

REVISTA DA FA7

Comunicação e Cultura

Periódico Científico e Cultural da Faculdade 7 de Setembro

FACULDADE 7 DE SETEMBRO

Rua Maximiano da Fonseca, 1395

Bairro Eng. Luciano Cavalcante

CEP 60.811-024 - Fortaleza-CE

www.fa7.edu.br

Diretor-Geral

Ednilton Gomes de Soárez

Diretor Acadêmico

Ednilo Gomes de Soárez

Vice-Diretor Acadêmico

Adelmir de Menezes Jucá

Secretária-Geral

Fani Weinschenker de Soárez

COORDENADORES DE CURSO

Administração: Hercílio Brito

Ciências Contábeis: Luiz Daniel de Albuquerque Dias

Direito: Maria Vital da Rocha

Pedagogia: Selene Penaforte

Sistemas de Informação: Marum Simão

Comunicação Social: Juliana Lotif

REVISTA DA FA7

PERIÓDICO CIENTÍFICO E CULTURAL

DA FACULDADE 7 DE SETEMBRO

N. 7, vol. 2, agosto/dezembro de 2009

Revista da FA7: periódico científico e cultural da Faculdade 7 de Setembro /
Faculdade 7 de Setembro. – v.1, n.1 (jan/jun. 2003) – Fortaleza: FA7, 2003.

Publicação semestral
ISSN 1678-9172

1. Periódico científico e cultural – Faculdade 7 de Setembro – FA7. 2. Artigos Diversos. I. Faculdade 7 de Setembro – FA7

CDD 050

COLABORADORES DESTA EDIÇÃO

Maria Miliane Nogueira Franco

Selene Maria Penaforte Silveira

Afonso Filho Nunes Lopes

Maria Rejane R. Nascimento

Ariela Alves do Nascimento

Marco Aurélio de Patrício Ribeiro

Ana Maria Iório Dias

Fátima Maria de Holanda Lima

Rebeka Rodrigues Alves da Costa

Geranilde Costa e Silva

Cecília Rosa Lacerda

Bergson Rodrigo Siqueira de Melo

Mauro Cavalcante Pequeno

Verônica Maria Lavor Silva de Melo

Adriana Regina Dantas Martins

Joselene Gonçalves

Bernadete Porto

REVISTA DA FA7

Periódico Científico e Cultural da Faculdade 7 de Setembro

Rua Maximiano da Fonseca, 1395 – Eng. Luciano Cavalcante

CEP 60.811-024 – Fortaleza-CE

Telefone: 85.4006.7600 / E-mail: revista@fa7.edu.br

Editor

Tiago Seixas Themudo

Coordenação Editorial e Revisão Técnica

Fernando Filgueiras

Conselho Editorial – Revista da FA7

Ednilo Brasil Soárez

Paulo Germano Barroso de Albuquerque

Teobaldo Campos Mesquita

Maria Vital

Selene Penaforte

Glauber Cintra

José Adelito Regueiro Filho

Conselho Externo

Sylvio Gadelha (UFC)

Dilmar Miranda (UFC)

Rogério da Costa (PUC-SP)

Maria Cristina Franco Ferraz (UFF)

Conselho Internacional

Amália Boyer (Univerdad del Norte – Colômbia)

Emmanuel Valt (Paris)

João Caraça (Fundação Calouste Gulbenkian – Portugal)

Antônio Galindo (Universidade de Málaga – Espanha)

Projeto Capa

Rogers Tabosa

Editoração Eletrônica

Edwaldo Junior

Projeto Gráfico



Tiragem: 500 exemplares

(ISSN: 1678-9172)

S U M Á R I O

A consciência como ferramenta significativa de transformação na educação <i>Maria Miliane Nogueira Franco</i>	11
A organização da escola para a inclusão: a experiência de uma escola pública de Fortaleza <i>Selene Maria Penaforte Silveira</i>	19
Análise de software, jogos educativos e teorias de aprendizagem: uma tríade em construção <i>Afonso Filho Nunes Lopes</i>	39
As tecnologias da informação e da comunicação na escola: uma questão de competência e desafio educacional <i>Maria Rejane R. Nascimento</i> <i>Ariela Alves do Nascimento</i>	51
Conscientização – consciência crítica e libertação <i>Marco Aurélio de Patrício Ribeiro</i>	61
Considerações acerca de escola, conhecimento e formação <i>Ana Maria Iório Dias</i>	71
Escola: um espaço para a construção da ética <i>Fátima Maria de Holanda Lima</i>	87
Literatura infantil e ludicidade: é possível brincar com as palavras? <i>Rebeka Rodrigues Alves da Costa</i>	97
O uso da literatura de base africana e afrodescendente junto a crianças das escolas públicas de Fortaleza: construindo novos caminhos para repensar o ser negro. <i>Geranilde Costa e Silva</i>	109
Reflexões sobre a formação pedagógica de professores do ensino superior <i>Cecília Rosa Lacerda</i>	121
Tecnologias digitais na educação matemática <i>Bergson Rodrigo Siqueira de Melo</i> <i>Mauro Cavalcante Pequeno</i> <i>Verônica Maria Lavor Silva de Melo</i>	133

**Uma experiência de ensino e aprendizagem da escrita em língua
inglesa por meio de blogs**

Adriana Regina Dantas Martins 145

**Uma prosa sobre ludicidade – ou de como brincar com
a liberdade e a poesia**

Joselene Gonçalves

Bernadete Porto 157

E D I T O R I A L

Mais uma vez a Revista da FA7 dedica uma edição especial ao tema da Educação. E isso por uma razão muito simples. Já não é segredo para nenhuma sociedade que zelar pela formação de seus indivíduos significa a possibilidade de trilhar seu próprio caminho com autonomia, criatividade e desenvolvimento. No caso da sociedade brasileira, essa íntima implicação entre qualidade da educação e qualidade de vida é ainda mais forte, dado o nosso histórico subdesenvolvimento – que apenas começa a ser superado – e o já comprovado apetite do brasileiro por um mundo melhor, daí sua incrível criatividade. Fazer da educação uma meta estratégica da nação significa criar as condições reais de transformar uma potência latente em mundo real.

Nessa edição, serão discutidas as possibilidades pedagógicas abertas pelas novas tecnologias da informação e da comunicação, indo desde a análise dos blogs como meio de aprendizagem de línguas estrangeiras, até a utilização das tecnologias digitais no ensino da matemática, assim como a importância da ludicidade nas estratégias pedagógicas das escolas contemporâneas.

Esperamos poder estar contribuindo para essa fundamental reflexão sobre como transformar as instituições educacionais do Brasil em lugares efetivamente de aprendizado de conteúdos teóricos e práticos fundamentais para o nosso crescimento econômico, e também de um caráter nacional que nos torne ainda mais amorosos e solidários.

O editor

A CONSCIÊNCIA COMO FERRAMENTA SIGNIFICATIVA DE TRANSFORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO

Maria Miliane Nogueira Franco
Faculdade Sete de Setembro – Curso de Pedagogia

A consciência do ser humano é um juiz interno que estabelece e se encarrega de reger as diretrizes básicas para se viver a vida definitivamente segura. (A Arca)

RESUMO – Este artigo tem como objetivo principal suscitar uma reflexão acerca do papel do educador no contexto educacional globalizado. Sua atuação e dificuldades diante dos inúmeros desafios que lhe são impostos e, principalmente, volver o olhar para o rumo em que a educação tem sido encaminhada, o que tem gerado cada vez mais seres humanos fragmentados. Qual o objetivo da educação? Educar para a vida, ou apenas para manter o sistema funcionando e suas desigualdades? E o educador? Qual o seu real papel? O presente artigo traz à baila a consciência como uma importante ferramenta para uma educação ocupada em favorecer a formação de seres humanos integrais, logo para a construção de uma nova humanidade, certamente mais equilibrada.

Palavras-chave: consciência, educação, o papel do educador.

ABSTRACT – This paper's main objective is to raise some questions about the role of educators in the educational global context. Their operations and difficulties facing the many challenges that are imposed and, especially, turn the gaze to the direction in which education has been moving, what has generated increasingly fragmented human beings. What is the purpose of education? Educating for life, or just to keep the system working and its inequities? And the teacher, what is his real role? This article brings to the fore as an important awareness tool for a busy education to promote the formation of integral human beings, just for the construction of a new humanity, certainly more balanced.

Keywords: consciousness, education, the educator role.

INTRODUÇÃO

O educador na contemporaneidade está diante de uma verdadeira gama de desafios bem diferentes dos vividos nos séculos passados. De um lado, as inovações, a tecnologia ditando uma nova realidade, bem como uma sala de aula repleta de estudantes que já trazem em si uma carga de conhecimentos advindos da mídia, da internet e outros meios de comunicação tão comuns em nosso cotidiano, e por outro lado, os interesses mercadológicos que têm investido esforços na manutenção e ampliação do sistema capitalista, moldando uma educação de preparo para o mercado de trabalho, formação técnica, sem atentar às demais necessidades cabíveis a uma verdadeira educação. Não raro, podemos observar educadores desestimulados, ou mesmo desesperançosos, esperando uma atitude vinda de fora, esquecendo-se de despertar para o objetivo de sua profissão, objetivos estes que só podem ser exercidos por um educador. Muitos ocupam o cargo pela necessidade do salário, sendo apenas um meio de sobrevivência, o que acaba não possuindo em si um significado e um comprometimento com a sua função social e humana, e por fim, terminam por não perceber o quão bela, rica e significativa é a arte de educar, que traz em sua essência o valor do ser humano, o despertar de suas capacidades, a ampliação de suas potencialidades e a meta mais significativa: o preparo para vida, atentando-se a todos os seus aspectos, quer físico, psíquico e moral, portanto não pode ser feita de modo que não almeje uma qualidade razoavelmente especial, ou que se prime estar a serviço dos interesses do poder estabelecido. O educador deve estar sempre a serviço do ser humano e da sua integridade.

O educador na contemporaneidade tem um grande desafio e isto não se resume a estar apto e integrado apenas às novas tecnologias, teorias e modismos pelos quais a educação tem sido focada nos últimos anos, mas, sobretudo, o educador genuíno deve se comprometer com o verdadeiro sentido da educação, e todos os paradigmas que a mesma representa; deve reconhecer o seu papel diante da sociedade caótica e sem valores em que estamos inseridos, e ter consciência do que nos rodeia e nos rege, pois só assim poderá interferir de maneira objetiva com fins de gerar significativas transformações.

1 O EDUCADOR CONSCIENTE DO SEU PAPEL SOCIAL E HUMANO

É notório e incontestável o fato de que o mundo atual está envolto em elevados índices de corrupção, violência e volúpia, e que a crise de valores em que nos encontramos tem se alastrado de tal forma que, atentos a tal movimento, não podemos deixar de nos questionar: para onde caminha a humanidade e aonde iremos chegar?

O crescimento desenfreado da sociedade, o capitalismo devastador, a desigualdade social, são algumas variáveis responsáveis pela fomentação do caos contemporâneo, portanto cabe-nos, enquanto educadores, refletir acerca de: como a educação tem contribuído para manter, ampliar e difundir o caos social? Qual a nossa responsabilidade na construção de uma humanidade equânime e equilibrada? A professora Maribel Barreto afirma que:

“A crise contemporânea da nossa sociedade, parece-nos claro, está alicerçada, principalmente, no nosso descuido ou mesmo descomprometimento com os valores éticos, estéticos e morais elevados, demonstrados nas nossas ações cotidianas, fazendo com que formemos, na maioria das vezes, através, inclusive, da educação, profissionais e técnicos, mas não seres humanos, ainda que estas pessoas possam se tornar profissionais competentes” (BARRETO, 2004).

Em nossas escolas temos corrido contra o tempo para preparar o educando para o mercado de trabalho, para ocupar uma vaga nos diversos segmentos profissionais, mas até onde estamos preparando esse educando para a vida e o que verdadeiramente importa para bem viver? Ora, pelas mãos de um educador passam os futuros engenheiros, médicos, cientistas, pais e mães que formarão uma nova sociedade. Se diante dessa máxima, couber ao educador apenas o papel de ser um mediador, facilitador de conhecimentos teóricos para um futuro ingresso no mercado de trabalho, estará também negligenciando todo o potencial latente que carrega cada sujeito em sua individualidade, em sua sensibilidade, desrespeitando seus anseios, suas aptidões, seus sonhos e a possibilidade de possivelmente despertá-los enquanto seres humanos comprometidos consigo mesmo, bem como para com a sociedade.

“Nossas escolas são construídas segundo o modelo das linhas de montagem. Escolas são fábricas organizadas para a produção de unidades biopsicológicas móveis, portadoras de conhecimentos e habilidades. Esses conhecimentos e habilidades são definidos exteriormente por agências governamentais a que se conferiu autoridade para isso. (...) As unidades biopsicológicas móveis são aquilo que vulgarmente recebe o nome de “alunos”” (ALVES, 2001).

Cada ser humano é uma parte integrante desta sociedade mundial que fazemos parte, cada um agindo faz o mundo como é e está, logo podemos perceber que o todo é formado por partes, e cada parte representa uma importante responsabilidade nessa formação. Se em nosso meio conduzimos nossas crianças sem dar-lhes as ferramentas necessárias para que possam vivenciar os valores que importam para o bem viver comum, estamos de fato contribuindo para manter a sociedade tal qual é, sem acrescentar nada útil para que possam ocorrer significativas transformações. Pois que o ser humano é composto de três níveis: físico, psíquico e moral, se a educação focar seu olhar apenas no desenvolvimento psíquico do educando, deixando de lado os demais aspectos estará formando-o de forma fragmentada. Como resultado, teremos mais um sujeito fragmentado que agindo e interagindo no seu meio social só poderá manter e ampliar os caos em que já estamos envolvidos, logo o papel da educação não foi cumprido em sua totalidade.

Nossa sala de aula é como os bastidores de um grande espetáculo que é a vida. O educando está se preparando para estrear o que há de mais importante em sua história, que será o momento em que cada um poderá caminhar com os próprios pés, seguros, será também o momento em que poderão interferir diretamente na concepção de um novo rumo, de uma nova humanidade; são sementes que germinarão na coletividade e o que delas vier, dependerá diretamente do que receberão e apreenderão em sua trajetória. Porquanto, a responsabilidade do educador exige seriedade de propósito, sensibilidade e clareza. É, sem dúvida, uma tarefa deveras árdua, porém a necessidade justifica a sua existência e o prazer de ser educador.

Segundo o ‘Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI’ a educação deve se organizar em torno de quatro aprendizagens que serão essenciais por toda a vida do sujeito, servindo como base de sustentação de todo conhecimento. São elas: *Aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos;*

aprender a ser. O referido relatório enfatiza que o ensino atual tem se ocupado apenas, ou quase totalmente, com o *aprender a fazer*, e sugere que os quatro pilares sejam trabalhados de forma igualitária para que a educação possa adentrar em um novo campo que possibilite uma nova concepção e advindo deste processo uma educação que respeite o indivíduo em sua totalidade.

“O nosso futuro, na verdade, é uma quebra de paradigmas. Nós temos que mudar o modelo de dominação no qual vivemos e que estamos passando para as novas gerações. A tecnologia permite você sonhar o que era inimaginável no passado. Graças a ela é possível imaginar uma educação holística. Mas, precisamos mudar da ciência contra a natureza para uma ciência com a natureza. Isso é uma nova maneira de educar, que está muito além das tecnologias. Insisto em Paulo Freire: “educar para quê?” Definir isso é mais importante” (FIALHO, 2009).

É papel da educação, logo do educador, o compromisso para a construção de uma sociedade mais humana e menos desigual. O trabalho no mundo capitalista em que vivemos perdeu sua característica essencial, que é a de humanizar, contudo, o que não podemos perder é a nossa esperança em um mundo mais justo, mais equilibrado e mais igualitário. A prática do educador em sala de aula fará a diferença se o mesmo estiver cômico da realidade e comprometido com uma transformação que venha trazer benefícios a nossa sociedade. O despertar dessa consciência está na valorização de atitudes que tenham como base uma lógica humanista, uma estética elevada e uma razão pautada pela sensibilidade. Elementos valiosos que são intrínsecos a nosso ser, residindo em nossa essência, os quais são perceptíveis na pureza das crianças e no adulto livre dos padrões da sociedade, mas consciente dos seus processos subjetivos. Por isso, são inúmeros os desafios que nos são impostos nessa realidade contemporânea, o que tem gerado de certo modo, educadores descomprometidos e desanimados com a importância da educação.

“Eis, também, a tarefa do autêntico educador: cultivar um solo propício para que o aprendiz desvele a sua palavra e revele a sua singularidade. Trata-se de apoiar e, também, de frustrar, pois os limites têm que ser aplicados, centrados no aprendiz. E jamais utilizar a técnica perversa da comparação, através de uma ética do respeito à diferença, ao semblante único de cada aprendiz. Por que

um ser humano não floresceria se tivesse esse cuidado? Vale ainda afirmar que o bom jardineiro é menos o conhecedor da botânica e mais o amante da planta. Aí, estamos diante da grande pedagogia do amor, que é a primeira e a derradeira lição na escola da existência” (CREMA, 2002).

2 A CONSCIÊNCIA COMO FERRAMENTA SIGNIFICATIVA DE TRANSFORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO

Em Salvador nasceu uma iniciativa da criação de uma disciplina chamada Conscienciologia (estudo da consciência). Trata-se de uma proposta transdisciplinar na área de educação que visa estabelecer um diálogo entre diferentes áreas do conhecimento e auxiliar na formação integral dos educandos, através do estudo da Consciência.

Atualmente a Conscienciologia está sendo desenvolvida por uma equipe multidisciplinar de docentes através de suas pesquisas e inserção em instituições de ensino superior (públicas e privadas), em nível de graduação e pós-graduação, em diferentes estados do Brasil.

Uma das grandes pioneiras desta proposta é a professora Dra. Maribel Barreto. A pesquisadora desenvolve diversos trabalhos voltados para o estudo da Consciência e propõe uma reflexão:

“Por que o Ser Humano precisa de Consciência? O Ser Humano precisa de Consciência porque embora ele queira ser feliz e evitar a dor ele sofre; se sofre é porque está fazendo o incorreto; se existe o incorreto é porque existe o correto; se existem o correto e o incorreto eis a necessidade essencial do mesmo poder distinguir o correto do incorreto – um dos objetivos da Consciência, que é justamente facultar ao ser humano aptidões, tais como a do discernimento, que o possibilita compreender absorvendo, em si mesmo, a natureza real que reside em todas as coisas, a partir do estudo e desvendamento de Leis Naturais que regem o Universo, através da Educação” (BARRETO,).

Anualmente acontece em Salvador o Simpósio Internacional sobre a Consciência, que reúne estudiosos do Brasil e do mundo preocupados em desvendar essa valiosa ferramenta em prol do progresso do ser humano nos diferentes âmbitos do viver. Os anos desta atividade possibilitaram a muitos educadores conhecer mais profundamente os estudos que existem a nível nacional e internacional acerca da Consciência, e suas aplicações,

como uma chave que abrirá novas possibilidades positivas no âmbito educacional construindo e contribuindo para o advento de uma nova perspectiva na educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caos em que a sociedade mundial se encontra justifica uma necessária tomada de consciência acerca do papel da educação. O educador deve exercer a sua profissão, por que não dizer, como despertador de consciências, ao invés de conversor ou escravagista das mesmas. Cabe ao educador conceber a fundo a verdade que nisto encerra, buscar desde o princípio despertar no educando seu sentimento acerca da vida e, a partir daí, que ele mesmo possa discernir e fazer uso dos valores que importem para uma vida mais justa e harmônica. Porém, este objetivo será impossível se os educadores não atentarem a si mesmos, individualmente, fazendo disso seu interesse maior. Ter por finalidade a compreensão da razão de sua existência, expandir a sua própria consciência e conhecer a sua real estrutura para com a vida, para com o meio onde vivem, bem como para consigo mesmos, advindo disto, transformar-se, momento a momento, quando dos desafios da vida, no viver em sociedade, e então perceber a necessidade urgente, emergencial, de dar um novo rumo, em razão da sua função, à Educação. Parece-nos claro que só assim o educador construirá a tão esperada nova humanidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Rubem. **A escola que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. Campinas: Papyrus, 2001, p 120.

BARRETO, Maribel. **O papel da consciência em face dos desafios atuais da educação**. Salvador: Sathyart, 2004, p 81.

BARRETO, Maribel. **A Consciência como base para o desenvolvimento de valores de Leis Naturais na Educação**. Disponível em: http://www.conscienciologia.pro.br/artigos_maribel/03.pdf

CREMA, Roberto. **Inteligência Integral: o desafio transdisciplinar**. Disponível em: <http://st.uniolhar.ptws.net/InteligenciaIntegral.php>
Acesso em: 20 de janeiro de 2010.

FIALHO, Francisco. **Possibilidades de uma educação transformadora.**
Disponível em: <http://www.dialogica.ufam.edu.br/entrevista2.htm>

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir.** Brasília: Cortez, 1999, p 288.

ORGANIZAÇÃO CIENTÍFICA DE ESTUDOS MATERIAIS, NATURAIS E ESPIRITUAIS. **Fazer do Homem um Ser Humano “Quanto à Educação”.** Salvador: OCIDEMNTE, 1995.

ORGANIZAÇÃO CIENTÍFICA DE ESTUDOS MATERIAIS, NATURAIS E ESPIRITUAIS. **Fazer do Homem um Ser Humano “Quanto à Consciência”.** Salvador: OCIDEMNTE, 2001.

A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA PARA A INCLUSÃO: A EXPERIÊNCIA DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE FORTALEZA

Selene Maria Penaforte Silveira

RESUMO – Este artigo tem como objetivo apresentar elementos de uma pesquisa desenvolvida em uma escola de rede pública municipal de ensino da cidade de Fortaleza-CE. Essa pesquisa contou com três grandes eixos: gestão e organização da escola para a diversidade, práticas pedagógicas e a gestão da sala de aula, leitura e escrita de alunos com deficiência.

Palavras-chave: inclusão, diversidade, práticas pedagógicas.

ABSTRACT – This article aims to present elements of a research carried out in a school of public municipal school in Fortaleza-CE. This research comprises three main areas: management and organization of the school for diversity, teaching practices and classroom management, reading and writing of students with disabilities.

Keywords: inclusion, diversity, teaching practices.

Este artigo tem como objetivo apresentar elementos de uma pesquisa desenvolvida em uma escola da rede pública municipal de ensino da cidade de Fortaleza – Ceará. Essa pesquisa contou com três grandes eixos: gestão e organização da escola para a diversidade, práticas pedagógicas e a gestão da sala de aula e leitura e escrita de alunos com deficiência.

Essa pesquisa foi embasada na metodologia colaborativa, onde a ideia central da pesquisa colaborativa é mobilizar diferentes *expertises* para construir um saber que não seria o mesmo se tivesse sido concebido somente por pesquisadores ou pelos atores do metier em questão (Couture, Bednarz, Barry, 2007).

1 APRESENTAÇÃO PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVA

Esse estudo se constitui em uma pesquisa-ação realizada colaborativamente cujas características principais são explicitadas na pesquisa colaborativa ou pesquisa-ação colaborativa (ANADON, 200; PIMENTA & MOURA, 2000; MORIN, 2004; POULIN, 2006).

A pesquisa foi desenvolvida durante dois anos e meio, na Escola Isabel Ferreira, da rede pública municipal de Fortaleza, Ceará, Brasil. Essa escola está situada em um bairro pobre e atende a alunos considerados desfavorecidos economicamente. Em relação à estrutura física, podemos considerá-la uma escola em boas condições de funcionamento. Atende alunos da educação infantil a 4ª série nos turnos manhã e tarde e educação de jovens e adultos no turno da noite.

Por ocasião da pesquisa a escola contava com 26 alunos com deficiências, distribuídos pelas diversas salas de aula. Segundo as professoras, a maioria desses alunos apresenta sérios comprometimentos na aprendizagem, aliados a outras limitações, tais como dificuldade de fala, deficiência mental, surdez e hiperatividade.

Os sujeitos participantes da pesquisa foram o diretor da escola, a coordenadora pedagógica, a orientadora educacional, além de dezesseis professores. Para o acompanhamento da pesquisa contamos com a participação de quatro pesquisadores (doutorandos) que tiveram a responsabilidade de, em cooperação com os profissionais da escola, implementarem o ensino diferenciado e a gestão participativa.

2 OS PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Como já descrito no início desse livro, os dados do artigo aqui apresentado fazem parte da pesquisa maior intitulada *Gestão da Aprendizagem na Diversidade*. Durante a pesquisa, os nossos principais procedimentos utilizados foram os seguintes: observação participante, encontros de estudos individuais e coletivos, conversas informais, participação em reuniões, reuniões individuais e coletivas. Esses procedimentos, apesar de distintos, eram complementares entre si e em muitos momentos aconteciam concomitantemente. Essa variedade de fontes de dados proporciona também diferentes perspectivas de interpretação.

Nesse artigo nos deteremos em apresentar uma análise de parte dos resultados da pesquisa focando sobre mudanças constatadas com o

grupo gestor e o grupo de professores envolvidos na pesquisa a partir dos dados coletados nos acompanhamentos e observações e nos grupos focais.

Os acompanhamentos, realizados junto aos professores e aos gestores da escola, se deu numa perspectiva socioconstrutivista apoiando-se principalmente nos estudos de Masciotra (2006), de Doise e Mugny (1981) e Jonnaert e Vander Borgh (1999). Este modelo se apresentou eficiente, visto que permitiu assegurar um acompanhamento mais estruturado, mais sistematizado e melhor fundamentado nos princípios de base do socioconstrutivismo. Ele permite também uma relação mais estreita favorecendo uma maior cumplicidade entre os pesquisadores e os profissionais da escola. Os gestores da escola e os professores foram acompanhados em suas ações na frequência de 3 vezes por semana. Para isso eram efetuadas reuniões de estudo, planejamento, implementações e avaliações das ações de gestão e das práticas pedagógicas em cooperação com a equipe de pesquisa. Esse acompanhamento deu um grande salto qualitativo nas ações.

Nos encontros de estudos com a gestão refletíamos a partir do referencial teórico da teoria da mudança (CROZIER e FRIEDBERG, 1997; BARROSO, 2006; CANÁRIO, 2006; THURLER, 2001) e de autores que discutem a gestão da escola dentro de uma perspectiva inclusiva (BAUER & BROWN, 2001; KENNEDY & FISCHER, 2001; STAINBACK & STAINBACK, 1993;).

Os dezesseis professores acompanhados eram aqueles que tinham alunos com deficiência, hiperatividade, autismo ou atraso importantes de desenvolvimento na aprendizagem. Esses professores foram incluídos no projeto por adesão e na frequência de uma vez por semana participavam de atividades estruturadas, tais como: observação da prática de uma colega, desenvolvimento de prática para ser observada pelas demais colegas e reuniões para análise e discussão da prática. Esse procedimento permitiu aos professores avaliarem o próprio progresso e o progresso de seus colegas no sentido da implementação do ensino diferenciado e conseqüentemente no que consiste a gestão da aprendizagem no contexto da diversidade. Os demais professores da escola participavam das diversas atividades de formação realizadas duas vezes por mês nas reuniões de sábado. Acreditamos que esses encontros de formação permitiram aos professores o desenvolvimento de estratégias mais apropriadas para desenvolver uma relação de qualidade centrada no acolhimento e na escuta de todos os alunos.

Além dos acompanhamentos e observações feitas pelo grupo de pesquisa, um dos instrumentos utilizados visando o rigor da nossa análise de conteúdo dos discursos dos professores foi a realização de duas entrevistas por meio da técnica de grupos focais. Este procedimento permite que os professores expressem suas motivações com relação à pesquisa, e as suas percepções sobre os impactos dela no desenvolvimento da escola e no seu desenvolvimento pessoal e profissional. Nesse instrumento, as perguntas diziam respeito aos aspectos de mudanças observados a partir da entrada da pesquisa na escola e da participação e envolvimento de cada um dos sujeitos participantes. Esse questionário foi aplicado no meio e no final da pesquisa como forma de verificarmos o impacto da pesquisa nas mudanças ocorridas durante o processo de intervenção do grupo da pesquisa na escola. O momento da aplicação foi feito com três grupos distintos: um grupo de professores acompanhados mais diretamente em sala de aula por membros da pesquisa, outro grupo de professores que participavam dos momentos de estudos coletivos, mas não tinha acompanhamento direto da pesquisa e um último grupo formado pelo núcleo gestor da escola. A aplicação aconteceu com um pesquisador conduzindo as perguntas e dois observando e fazendo as anotações necessárias. Esse momento foi todo registrado por gravadores. As questões respondidas pelo grupo de professores se constituíram como informações e análises complementares do nosso estudo.

A análise dos conteúdos das entrevistas dos Grupos Focais realizadas em 2006 deu suporte ao redimensionamento do trabalho para 2007. Ao término de 2007 repetimos os grupos focais. A partir do confronto entre estes dois grupos focais, pode-se constatar numerosas mudanças tanto por parte das professoras quanto por parte da equipe de gestão cujo papel se revelou importantíssimo no processo de transformação geral na organização da escola numa perspectiva de inclusão. São essas mudanças que apresentaremos agora.

3 A ESCOLA ISABEL FERREIRA DIANTE DA MUDANÇA DE PARADIGMA

A proposta de uma pesquisa-ação em uma escola que atende alunos com deficiência foi uma tarefa complexa e ao mesmo tempo ousada, uma vez que na maior parte das escolas existe uma grande fragmentação no

desenvolvimento do trabalho pedagógico e na organização da instituição. Além disso, é comum no cotidiano das escolas, vivenciarmos um quadro distante dos pressupostos de uma escola inclusiva, que seja de fato, para todos os alunos, indistintamente.

Na escola Isabel Ferreira, onde desenvolvemos a pesquisa, a nova perspectiva de atendimento provocou, além do acolhimento de um novo aluno desconhecido, incitado pelas novas orientações políticas de inclusão, uma tomada de consciência na forma de organização e gestão da escola, bem como na inadaptação dos métodos pedagógicos tradicionais. Até então, os professores pensavam fazer bem e se dedicar do melhor jeito possível a sua missão docente. O mundo está mudando. As crianças que eram deixadas fora da escola porque não se acreditava nas suas potencialidades cognitivas veem seu direito à educação reafirmado e organizado tanto pela sociedade civil quanto pelos órgãos oficiais, cada vez mais sensibilizados e envolvidos no advento e na realização deste direito imprescindível. Nesse contexto, a escola pública Isabel Ferreira teve de enfrentar uma tripla “revolução”: uma mudança na gestão da instituição, mudança no plano das mentalidades e da cultura do acolhimento e uma mudança do ponto de vista da cultura profissional inclusiva. Assim, a proposta desse artigo está assentada na apresentação desses três paradigmas.

4 MUDANÇAS NA GESTÃO DA ESCOLA

O primeiro nível de mudança ocorrida nesta instituição pública foi nos planos organizacional e estrutural, incluindo tanto uma gestão mais acolhedora do ponto de vista relacional como uma gestão mais envolvida com as questões pedagógicas e administrativas. Constatamos um esforço da direção em promover encontros e reuniões com a comunidade escolar buscando atender aos princípios de uma gestão inclusiva, ou seja, a escola passou a tratar os assuntos importantes de forma compartilhada e coparticipativa. Nas reuniões, os professores e funcionários começaram a experimentar o exercício da tomada de decisões e responsabilização pelas ações da escola, incluindo situações administrativas, pedagógicas e relacionais.

No cotidiano da escola percebemos várias mudanças da gestão em relação à aceitação e ao acolhimento dos alunos, especialmente aqueles

com deficiências ou dificuldades mais acentuadas. Sem dúvida, o tema da inclusão passou a fazer parte da pauta da escola, como observamos nos mais diversos momentos, seja nas salas de aula, na hora do encontro das professoras no recreio, nas conversas pelos corredores ou mesmo durante os nossos momentos de formação. Na maioria das vezes, esse tema se fazia presente de forma positiva e empolgada, quando algumas professoras constatavam interação e progressos dos alunos, no entanto também ouvíamos ainda muitas queixas em relação a algumas dificuldades percebidas e vivenciadas por elas. Essas mudanças nos remetem, sobretudo, a uma mudança do olhar sobre a convivência com crianças deficientes; a uma vontade assumida e “consumida” de quebrar os antigos paradigmas pedagógicos; a uma sistematização das práticas inclusivas ao nível da escola inteira; a uma sistematização de certas práticas pedagógicas. Percebe-se que todas essas mudanças parecem ligadas à maior implicação da equipe de direção nessas questões.

Outro aspecto relevante observado foi a estruturação dos espaços, o investimento em recursos materiais e profissionais. Isso provocou uma emulação interna e em direção à comunidade parental, favorecendo as condições de um processo inclusivo que abranja todos os segmentos da escola. Assim, com a estimulação e a ajuda do grupo de pesquisa, a escola transformou e proveu certos espaços de elementos decorativos ou lúdicos que a embelezaram e a tornaram mais calorosa e mais segura; aumentou o número de jogos no recreio a fim de canalizar melhor a agressividade dos alunos. Ela se dotou de uma biblioteca e, sobretudo, incentivou um uso maior, generalizado e mais familiar dos livros, assim como da sala de informática por parte de todas as crianças e em especial, das com dificuldades. A criação da sala de apoio especializado, com um profissional dedicado ao acompanhamento das professoras e ao atendimento específico às crianças com dificuldades, se revelou de grande importância para os profissionais da escola.

A valorização do espaço escolar constitui uma condicionante importante no desenvolvimento das ações pedagógicas. Esse poder de influência do ambiente parece ter sido percebido e valorizado pelos profissionais da escola. A fala da professora a seguir retrata esse sentimento:

Por que tudo era um sonho nosso, parquinho, organização da biblioteca, não sei se eu digo ativação ou reativação da biblioteca

que está ficando muito boa... e todas aquelas metas. Eu não sei, se eu olhasse eu lembrava mas muitas foram cumpridas. Muitas das organizações aconteceram, eles puxaram, vamos fazer, tem de acontecer e antes não tinha...

(professora "N").

A implantação desses espaços, sem dúvida, traz um avanço para a proposta pedagógica da escola, por oferecer e ampliar para os alunos maiores oportunidades de aquisição de conhecimentos em espaços múltiplos de aprendizagem. Refletindo sobre esses esforços, percebe-se que as obras realizadas, além de inegáveis benefícios trazidos para a satisfação no trabalho na instituição, contribuíram para a melhoria do aspecto visual e estético, aspectos, sem dúvida, importantes na valorização e autoestima do grupo. Podemos dizer, como Santos (2006), que os espaços são também manifestações culturais que revelam crenças, valores e sistematização de vivências.

Pouco a pouco, a equipe de direção se apropriou das diretrizes de inclusão; investiu mais no seu papel de facilitadora em termos de filosofia e de política educacional inclusiva entre alunos, profissionais e pais e, com a ajuda do grupo de pesquisa, se envolveu mais em diversas iniciativas, através de encontros festivos, de informação, comunicação, de apoio tanto por parte dos profissionais, quanto dos pais, e apropriadas a difundir na comunidade escolar um sentimento essencial, de acolhimento, de respeito à integridade de cada um e de bem-estar emocional. Também, não se pode negar a importância desse desafio cujo alcance não foi dos mais fáceis sabendo o quanto ele favorece as condições de mudança de mentalidade.

Em resposta à entrevista no grupo focal durante a pesquisa, o teor das falas do diretor aponta essa maior implicação da equipe da gestão e, com certo realismo, o reconhecimento das mudanças ocorridas, como nos mostra a reprodução da fala do diretor: *nós conseguimos algumas modificações, nós conseguimos algumas mudanças; mas, apesar de termos conseguido uma boa parte, existe muito caminho a ser percorrido*. Na verdade, quando o diretor se refere a *algumas mudanças*, são mudanças de grande porte, tanto dos pontos de vista organizacional e estratégico (criação de uma sala de apoio pedagógico, implementação do trabalho do supervisor/coordenador pedagógico que não existia na escola e que não se encontram em todas as escolas da rede) quanto sob o prisma pedagógico com o estabelecimento e a integração da necessidade

do planejamento das atividades escolares. Essa integração revela-se no fato de a supervisão passar a receber *os planejamentos feitos pelas professoras, mesmo sem ter tido o dia para o planejamento*. Além disso, o que parece importante é o fato de que essas mudanças não ficam só com as ações das professoras. A equipe de gestão, nas palavras do diretor, *está mobilizada com a preocupação de se tratar bem não só os alunos com necessidades especiais, mas todas as crianças*. Aparece, pois, uma relação sistêmica entre o engajamento da gestão e a implicação do corpo docente: *a escola deve atender a todos; eles também fazem parte da educação, de toda escola*. A supervisora reforça a fala do diretor destacando o fato de que a escola, para ela, aparece como *totalmente acolhedora*, pois *todo mundo na escola se envolve, a gestão, a secretaria e até os funcionários da limpeza, da merenda, todo mundo se mobiliza para acolher as crianças*. Nas palavras do diretor, *a família não está pedindo nada, está apenas exigindo aquilo que já é um direito legal*. Essa fala nos permite dizer também da sensibilidade do diretor desde o início da pesquisa. Essa forma de apropriação (internalização numa perspectiva socioconstrutivista) favorece uma recomposição profissional: *isso tem melhorado muito na questão de como administrar com certa tranquilidade*. Sobre esse contexto, ressaltamos Booth e Ainscow (2000) quando destacam a cultura inclusiva como dimensão fundamental para o estabelecimento da escola inclusiva. Para esses autores, a cultura inclusiva é um princípio que guia as decisões e políticas educativas da escola para apoiar as aprendizagens de todos os alunos.

Interessante é salientar o quanto a apropriação da perspectiva inclusiva pela equipe de gestão se manifesta nas falas das entrevistas, coincidindo com o período em que passa a haver uma implicação intensa e sistemática dos pesquisadores na sua forma de acompanhamento. Os membros da equipe da direção são categóricos, quando afirmam mudanças importantes na organização da escola. Esse novo modo de ser profissional ficou atestado pela predominância de falas que nos levam a concluir haver acontecido mudanças de cunho interno: *nós estamos tendo a oportunidade de estar modificando hábitos*. Essas mudanças em termos de sistematização de práticas são atribuídas pelo diretor, às interações com o grupo de pesquisa, notadamente através das *reflexões que foram feitas, das discussões, dos debates, das conversas formais e informais no decorrer do contato com o grupo da pesquisa*. O diretor,

em várias passagens da sua fala, destaca o quanto o papel da pesquisa foi importante para as mudanças ocorridas na escola, tanto pela equipe da gestão quanto pela equipe de professores e funcionários.

Percebe-se claramente o estabelecimento de um contexto bem mais inclusivo na escola toda. Com efeito, o diretor insiste em sua fala sobre o fato de que, a partir de então,

As ações aparecem mais compartilhadas e envolvem a responsabilidade da escola toda. Quer dizer, não somente dos professores, mas também de qualquer funcionário, técnico, todos eles se sintam corresponsáveis pela escola.

Essa transformação geral na escola aparece também clara nos detalhes da vida da instituição e nas ações da gestão. As falas das professoras confirmam que nos apoiam nessa análise:

Eu acho que o que modificou, pelo menos esse ano, foi o respeito pelo número de alunos na sala de aula para quem tem alunos com deficiência (professora “M”).

Geralmente os jogos eram fechados, não tínhamos acesso... bom, agora a gente tem acesso para pegar mais jogos (professora “J”).

Os fragmentos das falas reproduzidas nos permitem perceber como pequenas ações da gestão tiveram certo reconhecimento pelos professores da escola. Eles percebem que há um começo, um direcionamento em relação à mudança, um empenho profissional e pessoal por parte do diretor para a mudança que envolve um esforço intelectual e emocional considerável. Esses aspectos são importantes de considerar para que as melhorias advindas desse processo possam se consolidar.

O relato do diretor é representativo do processo interno vivenciado por ele em relação às mudanças:

A forma como a gente lida com questões simples como, por exemplo, a metodologia da acolhida do aluno recém-chegado à escola, o aluno que está chegando, a metodologia da acolhida do professor que está chegando, de qualquer outro profissional que está chegando, então tudo isso faz a diferença. A minha compreensão não tinha alcançado, ela não era tão clara como é hoje.

Essas mudanças, que antes não existiam, segundo o diretor, dizem respeito ao trabalho de acompanhamento, aos estudos e discussões feitas com a pesquisa. Em sua fala, ele destaca permanentemente o papel desse grupo como parceiro das mudanças implementadas por ele na escola.

Vimos que a equipe de gestão se implicou não só com os aspectos administrativos, mas também, de uma maneira mais abrangente, com as questões de acolhimento, com as práticas pedagógicas, com o desenvolvimento profissional e pessoal. É notório o quanto ela valorizou a sistematização das ações de planejamento, por exemplo, que antes eram menosprezadas.

Podemos perceber um processo de internalização, numa perspectiva sociológica, a um processo de apropriação das diversas dimensões, dos diversos desafios da problemática inclusiva, por parte da gestão, seguido de uma recomposição das práticas pedagógicas e institucionais e de uma reconfiguração escolar. O jogo das diversas interações pessoais e profissionais entre professoras, gestores e pesquisadores na Escola Isabel Ferreira tiveram um papel fundamental no processo de transformação das mentalidades na escola.

5 MUDANÇAS NAS MENTALIDADES E NA CULTURA DE ACOLHIMENTO

Na maioria das entrevistas feitas na escola encontramos, por parte das professoras, e com grande regularidade, os testemunhos seguintes: “quando recebi uma criança com deficiência, foi um susto”; “a escola não estava preparada, e nós também”; “não sabemos como fazer com essas crianças”. Observamos que, no início do envolvimento do grupo nesse acompanhamento, as professoras estavam procurando receitas, como se a questão de acolher crianças “diferentes” fosse simplesmente uma questão de troca de “dicas”. Restritas a um certo modo de funcionamento tradicional, elas nem percebiam mais que, na sala de aula, elas estavam frente a um grupo heterogêneo, a uma diversidade de indivíduos que sua formação profissional de então lhes incitava em contemplar como um todo indistinto e sem grandes diferenças, em termos de necessidades educacionais. A entrada da criança com deficiência, e a incitação legislativa em levar em conta a dimensão individual das dificuldades de aprendizagem, colocaram essas professoras diante de um espelho

deformador, no qual não percebiam mais os seus alunos da mesma maneira, e ao mesmo tempo, nem se viam elas mesmas como antes. A força do acompanhamento dos pesquisadores do grupo de pesquisa a elas proporcionado foi de lhes ajudar a colocar em questão as suas certezas, em matéria de aluno, de criança a ser recebida no âmbito da escola, a tomar consciência dos seus preconceitos, das suas apreensões profundas diante de uma criança que perturbava seus padrões docentes estabelecidos e das suas resistências inerentes a todo processo de mudança importante. Não foi o menor desafio a ser ultrapassado.

Pode-se afirmar que, certamente, uma das primeiras e maiores conquistas da pesquisa foi esse longo trabalho de familiarização com certas modalidades da alteridade, de desmistificação das evidências educativas, que favoreceu a quebra das barreiras mentais, uma revolução no plano das mentalidades. Não se pode negar a importância dessa evolução, pois ela constitui, em si mesma, as fundações incontornáveis a partir das quais se pode construir uma escola de cultura profissional inclusiva.

Quanto à gestão da escola, um aspecto que sempre chamou atenção, no entanto, foi a forma diferenciada como o diretor tratava e atendia a todos os alunos da escola. Durante a nossa permanência na instituição, ficou claro que o aluno constituía o centro das atenções e a prioridade da Direção. As atitudes de acolhimento e reconhecimento contribuíram para reduzir a desvantagem que ele já traz consigo quando chega à escola.

O fato mais relevante que podemos destacar nas observações e respostas dadas nos grupos focais é que o desenvolvimento pessoal do aluno ficou diretamente condicionado pelas mudanças nas atitudes dos diversos profissionais da escola, inclusive os funcionários de serviços gerais. O envolvimento de todos foi fundamental para que a escola se tornasse realmente acolhedora e as mudanças acontecessem. As falas do diretor e da supervisora trazem um recorte desse fenômeno:

É notório o crescimento na vida dos alunos com relação ao processo de interação. Eles estão interagindo melhor, aprendendo a ler e a escrever aquilo que não escreviam. Isso só podemos atribuir às reflexões que estão sendo feitas e à aceitação... (...) No início eu deixava os problemas relacionados às crianças com deficiência mais para o professor, o professor resolver essas questões. Agora eu tenho clareza da importância do meu papel (diretor). Eu passei a ter um cuidado a partir dessa reflexão, eu passei a ter um cuidado diferenciado com as crianças, uma maior preocupação...

(...). Eu tenho parâmetro porque eu vim de outra escola pra cá. E eu vejo que assim que chega uma criança aqui, é totalmente diferente das outras, todo mundo da escola se envolve, é a gestão, é a secretaria, são os funcionários da limpeza, da merenda, todo mundo trata a criança, se mobiliza pra acolher a criança. Hoje a gente vê o cuidado que todo mundo tem com essas crianças (supervisora).

Em relação aos professores e funcionários, essa percepção se confirma:

*Antes eu brigava muito quando tinha uma situação de conflito entre os alunos, uma briga, uma arenga, até mesmo eu com o próprio aluno. Então, eu me alterava, gritava muito né. Eu já partia: vai ficar aí, sentado! Hoje, eu já tenho outro olhar. Já brigo menos, falo baixo, procurando ver o aluno mais de perto. É muito importante (professora "T").
A gente presta mais atenção quando vai distribuir a merenda, tem cuidado na saída das salas, no recreio. Pensa em coisas que nunca tinha pensado antes...(funcionária dos serviços gerais).*

O comprometimento da equipe da gestão com a atenção às crianças contribuiu para disseminação de um clima favorável em relação ao acolhimento dos alunos. É fato que não podemos generalizar a mudança em relação às crianças com grandes dificuldades ou com deficiências. Podemos dizer, todavia, que percebemos mudanças no olhar de todos (professores, funcionários, técnicos e gestão) em relação às crianças e a implicação da equipe da direção não somente na busca de melhoria nos aspectos administrativos, mas, sobretudo, no acompanhamento pedagógico dessas crianças e dos professores.

É papel da escola ajudar a desenvolver práticas educativas que articulem a aceitação do outro, combatendo a intolerância, o preconceito, a homofobia e outras formas de discriminação. A presença do aluno com deficiência favorece a abordagem desses temas na escola, num contexto de significação positiva.

Outro aspecto observado relativo à atenção aos alunos diz respeito à concepção que alguns professores têm em relação às crianças consideradas problemas. Essas eram vistas como alvo de muitas limitações sociais, pessoais e familiares e usualmente reside nessas questões a justificativa para a não aprendizagem ou para os problemas de comportamento. Durante a nossa pesquisa, nunca presenciamos o diretor se valer desses argumentos para classificar ou rotular um aluno

ou usar essas condições para livrar a instituição da tarefa de buscar os meios adequados ao atendimento que deve ser feito pela escola. De certa forma, ele rompe com a cultura que inculpa o aluno pelo seu insucesso, pela sua não aprendizagem. Em vez disso, ele busca implementar uma cultura de acolhimento e resolução, pelo menos no nível individual, dos problemas de cada um dos alunos.

É importante destacar o fato de que a inclusão não é privilégio só de ações de acolhimento. Uma escola tradicional pode ser acolhedora e não ser inclusiva. O que faz a diferença é o posicionamento claro da gestão da escola por todas as crianças com ou sem deficiência. A Direção deve desenvolver uma reflexão permanente sobre a aceitação da diversidade como um bem humano e um valor pedagógico. O diretor deve ser portador e disseminador dos valores da inclusão, atendendo a todos os cantos da escola, desenvolvendo uma relação física e emocional com toda a escola.

Quanto ao desenvolvimento dos alunos com deficiências, acreditamos que doravante, a escola terá uma nova postura e influência em relação ao seu processo de escolarização. Acreditamos na importância da coletividade como um forte motor no desenvolvimento da criança, e as relações estabelecidas pelo grupo gestor e pela maioria dos professores da escola criaram variáveis que se estabeleceram no ambiente escolar. Como exemplo, podemos citar uma tendência ao fortalecimento da relação entre alunos e professores, a nova forma de pensar a proposta pedagógica, o novo formato de acompanhamento do trabalho dos professores e a contribuição do núcleo gestor para a configuração de um contexto escolar inclusivo, buscando a criação de uma cultura escolar acolhedora e inclusiva.

Podemos dizer que, apesar dos limites existentes, a escola em foco assumiu esse compromisso, desencadeando ação e reflexão sobre os valores e práticas de uma escola verdadeiramente inclusiva.

6 MUDANÇA DA CULTURA PROFISSIONAL INCLUSIVA

Nesse item, apresentaremos os aspectos relativos ao desenvolvimento profissional observado no grupo gestor e, de forma indireta, nos professores participantes da pesquisa. É interessante observar que o desenvolvimento profissional na escola remete mais fortemente às

mudanças acontecidas no professor que é, possivelmente, o principal protagonista de mudanças em uma instituição educacional na medida em que seu desenvolvimento pode implicar em melhorias concretas no desenvolvimento dos alunos. Isso foi claramente observado nas situações presenciadas na escola, bem como nos depoimentos dados nas entrevistas aos grupos focais tanto pelo grupo gestor como pelos próprios professores. É relevante, porém, não perder de vista a noção de que as mudanças educativas não dependem exclusivamente do professor mediante suas competências pedagógicas, técnicas e sociais, tendo a gestão da escola um papel fundamental no direcionamento de ações propulsoras do desenvolvimento profissional.

Em sua fala numa entrevista do grupo focal, o diretor, assinalou que houve uma *quebra de paradigmas* nas concepções da escola, tanto no que diz respeito à forma de organizar a gestão como em relação às concepções de inclusão. Ele precisa seu pensamento, dizendo que tanto ele como as professoras, na época do início da pesquisa, começaram a desenvolver uma *noção sobre a educação inclusiva*. A expressão *quebra de paradigma* é uma locução forte, que marca uma ruptura franca com o que se praticava anteriormente na escola. O gestor e as professoras estavam diante de uma nova situação, que, no momento da administração da primeira entrevista do grupo focal, ocupava um espaço significativo do pensamento e das preocupações da escola. Esse foi o motor inicial necessário para um processo de maturação sobre essa nova realidade, para que essa quebra de paradigma, essa idéia de educação inclusiva, se transformasse posteriormente em práticas e em reflexões. Essas mudanças podem ser consideradas como aprendizados e desenvolvimento profissional, pois para alguns profissionais da escola houve uma tomada de consciência que incorporou à sua formação como elemento constitutivo da prática profissional a partir de reflexões fundamentadas e compartilhadas com o grupo da pesquisa e da escola.

É interessante perceber o quanto a reflexão, o pensamento retroativo e o olhar sobre a prática se desenvolveram. Com certeza, a educação inclusiva passou a interessar, a preocupar e a fazer parte de todo o contexto da escola. Os profissionais ficavam em busca de orientações específicas sobre o tema, materiais didáticos e sugestões que os ajudassem a *modificar algumas práticas*. Essas modificações têm relação não somente com a educação inclusiva, mas condiziam com necessidades de mudanças na educação de

forma geral. Podemos dizer que a discussão sobre inclusão impulsionou os profissionais da escola a pensar em mudanças mais amplas nas suas práticas cotidianas. Como nos disse o gestor da escola: *paradigmas foram quebrados*, provocando, assim, não somente mudanças na prática, mas também uma forte mobilização que provocou o rompimento de barreiras maiores, ou seja, as do preconceito pessoal (as próprias crenças) e profissional, fazendo com que os profissionais pudessem *ter um olhar diferente sobre a política inclusiva*. Também a expressão *cultura inclusiva* aparece intensa, pois remete a algo que deve se enraizar profundamente, tanto nas mentalidades quanto nas práticas.

Era notória a internalização da *cultura da inclusão* por parte da equipe da gestão da escola. Se essas mudanças aparecem claramente influenciadas e incentivadas por tudo o que a pesquisa trouxe (em matéria de formação, estudos, discussões e reflexões), interessante é perceber também o quanto o desenrolar das mudanças funcionou de maneira sistêmica: as ações e mudanças por parte das professoras e da gestão da escola alimentaram um processo de mudança uns sobre os outros. Esse aspecto nos remete a pensar sobre a escola *como campo de aprendizagens individuais coordenadas e como organização aprendente* (THURLER, 2001:176). Podemos dizer que esse movimento marca o início de uma cultura organizativa de valores e crenças sobre a inclusão baseada no espírito de colaboração necessário ao desenvolvimento dessa cultura. *A cultura de colaboração nas escolas depende de normas e das oportunidades de aperfeiçoamento contínuo e de aprendizagem ao longo de sua carreira e da predisposição dos profissionais* (FULLAN E HARGREAVES, 2001:83).

As mudanças na atuação do diretor e na dos professores nos permitiram notar o quanto as transformações ocorridas no nível profissional interferiram no grau de desenvolvimento pessoal do aluno. Com efeito, a aceitação das crianças junto a um trabalho de reflexão e de formação se traduz por melhor interação dos alunos na sala de aula e, conseqüentemente, uma possível melhoria no resultado da sua aprendizagem.

Depois de ter trabalhado durante vários anos segundo um padrão pedagógico, privilegiando uma transmissão “clássica” e “vertical” dos conhecimentos, as professoras tinham de passar, em dois anos e meio, por uma lógica pedagógica totalmente nova e dando prioridade à criação de um ambiente escolar acolhedor, à coconstrução dos saberes com e entre

os alunos, mediante uma perspectiva pedagógica que celebra e estabelece a multiplicidade das interações e inter-relações na sala de aula. Pela primeira vez, elas descobriram novos métodos de trabalho, inspirados no socioconstrutivismo, do trabalho escolar colaborativo; pela primeira vez, elas tiveram oportunidade de materializar os conhecimentos das teorias de Piaget, Vygotsky; pela primeira vez, elas foram incitadas e encorajadas a levar em conta a diversidade dos seus alunos, ao invés de apagá-la, de arrasá-la, como antes; pela primeira vez, foram convidadas a ocupar um papel ativo e participativo num ambiente escolar, não mais considerado como um espaço e uma população a conquistar e dominar, mas enquanto oportunidades de desenvolver uma criatividade mútua. Apesar da curiosidade e da boa vontade de muitas delas, pode-se entender, então, o quanto foi difícil o caminho a ser percorrido e o custo emocional e em termos de questionamento pessoal foi elevado.

No caso da escola pesquisada, cabe agora ao grupo gestor, juntamente com seus professores, decidir e controlar, de forma responsável, os seus processos de aprendizagem e todo o investimento emocional envolvido nos processos de mudança. Esse procedimento não pode focar apenas a aprendizagem individual, embora essa aprendizagem traga sempre como resultado o crescimento individual. Deve levar em conta todo o contexto coletivo de trabalho, bem como a estrutura organizacional da instituição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com certeza ainda há certas coisas a construir, a fortalecer; certos passos ainda são frágeis, mas não se passa de um paradigma a um outro, tão ambicioso, da noite para o dia. Se nos referirmos aos quatro “pilares” da inclusão, segundo Robert Doré (1996), que se refere também aos trabalhos de Wolfensberger e Thomas (1988), pode-se constatar o quanto o processo inclusivo incentivado na escola Ferreira se revela bem abrangente. Doré evoca, então: a integração física, a integração temporal, a integração social e a integração pedagógica que remete, segundo Kaufman, Gottlieb, Agard e Kukic (1975) à ideia de que esta última é baseada sobre uma programação e uma planificação contínua e individual, que comporta as 3 outras dimensões evocadas anteriormente.

Assim, muitos fatores que aparecem neste trabalho, fazem

pensar que a inclusão das crianças com deficiências na escola Isabel Ferreira não é mais somente uma inclusão física. Apesar de alguns casos de evasão, o bem-estar visível dessas crianças se traduz por uma permanência na escola, por um investimento afetivo e educacional, por parte dos professores e dos outros alunos, testemunhando uma riqueza de interações e inter-relações. Se ainda não se pode falar totalmente de integração pedagógica, pois faltam alguns passos importantes a serem percorridos, o conjunto de observações ligadas aos três outros níveis de integração nos permite pensar que a escola se engajou num real processo inclusivo, que só precisa ser reforçado ao longo do tempo e ser ainda mais desenvolvido na perspectiva pedagógica.

Essa experiência mostra que o mais importante, neste contexto temporal e espacial de hoje, é o acompanhamento de perto, e a criação de condições de atendimento mais específicas (caso, por exemplo, das deficiências sensoriais). Revela também o necessário engajamento dos poderes públicos para garantirem essas condições de acompanhamento profissional, técnico e especializado, enquanto condição de permanência, evolução e bem-estar dessas crianças que são ditas diferentes.

Pensamos que a pesquisa contribui sobremaneira para que a gestão da escola, bem como os professores, possam assumir seu papel central e colocá-lo a favor da construção de uma escola inclusiva e democrática, dividindo, compartilhando e assumindo as responsabilidades ligadas ao desenvolvimento da escola inclusiva. Uma escola inclusiva é, acima de tudo, uma escola democrática e será mais efetivamente implantada se as relações escolares forem permeadas pelo respeito ao outro e por uma postura de acolhimento das singularidades e diferenças inerente a todos os humanos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUER, Anne, M. & BROWN, Glenda M. **Adolescents and inclusion: transforming secondary schools**. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co. 2006.

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro? Das promessas às incertezas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FIGUEIREDO, Rita Almeida e BARROS, Dulce. **Do especial ao inclusivo? Um estudo da proposta de inclusão escolar da Rede**

Estadual de Goiás, no município de Goiânia. Campinas, 2003. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas.

ANADON, Marta. **Novas dinâmicas de pesquisa em educação:** aspectos epistemológicos e metodológicos na abordagem qualitativa/interpretativa. 2000 (mimeo).

BARROSO, João. A formação dos professores e a mudança organizacional das escolas. In: FERREIRA, Naua S. Carapeto (org.). **Formação Continuada e Gestão da Educação.** São Paulo: Vieira. Políticas de inclusão: escola gestão da aprendizagem na diversidade. In: Rosa, Dalva E. Gonçalves & Souza, Vanilton C. **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FRIEDBERG, Erhard. **O poder e a regra:** dinâmicas da ação organizada. Lisboa: Instituto Piaget – Epistemologia e Sociedade, 1993.

KENNEDY, Craig, H & FISHER, Douglas. **Inclusive Middle Schools.** Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co. 2001.

MANTOAN, Maria Tereza. Produção de conhecimentos para a abertura das escolas às diferenças: a contribuição do Lepad. In: Rosa, Dalva E. Gonçalves & Souza, Vanilton C. **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MARQUES, Luciana Pacheco. **O professor de alunos com deficiência mental: concepções e práticas pedagógicas.** Campinas: Faculdade de Educação. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, 2000.

MORIN, André. **Pesquisa-ação integral e sistêmica.** Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2004.

Pimenta, S. G.; Garrido, E.; Moura, M. . A pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão do professor. In: Marin (org.) **Educação Continuada.** Campinas: Papyrus, 2000.

POULIN, Jean Robert. **Da formação à pesquisa-ação:** uma contribuição essencial do meio universitário à formação contínua dos professores.

Anais do colóquio realizado nos dias 10, 11 e 12 de junho de 2005 no Centro Diocesano de Treinamento de Líderes em Senhor do Bonfim – Bahia. Salvador: EDUNEB, 2006.

RODRIGUES, David. A educação e a diferença. In: Rodrigues, David (org.) **Educação e diferença**: valores e prática para uma educação inclusiva. Porto: Porto Editora, 2001.

SILVEIRA, Selene M. Penaforte. **Tira! Bota! Deixa o zambelê ficar... O papel das salas de apoio pedagógico para a inclusão escolar**. Fortaleza, 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Ceará.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

THURLER, Mônica Gather. **Inovar no interior da escola**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ANÁLISE DE SOFTWARE, JOGOS EDUCATIVOS E TEORIAS DE APRENDIZAGEM: UMA TRIÁDE EM CONSTRUÇÃO

*Afonso Filho Nunes Lopes**

RESUMO – Este artigo tem como objetivo principal sintonizar os conceitos de análise de software educativo, jogos educativos e teorias de aprendizagem, levando-se em consideração a importância de suas aplicações durante o processo de desenvolvimento cognitivo. Dessa maneira, procuramos verificar a ocorrência ou não da aprendizagem, pelo fato destes conceitos serem indissociáveis. Enfatizamos a análise da qualidade dos jogos educativos, principalmente seus aspectos ergonômicos e pedagógicos, buscando em literaturas, pontos de vista para o uso dos mesmos.

Palavras-chave: análise, aprendizagem, jogos, software, teoria.

ABSTRACT – This article has as main objective synthesize the concepts of analysis of educative software, educative games and theories of learning, leading up in consideration the importance of its applications during the process of cognitive development. Thus, we try to verify the occurrence or not of the learning, due to the fact that these concepts are inseparable. We emphasize the analysis of the quality of the educative games, mainly its ergonomic and pedagogical aspects searching in literatures, points of view for the use of the same ones.

Keywords: analysis, apprenticeship, games, software, theory.

* Licenciado em Ciências
Universidade Estadual do Ceará
Pós-Graduando – Faculdade 7 de Setembro (FA7)
E-mail: afnlopes@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

Dentro do âmbito educacional destacamos com ênfase os avanços da tecnologia. De maneira generalizada, o uso de softwares classificados como educativos nas escolas, na maioria das vezes, não passa por uma equipe técnico-pedagógica competente capaz de analisá-los sob uma ótica de ensino que possa contribuir de forma significativa para o desenvolvimento de uma metodologia diferenciada de apoio ao processo de aprendizagem.

Observamos essa tecnologia presente em diversas faixas etárias, envolvendo crianças, adolescentes e adultos. A diferença está exatamente no objetivo específico do público-alvo. Por exemplo, em relação aos adultos temos os cursos em EAD, ou seja, os cursos realizados a distância, e para os adolescentes e crianças, temos o jogo virtual como representante principal.

No âmbito escolar, é necessário que o professor saiba, ou pelo menos tenha uma noção de como realizar a análise desse software e em que momento ele deverá ser usado. Um exemplo desta deficiência está nos laboratórios de informática das escolas municipais de Fortaleza, onde o professor responsável por este ambiente de ensino não tem a competência necessária para realizar tal ação. Um planejamento bem estruturado entre professores de áreas específicas e professores do laboratório de informática pode ajudar a diminuir esse problema e verificar a aplicabilidade ou não do software.

Um exemplo disso são os jogos virtuais, que, na maioria das vezes, são escolhidos aleatoriamente pelos professores somente para ocupar o tempo, sejam eles de qualquer modalidade, educativos ou não. Não são levados em consideração fatores como *feedback* e ergonomia (usabilidade, facilidade de uso e conforto audiovisual) elementos necessários e que nas situações de aprendizagem fazem grande diferença. No ensino formal, a base teórica é importante para respaldar os resultados obtidos, pois é através da mesma que são feitas todas as etapas de desenvolvimento com o intuito de obter sucesso.

1 ANÁLISE DE SOFTWARE EDUCATIVO

Existem muitos softwares educativos, porém poucos são os que servem. A aquisição de softwares educativos nas escolas públicas e particulares é muito pequena. Isto se deve, principalmente, à falta de softwares de qualidade e por não atenderem às grandes necessidades

dos conteúdos de sala de aula, simplesmente por serem incompletos. Não levam em consideração o nível e a idade escolar e os softwares pagos são muito caros e, às vezes, até piores que os *free* (gratuitos). Outro fator importante é a não divulgação de experiências entre os professores. Para tentar diminuir esse problema, o MEC lançou o portal do professor que possui softwares de classificação diversa: simulações, textos impressos, apresentações, vídeos e áudio. Na maioria das vezes, o professor tem dificuldade de analisar se um software é aplicável ou não, sua análise se resume em poucas características técnicas, como o sistema operacional, tamanho e distribuição. Não há informações sobre os critérios ergonômicos e pedagógicos, nem sobre a base teórica do mesmo.

Em relação aos jogos educativos a preocupação é a mesma, pois eles devem ser analisados segundo critérios importantes. Fischer (1997) em uma de suas citações afirma que o educador deve estar atento ao seguinte:

- a) o professor deve observar qual o papel do aluno no decorrer de sua aprendizagem a partir do software;
- b) o software deve ampliar as possibilidades de interação professor-aluno;
- c) o software deve prever o tratamento de erro do aluno no programa, ou seja, deve permitir avaliar o tipo de dificuldade mostrada pelo aluno e apresentar, ao mesmo tempo, atividades alternativas para a superação do erro;
- d) o programa ou jogo deve apresentar níveis crescentes de assimilação e acomodação de novos conhecimentos. Cada etapa vencida deverá ser uma subestrutura para a etapa seguinte;

Procuramos um software específico e de qualidade capaz de analisar um outro software de maneira detalhada, coerente e objetivo quanto ao uso para um determinado público-alvo. Dentre os encontrados atualmente, temos o denominado *Método de Avaliação Ergonômica e Pedagógica* (MAEP) como podemos visualizar na tela seguinte.



Figura 1 - Tela do MAEP / Nova Avaliação

Verificamos na figura 1, acima, a preocupação em analisar os principais elementos de um software educativo em relação à tipologia, faixa etária, distribuição e área de atuação. As figuras 2 e 3 representam os subtópicos da tipologia e da faixa etária, respectivamente.

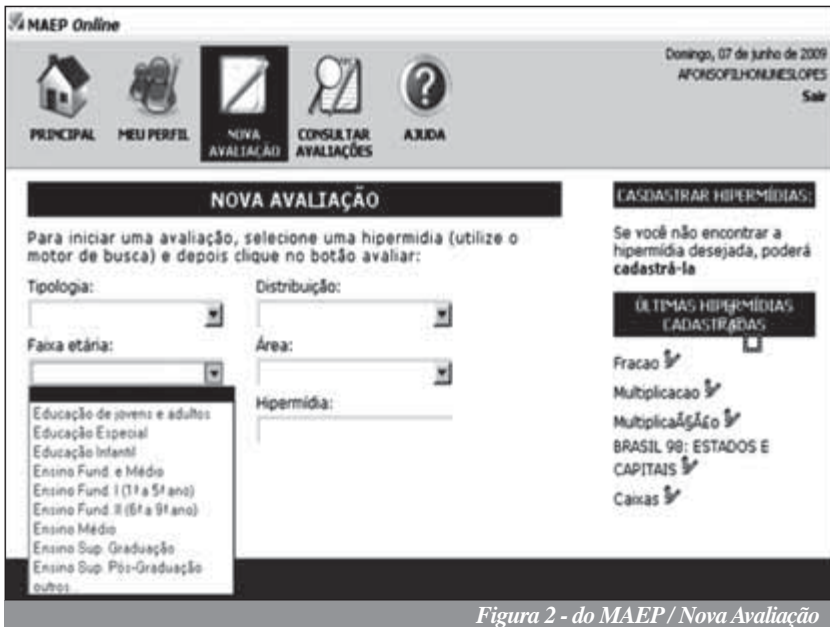


Figura 2 - do MAEP / Nova Avaliação



Figura 3 - do MAEP/Nova Avaliação

Um exemplo dessa avaliação pode ser visto na figura 4, que representa uma análise de alguns pontos de um software.

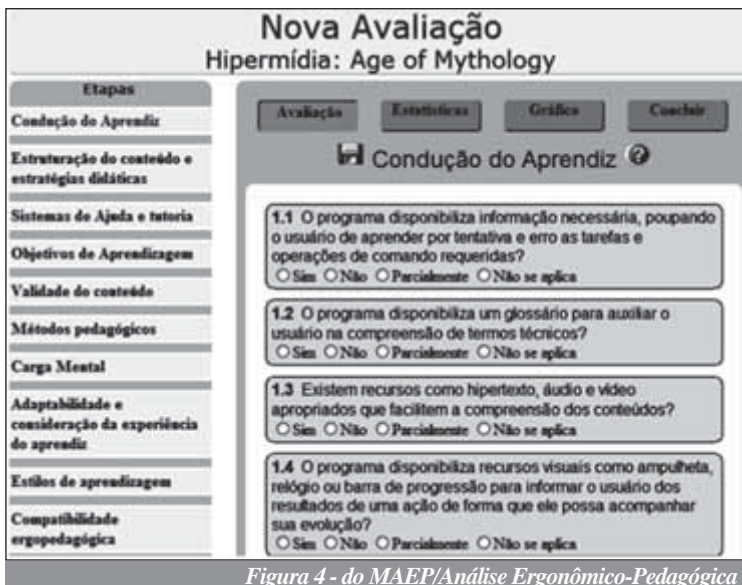


Figura 4 - do MAEP/Análise Ergonômico-Pedagógica

O MAEP se mostra muito eficaz quando analisa os critérios ergonômicos e pedagógicos, pois estes possibilitam uma visão ampla, através de gráficos e dados estatísticos que os compõem, direcionando para um uso positivo ou negativo de um determinado software. Além disso, permite que os usuários façam relatos de suas experiências do software em uso.

Um outro software de análise é o sistema CASE (Comunidade de Análise de Software Educativo) possuindo praticamente as mesmas funções do MAEP.

Na figura 5, a seguir, temos uma tela de avaliação pelo CASE em relação ao jogo educativo chamado *The Incredible Machine*.

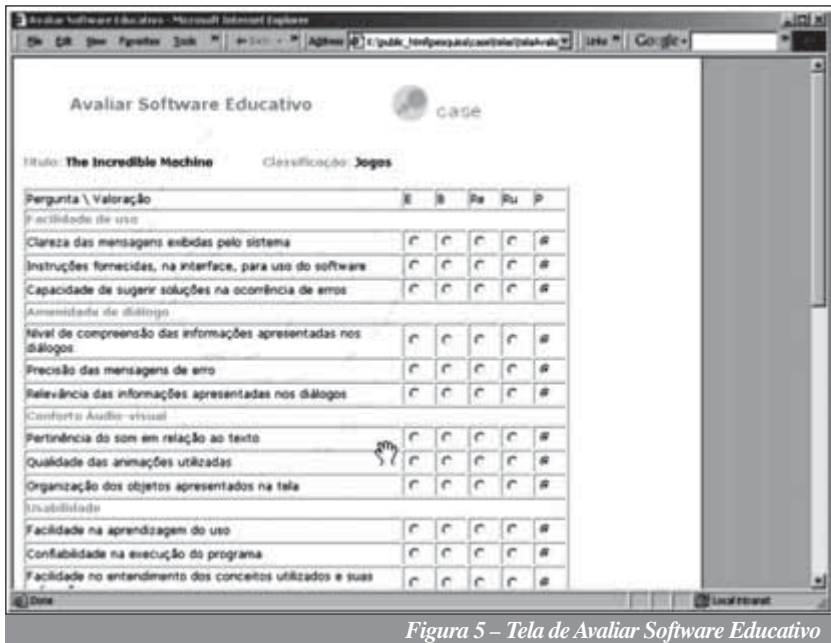


Figura 5 – Tela de Avaliar Software Educativo

Como em qualquer análise de software, e em especial de jogos educativos, faz-se necessário algumas verificações importantes da interface em relação aos critérios técnicos e ergonômicos, como por exemplo: se existe a presença das principais informações para o uso correto do software; *feedback*; variáveis que podem ser manipuladas pelo usuário.

Em relação aos critérios pedagógicos, assim como em relação aos critérios técnicos e ergonômicos, também há necessidade de algumas verificações como, por exemplo: a maneira como o erro é tratado e conduzido; *layout*; a forma de acesso aos diferentes níveis de dificuldade; a interação entre o usuário e o jogo; compatibilidade entre o jogo e o conteúdo ensinado; como os menus de ajuda são disponibilizados e acessados pelo usuário.

No entanto, não podemos dizer que os sistemas MAEP e CASE são perfeitos, pois não temos a certeza de que a sua lista de verificações seja completa, necessitando assim de constantes atualizações.

2 JOGOS COOPERATIVOS E TEORIAS DE APRENDIZAGENS

Os jogos como forma didática são baseados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (Brasil, 2000). No entanto, é raro observar seu uso nas salas de aula, pois, muitas vezes, o jogo é visto simplesmente como uma forma de prazer. Desta forma, o jogo é pouco utilizado e seus benefícios totalmente desconhecidos pela grande maioria dos educadores tanto de escolas públicas como particulares (Gomes e Friedrich, 2001).

Grando (2001) afirma que a utilização de jogos no contexto educacional reflete algumas vantagens e outras desvantagens.

As principais vantagens são: introduz e desenvolve conceitos difíceis de serem compreendidos; o aluno participa ativamente da construção do seu próprio conhecimento; os alunos se tornam mais socializáveis devido ao trabalho em equipe, além de motivar uma participação mais efetiva dentro da sala de aula (Grando, 2001).

Entre as principais desvantagens, temos: se o professor não estiver preparado para este tipo de aula o tempo gasto poderá sacrificar outros conteúdos; e se for mal planejado o jogo terá um significado de ser apenas uma brincadeira, ou seja, os alunos jogam por jogar. (Grando, 2001).

Em 2001, no Reino Unido, uma pesquisa mostrou que aqueles que participam de jogos por computador e videogames, regularmente, possuem uma tendência maior a ter sucesso nas escolas, faculdades e no campo profissional. E que o uso constante de jogos favorece nos alunos o aparecimento de habilidades, tais como: leitura e compreensão, raciocínio lógico, tornando-os mais críticos. A pesquisa também revelou

o seguinte resultado: o uso de jogos propicia o desenvolvimento social, tanto durante os exercícios em sala de aula como quando usados apenas para diversão [GAMELEARNING].

Surgem então algumas questões: os jogos educativos favorecem a transformação das pessoas? Qual a importância do jogo no processo de aprendizagem? Qual a necessidade de jogos em grupo? Quais as diferenças entre jogos em sala de aula e jogos virtuais?

O jogo dito educativo tem relevância no sistema educacional, pois, como afirma Piaget, “O jogo é um tipo de atividade particularmente poderosa para o exercício da vida social e da atividade construtiva da criança”.

A escola hoje necessita de um tripé fundamental para a obtenção do sucesso quando utiliza jogos, sejam eles virtuais ou feitos na própria sala de aula: os educadores devem estar preparados. A escola deve possuir uma estrutura e planejamento bem definidos e uma boa variedade de jogos. Pensamos que sem esses elementos a experiência educacional com jogos educativos pode ter resultados negativos. Um desses problemas se relaciona com o ambiente desenvolvido que não atrai o aprendiz. Daí, é preciso uma análise bem feita para que todo o esforço de introduzir novas estratégias didático-pedagógicas não seja em vão, como é o caso dos jogos educativos.

O professor, ao utilizar jogos em seu ambiente de ensino, promove a criatividade e a vontade de interagir dos alunos com o grupo, ao mesmo tempo que cria condições para construir e desenvolver o conhecimento.

De acordo com Piaget (1976, p.56) “o jogo consiste em satisfazer o eu por meio de transformação do real em funções dos desejos, tendo, portanto, a função de assimilação da realidade”.

RIZZO (1988, p.48) afirma que:

Os jogos constituem um poderoso recurso de estimulação do desenvolvimento integral do educando. Eles desenvolvem a atenção, disciplina, autocontrole, respeito a regras e habilidades perceptivas e motoras relativas a cada tipo de jogo oferecido.

Piaget (1974, p.52) em uma de suas citações afirma que:

O jogo é, portanto, sob as suas duas formas essenciais de exercício sensório-motor e de simbolismo, uma assimilação do real à atividade própria, fornecendo a esta seu alimento necessário e transformando

o real em função das necessidades múltiplas do eu. Por isso, os métodos ativos de educação das crianças exigem todos que se forneça às crianças um material conveniente, a fim de que, jogando, elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais que, sem isso, permanecem exteriores à inteligência infantil.

Alguns teóricos classificam os jogos de diversas maneiras. Piaget (1962) classifica os jogos baseado nas fases de desenvolvimento infantil. Zatz (2007) classifica o jogo em quatro grupos: jogos de família, de estratégia, para crianças, de interação e de perguntas e respostas. Grando (1995) classifica os jogos em seis grupos: jogos de azar ou sorte, quebra-cabeça, estratégia ou de construção de conceitos, fixação de conceitos, computacionais e pedagógicos.

Entretanto, Vigotsky possui em sua teoria diferenças muito fortes quando comparado a Piaget. É necessário afirmar que o desenvolvimento cognitivo na ideia de Vygotsky é o resultado da interação entre a criança e as outras pessoas que estão no seu convívio diário, ou seja, as pessoas que estão regularmente perto dela. Para Piaget, em sua teoria desenvolvimentista, a questão é de caráter de maturação, ou seja, o desenvolvimento mental de Piaget considera os fatores biológicos desde o nascimento até a adolescência. Apesar de ser desenvolvimentista assim como Piaget, Vigotsky deu maior importância à cultura do que para a herança biológica.

No processo de socialização para a respectiva cultura, as crianças aprendem coisas que constituem as características comuns da sua cultura, por exemplo mitos, contos de fadas, canções e histórias. As ferramentas integram uma parte extremamente importante de uma cultura... (Sutherland, 1996:78).

Sabemos que o ponto forte da teoria de Vigotsky é o do Desenvolvimento Proximal, ou Próximo, que ele mesmo define como a diferença entre o desenvolvimento atual da criança e o desenvolvimento que ela poderia atingir se tiver auxílio de uma segunda pessoa ou grupo.

No desenvolvimento a imitação e o ensino desempenham um papel de primeira importância. Põem em evidência as qualidades especificamente humanas do cérebro e conduzem a criança a atingir novos níveis de desenvolvimento. A criança fará amanhã sozinho aquilo que hoje é capaz de fazer em cooperação. Por conseguinte, o único tipo

correcto de pedagogia é aquele que segue em avanço relativamente ao desenvolvimento e o guia; deve ter por objectivo não as funções maduras, mas as funções em vias de maturação” (Vygotsky, 1979:138).

Em relação aos jogos, afirma

Todos conhecemos o grande papel que nos jogos da criança desempenha a imitação, com muita frequência estes jogos são apenas um eco do que as crianças viram e escutam dos adultos, não obstante estes elementos da sua experiência anterior nunca se reproduzem no jogo de forma absolutamente igual e como acontecem na realidade. O jogo da criança não é uma recordação simples do vivido, mas sim a transformação criadora das impressões para a formação de uma nova realidade que responda às exigências e inclinações da própria criança” (Vygotsky, 1999:12).

Apesar das inúmeras diferenças entre Piaget e Vigotsky, podemos afirmar que os jogos educativos precisam de uma base teórica para o seu desenvolvimento, pois os resultados obtidos estarão diretamente relacionados com este fator.

CONCLUSÕES

Buscamos neste trabalho respostas que, mesmo de forma simples e incompleta, permitam um entendimento sobre a tríade: conceitos de análise de software, jogos educativos e teorias de aprendizagem. Nenhum dos conceitos acima pode ser estudado separadamente, quando se quer realmente introduzir uma metodologia didático-pedagógica diferenciada para a obtenção do sucesso do aprendiz. Quando um jogo educativo passa por uma análise de software que esteja pautada em cima de uma teoria pedagógica ou psicológica sólida, o resultado tende a ser positivo, na expectativa de facilitar a aprendizagem. Uma análise de software mal feita e fundamentada em uma base teórica errada poderá gerar o desenvolvimento de um jogo educativo que, além de não favorecer o aprendizado, dificultará o entendimento e criará barreiras de raciocínio e pensamento crítico. Esperamos que estudos posteriores reforcem o papel destes conceitos em grupo e que as dificuldades encontradas aqui sejam minimizadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

[GAMELEARNING] Aleks KROTOSKI. **Game for Learning**. *Technology Review*, Abril/2005. Disponível em: www.technologyreview.com

PCN (1997) Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino de 1^a a 4^a série e de 5^a a 8^a série. Brasília: MEC/SEF.

PIAGET, Jean. **A Equilibração das Estruturas Cognitivas** – Problema Central do Desenvolvimento. Editora Zahar. Rio de Janeiro, 1976.

PIAGET, J. & Inhelder, B. **Da lógica da criança à lógica do adolescente**. Editora Zahar. Rio de Janeiro, 1974.

RIZZO, Gilda. **Jogos Inteligentes**: a construção do raciocínio na escola natural. Editora Bertrand Brasil, Rio de Janeiro, 1996.

SILVA, Cassandra Ribeiro de O. **MAEP**: Um método ergopedagógico interativo de avaliação para Produtos Educacionais Informatizados. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção e Sistemas) – PPGE/UFSC; Florianópolis (2002).

VYGOTSKY, L.S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone-USP, 1988.

AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO NA ESCOLA: UMA QUESTÃO DE COMPETÊNCIA E DESAFIO EDUCACIONAL

Maria Rejane R. Nascimento

Ariela Alves do Nascimento

RESUMO – Este artigo traz reflexões sobre a entrada das novas tecnologias da informação e comunicação na escola. Ele descreve as competências e desafios que o professor deverá enfrentar com a mudança de paradigma educacional. O artigo descreve, ainda, algumas teorias de aprendizagem que fundamentam os softwares e a importância do planejamento das atividades pedagógicas, valorizando o jogo como recurso utilizado pelo professor nas suas aulas.

Palavras-chave: tecnologias, escola, professor, software, jogo.

ABSTRACT – This paper make reflexions about the beginning of the use of new technologies of information and communication in school. It describes the challenges that a teacher will face when a change of the educational paradigm happens. The paper also describes some theories of learning which founds the softwares and the importance of planning educational activities, increasing the value of games like a teacher's resource which is used in classes.

Keywords: technologies, school, teacher, software, game.

INTRODUÇÃO

Desde os primórdios da civilização, o homem buscou superar e satisfazer as suas necessidades básicas através de uma eficaz relação e domínio do meio ambiente. Viver era essencialmente lutar pela sobrevivência da espécie.

Nesse processo de superação o homem passou por várias fases importantes que o levaram a buscar mecanismos e estratégias que poderiam facilitar o seu modo de viver, elaborando diversas tecnologias, iniciando com as mais simples e passando pelas mais complexas.

Com essa capacidade de elaboração, podemos considerar também o homem um ser essencialmente tecnológico, pois ele foi desenvolvendo estruturas cognitivas que o possibilitaram criar, construir e fazer uso da linguagem, o que favoreceu o compartilhamento de experiências vividas e o seu desenvolvimento cada vez maior. Diferentemente dos outros animais, ele sempre buscou superar as suas limitações e necessidades através da construção de artefatos, desde os mais remotos tempos e de posse da linguagem, a comunicação passou a ser uma necessidade coletiva, sendo a principal ferramenta de “transmissão” dos novos conhecimentos.

Ao longo da história, tornou-se muito comum a associação de novos conhecimentos que, conseqüentemente, ampliou as necessidades do homem e que agora vão muito além de sobrevivência, incluindo diversos aspectos sociais, econômicos e culturais ligados à qualidade de vida. Com o avanço tecnológico, as novas tecnologias se renovam a cada momento, estão cada vez mais presentes nas nossas vidas e vêm modificando profundamente as relações do homem com o mundo. A capacidade de aprender continuamente, de construir conhecimento através do uso das mídias, vem alterando no homem, também, as suas relações educacionais e a escola não pode ficar mais distante do processo de informatização.

Para RIBEIRO (2005) “O processo de aprendizagem do ser humano é, portanto, um círculo vicioso onde se movimentam três peças fundamentais: a educação (pensar, saber, transmitir), o trabalho (ação, fazer) e a tecnologia (como fazer)”.

A sociedade da informação e do conhecimento traz em si a exigência para que a escola inserida nesse contexto possibilite aos educandos uma nova maneira de pensar e agir. Já que a escola tem em seu papel a formação do cidadão, cabe-lhe, portanto, trabalhar a formação de seus alunos para o uso das novas tecnologias, ampliando assim sua esfera de conhecimento. Nossos alunos devem ser sujeitos ativos e não meros assimiladores de informação. A capacidade de pensar precisa ser estimulada e a escola deve ser um dos espaços que conduz os educandos a compreender as relações do mundo em que vive, pois educar não significa mais repassar conhecimentos, mas sim construí-los socialmente.

As novas tecnologias da informação e comunicação inseridas no meio educativo nos remetem a uma visão educacional modelada em um novo processo de aprendizagem. O professor não pode ser mais um repassador de informações, o seu papel ganha a complexidade da

mediação crítica e é através dela que os alunos se tornarão sujeitos dos seus próprios conhecimentos. “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática, sem a qual a teoria pode ir virando blabláblá e a prática ativismo” FREIRE (2002).

Sabendo da importância das TIC na educação surge, ainda, uma nova questão: Como estão sendo usadas essas novas tecnologias na escola?

1 A ENTRADA DAS TIC NA ESCOLA

A entrada das novas tecnologias da informação e da comunicação na escola não está sendo um processo de fácil assimilação para os que nela trabalham. Geralmente, essas tecnologias não vêm surtindo o desenvolvimento esperado devido à maneira como elas estão sendo trabalhadas na escola.

Quando as tecnologias, em especial, os softwares são usados somente para registros e trabalhos burocráticos e de controle na escola, o seu uso não é o ideal que se espera. E também quando os softwares são usados somente para pesquisas, aulas de reforço e jogos educacionais, fica claro o uso restrito na aprendizagem do aluno. O que se propõe é o uso das TIC em condições que levem o aluno, e porque não dizer também o professor, a uma aprendizagem de fato, já que a relação de aprendizagem é de participação mútua. Para que isso aconteça, as novas tecnologias devem proporcionar uma mudança no pensar e agir do aluno e do professor e isso só poderá ocorrer quando realmente se fizerem presentes na escola práticas relacionadas à informática educativa, que são relações de aprendizagem que envolvem o uso do computador como ferramenta mediada pelo professor com o objetivo de desencadear no aluno o raciocínio lógico e aprendizagem capaz de torná-lo um ser crítico e construtor dos seus conhecimentos.

O que presenciamos ainda nas nossas escolas é um professor que fica distante dessa nova realidade tecnológica, não incluindo os softwares como ferramentas de formação nas atividades que podem facilitar a aprendizagem dos alunos ou então, quando faz uso dos softwares, acaba assumindo o “gerenciamento” de atividades sem qualquer preparação para mediá-las corretamente.

Como tornar as novas tecnologias da informação e comunicação ferramentas poderosas nas relações de aprendizagem?

2 O PAPEL E AS COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR FRENTE ÀS TIC

Um novo paradigma é colocado ao professor quando se trabalha com as novas tecnologias: o de proporcionar condições de aprendizagem que possibilitem ao aluno ser capaz de construir o seu próprio conhecimento e fazer a transposição necessária para as suas outras experiências.

Para que o aluno faça a transposição necessária, o professor deve ser o mediador crítico no processo educacional. Ele também deve ter certas competências que o levarão a organizar situações de aprendizagem que serão de grande valor para o seu aluno. Dentre muitas competências, podemos citar as que são concebidas por BORGES NETO e OLIVEIRA (2002): que o professor deve ter um “Conhecimento em Educação”, que são conhecimentos gerais do processo educacional em vários níveis como educação infantil, ensinos fundamental e médio, além dos conhecimentos em psicologia, sociologia, política e filosofia da educação. Ele tem que ter um “Domínio Tecnológico”, isto é, ter um conhecimento pelo menos básico de como utilizar a ferramenta tecnológica. Tem que ter

“Especificidade de Formação”, ser um especialista em algum conhecimento na área educacional, como a Matemática, Ciências, História etc. O professor deve ser capaz de fazer a “Transposição Didática”, quando transforma o conhecimento científico em prática pedagógica. A essas competências, podemos acrescentar mais duas: o professor tem que ter um *Conhecimento Qualitativo dos Softwares*, que são conhecimentos sobre as teorias de aprendizagem que fundamentam os softwares, para que saiba distinguir quais são de base instrucionista ou construtivista. E ainda um *Conhecimento da Ergonomia de Software*, que é um conhecimento de como os softwares devem ser apresentados para melhor conduzir a aprendizagem, considerando os aspectos ergonômico e pedagógico.

Dentre as competências colocadas, nos deteremos nas que estão diretamente ligadas ao uso dos softwares como recursos pedagógicos, que são *Conhecimento Qualitativo dos Softwares* e *Conhecimento de Ergonomia de Software*, pois acrescentando essas competências e uma inquietante busca de novas formas de favorecer a aprendizagem que leve o aluno a desenvolver o raciocínio e situações de resolução de problemas, o professor certamente estará preparado para os desafios que lhe aguardam ao trabalhar com as TIC.

3 A IMPORTÂNCIA DA ANÁLISE DE SOFTWARES VOLTADOS PARA A EDUCAÇÃO

Ao procurar um software, o professor deve ter em mente o tipo de aprendizagem que pretende desenvolver nos seus alunos, se é através do processo de memorização, raciocínio lógico, resolução de problemas ou a construção progressiva dos objetos do conhecimento. Deve levar em conta também se esses softwares são motivadores e podem desenvolver a autonomia e criatividade, levando os alunos a transporem a aprendizagem construída para outras áreas do conhecimento.

Para que a aprendizagem ocorra de maneira eficaz, o professor deve conhecer as bases teóricas em que estão fundamentados os softwares (*Conhecimento Qualitativo dos Softwares*) que serão utilizados por seus alunos em suas aulas.

Os softwares podem ser considerados basicamente instrucionistas/comportamentalistas ou cognitivistas/construtivistas. Os instrucionistas, isto é, aqueles fundamentados principalmente pela corrente comportamentalista de Skinner, onde o comportamento pode ser modelado através da administração de reforços positivos e negativos, o que implica também numa relação causal entre reforço (causa) e comportamento (efeito), têm como proposta educativa o ensino desenvolvido através programas de informação, tutoriais, exercício e prática e jogos educacionais.

Já os softwares de base cognitivista/construtivista são fundamentados pela corrente Construtivista de Jean Piaget, onde a aprendizagem é concebida como um processo de acomodação e assimilação em que o sujeito modifica as suas estruturas cognitivas internas nas suas experiências pessoais. Segundo Piaget a aprendizagem não é simples acúmulo de conhecimentos, mas, na sua visão, o sujeito é dinâmico e a todo momento interage com a realidade, relacionando-se ativamente com objetos e pessoas. Os softwares com essa base teórica têm como proposta educativa o aprendizado através das simulações, o desenvolvimento do raciocínio lógico, o conhecimento por exploração e resolução de problemas.

Não podemos deixar de citar os softwares de base construcionista, que têm como teórico Seymour Paper, que concebe a construção do conhecimento através das aprendizagens que desenvolvem as capacidades de descrição, reflexão e depuração do aluno quando está interagindo

com o computador, mediado por uma linguagem de programação, criada pelo próprio Paper, chamada LOGO e o gerenciamento de um mediador. VALENTE (1998) descreve o LOGO como “uma atividade que consiste em uma ação de programar o computador ou de “ensinar” a tartaruga a produzir um gráfico na tela”.

Ao trabalhar com softwares, o professor deve ter a preocupação de saber como é feita a mediação dos conteúdos contidos neles e também como ele deve conduzir a sua tarefa de mediar criticamente, permitindo que o aluno, numa visão vygotskyana, seja capaz de potencializar os seus conhecimentos, isto é, através da mediação do software, da mediação do professor e da interação com outros colegas mais experientes, possa construir novos conhecimentos. Essa concepção de interação, onde os alunos com diferentes níveis de experiência e conhecimento se relacionam, trocam ideias num mesmo ambiente educativo, é baseada na visão de Vygotsky, com a qual podemos concordar que “o sujeito não é receptivo ou propositivo, mas interativo e a geração de conhecimento se dá a partir da relação com o outro, não é uma atividade solitária.” LIMA (2007).

A competência do professor em *Conhecimento de Ergonomia de Software* leva-o à análise de como o software é apresentado ao aluno em processo de aprendizagem. A análise baseia-se na maneira como estão apresentados, o design, a interface, a cor, as imagens, símbolos, sons, animações, disposição dos conteúdos etc. E em que nível estabelece-se a usabilidade, como é feita a interação, como é a apresentação do software, se possui quantidade suficiente de informações e se tem boa navegabilidade.

Entre os critérios pedagógicos a serem analisados no software, ele deve apresentar objetivos claros e especificados, um conteúdo motivante, mensagens de ajuda e o tipo de aprendizagem a ser desenvolvida. Se o software permite que o aluno possua certo poder de elaboração, gestão, controle e avaliação sobre seu trabalho e se o software está de acordo com a faixa etária do aluno, dentre muitos outros critérios que o professor deve verificar se o software apresenta, ao planejar as suas aulas.

Quanto à aplicação dos softwares, o professor deve dar prioridade àqueles que desenvolvem aprendizagens cooperativas. Damos como exemplo os jogos cooperativos, que desenvolvem o senso de colaboração e respeito, integram as diferenças, promovem a solidariedade e a criatividade entre os alunos e contribuem para o aperfeiçoamento pessoal e coletivo.

4 O JOGO COMO RECURSO DIDÁTICO

O professor, como mediador crítico das aprendizagens, deve ter em mente a importância de preparar as suas aulas, já que os softwares não desenvolvem habilidades e aprendizagens por si sós, necessitando assim, de um prévio planejamento e organização das atividades que serão desenvolvidas durante as aulas, porque cremos que o computador não é o substituto do professor, mas seu aliado nas situações de aprendizagem.

Ao planejar suas aulas, o professor tendo um novo papel, como já nos reportamos anteriormente, precisa ter também uma nova postura ao organizar as situações de aprendizagem. Ele não é mais um repassador de conteúdos, por isso a sua maneira de planejar ganha também novas perspectivas: a do professor pesquisador (Stenhouse).

O professor pesquisador é aquele que “pesquisa ou que reflete sobre a sua prática” (NÓVOA)¹. Sendo assim, ele procurará situações didáticas que desenvolvam nos seus alunos aprendizagens, através das quais eles chegarão a dar respostas que sejam compatíveis com o novo processo de ensinoaprendizagem.

Dentre muitas práticas pedagógicas, o jogo é um recurso didático que o professor pode lançar mão para tornar as suas aulas mais dinâmicas e atrativas, além de ser mais uma prática que vai desenvolver no aluno novas maneiras de se relacionar com a sua realidade.

Muitos estudiosos escreveram sobre os jogos e a sua importância no desenvolvimento da criança. Entre eles, podemos citar Kishimoto (1999) que afirma que “independente de época, cultura e classe social, os jogos e os brinquedos fazem parte da vida da criança, pois elas vivem num mundo de fantasia, de encantamento, de alegria, de sonhos, onde realidade e faz de conta se confundem.”

O jogo possibilita à criança explorar os objetos, desenvolvendo o seu pensamento, a descoberta de si mesmo, sua capacidade de criar e experimentar, transformando, assim, o seu mundo.

Para Vygotsky (1987) ao brincar “a criança se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além do seu comportamento diário; no brinquedo, é como se ela fosse maior do que ela é na realidade”. Para ele, a criança ao brincar cria uma “zona de desenvolvimento proximal”

¹ Entrevista: Antonio Nóvoa. TVE Brasil. http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/aantonio_novo.html

que permite que suas ações ultrapassem o seu desenvolvimento real já alcançado, favorecendo, assim, novas experiências que mudarão a sua maneira de agir sobre as relações sociais.

Para Piaget (1988) o jogo é essencial na vida da criança. De início o jogo é uma repetição de determinadas situações que a levam ao prazer, ao contentamento, por ter gostado dos seus efeitos (Jogo de Exercício). Entre 2 e 6 anos ocorrem o que Piaget chamou de “Jogos Simbólicos”, nos quais as crianças se satisfazem de “não somente relembrar o mentalmente acontecido, mas de executar a representação”. Com o desenvolvimento da criança surgem os “Jogos de Regras”, os quais são transmitidos socialmente para ela, de criança para criança. Piaget define que a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança, sendo, por isso, indispensável à prática Educativa. Aguiar (1977).

Os jogos podem ser dirigidos para a cooperatividade ou competitividade. Para a prática pedagógica baseada nas novas necessidades sociais, os jogos cooperativos trazem muito mais benefícios do que aqueles que são fundamentados na competição, porque a competição somente, leva a criar sujeitos voltados para o egoísmo, para o individualismo. Atitudes como essas vão perdendo sentido numa sociedade em que as pessoas estão cada vez mais interligadas em redes, seja na troca de conhecimentos, seja na troca de informações, seja no compartilhamento de ideias nos espaços virtuais ou não.

O professor no seu dia a dia na sala de aula deve preferir adotar jogos que sejam pedagógicos, tanto nas brincadeiras individuais como nas grupais, pois eles favorecem o desenvolvimento cognitivo e socioafetivo da criança, tornando-se um excelente recurso no processo de aprendizagem.

Infelizmente, muitas vezes, na sua prática pedagógica, o professor tem uma visão do jogo como uma atividade puramente ligada ao lúdico, desconhecendo a importância da experiência lúdica como parte integrante dos processos naturais que desenvolvem a aprendizagem. Por isso mesmo, não o inclui nas atividades diárias da sala de aula, como se o lúdico não fizesse parte do cotidiano da criança. Para o professor que pensa dessa maneira, o lúdico e a educação formal não podem ser desenvolvidos simultaneamente. As atividades lúdicas são realizadas somente fora da sua aula, como na hora do recreio e nas aulas de Educação Física. Atitudes como essa empobrecem certamente a educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cada vez mais as tecnologias tomam conta do cenário mundial, cabe a cada um tirar o melhor proveito do aparato tecnológico. Para a Educação as ferramentas tecnológicas só têm a acrescentar em sala de aula e o professor deve estar preparado e qualificado para utilizá-las como aliadas para o enriquecimento da “transposição didática”, proporcionando aos alunos mais do que um saber digital, mas um conhecimento sedimentado no raciocínio lógico e na resolução de problemas.

Sabemos o quanto é difícil para a escola adaptar-se ao novo modelo de sociedade da informação, pois suas dificuldades vão desde a base da formação dos professores, que continua fundamentada no paradigma instrucionista até aos poucos recursos que são investidos na sua estrutura.

Não podemos afirmar que o uso das TIC na escola venha acabar com os problemas de educação no Brasil, mas sim vê-las como grande apoio para o professor frente as inúmeras exigências de uma sociedade que prioriza a informação.

O novo papel da escola é formar um novo cidadão, capaz de inovar, criar, colocar-se à frente das situações de forma autônoma, construir seu próprio conhecimento e adaptar-se às novas situações rapidamente. Para que isso aconteça, esperamos que haja um grande repensar nas políticas públicas de desenvolvimento educacional, haja uma nova maneira de pensar e agir das pessoas que fazem parte da instância maior da educação do nosso país, haja uma real vontade de que os projetos voltados para a informática educativa sejam colocados como promotores de uma educação de qualidade, porque não está somente nas mãos dos professores e de suas competências o sucesso dos seus alunos, mas de todos que se preocupam com uma educação de qualidade, pois a escola é o espaço em que ocorrem as mais valiosas experiências cognitivas e socioafetivas dos que por ela passam.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORGES NETO, Hermínio; OLIVEIRA, Silvia Sales. Experiências de Formação de Professores em Informática Educativa no NTE do Município de Fortaleza. In: **II Encontro de Pós-Graduação e Pesquisa da Unifor**. Anais. Fortaleza: Ed. Unifor. 2002. Endereço eletrônico: http://200.243.115.189/teleduc/cursos/diretorio/apoio_136_12//Competencias_de_professor_TDE.pdf?1245713002

CAPELO BORGES, Suzana Maria; PINHEIRO DANTAS, Dina Mara. **Teorias da Aprendizagem em Informática Educativa**. Endereço eletrônico: http://200.243.115.189/teleduc/cursos/aplic/index.php?cod_curso=136

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Endereço eletrônico: http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf%5Cpedagogia_da_autonomia_paulofreire.pdf

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O Jogo e a Educação Infantil**. Endereço eletrônico: <http://books.google.com/hl=ptBR&lr=&id=MSPPXYdSAC4C&oi=fnd&pg=PA1&dq=kishimoto+jogo+brinquedo+rincadeira&ots=rIJQJbFjXK&sig=iEAZFdhJx5ygBssb1LdqzyHclo>

LIMA, Tereza Cristina Batista de. **Aprendizagem Colaborativa em Ambientes Virtuais e a Perspectiva Sociointeracionista de Vygotsky**. Endereço eletrônico: http://200.243.115.189/teleduc/cursos/diretorio/apoio_136_12//APRENDIZAGEM_COLABORATIVA_EM_AMBIENTES_VIRTUAIS_E_A_PERSPECTIVA_SOCIOINTERACIONISTADE_VYGOTSKY.pdf?1245711141

NOVOA, Antonio. **Entrevista**. Endereço eletrônico: http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/entrevistas/antonio_novoa.htm

RIBEIRO, Cassandra. **Correntes Psicopedagógicas Predominantes em Software Educativo**. Disponível no TELEDUC. Endereço eletrônico: http://200.243.115.189/teleduc/cursos/diretorio/apoio_136_12//Correntes%20Psicopedag%20f3gicas%20em%20SE.pdf?1245711650

RIBEIRO, Cassandra. **Avaliação de Produtos Educacionais Informatizados - Questões Chaves para Avaliar**. Disponível no TELEDUC. Endereço eletrônico: http://200.243.115.189/teleduc/cursos/diretorio/apoio_136_12//avalia%e7%e3o%20de%20PEIs_pq_como.pdf?1245712372

VALENTE, José Armando. **Por que o Computador na Educação?** Endereço eletrônico: <http://nied.unicamp.br/publicacoes/separatas/Sep2.pdf>

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e Linguagem**. Martins Fontes, São Paulo, 1991.

ZACHARIAS, Vera Lúcia Câmara F. **O Lúdico na Educação Infantil**. Endereço eletrônico: <http://www.centrorefeducacional.com.br/ludicoeinf.htm>

ZACHARIAS, Vera Lúcia Câmara F. **Mais sobre o Jogo**. Endereço eletrônico: <http://www.centrorefeducacional.com.br/jogomais.htm>

CONSCIENTIZAÇÃO – CONSCIÊNCIA CRÍTICA E LIBERTAÇÃO

Marco Aurélio de Patrício Ribeiro¹

RESUMO – O objetivo desse artigo é compreender o termo *conscientização*, que foi muito utilizado por Paulo Freire, mas ainda gera controvérsias em sua interpretação. O termo é subjetivo, assim como o de autonomia. Ambos apontam para uma linha de pensamento que evolui e se atualiza. Esses conceitos têm sua raiz nas preocupações básicas do educador durante sua prática pedagógica, uma destas, a educação de adultos.

Palavras-chave: conscientização, libertação, prática pedagógica.

ABSTRACT – The aim of this paper is to understand the term *awareness*, which was widely used by Paulo Freire, but still generates controversy in its interpretation. The term is subjective, as well as autonomy. Both point to a line of thinking that evolves and updates. These concepts have their roots in the basic concerns of the teacher during his teaching practice, one of these, the adult education.

Keywords: awareness, liberation, teaching practice.

O objetivo deste artigo é compreendermos o termo *conscientização*, que foi muito utilizado por Paulo Freire, mas ainda gera controvérsias na sua interpretação. O termo conscientização é subjetivo, assim como o de autonomia. Ambos apontam para uma linha de pensamento que evolui e se atualiza. Estes conceitos têm sua raiz nas preocupações básicas do educador durante sua prática pedagógica, uma destas, foi a alfabetização de adultos. Suas propostas para a superação desta problemática surgem de uma análise crítica realizada do modelo de escola existente e respaldado

¹ Psicólogo, mestre em Educação e Administração pela Universidade de São Marcos - SP. Professor e Coordenador de Pós-graduação da Faculdade Sete de Setembro – FA7.

pelo sistema nas décadas de 1940 a 1960. As críticas de Paulo Freire ao modelo que chamou de Pedagogia tradicional tornam-se o alicerce de onde emergem novas concepções pedagógicas desencadeando práticas educativas progressistas. Freire sabia que o modelo de educação vigente era excludente e atendia aos interesses da classe que se consolidou no poder. Isso desencadeou uma sociedade que difundia a democracia burguesa celebrada “livremente” pela população e que necessitava acabar com a ignorância, pois assim transformaria os indivíduos em “cidadãos”.

O modelo de escola existente era tido como um antídoto à ignorância, tinha como papel transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e preparar para o trabalho. A escola centra sua ênfase no professor, que será o transmissor do seu acervo cultural, cabendo aos alunos assimilar os conhecimentos transmitidos. A metodologia de ensino tradicional é dedutiva e baseia-se no aprendizado de conceitos e noções. Os conteúdos tendem a ser algo sem vida e petrificar-se em narrações desencarnadas do momento social, o professor fala da realidade como se ela fosse estática. Em lugar de comunicar, o professor dá comunicados que os alunos recebem passivamente. A educação bancária reflete a sociedade opressora em seu conjunto através da posição que propõe aos estudantes, a eles cabe ser ensinados, reconhecer que nada sabem, deixar-se disciplinar e adaptarem-se aos conteúdos propostos. A escola tradicional disciplina para a ingenuidade ao não valorizar uma atitude crítica de ler o mundo, que é passado para o educando como sendo uma estrutura superior a ele devendo adaptar-se ao funcionamento. Desta forma, essa modalidade de ensino mata no aluno a curiosidade e o espírito crítico. É uma forma de educação centrada na memorização de informações.

A concepção bancária não admite nivelação na relação professor-aluno, impedindo assim a dissolução da contradição de papéis existentes e impossibilitando o surgimento de uma nova relação aberta ao diálogo que levasse ao surgimento de um conceito de libertação, já que romperia com o sistema de opressão que marca a relação acadêmica. Ao denunciar a educação como prática da dominação, Freire alerta para o fato desta repassar os valores da “sociedade repressora”, onde os educandos são seres em ajustamento, perdendo a possibilidade de acreditar poder transformá-la. Ao denunciá-la, visava chamar a atenção dos educadores para o fato de não ser possível fazer uso de métodos da concepção “bancária” para atingir fins de conscientização. A visão ingênua que

homens e mulheres têm da realidade faz deles escravos, na medida em que, não sabendo que podem transformá-la, sujeitam-se a ela. No último capítulo de *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire ao analisar a matriz antidialógica, destaca como características do pensamento da classe dominante em relação ao método educacional:

“... a necessidade da conquista da consciência do oprimido estando sempre presente a ânsia de oprimir (p. 165); a criação de ilhas divisórias para facilitar a dominação pois gera conflitos e cisões entre os excluídos aprofundando seus confrontos (idem); a manipulação como instrumento de conquista de consciências, evitando as organizações populares (p. 173); a invasão cultural que consiste na penetração da cultura do dominante na visão do dominado (p. 178)”.

Freire alerta que a superação destes aspectos se daria por uma postura dialogal através da colaboração, união, organização e do resgate cultural da forma de pensar do excluído. A concepção antidialogal da educação bancária tem levado a uma imersão da consciência do oprimido no mundo preparado pelo opressor. Freire chama de “postura de aderência ao opressor”, o que leva o oprimido a absorver os valores, a ideologia e os interesses do dominante incapacitando-o de ver a dominação. O educando formado no modelo bancário apresenta ausência de crítica pessoal e social, além de uma falta de consciência ou uma consciência ingênua como chamava Paulo Freire, pois não se sente capaz de transformar o mundo. Este acredita que o mundo já está feito, não discute alternativas e tem medo de mudar. Sua palavra é reflexo do que já foi dito, seu pensamento também é reflexo, é acomodado e incapaz de assumir uma posição crítica.

1 A CONSCIÊNCIA INGÊNUA

Paulo Freire define consciência como sendo o caminho pelo qual o pensamento humano busca o mundo exterior, é o contato do sujeito com o objeto fenomenológico existente fora de si. Através da consciência percebemos o nosso entorno e apreendemos sua forma de funcionamento interagindo com ele. Dependendo do tipo de consciência predominante no indivíduo, este pode interagir de diferentes formas com os fenômenos. Freire observou no povo brasileiro a existência de pessoas que pareciam

não ter visão social, acreditava Freire que seriam frutos de uma escola não crítica, tradicional e bancária, a ausência da capacidade de criticar levava estas pessoas a um determinismo que impossibilitava que se gerasse nelas uma crença na capacidade do ser humano fazer sua própria história. Outra forma de consciência detectada, e pelo visto profundamente influenciada pelas diversas correntes de pensamentos místicos, é uma consciência fatalista e mágica. Nela, a pessoa já tenta relacionar causa e efeito, no entanto, atribui a causas fora do mundo a origem dos problemas. Deuses, outras transcendências e até o destino são acusados de responsáveis pelos acontecimentos. Ao atribuir ao transcendente a responsabilidade dos fenômenos, a pessoa não conseguirá perceber com clareza as verdadeiras causas, resignando-se diante das questões sociais.

Paulo Freire distingue três níveis de consciência: a ingênua, a transitiva e a crítica, que abrange desde a consciência em estado natural, até quando ela assume de maneira plena a capacidade de desvelar a realidade. A aquisição da consciência é um fenômeno social que se desenvolve a partir do contato com o mundo e da interação dialogal com o outro, o tipo de visão de mundo que se acarretará está ligado à qualidade deste contato, daí a luta do educador por uma educação crítica que facilitaria para todos o processo de aquisição da capacidade de pensar de forma consciente.

A consciência ingênua é a consciência humana no grau mais elementar do seu desenvolvimento, percebe os fenômenos, mas não consegue colocar-se à distância para julgá-los. É a consciência em estado natural, pois sua superação ocorrerá na medida em que a pessoa passe por um processo de “humanização”². Podemos estudar a consciência ingênua em dois momentos: o seu momento de semi-intransitividade e a visão ingênuo-transitiva. A primeira é definida por Freire como sendo aquela em que o condicionamento às estruturas sociais vigentes e a cultura do dominador são tão marcantes que, por um processo de aderência ou imersão, a consciência dominada não consegue ver de forma crítica o mundo que a cerca, percebendo de maneira deturpada os fatos sociais carecendo de uma percepção estrutural, não existindo tal percepção os homens atribuem a origem dos fatos sociais em suas vidas a uma realidade superior.

² O termo humanização foi utilizado por Paulo Freire para expressar a capacidade de distanciar-se dos fenômenos sociais, podendo, assim, analisá-los e perceber que são passíveis de superação. Seria um ato de ruptura com a Cultura do Silêncio e a superação da aderência à cultura do dominador por parte dos dominados.

Paulo Freire recorre a um termo utilizado na Psicologia para explicar como esse fenômeno se processa na consciência das pessoas, o termo é racionalização, e seria um pensamento onde a pessoa procura autojustificar-se em relação a sua situação de vida conseguindo aceitar com menos sofrimento psíquico as infelicidades de sua vida. Desta forma, a explicação para os problemas sociais é vista sempre como fora da realidade concreta, ora nos desígnios divinos, ora no destino ou no fato de serem naturalmente inferiores diante de uma sociedade superior. A visão ingênua está sempre associada ao fatalismo, gerando passividade diante do mundo. Quando a pessoa começa a perceber as fendas na forma de organização da sociedade é que se inicia um período de transição onde a consciência submersa e silenciosa inicia a superação desse estágio.

2 A CONSCIÊNCIA TRANSITIVO-INGÊNUA

A visão transitivo-ingênua surge nesse momento. Apesar de ser tão dominada quanto a ingênua, diferencia-se por estar melhor disposta à percepção das origens das ambiguidades mesmo ainda vendo o mundo de forma objetiva e superficial. Ocorre uma ampliação na capacidade de dar respostas aos problemas que existem no seu contexto, os interesses e preocupações se ampliam. A conquista de uma consciência popular, que foi chamada por Paulo Freire de transitiva por ainda ter características de ingenuidade, o início de um processo de superação da cultura hegemônica e a crença na possibilidade de termos as massas populares presentes no processo histórico são marcas que podem ser compreendidas como uma forma mais ampla de consciência. As massas começam a ver o que antes não viam, é um desvelar que provoca inquietudes tanto nos dominados como nas elites dominantes. No processo de transição o caráter estático da concepção ingênua vai sendo superado progressivamente, as contradições vêm à tona provocando conflitos.

A passagem de um estado de consciência ingênua para a transitiva é fundamental para desencadear futuras consciências críticas tanto nas camadas populares como nas elites progressistas que vão gradativamente unindo forças por diferentes caminhos (literatura, artes e educação), junto às massas mais carentes da sociedade abrindo espaço para a formação de consciências críticas.

3 A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA CRÍTICA

Conscientização é o processo pedagógico que busca dar ao ser humano uma oportunidade de descobrir-se através da reflexão sobre sua existência. Era uma palavra já utilizada pelos teóricos do ISEB³, onde Freire a ouviu pela primeira vez, ficando impressionado com a profundidade de seu significado e percebeu que a educação, como ato de conhecimento e como prática da libertação é antes de mais nada, conscientização. A partir daquele momento essa palavra passa a fazer parte do seu universo vocabular com a qual ele exprimia suas posições político-ideológicas. Paulo Freire deu a ela um conteúdo político-pedagógico. O termo terminou enormemente difundido pelo mundo. Na sua ideia original implicava ação, isto é, uma relação particular entre pensar e atuar. Uma pessoa ou um grupo que se conscientiza - sem esquecer que ninguém conscientiza ninguém, as pessoas se conscientizam mutuamente através de seu trabalho cotidiano - são capazes de desvelar a razão de ser das coisas. Este descobrimento tem que ir acompanhado de uma ação transformadora que se expressa através de uma ação política contra a exploração.

Para Freire, conscientização é o desenvolvimento crítico da tomada de consciência, é um compromisso histórico, é inserção crítica na história, implicando que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. A conscientização nos convida a assumir uma posição utópica em relação ao mundo, só que utopia é vista não como o irrealizável, mas como um compromisso histórico com a construção de uma nova realidade que virá. A conscientização se efetiva através de um movimento dialético entre a reflexão crítica sobre a ação anterior e a subsequente ação, no processo de luta libertadora. A conscientização que ocorre como processo num dado momento deve continuar no que se segue, em que a realidade transformada assume um novo perfil. Conhecer os temas que mitificam a realidade é um caminho para a compreensão crítica da dinâmica da sociedade, conquistar através de uma consciência crítica a visão capaz de desvelar o mundo, conhecer a realidade é iniciar

³ ISEB. Instituto Superior de Estudos Brasileiros. Foi criado por Juscelino Kubitschek, em 1955, sendo extinto em 1965 pelo governo militar. Era constituído de intelectuais que buscavam difundir as ciências sociais como instrumento de análise e crítica da realidade brasileira.

um processo de transformação para a libertação dos homens. Paulo Freire crê que através de um processo de educação libertadora, os homens poderiam adquirir a consciência crítica que lhes permitiria desvelar a sociedade de modo crítico, assim enquanto a educação “domesticadora” estimula a falsa consciência, a educação libertadora se esforçaria para levar os educandos a compreender os caminhos de conquista da libertação.

A educação crítica considera os homens como seres em devir permanente, como sujeitos inacabados em uma realidade também inacabada. O caráter da plasticidade evolutiva dos homens e o caráter mutante da realidade exigem que a educação seja uma atividade contínua, sendo refeita pela práxis. Este modelo de educação enraiza-se no presente dinâmico, tornando-se uma educação revolucionária, portadora de esperança e correspondente da natureza histórica do homem. O objetivo da educação libertadora é a formação de pessoas com uma consciência crítica apurada, capazes de perceber no aqui e no agora social a situação em que se encontram emersos. Somente a partir da percepção crítica do entorno é que podem atuar de forma libertadora. A consciência crítica é, portanto, o conhecimento ou a percepção que consegue desocultar certas razões que explicam a maneira como “estão sendo” os homens no mundo, desvela a realidade, conduz o homem à sua vocação histórica de humanizar-se e estimula a reflexão e a ação verdadeiras sobre a realidade, promovendo e percebendo as reais causalidades dos fenômenos sociais e humanos.

A conquista da consciência crítica se dá, sobretudo, através da dialogicidade, portanto ser crítico não é em nenhuma hipótese uma posição arrogante, ao contrário, implica em estar aberto à verdade do outro. Aquele que tudo critica ou que critica de forma destrutiva, pode até ter uma boa visão dos fenômenos, mas não tem consciência crítica. A consciência crítica nos ajuda a ter a capacidade de opor-nos contra as coisas que nos são jogadas com algum interesse já elaborado, auxilia a enfrentar os *slogans* e a transformação de coisas supérfluas em necessárias que a sociedade consumista nos expõe. Serve para detectarmos problemas pessoais e sociais.

A consciência crítica nasce da capacidade de julgar, confrontando ideias, o que implica em uma concepção ética dos fenômenos humanos, mas não apenas da ética do sistema hegemônico e sim de uma ética humana que questione os modelos, usando como valor maior a preservação da pessoa. Só existe consciência crítica se for engajada na realidade, ela não existe fora dela, o senso crítico pode até existir

enquanto reflexão, mas uma expressão mais profunda de consciência só ocorre se a pessoa se sente responsável por sua própria história e pela transformação da sociedade. Quem tem essa capacidade descobre as contradições do mundo e que estas são passíveis de ser superadas. Freire mostra concretamente que não é possível prescindir de uma ação social, uma atuação no mundo, para chegar-se a uma consciência crítica. Fugir a uma ação concreta pode levar as pessoas a uma nova visão “turva” do mundo ou, na melhor das hipóteses, idealista.

“A simples superação da percepção ingênua da realidade por uma crítica, não é o bastante para que as classes oprimidas se libertem. Para tal, necessitam organizar-se e transformar a realidade”. (idem)

Construir um mundo melhor implica em conhecimento crítico, não se pode denunciar a estrutura se não a conhece. É atuando no mundo que transformamos ideias em projetos e daí em novas ideias e novos projetos num devir permanente, estes serão construídos por meio da práxis e não por meio do discurso, mesmo que este esteja repleto de boa vontade e conteúdos críticos. Sob influência do pensamento marxista, Freire passa de um enfoque que é em parte subjetivo de análise do tipo de consciência presente em decorrência do processo de conscientização, para uma avaliação mais ideológica e social. Surge o conceito de consciência social ou de classe, onde são mantidos os pressupostos da ação sobre o mundo presentes na consciência crítica, mas surge um dado novo, a ênfase no aspecto revolucionário do processo de humanização ou hominização da pessoa humana, só assim seria atingida uma autêntica conscientização e a conquista da libertação. O processo de hominização implica no desvelamento da realidade, na descoberta do antagonismo entre diferentes classes sociais e a negação da possibilidade de neutralidade nas atuações sociais. Não há possibilidade de humanização na opressão, assim como não pode haver desumanização onde há libertação, e esta só se dará na práxis dos homens dentro da história.

Não há conscientização sem consciência de classe. Ninguém chega à conscientização só, o povo se conscientiza através do movimento dialético entre reflexão crítica sobre a ação anterior e a subsequente ação, no processo da luta pela transformação da sociedade. A conscientização leva à autonomia. Só chega a esta quem está sintonizado com o mundo em que vive. A autonomia torna-se um instrumento importante para a prática social, contextualizada criticamente no momento histórico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FORRESTER, Viviane. **O horror econômico**. São Paulo: UNESP, 1997.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

CONSIDERAÇÕES ACERCA DE ESCOLA, CONHECIMENTO E FORMAÇÃO¹

Ana Maria Iorio Dias²

RESUMO – No contexto em que vivemos – numa era de incertezas e de complexidades, de exigências de globalização, de um sem número de desafios que despontam na sociedade e no sistema educacional – parece aumentar cada vez mais a responsabilidade dos educadores, para que não se perca o sentido do trabalho docente. Nesse sentido, é indispensável a discussão sobre as políticas, teorias e formas de ensinar e aprender nesse novo contexto.

Palavras-chave: políticas educacionais, teorias pedagógicas, escola.

ABSTRACT – In the context we live in - an era of uncertainties and complexities, requirements of globalization, any of a number of challenges that emerge in society and the educational system - seems to grow increasingly the responsibility of educators, so as not to lose sense of teaching. Thus, it is essential to policy discussion, theories and methods of teaching and learning in this new context.

Keywords: educational policies, pedagogical theories, school.

No contexto em que vivemos – numa era de incertezas e de complexidades, de exigências de globalização, de um sem número de desafios que despontam na sociedade e no sistema educacional – parece aumentar cada vez mais a nossa responsabilidade como educadores, para que não percamos o sentido de nosso trabalho docente, uma vez que acreditamos ser a educação o verdadeiro caminho para a libertação humana (DIAS, 2002).

¹ Palestra proferida para professores e estudantes do Curso de Pedagogia da Faculdade Sete de Setembro – FA7 – no dia 26 de abril de 2007.

² Professora Associada 1 da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, doutora em Educação Brasileira.

As teorias educacionais atuais e as recentes reformas, notadamente desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – Lei 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, apresentam novos e imensos desafios para os educadores. Por um lado, exigem uma variedade de decisões que devem ser tomadas: decidir sobre os conteúdos curriculares para suas aulas, as formas mais relevantes de apresentar estes conteúdos e a sequência e os critérios para a sua avaliação. Ao mesmo tempo, o conceito de trabalho docente se torna mais complexo: espera-se que os professores sejam capazes de enfrentar a diversidade dentro da sala de aula e da escola; que sejam capazes também de promover aprendizagens significativas e de gerar caminhos metodológicos que resultem na construção de aprendizagens significativas para os estudantes.

O(A) docente, nessa situação, adquire um papel preponderante, de maior visibilidade. Para isso, é preciso refletir sobre sua prática, aperfeiçoando-a, sobre si mesmo, aperfeiçoando-se, procurando trilhar caminhos em direção a uma profissionalização comprometida com a luta pelo direito à educação, por construção de escolas dignas e dignificantes, por uma pedagogia e por metodologias e práticas educativas mais adequadas à realidade - ciente de seu papel nas mudanças necessárias.

O campo intelectual da Educação é hoje um campo de Teoria, uma vez que tomamos de empréstimo conhecimentos, conceitos e termos dos mais diversos campos da Teoria Social, da Teoria Econômica, da Teoria Literária e da Filosofia, além da Psicologia; por sua multivocalidade, polifonia e possibilidade de convivência e integração de múltiplos discursos e linguagens, o campo da Educação é atualmente muito mais interessante e estimulante, ao unir-se a reflexões sobre ensino, aprendizagem e didática. Dessa forma, parece pertinente discutirmos acerca da proposição, não mais de simples formação de hábitos, costumes e práticas de ensino-aprendizagem, mas de processos pedagógicos – aqui entendidos como políticas, (re)visão teórica e encaminhamentos de formas de ensinar e aprender mais e melhor mais diferenciadas e condizentes com a nova realidade.

Por processo, entendemos, e ampliamos o significado a partir de Ferreira (1994/1995), que se trata de ato de proceder – portanto é uma ação consciente – de seguir adiante, curso – um caminho trilhado. Também significa sucessão de estados ou de mudanças, sequência de estados de um sistema que se transforma; evolução – dessa forma, espera-se uma transformação ou uma série de transformações – caracterizadas como uma evolução - no que está sendo o objeto de ação. Para que esse caminho seja

percorrido, um processo se transforma na maneira pela qual se realiza uma operação, segundo determinadas normas, métodos, técnicas, de acordo com as demandas suscitadas.

O termo *pedagógico* se aplica por estar intrinsecamente ligado à teoria e ciência da educação e do ensino, utilizando-se de um conjunto de princípios e métodos de educação que nos encaminham a um objetivo a ser atingido, a partir de uma determinada concepção de vida e dos meios/processos/técnicas mais eficientes para efetivar o ideal perseguido. Compreende, ainda, o interesse do professor (a *atenção*), o incentivo ou a mobilização do aluno para realizar análises e sínteses (em direção a uma *filosofia de vida*) e adequação das avaliações (o *acolhimento* dos saberes que os estudantes trazem e, ao mesmo tempo, dos conhecimentos modificados e adquiridos) (DIAS, 2004).

Assim, um processo, para ser pedagógico, necessariamente envolve um planejamento, um desenvolvimento de uma ação ou de uma série de ações e um momento de avaliação. Ou seja, em todo processo pedagógico teremos uma fase de *planejamento da gestão*³ (que denominamos de momento pré-ativo), a *gestão* propriamente dita (momento ativo ou interativo) e a *retroação* e o *acompanhamento* das atividades da gestão - momento pós-ativo (GAUTHIER et al, 2003). Todas essas fases têm por objetivo procurar encontrar respostas a questões importantes, dentre as quais destacamos:

- como podemos tornar o ensino mais prazeroso e, ao mesmo tempo, com melhores resultados e atingindo um maior número de alunos?;
- que recursos podem ser disponibilizados para que nossos objetivos sejam alcançados de forma mais bem-sucedida?;
- como podemos enfrentar as diferentes situações do cotidiano da sala de aula?;
- como os cursos de formação deverão agir para que os estudantes construam conhecimentos de forma não fragmentada?;
- que referências teórico-práticas podem nos auxiliar nas decisões didático-pedagógicas que, sistematicamente, devemos tomar?;

³ Por gestão aqui entendemos uma ação intencional de condução, de encaminhamento, a partir de um objetivo pré-determinado – pode ser gestão de sala de aula, da matéria ou de conteúdo ou gestão institucional, administrativa – que também incorpora aspectos essencialmente pedagógicos, e assim por diante.

- para que serve o planejamento? qual a sua importância?;
- como avaliar (por que, para que, por quem, ...? (DIAS, 2004)

Dessa forma, para melhorar a gestão dos processos pedagógicos nas escolas, acreditamos que seja necessário incorporarmos à nossa prática pedagógica princípios que se articulam com nossa visão de mundo, com nossas concepções acerca de indivíduo, sociedade e educação e que constituem a fundamentação dos objetivos estratégicos de todo e qualquer trabalho educativo, em toda e qualquer área do conhecimento. Uma epistemologia da aprendizagem deve procurar elaborar uma teoria do conhecimento humano a partir de nossas práticas investigativas e educacionais. A aprendizagem é compreendida como um processo de investigação e produção do conhecimento, pois:

- a educação é o *leitmotiv* para a transformação social – ela sozinha não transforma a sociedade, mas é motor para que as transformações aconteçam;
- a educação deve estar sempre atenta para o novo, incorporando-o às suas ações e atualizando os conhecimentos produzidos, ao mesmo tempo em que produz também novos conhecimentos;
- a educação deve se voltar para o trabalho e para a cooperação social;
- a educação deve ser compreendida como um processo permanente de formação e de transformação humana, por isso deve se voltar para as várias dimensões do ser humano - através da construção de uma dimensão mais *planetária*, que se contrapõe à globalização, voltada muito mais para forjar um projeto de sociedade individualista, meritocrático, discriminatório e excludente do que *global* (DIAS, 2004)⁴.

⁴ Vendo o currículo como uma construção social (contribuição da Nova Sociologia da Educação) e numa visão mais voltada para a teoria educacional pós-crítica que questiona, por exemplo, o conceito de ideologia e de poder, apresentando-nos uma discussão e uma análise consistente de diferença, identidade, multiculturalismo (relações de gênero, por exemplo) – o currículo como narrativa étnico-racial. Enquanto as teorias tradicionais enfatizavam ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência, objetivos; as teorias críticas destacam a ideologia, a reprodução cultural e social, o poder, a classe social, o capitalismo, as relações sociais de produção, a conscientização, a emancipação e a libertação, o currículo oculto, a resistência; as teorias pós-críticas destacam a identidade, a alteridade, a diferença, a subjetividade, a significação, o discurso, o saber-poder, a representação, a cultura, o gênero, a raça, a etnia, a sexualidade, o multiculturalismo (importa também o lugar de onde se fala) – conf. in: YOUNG, 2000; Moreira, 1999.

A sala de aula é o local de síntese de ideias e de processos pedagógicos. Importa recuperar a identidade desse local. Cabe à Pedagogia assegurar um processo educativo ou uma prática educativa orientada por finalidades e meios para sua realização, de acordo com o tipo de homem/mulher que se deseja formar e o tipo de sociedade que se deseja construir. Numa situação agradável e prazerosa de aprender e ensinar, quando se fala do pedagógico e do didático está se falando de coisas muito sérias, que exigem profundidade de estudos, definição de postura consciente e fundamentada e clareza das consequências sociais e políticas de tais ações na vida das pessoas. Além disso, entendemos que uma atuação pedagógico-educativa deve considerar:

- uma articulação sistemática e permanente entre teoria e prática;
- um processo contínuo de adaptação do método ao conteúdo a ser ensinado/aprendido
- uma busca permanente por formação contínua e continuada – de forma individual e coletiva, dentro e fora da escola;
- a realidade como ponto de partida para a produção do conhecimento e para a ação – e, por isso, os conteúdos trabalhados devem ser socialmente úteis;
- a estreita vinculação entre a educação e o trabalho;
- a articulação entre educação e política – entre processos educativos e processos políticos, assim como entre educação e cultura;
- a possibilidade de uma gestão democrática – tanto da matéria, como da classe, como da transferência de aprendizagem (transposição didática);
- o estímulo à auto-organização entre os estudantes;
- uma iniciativa “educanda” ao invés de uma iniciativa “docente”- o estudante é o centro do processo de ensino-aprendizagem e é para ele que convergem as nossas ações docentes (e não o contrário – o estudante ter que se adequar ao professor e ao modo de ensinar -, como se acreditou durante muito tempo);
- uma base teórica multiculturalista, que possibilite organizar as resistências, a superação das diferenças e o compromisso com o rigor científico;
- o incentivo à pesquisa (formação e desenvolvimento de pesquisadores) e aos demais processos pedagógicos individuais e coletivos.

Esses princípios pedagógicos se referem ao jeito de pensar e de fazer a educação, nos seus elementos mais gerais e essenciais, especialmente no que se refere à reflexão metodológica de processos educativos, que podem ser diferenciados a partir dos mesmos princípios.

A escola, pelas experiências de relacionamento coletivo que proporciona, pode auxiliar no desenvolvimento de novos valores mais humanitários, como o companheirismo, a igualdade, a fraternidade e a busca coletiva e solidária da felicidade, através da luta perseverante pela justiça e pela paz em nosso país e no mundo inteiro. Além disso:

- a escola precisa preparar os estudantes, trabalhando com eles conhecimentos que ajudem concretamente a enfrentar os desafios sociais;
- o ensino deve partir da prática e a ela deve retornar. O ponto inicial para desenvolver os conteúdos das várias matérias de ensino deve ser as próprias experiências e os conhecimentos dos estudantes - a *objetividade científica* só é obtida com uma leitura da realidade, isto é, com uma rigorosa abordagem, através do método científico, das determinações naturais e sociais.
- um grande desafio para a escola é ajudar no desenvolvimento cultural do estudante. A escola não precisa restringir sua atuação à sala de aula, podendo fazer reflexões sobre as atividades desenvolvidas fora do espaço escolar, de tal forma que estas atividades sejam mais uma experiência integrada ao conjunto das aulas. O estudante precisa ter vez e voz na escola, trazendo seu saber e as suas experiências para integrar o currículo;
- é preciso construir uma nova metodologia de ensino-aprendizagem em sala de aula, na qual a relação prática-teoria-prática possa reverter a lógica usual de apropriação e produção do conhecimento;
- um outro grande desafio é procurar proporcionar o emprego de técnicas didáticas adequadas e condizentes com os modernos conceitos de aprender e ensinar, com o intuito de melhorar o nível de interesse e participação dos alunos no processo ensino-aprendizagem; utilizando-se da *cultura digital (cibercultura)* e da *presença virtual* que diferentes meios de comunicação modernos colocam à nossa disposição (associadas às contribuições da pedagogia crítica), podemos obter a configuração de uma inteligência coletiva, superando

a barreira do tempo, do espaço e da alienação, denunciando toda e qualquer ameaça às relações orientadas pela ética e (re)construindo a democracia econômica, social e cultural – somos plenamente capazes de, associando dados recolhidos pela informação e processos formulados pelo conhecimento, construir nossa própria inteligência do universo, instituindo-a num movimento recriador da vida.

- a melhoria da qualidade de ensino, fundamentalmente indispensável para assegurar à população o acesso pleno à cidadania e à inserção nas atividades produtivas, permitindo uma maior qualidade de vida, deve constituir um compromisso de todos os educadores;
- é preciso que tenhamos uma valorização do(a) educador(a) – o que implica numa formação profissional adequada e que assegure o seu desenvolvimento profissional, através do domínio de conhecimento de seu objeto de trabalho e do domínio e da qualificação dos processos pedagógicos e administrativos que promovam a sua atuação;
- é necessário que os educadores, independentemente de sua área de atuação e de conhecimento, tenham como competência integrar os processos pedagógicos na implantação, no acompanhamento, na avaliação formativa e continuada e no aperfeiçoamento dos projetos pedagógicos das escolas, desenvolvendo ações conjuntas com os demais educadores da escola ou que constituem o curso no qual trabalham, para que seja assegurada a melhoria do processo educacional; nesse sentido, deve-se procurar desenvolver um trabalho integrado, coletivo, compartilhado para o comprometimento de todos os envolvidos no processo educacional, como, por exemplo, realizando encontros sistemáticos, de reflexão, estudos, pesquisas, planejamento e tomada de decisões conjuntas – sempre acompanhando a operacionalização da proposta pedagógica da escola ou do curso (DIAS, 2004).

O perfil do professor - tendo como referenciais documento da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE⁵ – permite vislumbrar uma formação profissional que possibilite:

- compreender a cidadania como participação social e política, adotando no dia a dia atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças;
- a educação precisa ter como preocupação primeira, neste mundo globalizado que vivemos, que é o mundo das revoluções tecnológicas, a preocupação com o humano, com a construção humana da pessoa como pessoa, construção do ser pessoal, livre, crítico, ser capaz de submeter todas as coisas à reflexão, que possa participar da construção do mundo, que permite a todos a conquista de um sentido que move a vida humana;
- implementar a concepção de **professor - pesquisador** de sua prática, como veículo de reformulação de concepções, rupturas com percepções tradicionais, mudança das ações escolares e das práticas pedagógicas de sala de aula;
- posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- compreender a realidade sociopolítica e educacional do município e do Estado;
- assumir atitude de autocrítica em relação ao seu desempenho como profissional- cidadão;
- dominar (...) conteúdos disciplinares das áreas de sua escolha e as respectivas didáticas e metodologias com vistas a conceber, construir e administrar situações de aprendizagem e de ensino;
- atuar no planejamento, organização e gestão dos sistemas de ensino, nas esferas administrativa e pedagógica com competência técnico-científica, com sensibilidade ética e compromisso com a democratização das relações sociais na instituição escolar e fora dela;

⁵ ANFOPE, 2000; mimeo.

- ser capaz de estabelecer um diálogo entre a sua área e as demais áreas do conhecimento - das ciências humanas e sociais, da natureza e das tecnologias, relacionando o conhecimento científico e a realidade social, conduzindo e aprimorando suas práticas educativas e propiciando aos seus alunos a percepção da abrangência dessas relações;
- participar coletiva e cooperativamente da elaboração, gestão, desenvolvimento e avaliação do projeto educativo e curricular da escola, atuando em diferentes contextos da prática profissional além da sala de aula;
- realizar o trabalho pedagógico de maneira coletiva e solidária, interdisciplinar e investigativa, desenvolvendo saberes educacionais, a partir das questões vividas na prática educativa;
- fazer escolhas didáticas e estabelecer metas que promovam a aprendizagem e potencializem o desenvolvimento de todos os alunos, considerando e respeitando suas características pessoais, bem como diferenças decorrentes de situação econômica, inserção cultural, origem étnica, gênero e religião, atuando contra qualquer tipo de discriminação e exclusão;
- utilizar estratégias diversificadas de avaliação da aprendizagem e, a partir de seus resultados, formular propostas de intervenção pedagógica, considerando o desenvolvimento de diferentes capacidades dos alunos;
- estabelecer relações de parceria e colaboração com os pais dos alunos, de modo a promover sua participação na comunidade escolar e uma comunicação fluente entre eles e a escola;
- desenvolver-se profissionalmente e ampliar seu horizonte cultural, adotando uma atitude de disponibilidade para a atualização, flexibilidade para mudanças, gosto pela leitura e empenho na escrita profissional;
- participar de associações da categoria, estabelecendo intercâmbio com outros profissionais em eventos de natureza sindical, científica e cultural;
- utilizar o conhecimento sobre a legislação que rege sua atividade profissional.

Nos documentos norteadores das Diretrizes Curriculares para Formação de Professores para a Educação Básica⁶ consta que o(a) docente se trata de um(a) profissional que, em função de sua qualificação e sensibilidade pedagógicas, tem que ser habilitado(a) a:

- exercer atividades de ensino nos diversos níveis e modalidades previstas pelo sistema, conforme sua habilitação especializada: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, ensino técnico, ensino superior;
- atuar em todos os espaços e ambientes da educação, formal ou não formal, tais como nos programas de educação popular, de educação de adultos, de educação especial;
- dominar os conteúdos disciplinares das áreas de sua escolha e as respectivas didáticas e metodologias com vistas a conceber, construir e administrar situações de aprendizagem e de ensino;
- utilizar as ciências humanas e sociais, bem como os conhecimentos das ciências da natureza e as tecnologias como referências e instrumentos para o ensino formal e para a condução de situações educativas em geral;
- atuar no planejamento, organização e gestão dos sistemas de ensino, nas esferas administrativa e pedagógica, com competência técnico-científica, com sensibilidade ética e compromisso com a democratização das relações sociais na instituição escolar e fora dela;
- ser capaz de estabelecer um diálogo entre a sua área e as demais áreas do conhecimento - das ciências humanas e sociais, da natureza e das tecnologias - , relacionando o conhecimento científico e a realidade social, conduzindo e aprimorando suas práticas educativas e propiciando aos seus alunos a percepção da abrangência dessas relações;
- contribuir com o desenvolvimento do projeto pedagógico da instituição em que atua, realizando o trabalho pedagógico de maneira coletiva e solidária, interdisciplinar e investigativa, desenvolvendo saberes educacionais, a partir das questões vividas na prática educativa;

⁶ Parecer CNE/CP Nº. 9, de 08 de maio de 2001 e Resolução CNE/CP No. 1, de 18 de fevereiro de 2002, principalmente.

- exercer um papel catalisador do processo educativo, possibilitando a articulação dos sujeitos escolares entre si e destes com os movimentos socioculturais da comunidade, em geral, assim como contribuir com a construção e organização coletiva de sua categoria profissional;
- realizar o trabalho pedagógico de maneira coletiva, interdisciplinar e investigativa, desenvolvendo saberes educacionais, a partir das questões vividas na prática educativa;
- exercer liderança pedagógica e intelectual, articulando-se nos movimentos socioculturais da comunidade, em geral, assim como especificamente em sua categoria profissional;
- desenvolver pesquisas no campo teórico-investigativo da educação e especificamente da docência, podendo dar continuidade, como pesquisador, à sua formação.

Disso decorrem algumas implicações para a formação de pessoas. Em relação ao estudante, apresentam-se os novos paradigmas: o estudante constrói o seu conhecimento – sem o individualismo da sociedade contemporânea; o estudante é responsável pela aquisição de novos conhecimentos.

Em relação ao professor, solicita-se que: mais do que nunca, seja visto e atue como um facilitador dos processos de ensino e de aprendizagem; esteja em formação contínua (porque deve ser sistemática, permanente) e continuada (porque deve ter continuidade, numa sequência lógica), pois o aperfeiçoamento da prática docente é vital para o exercício do magistério; possa realizar mudanças/adequações constantes na seleção de conteúdos, a partir da realidade vivencial em que se encontra com seus estudantes; possa se aperfeiçoar e se habilitar nos usos dos diversos instrumentos modernos, procurando sempre não cair nos erros do tecnicismo da década de 70. De acordo com Perrenoud (2000), são implicações do ofício de docente: abordar os conhecimentos como recursos a serem mobilizados; trabalhar regularmente os problemas; criar ou utilizar outros meios de ensino; negociar e conduzir projetos com seus estudantes; adotar um planejamento flexível e indicativo e **improvisar**; implementar e explicitar um novo/outro contrato didático; praticar uma avaliação formadora em situação de trabalho; dirigir-se para uma menor compartimentalização disciplinar.

Para consolidar esse cenário, também suscitam-se novos paradigmas para a escola: mudanças de mentalidade e de atitude, pois o mundo contemporâneo é cada vez mais complexo e exigente, onde as mudanças são cada vez mais profundas, e assim deve proceder a escola, não por fora, por nomenclatura ou somente de comportamento; a escola precisa estar equipada para atender as diversas exigências da modernidade e promover momentos de formação diferentes para toda a comunidade; a escola precisa assumir o seu papel de adquirir e desenvolver o espírito crítico e a autoestima do estudante - e não pode servir como Aparelho Ideológico do Estado (ALTHUSSER, 1998); a escola precisa criar ambientes físicos que favoreçam trabalhos de grupo, diferenciados e simultâneos.

Diante do exposto, inferimos que o ensino precisa ser dinâmico e formador de opinião - a ênfase precisa ser no ensinar a interpretar e a julgar; precisa ser mais formativo que informativo, pois para isto os estudantes têm outros recursos além da escola; precisa ser interativo e informatizado, conjugado com imagens, gráficos e sons (informações não lineares); precisa saber oferecer recursos para o estudante procurar informações em meios e fontes tradicionais e eletrônicas, pois o estudante precisa compartilhar conhecimentos com colegas em locais diferentes do mundo, ou seja, com outras culturas; precisa apresentar uma nova proposta curricular: visão holística, múltiplas inteligências, integração de conhecimentos (interdisciplinaridade) etc.

Isso tudo tem a ver com o currículo. Falar de currículo é abrir uma questão onde são traçados dois paralelos: os direcionamentos regulamentados pela legislação oficial de ensino e a realidade vivenciada em sala de aula por seus atores diretos (educadores/alunos), sobretudo quando a modernidade indica o uso sistematizado de novas tecnologias.

Podemos perceber que a educação escolar, além de constituir-se como processo de apropriação de conhecimentos científicos e técnicos, precisa desenvolver a percepção dos processos sociais, contribuindo para a transformação da sociedade, ao mesmo tempo em que continua preparando os indivíduos para o trabalho coletivo e para sua realização individual. Isso implica habilitar os indivíduos em produzir cultura, não só pelo domínio de recursos conceituais, mas também pelo desenvolvimento de valores humanos, como a sensibilidade ética e a solidariedade.

A escola é, pois, um dos lugares de felicidade! (RIOS, 2001a e 2001b): construir a felicidade, na ação docente, é reconhecer o outro,

é tomar como referência o bem coletivo, é envolver-se na elaboração e no desenvolvimento de um projeto coletivo de trabalho, é instalar na escola e na aula uma instância de comunicação criativa, é criar espaço, no cotidiano da relação pedagógica, para a afetividade e a alegria, é lutar pela criação e pelo aperfeiçoamento constante de condições viabilizadoras do trabalho de boa qualidade.

E os professores são profissionais essenciais na consecução desses objetivos nas escolas, contribuindo com seus saberes, seus valores e suas competências. A preparação do professor deve realizar-se de maneira a torná-lo um profissional qualificado, consciente do significado da educação, para que possa estender essa consciência aos educandos, dando-lhes uma dimensão coletiva e solidária de sua existência. Nesse sentido, valorizar o trabalho docente significa dotar os professores de perspectivas de análise que os ajudem a compreender os contextos nos quais se dá sua atividade docente, garantindo-lhes instrumentos adequados para sua intervenção prática no processo social.

A docência exige que o seu processo de formação, atualização e especialização passe por momentos de vivência, reflexão, conceitualização e sistematização de saberes e conhecimentos. Sem eles, todo ensino torna-se passageiro, circunstancial e inconsistente, correndo o risco de limitar-se à repetição acrítica.

Exige-se desses professores uma nova visão de docência, considerando-os como tomadores de decisões na escola e na sala de aula, participando ativamente nas decisões sobre o desenho e a implementação de políticas educativas. Destes novos docentes espera-se que seja pesquisador de sua prática, reflexivo no seu dia a dia, inovador e criativo ao enfrentar os desafios da aprendizagem, assertivo nas suas ações cotidianas, que gere conhecimentos e que seja capaz de trabalhar em equipe com os outros docentes - em projetos educativos escolares com objetivos comuns e abordagens pedagógicas compartilhadas.

Entretanto, essa transformação docente precisa ser acompanhada de uma revalorização da contribuição desse profissional à sociedade. Essa revalorização necessariamente precisa incluir melhores remunerações e condições de trabalho. Revalorizar o trabalho docente implica em afirmar a sua identidade profissional, reconhecendo-o como parte de um dos setores estratégicos da sociedade e reconhecendo nele a sua capacidade de construir processos pedagógicos e educativos a partir das necessidades, realidades e demandas da comunidade.

Colaborar com os docentes para enfrentar os novos desafios requer também uma mudança de mentalidade entre os outros atores do sistema educativo. Portanto, é necessário preparar diretores, supervisores, profissionais de apoio e tomadores de decisões no nível político e administrativo para que orientem suas ações a apoiar a tarefa dos docentes na sala de aula. Isto exige processos contínuos de sensibilização, reflexão e formação para que estes atores valorizem os problemas que enfrentam os docentes e que sejam capazes de tomar decisões informadas para apoiá-los no seu trabalho.

Implica em um currículo emancipatório de formação - o currículo que almejo é aquele que torne explícitas as relações de poder e de acesso, de inclusão e de exclusão, que a linguagem (ou o domínio dela) desencadeia, que objetive a transformação social, através de um discurso e de uma prática pedagógicos e libertadores e que trabalhe com a meta de tornar todos os estudantes (e não apenas alguns) bons leitores e escritores - ou seja, aqueles que podem planejar, compor, revisar, fazer projetos, reescrever... produzir e reagir aos textos! As ideias, as sentenças - antes separadas de nós, como um discurso autônomo - hoje devem servir como interface - crítica, reflexiva - entre um sujeito cognoscente e aquilo que é conhecido.

Porque ser professor(a) é acreditar que sua paixão, seu entusiasmo e seu saber podem tornar o mundo melhor: mais justo, mais solidário e mais humano. Para isso, deve ter os pés firmes no chão, mas sabendo ousar, descobrir novos caminhos para aprender, ensinar, socializar conhecimentos e sentimentos de fraternidade e de convivência, com o objetivo maior de transformar o mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, L. P. - **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

DIAS, Ana Maria Iório - *Um Convite à Reflexão: conhecimento construtivo, educação e cidadania ecológica*. In: **Revista de Educação AEC - Um Paradigma para a Escola do Século XXI!?... Dimensão Epistemológica**. Brasília, nº 123, abril/junho de 2002; pp 111-121.

DIAS, Ana Maria Iorio – O que são processos pedagógicos? In: **Revista de Educação AEC – Processos Pedagógicos para uma Ética Planetária**. Brasília, nº 130, janeiro/março 2004; pp.31-41.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda – **Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa**. São Paulo: Folha de São Paulo/Editora Nova Fronteira, 1994/1995.

GAUTHIER, Clermont et al – **Rediscutindo as práticas pedagógicas – como ensinar melhor**. Fortaleza: Ed. Brasil Tropical, 2003.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa – Multiculturalismo, Currículo e Formação de Professores. IN: MOREIRA et al (org.) – **Currículo: políticas e práticas**. Campinas-SP: Papyrus, 1999, pp. 81-96.

PERRENOUD, Philippe – **10 Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e Competência**. São Paulo: Cortez Editora, 2001a.

RIOS, Terezinha Azerêdo - **Compreender e Ensinar- por uma docência da melhor qualidade**. São Paulo: Cortez Editora, 2001b.

YOUNG, Michael F. D. – **O Currículo do Futuro**: da “Nova Sociologia da Educação” a uma teoria crítica do aprendizado. Campinas-SP: 2000.

ESCOLA: UM ESPAÇO PARA A CONSTRUÇÃO DA ÉTICA

Fátima Maria de Holanda Lima¹

RESUMO – Apresentamos ao leitor algumas considerações sobre o espaço escolar, apresentando-o como lugar de construção de sujeitos que pode ir além da escolarização formal. Se por determinação social devemos todos ir à escola, por criação institucional podemos transformar esse lugar em possibilidades de interações, trocas, experiências, reflexões, formação ética etc. Por que continuamos fixados na ideia já superada de garantir informações sem sentido? Questionamos essa fixação da escola e convidamos o leitor a refletir sobre as possibilidades da sua transformação.

Palavras-chave: ética, escola, mudança social.

ABSTRACT – We present the reader with some considerations about the school, describing it as a place for the construction of subjects that can go beyond formal schooling. If by social determination should all go to school, institution building can turn this place into possibilities of interactions, exchanges, experiences, reflections, ethics training etc. Why do we keep fixed on the idea already overcome to ensure meaningless information? We question this fixation of the school and invite the reader to reflect on the possibilities for their transformation.

Keywords: ethics, school, social change.

Defendemos a escola como um espaço de contatos, interações, trocas, de construções e reconstruções, experiências, de vida. É preciso, porém, esclarecer de onde partem nossas posições.

¹ Pedagoga e Psicóloga. Especialista em Educação e Mestre em Psicologia.

Como estudantes do Ensino Fundamental ao Superior, participamos de uma escola fundamentalmente transmissora de informações, todavia, como educadores, buscamos contribuir para o florescimento de uma escola envolvida na feitura de sujeitos éticos, de pessoas cujas experiências/aprendizagens possibilitem uma valorização de cada vida humana como valor supremo a ser respeitado; uma escola com possibilidades concretas de elaborações de si mesmo, onde o ato de aprender conhecimentos histórica e culturalmente relevantes perpassem o ato de se fazer, nas relações com os outros e o de conhecer-se, onde “vida, experiência, aprendizagem não se podem separar”, como escreveu Dewey. É importante também esclarecer que a Ética que defendemos está difundida na ideia de Ética Universal da Pessoa Humana.

Ao longo do tempo, a escola esteve pautada na transmissão cultural. A ela cabia a transmissão dos conhecimentos historicamente elaborados. Aos estudantes caberia receber as informações e devolvê-las por meio das provas. Mesmo a socialização, inerente a esse espaço, acontecia sem que se interferisse conscientemente. Alicerçada nessas premissas, a escola não acompanhou as transformações sociais que se externaram e que passaram a exigir dela outras ações e novos papéis. Uma escola inserida numa sociedade em constantes transformações não pode ficar parada em virtude da transmissão de informações, por vezes, já superadas. É ainda nesse lugar que a encontramos hoje. Autores e mais autores destacaram a crise por que passa a escola. Estaria ela a agonizar? Obsoleta para os novos tempos, quando a tecnologia comunicacional usurpou seu papel de transmissora de informações?

Investimos em busca de respostas e nossa posição é pela defesa da escola. A ela todos os nossos créditos.

De qual escola falamos? Da escola como “prática da liberdade”, de Paulo Freire (2001), da “escola do sujeito”, de Touraine (1998), e da “escola das múltiplas linguagens”, de Cavalcante Junior (2003), da escola como espaço de feitura de si numa relação autêntica com os outros; da escola como vida e da vida como aprendizagem. Os grandes referenciais de tempos antigos já não cabem em nossos tempos. A Igreja e suas leis, o Estado e suas determinações, as comunidades e seus valores transmitidos de gerações para gerações, já não nos pertencem mais, ou já não pertencemos mais a eles. Vivemos novos tempos, tempos de consciência planetária, globalização, virtualidade, sustentabilidade e

tantas outras categorias. Perderam-se os grandes referenciais. A única que se mantém – a escola – parece-nos insegura, frágil, incapaz de educar, pois pauta suas ações na transmissão de informações, e, para essa função, a tecnologia já a pode substituir. O que fazer? Encarar conscientemente esse fato e ousar superá-lo; eis nossa sugestão.

Cada vez mais cedo, as crianças chegam à escola; seus pais não têm com quem deixá-las para que possam trabalhar. Os lares desses pais, nem de longe se parecem com os de outros tempos. São outras constituições de família. Os valores, antes claramente definidos, hoje, se encontram confusos. Vemo-nos constantemente assediados por valores divergentes e contraditórios através da mídia e dos modismos que impõe. Acostumamo-nos a segui-los sem refletir sobre seus sentidos. Com o enfraquecimento dessas referências, inclusive familiares, como norteadoras da educação das crianças, novas possibilidades podem surgir – inclusive a escolha. Se nos é dado o poder de autonomamente escolher os valores que orientam nossa vida, é importante que possamos expressar o que gostamos, do que não gostamos, com base em nossas experiências organísmicas, ou seja, com arrimo em nossas reações orgânicas que se pautam no que nos é próprio, no que experienciamos e não em expectativas de aprovações pelos outros que nos são caros, como os pais e professores. Apresentamos essa ideia de experiência organísmica, com suporte do que Rogers explicita: é do âmago de nossa própria experiência que nosso organismo afirma em termos não verbais: “isto é bom para mim”, “isto não é bom para mim”. São essas reações genuínas que nos dão pistas de que valores são mais adequados ao nosso modo de ser.

Pensamos que a escola pode ser um espaço de encontro consigo mesmo e não de separação. Viver a escola, experienciando organicamente todas as relações lá possibilitadas, aprender, pode ser um caminho no desafio de fazer-se plenamente a si mesmo, tão propício a esse espaço.

Nesse contexto de reduzida convivência familiar das crianças com seus componentes familiares, estando entregues ao cuidado escolar, ausência de valores rígidos a serem seguidos e com oferta de opções, já não cabe à escola só instruir. É imprescindível que, juntamente com a família, possibilite experiências que educam no seu sentido mais pleno, isto é, que possa favorecer o desenvolvimento do potencial inerente a cada ser humano, caminhos que nos tornem potencialmente o que somos, dentro de um resgate mutável de valores, pois, se tudo muda, mudam

também os valores, ainda que permaneçam, inerentes à nossa condição humana, referências que garantam a nossa sobrevivência, crescimento e desenvolvimento pleno e a sobrevivência e desenvolvimento completo dos outros. Que a escola possa garantir o compartilhamento de conhecimentos, mas que favoreça acima de tudo atos de criação da capacidade autônoma de cada aprendiz ser o que potencial e plenamente pode ser.

1 CHEGANDO À ESCOLA

Desde pequenos lá estão eles, com lancheiras e mochilas nas mãos: vão à escola. Na chegada, choro, medo, insegurança, crescimento, alegria, descobertas, relações, trocas, aprendizagens, muitas experiências e muita vida sendo vivida. Belas e prazerosas ou sofridas e tristes histórias são escritas. A educação ou escolarização está acontecendo? Mesmo que ainda se esteja na Educação Infantil, já se está voltado para a transmissão de conteúdos que precisam ser garantidos. Nos níveis seguintes, Ensino Fundamental e Ensino Médio, a ênfase informacional só tende a aumentar, pois acumular informações é garantia de sucesso no concorrido exame para acesso à Universidade. Todo um currículo oculto se estabelece, com suporte na diversidade de relações experienciadas, mas, não é visto ou considerado pelos profissionais da escola, ocupados com os conteúdos importantes a garantir. Estamos escolarizando! Será esse o papel fundamental da escola? Precisamos questioná-lo.

Ainda que a escola não tenha se dado conta, o papel e espaço que pode e deve ocupar é muito mais amplo e rico. É o papel de possibilitadora de seres humanos plenos e mais felizes. A isso chamamos educação – a ação de nos tornar potencialmente o que somos, mediante trocas estabelecidas com tudo e todos que encontramos em nossos caminhos, que, sentidas plenamente, refletidas e conscientizadas, originam mudanças em nós e nos outros; experiências e/ou aprendizagens que podem determinar todo um jeito de perceber a si e aos outros, adquirindo-se uma consciência responsável sobre a elaboração e cuidado de si, dos outros, do ambiente, de todo o planeta. A isso denominamos educação. Se a escola – de quem se espera uma grande influência nessa formulação – não assume esse papel a ela também delegado, aos cuidados de quem estará entregue a conquista de seres humanos éticos, plenos e felizes? A sociedade que também perdeu seus grandes referenciais? Entregue à mídia, e a todo e

qualquer novo modismo que se imponha como garantia de sucesso e que segue a lógica econômica de acúmulo de bens materiais?

Muito já se escreveu ao longo da História, artigos, dissertações e teses sobre o espaço da escola como lugar de educação para a vida, para a cidadania. Leis (Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação/LDB) e Programas Curriculares Nacionais (PCNs), Projetos Político-pedagógicos, *slogans* e frases de efeito estampadas nos jornais e *outdoors* nos fazem acreditar ser escolas, lugares de educação, de formação integral, de preparação para a vida. As práticas denunciam, porém, uma formação para a vida, pautada no cognitivo, no racional, na garantia de transmissão de conhecimentos que permitam o sucesso no vestibular. Por que não conseguimos ir além da escolarização? Por que não conseguimos de fato fazer da escola, acima de tudo, um lugar de educação? Alguns teóricos advogam a ideia de que é necessário trazer as outras dimensões do humano (emoções, sentimentos) para o interior da escola; trazer o aprendente integralmente, organicamente e não só racionalmente para o espaço escolar. O enfoque da escola sempre esteve pautado no cognitivo e, com o fortalecimento da ciência, isso foi cada vez mais reforçado, pois só o racional garantiria a objetividade necessária ao conhecimento. Quanto mal se promoveu dentro das escolas em nome dessa falsa ideia! O ato de aprender envolve-nos integralmente, e se de fato não estivermos plenamente presentes, não só racionalmente, não haverá possibilidades de conhecimento, não acontecerá aprendizagem como a compreendemos. Instruiu-se, informou-se, memorizou-se temporariamente.

É importante definir, com Dewey, o conceito de educação que apresentamos ao longo de nossa escrita: “o processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras”. Uma visão organicamente sentida a essa referência já nos transporta a outro papel para a escola.

Apresentamos ao leitor algumas considerações, defendendo a escola como um espaço de construção de sujeitos que pode ir além da escolarização (instrução formal). Se por determinação social devemos todos ir à escola, possamos de fato ir e ser acolhidos plenamente e não só racionalmente; transformar esse lugar em possibilidades de interações, trocas, experiências, reflexões, reconstruções, transformações – aprendizagens e conquistas de vidas plenas é nosso desafio. Por que

continuarmos fixados na ideia já superada de garantir informações sem sentido? Questionamos essa fixação da escola e convidamos a uma transformação. Façamos da escola um lugar de vida, experiências, aprendizagens organicamente sentidas e significadas, superando esse lugar definido, ocupado por ela de preparação para a vida futura, para dispor de um lugar no mercado de trabalho.

Como apoio às nossas argumentações retiramos do “fundo do baú” ideias apresentadas por Dewey há tempos; afirmações que nos parecem tão ou mais atuais e importantes do que na época de sua divulgação. Em sintonia com essas, trazemos Rogers à nossa conversa. É fantástico ler Rogers e Dewey e encontrar tantas consonâncias. Nas obras de ambos, aprendizagem e vida são atos supremos do processo educativo. Em 1978, um livro de Rogers traduzido para o português *Liberdade para aprender* - apontava-nos caminhos de como a educação poderia ter como ação fundante a elaboração do ser humano e não o mero papel de instrução formal. Nele, Rogers já assinalava certos princípios que poderiam nortear uma ação própria ao ato de educar. Reproduzimo-las na íntegra por considerá-las de fundamental importância ao nosso projeto de transformação:

- 1) os seres humanos têm natural potencialidade de aprender – são curiosos a respeito do mundo em que vivem, até que, e a menos que, tal curiosidade seja entorpecida pelo nosso sistema educacional...
- 2) A aprendizagem significativa verifica-se quando o estudante percebe que a matéria a estudar se relaciona com seus próprios objetivos...
- 3) A aprendizagem que envolve mudança na organização de cada um – na percepção de si mesmo – é ameaçadora e tende a suscitar reações.
- 4) As aprendizagens que ameaçam o próprio ser são mais facilmente percebidas e assimiladas quando as ameaças externas se reduzem a um mínimo.
- 5) Quando é fraca a ameaça ao “eu” pode-se perceber a experiência sob formas diversas, e a aprendizagem ser levada a efeito... Humilhações, ridículos, depreciações, menosprezo e desrespeito – são ameaças à própria pessoa, à percepção que se tem de si mesmo...

- 6) É por meio de atos que se adquire aprendizagem mais significativa.
- 7) A aprendizagem é facilitada quando o estudante participa responsabilmente de seu processo.
- 8) A aprendizagem autoiniciada que envolve toda a pessoa do aprendiz - seus sentimentos tanto quanto sua inteligência – é mais durável e impregnante.
- 9) A independência, a criatividade e a autoconfiança são facilitadas, quando a autocrítica e a autoapreciação são básicas e a avaliação feita por outros tem importância secundária. A criatividade desabrocha numa atmosfera de liberdade.
- 10) A aprendizagem socialmente mais útil, no mundo moderno, é a do próprio processo de aprendizagem, uma contínua abertura à experiência e à incorporação, dentro de si mesmo, do processo de mudança.

Rogers já vislumbrava um papel para a educação do ser humano na escola, onde as relações fossem pautadas no respeito às diferenças, no conhecimento e confirmação de si e na aceitação da diferença do outro; na liberdade de ser e de aprender; no assumir responsável de escolhas, com autonomia; em estar plenamente envolvido na tarefa de tornar-se o que se é no dia a dia fora e dentro da escola, com base em toda relação estabelecida. Rogers já sinalizava a noção de que é pelo contato que se educa. Contatamos, tocamos, agimos, experimentamos, vivemos, refletimos, significamos, escolhemos valores que orientam nossa vida e, assim, vamos sendo e aprendendo a ser o que somos. Se assim acontece, o restrito modo próprio de se aprender – ouvir passivamente transmissões orais sem relações com a vida - comumente usado na escola, não serve a esses propósitos. Paralelamente, uma rede de aprendizagens não conscientes é construída e passa a determinar ações e reações que não são significadas. É como temos visto: uma total falta de comprometimento e sentido no agir humano, o que nos alija de nós mesmos, nos robotiza, nos torna fragmentados e vazios.

Se nossas ações são promotoras de aprendizagens, se podemos agir respaldados em valores organicamente orientados, torna-se fundamental incluir-nos integralmente na escola, o que, com certeza, mais chances trará para que ela possa ocupar o lugar de facilitadora de aprendizagens de vida plena e não para a vida futura.

Convidamo-lo a pensarmos na beleza que poderia resultar de se viver nas escolas relações autênticas, onde cada um fosse uma pessoa real, pudesse expressar o eu autêntico e não se mostrar como o outro valoriza. Para que isso fosse de fato possível, Rogers nos convida a uma aceitação incondicional, sem julgamentos, buscando-se compreender cada um empaticamente, confiando no potencial inerente a cada um de nós de se atualizar construtivamente a cada nova aprendizagem empreendida, escolhendo sempre referências que promovam nosso viver pleno e nosso bem-estar, assim como do outro, num clima de liberdade para ser e aprender.

Escrevemos sobre Rogers e remetemo-nos imediatamente a Dewey. Vislumbramo-nos confusos. Dewey ou Rogers defendem isso? Vamos em busca de esclarecer dúvidas e, grata surpresa; quantas sintonias encontramos em suas falas; como defender o cultivo da individualidade, da marca própria a cada um, aprender pautado na liberdade e experimento, atingir fins ligados às necessidades dos aprendizes, aprender vivendo para estar em sintonia com um mundo sempre em mudança. Dewey? Rogers? Já estamos impregnados de suas ideias a partir de como as experimentamos organicamente.

2 A CONSTRUÇÃO DO SUJEITO ÉTICO: UM PAPEL DA ESCOLA

Entendemos e defendemos a educação como processo integral de formação humana, pois cada ser humano, ao nascer, necessita receber uma nova condição para poder existir no mundo da cultura. Como afirma Rodrigues (2006):

“A educação é necessária para que o Ser Homem seja constituído. Por não receber qualquer determinação por natureza, podemos construir o nosso modo de vida tendo por base a liberdade da vontade, a autonomia para organizar os modos de existência e a responsabilidade pela direção de nossas ações - essa característica do ser humano constitui o fundamento da formação do sujeito ético”.

Cada ser humano traz todo um jeito de ser próprio (um potencial) e apreende esse mundo cultural usando desse seu jeito. É por intermédio dos contatos estabelecidos que se vai criando simbolicamente a realidade

de si, mediante aquisição da linguagem. É também por intermédio dessas relações que se fazem valores e se adquirem habilidades e conhecimentos; e é por meio desse processo que também se dá a formação do sujeito ético: pela aquisição do mais alto grau de consciência da responsabilidade social de cada ser humano expressa na cooperação, solidariedade e respeito às individualidades e à diversidade. Considerando que as vivências relatadas há pouco integram o que compreendemos como educação, são essas premissas fundamentais para orientação do que se vive na escola. Se somos seres humanos construtores da humanização, também podemos criar as condições para uma educação humana pautada na liberdade, na autonomia, no comprometimento, na significação e na responsabilidade de estabelecimento de uma vida plena, uma vida boa; condições fundamentais para a construção de relações humanas éticas.

Voltemos nossa visão para a escola da atualidade e nos detemos nas relações que lá se estabelecem – relações hierarquizadas onde o poder centraliza-se nas mãos dos donos do saber (professores, técnicos, gestores), o potencial criativo, edificante e atualizador, inerente a cada ser não é considerado; a liberdade de ser e aprender, respaldados por esse potencial, também não está presente. A participação ativa, a responsabilidade, a autonomia e o comprometimento pleno aí envolvidos, acompanhando todo um padrão cultural, são condições reais ainda desconsideradas. A dominação, o medo, a dependência ainda imobilizam os aprendizes. Somos conduzidos à escola e ela só tem nos confirmado nesse lugar passivo. Assim como as famílias, também temos conduzido nossos aprendentes ao vazio, à fragmentação, à falta de sentido, a uma ação sem organicidade. Se à escola porém, cabe esse outro papel de facilitadora de aprendizagens significativas e integrantes do que se é plenamente, é chegada a hora de conclamar todos a fazer essa realidade acontecer de fato.

Na medida em que defendemos a escola como o mais legítimo espaço na sociedade atual para realizar a educação das crianças e dos adolescentes, ela terá de se transformar para assumir esse papel: a de ser, não apenas, o lugar da escolarização, mas, sobretudo, o da elaboração humana. Há de se educar o homem, familiarizá-lo com sua natureza humana, seu jeito de ser, sua identidade, potencialidades, sua liberdade, responsabilidade consigo, com os outros seres, com seu mundo, no qual se torna responsável pelo bem-estar pessoal e dos outros, e a constituição

de um mundo mais pleno e feliz e, conseqüentemente, de escolas mais cheias de vida e felicidade. Isto porque, onde estivermos plenamente, aí estará a chave para nossa realização.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CANO, Betuel. **A alegria de ser um cidadão do universo**. São Paulo – SP: Paulinas, vol. 4, 2005.

FORBES, Jorge. **A invenção do futuro**. Barueri – SP, Editora Manole, 2005.

PUIG, Josep Maria. **A construção da personalidade moral**. São Paulo – SP: Ática, 1998.

RIBEIRO, Marco & RIBEIRO, Luís. **Ética em três dimensões**. Fortaleza: Brasil tropical, 2003.

ZWEIG. Stefan. **Momentos decisivos da humanidade**. Rio de Janeiro – RJ: Record, 1999.

LITERATURA INFANTIL E LUDICIDADE: É POSSÍVEL BRINCAR COM AS PALAVRAS?

Rebeka Rodrigues Alves da Costa

*Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará –
UECE, Especialista em Alfabetização pela Faculdade 7 de Setembro
– FA7, Mestranda em Sociologia da Infância pela Universidade do
Minho – UMINHO/Portugal.*

RESUMO – Esse artigo reflete sobre as origens históricas da literatura infantil. Inicialmente voltada para professores e pedagogos como instrumento educativo e moralizante, desvinculada de qualquer pretensão artística ou de simples desenvolvimento do prazer de ler. No entanto, essa condição estética da literatura infantil, bem como todos os seus efeitos benéficos para as crianças, tem se afirmado cada vez mais nos dias de hoje, produzindo da mesma forma uma relação de aprendizagem, não mais moralizante, mas lúdica e criativa.

Palavras-chave: literatura infantil, ludicidade, criatividade.

ABSTRACT – This article reflects on the historical origins of children's literature. Initially aimed at teachers and educators as an educational instrument and uplifting, detached from any claim or artistic development of simple pleasure of reading. However, this aesthetic condition of children's literature, like all its beneficial effects for children has been argued increasingly these days, producing the same way a relationship of learning, no more uplifting, but playful and creative.

Keywords: children's literature, playfulness, creativity.

Meu primeiro contato com o universo encantado das histórias infantis aconteceu quando ainda era bem pequena. Todas as noites após o jantar, era a hora da narração de histórias. Corríamos para a cama dos meus pais, sempre adornada por grandes almofadas coloridas e lençóis tão cheirosos que pareciam ter saído do guarda-roupa só para nos presentear com o aroma floral do campo. Naquele clima de aconchego e com mil borboletas no estômago voando freneticamente, esperávamos, meu irmão e eu, a próxima “invenção literária” da minha mãe. Como uma *Sherazade* do Nordeste, entrelaçava uma história a outra, tecendo personagens e enredos variados, transformando-os em tramas intermináveis, assim como acontecia nas histórias das *Mil e uma noites*. Lembro-me de sua voz, carregada do sotaque nordestino, contando as aventuras de Chapeuzinho Vermelho, desafiando animais ferozes, inventando piadas para sua avó e se metendo em várias confusões pela floresta e por cidades do interior do Ceará. Minha mãe nos divertia com as várias adaptações dos clássicos literários e a cada dia inventava novos enredos com personagens principais inspirados em nossas aventuras e feitos diários. Os clássicos infantis foram grandes aliados à sua criatividade e rechearam a minha infância de alegria e risos incontroláveis, daqueles que davam até uma dorzinha ao pé da barriga.

A experiência prazerosa do relato de histórias me reconduz a passados longínquos, quando os homens se reuniam ao redor das fogueiras para contar aos outros suas façanhas do dia, suas conquistas e caçadas. O gosto humano pela narrativa está presente nos primeiros esforços da humanidade para fixar acontecimentos e é muito anterior à invenção da escrita. As histórias narradas oralmente permitiam ao homem manter viva a tradição de seu povo e conservar ideias e crenças de seus antepassados. As crianças, por sua vez, não eram excluídas desses momentos e, por fazerem parte do universo adulto, não havia livros, nem histórias dirigidas especificamente a elas, não existia nada que pudesse ser chamado de literatura infantil.

Zilberman (2003), dentre outros, supõe de início que só se pode, realmente, falar em literatura infantil a partir do século XVII, época da reorganização do ensino e da fundação do sistema educacional burguês. Antes disso, não haveria propriamente uma infância no sentido que conhecemos. As crianças trabalhavam e viviam junto com os adultos, testemunhavam os processos naturais da existência (nascimento, doença,

morte), participavam junto deles da vida pública (política), nas festas, guerras, audiências, execuções etc., tendo assim seu lugar assegurado nas tradições culturais comuns: na narração de histórias, nos cantos, nos jogos (2003, p.36).

No séc. XVIII, com as mudanças trazidas pela industrialização e a ascensão da burguesia, a criança e a família assumiram novo lugar na sociedade e o universo familiar tornou-se o lugar de afeição entre os cônjuges, expresso sobretudo pela importância que foi atribuída à criança e à educação. A família tornou-se uniforme, voltada à privacidade e à preservação de laços afetivos entre pais e filhos. Nesse cenário, a criança passou a receber o tratamento de indivíduo especial, em processo de formação; o setor privado e a vida pública tornaram-se distintos e o papel feminino dentro da família começou a ser valorizado. Para Zilberman (ID), essas transformações por que passou a sociedade europeia moderna e, por extensão, a ocidental possuem um vínculo estreito com o nascimento da literatura infantil. Ao privar as crianças do convívio comunitário, a família passa a buscar novos mecanismos para restabelecer a sua aprendizagem com o meio social, surgindo assim, a instrução obrigatória na nova ideologia.

Nelly Novaes Coelho (1987) lembra-nos de que a literatura, como toda linguagem, manifesta a experiência humana de determinado momento histórico e, portanto, dificilmente poderá ser definida com exatidão, já que cada época incorporou e produziu literatura ao seu modo, imprimindo ideais e valores sobre os quais a sociedade estava fundamentada. Produzida por homens, e, portanto, intrinsecamente humana, a criação literária será sempre tão fascinante, misteriosa, complexa e essencial quanto a própria condição humana. Coutinho (1978) completa, acentuando que,

A Literatura, como toda arte, é uma transfiguração do real, é a realidade recriada através do espírito do artista e retransmitida através da língua para as formas, que são os gêneros, e com os quais ela toma corpo e nova realidade. Passa, então, a viver outra vida, autônoma, independente do autor e da experiência de realidade de onde proveio. (P. 9-10).

Substancialmente, a natureza da literatura infantil é a mesma reservada aos adultos, sua singularidade está no leitor/receptor a que se

destina: a criança. Quando pensamos em literatura infantil, geralmente vem à nossa memória a lembrança de livros coloridos, destinados ao prazer e/ou distração das crianças e, segundo Coelho (1987), foi devido a essa função básica de divertir ou ensinar algo às crianças, que a literatura infantil até bem pouco tempo foi considerada pela crítica como uma literatura menor. Ainda que subestimada pelos críticos literários, a literatura de uma forma geral, tanto oral como escrita, foi o principal veículo pelo qual a cultura e a tradição foram transmitidas de geração para geração.

Segundo a autora, a redescoberta da Literatura infantil no século XX se deu a partir dos estudos da Psicologia Experimental. As pesquisas nessa área chamaram a atenção para os diferentes estágios pelos quais as crianças passam durante o seu desenvolvimento e revelaram que a inteligência é o elemento estruturador desse universo particular, ou seja, é por meio dela que a criança aprende, explora o meio em que vive e organiza as estruturas do seu pensamento. Com base nesses conhecimentos sobre o ser humano, a ideia de criança se re-configurou e a literatura infantil teve que se adequar a essa nova realidade a fim de conseguir “falar a língua” de seus possíveis destinatários. É nesse sentido que Coelho (ID) afirma que “A valorização da Literatura Infantil, como fenômeno significativo e de amplo alcance na formação das mentes infantis e juvenis; bem como dentro da vida cultural das sociedades, é conquista recente.” (P. 13).

Os primeiros textos direcionados às crianças foram escritos por pedagogos e professoras com evidentes interesses educativos e serviam como instrumento pelo qual a Pedagogia buscava atingir seus objetivos instrutivos e moralizantes. Essa estreita relação entre a Pedagogia, a classe burguesa e a literatura infantil reforçou o caráter pragmático do gênero e comprometeu o seu reconhecimento como forma de expressão artística, bem como o desenvolvimento do prazer pela leitura. Essa tendência pedagógica da literatura infantil ocorreu de forma tão intensa que até hoje suas impressões ainda são sentidas nas escolas. Cabral (1998) lembra-nos de que, para uma obra ser considerada expressão literária e reconhecida de fato como arte, “*é necessário, contudo, distanciar-se de uma intenção utilitária, resgatando todo o simbolismo da linguagem em uma dimensão própria do que se pode tomar por literatura: recursos estilísticos, ambiguidade, desvios, ditos e não ditos*” (P. 153-154). São as características estéticas e não instrutivas que possibilitam vislumbrar a literatura destinada às crianças como arte literária.

A literatura infantil é, antes de tudo, literatura, arte; ou seja, é a representação criativa do mundo por meio da palavra. As crianças, de um modo geral, são fascinadas por histórias que trazem em sua narrativa elementos enriquecedores do seu mundo interior e subjetivo, em harmonia com suas aspirações e recheadas de sentimentos reais e humanos, como raiva, tristeza, inveja, alegria, amor, esperança. A leitura desses textos propicia à criança a sensação de que, por meio dela, um mundo insólito se abre para sua mente e emoções e conflitos interiores são passíveis de se vivenciar ludicamente.

Ler livros infantis e ouvir histórias é como gostar de gargalhar, apreciar uma bela música, caminhar na areia da praia e assistir ao pôr do sol, em uma linguagem que se apodera das palavras, assumindo formas, cheiros, sons e cores; palavras que, soltas ao vento, se transformam em brincadeira, fazem aflorar sentimentos e são capazes de nos arrebatar para lugares mágicos e inimagináveis num piscar de olhos. Experimentam-se encantamento, mistério, emancipação e gostosura. Como forma de arte, a literatura infantil lida com o real tangível e o real psíquico da criança e assim trabalha as áreas afetiva e intelectual e proporciona à criança a elaboração significativa do que é real e do que é imaginário, favorecendo a interação da criança com a realidade.

Segundo Luckesi (2002), toda atividade que permita ao indivíduo vivenciar a sua inteireza e sua autonomia em um espaço-tempo que produz autoconhecimento, pode vir a ser considerada lúdica. Em suas concepções, o autor aborda a ludicidade sob um ponto de vista interno e integral, “um estado de espírito”, compreendendo-a como experiência interna do sujeito que a vivencia, importando, portanto, a experiência de plenitude experimentada por ele.

As atividades lúdicas permitem a integração do sujeito, o contato consigo mesmo, com seu mundo particular. Esse encontro produz possibilidades de autoconhecimento e de maior consciência de si, caracterizando-se pela sensação de bem-estar, que é inexequível no fazer mecânico. Elas podem ter como suporte qualquer tipo de objeto comum, como os livros ou mesmo os denominados brinquedos. É importante salientar que o lúdico não preexiste à experiência do sujeito, pois é o sujeito brincante quem dará significado ao brinquedo na sua interação com ele, em razão de suas necessidades e pretensões. Nessa concepção, uma atividade pode configurar-se lúdica para um sujeito, no entanto deixar

de ser para outros que a vivenciam. Tomando como exemplo a literatura infantil, é possível assegurar que, para uma criança que estabeleceu uma relação prazerosa com os livros, realizar a leitura de um texto, seja ele uma história, um conto, ou mesmo uma poesia, pode ser uma atividade significativa e lúdica, enquanto para outra, que não tenha desenvolvido boa interação com a leitura e o objeto livro, essa mesma experiência é passível de ser enfadonha e cansativa, não podendo, portanto ser considerada lúdica.

Como vimos, ler histórias para as crianças pode ser uma forma de brincar com as palavras e, nesse sentido, a literatura infantil aproxima-se da ludicidade, ao compartilhar de ideais e objetivos tão próximos. Ela é essencialmente uma vivência lúdico-literária, podendo ser compreendida como uma das formas de manifestação da ludicidade, visto que, na qualidade de brincadeira simbólica, estimula a criatividade, a imaginação da criança, investe em sua racionalidade e na elaboração de seus conflitos interiores. Essa articulação entre a ludicidade e a literatura infantil enfatiza o caráter lúdico dos textos literários e, valendo-se da exploração dos recursos significativos da linguagem presente nesses textos, é possível à criança re-significar a sua vida por meio da arte. Janet Moyles (2002) reforça essa ideia, acentuando que *“A leitura de histórias pode ser uma forma de brincar com palavras e figuras e é uma atividade imediatamente prazerosa para crianças e adultos, além de proporcionar uma rica fonte para a imaginação.”* (P. 65). Essa experiência brincante possibilita, por meio da fantasia, criar e recriar as situações propostas pela narrativa, ao passo que leva a criança a refletir sobre a sua própria existência.

Como num toque de mágica, as palavras despertam o imaginário e a fantasia das crianças, fazendo surgir assim a brincadeira. Isso acontece porque *“a vida da criança é toda ela dominada pela brincadeira. Assim, a passagem de uma crença inicial à exploração lúdica dessa crença ocorre muito cedo, e de maneira imperceptível.”* (HELD, 1980, p.44). Por meio da brincadeira ficcional literária, a criança é capaz de revisitar sentimentos, recriar imagens, conhecer lugares imaginários povoados por personagens fantásticas e com elas experimentar vivências fascinantes que, mesmo no plano da fantasia, lhe permite tocar, em algum aspecto, a realidade, além de explorar significativamente todas as possibilidades da linguagem, seja ela oral ou escrita.

Despertar o interesse e a imaginação das crianças é a principal função da literatura infantil, entretanto em virtude de sua origem e trajetória estreitamente ligadas à escola, algumas histórias ainda trazem enredos que se assemelham mais às aulas de ciências, lições de higiene, ensinamentos morais e padrões de comportamento mascarados de literatura infantil. Nosso intuito não é o de minimizar o valor desses livros, no entanto, estes devem ser evitados quando o objetivo for propiciar às crianças o contato com a verdadeira literatura infantil. Para Saraiva (2001), o que deve orientar a escolha dos livros adequados para o público infantil é “*A importância da literatura para o processo de autoconhecimento da criança e de sua inserção no real, bem como para o desenvolvimento de seu senso crítico diante da linguagem[...].*” (P. 84). Pela presença do lúdico na literatura infantil, a criança potencializa o ato de brincar e imaginar *através e com* as palavras. Nessa perspectiva, a linguagem legitima a brincadeira literária e a criança assume o papel de coautora de um universo de possibilidades, sendo-lhe permitido vincular a realidade interior à realidade compartilhada pelo autor.

Enquanto esse jogo lúdico-literário predomina durante o tempo da leitura, as interpretações do texto, o impacto e as reflexões causadas por ele podem ultrapassar esse tempo e perdurar por toda uma vida. Para Amarilha (2002),

Participar desse combate com as palavras de maneira lúdica proporciona à criança autoconfiança, pois a cada poema conquistado significa uma esfinge destruída. A autoconfiança impulsiona o desejo para enfrentar outros monstros, pois uma das características do lúdico é ser uma atividade voluntária, desejada. (P. 36).

Ao oferecerem desafios de natureza literária e cognitiva, essas obras valorizam a inteligência da criança, sua capacidade de interpretação, e lhe permitem solucionar problemas cuja natureza abstrata lhe é impossível alcançar, a não ser pela fantasia. Consequentemente motivam a criança para a leitura, visto que a linguagem de narrativas e poemas possibilita melhor compreensão do mundo e maior autonomia. Diante do texto, o leitor é aquele que dá sentido às palavras, preenche os vazios significativos do escrito e correlaciona a mensagem literária à sua realidade. É nessa luta entre o texto e o leitor que se realiza a função formadora da ludicidade, compreendida como um jogo no qual o indivíduo é instigado a conhecer

a si mesmo e o mundo circundante, além de, paralelamente, desenvolver uma posição crítica em relação aos recursos linguísticos e expressivos dos textos. Entre muitas possibilidades, a ludicidade, presente na literatura infantil, pode ser vista como porta de entrada para as verdades humanas, para o encontro com o Eu e com a coletividade. Como proposta de jogo, a literatura infantil alivia a tensão desencadeada pelo medo do fracasso e é capaz de mobilizar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, por meio do prazer e do desejo de experienciar descobertas, sentimentos e aventuras, apresentando-se como arena de representações, significações simbólicas e livre exploração.

Por terem esse poder de trabalhar as áreas afetiva e intelectual, os textos literários proporcionam às crianças a apropriação da linguagem e, por meio da expressão do imaginário, elas são levadas a vislumbrar outras formas para compreender a realidade e atuar criativa e criticamente sobre ela. Se, por um lado, auxiliam as crianças a elaborar melhor seus sentimentos e a realidade em que vivem, por outro, dão subsídios para que as crianças sejam capazes de produzir os próprios textos, com base na apropriação de textos lidos. Na perspectiva de Saraiva (2001),

A prática da leitura do texto literário nas séries iniciais pressupõe a prática da escrita, momento em que se mobiliza e libera o imaginário infantil e, em que, ao retrabalhar criativamente a linguagem, a criança dela se apropria. Desse modo, o aluno não só descobre o texto, impregnando-se de sua simbologia, enriquecendo seu domínio linguístico, mas também explora, manipula o texto e, a partir dele cria novos textos. (P. 83).

É inegável que os textos infantis, como arte, fonte de ludicidade e nutrição para a alma, transformam-se em eficazes instrumentos de alfabetização, haja vista “*subverterem o caráter pragmático do domínio do código escrito e introduzirem a vivência prazerosa da leitura.*” (SARAIVA, 2001, p. 19). Ao proporem desafios de natureza cognitiva e afetiva, motivam a criança nesse processo, uma vez que a leitura é desejada por conter elementos essencialmente humanos e, dessa forma,

[...] invertem o processo convencional da alfabetização, pois a ênfase passa a recair sobre o significado e não sobre o significante, sobre o desejo em vez da necessidade, sobre injunções de origem pessoal que se orientam, todavia, para o atendimento de expectativas sociais.

A criança conjuga, assim, à necessidade de se instituir como sujeito, em sua relação com o outro, o poder de instituir novas e contínuas descobertas pelo acesso ao código escrito. (IDEM, 2001, p. 19)

Consequentemente, esses textos direcionados ao público infantil vão além de simples instrumentos para facilitar a alfabetização e se revelam como elementos essenciais, capazes de harmonizar a relação sujeito-mundo. O poeta Mário Quintana sabiamente traduziu esse poder dos livros, assinalando que estes trazem consigo [...] *a vantagem de a gente poder estar só e ao mesmo tempo acompanhado*. (1995, p. 33). Essa é a beleza da literatura!

Hoje, o que se constata na escola é um distanciamento do prazer e da riqueza proporcionada pela literatura infantil. O aspecto lúdico e a relação prazerosa com o texto frequentemente são deixados de lado em favor dos objetivos pedagógicos pretendidos pelos professores. Pensamos que isso ocorre porque transgredir as práticas antigas de alfabetização e do uso da literatura infantil na escola exige coragem, criatividade e muito trabalho. Violar posições já consolidadas implica sugerir novas ideias que consigam ir além e vislumbrem melhores propostas de ação. Segundo Zilberman (2003), um projeto que privilegie a literatura infantil e, por consequência, a alfabetização,

[...] desemboca num exercício de hermenêutica, uma vez que é mister dar relevância ao processo de compreensão, complementar à recepção, na medida em que não apenas evidencia a captação de um sentido, mas as relações que existem entre essa significação e a situação atual e histórica do leitor. (P. 28).

O professor precisa estar ciente de que explorar a literatura infantil na escola não é só propor uma aprendizagem, mas é também, acima de tudo, possibilitar às crianças tornarem-se leitores potenciais capazes de trilhar um caminho infinito de descobertas, de compreensão de si e do mundo. Para que essas atividades contemplem uma reflexão de mundo e a formulação de conhecimentos, o professor necessita estar atento à qualidade estética dos livros a serem utilizados. Convém, portanto, estabelecer alguns critérios para essa seleção, como: a adequação dos textos à idade do leitor; imagens que instiguem a criatividade; qualidade estética não vinculada apenas ao ensino de regras gramaticais ou normas de obediência; entre outros.

Proporcionar às crianças o contato com textos de boa qualidade é promover a vivência do jogo lúdico-literário proposto por eles. Dessa forma, os pequenos leitores compreenderão a literatura como um meio de pensar a realidade e não apenas como algo imutável, com normas a obedecer. Contemplarão nesses textos elementos que não trazem consigo o ensino da língua como fim único, mas sim a procura de possibilidades. Segundo Zilberman (2003),

A justificativa que legitima o uso do livro na escola nasce, pois, de um lado, da relação que estabelece com seu leitor, convertendo-o num ser crítico perante sua circunstância; e, de outro, do papel transformador que pode exercer dentro do ensino, trazendo-o para a realidade do estudante e não submetendo este último a um ambiente rarefeito do qual foi suprimida toda a referência concreta. (P. 30).

Nessa perspectiva, a literatura infantil é capaz de pôr em prática a sua função formadora, que de forma alguma se confunde com o propósito pedagógico que lhe deu origem. Ao trabalhar projetos que privilegiem a literatura infantil nas escolas, possibilitamos a emancipação do ser pelo saber, rompendo com a ideia de manipulação da criança que deu origem à escola e à literatura. Como ilustrou Cecília Meireles (1979, p. 28), “*A literatura infantil não é, como tantos supõem, um passatempo. É uma nutrição*” e, como tal, é capaz de sustentar o sonho e alimentar a realidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas?** Literatura Infantil e prática pedagógica. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

CABRAL, Márcia. A criança e o livro: memória em fragmentos. In KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel. **Infância e produção cultural**. Campinas: Papyrus, 1998. 151-170.

COELHO, Nelly Novaes. **A Literatura Infantil: história, teoria, análise**. São Paulo: Quiron LTDA, 1987.

HELD, Jacqueline. **O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica**. Tradução de Carlos Rizzi; direção da coleção de Fanny Abramovich. São Paulo: Summus, 1980. Título original: *L'imaginaire au pouvoir*. (Novas buscas em educação. v.7)

MOYLES, Janet R. **Só brincar?** O papel do brincar na educação infantil. Tradução de Maria Adriana Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. In: PORTO, Bernadete de Souza (Org). **Educação e ludicidade**. Ensaio 02. Salvador: FAGED/UFBA, 2002. Cap. 3, p. 22-60.

MEIRELES, Cecília. **Problemas da Literatura Infantil**. 2ª ed. São Paulo: Summus, 1979.

QUINTANA, Mário. **Lili inventa o mundo**. Ilustrações de Heloísa Schneideres da Silva. 12ª Edição, Porto Alegre: Mercado Aberto, 1995.

SARAIVA, Juracy Assmann. **Literatura e alfabetização**: do plano do choro ao plano da ação. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ZILBERMAN, Regina. **A Literatura Infantil na Escola**. São Paulo: Global, 2003.

O USO DA LITERATURA DE BASE AFRICANA E AFRODESCENDENTE JUNTO A CRIANÇAS DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE FORTALEZA: CONSTRUINDO NOVOS CAMINHOS PARA REPENSAR O *SER NEGRO*

Geranilde Costa e Silva¹

RESUMO – Este artigo traz os resultados finais de uma pesquisa de mestrado em que fiz uso da literatura de base africana e afrodescendente, enquanto recurso pedagógico, para investigar se esse referencial literário oportunizaria a um grupo de crianças a produção de novos conceitos sobre o *ser negro*. Busquei aplicar a Lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africanas e Afro-brasileiras na Educação Básica. Aliei pesquisa e intervenção a partir da metodologia *ante/pós facto* e contribuí para o processo de formação de professores/as. Na fase *ante facto*, por meio de observação participante, diagnostiquei as visões e práticas que estudantes e docentes manifestavam em relação à questão racial. Percebi o silenciamento, por parte da escola, em torno dos conflitos étnico-raciais, levando as crianças vítimas de preconceito racial a promoverem agressões físicas e verbais na tentativa de solucionar tais conflitos. Na fase *facto*, efetivei as intervenções junto à turma; todavia, as docentes resistiram quanto a planejar esses momentos alegando fragilidades conceituais de sua formação e temendo repassar informações preconceituosas e erradas sobre os povos africanos e seus descendentes às crianças. Por outro lado, os/as estudantes também evidenciaram grande desconhecimento sobre essa temática, mas mostraram-se interessados em aproximar-se desses conteúdos, questionaram aquilo que não entendiam

¹ Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Graduada em Pedagogia, professora da Rede Municipal de Fortaleza e membro do Núcleo de Africanidades Cearenses – NACE da UFC.

e participaram das atividades propostas. Por fim, verifiquei que o uso de literatura africana e afrodescendente contribuiu para que alunos/as e professoras produzissem conceitos positivos sobre o *ser negro*.

Palavras-chave: pesquisa, escola, literatura africana, afrodescendente.

ABSTRACT – This article brings the final results of a master’s degree research in that I made use of the literature of African and Afrodescendant base, while pedagogic resource, to investigate if that literary reference would propitiate to a group of children the production of new concepts about the *being black*. I looked for to apply the Law 10.639/03, which gives compulsory nature of the teaching of the African and Afro-Brazilian History and Culture in the Basic Education. I allied research and intervention starting from the methodology *ante/pós fato* (*before/after fact*), and I contributed to the process of teacher’s formation. In the phase before fact, through participant observation, I diagnosed the visions and practices that students and teachers manifested in relation to the racial subject. I noticed the silence, on the part of the school, around the ethnic-racial conflicts, taking the children racial prejudice victims to promote physical and verbal aggressions in the attempt of solving those conflicts. In the phase fact, I executed the interventions close to the group; though, the teachers resisted to participate of those moments alleging conceptual fragilities in their formation and fearing to transmit prejudiced and wrong information about the African people and their descendants to the children. On the other hand, the students also evidenced great ignorance about the theme, but showed interest in approaching gave contents and they questioned that they didn’t understand and they participated in the proposed activities. Finally, I verified that the use of African and Afrodescendant literature contributed so that students and teachers produced positive concepts about the *being black*.

Keywords: research, school, african literature, afrodescendant.

1 EXPERIÊNCIA DA PESQUISA DE MESTRADO

Realizei no mestrado uma investigação acerca das contribuições do uso da literatura de base africana e afrodescendente, enquanto recurso pedagógico, para que estudantes e docentes conseguissem construir

novos conceitos sobre o *ser negro*. Desenvolvi esse estudo em uma escola pública de Fortaleza junto a crianças do 3º ano (com idades entre 8 e 9 anos) e suas professoras. Com essa pesquisa, quis colaborar com a implantação da Lei Federal nº. 10.639/03, que determina o ensino da História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas na Educação Básica.

2 METODOLOGIA DO ESTUDO – PESQUISA ANTE/PÓS FACTO

Inspirei-me na metodologia de pesquisa *ante/pós facto* utilizada pela Prof. Dra. Ana Maria Iório Dias por ocasião do seu Doutorado em Educação Brasileira (1998) na Universidade Federal do Ceará², quando elaborou *pré-testes* (fase *ante facto*) compostos por palavras e expressões dos livros-texto adotados pelas escolas, sendo os testes aplicados antes do conteúdo ser trabalhado em sala de aula. Após o estudo desses conteúdos (fase *facto*), os alunos respondiam os *pós-testes*, compostos por quesitos idênticos aos dos pré-testes. Na etapa final (fase *pós facto*), foi feito o confronto entre os pré e pós-testes. Por haver interesse em conhecer como os/as estudantes concebiam o *ser negro* e que conceitos produziram *depois* da aproximação da literatura de base africana e afrodescendente, inspirei-me nessa metodologia de pesquisa utilizada pela referida pesquisadora. No entanto, procedi de forma diferenciada da mesma.

Iniciei o estudo com uma observação participante para estabelecer um maior contato com as crianças e professoras e, assim, poder aproximar-me, entender e, também, “captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais importante e evasivo na vida real” (NETO, 1997, p. 60). Essa fase de observação participante teve como objetivo diagnosticar as visões e práticas que alunos/as e professoras manifestavam com relação à questão racial (fase *ante facto*).

² O título da tese é “A compreensão de conteúdo no contexto da sala de aula: desfazendo, na formação docente, uma cadeia de mal-entendidos em conceitos de História e de Ciência”. Esse trabalho objetivou estudar como são trabalhadas as diversas matérias/disciplinas no currículo do Ensino Fundamental em relação à sua terminologia técnica. A pesquisa foi realizada em duas escolas, uma pública e outra particular.

A segunda etapa deu-se com as intervenções propriamente (*fase facto*), momentos em que as crianças e docentes foram convidadas a apropriarem-se da literatura de base africana e afrodescendente na expectativa de que esta contribuísse para a produção de novos conceitos acerca do *ser negro*. Como parte da *fase facto*, planejei atividades com temas que possibilitassem às crianças e docentes, de forma direta e/ou indireta, exporem suas concepções, conceitos e preconceitos sobre o *ser negro*. Sabendo que essa pesquisa toca um tema delicado – o da negritude no Brasil –, na *fase facto*, fiz uso não apenas das linguagens oral e escrita, mas também de outras formas como o desenho, a pintura, colagem e produção de esculturas e histórias.

Acreditei que essas múltiplas linguagens pudessem favorecer a vinda à tona de conceitos e sentimentos que talvez não fossem captados pela fala e escrita. Portanto, não se tratou da abordagem desse referencial literário tão somente por meio de livros, isso porque coube em certos momentos fazer o uso de jogos, *slides* e visitas ao Maracatu. Utilizei ainda o computador e mesmo a Rede Mundial de Computadores, uma vez que esses oportunizaram a crianças e docentes visualizarem imagens, vídeos e mapas de alguns países e/ou localidades citados nas histórias apresentadas em sala de aula.

Realizei um total de quatorze intervenções³ e, para comparar que tipo de conhecimento as crianças possuíam antes e se haviam conseguido produzir, ou não, novos conceitos depois de aproximarem-se dessa literatura, elaborei *Situações de Testagem*. Esses momentos foram desenvolvidos da seguinte forma: num primeiro momento (*situação de pré-teste*), as crianças eram convidadas a utilizar um tipo de linguagem escrita e/ou artística para expressarem que conceitos e/ou concepções tinham acerca de uma dada temática e, num segundo momento (*situação de teste*), após abordar temas ligados à literatura de base africana e afrodescendente, a turma era novamente convidada a fazer uso da mesma técnica utilizada no momento do *pré-teste* para expressarem o que haviam apreendido sobre tais temas. As situações de testagem ocorreram nas intervenções 3, 9, 10 e 13.

³ Estabeleci junto à professora um dia da semana com um tempo de aproximadamente uma hora e trinta minutos para realizar essas intervenções.

Vale esclarecer que, de antemão, não estabeleci nenhuma técnica ou assunto para a abordagem nas *Situações de Testagem*. As escolhas ocorreram à medida que algumas circunstâncias e/ou falas ganhavam destaque e mostravam-se de grande importância para a construção deste estudo científico.

Para que as professoras pudessem aproximar-se da literatura de base africana e afrodescendente, convidei-as para participarem de sessões de estudo, momentos em que também poderíamos planejar coletivamente essas intervenções. Por último, estudei as reações e possíveis produções de conceitos por parte das professoras e alunos/as (fase *pós facto*).

3 ALGUMAS ANÁLISES.

1ª Etapa (fase *ante facto*): das observações.

Iniciei o estudo com uma observação participante (fase *ante facto*), o que me levou, por um lado, a aproximar-me das crianças e professoras e, por outro, conhecer algumas das concepções que esses grupos tinham sobre o *ser negro* e também presenciar manifestações de cunho preconceituoso e racista em sala de aula. Também verifiquei o silenciamento, por parte da escola, quanto

2ª Etapa (fase *facto*): das intervenções.

Na fase *facto*, realizei as intervenções propiciando às crianças e docentes a aproximação dessa literatura na expectativa de que esta contribuísse para a produção de novos conceitos em relação ao *ser negro*. Planejei essas atividades com o uso de diversas formas de linguagens, desde oralidade e escrita – como narrativas e produção de histórias – a jogos, internet, desenhos, pinturas, imagens e produção de esculturas. Agi, dessa forma, inspirada nos princípios da cosmovisão de base africana, em que toda ação humana está ligada à sua fala, estando comprometida por ela, uma vez que é a fala que vem dar dinamismo às potencialidades humanas.

Para que as professoras pudessem aproximar-se da literatura de base africana e afrodescendente, planejei sessões de estudo, aliando pesquisa à intervenção, buscando fazer daquele momento um espaço de contribuição para o processo de formação das docentes e fomento de metodologias diferenciadas, o que propiciou a inclusão, no currículo escolar, do referencial cultural de base africana e afrodescendente.

3ª Etapa (Fase *pós facto*): análises dos dados.

Verifiquei que o uso da literatura de base africana e afrodescendente propiciou aos/às alunos/as e professoras a produção de novos conceitos sobre o *ser negro*. Aponto em seguida alguns elementos dessa pesquisa:

a) Dados relativos às crianças.

As crianças tiveram contato com imagens do Maracatus do Ceará e de Recife e revelaram desconhecer tal manifestação cultural, indicando que a mesma se passava na Bahia. Surgiu também a ideia de que os negros vestiam-se daquela maneira para lembrar os seus reis. Durante essa intervenção, uma aluna perguntou-me sobre os motivos que levaram os “morenos” a serem escravizados pelos brancos. Frente a essa indagação, busquei fazer com que os/as estudantes tentassem explicar o fato de os negros vestirem-se como reis e rainhas para homenagear a sua realeza, uma vez que eles viveram na condição de escravos. A turma tentou justificar supondo que essas pessoas eram ricas e, na tentativa de ganhar mais riqueza no Brasil, perderam o que tinham e passaram a ser escravos dos brancos.

Após esse diálogo, expus outra seção de imagens verídicas com reis e rainhas negras e, de imediato, a grande maioria das crianças afirmou que eram fotos da realeza negra. Ao final, os/as estudantes apresentaram alguns de seus aprendizados: primeiro, que os “morenos” dançam o Maracatu para lembrar de suas rainhas e reis negros e, depois, que os negros também já foram pessoas da realeza como os brancos etc.

A turma também produziu histórias utilizando bonecos/as negros/as e brancos/as e indicou o pertencimento étnico de cada um dos personagens como brancos, negros e morenos, o que considero um avanço, pois, ao iniciar a investigação, as crianças declaravam-se morenas e afirmavam que chamar alguém de negro era um caso de racismo. Ainda foram dados aos personagens negros/as lugares de destaque social como os de cantores/as, atores/atrizes, médicos/as e professores/as, comportamento representativo da produção de conceitos positivos sobre o *ser negro*.

Por fim, solicitei que as crianças respondessem ***o que é ser negro?*** e que declarassem o seu pertencimento étnico. Para uma melhor compreensão, disse-lhes que deveriam indicar sua cor. Verifiquei que onze crianças declararam-se morenas, moreno-claras e/ou pardas, quatro brancas e uma declarou-se negra. Vejo como positivo o fato de uma

criança ter-se definido como negra, o que pode significar que houve uma desestabilização das ideias pejorativas atribuídas ao *ser negro/a*, uma vez que logo no início desse estudo as crianças afirmavam que uma pessoa não poderia ser chamada de negra e/ou preta, pois essa atitude correspondia a uma conduta racista. Quanto à questão apresentada, constatei que grande parte dos sentidos atribuídos ao *ser negro* foi positiva, de acordo com as respostas dadas pela turma:

- *Favoráveis*: amor, amigo, amizade, amoroso, escuro, estudar, estudioso, especial, elegante, estrelado, esmeralda, igualdade, inteligente, irmão, ouro, ótimo, união, dama, dignidade, doador, docinho, delicado, carinho, legal, liberdade, linda, lindo, princesa, pura, proteção, poderoso, perdão, paixão, parceiro, paz, magia, mulher e modesto;
- *Pejorativas*: espertalhão, inimigo, irritado, otário, horror, horroroso, urubu, doido, pobreza, mentiroso, medroso, maldade e maluca;
- *Imprecisas*: igreja, obediente, universo, morar, molhado, mapa, mundo, planeta, durona, dado, dia, libertado, molecagem, orar, coração, carteiro, ilusão e esquisito.

b) Dados relativos às professoras.

Durante as sessões de estudo, as docentes manifestaram interesse pelas leituras, mas não revelavam dúvidas ou discordância sobre as mesmas e evitaram planejar e realizar ativamente as intervenções junto às crianças. Cheguei a conversar com elas sobre tal situação e as mesmas justificaram que, de fato, não se sentiam à vontade para planejar e tampouco realizar as tarefas que eu propunha.

Em sala de aula, narrei a História do Rei Galanga, conhecido como Chico Rei⁴, o qual teve seu reinado invadido pelos portugueses e fora trazido com sua família e outras pessoas de seu grupo para o Brasil na condição de escravos. Com essa atividade, tinha intenção de desmistificar a ideia da África como um continente sem história anterior à invasão portuguesa e revelar a Igreja Católica como primeira apoiadora e financiadora de tamanha atrocidade contra o continente africano.

⁴ Nome dado ao Rei Galanga após ser batizado pela Igreja Católica em Minas Gerais.

Após essas intervenções as professoras revelaram algumas de suas ideias acerca dos povos africanos:

- Pensavam que os africanos tinham sido escravizados por serem um povo sem organização política e social, o que o tornaria primitivo frente aos demais povos;
- Revelaram que não tinham conhecimento, até então, da existência da realeza negra em terras africanas;
- Nunca pensaram no Maracatu como uma expressão cultural que fizesse referência à realeza desses povos;
- Avaliaram que tinham muito a estudar sobre os povos da África para, a partir de então, passar a ensinar de outro modo.

Ao término da pesquisa, as docentes revelaram que, a partir da realização dessa pesquisa, percebiam a necessidade de fazer interferências no currículo escolar propondo, dessa forma, tratar o Auto-do-Maracatu enquanto expressão da cultura afrocearense: “Por que tem rainha no Maracatu? Representando as rainhas deles lá... na minha sala de aula esse ano eu já vou poder falar! No livro não tem, mas eu vou falar! Eu vou falar de tudo que eu vi...”⁵.

A proximidade junto a esse referencial literário favoreceu às professoras o reconhecimento de fragilidades conceituais em sua formação. Como consequência dessas fragilidades, resistiram em participar das intervenções, pois temeram ensinar informações equivocadas às crianças. Considero relevante essa tomada de consciência por parte das docentes, pois entendo que os/as docentes desempenham um papel de suma importância para que haja uma mudança de postura, por parte da escola, quanto ao ensino da História e Cultura africanas e afro-brasileiras, nesse caso em particular, da cultura afro-cearense.

Nesse sentido, avalio que em minha pesquisa de mestrado não consegui resultados satisfatórios quanto à participação dos/as professores/as, pois não houve, por parte destes/as, o envolvimento necessário para o planejamento e a execução das intervenções e “o professor, nesse sentido, é um elemento básico do ato pedagógico e pode ser um aliado extremamente importante para romper os elos dessa cadeia de alienação referente ao tema” (CARENO, 2004).

⁵ Fala de uma das professoras participantes em relação ao desenvolvimento dessa pesquisa e à temática estudada.

Cabe informar que, em cumprimento à Lei nº. 10.639/03, a Prefeitura de Fortaleza realizou, até o presente momento, uma formação de docentes do Ensino Fundamental II das áreas de História e Geografia através de uma especialização em “História da África e Cultura afro-descendente”, bem como realizou uma capacitação intitulada *Africanidades* junto ao Ensino Fundamental I, o que, entretanto, revelou-se uma insuficiência, pois ofertaram-se aproximadamente 400 vagas, número pequeno, pois que essa prefeitura conta com um número próximo a 8.000 docentes em exercício.

A partir disso, as professoras avaliam que é necessária uma formação para tratarem dessa temática no cotidiano escolar:

É necessária uma formação do professor... o livro não dá nada! Eu achoque ela [a prefeitura] deveria promover assim... ela devia fazer assim... como se fosse um... mandar fazer um livro, como se fosse um paradidático, “né”... mandar “pras” escolas “pra” poder ser trabalhado⁶.

O processo de formação dos/as docentes para o ensino da História e Cultura africanas e afro-brasileiras permitirá, aos mesmos, desenvolverem estudos transversais junto ao conjunto das disciplinas que compõem o currículo escolar, uma vez que esse “é um tema tratado em todas as propostas de trabalho, projetos e unidades de estudos ao longo do ano letivo (...)”. Dessa forma, será possível evitar “que o estudo seja reduzido a estudos esporádicos ou unidades didáticas isoladas, sem relação com a realidade” (SECAD, 2006, p. 70).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelas observações efetuadas, foi possível perceber que, apesar da aprovação da Lei nº. 10.639/03, ainda não há por parte dos/as professores/as o conhecimento e a formação necessários para tratar-se da temática étnico-racial no cotidiano escolar no sentido de promover o estudo dos conteúdos curriculares a partir do referencial africano e afrodescendente. Tal situação vem contribuindo para a não visibilidade e pouca valorização do negro e de seus descendentes na História e Cultura do povo brasileiro.

⁶ Idem

Em consonância, esse desconhecimento por parte das docentes é reforçado pelo uso de livros didáticos adotados pelo Ministério da Educação que apresentam apenas a visão eurocêntrica da produção de conhecimento, descumprindo, dessa forma, as determinações da supracitada Lei. Também não são seguidas as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que preveem a presença desse conteúdo como tema transversal às disciplinas do currículo da Educação Básica.

A ausência dessa temática junto às crianças tem favorecido e fortalecido a presença de atitudes preconceituosas e racistas contra estudantes de descendência africana. Entre as manifestações preconceituosas, nota-se a predominância das agressões racistas, muitas vezes agregadas a outras formas de preconceito, como, por exemplo, o de gênero. Tal situação provoca reações diversas por parte dos alunos negros, que vão desde o silenciamento, passando por agressões físicas e verbais e chegando até mesmo ao distanciamento dos colegas.

Passados cinco anos da aprovação da referida Lei, estudos (SILVA, 2008; CAVALLEIRO, 2005) vêm evidenciando o silenciamento por parte da Escola dos conflitos étnico-raciais no seu dia a dia. Nesse sentido, cabe a esta assumir sua função social para promover um redimensionamento das práticas pedagógicas, objetivando não apenas acolher, mas, sobretudo, criar mecanismos e/ou estratégias que possam valorizar a diversidade ali presente, seja ela étnica, cultural, religiosa e/ou sexual. No entanto, para que educadores/as e governos consigam redimensionar suas práticas, é necessário, por parte da Escola, o entendimento de que quanto mais complexas se tornam as relações entre educação, conhecimento e cotidiano escolar; cultura escolar e processos educativos; escola e organização do trabalho docente, mais o campo pedagógico é desafiado a compreender e apresentar alternativas para a formação dos seus profissionais. (GOMES, 2005, p.19).

Reforçando esse quadro de desrespeito às populações de descendência africana, grande parte dos livros didáticos aprovados pelo próprio Ministério da Educação relativos ao Plano Nacional do Livro Didático (PNDL) e que foram ofertados às crianças envolvidas nesse estudo ainda se limita a apresentar os/as negros/as na condição de escravos.

A criação da Lei nº. 10.639/03, que dá obrigatoriedade ao ensino da História e Cultura Africanas e Afro-brasileiras na Educação Básica, vem, assim, representar uma estratégia política e ideológica dos Movimentos Sociais Negros para que, de um lado, professores/as e estudantes possam apropriar-se da produção de conhecimento de base africana e

afrodescendente, reconhecendo e valorizando-a com uma das raízes culturais da formação de nosso povo e, de outro, para que seja possível aos/às docentes eliminar conflitos étnico-raciais do cotidiano escolar por meio de práticas pedagógicas não racistas.

Acredito que, a partir do estudo da História da África e dos princípios que compõem a cosmovisão africana, será possível a negros e não negros encontrarem caminhos que permitam o estabelecimento de práticas sociais e educativas não racistas. A partir da realização das intervenções junto a crianças e docentes, fazendo uso da literatura de base africana e afrodescendente, avalio que houve por parte desses atores a produção de conceitos positivos sobre o *ser negro*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Orientações e Ações para a educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006. Ministério da Educação (MEC).

CARENO, Mary Francisca do. **A Lei 10.639/03, a diversidade cultural e racial e as práticas escolares**. Disponível em: <http://www.gruhbas.com.br/arquivos/publicacao/bolando_aula_2004>. Acesso em 05 de julho de 2008.

CAVALLEIRO, Eliane. Discriminação racial e pluralismo nas escolas públicas da cidade de São Paulo. In: _____. (Org). **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10.639/03**. Ministério da Educação/SECAD, 2005.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes sobre relações raciais no Brasil; uma breve discussão. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação/SECAD, 2005.

NETO, O. C. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

SILVA, Geranilde Costa e. O Uso de literatura de base africana e afro-descendente em sala de aula: experiências de pesquisa ante/pós facto. In: **I Encontro Internacional de Texto e Cultura**, 2008, Fortaleza. *Anais*.

REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR

*Cecília Rosa Lacerda*¹

RESUMO – Partindo do pressuposto de que a docência no ensino superior contempla dimensões do conhecimento específico, da experiência e do conhecimento pedagógico que ultrapassam uma concepção de formação fragmentada e pontual, esta reflexão objetiva evidenciar criticamente os elementos subjacentes às abordagens apresentadas. São desenvolvidos eixos como a importância e a concepção da formação pedagógica, tais como as concepções comportamentalista, personalista, artesanal tradicional e orientada para a pesquisa e a reflexão. Após problematizar a ausência de uma política de formação pedagógica voltada para o professor do ensino superior, questiona-se a racionalidade presente nos modelos apresentados e de uma política de desenvolvimento profissional, pessoal e institucional. Ressalta-se que a formação pedagógica se faz a partir de reflexão da prática, socialização de saberes construídos e de uma política de desenvolvimento profissional, pessoal e institucional.

Palavras-chave: formação pedagógica, saberes profissionais, racionalidade.

ABSTRACT – Assuming that teaching in higher education the dimensions of specific knowledge, experience and knowledge that go beyond teaching a conception of fragmented and ad hoc training, this reflection aims at identifying the critical elements underlying the approaches presented. Axes are developed as the importance and design of pedagogical training, such as conceptions behaviorist, personal,

¹ Pedagoga. Especialista em Psicologia Educacional (PUC-MG). Mestre e Doutoranda em Educação Brasileira (Universidade Federal do Ceará). Professora do Curso de Pedagogia e da Pós-graduação em Coordenação Pedagógica da Faculdade 7 de Setembro. Professora da Disciplina de Metodologia do Ensino Superior da Pós-graduação em Educação Infantil da Universidade Estadual do Ceará- UECE.

traditional craft-oriented research and reflection. After questioning the absence of a policy for teacher training focused on the teacher in higher education, questions the rationale used in the models presented and a policy of professional development, personal and institutional. It is emphasized that teacher training has been based on reflection of practice, socialization of knowledge constructed and a policy of professional development, personal and institutional.

Keywords: pedagogical training, professional knowledge, rationality.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é contribuir para a discussão das concepções inerentes à formação pedagógica de professores do ensino superior, bem como proporcionar uma melhor compreensão dos aportes teóricos que embasam as ações docentes. Apresentamos a abordagem reflexiva como alternativa passível de confrontar o paradigma positivista na formação de professores.

No primeiro momento, discutimos a importância e a necessidade da formação pedagógica do professor do ensino superior, assim como o arcabouço legal para o exercício do magistério superior. No segundo momento, explicitamos as contribuições teóricas sobre as concepções da formação docente, oferecendo elementos para evidenciar questões sobre as racionalidades subjacentes às abordagens. Para finalizar, apontamos a formação pedagógica como uma ação processual que só tem sentido quando desenvolvida na reflexão do trabalho docente.

1 FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR: PROBLEMATIZANDO A TEMÁTICA

O modelo francês-napoleônico de ciência influenciou e norteou o desenvolvimento da universidade brasileira, que se mantém, na atualidade, pautado na ideia de que para ensinar basta ter o conhecimento específico. A ausência da formação pedagógica do docente superior é um fator inquietador discutido em diversos fóruns educacionais, como ANPED - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino e

ENFORSUP - Encontro Norte, Nordeste e Centro-Oeste sobre Formação Docente para a Educação Superior. Um questionamento sempre presente e amplamente discutido nesses espaços versa sobre os dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB nº 9395/96 relativos à preparação para a docência no ensino superior. Especificamente, o artigo 66 prevê que “far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Ora, é preciso considerar que, na prática educacional brasileira, esses programas contribuem historicamente para formação do pesquisador e não do professor. Em seu parágrafo único, acrescenta-se: “o notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim poderá suprir a exigência de título acadêmico”. (BRASIL, LDB,1996).

A ênfase da pesquisa sobre a docência na universidade brasileira, que, conseqüentemente, resulta no descaso relativo à dimensão pedagógica é visualizada por Nogueira (1989), quando reflete acerca da dissociabilidade entre ensino e pesquisa, transformando professores universitários em meros pesquisadores, produzindo no ensino superior uma “burocratização da pesquisa e uma enorme desvalorização da atividade docente” (NOGUEIRA, 1989, p.36). Isso apresenta reflexo nas universidades, em que as pesquisas sobrepõem à docência, reproduzindo, por sua vez, um dado assustador: se, por um lado, no *ranking* mundial, o Brasil² ocupa o 15º lugar em produção científica, por outro lado, está em 50º lugar no tocante à qualidade da educação básica.

A LDB retrata a lógica da universidade em relação à desvalorização da docência, principalmente por não se posicionar sobre a formação pedagógica do professor do ensino superior. Todavia, como lembram Pachane e Pereira (2003, p.5), esta omissão é resultado dos embates que marcaram sua aprovação, pois

é possível observar-se que na proposta inicial do então senador Darcy Ribeiro, a preocupação com a formação pedagógica dos professores universitários era contemplada: art. 74 – A preparação para o exercício do magistério superior se faz, em nível de pós-

² Dado apresentado pelo Ministro da Educação em 12/02/2008. Disponível em: portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/.../dilvo_ristoff.pdf. Acesso em novembro de 2009.

graduação, em programas de mestrado e doutorado, acompanhados da respectiva formação didático-pedagógica, inclusive de modo a capacitar o uso das modernas tecnologias do ensino. No entanto, num processo de “enxugamento” do texto da LDB omitiu-se do texto final a necessidade de formação pedagógica do professor universitário.

As autoras evidenciam a delicada arena do debate acerca da profissão do professor, especialmente no que concerne à formação voltada para o ensino superior. Este quadro da educação brasileira vem sendo alvo de inúmeros questionamentos, muitos dos quais recaem sobre o profissional que atua nessa área. As indagações se concentram sobre seu perfil e evidenciam certa desconfiança quanto à sua preparação para responder às mudanças sociais atuais e futuras (MOROSINI, 2001). Também sublinham a omissão de determinações no âmbito das políticas públicas “quanto ao processo de ensinar”.

A situação se agrava frente às mudanças no perfil do aluno do ensino superior, que cada vez mais cedo ingressa nessa instância, apresentando geralmente imaturidade, com pouca autonomia, hábitos de prática de estudos por memorização, além da instabilidade de questões afetivas e sem perspectivas com o mundo do trabalho (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002). Tudo isso torna ainda mais complexa e árdua a ação pedagógica do docente universitário. A este problema soma-se, ainda, o fato de um número significativo de professores que atuam no ensino superior ter sua formação inicial em cursos de bacharelado, portanto, sem formação pedagógica formal.

Em pesquisa junto ao banco de teses da CAPES, André et al (1999, p. 6) explicitam a reduzida atenção que o tema da docência no ensino superior recebeu na década de 1990:

A análise do conteúdo de 115 artigos publicados em dez periódicos nacionais, de 284 dissertações e teses produzidas nos programas de pós-graduação em educação e de 70 Trabalhos apresentados no GT Formação de Professores da ANPED, na década de 1990, permitiram identificar uma significativa preocupação com o preparo do professor para atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

As autoras apontam o silêncio em relação à formação pedagógica do professor para o Ensino Superior nessa década, tendência que se refletirá também nos anos posteriores. Um mapeamento preliminar entre

os anos de 1990 a 2008, no que se refere às pesquisas produzidas em nível de doutorado dos programas de pós-graduação no Brasil confirma esse movimento³. Procurou-se conhecer, a partir dos resumos das teses, como a temática da docência é abordada no período. Verificou-se, com base nos registros da CAPES das teses defendidas no período 1990 a 1999, que a temática da docência no ensino superior não foi explorada. Somente a partir dos anos de 2000 a 2008 foi possível identificar um total 28 produções. Esse cenário apresenta, portanto, a relevância de repensar com urgência a formação pedagógica do professor do ensino superior.

A formação deve compor um programa de desenvolvimento profissional, entendido como um conjunto de processos e estratégias que ajudam a reflexão dos professores sobre o seu trabalho, propiciando, assim, um conhecimento prático, estratégico, bem como a reconstrução da sua experiência (MARCELO, 1999).

Por isso, esse desenvolvimento da docência aglutina as dimensões pessoal, profissional e organizacional (NÓVOA, 1991): a aprendizagem docente é contínua, se concretiza na própria pessoa que deseja aprender a profissão, exigindo abertura, disponibilidade e investimento pessoal; quanto à dimensão profissional, essa se materializa à medida que o professor do ensino superior articula o saber específico elaborado no decorrer de sua trajetória profissional com os saberes da docência; e, por fim, no desenvolvimento organizacional, a instituição passa ser o espaço intencionalmente planejado para a formação. Reforça-se, dessa maneira, a necessidade da implementação de uma política institucional que valorize o magistério, expressa por meio de formação pedagógica com suporte teórico prático no percurso do trabalho.

2 CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO ENSINO SUPERIOR

Diante da lacuna e da necessidade de formar o docente superior, as instituições de ensino superior têm considerado essa proposta

³ Esse mapeamento foi realizado pela pesquisadora desta proposta nos seguintes endereços eletrônicos: www.servicos.capes.gov.br, www.pucpr.br, www.biblioteca.icesu.com.br, www.pucsp.br, www.unisinos.br, www.unicamp.br, www.teses.usp.br e www.anped.org.br.

nos seus planejamentos. Portanto, problematizamos: quais são os modelos presentes nessa formação? Apresentamos várias concepções, das quais destacamos: comportamentalista, personalista, artesanal tradicional e orientada para pesquisa e reflexão.

De acordo com Lacerda (2004), a concepção **comportamentalista** está fundamentada no cartesianismo-newtoniano e na psicologia behaviorista, se restringindo em repassar o que os especialistas elaboram sobre o ensino, transmitindo conhecimentos, habilidades e competências.

Dessa forma, os professores são formados na perspectiva de reproduzirem tão somente a excelência do ensino, tendo, por conseguinte, suas práticas voltadas para resolver os problemas baseados em teorias científicas. Diante desse contexto, a formação tende a ser descontextualizada, difundida e assimilada como sendo mero repasse, reciclagem, treinamento e/ou capacitação, como descrevemos a seguir.

A terminologia “repasso” é utilizada para a reprodução de metodologias prontas por consultores, entidades públicas, empresas e organizações governamentais e não governamentais nacionais e internacionais; o termo “reciclagem”, em sua essência, representa o conjunto de técnicas que têm por finalidade aproveitar os detritos e reintroduzi-los no ciclo de produção de onde saíram, muito embora esse termo venha sendo adotado largamente nos últimos trinta anos como forma de atualização pedagógica na formação de professores. A denominação “treinamento” conceitua-se como conjunto de atividades físicas variadas, reunidas à prática regular do esporte, destinadas a preparar alguém ou algum animal para uma competição, muito utilizada pelas entidades públicas e privadas. Na verdade, representa bem mais um condicionamento com repetições para obter vitória.

A palavra “treinamento” deriva da relação da competência técnica e da otimização de resultados para uma eficácia empresarial. O treinamento começou a ser sistematizado nos primórdios do século XVIII, no âmbito da Revolução Industrial, frente à inabilitação dos trabalhadores para operar as ferramentas e os equipamentos das fábricas. Essa terminologia, historicamente, foi ganhando espaço com novo *status* no âmbito das atividades administrativas e se tornando parte integral da estratégia empresarial (MALVEZZI, 1999).

O termo “capacitação”, muito relacionado à terminologia “treinamento”, consiste, em sua essência, no ato de capacitar. Na realidade, o

formador de professores do ensino superior se apresenta com capacidade, informações para oferecer àqueles que não as têm, tornando-os capazes, aptos a desenvolverem suas funções profissionais. Essa concepção visa suprir as deficiências dos programas de mestrado e doutorado, já que, a princípio, sua função foi preparar para a docência. Nesse contexto, as políticas de formação desses profissionais são definidas de maneira isolada pelas instituições de ensino superior, objetivando garantir um ensino de qualidade.

A concepção **personalista** enfatiza a habilidade do professor para reorganizar as percepções e crenças sobre o ensino de comportamentos individualizados e de conhecimentos específicos e habilidades (ZEICHNER, 1993). Essas premissas enfatizam que a formação se faz pelo desenvolvimento pessoal, sendo o próprio indivíduo responsável pela sua competência. O enfoque efetiva-se no autodesenvolvimento, no autocrescimento e na dimensão psicológica, almejando níveis mais elaborados de maturação profissional.

A terceira concepção de formação pedagógica é **artesanal tradicional**, que considera os professores como artesãos que desenvolvem competência técnica por meio de situações práticas do cotidiano. Nesse enfoque, o ensino é visto como uma arte de saber fazer e os professores, como artesãos. O procedimento metodológico é embasado na experiência do erro e na tentativa do acerto. Os docentes são caracterizados pela submissão, passividade e ingenuidade política, afirmando a imutabilidade do contexto sociopolítico.

É importante atentarmos que cada concepção explicitada está permeada de uma certa racionalidade, conceituada por Therrien (2005, p 4) como “o modo como cada sujeito articula sua compreensão e seus saberes sobre um fenômeno, o mundo e a vida”. Assim, as abordagens apresentadas anteriormente aproximam-se de um modelo dicotômico entre objetividade e subjetividade, respaldadas na racionalidade instrumental.

A concepção **orientação para a pesquisa e reflexão** vem romper com as abordagens anteriores, se caracterizando pela curiosidade epistemológica e o cultivo à investigação (FREIRE, 1996). Os professores pesquisam sua prática, refletindo-a de forma crítica. Nesse modelo, não há receituários para as práticas pedagógicas, porém, exige-se do profissional um ensino com pesquisa, como Freire destaca (1996, p 29): “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino, enquanto ensino contínuo

buscando, repercurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo.

Essa concepção possibilita ao professor vivenciar a prática de reflexão, maior autonomia e criticidade, pressupondo o compartilhamento de saberes construídos na trajetória profissional, articulando-o com os saberes da docência. Privilegia a discussão coletiva com seus pares por meio dos questionamentos: quais são os mecanismos a serem utilizados para que o aluno do ensino superior efetive a aprendizagem? Qual a relação do perfil do egresso como o conteúdo trabalhado pelo professor? Quais são os recursos e as estratégias metodológicas utilizadas pelos professores que conseguem mobilizar a aprendizagem? Há então uma nova compreensão do saber-fazer pedagógico de forma compartilhada.

Essa formação do professor passa a ser uma responsabilidade coletiva, evidenciada pela interação, quando:

O diálogo é fundamental para consolidar saberes da prática profissional. Mas a criação de redes coletivas de trabalho constitui um fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores da profissão docente” (NÓVOA, 1992, p 26).

Visa transformar os professores do próprio contexto de trabalho, das estruturas que cerceiam a sua autonomia, ajudando-os na elaboração de um pensamento crítico em relação às instituições em que trabalham e o seu comprometimento com a sociedade da qual participam.

O processo de formação é considerado um momento diferenciado quando sua prática ocorre de forma dinâmica e interativa. Os professores produzem coletivamente saberes e conhecimentos, atentando-se para práticas pedagógicas inovadoras que enfocam a aprendizagem no aluno. Esse processo consiste numa rede de construção, fio a fio, ação por ação, professor e aluno voltando-se para a reflexão. Não se trata de qualquer reflexão, mas daquela que provoca o pensamento da prática e a análise das dimensões sociais, políticas e econômicas, extrapolando assim um ato individual da ação de refletir.

A racionalidade é predominada pelo diálogo, de ação comunicativa (HABERMAS, 2002), pelos recursos da linguagem que articulam as relações intersubjetivas entre os alunos e professores no processo de aprendizagem. O diálogo se desenvolve com a troca de saberes, na trajetória de formação profissional, por meio de socialização de experiências com seus pares.

Apresentamos a seguir os eixos da **concepção orientação para a pesquisa e reflexão**:

- O conhecimento está na ação que é transformada a partir do diálogo com autores e com a própria prática docente.
- Há uma prática de compartilhar conhecimento e experiências pedagógicas exitosas, efetivando uma troca de saberes entre os professores e seus pares.
- As diretrizes de formação pedagógica se fundamentam a partir das questões: Que tipo de professor do ensino superior queremos? Como o professor aprende a ensinar? Quais as especificidades do ensino superior? Qual a relação do ensino superior com as exigências do mundo do trabalho?
- Fundamenta-se em uma racionalidade dialógica, negando a visão aplicacionista de resolução de problemas.
- Nega-se a ciência positivista com a separação entre os meios e os fins, entre pesquisa e prática e entre fazer e conhecer.
- A centralidade no saber profissional tem como ponto de partida a reflexão na ação.
- A avaliação e a autoavaliação evidenciam mudanças de postura e redimensionamento das ações.

Esses eixos da docência têm como centralidade a aprendizagem do profissional para atuar no mundo do trabalho, que se faz no contexto que envolve: o professor da educação superior pelo seu objeto, que é o ensino; o aluno, que é partícipe do ato de aprender; e os conteúdos curriculares, que estão previstos e ocultos na prática pedagógica.

O docente, na condição de profissional de educação, supõe vê-lo a partir de três saberes articulados conforme estudos de Therrien (2005): daquele tem o **saber do conhecimento**, o sujeito que domina saberes, que produz significados transformando saberes, numa práxis regulada pela ética profissional. O trabalho desse profissional se desenvolve num determinado campo disciplinar de formação onde adquire o domínio teórico de conteúdos específicos, o conhecimento/saber dos conteúdos a ensinar. O saber ensinar, por sua vez, supõe o domínio de outro campo, o campo pedagógico que proporciona uma formação com fundamentação também em conhecimentos/saberes teóricos. Genericamente falando, nos referimos assim a uma dupla competência: disciplinar e pedagógica. (THERRIEN, 2005, p.9)

Partimos da ideia de que o espaço de aula do ensino superior é visualizado por “saberes múltiplos e heterogêneos” (TARDIF, 2002) quando convivemos com as diversas experiências da vida cultural, social, familiar e profissional do professor. Esse cenário contempla todos os aprendizados assimilados no decorrer da sua vida pessoal e profissional. Esses **saberes experienciais** nos ajudam a construir as formas de ensinar: quantos professores marcaram nossa vida, negativamente e positivamente? Assim, elaboramos a identidade profissional pelo cotidiano refletido.

O saber pedagógico é expresso pela transformação dos conteúdos a partir do momento em que o professor mobiliza o conhecimento para torná-lo compreensível aos alunos. Este enfoque, que Shulman conceitua como saber específico da dimensão pedagógica, também configura-se como “amálgama do conteúdo com a pedagogia em um entendimento de como tópicos, problemas ou questões particulares são organizados e adaptados aos diversos interesses e habilidades dos aprendizes e apresentados na instrução”. (SHULMAN, 1987, p.8)

A formação pedagógica não se esgota, portanto, ao garantir cursos fragmentados para “capacitar” o professor ao domínio de saberes heterogêneos que lhe oportunizem a ação na sala de aula, mas a prática docente, como relação intersubjetiva entre docente/aluno por meio da ação comunicativa e dialógica, busca aprendizagens significativas, consistindo em gerar sentidos e significados, ou seja, novos contornos de saberes para o aprendente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O predomínio de uma concepção de formação pedagógica voltada para reciclagens e encontros pontuais implica não simplesmente em uma questão de formato ou metodologia, mas numa questão epistemológica, na compreensão de que a aprendizagem docente se faz na interação do sujeito e do objeto do conhecimento. Aprender a ensinar e a lidar com as questões pedagógicas no ensino superior exige mudança de paradigma, admitindo que não basta saber bem um conteúdo específico para ser professor.

A formação pela pesquisa e pela reflexão extrapola a dimensão individual, com a valorização da dimensão coletiva e a articulação dos saberes profissionais. Apresenta-se como uma ação processual, construída a partir da relação teórico-prática do trabalho docente.

Quanto ao aspecto do desenvolvimento profissional, é importante reafirmar que a formação pedagógica deve ser considerada dentro de um plano macroinstitucional, por meio da integração de uma política de desenvolvimento profissional, pessoal e organizacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRE, Marli, SIMÕES, Regina H.S., CARVALHO, Janete M. et. al. **Estado da arte da formação de professores no Brasil**. Educação & Sociedade, Campinas, ano XX, n.68, p.301-309, dez.1999.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Brasília: MEC,1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HABERMAS, J. **Racionalidade e comunicação**. Lisboa: Edições 70, 2002.

LACERDA, Cecília Rosa. **Projeto político-pedagógico: construção, pesquisa e avaliação**. Fortaleza: LCR, 2004.

MALVEZZI, S. Do taylorismo ao comportamentalismo. In: Makron. (Org.). **Novo Manual de T & D**. 1 ed. São Paulo: ABRH, 1999.

MARCELO, C. **Formação de professores – Para uma mudança educativa**. Porto -Portugal: Porto editora, 1999.

MOROSINI, Marília Costa (Org) **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília, Plano Editora, 2001.

NOGUEIRA, M. A. Universidade, crise e produção do saber. In: BERNARDO, M. (org.). **Pensando a educação**. São Paulo: Unesp, 1989. p. 36-37.

NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa (Portugal): Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto (Portugal): Porto editora, 1991.

PACHANE, Graziela G e PEREIRA, Elizabete M. **A importância da formação didático-pedagógica e a construção de um novo perfil para docentes universitários**. UNICAMP, 2003

PIMENTA, Selma G. ANASTASIOU, Lea G C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

SHULMAN, L. S. **Knowledge and teaching: foundations of new reform**. Harvard Educational Review, n.51, p.1-22, 1987

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

TERRIEN, J. In: Luiz Botelho Albuquerque. (Org.). **Currículos contemporâneos** 1 ed. Fortaleza: Editora UFC, 2005, v. 1, p. 290-304.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores, ideias e práticas**. EDUCA, Lisboa, 2003.

TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

Bergson Rodrigo Siqueira de Melo¹

Mauro Cavalcante Pequeno²

Verônica Maria Lavor Silva de Melo³

RESUMO – Ao analisarmos o uso das novas tecnologias no contexto educacional, notamos algumas mudanças na ação de ensinar e aprender. Com a necessidade de entender esse processo, investigamos os Objetos de Aprendizagem (OA), mecanismos computacionais que conseguem contribuir para uma aprendizagem mais rápida e significativa. Buscamos ressaltar a importância dos objetos de aprendizagem, como também refletir sobre as pesquisas e definições acerca da utilização desses recursos digitais. O presente artigo também tem como objetivo mostrar pontos comuns e divergentes sobre os conceitos de objetos de aprendizagem, na visão de alguns pesquisadores e da pedagogia sócio-interacionista. Esse artigo faz também uma retrospectiva histórica dos primeiros pesquisadores a utilizarem objetos de aprendizagem em suas práticas educacionais, uma vez que nosso objetivo é refletir sobre o uso de objetos de aprendizagem na educação Matemática, fazendo uma reflexão sobre as possíveis vantagens em utilizar esses recursos digitais em sala de aula, propiciando também uma reflexão sobre quais são os impactos desses objetos alvos para educadores e aprendizes.

Palavras-chave: objetos de aprendizagem, educação matemática, definições.

ABSTRACT – When analyzing the use of the new technologies in the educational context, we notice some changes in the action of

¹ Mestre em Tecnologia da informação e Comunicação para a formação em Educação a Distância- UFC. Pesquisador do grupo PROATIVA-UFC-VIRTUAL. Fortaleza, Brasil. bergsonmelo@yahoo.com.br.

² Doutor em Engenharia Elétrica - UFPB. Professor da UFC. Fortaleza Brasil. mauro@virtual.ufc.br.

³ Especialista em Matemática e Física. Universidade Regional do Cariri (URCA), Crato. Brasil. veronica.lavor@yahoo.com.br.

teaching and learning. With the necessity to understand this process, we investigate the Objects of Learning (LO.), computational mechanisms, which can contribute for such faster and significant learning. We aim at highlighting the importance of objects of learning, as well as reflecting on the researches and definitions about the use of these resources. The approach is the outline of the first changes historic, and policies of the educative computer science are necessary since our objective is to reflect on the conceptual theory of Mathematics.

Keywords: objects of learning, mathematical education, definitions.

INTRODUÇÃO

Na atualidade, com o objetivo de favorecer a prática docente, a escola inicia um longo processo de apropriação das novas tecnologias. Os recursos interativos vistos através do computador estreitam a relação entre o ensino e a aprendizagem. Pellanda (2000) fala que a dualidade no processo de ensino e aprendizagem deve ser vista como uma produção compartilhada entre o aluno e o professor. Ambos, juntamente com o conteúdo, são os maiores responsáveis pelo processo.

Acreditando nisso, apresentamos uma revisão bibliográfica sobre os conceitos e as definições de Objetos de Aprendizagem (OA), que ressaltam a importância desses mecanismos como suporte para a mediação pedagógica. A constante procura por mecanismos digitais e computacionais por parte dos professores vem aumentando significativamente e a crescente evolução desses mecanismos que pode facilitar a compreensão de conceitos matemáticos estão cada vez mais sendo utilizados no âmbito escolar. Nesse artigo vamos destacar os Objetos de Aprendizagem como ferramenta digital que pode ser utilizada em sala de aula.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

A informática e a tecnologia se tornaram populares e fazem parte do cotidiano de todos. Mesmo tendo uma situação socioeconômica menos favorecida, por exemplo, o aprendiz percebe o mundo de maneira digital. Isso ocorre quando ele entra no ônibus, liga a TV em casa ou acessa os terminais eletrônicos dos bancos diariamente. Sobre isso, Carretero (1997) fala que o conhecimento é um produto da interação social e da cultura.

Os órgãos governamentais e as políticas públicas iniciaram anos atrás através de um lento processo de transformação, a implementação de projetos educacionais voltados para o uso do computador nas escolas. Com objetivo inicial de formar os aprendizes para o futuro, porém, ainda não havia professores conhecedores dos recursos oferecidos pela tecnologia. Com o passar dos anos, essa realidade mudou, apesar de todas as dificuldades no percurso. Para Lévy (1998) a utilização multiforme dos computadores para o ensino está se propagando na escola, em casa, na formação profissional e contínua. Essa utilização carrega em si uma redefinição docente e de novos modos de acesso aos conhecimentos.

Na atualidade percebemos com nossa prática docente que as crianças e adolescentes já iniciam na escola com uma grande predisposição a interagirem muito bem com as máquinas mergulhado assim no mundo digital que está ao seu alcance.

Uma das primeiras diretrizes tomadas pelo MEC na esfera político-educacional propõe melhorias na informática educativa. Assim, em 1982 é estabelecido que: Desenvolvimento e utilização da Tecnologia da Informática na Educação, respeitando os valores culturais e sociopolíticos sobre os quais se assentam os objetivos do sistema educacional, estabelecendo que os programas computacionais destinados ao ensino sejam desenvolvidos por equipes brasileiras.

Até então os programas vinham de outros países. Esse foi o grande início do novo desafio: construir programas educacionais que fossem compatíveis com a diversidade cultural brasileira.

Anos após o início dessa evolução na informática educativa surge o trabalho desenvolvido com os objetos de aprendizagem, tendo como principal objetivo dinamizar a relação aprendiz x professor x aprendizagem através do uso do computador.

Ainda sobre essa relação, Pellandra (2000) diz que ao falar em processo de ensino e aprendizagem, estamos nos referindo ao desenvolvimento dos sujeitos. A nossa preocupação reside em promover situações nas quais o aprendiz aprenda a aprender, potencializando sua aprendizagem de uma forma mais significativa, modificando assim a realidade do aprendiz positivamente, pois as ferramentas digitais puderam modificar a aprendizagem dele para melhor.

Segundo Piaget (1998) o papel do educador está ligado ao modo como este concebe a aula. Contraditoriamente ao ensino tradicional, onde o

educador impõe seus conhecimentos de maneira autoritária, Piaget é ainda tradicional, porque ele é apenas interacionista e não sociointeracionista. Para ele a criança precisa amadurecer apenas fisiologicamente e aí haverá a prontidão necessária para ele aprender. Nesse sentido, para a criança aprender, para Piaget basta apenas um excelente laboratório e pronto, ela aprenderá sozinha pela interação com o meio. Essa concepção é diferente para os sociointeracionistas como Vygotsky. Os OA como ferramentas de suporte ao professor são fundamentais para o surgimento de uma nova maneira de ensinar e aprender.

O trabalho com objetos de aprendizagem propõe uma nova maneira de solucionar problemas, uma nova forma de fazer com que o aprendiz realize reflexões, e mostra situações em contextos reais. Sobre isso, Piaget (1998) ressalta que é a partir do objeto que a criança chegará a construir sua solução. Com as condições básicas laboratoriais o aprendiz consegue. No entanto, não é apenas o uso das tecnologias que irá mudar o contexto educacional do país, contudo a busca por novas formas de ensinar irá renovar a dinâmica da educação. De acordo com Brunner (2001) não se deve cometer o erro de imaginar que a mudança educacional será guiada pelas novas tecnologias da informação e comunicação, por mais poderosas que sejam. A educação é muito mais que seus suportes tecnológicos: encarna um princípio formativo, é uma tarefa social e cultural que, sejam quais forem às transformações que experimente, continuará dependendo, antes de tudo, de seus componentes humanos, de seus ideais e valores. Acreditando nisso, reconhecemos nos Objetos de Aprendizagem tais componentes humanos e valores bem definidos para facilitar e melhorar a qualidade do ensino, proporcionando aos aprendizes e educadores uma melhoria considerável nos processos de ensino e aprendizagem.

Mas, afinal, como reconhecer um objeto de aprendizagem? Como defini-lo? Quais são as suas principais características? Qual formato possui?

2 CONCEITOS DE OBJETOS DE APRENDIZAGEM

Para o pesquisador Muzio (2001), as definições sobre objetos de aprendizagem ainda são consideradas vagas, pois existem muitas diferentes definições para Objetos de Aprendizagem (OA) e muitos outros

termos são utilizados. Isto sempre resulta em confusão e dificuldade de comunicação, o que não surpreende devido a esse campo de estudo ser novo. Contudo, apesar de vago, existem várias maneiras de conceituá-los.

Durante muitos anos foram desenvolvidas pesquisas e estudos sobre esse tema. O presente artigo também tem como objetivo mostrar pontos comuns e divergentes sobre os conceitos de objetos de aprendizagem.

Muzio et al (apud Cisco 2001, p.2) fala que o objeto de aprendizagem é como “[...] um granular, reutilizável pedaço de informação independente de mídia”. Em suas pesquisas, Muzio diz que os OA são objetos educacionais, objetos independentes e são componentes de treinamento, pepitas ou pedaços de determinados conteúdos. E caracteriza-os como objetos de comunicação, os quais são designados ou utilizados para propósitos instrucionais. Estes objetos vão desde mapas e gráficos até demonstrações em vídeo e simulações interativas. Os objetos de aprendizagem, segundo as pesquisas de Muzio, são elementos de um novo paradigma da ciência da computação, pois são construídos baseados em uma instrução computacional.

Ele menciona ainda que podem ser utilizados simultaneamente por várias pessoas ligadas à internet e sua reutilização pode ser realizada em/para contextos educacionais diversos.

Outra definição bastante conhecida é a de Beck (2002, p.1) que os define como “[...] qualquer recurso digital que possa ser reutilizado para o suporte ao ensino”. A principal ideia dos Objetos de Aprendizagem é quebrar o conteúdo educacional em pequenos pedaços que possam ser reutilizados em diferentes ambientes de aprendizagem, em um espírito de programação orientada a objetos.

Como pesquisador da área de educação e tecnologia, penso que os objetos de aprendizagem podem contribuir de uma forma muito ampla para melhorar o ensino e a aprendizagem, mas tudo isso só depende da postura do educador de querer inovar suas aulas.

Além disso, Wiley (2002, p.52) acredita que “[...] uma mudança importante também pode estar surgindo na maneira como os materiais educacionais são projetados, analisados, desenvolvidos e apresentados para aqueles que desejam aprender e para ele, os objetos de aprendizagem são entidades digitais utilizadas para divulgar informação através da internet, as quais são independentes umas das outras.

Beck (2002, p.2), em definição similar a Wiley, ressalta que objeto de aprendizagem “[...] é qualquer entidade, digital ou não digital, que possa ser usada, reutilizada ou referenciada durante o uso de tecnologias que suportem ensino”.

Para Handa e Silva (2003), os objetos de aprendizagem podem ser reutilizados para darem suporte a vários cursos diferentes, pois eles têm a flexibilidade de serem transportados de uma plataforma para outra, sem alterações, e são construídos de maneira que tenham início, meio e fim, daí a sua flexibilidade, e capacidade de utilização sem manutenção contínua.

Os objetos de aprendizagem devem estar inseridos em um contexto pedagógico que serve de mediação para consolidar um conhecimento ao ser manipulado por aprendizes e educadores. Porém, a partir do momento que um objeto é utilizado várias vezes em circunstâncias diversas vão sendo aprimorado, e melhorado, consolidando-se, e melhorando a qualidade do ensino.

Metadata é uma descrição completa do objeto de aprendizagem, seu conteúdo e utilização. Este importante item permite a catalogação e a codificação do objeto, tornando-o compreensível para as diversas plataformas. Visando facilitar o entendimento de metadata, pode-se pensar num processo semelhante a fichas de consulta de uma biblioteca.

Handa e Silva (2003, p.09) falam que “[...] um objeto de aprendizagem (OA) é um arquivo digital (imagem, filme etc.) que pode ser utilizado para fins pedagógicos e que possui, internamente ou através de associações, sugestões sobre o contexto apropriado para sua utilização”.

Filho et al (2004, p.5) considera que objetos de “[...]aprendizagem podem ser descritos como qualquer recurso utilizado para apoio ao processo de aprendizagem. Dando continuidade a esse pensamento Sá e Machado (2004) falam ainda que os OA são recursos digitais, que podem ser usados, reutilizados e combinados com outros objetos para formar um ambiente de aprendizado rico e flexível”.

Para Longmire (2001) objetos de aprendizagem devem possuir características peculiares, nas quais, ressaltem a importância da “flexibilidade”, ou seja, eles já devem nascer flexíveis, podendo ser reutilizados. Devem também ser de fácil atualização, fácil customização, usados em vários segmentos e dotados de interoperabilidade, devendo sempre serem pensados para o ensino em nível mundial.

Penso que os OA, além de serem ferramentas digitais (complexas ou fáceis), podem facilitar o ensino e a aprendizagem para educadores e

aprendizes porque podem também ser considerados jogos educacionais. Tudo isso depende da ótica docente e do manejo em sala de aula. Isso porque a teoria dos “OA” implica em uma prática reflexiva e fundamentada no cotidiano escolar.

3 OBJETO DE APRENDIZAGEM E MATEMÁTICA

3.1 REPOSITÓRIOS

Os repositórios funcionam como depósitos para os objetos de aprendizagem na internet. Para Sá e Machado (2004, p.06), os repositórios não só potencializam os objetos de aprendizagem e sua localização como também [...] asseguram que o usuário pode encontrar conteúdos com padrões em termos de nível, qualidade e formato”.

Alguns pesquisadores defendem que é fundamental que haja organização de uma série de atividades didáticas para ajudar os aprendizes a compreender áreas específicas do conhecimento (ciências, história, matemática). Assim como a apresentação de um repositório, a organização entre os conteúdos é fundamental.

No site do Laboratório Virtual da Escola do Futuro da USP [<http://www.labvirt.futuro.usp.br>] e de cooperação internacional entre países da América Latina (Brasil, Peru e Venezuela), a Rede Internacional Virtual de Educação (RIVED) [<http://rived.proinfo.mec.gov.br>], são repositórios de objeto de aprendizagem. O RIVED teve como objetivo “[...] melhorar o ensino de Ciências e Matemática no ensino presencial das escolas públicas com o uso de Objetos de Aprendizagem” (ABAR, 2004).

3.2 EXEMPLOS DE OBJETOS DE APRENDIZAGEM

Nessas pequenas ferramentas digitais ou softwares educacionais ou ainda jogos educativos podemos encontrar conteúdo multimídia, conteúdos instrucionais, objetivos de ensino de determinados assuntos que compõem a sua programação pedagógica, dando o suporte tecnológico para qualquer conteúdo educacional.

Entretanto, entende-se que um objeto de aprendizagem é o conjunto de todos esses recursos que estejam envolvidos em um processo educacional, visando à aprendizagem e à formalização de conceitos.

O objeto de aprendizagem, na prática, é uma atividade de multimídia, interativa, na qual se apresenta sob forma de animações ou simulações direcionando o conteúdo educacional disciplinar em pequenos trechos que podem ser reutilizados em vários ambientes de aprendizagem.



Figura 1 - Tela inicial do O.A Gangorra Interativa

Temos o **Gangorra Interativa**, que é um exemplo de objeto de aprendizagem. Ele tem uma característica bem intuitiva que faz a simulação de uma gangorra de pesos que as crianças costumam usar em parques de diversões (Figura 1). O objetivo deste objeto de aprendizagem é fazer com que os alunos equilibrem pesos em cada um dos lados da gangorra [Castro-Filho et al., 2007].

Aqui nós vamos falar especificamente do objeto de aprendizagem Gangorra Interativa por ser uma ferramenta digital que já utilizei em minhas práticas educacionais.

Esse OA tem cinco níveis diferentes de dificuldade e permite trabalhar os conceitos de grandezas proporcionais, abordando o equilíbrio e a relação **peso x distância**, e em seu mecanismo não há linearidade entre os níveis, e assim o aprendiz pode decidir usar qualquer um dos níveis de sua preferência. Em todos os níveis, os pesos utilizados têm os seguintes valores: **10, 20, 30, 40, 50, 60, 70, 80, 90 e 100**. Com isso, espera-se que o aluno possa estabelecer as relações entre os dois lados da gangorra e perceba nas simulações o sentido de grandezas diretas e inversamente proporcionais. Segundo Ausubel, (1978) dessa forma o objeto de aprendizagem busca interagir e proporcionar ao aluno uma aprendizagem significativa.

No processo da dualidade ensino-aprendizagem significativo o aprendiz precisa ter uma experiência com o material pedagógico que vai estudar. Segundo Tavares (2003), com base nesse requisito, busca-se no uso da interatividade a solução para o desenvolvimento cognitivo mais eficiente do aprendiz. Neste sentido, os objetos de aprendizagem devem ser considerados como unidades de pequena dimensão, desenhadas e desenvolvidas de forma a fomentar a sua reutilização, eventualmente em mais do que um curso ou em contextos diferenciados, e passíveis de combinação e/ou articulação com outros objetos de aprendizagem de modo a formar unidades mais complexas e extensas Pimenta e Batista (2004). Ressalta-se ainda que o objeto de aprendizagem Gangorra Interativa é de simples usabilidade e de fácil compreensão por parte dos aprendizes, sendo bastante intuitivo (Figura 2).

Esse objeto de aprendizagem também dispõe de um número de movimentos realizados com o objetivo de observar a quantidade de manipulações que o usuário realizou para descobrir a sequência dos pesos não conhecidos pelos usuários.



Figura 2-Tela do OA Gangorra interativa

CONCLUSÕES

A partir dos estudos dos materiais teóricos publicados sobre o assunto, percebemos que os objetos de aprendizagem são ferramentas eficazes na educação e podemos deduzir que:

- É fundamental o interesse dos professores em trabalhar com os objetos de aprendizagem, como também criar condições propícias e motivadoras ao ensino e à aprendizagem dos mecanismos computacionais.

- O uso dos Objetos de Aprendizagem auxilia no processo ensino-aprendizagem, tendo como consequência a qualidade no ensino.
- O objeto de aprendizagem representa uma nova maneira de ensinar. Essa nova tecnologia dentro da sala de aula possibilita o suporte ao processo de construção do conhecimento do aprendiz.
- Os Objetos de Aprendizagem são reconhecidos por estudiosos como softwares com características “bem específicas”, ou seja, devem possuir algumas características direcionadas, tais como:
 - Devem ser digitais, ou seja, devem ser utilizados através do acesso ao computador.
 - Devem ter tamanho limitado, ser pequenos, em alguns casos podem ser até reconhecidos como partes ou atividades específicas de um software maior.
 - Devem ter tempo limitado, devem ser planejados para ser utilizados em uma determinada aula.
 - Devem ter como objetivo um conteúdo determinado, com foco voltado na aprendizagem de um determinado conceito.

Completando essa ideia, os objetos de aprendizagem devem ser segundo Pimenta e Batista (2004) unidades de pequena dimensão, desenhadas e desenvolvidas de forma a fomentar a sua reutilização, eventualmente em mais do que um curso ou em contextos diferenciados, e passíveis de combinação e/ou articulação com outros objetos de aprendizagem de modo a formar unidades mais complexas e extensas.

Concluímos, assim, que a utilização dos objetos de aprendizagem provoca diminuição de custo, e aumento na qualidade nos processos de ensino e de aprendizagem.

Os objetos de aprendizagem são recursos tecnológicos que foram criados com o intuito de interagir com as práticas educacionais. E os repositórios disponíveis na internet, como o Projeto RIVED, vêm melhorando significativamente o modo como os objetos de aprendizagem são armazenados, pois levam em consideração o grande número de pesquisadores e instituições que promovem pesquisas.

Esse artigo traz apenas conclusões iniciais, maiores estudos devem ser realizados para constatar a real eficácia da utilização de Objetos de Aprendizagem na área da educação como um todo, e na educação matemática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUSUBEL, D.P. NOVAK, J.D. HANESEIAN, H. **Educational Psychology: a cognitive view**. New York: Warbel & Peck, 1978.

BECK, R.J. **Learning Objects: what?** Center for International Education. University of Winsconsin. Milwaukee, 2001

BRUNNER, José Joaquín. Educação no encontro com as novas tecnologias. In TEDESCO, Juan Carlos (org), **Educação e novas tecnologias, esperanças ou incertezas?** São Paulo: Cortez, 2004.

CARRETERO, Mario. **Construtivismo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. Disponível em: <http://wiley.ed.usu/docs/dissertation.pdf> >, acesso em 20/03/2005

FILHO et al. Uma experiência com objetos de aprendizagem no ensino da Matemática. Disponível em <http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/187teens.pdf>. Acesso em 25/09/2008.

HANDA, J.K. E SILVA, J.B.G.2003. **Objetos de aprendizagem** (Learning Objects). Boletim EAD – UNICAMP 31 de janeiro de 2003. Disponível em: http://www.ead.unicamp.br:9000/GECON/site/EAD/index_html?foco2=Publicacoes/78095/846812efocomenu=Publicacoes. [acesso em: 16/04/2004].

LÉVY, Pierre. **A máquina universo-criação, cognição e cultura informática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

LONGMIRE, W.A **Primer on learning objects**. American Society for Training & Development. Virginia: USA, 2001.

MACEDO, L. N.; CABRAL, B. S. **Uso de um objeto de aprendizagem para desenvolver conceitos algébricos**. In: IX Semana Universitária da UECE, 2004, Fortaleza. Fortaleza: UECE, 2004.

MELO, Bergson Rodrigo Siqueira *et alii*. **Objeto de aprendizagem gangorra interativa na compreensão conceitual de grandezas** In: XXVIII Congresso da SBC – WIE – Workshop de Informática na Escola, 2008, Belém. Anais da SBC, 2008.

MUZIO, J.; HEINS, T.; MUNDELL, R. **Experiences with reusable e-learning objects: from theory to practice**. Victoria: Canadá. 2001.

PELLANDA, Nilze Maria Campos; PELLANDA, Eduardo Campos (org.). **Ciberespaço: um hipertexto com Pierre Lévy**. Porto Alegre: Artes e Ofício, 2000.

PIAGET, Jean. **Sobre a pedagogia**. Textos inéditos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

PIMENTA, Pedro e BAPTISTA, Ana Alice. Das plataformas de E-learning aos objetos de aprendizagem. In: DIAS, Ana Augusta Silva e GOMES, Maria João. **E-learning para e-formadores**. Minho, TecMinho, 2004, p. 97-109.

SÁ, Clovis Soares e; MACHADO, Elian de Castro. **O computador como agente transformador da educação e o papel do objeto de aprendizagem**. Disponível em: <http://www.aber.org.br/seminario2003/texto11.htm>. Acesso em 18/06/2004.

SALES, Gilvandenys Leite *et alii*. **Gangorra interativa: um objeto de aprendizagem para os conceitos de grandezas inversamente proporcionais**. In: XVI Congresso da SBC-IE – Workshop de informática na Escola, Anais. Campo Grande – 2006.

TAVARES, Romero. **Aprendizagem significativa**. Revista Conceitos, 55-60. 2003

VASCONCELOS, F. H. L.; SALES, Gilvandenys Leite; MELO, B. R. S.; CASTRO FILHO, José Aires de; PEQUENO, M. C.; SILVA, V. M. L. **Uma análise do uso de objeto de aprendizagem como ferramenta de modelagem exploratória aplicada ao ensino de Física Quântica**. In: XVII Simpósio Nacional de Ensino de Física, 2007, São Luís. XVII Simpósio Nacional de Ensino de Física. Rio de Janeiro: SBF, 2007.

WILEY, David. **Learning object design and sequencing theory**. Dissertation. Brigham Young University. 2000.

UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA ESCRITA EM LÍNGUA INGLESA POR MEIO DE BLOGS

Adriana Regina Dantas Martins¹

RESUMO – Neste trabalho objetivou-se mostrar a pesquisa-ação realizada na prática de ensino de inglês por meio de blogs, o letramento digital e a produção textual baseada no modelo de Hayes e Flower (*apud* Kato, 1999). A escolha do tema para essa pesquisa se deu pela relevância dos gêneros textuais que surgiram a partir da utilização das novas tecnologias e pela linguagem ali construída, principalmente no que se refere à língua inglesa. O arcabouço teórico parte das reflexões contidas nos PCNs Linguagens, Códigos e tecnologias (2006), nos estudos de Braga (2007), Araújo (2007), entre outros. A metodologia tem natureza qualitativa e é caracterizada como pesquisa-ação, já que os dados foram coletados no campo de atuação da professora-pesquisadora, que investiga as suas próprias ações (Erickson, 1986). Tal experiência apontou para o fato de que a construção do blog foi um intenso processo de “Letramento Digital”, pois possibilitou aos alunos o aprendizado para interagir com as ferramentas digitais. Também constatamos que a produção textual pode ser muito beneficiada pelas etapas de escrita propostas por Hayes e Flower (*apud* Kato, 1999) e que o professor é fundamental como mediador neste processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: escrita em língua inglesa, letramento digital e blog.

ABSTRACT – In this work aimed to show the action research conducted in the practice of teaching English through blogs, digital literacy and the textual production based on the model of Hayes and Flower (*apud* Kato, 1999). The choice of theme for this research was guided by the relevance of textual genres that emerged from the use of new technologies and

¹ Especialista em Linguística Aplicada em Língua Inglesa pela FA7. Graduada em Letras Português e Inglês pela FGF. E-mail: adriana.martins2004@gmail.com.

language built there, especially in what regards the English language. The theoretical basis starts from the reflections contained in PCNs languages, codes and technologies (2006), the studies by Braga (2007), Araújo (2007), among others. The methodology is of a qualitative nature and is characterized as action research, since the data were collected in the teaching field of the teacher-researcher, investigating their own actions (Erickson, 1986). This experience pointed to the fact that the construction of blogs was an intense process of ‘Digital Literacy’ because the learning process enabled the students to interact with digital tools. We also note that the textual production can be much improved by the steps of writing proposed by Hayes and Flower (*apud* Kato, 1999) and that the teacher is fundamental as a mediator in the teaching-learning process.

Keywords: writing in English, digital literacy, blog.

INTRODUÇÃO

A contribuição das novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem foi uma das motivações para este trabalho.

Podemos pensar que a sociedade, em termos gerais, mudou e tem mudado desde o surgimento da internet e, em termos de língua, o inglês, ainda parece ser predominante nos meios digitais. As práticas sociais e educacionais têm tomado uma nova postura e a escola não podia ficar alheia a esta “avalanche digital”.

Dentro do “hibridismo” (Marcuschi)² característico nos novos gêneros emergentes é que a relação ensino-aprendizagem tem se reestruturado com uma nova face, e também tem contribuído para a reconstrução e resignificação do conhecimento.

Em termos práticos podemos perceber o surgimento de novos gêneros textuais, que, neste caso, podemos classificar como e-gêneros (Araújo, 2007), como o blog que foi o foco de nossa pesquisa.

Pesquisamos a escrita em LI por meio de blogs, com o objetivo de trazer a pesquisa-ação realizada na prática de ensino de inglês por meio de blogs, o letramento digital e a produção textual baseada no modelo de Hayes e Flower (Kato 1999).

² www.proead.unit.br/professor/linguaportuguesa/arquivos/textos/Generos_textuais_definicoes_funcionalidade.rtf. Acesso em 4/3/2009.

Nos apoiamos também em Araújo (2007), Braga (2007), Roth (2007), Caiado (2007), Kato (1999), entre outros, para o estudo do blog enquanto gênero e nas etapas de escrita segundo a perspectiva de Hayes e Flower (Kato, 1999) para os nossos encaminhamentos pedagógicos para a produção escrita, como demonstra o quadro anterior.

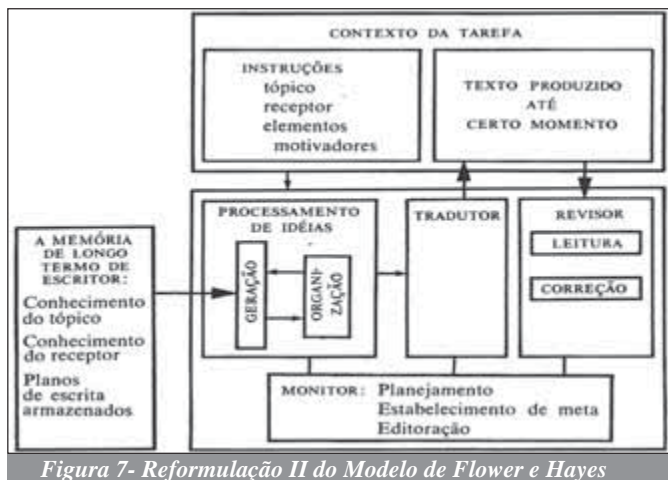


Figura 7- Reformulação II do Modelo de Flower e Hayes

A pesquisa aconteceu em dois momentos. O primeiro momento foi marcado pelo intenso processo de “Letramento Digital”, em que mediamos a utilização das ferramentas digitais para a construção do blog.

O segundo momento foi a etapa de intervenção: com base no modelo, o foco intenso na produção escrita para que os alunos mantivessem o blog.

1 METODOLOGIA

A metodologia desta pesquisa tem natureza qualitativa e é caracterizada como pesquisa-ação, já que os dados serão coletados no campo de atuação da professora-pesquisadora que investiga as suas ações, busca entender os problemas e propõe intervenções (Erickson, 1986).

A pesquisa-ação é um instrumento valioso, ao qual os professores podem recorrer com o intuito de melhorarem o processo de ensino-aprendizagem, pelo menos no ambiente em que atuam. O benefício

da pesquisa-ação está no fornecimento de subsídios para o ensino: ela apresenta ao professor subsídios razoáveis para a tomada de decisões, embora, muitas vezes, de caráter provisório.³

A decisão de investigar a ação na pesquisa-ação tem também a finalidade de refletir seu sentido, suas configurações e compreender os processos que estruturam a prática didática (Franco, 2005)⁴.

Consideramos a pesquisa-ação um processo interativo entre o pesquisador e o objeto de pesquisa, e a possibilidade de cada reflexão remete a uma nova ação. A constante análise da ação e os reflexos desta é uma postura que consideramos imprescindível nesse processo cíclico coletivo e capaz de garantir a formação de professores pesquisadores.

O contexto pesquisado foi uma sala de aula equipada com quadro branco, televisor de vinte e nove polegadas interligado a um computador conectado à internet, entre outros recursos multimídia funcionando adequadamente. Além do cenário da sala de aula, um laboratório de informática também foi cenário da pesquisa, com aproximadamente vinte e cinco computadores conectados à internet para os alunos, e para o professor um computador com internet ligado a um televisor de vinte e nove polegadas e um quadro branco. A aula no laboratório contava com a presença de um técnico em informática para assessorar os usuários e resolver possíveis problemas.

As aulas foram ministradas em uma faculdade particular da cidade de Fortaleza dentro de um projeto denominado: “Curso de Línguas para a Comunidade”, que acontecia aos sábados no horário de 8h00min às 11h30min, com carga horária de 40 horas em sala de aula.

Os participantes docentes foram duas alunas-professoras do curso de Letras que desenvolviam sua prática de estágio supervisionado em Língua Inglesa. A primeira professora (doravante P1), é a professora-pesquisadora, e a segunda professora (doravante P2) compunha o grupo de prática de ensino em estágio supervisionado.

³ Disponível em: <http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_16/irineu_engel.pdf>. Acesso em 19/03/2009.

⁴ Disponível em: <http://www.unicentro.br/extensao/pde/cursos/abordagens/curso_pde_pesquisa_a%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em 19/03/2009.

Dos participantes discentes, foram trinta e cinco alunos na faixa etária predominante entre 16 e 26 anos (vinte e cinco alunos). Porém, havia três alunos na faixa etária entre 8 e 11 anos, e três alunos na faixa etária entre 31 e 49 anos. No total eram quatorze homens e vinte e uma mulheres.

Concernente ao grau de instrução treze eram alunos do Ensino Médio e oito já o haviam concluído, cinco eram alunos do Fundamental II e nove cursavam o Ensino Superior. Sobre o perfil familiar, podemos dizer que quase todos tinham pelo menos um genitor que havia concluído o Ensino Médio.

Apesar da heterogeneidade da turma, essa variante não foi levada em conta nesse trabalho, mas pode ser pesquisada em outro momento por nós ou por outro pesquisador.

Os dados foram coletados pela observação da prática na sala de aula, considerando o plano de aula e registros por meio de diários reflexivos da P1. Além dos diários, algumas aulas foram filmadas e sessões de visionamento também contribuíram para a montagem do *corpus* de dados. Também foi utilizado o registro da produção escrita dos alunos nos blogs.

2 ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados consiste de dois momentos: um inicial e uma intervenção. No momento inicial que trataremos a seguir, descrevemos como foi o trabalho de sala de aula para que os alunos construíssem os blogs. A partir daí, foi possível verificar as dificuldades e necessidades dos alunos para, então, elaborar um plano estratégico, com base no modelo de produção textual (Kato, 1999) e, assim, intervir no processo conforme os pressupostos teóricos da pesquisa-ação.

3 1º MOMENTO: A CONSTRUÇÃO DO BLOG- LEITURA E LETRAMENTO DIGITAL

Para a análise do momento inicial, apoiamo-nos nos dados provenientes dos seguintes instrumentos: o plano de aula, o diário da professora-pesquisadora (P1), e o registro da produção escrita dos alunos nos blogs.

A aula estava planejada da seguinte maneira: como tema, trouxemos para a discussão “as mudanças sociais e educacionais” e “a introdução ao e-gênero blog”. Os objetivos eram possibilitar incentivar a criticidade do aluno a partir do tema “mudanças” e a compreensão da estrutura gramatical “*used to*” quanto a sua função comunicativa. Além disso, outros objetivos da aula eram o de identificação da estrutura textual do gênero blog e a construção de um blog com finalidades educacionais. Coerentemente, os conteúdos selecionados foram o gênero blog e as etapas de sua construção; alguns falsos cognatos e a estrutura “*used to*”. Quanto à metodologia, a aula foi planejada em dois momentos: no primeiro momento, na sala de aula presencial equipada com um computador usado pela professora, questionamos os alunos com as seguintes perguntas: “Quem sabe o que é um blog?; Quem tem um?; Alguém interage através de blogs?; Vocês sabem criar um blog?”

Após os questionamentos, o suporte gramatical seria dado a partir de um diálogo em forma de vídeo disponibilizado em um blog educacional. Queríamos priorizar a função gramatical em detrimento da forma. Os alunos receberiam um texto de uma situação do cotidiano que contivesse a estrutura gramatical proposta e eles identificariam os “falsos cognatos” e o “*used to*” na situação de uso. Para isso, planejamos dividir o grupo em equipes, seguindo critérios como faixa etária, afinidade pessoal ou nível de conhecimento, para contribuir com as postagens nos blogs. Fundamentado em alguns temas transversais contidos nos PCNs, cada equipe escolheria um assunto para postar um texto em seu blog relacionado a “mudanças” que poderiam ser: meio ambiente; comportamento dos diversos povos; família; moda; arte; variação linguística, entre outros.

No segundo momento, no laboratório, os alunos iriam pesquisar alguns tipos de blogs, para identificar as características mais recorrentes deste gênero e, assim, cada grupo iniciaria a construção do seu blog e depois faria uma pesquisa para postagem do texto.

Como proposto no plano de aula, iniciamos com as discussões e reflexões sobre “blogs”, suas características, também discutimos com os alunos sobre o tema “mudanças”, nesta perspectiva oferecemos um insumo de língua (gramatical) que utilizamos quando falamos de práticas diárias ou do que aconteceu no passado e hoje não acontece mais (*used to*); e também de que nem tudo é o que parece (falsos cognatos). O assunto

era próximo do contexto diário dos alunos e estava inserido dentro da aula, o que tornou este momento motivador, pois, além da contextualização da vida deles, as tecnologias participaram como suporte para aprendizagem de forma significativa e lúdica.

Considerando o número de trinta e cinco alunos formamos seis equipes.

No segundo momento, no laboratório de informática, iniciamos abrindo alguns tipos de blogs, a fim de que eles conhecessem a estrutura, a disposição das postagens e dos links. Explicamos como é o processo interativo neste gênero e como a escrita se configura ali, também esclarecemos algumas palavras do vocabulário pertinente a este e-gênero como: administrador, colaborador, seguidor, post, link, entre outros.

Orientamos que cada grupo elegeisse um “administrador”, de preferência que este já possuísse um e-mail Google (Gmail, Hotmail, Yahoo, Orkut).

Iniciamos navegando pelo *site* de busca e abrimos o link da Blogspot. Para criar um blog gratuito, o aluno preencheu o espaço de e-mail e senha e iniciou as etapas de construção. Esta etapa foi simples, e criamos cinco blogs, mas o sexto blog não foi efetivado, pois dos componentes da equipe (8 -12 anos), dois não possuíam e-mail e o aluno administrador não possuía uma conta Google. Neste caso, sugerimos a criação de um e-mail, para que na próxima aula construíssemos o blog.

Podemos dizer positivamente que a construção foi um intenso processo de “Letramento Digital”, levando em consideração que entre vinte e nove alunos, que eram os presentes nesta aula em questão, aproximadamente vinte e dois possuíam e-mail e nenhum sabia criar um blog, podemos citar também que os alunos estavam motivados, por estarem aprendendo a manusear as ferramentas virtuais. De forma prática percebíamos que durante as atividades os alunos esboçavam confiança, autonomia e satisfação na resolução das etapas.

Confirmamos estas atitudes dos alunos, por exemplo, quando alguns grupos passaram a postar imagens, clips e textos encontrados por eles na internet, o que pode demonstrar autonomia na busca e na escolha, já que as professoras não interferiram neste contexto. Porém, percebendo a dificuldade que eles demonstraram para interagir nos blogs, resolvemos propor uma aula, a fim de intervir na produção escrita deles, a qual descreveremos a seguir.

4 ENSINO DE PRODUÇÃO ESCRITA EM LÍNGUA INGLESA

Para a análise do segundo momento, apoiamos-nos nos dados provenientes dos seguintes instrumentos: o plano de aula, o diário da professora-pesquisadora (P1), a filmagem e o registro da produção escrita dos alunos.

A aula deste segundo momento foi planejada de acordo com as etapas de produção escrita propostas por Hayes e Flower (Kato, 1999).

O tema da aula era “A violência na sociedade e seu impacto nas relações sociais”. Os objetivos eram de identificar os elementos da narrativa (situação inicial, ação-problema-reação, busca por solução, situação final); identificar os tempos verbais no passado simples em inglês, tanto regulares como irregulares; identificar os marcadores temporais e seu papel na estrutura narrativa; e produzir narrativas em língua inglesa. Os conteúdos eram a estrutura narrativa em um texto jornalístico e em um texto literário; verbos no passado; tabela de verbos irregulares; e marcadores temporais.

A metodologia planejada para a aula era desenvolver todas as atividades propostas no laboratório de informática e todo material utilizado para esta aula seria proveniente do ambiente virtual com sites pré-selecionados e disponibilizados em “*interesting links*” no blog das professoras (interenglishteacher.blogspot.com).

A partir da figura selecionada no link: (<<http://aldoadv.files.wordpress.com/2007/02/violencia-medo.jpg>>), os alunos discutiriam o comportamento humano face à violência e as reações que esboçamos ou não, por causa do medo, como a omissão de socorro e a passividade. Esta atividade corresponde à primeira etapa do modelo de Hayes e Flower, que é o resgate do conhecimento prévio do aluno e o processamento, geração e organização das ideias (*brainstorm*).

Feito isto, o aluno deveria abrir o link: (<http://www.teensay.co.uk/showbiz/angelina-jolie-and-brad-pitt-robbed_197.html>), ler, comentar a reportagem, mostrar a estrutura narrativa, a construção gramatical do “simple past” e identificar os marcadores temporais. Nos links: (<<http://www.englishpage.com/verbpage/simplepast.html>>, <<http://www.brasilescola.com/ingles/simple-past.htm>>) os alunos iriam apresentar a estrutura gramatical do passado e a formação nos verbos regulares e irregulares. A partir do link: (<<http://en.wikipedia.org/wiki/Cinderella>>), mostrar a construção da narrativa no texto literário *Cinderella*, em inglês, e

pedir que eles identificassem, durante a leitura, as construções do passado e como se constitui a narrativa associando aos marcadores temporais: Qual a situação inicial? (*once, in one afternoon*); Qual o problema/ação? (*after, then, suddenly*); Qual a reação/tentativas de solução? (*After, so*); Qual a situação final? (*finally, in the end*) e, finalmente, como suporte para leitura e escrita os links dos dicionários *Michaellis e Longman* (<<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=supersti%E7%E3o>>, <<http://www.ldoceonline.com/>>).

O processo citado acima corresponde ao “contexto da tarefa” do modelo Hayes e Flowers, que são as instruções e os elementos necessários para uma produção significativa.

Cada equipe teria que escrever uma narrativa contando uma situação inusitada causada por medo da violência ou um episódio de assalto que tenha acontecido com ele ou com algum conhecido. Eles poderiam eleger a melhor narrativa do grupo, e então, escrever em português utilizando o editor de textos do “word” no idioma português e depois traduzir para o inglês configurando a página no idioma inglês. Faríamos um rodízio entre as equipes para que cada uma corrigisse a produção textual de outra equipe, e depois voltaríamos os grupos para a finalização do texto e para postagem no blog. Este processo é o “tradutor”, pois é o momento em que o aluno materializa no papel o texto constituído em sua mente e seguidamente o “revisor”, já que o aluno precisa ler e corrigir o texto produzido. Podemos dizer que todas as etapas são constantemente fiscalizadas pelo seu “monitor”, que planeja, estabelece as metas e faz a editoração do texto.

No laboratório, a partir dos links no blog das professoras, iniciamos as discussões a partir da leitura da imagem, refletindo o impacto da violência sobre o comportamento humano.

Através da interação passamos a resgatar o conhecimento prévio dos alunos e também incentivamos o processamento das ideias, já que este é um constante processo de interação entre a geração e a organização das mesmas.

Partindo do gênero para o estrutural e trabalhando a estrutura da narrativa e da gramática dentro do contexto jornalístico e literário, lemos a notícia que falava de um roubo de fotos de uma famosa atriz americana. Durante a leitura, pontuamos as formações de “*simple past*” e marcadores temporais. Depois abrimos os links de suporte gramatical e mostramos aos alunos a constituição dos verbos regulares e irregulares neste tempo verbal.

Iniciamos a leitura do texto “Cinderela”, pedimos que os alunos identificassem em cada linha as formações do “*simple past*” e eles prontamente identificaram tanto dos verbos regulares como dos irregulares.

A prática de incentivar os alunos a identificarem a gramática dentro dos gêneros textuais é uma atividade significativa, pois o suporte estrutural da língua é visto pela sua função e percebemos que os alunos conseguiram identificar tanto os verbos regulares quanto os irregulares. Podemos dizer que isso é positivo, pois compreende a etapa do contexto da tarefa, com as instruções necessárias para que o aluno consiga desenvolver sua produção textual.

Orientamos cada equipe a abrir o editor de textos do “Word”, a selecionar a narrativa mais representativa do grupo e escrevê-la em português. Depois, pedimos que as equipes fizessem a transcrição para o inglês. Para este processo, a maioria dos grupos utilizou o tradutor de textos do Google.

Percebemos que no momento da escrita em português os alunos não tiveram dificuldades em acionar o “tradutor”, que foi o momento de passar para o papel as ideias que estavam na mente, talvez pelo motivo de que a atividade foi próxima à realidade deles.

No momento de transcrever o texto para o inglês a utilização do tradutor automático do Google foi uma estratégia que os alunos utilizaram, mas no momento da revisão do texto eles compreenderam que algumas palavras não são muito usuais na fala, então a partir desta atitude podemos identificar que o “revisor” foi acionado, interagindo com seu conhecimento prévio, já que ele percebeu que o tradutor automático pode ser uma ferramenta de auxílio para a LI, mas é necessária a compreensão linguística do idioma.

Podemos perceber que a ação de revisar acontece pelas etapas de leitura e correção e o “monitor” está presente em todas as etapas através de uma constante interação com todas as outras etapas.

Dois grupos utilizaram o tradutor e perceberam que algumas palavras ficaram sem sentido; dois grupos não utilizaram o tradutor automático e tentavam traduzir palavra por palavra. Para isso, buscavam tanto o auxílio do dicionário como do seu próprio conhecimento. Estes alunos contaram também em alguns momentos com o auxílio das professoras, mas demonstraram autonomia durante todo o processo; um grupo utilizou o tradutor automático e não achou

necessário fazer alterações em seu texto e um grupo não conseguiu desenvolver a atividade sozinho, necessitando ajuda da professora durante todo o processo. Neste caso, em especial, podemos dizer que o aluno tem 8 anos e estava sozinho em seu grupo, pois os outros componentes haviam faltado.

Constatamos que as etapas de escrita propostas por Hayes e Flower auxiliaram significativamente no desenvolvimento da atividade proposta. Percebemos que o tipo de proposta textual é muito importante para que o aluno consiga efetivar a tarefa. Por exemplo, a atividade proposta preparou o aluno para executá-la, delimitando os objetivos e leitor alvo, já que seria postado no blog.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos perceber que durante a pesquisa-ação os objetivos foram contemplados.

Os PCNSEM (2006) orientam que é papel da escola e do professor contribuírem para a inclusão social, possibilitando ao aluno a habilidade de interagir através das ferramentas virtuais. Neste sentido, acreditamos que cumprimos nosso papel enquanto professoras nesta prática, já que todos os alunos aprenderam a construir um blog e interagir através das ferramentas digitais neste ambiente.

No tocante à produção escrita de acordo com o modelo de Hayes e Flower (Kato, 1999), podemos dizer que auxiliou na produção escrita na Língua Materna. Já em Língua Inglesa, os alunos recorreram ao tradutor automático para executar a tarefa. Este procedimento foi autônomo e alguns alunos perceberam que o tradutor automático pode deixar algumas partes do texto sem sentido.

Então, podemos concluir dizendo que durante todo o processo foi fundamental a intervenção do professor para que a atividade fosse concluída, por isso é importante que o professor saiba interagir através das ferramentas virtuais de forma significativa com o perfil de cada turma e assim contribuir com o processo de ensino-aprendizagem.

Podemos ainda citar Vygotsky (1930/1984), que afirma ser o sujeito não apenas ativo, mas interativo no processo de aprendizagem e se constitui a partir das relações pessoais e intrapessoais e que tudo o que foi proposto e desenvolvido contribuiu para que o aluno se percebesse não como mero consumidor, mas também produtor desta linguagem, o que, ao nosso ver, é muito importante.

Afirmamos que há muito ainda a ser pesquisado na área de produção escrita em língua inglesa. Nesta etapa priorizamos algumas interpretações, mas acreditamos que ainda possamos contribuir, voltando o nosso olhar para alguns outros pontos que ainda não foram tratados nesta pesquisa. Fica aqui, portanto, a proposta para uma nova caminhada ou observação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Júlio César. Internet e Ensino: novos gêneros, outros desafios. In: ARAÚJO. (Org.) **Internet & Ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

BRAGA, Denise Bértoli. Práticas Letradas Digitais: Considerações sobre Possibilidades de Ensino e de Reflexão Social Crítica. IN: ARAÚJO. (Org.) **Internet & Ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

CAIADO, Roberta Varginha Ramos. A Ortografia no Gênero Weblog: entre a escrita Digital e a Escrita Escolar. IN: ARAÚJO. (Org.) **Internet & Ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

ERICKSON, F. Qualitative Methods in Research on Teaching. In: WITTRICK, M. C. **Handbook of research on teaching: project of the American education research association**. New York: MacMillan, 1986.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 7ª Ed. São Paulo: Ática, 1999.

PCNs EM - Parâmetros Curriculares Nacionais. **Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006.

ROTH, Désirée Motta; et.al. O gênero página pessoal e o ensino de produção textual em Inglês. In: ARAÚJO. (Org.) **Internet & Ensino: Novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

UMA PROSA SOBRE LUDICIDADE – OU DE COMO BRINCAR COM A LIBERDADE E A POESIA

Joselene Gonçalves e Bernadete Porto¹

**Com certeza a liberdade e a poesia a gente
aprende com as crianças**

Manuel de Barros

RESUMO – Esse artigo refletirá sobre a importância de práticas pedagógicas que colocam as crianças em contato com a linguagem poética, proporcionando experiências ricas de virtualidade no campo da ludicidade. Tais narrativas constituem um brinquedo indispensável para a criança, na medida em que fornecem à criança a possibilidade de entrar num jogo ficcional, que a preparará para encarar com naturalidade e tranquilidade as sucessivas etapas de sua vida.

Palavras-chave: linguagem poética, ludicidade, aprendizagem.

ABSTRACT – This article reflects on the importance of pedagogical practices that put children in touch with poetic language, providing rich experiences of virtuality in the field of playfulness. These narratives are an essential toy for the child in the media in providing the child the possibility of entering a fictional game, which will prepare to face with a natural ease the successive stages of his life.

Keywords: poetic language, playfulness, learning.

A criança é um investigador nato, é um ser curioso por natureza. Dotada de grande sensibilidade, ela procura esgotar todas as suas possibilidades em busca de compreender o mundo e nele conquistar

¹ Joselene Gonçalves, Professora da Rede Pública Municipal de Fortaleza, Especialista em Alfabetização.
Bernadete Porto, Dra. em Educação, Professora da Faculdade 7 de Setembro, Ce.

o seu espaço. E isso ela faz brincando. Se brincar é para a criança um modo eficaz de conhecimento e autoconhecimento e se a sonoridade das palavras é algo que causa prazer à criança, a linguagem poética pode ser considerada uma instigante maneira de proporcionar-lhe ricas experiências no campo da ludicidade.

Proporcionar à criança, desde cedo, gratificantes experiências com a linguagem poética suscitará nela o desejo de brincar com as palavras, pois logo compreenderá que este tipo de linguagem, com características próprias, dá prazer. Para além disso, a linguagem como brinquedo e *o brinquedo como manifestação cultural nos faz refletir acerca do passado, do presente e, diríamos ainda, do futuro* (Santa Marli Santos, 2001, p.104). Isso se deve ao fato de o brinquedo também constituir uma forma de linguagem, sendo para a criança um valioso instrumento de expressão, haja vista exercer, entre outras funções, a função social de comunicação com o meio que a cerca.

Esta forma de pensar evoca a lembrança dos contos de fadas tradicionais, narrativas poéticas que abordam problemas humanos universais dirigindo-se ao consciente e ao inconsciente, projetando alívio às pressões e oferecendo formas de resolvê-los. Nesse sentido, eles desempenham um importante papel e Carl Jung (*apud* Santos 2001, p. 36) explica por que:

Negar a existência do inconsciente para este autor é o mesmo que acreditar que temos um conhecimento total da psique, sendo essa afirmação tão falsa quanto admitir que sabemos tudo a respeito do universo físico. Pensa, ainda, que o homem só será capaz de formular conceitos sobre o simbolismo, o afeto e a emoção após a compreensão da própria vida, pois ela é geradora de ideias simbólicas e emoções.

Tais narrativas constituem um brinquedo indispensável para a criança, já que levam em consideração a necessidade que ela tem de entrar em contato com o jogo ficcional, proposta de vivência no plano da imaginação, que geralmente funciona como um preparo para encarar com naturalidade e tranquilidade as sucessivas etapas da vida.

Sendo narrativas independentes de origem celta que *surgiram como poemas que revelavam amores estranhos, fatais, eternos...* (Nelly Coelho, 1991, p. 13), integraram-se posteriormente no ciclo novelesco

arturiano², assumindo, assim, uma postura essencialmente idealista, pois passou a preocupar-se com a problemática existencial do ser humano, lidando com aspectos ligados aos valores espirituais. Explorando a temática da convivência humana, através delas os valores humanos e espirituais se interpenetram ao imaginário infantil fazendo com que a criança experimente situações fictícias que remetem a possíveis vivências no plano da realidade. Como diz Bruno Bettelheim (2001, p. 59) *os contos de fadas deixam à fantasia da criança o modo de explicar a ela mesma o que a estória revela sobre a vida e a natureza humana.*

Estudos recentes revelam que através da vivência lúdica a criança vai organizando o seu pensamento e construindo conhecimentos que lhe permitem significar o mundo e estabelecer relações com os seus semelhantes. Lúdico é uma palavra originária do latim *ludos* e significa brincar. Dentro dessa categoria, ela envolve todas as atividades que caracterizam o jogo, o brinquedo e a brincadeira. Aprofundando essa questão, Santa Marli Santos (2001, p. 133) oferece importante contribuição acrescentando que *o lúdico (jogo, brincadeira) é uma característica fundamental do ser humano. A criança deve brincar. Seu desenvolvimento depende em grande parte do lúdico. Ela precisa brincar para crescer, precisa do jogo como forma de equilíbrio com o mundo.*

O mais importante de tudo isso é que, por ser a ludicidade uma necessidade intrínseca do ser humano, ela não se restringe apenas à ação de brincar no nível do entretenimento. Para além dessa função, ela transforma a energia potencial humana em energia cinética, favorecendo o desenvolvimento do ser em todas as suas dimensões, em toda a sua inteireza. Conforme Luckesi (2002), a ludicidade é uma experiência plena de significados para aquele que age.

Através dessa nova forma de conceber o lúdico, pode-se inferir que a literatura é, por excelência, uma proposta lúdica que auxilia em cada fase da evolução humana, abrindo novas possibilidades de construção de sentido para o cotidiano da vida, pois *no mundo lúdico a criança encontra equilíbrio entre o real e o imaginário, alimenta sua vida interior, descobre o mundo e torna-se operativa* (Santa Marli Santos, 2004, p. 56).

² Novelas de cavalaria do rei Artur – breves episódios de amor e magia (Cf. Nelly Coelho, 1991).

Ciente de que a base da constituição humana é a infância e que é a partir dela que tudo se constrói, pretende-se recorrer à literatura para mostrar amiúde as múltiplas possibilidades que as crianças têm de brincar com as palavras através das duas formas literárias básicas: prosa e poesia.

Como se sabe, a Literatura Infantil, por iniciar o homem no mundo literário, deve ser utilizada como um rico instrumento lúdico, capaz de sensibilizar pela criatividade e pela arte, favorecendo e expandindo a consciência e a capacidade de análise de si e do mundo. Devendo, assim, ser encarada de modo global e complexo em sua ambiguidade e pluralidade de sentidos. Para adentrar nessa questão, faz-se necessário, inicialmente, estabelecer diferenças que permitam compreender como se constituem essas duas formas e como os escritores atuam sobre elas.

Voltando-se algumas páginas da história literária universal, é possível saber que na literatura, o aparecimento da prosa é posterior ao verso. Este surgiu para representar o lirismo, o subjetivismo, os sentimentos, tendo como unidade de composição o verso; aquela, por sua vez, surgiu como uma linguagem espontânea, objetiva, racional, tendo como unidade de composição o parágrafo. Com o passar dos anos, as características particulares de cada uma dessas formas foram se interpenetrando e fazendo surgir novos modelos representativos de ambas: a poesia prosaica e a prosa poética. Apesar desses novos modelos, a literatura infantil ainda se mantém, em sua quase totalidade, sob a égide das formas básicas de construção literária: a prosa e o verso. Mantendo-se esta última sob o reforço das relações sonoras: rima, ritmo, aliteração, assonância dentre outros recursos estilísticos. Com base nestes conhecimentos, contemplar-se-á, neste estudo, a dimensão lúdica da poesia e de algumas formas narrativas como a fábula, a parábola, a lenda, o conto de fada, o conto maravilhoso e a paródia.

A literatura infantil, seja ela expressa em prosa ou poesia, tem o poder de estimular os vários sentidos, fazendo com que as palavras evoquem imagens e/ou produzam som, musicalidade, ritmo. Neste sentido, o lúdico literário é de origem estilística e/ou semântica. Essa, porém, não é a questão mais importante porque, em contato com a literatura, a criança acaba por descobrir palavras novas, deparar-se com a musicalidade e sonoridade das palavras e das frases, captar o ritmo, a cadência do conto fluindo como uma canção, brincar com as melodias dos versos, com o acerto das rimas, com o jogo de palavras... (Fanny Abramovich, 2003).

Primeiramente, a criança se identifica com os jogos sonoros, posteriormente ela passa a compreender o jogo semântico, chegando também a compreender a existência de uma relação entre a imagem real e a imagem representada, ou seja, passa a compreender as regras que compõem o jogo ficcional. Nessa fase, a criança começa a estabelecer associações e comparações entre a literatura e a vida, despertando para a multiplicidade de sentidos e para o reconhecimento dos recursos estilísticos utilizados pelo autor.

Em sua multiexpressividade, a literatura infantil é essencialmente conotativa e apresenta um discurso fértil, favorável à ludicidade porque permeado de figuras de linguagem, de palavras e de pensamento. Sigmund Freud (*apud* Jacqueline Held, 1980, p. 201) inclusive chama a atenção para essa crença, ao escrever que:

Quando a criança aprende o vocabulário de sua língua materna, gosta de experimentar esse patrimônio de maneira lúdica (Groos). Reúne as palavras sem importar-se com seu sentido, para desfrutar do ritmo e da rima. Esse prazer é progressivamente proibido à criança, até o dia em que, finalmente, apenas são toleradas as associações de palavras segundo seu sentido.

Precisa-se, pois, defender o direito de a criança dar continuidade aos seus experimentos com as palavras. Não se pode mais conservar esta visão equivocada do homem com um ser segmentado. Há uma continuidade na razão da existência, por isso a ludicidade, ainda que latente, subsiste durante todas as fases da vida humana e, em momento algum, deve ser minimizada, mas direcionada de forma a trabalhar a favor da inteireza e completude do ser. Revendo a questão do *homo ludens*, o adulto que volta a jogar (brincar) não regressa necessariamente ao estágio infantil como costuma pensar e dizer o senso comum, mas experimenta sensações de prazer que desbloqueiam suas resistências, pois age sobre o inconsciente (Santa Marli Santos, 2004; Luckesi, 2002).

Feitas as cabíveis considerações, agora vai começar a brincadeira... Mas, por onde começar? Para não ficar na indecisão, tomou-se a iniciativa de introduzir essa brincadeira com o poema de José Paulo Paes encontrado em Nelly Coelho (2002, p. 252). Ele pertencente à obra **Poemas para brincar**, 1990 e é um convite irresistível à brincadeira com as palavras:

CONVITE

*Poesia/ é brincar com palavras/ como se brinca/ com bola, papagaio, pião.
Só que/ bola, papagaio, pião/ de tanto brincar se gastam.
As palavras não: / quanto mais se brinca/ com elas/ mais novas ficam.
Como a água do rio/ que é água sempre nova.
Como cada dia/ que é sempre um novo dia.
Vamos brincar de poesia?*

A brincadeira que não se gasta é o tempo que não se consome. É o sinal da improdutividade do brinquedo, expressões das atividades que não só as crianças querem para si, como também as que as introduzem no mais maravilhoso universo simbólico, definitivamente mapeado pelo humano no seu mundo mediatizado por relações e símbolos. Aceitando o convite de José Paulo Paes, elegemos alguns poemas do seu repertório para iniciar propriamente a brincadeira:

Poema I

ACIDENTE

*Atirei o pau no gato,
Mas o gato
Não morreu,
Porque o pau pegou no rato
Que eu tentei salvar do gato
E o rato
(que chato!)
foi quem morreu...*

Poema II

CORREÇÃO

*Como dizia
Aquele bem-te-vi que ficou míope:
“bem te via... bem te via...”*

PRIETO, Heloisa. (Org.) Fazedores do Amanhecer. São Paulo: Salamandra, 2003. (Coleção Literatura em minha casa; v. 1. Poesia).

No primeiro poema, José Paulo Paes brinca com as rimas e com os sentidos. Para produzir um efeito cômico, ele parodia a cantiga de roda *Atirei o pau no gato*.

Constituído por uma única estrofe composta de oito versos, pode-se brincar com a musicalidade, o ritmo e as rimas do poema. Para além disso, a expressão ‘que chato!’, com a mesma marcação tônica das demais palavras do mesmo grupo de rimas, chama a atenção amortecendo o efeito perverso da cantiga folclórica a que se refere.

A versão original dá enfoque aos atos perversos sofridos pelo gato. Na versão parodiada, cujo título é *Acidente*, José Paulo Paes trata com humor essa questão, acrescentando o rato como um pretexto pelo qual se atirou o pau no gato.

Neste poema, a intenção não é a de matar, mas de livrar o rato das garras do gato que termina em um acidente porque o pau supostamente acertou no rato e esse, de fato, foi quem morreu. De forma sucinta, o autor recria a realidade através da fantasia.

No segundo poema, esse mesmo autor, mais do que com a sonoridade, brinca com os sentidos. O título *Correção* já remete ao jogo semântico pretendendo causar um efeito lúdico, pois aproveita o nome bem-te-vi e constitui uma espécie de anedota utilizando-se da forma de cantar deste pássaro que, ao ficar míope, passa a cantar *bem te via*.

Saindo do particular para o geral, Nelly Coelho (2002) diz que a palavra, na poesia, contempla um amplo universo: o do significado ao expressar emoções, sensações, ideias..., o das imagens através dos símbolos, das metáforas, das alegorias, o da sonoridade através das rimas, dos ritmos... Sendo este último o que mais atrai as crianças. Versos curtos, estrofes breves e o movimento dão aos poemas o dinamismo lúdico que agrada a criança.

Nesse sentido, sugere-se, que nos primeiros contatos da criança com o jogo sonoro estejam incluídas as cirandas e brincadeiras de roda porque funcionam *como um alegre estímulo à sensibilidade perceptiva dos pequenos* (Id., *ibid.*, p. 223).

Os versos apenas introduzem as crianças no universo da brincadeira com as palavras, mas não é só, porque a literatura oportuniza muito mais. Há ainda muito que contar... Há muito com que brincar... Há um sem número de narrativas que passam pelo domínio do objeto-brinquedo, a palavra. E através dele, a criança *desvela o velado suplementada pelo seu imaginário*, torna-se poeta e como tal produz um tipo de linguagem que *há muito tempo causa estranheza, mistério e encantamento* (Glória Kirinus, 1998, p. 39).

As crianças e os poetas têm, por excelência, a chave para entrar nesse universo brincante a qualquer instante porque preservam na alma a sensibilidade

que permite ver além do campo visual, por isso são capazes de penetrar no mistério das palavras, desvendando o segredo que elas mantêm entre si.

Nesse sentido, a literatura partilha simultaneamente do mesmo universo da criança e do poeta porque possui uma linguagem artística, dotada de pensamento criador, poético e ficcional que permite brincar indistintamente com a poesia ou com a prosa.

No âmbito da prosa temos as narrativas. Para brincar com elas, é só acionar o imaginário e o mais virá por acréscimo. Observe a fábula abaixo:

O GATO E O RATO

No anoitecer de um dia ensolarado, inesperadamente o gato e o rato, dois tradicionais inimigos, se encontraram enquanto espreitavam um bocado de alimento. O que acontecerá? Haverá um pacto entre ambos? Será possível aprender algo com um rato? Pois veja lá...

- Olá, seu ratinho! Por que está tão espantado?
- Ainda pergunta por que estou espantado? Ora, porque você está aí!
- Por que você tem medo de mim? Vamos fazer as pazes?!
- Fazer as pazes para você me comer?!
- Não tenha medo, não vou te pegar. Basta você não estragar as coisas.
- Mas eu não estrago nada. Apenas como o necessário. Você também não faz isso?
- Todo trabalhador merece o seu salário. Eu trabalho e ganho comida.
- E aquele queijo e aquela carne que você sempre rouba? Na verdade, você não me deixa é participar da festa.
- Eu não roubo. Apenas pego uma porção, pois estou a serviço do meu chefe e patrão. Somos amigos do coração. Cada um dá carinho e proteção para o outro.
- Na verdade, você é um puxa-saco. Fica contra nós, só para garantir a satisfação de seus interesses.
- E quem é que não gosta de ser acariciado?
- Mas o que existe na face da Terra é para todos, e não para uns poucos. Eu também preciso garantir vida sadia para os meus filhotes.
- Sim, é para todos. Só que as coisas devem ser conquistadas. Eu também tenho de escapar do cachorro e nem sempre é fácil.
- É bom para você aprender. Você também ataca e mata os passarinhos.
- Sabe, a vida tem dessas coisas. É necessário para manter o equilíbrio.
- Manter o equilíbrio? Que equilíbrio?

Ainda falavam quando, de repente, aparece o cachorro e cada um foge para seu lado. Mas fica uma pergunta na consciência de cada um: será possível viver em equilíbrio, onde todos tenham garantia de vida digna?!

(ALTOÉ, Adailton e DEBONA, *Aparecida. Fábulas e parábolas – aprendendo com a vida*. 3. ed. v. 1. São Paulo: Paulos, 1998, p. 44-45).

A fábula (lat. *Fari* = falar e gr. *Phaó* = dizer, contar algo) é a narrativa (de natureza simbólica) de uma situação vivida por animais que alude a uma situação humana e tem por objetivo transmitir certa moralidade (Nelly Coelho, 2002, p. 165).

Vania Dohme (2003) explica que as fábulas trabalham com o racional, sendo aconselhadas para crianças maiores em estágio operatório concreto, pois exercitam o raciocínio crítico, favorecendo elementos para a formação de valores que inspiram formas de agir em situações concretas.

Entretanto, pode-se atribuir às fábulas uma dupla forma de jogo: um jogo que envolve o raciocínio lógico ou um jogo de representação de papéis. Nesse sentido, qualquer criança pode brincar de acordo com as ferramentas que possui. O importante é não deixar ninguém de fora.

Pode-se esclarecer, ao contrário do que muitos pensam, que a fábula não se encerra unicamente em seu tom moralizador. Enquanto participante do universo lúdico infantil, sua natureza simbólica também age sobre o imaginário da criança, abrindo possibilidades para novas construções de sentido.

Em qualquer circunstância, Jacqueline Held (1980) diz que a linguagem simples e unívoca não é a que agrada a criança, ela prefere a linguagem plurissignificante e a ambígua porque abre possibilidades para um campo inesgotável de sentidos, permitindo a brincadeira. Analisando o simbolismo extraído da parábola em questão, o gato é uma figura representativa de tendências maléficas e benéficas, haja vista sua atitude terna e dissimulada. Já o rato assume a figura de uma criatura temível e infernal (Jean Chevalier e Alain Gheerbrant, 2002). Nesse sentido, a criança, com a ajuda de outros, também pode participar da brincadeira, assumindo o protótipo que melhor lhe aprouver, tomando partido, lançando propostas, buscando soluções para os possíveis conflitos da vida em comum.

Como os contos de fadas, as fábulas também trabalham com questões da existência humana. Além da compreensão e explicação psicológica, estas se voltam para aspectos da vida coletiva como a igualdade, a justiça, a ética e outros valores sociais, elementos que fazem dessa manifestação em particular e dos brinquedos em geral, um elemento integrado e integrativo da cultura. Conforme Vygotsky (1996a; 1996b), o desenvolvimento caminha em direção à individuação das funções sociais e transforma funções sociais em funções psíquicas. Seguindo seu

pensamento, dizemos que temos linhas de desenvolvimento dos processos elementares, de origem biológica e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, de origem sociocultural. A aprendizagem que se dá por intermédio do outro, duplicada, é essencial para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. A linguagem é essencial nesse processo e é imprescindível ressaltar que ela é fomentada pela participação da criança na interação social.

No âmbito da literatura, em qualquer uma de suas representações, a linguagem pode instaurar o jogo:

...passamos constantemente do plano da linguagem comum para uma linguagem absurda, anormal. E essa linguagem a-normal faz emergir outro mundo onde reinam instabilidade e terror deliciosos, semelhantes àqueles em que nos mergulha a entrada no mundo dos monstros e das bruxas. Prazer de mesmo tipo, pois percebemos muito bem aí que é 'para rir', passagem, permanência muito breve após a qual encontramos essa linguagem tranquilizante, usada, que diz o que sempre disse (Jacqueline Held, 1980, p. 204).

Dando segmento à proposta lúdico-literária, observe a parábola do Bom Samaritano (Lucas, 10, 29-37):

EXEMPLO DE AMOR AO PRÓXIMO

Um homem ia sozinho por uma estrada. De repente, foi assaltado por ladrões que lhe roubaram tudo, até a roupa do corpo. Bateram tanto nele que ficou gemendo, sem poder andar.

Passou por ali um sacerdote que, vendo-o caído à beira do caminho, não o socorreu porque não queria se incomodar.

Em seguida, veio uma pessoa que ajudava no Templo, e também não parou.

Mais tarde, apareceu um homem que ele nem conhecia. Mas foi esse que parou, conversou com ele, levou-o para uma hospedaria e passou a noite cuidando dele.

Quando Jesus terminou a história, perguntou:

- Qual dos três homens deu um exemplo de amor?

Aí, a pessoa respondeu:

- O último.

E, então, Jesus disse:

- Vá e siga o seu exemplo de amor.

CORREIA, Avelino A. e SCHNEIDERS, Amélia.

De Mãos Dadas: ensino religioso. 2ª série. São Paulo: Scipione, 2002. p. 112. (Coleção de mãos dadas).

Escolheu-se esta história por ser a Bíblia uma das fontes mais ricas de parábolas - narrativas breves cujas situações enfocadas são vividas por seres humanos ou por humanos e animais e das quais se pode extrair, por dedução, um ensinamento moral ou espiritual (Nelly Coelho, 2002).

À semelhança das fábulas, as parábolas jogam com os sentidos. São narrativas que, mesmo fazendo uso da razão, pretendem envolver o receptor do ponto de vista emotivo, tocando-lhe os sentimentos e indicando-lhe formas de conduta porque, enquanto forma de linguagem, *é uma força que modela a nossa realidade, assim como a realidade modela a linguagem. Estamos constantemente criando a linguagem por intermédio das espontâneas adaptações que lhe impomos diante de novas situações, muitas das quais surgem justamente do uso criativo...* (Joseph Pearce, 2001, p. 135).

Qualquer narrativa, por mais complexa que seja, será uma boa proposta lúdica, desde que para isso a criança seja motivada. Por exemplo, *uma criança poderá entrar muito bem num texto cuja estrutura seja complexa e algumas palavras teoricamente muito difíceis, se estiver animada e interessada pela temática da história, seja por um ritmo encantador* (Jacqueline Held, 1980, p. 206-207).

Com base no cabedal de conhecimentos adquiridos através das manifestações literárias anteriores, veja agora a lenda de Jericoacoara, região litorânea situada a alguns quilômetros de Fortaleza:

Os antigos habitantes de Jericoacoara costumam contar esta lenda, de origem portuguesa. Dizem que sob o pequeno monte do farol existe uma cidade encantada. Quando a maré baixa, se vê uma gruta, na qual só se consegue entrar agachado. Mas, uma vez dentro da gruta, não é possível ir muito longe, porque logo se topa com um enorme portão de ferro. Além deste portão existe uma cidade onde está a princesa encantada.

A linda princesa foi transformada numa serpente de escamas de ouro, tendo apenas a cabeça e os pés de mulher. Diz a lenda que ela só poderá ser desencantada com sangue humano. No dia em que alguém for ferido perto do portão, ele será aberto. Com sangue se fará uma cruz no dorso da serpente e então surgirá a bela princesa no meio dos tesouros e das maravilhas da cidade. E no lugar da ponta agreste onde está o farol, surgirão as cúpulas dos palácios e as torres dos castelos.

MOURA, Venícius Wagner Nogueira; ORDOÑEZ, Marlene;
SALES, Geraldo. **Ceará**: Estudos Sociais. São Paulo, Scipione,
1995. p. 42. (Meu Estado)

Lenda (lat. *legenda*, *legere* = ler), *narrativa antiquíssima, geralmente breve (em verso ou prosa), cujo argumento é tirado da tradição. Consiste no relato de acontecimentos em que o maravilhoso e o imaginário superam o histórico e o verdadeiro* (Nelly Coelho, 2002, p. 171).

São características das lendas em geral: a antiguidade, a persistência, o anonimato, a oralidade, a transmissão oral e o fato de estarem sempre ligadas a um determinado espaço geográfico e a um tempo determinado.

Como se pode perceber, nas lendas costumam aparecer palavras de sentido desconhecido, mas nem por isso se deve privar as crianças da arte criadora dessas histórias. *Privar a criança dessas palavras desconhecidas seria privá-la de material essencial de brinquedo e de sonho. É aí que aparecem, em consequência, a importância e o papel insubstituível da linguagem poética e fantástica na formação da criança* (Jacqueline Held, 1980, p. 207).

Referindo-se aos contos de fadas, pode-se dizer que são narrativas de origem celta que, tendo surgido como poemas (células independentes), foram posteriormente integrados no ciclo novelesco arturiano, assumindo, assim, uma postura essencialmente idealista, pois passaram a preocupar-se com a problemática existencial do ser humano, lidando com aspectos ligados aos valores espirituais (Nelly Coelho, 1991, p. 13-14).

Essas narrativas mantêm uma estrutura fixa e partem comumente de um problema vinculado à realidade, que desequilibra a tranquilidade inicial. Em seguida, há a ruptura e o herói se desliga de sua vida concreta. Com a introdução de elementos mágicos, como fadas, bruxas, anões, gigantes, ele sai da proteção e, no plano da fantasia, lança-se no desconhecido em busca de soluções para seus conflitos. Geralmente, a restauração da ordem acontece no desfecho da narrativa, quando há uma volta ao real.

Valendo-se desta estrutura, valorizam o potencial imaginativo infantil, sem deixar de transmitir à criança a ideia de que ela não pode viver indefinidamente no mundo da fantasia, mas, no momento oportuno, ela deve situar-se no real. Segundo Nelly Coelho (1985, p. 114-115), os contos de fada apresentam, em geral, como características básicas, os mesmos elementos que se repetem sempre ao longo das narrativas da mesma espécie, como a metamorfose (pessoas transformam-se costumeiramente em animais ou árvores); seres prodigiosos que

interferem benéfica ou maleficamente na vida dos personagens (mulheres misteriosas dotadas de poderes, animais e árvores); soluções mágicas para os conflitos, chegando, inclusive, a confundir-se com a Providência Divina (oscilação da passagem da Antiguidade Pagã para a Modernidade Cristã); o Determinismo e a fatalidade do destino a que estão reservados os personagens; os mistérios e enigmas a serem decifrados pelos heróis; a reiteração dos números 3 e 7; o ouro como recompensa.

Um dos contos que bem ilustra todas essas questões é *Rumpelstilsequin*, que mostra o Determinismo ou a Providência Divina agindo na trajetória existencial de uma jovem bela, porém pobre, cujo pai lhe atribui, perante o rei, dotes heróicos de fiar palha para se transformar em ouro. Veja-se parte do parágrafo introdutório:

Quando a moça foi levada à presença do rei, ele a levou para uma sala que estava cheia de palha, entregou-lhe roca e fuso e disse:

– Agora põe mãos à obra, e se até amanhã cedo não tiveres fiado esta palha em ouro, terás de morrer.

E o rei trancou a porta da sala com suas próprias mãos e deixou-a lá sozinha.

E lá ficou a pobre filha do moleiro sem saber o que fazer da sua vida. Ela não entendia nada de fiar palha em ouro, e seu medo ficava cada vez maior, até que ela começou a chorar.

Então a porta abriu-se de repente, e entrou um homenzinho pequenino, que disse:

– Boa tarde, donzela moleira, por que choras tanto? (Jakob Grimm, 1989, p. 93-94).

Nesse exato momento, eis que as soluções mágicas interferem no conflito, através da aparição de um ser misterioso (um anão) que é portador de um enigma a ser desvendado e cujo nome tem valor de onomatopeia.

Há, também, a atuação simbólica do número três, pois na terceira vez em que o anão fia a palha em ouro, diz para a filha do moleiro:

– O que me darás se eu fiar a palha em ouro mais uma vez?

– Eu não tenho mais nada que te possa dar, – respondeu a moça.

Então promete dar-me o teu primeiro filho, quando fores rainha.

‘Quem sabe lá o que seria então’, pensou a filha do moleiro, que não sabia o que fazer na sua aflição. Então ela prometeu ao homenzinho o que ele exigia... (Jakob Grimm, 1989, p. 94).

É também na terceira e última chance, que a moça, já rainha, desvenda, através de pesquisas realizadas pelo seu mensageiro, o misterioso nome do anão, que chegando diante dela, perguntou:

- *Então, senhora rainha, qual é o meu nome?*
 - *Teu nome é Kunzo?*
 - *Não.*
 - *Teu nome é Hinzo?*
 - *Não.*
 - *Será teu nome por acaso Rumpelstilsequim?*
 - *Foi o diabo que te contou isso, foi o diabo que te contou isso!*
- (Jakob Grimm, 1989, p. 96).

Por fim, o ouro, símbolo da riqueza e da bonança, vem por acréscimo para recompensar as perdas geradas pelas dificuldades, como se pode verificar no final desta história. É a simbologia, a fantasia e o encantamento que estimulam o lúdico, fazendo com que a criança transite entre o real e o imaginário aprendendo, num contexto brincante, a lidar com os problemas básicos da vida, através de um tipo de magia que não seria possível de modo real, ou seja, fora do imaginário. Contextualizando esse conhecimento à experiência de Santa Marli Santos (2001, p. 13) confirma-se que:

Ser lúdico significa... dar uma nova dimensão à existência humana baseando em novos valores e novas crenças que se fundamentam em pressupostos que valorizam a criatividade, o cultivo da sensibilidade, a busca da afetividade, o autoconhecimento, a arte do relacionamento, a cooperação, a imaginação e a nutrição da alma.

Como em outros gêneros literários, neste tipo de narrativa também se encontram situações de equilíbrio e desequilíbrio, só que estas passagens se dão mediante a ação mágica, e a intervenção de poderes sobrenaturais ocorre sempre no momento em que o herói encontra-se envolvido por um grande conflito, provocando assim o encantamento.

Os personagens-heróis são geralmente príncipes ou princesas, de boa índole e que são atingidos por bruxas, anões e outros personagens de intenções malévolas. Mas tudo sempre termina com um final feliz.

Os contos têm brevidade temática e os personagens que intervêm na narrativa são poucos e frequentemente planos. A narrativa é linear, possui cenários limitados, espaços restritos e dá preferência ao discurso direto, originando os sugestivos diálogos que permitem mostrar os conflitos entre

os personagens, presentificando os fatos. Há, sempre, um único conflito, o foco narrativo se dá em terceira pessoa, o tempo é cronológico e costuma-se apresentar em *flashes* descritivos de personagens e de cenários.

O fato de existirem sempre as mesmas ações em diferentes contos atraindo as crianças, fazendo com que se sintam seguras, pois já sabem, mais ou menos, o caminho a ser percorrido, diferente da vida real, em que não se tem domínio sobre a sucessão dos fatos e acontecimentos.

Os contos se estruturam dentro de um processo criativo constituído por uma profunda riqueza simbólica que recria a realidade, perpassando a fantasia, o imaginário e penetrando no mundo dos sonhos e da realização dos desejos humanos que repercutem no mundo artístico.

A fantasia permite que a criança sinta-se feliz ao brincar com as palavras porque logo compreenderá que, também ela, pode criar jogos e seres inusitados através de suas histórias.

Ao fazer referência à fantasia, é importante, ainda, mencionar os contos maravilhosos que se desenvolvem a partir de um cotidiano mágico, tendo como núcleo gerador um problema de ordem social que culmina com a autorrealização da personagem protagonista. Os personagens de tais narrativas possuem poderes sobrenaturais, contrariam as leis da gravidade e da lógica, sofrem contínuas metamorfoses, defrontam-se com as forças do bem e do mal através de personificações, sofrem profecias que se cumprem, são passíveis a milagres, entre outras possibilidades (Nelly Coelho, 2002). São características encontradas nas narrativas maravilhosas: a onipresença da metamorfose, o uso de talismãs, a força do destino, o mistério a ser desvendado, a reiteração dos números (sobretudo 3 e 7), a magia e a divindade e os valores éticos e ideológicos.

Dentro da concepção dos Contos maravilhosos, far-se-á algumas considerações acerca do conto *O patinho feio* (ANDERSEN, Hans Christian. *O patinho feio*. Melhoramentos: São Paulo, 1985), haja vista ser um dos que, nessa categoria, mais se popularizou. O conto *O patinho feio*, por assim dizer, já se enquadra dentro do realismo-maravilhoso ou mágico porque estando inserido dentro da literatura infantil romântica já apresenta indícios da fusão entre o pensamento mágico das origens arcaicas e o pensamento racionalista dos novos tempos. É característica comum no realismo maravilhoso:

As fronteiras entre realidade e imaginário se diluem, fundindo-se as diferentes áreas para dar lugar a uma terceira realidade, em que as possibilidades de vivências são infinitas e impossíveis. Situações centradas no cotidiano comum, em que irrompe algo 'estranho', que é visto ou vivido com a maior naturalidade pelas personagens (Nelly Coelho, 2002, p. 158)

É exatamente isso que acontece com o patinho feio. Triste pela rejeição de sua família, o patinho feio sai de casa. Após muito perambular pelos lagos da vida, descobriu ao olhar-se no espelho d'água onde nadava, que era maior do que seus irmãos, muito lindo e seu porte físico era majestoso. Descobriu que de fato não fazia parte daquela família, mas sim de uma imensa família de cisnes negros que habitavam aquele espaço:

Com grande surpresa, viu sua própria imagem refletida na água. Ele não era mais aquele patinho feio, cinzento e desajeitado. Era um belo cisne! Ficou verdadeiramente emocionado.

Os cisnes grandes nadavam à sua volta, como se quisessem render-lhe homenagem. Algumas crianças vieram ao lago trazendo pedacinhos de pão para eles.

A menor exclamou:

– Hoje há mais um cisne, e como é bonito!!!

As outras crianças disseram:

– Ele é o mais belo de todos e é muito jovem.

Os velhos cisnes inclinaram as cabeças, em sinal de respeito, e depois acariciaram-no com o bico.

O cisnezinho ficou encabulado e escondeu a cabecinha embaixo da asa. Apesar de muito contente, não estava orgulhoso, pois quem tem bondade no coração não sente orgulho. Lembrou-se de tudo o que sofrera e deu graças a Deus por ser agora tão feliz!

Girando em torno de um conflito central: problemas do patinho feio, a narrativa funde a realidade com o maravilhoso fazendo com que o elemento mágico se instaure naturalmente. A trama toda envolve, sobretudo, uma situação real vivida pela criança que Andersen foi um dia: o ser diferente. Para a Psicanálise, o fato de a criança viver este dilema através do mundo maravilhoso favorece a resolução dessa

situação real de maneira inconsciente, via fantasia. Merece destaque o fato de o herói da história estar um pouco fora dos padrões: inicialmente não é belo. Porém, a metamorfose pela qual passa o dito Patinho Feio, mostra a transformação pela qual as pessoas passam. A mudança do ex-Patinho Feio para o novo Cisne Lindo acena com o famoso final feliz e a esperança de que tudo acaba dando certo, mas, para isso, muito sofrimento foi necessário.

A presença de um herói que passa, resignado, por provações que a vida lhe impõe é uma influência da filosofia cristã do autor. Percebe-se também características românticas por tocar em pontos como os ideais de fraternidade e generosidade humanas.

A narração dos problemas de adaptação e aceitação, enfrentados pelo personagem principal da história, aparece como pano de fundo para mostrar a valorização do indivíduo por suas qualidades intrínsecas e não por seus privilégios e atributos exteriores.

A narrativa em *O patinho feio* é uma criação que funde ficção e realidade experienciada pelo próprio autor-escritor - o medo de não ser aceito por se sentir diferente, pois era um menino pobre, narigudo, desajeitado e alto demais para sua idade, situação esta que por lidar com emoções pode ir ao encontro de situações vividas por muitas outras crianças e até mesmo adultos. Quem, algum dia, já não se sentiu “Patinho Feio”?

Em alguma situação da existência, certamente já se assumiu o papel do “Patinho Feio”. Às vezes a autoestima é abalada por circunstâncias que independem da própria vontade: Fatalidades? Casualidade? Ironias do destino? Talvez um desafio que impulsiona a autoconquista do construir-se dentro do grande mistério da existência...

Mas, no conto, é através da fantasia, de fatos simples e inesperados que a solução ao conflito existencial do patinho feio surge - ele se transforma repentinamente em um belíssimo cisne negro: - *Olhem ali, diziam, que lindo aquele novo! - É todo negro, e o mais elegante de todos!*

Marly Amarilha (2002, p. 85) explica também que o sistema lúdico-literário joga com a ficção através do processo de identificação leitor – personagem:

Ao identificar-se com um personagem de ficção, o leitor entra em sintonia com os valores, idéias e formas de comunicação em que o personagem se situa. Ao mesmo tempo em que o processo catártico ocorre, o leitor responde, em contrapartida, com os seus valores e os

seus sentimentos, naquele momento, a todo o conjunto de valores sociais representados pelo personagem, pela história, pelo narrador da ficção.

Através do conto *O Patinho Feio*, a criança pode lidar, num universo brincante, exatamente com algumas destas situações, abrindo possibilidades para que haja algum nível de identificação acerca do chamado “diferente”. Na verdade, todos são diferentes se comparados uns aos outros. Nesse sentido, o realismo mágico com base na ficção conduz à representação de situações reais porque cada pessoa traz em si a peculiaridade de uma beleza incomparável, singular, inigualável... Aceitar-se é a primeira condição para ser aceito pelos outros. O ser diferente não deve ser visto como um limite, mas como condição indispensável para a existência de um outro.

Como se pôde constatar, sejam prosas ou poesias, todas as modalidades de textos literários contêm, em sua essência, algo que remete ao lúdico. Por isso, Jacqueline Held (1980, p. 207) esclarece que:

Postular que deveríamos dar à criança de tal idade um texto inteiramente claro, simples, transparente, escrito com palavras conhecidas e imediatamente reutilizáveis, seria admitir que o texto em questão se destina unicamente ao intelecto da criança, à sua consciência clara, que fala à criança ‘racional’. Na verdade, um texto é recebido não apenas ao nível da inteligência, mas também ao nível da sensibilidade e da imaginação, que vem igualmente alimentar. É a magia do verbo, sob a forma múltipla das sonoridades, ritmos, encantamentos, pequenas fórmulas e qualquer tipo de linguagem selvagem que virá enriquecer, afinar, na criança, as possibilidades imaginativas.

Livre de ideias pré-concebidas, deve-se oferecer à criança experiências lúdico-literárias que sejam dotadas de uma linguagem criadora e dinâmica, capaz de encarnar a magia do verbo contemplando a qualidade poética e ficcional numa fusão de sons, ritmos e significados.

A arte de brincar com os jogos sonoros e semânticos confere à literatura um papel lúdico insubstituível na vida de cada criança. Então, a cada criança deve ser dada a oportunidade de encontrar, na linguagem literária, a sua própria maneira de brincar.

Como diz José Luiz Falcão (2002, p. 113), para além do entretenimento, o lúdico permite exercitar a humanidade seja em que situação

for porque *ludicidade é vida cheia de vida*. E a vida traduzida pela arte da linguagem é literatura. Literatura e ludicidade em tudo combinam com a criança - máxima expressão da vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2003.

AMARILHA, Marly. (Org.). **Educação e leitura**. Natal: EDUFRN - Editora da UFRN, 2000.

_____. **Estão mortas as fadas?** Literatura Infantil e prática pedagógica. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

ANDERSEN, Hans Christian. **O patinho feio**. Melhoramentos: São Paulo, 1985.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Tradução de Arlene Caetano. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001. Título original: *The Uses of Enchantment*. (Literatura e teoria literária; v. 24).

CHEVALIER, Jean e GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos**: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, números. Tradução de Vera da Costa e Silva. 17. ed. revista e aumentada. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002. Título original: *Dictionnaire des symboles*.

COELHO, Betty. **Contar histórias**: uma arte sem idade. 10. ed. São Paulo: Ática, 2002.

COELHO, Nelly Novaes. **Panorama histórico da literatura infantil/juvenil**: das origens indo-europeias ao Brasil contemporâneo. 3. ed. refundida e ampliada. São Paulo: Quíron, 1985.

_____. **O conto de fadas**. 2. ed. Ática: São Paulo, 1991.

FALCÃO, José Luiz Cirqueira. Ludicidade, jogo, trabalho e a formação humana: elementos para a formulação das bases teóricas da "Ludocapoeira". In: PORTO, Bernadete de Souza (Org.). **Ludicidade**: o que é mesmo isso? - Ensaio 2. Salvador: Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. GEPEL, 2002. p. 92-127.

FREUD, Sigmund *apud* HELD, Jacqueline. **O imaginário no poder:** as crianças e a literatura fantástica. Tradução de Carlos Rizzi; direção da coleção de Fanny Abramovich. São Paulo: Summus, 1980. Título original: L'imaginaire au pouvoir. (Novas buscas em educação. v. 7).

GRIMM, Jacob. **Os contos de Grimm.** Ilustração de Janusz Grabiński. Tradução do alemão de Tatiana Belinky. 6. ed. 1989. Título original: Kinder-und Hausmärchen.

HELD, Jacqueline. **O imaginário no poder:** as crianças e a literatura fantástica. Tradução de Carlos Rizzi; direção da coleção de Fanny Abramovich. São Paulo: Summus, 1980. Título original: L'imaginaire au pouvoir. (Novas buscas em educação. v. 7).

JUNG, Carl *apud* SANTOS, Santa Marli Pires dos (Org.). **A ludicidade como ciência.** Petrópolis: Vozes, 2001.

KIRINUS, Gloria. **Criança e poesia na Pedagogia Freinet.** São Paulo: Paulinas, 1998. (Coleção Comunicar).

SANTOS, Santa Marli Pires dos (Org.). **A ludicidade como ciência.** Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. **Brinquedoteca:** a criança, o adulto e o lúdico. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

_____. **O lúdico na formação do educador.** 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. (ALTOÉ, Adailton e DEBONA, Aparecida. **Fábulas e parábolas** – aprendendo com a vida. 3. ed. v. 1. São Paulo: Paulos, 1998, p. 44-45).

PRIETO, Heloisa. (Org.) **Fazedores do amanhecer.** São Paulo: Salamandra, 2003. (Coleção Literatura em minha casa; v. 1. Poesia).

VYGOTSKY, L.S.. **Estudos sobre a história do comportamento:** símios, homem primitivo e a criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996 b.

VYGOTSKY, L.S. **Teoria e método em psicologia.** SP: Martins Fontes, 1996 a.



INSTRUÇÕES AOS COLABORADORES

A revista da FA7 tem como objetivo divulgar a produção científica e cultural dos professores e alunos da Faculdade 7 de Setembro (FA7) e de pesquisadores de outras instituições nacionais e estrangeiras.

A Revista publica trabalhos relativos a temas de Administração, Contabilidade, Comunicação Social, Sistemas de Informação, Direito, Pedagogia e subáreas afins, que não tenham sido publicados ou enviados para publicação em outras revistas. Além disso, os trabalhos devem ter originalidade e valor científico, representando real contribuição ao respectivo campo do conhecimento. Nesses termos poderão ser aceitos:

- a) Artigos resultantes de pesquisa científica;
- b) Discussões conceituais e metodológicas;
- c) Ensaios e revisões críticas;
- d) Resenhas bibliográficas.

NORMAS DE SUBMISSÃO DE TRABALHOS

- a) Os trabalhos devem ser encaminhados à Revista através do e-mail comunicacaosocial@fa7.edu.br. O recebimento só será considerado mediante confirmação por e-mail emitida pelo editor da revista.
- b) Os originais terão no máximo 15 páginas em papel A4, na fonte Times New Roman, tamanho 12 com espaçamento entre as linhas 1,5 e margens de 2,5cm em todos os lados. Os títulos devem vir na mesma fonte, no mesmo espaçamento e com tamanho 16. Os arquivos devem ser salvos no formato original do Word para Windows (.doc).

- c) Os artigos devem conter resumo de até 250 palavras e de duas a cinco palavras-chave. Também deve haver um resumo em língua inglesa, abstract, com a mesma quantidade de palavras-chave neste idioma.
- d) Na primeira página, em nota de rodapé, deverão constar a titulação acadêmica e a vinculação institucional de cada um dos autores bem como o endereço eletrônico de todos eles.
- e) As citações e referências bibliográficas obedecerão ao padrão da NBR 6023/2002 da ABNT.
- f) Para as tabelas e desenhos devem ser utilizados os recursos apropriados do editor de texto (word). As equações devem ser editadas no Microsoft Equation 3.0 ou similar.
- g) As ilustrações, fotografia e mapas devem ser inseridas no tamanho máximo de 15x20 cm em preto e branco e no formato de arquivo JPEG.

PROCEDIMENTOS EDITORIAIS

- a) Versões impressas dos artigos, sem identificação, serão encaminhadas a dois membros do conselho editorial que emitirão pareceres individuais sobre o mesmo.
- b) Os avaliadores poderão recomendar a publicação sem alterações, recomendar a não publicação ou ainda sugerir modificações. Em qualquer caso o editor entrará em contato por E-mail com os autores para comunicar o parecer.

Tiago Seixas Themudo
Editor

