reforçar certa opção fonemática em benefício da clareza expressional”.

Todavia, além desses fenômenos, há outros que podem ser examinados, observando a camada fônica da língua e sua relação com a realidade da fala. Há casos em que o falante se vê obrigado a adulterar a convenção ortográfica em benefício de um paralelismo, embora hipotético, entre formas orais e formas gráficas, por isso, é importante o professor conhecer os mecanismos de construção da escrita ortográfica.

### MECANISMOS DE CONSTRUÇÃO DA ESCRITA ORTOGRÁFICA

Ao considerar as particularidades de um sistema de escrita alfabético-ortográfico, portanto, convencional, vamos desaguar na normatividade. Não é de hoje que são discutidos os problemas fonortográficos que atravessam a aquisição da modalidade escrita da língua; e os docentes debatem-se entre variados métodos destinados a alfabetização sem que, no entanto, consigam chegar a conclusões objetivas sobre como minimizar as incongruências decorrentes da grafiação da língua por meio do sistema alfabético.

Considerando-se as importantes contribuições da epistemologia genética (PIAGET, 1978) e da psicogênese da língua escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999), vê-se que é mister a análise cada vez mais aprofundada dos mecanismos de raciocínio desenvolvidos pelos aprendizes acerca da língua escrita, ou em torno de seus símbolos.

É notório que a dificuldade de escrita correta das formas da língua em seu registro não é exclusividade das crianças, nem mesmo dos aprendizes do ensino fundamental, em particular. De vez em quando, somos surpreendidos por algum tipo de dúvida gráfica sobre um item léxico não pertencente ao nosso vocabulário usual. Em outras palavras, basta que seja preciso escrever palavras de estrutura gráfica complexa pertencente ao jargão de outro campo profissional, para que sejamos levados ao vocabulário ortográfico ou a um dicionário em busca da grafia correta da palavra problemática. Deste modo, dificuldade ortográfica não é exclusividade nem pressuposto da alfabetização. Cabe ao professor analisar de maneira adequada a escrita da criança a esse respeito. Cagliari (2008, p. 146) diz que:

É absolutamente indispensável que o professor faça um levantamento das dificuldades dos alunos. Isso não pode ser visto através de palavras e frases treinadas, de cópias e atividades dirigidas. É preciso deixar os alunos escreverem textos livres, espontâneos, contarem históricos como quiserem. É nesse tipo de material que vamos poder encontrar os elementos que mostram as reais dificuldades e facilidades dos alunos no aprendizado da escrita.

O raciocínio linguístico na infância busca regularizar no sistema de língua. Logo, trabalhar a alfabetização com responsabilidade de grafiação da forma dicionarizada é um acréscimo prematuro de complexidade que pode atropelar o processo; e quase sempre o faz. Desse modo, cumpre ter-se claro o papel do professor na aplicação das atividades escritas.

## O PAPEL DO PROFESSOR NA APLICAÇÃO DAS ATIVIDADES ESCRITAS

No processo de alfabetização, uma das estratégias em que as crianças mais se apóiam para escrever é na comparação entre a expressão oral e escrita. O problema é que as relações biunívocas (um para um) entre grafemas e fonemas são numerosas e, ainda, sabemos que um mesmo fonema pode ser representado por diversos grafemas, como também, um mesmo grafema pode representar diversos fonemas. Um processo bem prático para identificarmos se um determinado som tem um valor distintivo ou não, isso é conhecido por teste de comutação (CAGLIARI, 2008). Sobre isso, Cagliari (2008, p. 88-89) afirma que:

Os testes de comunicação são reveladores de funções linguísticas, de valores fonológicos [...] porque a linguagem humana se monta essencialmente com unidade chamadas signos. O teste de comutação joga com os eixos sintagmático para descobrir através da montagem dos signos ou não e em que contextos sintagmáticos isso pode acontecer.

Conforme Silva; Carvalho; Nunes (2015) cabe, portanto, ao professor mostrar a interação da linguagem falada com a linguagem escrita, propondo reflexões que tenham como ponto nuclear atividades nas quais a criança possa estabelecer as relações entre o sistema sonoro (representação fonológica) e o sistema gráfico (representação ortográfica) adotado pela sociedade, respeitando sempre as diferenças de fala, ponto básico que deve ser tratado na escola, para mostrar a diferença entre as duas modalidades de linguagem.

Estudiosos contemporâneos de diversas áreas não têm poupado esforços na busca de explicações psicopedagógicas e culturais ou estratégias didático-pedagógicas para a melhoria do ensino. Neste âmbito convém lembrar que o problema da escola brasileira não é só a língua nacional. A amplitude da crise no panorama educacional brasileiro e na escola em particular transcende a dificuldade do ensino – aprendizagem do aluno. Todavia, cumpre considerar que a língua materna (ou nacional) é mola mestra no processo de ensino-aprendizagem em geral já que é o código-base para as interações interpessoais, independentemente de área ou tema, portanto, o não domínio deficitário da língua portuguesa (nossa língua) resulta em graves sequelas educacionais, mormente no âmbito da instrução escolar (SIMÕES, 2006, p. 103).

Sobre isso, Vygotsky (1998), considera que a instituição escolar torna, muitas vezes, obscura a escrita, na forma como é apresentada para o aluno, quando, por exemplo, preocupa-se excessivamente, com o ensino das letras, juntando umas às outras, no processo de formação das palavras. Na alfabetização, a mecanicidade desse processo pode incorrer no perigo de se esquecer de apresentar às crianças, o significado dessas letras, dentro das regularidades do contexto social de uso que elas vivenciam.

Esse domínio funcional dos signos do sistema linguístico é, segundo o teórico, parte de um processo de desenvolvimento das funções mentais, o implica no reconhecimento de aspectos além dos gramaticais e ortográficos, mas, por exemplo, o estímulo, advindo do contexto, que nesse caso, pode-se mencionar, o escolar, mediado pela figura do professor.

Mesmo que muitos autores confirmem que a fala não é o principal caminho para a escrita, muitas vezes, as crianças acabam querendo transferir para a escrita a fala. Esse fenômeno acontece

## CONHECIMENTOS FONOLÓGICOS E ORTOGRÁFICOS NA ALFABETIZAÇÃO: UM OLHAR SOBRE PRODUÇÕES ESCRITAS DE ALUNOS DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

principalmente em crianças do Ensino Fundamental, nas séries iniciais, quando acontece o primeiro contato da criança com o mundo da escrita. No entanto, se isso não for corrigido pelo professor no início do ciclo da alfabetização, a problemática pode interferir na escrita do discente até a fase adulta.

Em se tratando de escrita, mais especificamente, o uso das consoantes “d” e “t”, cabe ao professor ser um eterno pesquisador, em relação ao que pode estar prometendo a escrita das crianças. As atividades são de suma importância, pois é através delas que descobrimos o quê e como fazer, para ajudar essas crianças.

É importante que o professor tenha certos conhecimentos teóricos sobre fonética, para que possa propor atividades aos alunos que os ajudem na diferenciação sonora das letras, como por exemplo, atividades de valor significativo na aprendizagem, em que a cada produção de texto, informe ao aluno quantas palavras ele acertou, mas que evite focalizar as críticas sobre trocas. Na análise e discussão dos dados, a seguir, apresentaremos considerações a este respeito.

### ANÁLISE E DISCUSSÕES DOS DADOS

Os novos delineamentos para o ensino da escrita para crianças que trocam as letras “d” e “t” em suas produções escritas no Ensino Fundamental menor refere-se a uma tendência pedagógica construtivista, onde a reflexão e conhecimento são vistos como resultados da ação interativo-reflexiva do sujeito com o meio.

Esse fato foi, portanto, perseguido por esse estudo, a partir do detalhamento metodológico apresentado a seguir.

### Caminhos e métodos percorridos na pesquisa

Pensar e planejar se faz necessário em toda e qualquer pesquisa. Assim trilhamos os caminhos a serem percorridos durante esta pesquisa. Utilizamos alguns métodos para que se pudesse conhecer, um pouco, da metodologia utilizada pelo professor, para com os alunos. Dentre esses métodos, destaca-se uma entrevista por meio da qual realizamos perguntas, cujas respostas mostram a metodologia utilizada pelo professor; bem como se analisou atividades de alunos, com o objetivo de comprovar a problemática.

Assim, começou-se ouvindo a professora A. Depois se elaborou e aplicou um questionário junto à referida professora, e também o mesmo foi feito com a professora B e C, que já haviam trabalhado com as mesmas crianças, que apresentaram a problemática em estudo. Veja-se este quadro de perguntas, importante de ser apresentado, para que se possa melhor compreender a análise proposta:

#### Entrevista realizada com as professoras

**Pergunta 1)** *Conforme você me relatou, sobre sua observação em relação a escrita de alguns de seus alunos, que ao escreverem palavras com as consoantes “t” e “d”, as mesmas trocam em relação a posição nas palavras. Você imagina qual é o motivo que os levam a fazerem essa troca?*

**Pergunta 2)** *Um dos motivos que pode ser observado em alunos com esse tipo de problema, é a fala, você já observou se ao falarem eles fazem essa troca?*

**Pergunta 3)** Quando você propõe atividades de escrita, eles sempre cometem a troca nas mesmas palavras, ou em todas que necessitam usar as letras t e d?

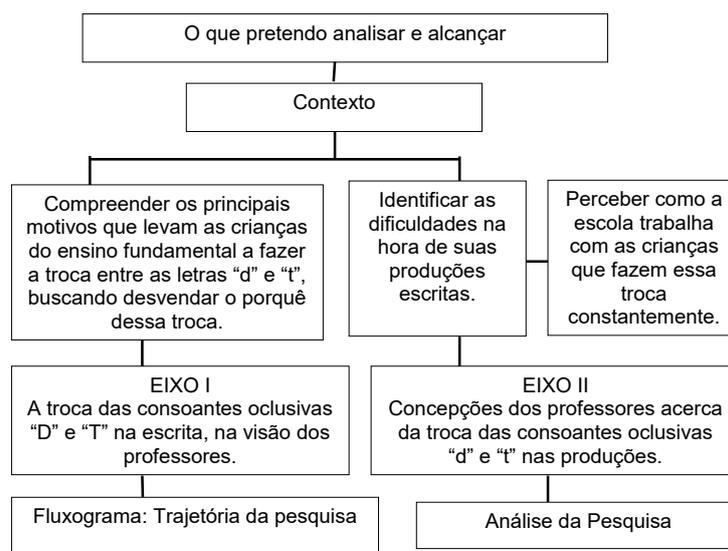
**Pergunta 4)** Sabemos que tal dificuldade pode está ligada a algum possível distúrbio, você percebe se as crianças em estudo, apresentam característica que possa levá-las a disgrafia?

**Pergunta 5)** Em algumas pesquisas, os teóricos sugerem atividades que possam ajudar na correção desse problema. Que tipo de atividades você costuma usar para trabalhar, com as crianças que apresentam essa dificuldade?

**Pergunta 6)** É comum nessa fase de escolarização, alguns alunos apresentarem essa troca, pois segundo estudiosos o domínio da escrita se completa somente no fim do ciclo de alfabetização. Você acredita que esse problema pode está ligado apenas ao fato de que esses alunos ainda fecharam o ciclo de alfabetização?

No esquema abaixo, mostramos, em síntese, todas as categorias analíticas usadas na pesquisa, e que foram construídas a partir do entrelaçamento das informações colhidas durante a trajetória de coleta de dados. E estes, comparados às teorias defendida por vários estudiosos, que contribuíram para o alcance dos objetivos pretendidos com o trabalho.

**Esquema 1** - Estruturação das categorias analíticas do trabalho



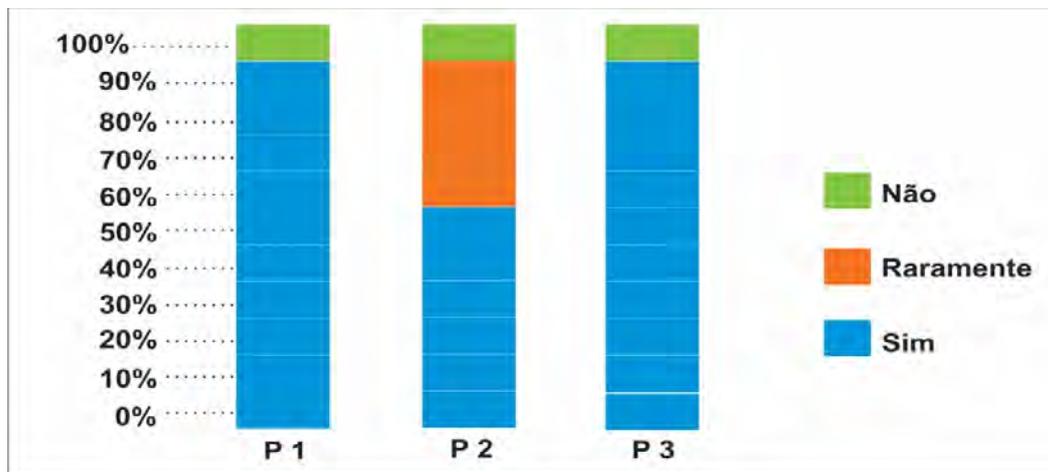
Como fora mencionado acima, foi feita uma trajetória de pesquisa; de modo que os resultados serão explicitados de forma objetiva, iniciando-se pela visão dos professores em relação às crianças que apresentam à problemática, conforme o primeiro eixo de análise, apresentado a seguir.

### **EIXO I: A troca das consoantes oclusivas “d” e “t” na escrita na visão dos professores**

Com base nas respostas dos interlocutores (os professores) da pesquisa, onde 90% afirmam que uma parte considerável faz a troca entre as consoantes ‘d’ e ‘t’ em suas produções escritas, mas que em sua fala nem sempre isso ocorre, e que na maioria pesquisados alegam que falta um incentivo maior por parte dos pais e da própria escola que não procuram ajudá-los nessa tarefa que não é considerada fácil, pois a alfabetização é o início de tudo, caso contrário o discente poderá levar para o resto de suas vidas tal dificuldade, como destaca a professora A (Gráfico 1).

## CONHECIMENTOS FONOLÓGICOS E ORTOGRÁFICOS NA ALFABETIZAÇÃO: UM OLHAR SOBRE PRODUÇÕES ESCRITAS DE ALUNOS DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Gráfico 1 - Relativo às perguntas 2 e 3.



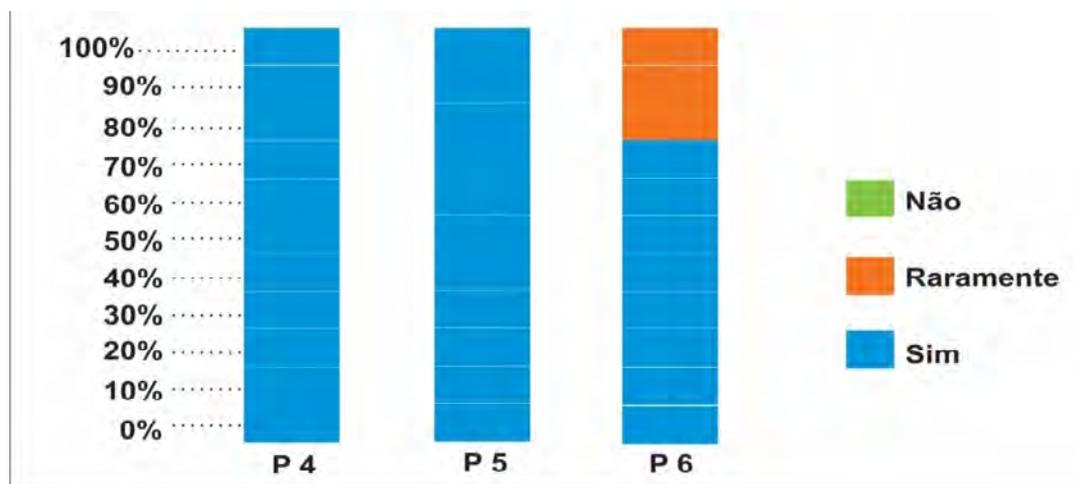
Fonte: Dados da pesquisa de campo (2016).

Entretanto, é possível percebermos uma divergência entre os professores que trabalharam e os que trabalham atualmente, com os alunos em estudo já que a professora A. em sua fala afirma que: “existem várias maneiras de trabalhar essa dificuldade”, e percebe-se que a mesma não inova sua metodologia, pois durante a pesquisa observou-se que o tradicional estava assiduamente presente nas atividades propostas, e que a B, em momento algum, utilizou os jogos que foram mencionados como um forte aliado, deixando assim um paradigma entre o real e o ideal. E que a C. diz que: “a troca só existe na escrita, somente antes de algumas vogais, e que por esse motivo ao escrever algumas palavras, elas acabam trocando as letras, mas não confundem no significado das palavras”.

No que pode ser normal para quem está iniciando o ciclo de alfabetização, cabe ressaltar que se tal problema persistir pode gerar mais tarde, uma deficiência ortográfica para a norma padrão de escrita, e é por isso que alguns docentes acabam diagnosticando como um distúrbio caracterizado como disgrafia. E as atividades propostas aos alunos comprovam em partes que a troca ocorre às vezes, e que essa, depende da vogal que sucede. Ficando assim entendido que a problemática pode ser superada após o fim da alfabetização.

### EIXO II: Concepção dos professores acerca da troca das consoantes oclusivas “d” e “t” nas produções

Acerca das concepções dos interlocutores com relação ao uso das letras “d” e “t” nas produções de crianças do 1º ano do Ensino Fundamental menor, 100% concordam que existe uma possibilidade de que as crianças podem apresentar um distúrbio que podem os levar a disgrafia. E 75% dos interlocutores afirmam que ao utilizar jogos, há uma constatação de que ocorre uma aprendizagem significativa e que a prática de atividades lúdicas traz benefícios, desde que sejam usadas com objetivos de trabalhar a dificuldade em questão (Gráfico 2). Segundo o interlocutor B, diz que: “é no universo lúdico que encontramos um apoio de uma importância, para trabalhar essa e outra problemática”.

**Gráfico 2** - Relativo às perguntas 4,5 e 6.

Fonte: Dados da pesquisa de campo (2016).

Apesar dos interlocutores reconhecerem o diferencial que o uso de jogos educativos podem proporcionar ao Ensino Fundamental menor, pouco ou quase nada é feito para implementação dessa atividade nas salas de aulas, permanecendo a mesma rotina, que pode ser um dos maiores problemas para quem está em fase inicial de aprendizagem em relação à escrita, principalmente a estabelecida por uma norma padrão. Enquanto realizava as atividades com os alunos percebeu-se que a concentração de alguns parecia comprometida, no que resulta, na maioria delas claramente na distração. E como resultado uma reprovação na forma padrão da escrita correta.

Após a análise de dados chegamos a um consenso de que as atividades desenvolvidas em sala de aula não estão trabalhadas de forma adequada para melhor um aproveitamento no que diz respeito à troca das consoantes oclusivas, por conta de uma prática pedagógica não adequada para se trabalhar no ciclo inicial de alfabetização. E que nas atividades propostas pelos pesquisadores, às crianças, que em determinados momentos erravam a escrita de palavras usando as letras “d” e “t”, acertavam a mesma palavra em outro contexto, fato que só confirma uma avaliação prematura do que venha a ser erro.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer desta pesquisa destacou-se que a problemática abordada instiga o professor a fazer uma reflexão técnica-didática em favor da minimização das consequências de uma avaliação inadequada sobre o desempenho escrito dos alfabetizados. O acompanhamento e a avaliação dos progressos obtidos pelos escolares, mormente no período de alfabetização devem ser sempre ter em conta que as escritas iniciais são produzidas para o professor – interlocutor imediato e exclusivo, dados as condições de entrada nos domínios da escrita no âmbito escolar.

Através da teoria da psicogênese de escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999) descobrimos que, ao deixar as crianças escreverem espontaneamente, sem terem que imitar os modelos corretos que o adulto lhes transmite, podemos perceber que os principiantes têm ideais extremamente originais sobre o funcionamento do alfabeto e que tal compreensão é um processo evolutivo.

Portanto, é importante que o professor reconheça que a metodologia usada por ele, é de fundamental importância, ou seja, é necessário que as renove sempre que for possível, pois ficou comprovado que atividades repetitivas podem não surtir efeito, e que metodologias diferenciadas

## CONHECIMENTOS FONOLÓGICOS E ORTOGRÁFICOS NA ALFABETIZAÇÃO: UM OLHAR SOBRE PRODUÇÕES ESCRITAS DE ALUNOS DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

trazem muitos benefícios aos que estão aprendendo a dominar a escrita, ficando assim, estabelecido que o principal motivo das crianças trocarem as letras “d” e “t” em suas produções é apenas uma distração na hora da escrita e que os docentes por exercerem um domínio finalizado da escrita, estão preocupando-se antecipadamente, pois é no final do último ciclo que se fecha a alfabetização padrão adequada, caso isso não ocorra, cabe o encaminhamento a profissionais que possam diagnosticar problemas de ordem psicológica.

Enfim, o que pretendemos é compreender qual é o motivo que pode estar causando essa problemática, no que diz respeito à escrita, e ao que pode ser atribuído tal problema no processo de ensino aprendizagem do vernáculo, a heterogeneidade e à falta de prontidão (biológica ou psicológica) do alunado. Os resultados apontam para o papel de ações pedagógicas impróprias e, muitas vezes, decorrentes de uma carência técnico-teórica docente no que se refere ao domínio da estrutura e do funcionamento da língua materna. Não que o docente esteja descomprometido com o processo, mas que falha na sua formação, não se tenha habituado à pesquisa e a reflexão sobre os temas que, no curso de sua prática, venham a apresentarem-se como problemáticas, carecendo, assim, de maior esclarecimento e de novos recursos táticos para explanação didática.

### Referências

- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2008.
- CÂMARA JUNIOR, Joaquim Mattoso. **Dicionário de linguística e gramática**. 9. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1977.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. 25. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: Leitura do mundo, leitura da palavra**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- OLIVEIRA, M. A. **Conhecimento linguístico e apropriação do sistema de escrita**. Ceale: UFMG, 2005.
- PIAGET, Jean. **Psicologia e epistemologia: por uma teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1978.
- SIMÕES, Darcília. **Fonologia em nova chave: o desenvolvimento sobre a fala e a escrita**. Rio de Janeiro: H. P. Comunicação Editora, 2003.
- SILVA, Ailma do Nascimento; CARVALHO, Lucirene da Silva; NUNES, Ana Maria da Silva. **Fonologia da língua portuguesa**. Teresina: FUESPI, 2015.
- SIMÕES, Darcília. **Considerações sobre a fala e a escrita: fonologia em nova chave**. São Paulo: Parábola, 2006.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

