



Revista
Ponte.com
Faculdade Sinergia

VOLUME 6 - NÚMERO 7 - JAN./JUN. – 2015

ISSN 1807.2712

EXPEDIENTE

Equipe Editorial

Editora da Revista

Profª Cristiana Rennó D'Oliveira Andrade

Comissão Editorial da Faculdade Sinergia

Profª Adriana Macarini

Profª Ana Paula Colzani

Prof. Elvis Roni Bucior

Profª Marinez Panceri Colzani

Profª Marlete dos Santos Dacoreggio
(Presidente)

Equipe Técnica

Revisoras de Texto

Profª Nalba Lima de Souza

Profª Viviane Frainer

Bibliotecária

Elem Rose Escalissi Damasceno

Suporte de Comunicação e Marketing

Fabio Bucior

Suporte Técnico

Ismael Carlos dos Santos

Catologação na fonte elaborada pela Bibliotecária - Elem Rose Escalissi Damasceno - CRB 14/1210

Revista Ponte.com Sinergia/ Sinergia Sistema de Ensino - v.1, n.1, jul./dez. (2004) - Navegantes: Faculdade Sinergia, 2004- . v.

Edição revisada e atualizada - 2018

Semestral

ISSN 1807-2712

1. Educação. 2. Humanismo. I. Sinergia Sistema de Ensino.

Índice para o catálogo sistemático:

1. Educação	370
2. Humanismo	144

ENDEREÇO PARA CORRESPONDÊNCIA

Av. Prefeito Cirino Adolfo Cabral, 199, Bairro São Pedro, Navegantes-SC. CEP 88.370-053.

Fone: (47) 3342.9700

E-mail: revistaonline@sinergia.edu.br

PERIODICIDADE: Semestral

Ano 2015 – volume 6 – número 7 – jan./jun.



A INSTITUIÇÃO

O Sinergia Sistema de Ensino Ltda., mantenedora da Faculdade Sinergia (cursos de Administração, Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Direito, Pedagogia e Tecnologia em Logística) e também do Colégio Sinergia, é autorizado pela Portaria de Recredenciamento n.º 1.424 de 10/10/2011, tem seus atos constituídos, registrados pelo CNPJ 04.220.662/0001-28 e está localizado na Av. Prof. Cirino Adolfo Cabral, 199 – Bairro São Pedro – Cx. Postal 53 – CEP: 88.370-053 – Navegantes – SC, Fone: (0xx47) 3347-9700 – Fax: (0xx47) 3342-9723.

Diretor Geral da Faculdade Sinergia

Prof. João Batista Matos

Vice-Diretor Geral da Faculdade Sinergia

João Marcos Matos

Revista Ponte.com

Faculdade Sinergia

Seção de Artigos

A Revista de produção científica da Faculdade Sinergia é intitulada Revista Ponte.com, com registro no IBICT – ISSN 1807-2712.

O conteúdo apresentado na referida seção é de inteira responsabilidade de seus autores.

EDITORIAL – SÉTIMA EDIÇÃO

A sexta edição da Revista Ponte.com está direcionada a artigos da área pedagógica com a publicação de trabalhos científicos do curso de Pedagogia da Faculdade Sinergia.

O tema educacional é um paradigma amplamente difundido e presente em diversos canais de comunicação. Recentemente seus desafios vêm sendo postos em voga diante do panorama nacional desafiando os profissionais de pedagogia a levantarem propostas inovadoras e inspiradoras.

O objetivo maior de consolidar informações a respeito das práticas pedagógicas é contribuir para a ampliação das discussões sobre o uso das diferentes estratégias de ensino, que nossos professores e a comunidade externa compartilham, e trazer à tona resultados de uma adequada investigação científica, o estabelecimento de novas relações com o saber.

Particularmente esta edição está direcionada a práticas, experiências relatadas, pensamentos e casos analisados referentes ao ensino. Sendo assim, gostaríamos de agradecer à Coordenadora do Curso, Professora Adriana Macarini, pela motivação e responsabilidade na busca e seleção de artigos científicos para a presente edição.

SUMÁRIO

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO/APRENDIZAGEM DA GRAMÁTICA, EM UMA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL E DIALÓGICA 7
SOUZA, Nalva Lima de..... 7

LITERATURA DE IMAGEM NO ENSINO DA ARTE..... 16
DELFINO, Mônica dos Santos. 16

A IMPORTÂNCIA DE SE PLANEJAR E ORIENTAR PREVIAMENTE EVENTOS ECOLÓGICOS NAS ESCOLAS 25
MAFRA, Ana Isabela..... 25

O CONHECIMENTO DOS ALUNOS DE PRIMEIRA SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE A DIVISÃO .32
NICOLODI, Josiane Elias..... 32

UM HUMANISMO PARA O SÉCULO XXI..... 42
SANTOS, José Francisco dos. 42

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO - UM ESTUDO DE CASO 53
VIEIRA, Alessandra..... 53

GRUPO FOCAL - A VOZ DAS PROFESSORAS NA COLETA DE DADOS 63
DAGNONI, Ana Paula Rudolf..... 63

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO/APRENDIZAGEM DA GRAMÁTICA, EM UMA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL E DIALÓGICA

SOUZA, Nalba Lima de.¹

RESUMO

Constatamos em nossa prática pedagógica, enquanto professora de Língua Portuguesa, que muitos alunos, em todos os níveis de ensino, apresentam dificuldades para a leitura e para a escrita. Nessa perspectiva, este artigo partiu da seguinte questão problema: que estratégias utilizar para que os alunos desenvolvam as competências linguísticas básicas para que possam se comunicar com mais eficiência? Para responder a essa questão, estabelecemos como objetivo geral, refletir sobre o ensino/aprendizagem da gramática em uma perspectiva sociocultural e dialógica e, como objetivos específicos, descrever a linguagem em uma concepção sociocultural e dialógica e explicar o ensino/aprendizagem da gramática em uma perspectiva sociocultural e dialógica. A pesquisa, de natureza bibliográfica, foi fundamentada nos seguintes autores: Bakhtin (1992, 2004); Geraldi (1997); Possenti (1998); Travaglia (2002, 2004); Vygotsky (1991a, 1991b); Brasil (1998), entre outros. Os resultados apontaram que no ensino da gramática é preciso que os professores compreendam a realidade concreta da língua, que é a produção de discursos, a qual possibilita a interação social. Nesse espaço de interação, os sujeitos nele envolvidos, vão construindo, em suas trocas linguísticas, significados históricos e culturais da realidade que lhes cerca, apropriando-se, assim, das estruturas básicas da língua materna.

Palavras-chave: Ensino da gramática. Perspectiva Sociocultural/dialógica. Competência linguística.

INTRODUÇÃO

Quando a criança chega à escola, já lê a realidade que a cerca, por meio de diferentes linguagens, pois como afirma Freire (1985) ‘a leitura do mundo precede a leitura da palavra’.

Nesse momento, a sala de aula deve tornar-se um espaço de novas descobertas, onde a alfabetização não seja, simplesmente, um processo de ensinar a codificar símbolos gráficos, mas sim, um processo de construção do conhecimento dialógico e reflexivo, sobre os diferentes signos vistos, proferidos e ouvidos pelos alunos. Esses signos circulam socialmente e representam a realidade de todos os grupos humanos. Para Vygotsky (apud OLIVEIRA, 1997, p. 36):

¹ Graduada em Letras | Mestre em Literatura Brasileira | Professora da Faculdade Sinergia.

Os signos não se mantêm como marcas externas isoladas, referentes a objetos avulsos, nem como símbolos usados por indivíduos particulares. Passam a ser signos compartilhados pelo conjunto dos membros do grupo social, permitindo a comunicação entre os indivíduos e o aprimoramento da interação social.

Nessa perspectiva, é por meio das relações estabelecidas com outros indivíduos, que cada pessoa vai se apropriando das formas estabelecidas culturalmente em uma determinada sociedade. Assim:

O processo de desenvolvimento do ser humano, marcado por sua inserção em determinado grupo cultural, se dá de fora para dentro. Isto é, primeiramente, o indivíduo realiza ações externas, que serão interpretadas pelas pessoas ao seu redor, de acordo com os significados culturalmente estabelecidos. A partir dessa interpretação é que será possível para o indivíduo atribuir significados as suas próprias ações e desenvolver processos psicológicos internos que podem ser interpretados por ele próprio, a partir dos mecanismos estabelecidos pelo grupo cultural e compreendidos por meio dos códigos compartilhados pelos membros desse grupo (VYGOSTKY apud OLIVEIRA, 1997, p. 38, 39).

Podemos perceber, assim, que o objetivo da língua materna é, segundo Travaglia (2002), pôr em prática a competência comunicativa dos seus usuários, o que aponta a necessidade de promover, na sala de aula, o encontro dos alunos com a diversidade textual, expondo-os às várias situações de leitura e produção de textos.

Mas, infelizmente, percebemos que muitos professores limitam o ensino da língua materna a questões puramente gramaticais, esquecendo-se da natureza sociocultural e dialógica da linguagem, o que a torna rica e dinâmica. Esse procedimento faz com que os estudantes apresentem dificuldades para a leitura e para a escrita, fato que constatamos ao longo da experiência de quarenta e cinco anos lecionando a disciplina língua portuguesa, dos anos iniciais à pós-graduação. Dessa constatação, surgiu a necessidade de escrever este artigo, que partiu da seguinte questão problema: que estratégias utilizar para que os alunos desenvolvam as competências linguísticas básicas para que possam se comunicar com mais eficiência? Para responder essa questão estabelecemos como objetivo geral, refletir sobre o ensino/aprendizagem da gramática em uma perspectiva sociocultural e dialógica, e como objetivos específicos, descrever a linguagem em uma concepção sociocultural e dialógica e explicar o ensino/aprendizagem da gramática em uma perspectiva sociocultural e dialógica.

A pesquisa, de natureza bibliográfica, foi fundamentada nos seguintes autores: Bakhtin (1992, 2004); Geraldi (1997); Possenti (1998); Travaglia (2002, 2004); Vygotsky (1991a, 1991b); Brasil (1998), entre outros.

Acreditamos que o ensino da gramática nessa perspectiva sociocultural e dialógica, é uma proposta alternativa para transformar as regras autoritárias da gramática normativa, no

conteúdo útil e afetivo que a linguagem encerra, estabelecendo-se, assim, uma relação humana entre educador e educando.

1 A LINGUAGEM COMO PROCESSO SOCIAL, CULTURAL E DIALÓGICO

A linguagem é um sistema simbólico utilizado por todos os povos para comunicar ideias, sentimentos, emoções em uma determinada época e lugar. Nesse ato comunicativo, cada um revela os seus valores, sua ideologia, sua história, sua cultura.

A linguagem é, portanto, um instrumento de mediação entre os homens. Para Oliveira (1997, p. 29-30), a linguagem como instrumento de mediação “supõe compreender a capacidade que o homem tem de representar o mundo e a realidade que o cerca, por meio do uso dos diferentes signos”. Nesse sentido, para Vygotsky (1991b, p. 108), “a linguagem se desenvolve na interação social e surge no processo histórico da humanidade, como parte da atividade humana sobre o mundo natural, sobre o meio”. Portanto, não é inata, mas social.

Assim, qualquer que seja o aspecto da expressão, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, pela situação social mais imediata, pois segundo Bakhtin (2004, p. 112-113), o mundo interior e a reflexão de cada indivíduo, têm:

Um auditório social próprio bem estabelecido, em cuja atmosfera se constrói suas deduções interiores, suas motivações, apreciações. Quanto mais aculturado for o indivíduo, mais o auditório em questão se aproximará do auditório médio da criação ideológica, mas em todo caso, o interlocutor ideal não pode ultrapassar as fronteiras de uma classe e de uma época bem definidas.

A enunciação é, portanto, o produto da interação de indivíduos socialmente organizados, e é essa interação que constitui a realidade fundamental da língua, que se configura como um fenômeno histórico, social e ideológico. Sobre essa ação interativa, assim se posiciona Bakhtin (2004, p. 112-113):

Toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que precede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui, justamente, o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro [...] a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra, apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor.

Vygotsky (1991a) entende que o conhecimento ocorre através dessa interação do sujeito historicamente situado no ambiente sociocultural onde vive.

Por isso, cabe ao professor e à professora organizarem esse meio social, que é considerado por Vygotsky (2001, p. 449), o único fator educativo:

Deixe inteiramente a condição de estojo e desenvolva todos os aspectos que respiram dinamismo e vida. Em todo trabalho docente do velho tipo formavam-se forçosamente certo bolor e ranço, como em água parada e estagnada. E aqui de nada servia a

costumeira doutrina segundo a qual o mestre tem uma missão sagrada e consciência de seus objetivos ideais.

Percebemos na citação acima, que Vygostky faz uma crítica às práticas de ensino da ‘velha escola’: soltas, abstratas, isoladas do contexto social, onde ocorrem as relações entre as pessoas das quais nascem o conhecimento que tem sentido para a vida.

A linguagem como forma de interação postula, portanto, que “é nas relações sociais que são construídos os sentidos das palavras, dos textos e dos próprios sujeitos” (FERREIRA, 2004, p. 67).

A partir dessa perspectiva interacionista da linguagem, é que nasce o dialogismo, conceito que é central na obra de Bakhtin (2004), que afirma que em qualquer contexto comunicativo, a linguagem está impregnada de relações dialógicas, sendo o diálogo o meio de acesso entre os falantes.

Os enunciados são, portanto, marcados por diferentes vozes provenientes de diversos falantes e de variados contextos. Esse dialogismo, defendido por Bakhtin (2004), destaca o aspecto sociocultural da linguagem pela qual as interações se realizam. Nessa concepção interacionista da linguagem, o discurso, quando produzido, manifesta-se por meio de textos, e todo texto se organiza dentro de determinados gêneros discursivos, que circulam socialmente, como por exemplo: contos, músicas, receitas, bulas, propagandas, jornais, poesias, etc. Esses gêneros devem ser trabalhados, criticamente, nas escolas, pois o ensino por meio deles, facilita a comunicação interpessoal dos alunos, permite que eles sejam inseridos nas variadas práticas de leitura e capazes de produzir textos adequados em todas as situações comunicativas, possibilitando a construção do conhecimento e o desenvolvimento de suas capacidades de usos da linguagem, elementos defendidos por Bakhtin em toda sua obra.

Nessa perspectiva, os gêneros textuais devem ser as ferramentas do ensino da gramática em uma perspectiva sociocultural e dialógica, conforme explicaremos a seguir.

2 O ENSINO DA GRAMÁTICA EM UMA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL E DIALÓGICA

Na década de 1960 e início de 1970, começou-se a discutir a reformulação do ensino da língua portuguesa. Entretanto, somente no início dos anos de 1980, é que a crítica a esse ensino tornou-se mais consistente, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1998, p. 17-18), quando:

As pesquisas produzidas por uma linguística independente da tradição normativa e

filológica e os estudos desenvolvidos em variação linguística e psicolinguísticos, entre outras, possibilitaram avanços nas áreas de educação e psicologia da aprendizagem, principalmente no que se refere à aquisição da escrita.

A divulgação dessas pesquisas desencadeou um esforço no sentido de tornar o ensino da língua portuguesa mais significativo para os alunos. Essa nova visão está explícita nesse mesmo documento citado acima (BRASIL, 1998, p. 22), quando afirma:

A finalidade do ensino da língua portuguesa é possibilitar ao educando situações de uso da linguagem, a fim de que ele desenvolva quatro habilidades básicas: falar, escutar, ler e escrever. Para isso, é necessário [...] planejar situações de interação nas quais esses conhecimentos sejam construídos e/ou tematizados; organizar atividades que procurem recriar na sala de aula situações enunciativas de outros espaços que não o escolar [...] saber que a escola é um espaço de interação social onde práticas sociais de linguagem acontecem e se circunstanciam, assumindo características bastante específicas em função de sua finalidade: o ensino.

Estudar a língua materna como atividade social, como meio de interação entre as pessoas, em um determinado contexto, leva-nos ao campo dos gêneros textuais que circulam no cotidiano, como: propagandas, músicas, revistas, contos, desenhos animados, jogos infantis, gibis, jornais, salmos, notícias, receitas, bulas, piadas, cartas, histórias, em quadrinhos, entre outros.

Segundo o PCN (BRASIL, 1998, p. 18), o eixo principal do ensino da língua materna deve ser as práticas de ensino em que “tanto o ponto de partida, quanto o ponto de chegada seja o uso da linguagem”, ou seja, a língua como interação, em sua dimensão discursivo/textual, que faz o aluno refletir, construir questões, interrogações e hipóteses a partir da leitura e da escrita desses diferentes textos, desenvolvendo, assim, a sua competência textual. Nessa concepção, segundo Bakhtin (2004, p. 108), a língua não pode ser vista, apenas, como um sistema de normas abstratas, mas como uma realidade evolutiva, viva e dinâmica, devido às interações verbais que são estabelecidas entre os interlocutores. Portanto:

A língua materna [...] não aprendemos nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam [...]. Assimilamos as formas da língua somente nas formas [...] típicas de enunciados, isto é os gêneros do discurso. [...] aprender a falar é aprender a estruturar enunciados [...] porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, menos ainda, é óbvio, por palavras isoladas (BAKHTIN, 1992, p. 301-302).

É preciso, portanto, que os professores utilizem, em suas aulas, os gêneros textuais e, com eles, desenvolvam, com os seus alunos, estratégias de leitura, interpretação e produção textual, para que eles adquiram competências no uso desses textos, conforme estabelece o PCN (BRASIL, 1998, p. 20):

A língua é um sistema de signos específicos, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade. Aprendê-la é aprender não somente palavras é saber combiná-las em expressões complexas, mas apreender

pragmatically seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas.

Por outro lado, a partir dos textos produzidos pelos alunos, bem como dos que circulam socialmente, o professor poderá realizar um trabalho de análise linguística, proposta e criada por Geraldi (1997), que consiste numa reflexão sobre o funcionamento da linguagem nas dimensões textual (adequação, coesão, coerência em gêneros discursivos) e gramatical (pontuação, ortografia, concordância verbo-nominal e outras notações do nosso código linguístico).

Com este trabalho de análise linguística, o aluno poderá, aos poucos, compreender a arbitrariedade da língua portuguesa, isto é, que a escrita é a representação da fala, mas não da forma como se fala; que a fala se caracteriza pelo fluxo contínuo e que a escrita obedece ao princípio da segmentação; que há diferentes grafemas que correspondem a um mesmo fonema; e ainda, que há uma grande variabilidade de fala e apenas uma norma culta.

Mas, para que isso ocorra, é preciso que o professor tenha uma formação linguística, conheça as características do nosso sistema gráfico, para que, no processo da alfabetização, possa elucidar as diferenças e os valores sociais de cada uma delas e explicar o seu funcionamento.

Poderá propor, ainda, atividades que priorizem o próprio texto do aluno, como revisão e reestruturação textual. Na revisão, ele poderá identificar, conscientemente, o que fez e por que precisa corrigir; na reestruturação, ele irá racionar sobre a linguagem escrita.

Percebemos, assim, que a questão central não é ensinar ou deixar de ensinar a gramática normativa, pois segundo Possenti (1998, p. 17), “o papel da escola é ensinar a língua padrão, ou talvez, mais exatamente, o de criar condições para que ela seja aprendida”.

Acreditamos que a análise linguística é uma dessas condições, pois permite que o aluno exercite a argumentação, o raciocínio e utilize os recursos da língua de forma adequada e pertinente para a vida, pois

[...] possibilita que as pessoas consigam transmitir, por meio da língua, os significados e sentidos daquilo que chega até elas, ou seja, que consigam se colocar como sujeitos atuantes nas relações sociais, em um determinado contexto sócio histórico e em determinadas situações comunicativas (TRAVAGLIA, 2004, p. 16).

Percebe-se, assim, que no ensino da gramática, em uma perspectiva sociocultural e dialógica, o conhecimento é construído nas relações que se estabelecem entre os indivíduos; no entrelaçamento de discussões, em um espaço de interação/reflexão, que favorece a produção e a recepção de discursos, em um determinado tempo e lugar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O meio se constitui em fonte de cultura, por isso, a escola precisa considerar a realidade social em que os alunos estão inseridos e as experiências vividas, anteriormente, por eles. A partir dessas experiências, o professor deverá conduzir a sua ação pedagógica, num processo de mediação, interação entre os sujeitos, condições indispensáveis para a aprendizagem.

Para Vygotsky (1991b), o conhecimento, tanto o científico, como o cotidiano, é produção cultural, pois estão consolidados não somente nas coisas materiais, mas principalmente, nas formas verbais de comunicação produzidas entre os homens, isto é, na linguagem. Por isso, é importante que o professor utilize nas suas aulas, desde a educação infantil, os diferentes gêneros textuais que circulam no cotidiano dos alunos, como: revistas, desenhos animados, músicas, gibis, entre outros.

Segundo Bakhtin (1992, p. 297), as pessoas se comunicam pelos gêneros textuais, “que são frutos de um uso comunicativo da linguagem em sua relação dialógica”.

Nesse sentido, apresentamos, neste artigo, reflexões sobre o ensino/aprendizagem da gramática em uma perspectiva sociocultural e dialógica. Nessa direção, “toma-se a língua como atividade discursiva, o texto como unidade de ensino e a gramática como relativa ao conhecimento que os falantes têm de sua língua” (BRASIL, 1998, p. 27). Desse modo, o ensino da língua materna desvia o seu foco dos aspectos, exclusivamente gramaticais, para a linguagem utilizada pelos alunos, ou seja, para os diferentes textos que circulam no seu cotidiano, por meio dos quais eles podem conquistar novas habilidades linguísticas.

A partir desses textos que circulam socialmente e também dos textos produzidos pelos alunos, o professor poderá desenvolver um trabalho de análise linguística, que é uma reflexão sobre a constituição e o funcionamento da linguagem em suas dimensões textual, discursiva e gramatical.

Nessa perspectiva sociocultural e dialógica, os resultados da pesquisa apontaram que no ensino da gramática é preciso que os professores compreendam a realidade concreta da língua, que é a produção de discursos, a qual possibilita a interação social. Nesse espaço de interação, os sujeitos nele envolvidos, vão construindo, em suas trocas linguísticas, significados históricos e culturais da realidade que lhes cerca, apropriando-se, assim, das estruturas básicas da língua materna.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FARACO, C. A.; CASTRO, G. Por uma teoria linguística que fundamente o ensino da língua materna. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 15, 2000.

FERREIRA, M. B. **A linguagem e os processos de enunciação, dialogismo e polifonia**. Porto Alegre, v. 7, n. 1, 2004.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1985.

_____. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizagem e desenvolvimento – um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

PERFEITO, A. M. Concepções de linguagem e análise linguística: diagnóstico para proposta de intervenção. In: **CLAPFL – 1º Congresso Latino Americano de Professores de Línguas**. Florianópolis: EDUSC, 2007.

POSSENTI, S. **Por que (não ensinar gramática na escola?** Campinas: ALD, Mercado de Letras, 1998.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 1969.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino da gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Gramática: ensino plural**. São Paulo: Cortez, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991a.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991b.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1991, p. 103-117.

_____. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LITERATURA DE IMAGEM NO ENSINO DA ARTE

DELFINO, Mônica dos Santos.²

RESUMO

O artigo faz uma breve discussão sobre a leitura de imagem na sala de aula e suas contribuições para o ensino da Arte. A leitura de imagens é uma forma de relação com o mundo a qual possibilita aos(as) alunos(as) desconstruir ideias, crenças, valores, problematizando, questionando ‘verdades’ cristalizadas. É também um processo de significação que leva a ultrapassar a mera apreensão do objeto, discutindo as imagens na arte e refletindo sobre a história dela.

Palavras-chave: Leitura de imagem. Arte. História da arte.

INTRODUÇÃO

A leitura de imagens no ensino da Arte, apenas nos últimos anos, vem sendo estudada e pesquisada no Brasil. A partir dos anos 80, do século XX, conforme a literatura pesquisada, o ensino da Arte começa a ser repensado e revisado. A mudança da nomenclatura de Educação Artística para Arte oportunizou o movimento da Arte-Educação retomar as discussões curriculares e pedagógicas. Nesta perspectiva, o movimento teve como finalidade conscientizar e organizar os professores para a mobilização e discussão sobre a valorização e aprimoramento do docente. Ao mesmo tempo, reconheceu o seu isolamento dentro da escola e sua competência na área. Os movimentos multiplicaram-se no país por meio de eventos promovidos por universidades, associações de arte - educadores, entidades públicas e particulares, com o intuito de rever a ação educativa em Arte.

Em 1988, com a promulgação da Constituição Federativa do Brasil, inicia-se a discussão sobre a nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – n.º 9.394/96) que foi sancionada em 29/12/1996. Depois de oito anos de debates passa a ser chamada de lei Darcy Ribeiro, em homenagem ao grande educador. Neste documento, o ensino da Arte passou a se constituir em componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos (BRASIL, art. 26 §2.º).

Estabelecidas novas concepções e metodologias para a aprendizagem da Arte, as

² Graduada em Educação Artística | Mestre em Educação | Professora da Faculdade Sinergia.

escolas passam a ter como premissa básica a integração do fazer artístico, a apreciação da obra de arte e sua contextualização histórica. Por intermédio das lutas para solucionar a problemática da valorização, como área de conhecimento, tem-se algum avanço, porém, com relação aos conteúdos, observam-se alguns equívocos. Isso quer dizer que os poucos livros ganharam uma releitura em suas capas, entretanto seu conteúdo permanece tecnicista.

Nessas lutas, muitos espaços foram conquistados, porém muitas lacunas ainda necessitam ser superadas e pesquisadas. Uma dessas lacunas é a discussão dos limites e possibilidades da implementação do paradigma da metodologia triangular na escola, particularmente no que tange à apreciação da leitura de imagens. Ressalta-se que a arte tem um papel fundamental, pois ela aborda subjetividades e singularidades, bem como desconstrói posturas cristalizadas de ver e sentir o mundo. Uma educação crítica e criativa demanda, portanto, mudanças radicais nas estruturas escolares e nos(as) professores(as). Faz-se necessário, neste sentido, rever os saberes socialmente valorizados e historicamente construídos.

1 VER E OLHAR A IMAGEM NAS AULAS DE ARTE

Pensar um ensino da Arte é propor, também, a organização do currículo escolar, discutindo as imagens na arte e refletindo sobre a história da arte. Nossa concepção de história da arte não é linear, mesmo assim, torna-se importante contextualizar a obra de arte no tempo e explorar suas circunstâncias. Em lugar de estar preocupada em mostrar a então chamada evolução das formas artísticas através dos tempos, a intenção é explicitar que a arte não está isolada de nosso cotidiano, de nossa história pessoal.

Neste sentido, as contribuições de Hernández (2003, p. 12-13), são fundamentais no que diz respeito às formas de abordar as imagens, que podem ser trabalhadas plenamente dentro de uma proposta de leitura crítica, porque manifestam um profundo mergulho no contexto social. Estes três exemplos a seguir podem elucidar esta proximidade:

- 1) explorar como as imagens representam temas e ideias vinculadas a situações de diferença e poder (racismo, desigualdades sociais, de gênero);
- 2) construir relatos visuais (utilizando diferentes suportes) relacionados com a própria identidade e com problemáticas sociais e culturais que ajudem a construir posicionamentos críticos nos estudantes;
- 3) explorar e distinguir o papel das diferenças culturais e sociais ao construir maneiras

de ver e de elaborar interpretações sobre as imagens.

Desse modo, a leitura de imagens propicia o desenvolvimento da habilidade de ver, interpretar e analisar as qualidades das obras, compreendendo seus elementos e suas relações com valores, ideias e comportamentos.

A prática de leitura de imagens, no sentido de planejar o ensino da Arte e transformar as imagens em material, possibilitará uma forma interessante de trabalhar a Arte em sala de aula e, portanto, facilitará a aprendizagem e a compreensão de conceitos artísticos a partir dos argumentos das imagens, como processo de significação, que leva a ultrapassar a mera apreensão do objeto.

A intenção não é usar este material a fim de incentivar os alunos a prestarem atenção nas aulas, para em seguida expor os conteúdos explícitos nas imagens; mas sim, explorar o argumento das imagens de forma ampla, discutindo desde o contexto no qual se apoia, para localizar a problemática e passar pela análise das questões artísticas envolvidas. Neste sentido, operar com os conteúdos, signos e representações, tem como finalidade chegar à formação de uma opinião crítica sobre o argumento no processo de construção dos conceitos artísticos, fazendo relação com o cotidiano do aluno.

É neste contexto que nasce a problemática deste estudo e, também, a partir de minhas inquietações ao longo da trajetória como professora de Arte, o que tem me mostrado a fragilidade da disciplina no cenário escolar, assim, me levando a refletir que, por muito tempo, o ensino da Arte na escola é visto, apenas, como meio utilizado para distrair os alunos/as ou como objeto decorativo. Muitos(as) professores(as) acreditam nesses objetivos, visto que estes são frutos do processo histórico da Arte na escola. Minha trajetória profissional também tem mostrado que a maioria dos(as) alunos(as) e professores encontram dificuldades para compreender a articulação do saber artístico com a construção de uma proposta de ensino da Arte voltada à formação do cidadão emancipado. Isso significa reconhecer a arte como produto do trabalho do homem e o conhecimento artístico-estético como expressão de uma generalidade humana, em que a singularidade da forma e do conteúdo não tem fim em si mesma, mas remetem o leitor à totalidade social da qual faz parte.

Este estudo torna-se relevante, pois pode vir a sinalizar outras possibilidades já observadas a partir das experiências de vários anos em sala de aula, com base na minha trajetória de vida. Experiências que contribuem para argumentos e possibilidades de mostrar que o ensino da Arte se fundamenta na teoria e faz da imagem instrumento de ensino/aprendizagem; possibilita um diálogo entre a prática e a reflexão teórica, desenvolvendo

o senso crítico; ajuda a contextualizar temas, como: cidadania, cultura, cotidiano, gênero, identidade, de uma forma lúdica.

Tudo isso possibilitará a construção da identidade individual e coletiva, perspectiva que deve ser um dos principais norteadores do trabalho com o ensino da Arte. Dessa forma, constrói-se uma outra maneira de ver a Arte, as imagens, o mundo e a si mesmo. O trabalho que deve ser feito em direção às imagens busca a reelaboração e a conscientização. Assim, parte-se daquilo que os(as) alunos(as) trazem para sala de aula, pois sabe-se que o(a) aluno(a) chega à escola com uma identidade que há tempo vem se formando. Nessa perspectiva, Hernández (2000, p. 141), ao falar do(a) aluno(a), afirma que “[...] eles têm acesso à escola com uma identidade, uma biografia em construção, baseada em suas experiências de gênero, etnia e classe social e com uma série de noções sobre a autoridade e o saber.”

É preciso, portanto, que se busque hoje subsídios para novos encaminhamentos do ato de ler, preocupando-se com a educação do olhar, para uma leitura além das aparências; vivenciando-se mecanismos que garantam uma leitura mais crítica e, claro, mais competente.

Ler as imagens que ilustram o texto, falam por ele e/ou dialogam com ele, recriando-as, não é tarefa fácil, uma vez que dada a complexidade de sua criação e interpretação, um leitor mais crítico, mais letrado e, por que não dizer, culto, se faz necessário.

Da mesma forma, interpretar e recriar as imagens mentais, tão presentes na literatura, cada vez fica mais distante e difícil para o leitor atual, acostumado a receber imagens prontas e, na maioria das vezes, simplificadas pela sociedade de consumo.

Ser leitor na totalidade e complexidade que se exige hoje, é ser capaz de ir e voltar, de olhar e reolhar um mesmo texto, sob diferentes ângulos, sob diferentes óticas, sob diferentes éticas. É ler um texto – lendo a si mesmo – para poder perceber o que de seu, como leitor/criador, impregna o lido e o que do autor e seu contexto, o impregna, como leitor/receptor.

Dialeticamente falando, ler nada mais é do que, em permanente diálogo com o objeto de leitura e o mundo que o circunda, a reorganização, a reatribuição e/ou a recriação de significados obtidos, que ora fazem sentido por um ângulo, ora por outro.

Ao tecer uma diferenciação entre o olhar e ver, o professor Eduardo Peñuela Cañizal diz que começamos olhando, para depois chegar ao ato de ver. Em geral, olha-se sem ver. Isto faz parte do cotidiano. Heller (1992, p. 17-18) diz que:

A vida cotidiana é a vida do homem inteiro; ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela, colocam-se em funcionamento todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, idéias,

ideologias. O fato de que todas as suas capacidades se coloquem em funcionamento determina também, naturalmente, que nenhuma delas possa realizar-se, nem de longe, em toda a sua intensidade. O homem da cotidianidade é atuante e fruidor, ativo e receptivo, mas não tem nem tempo nem possibilidade de se absorver inteiramente em nenhum desses aspectos; por isso, não pode aguçá-lo em toda a sua intensidade.

É só quando se passa do limiar do olhar para o universo do ver, que se realiza um ato de leitura e de reflexão. Zamboni (1998, p. 54) ressalta que não diz respeito somente à questão física de um objeto ser focalizado pelo olho, “o ver em sentido mais amplo requer um grau de profundidade muito maior, porque o indivíduo tem, antes de tudo, de perceber o objeto em suas relações com o sistema simbólico que lhe dá significado.”

Nossa visão é limitada; vemos o que compreendemos e o que temos condições de entender, o que nos é significativo. Trabalhos da área da genética mostram que o nosso cérebro consegue assimilar apenas parte das muitas informações que recebemos. Na verdade, não conseguimos apreender o mundo tal qual ele é; construímos mediações, filtros, sistemas simbólicos para conhecer o nosso entorno e nos conhecer.

Considerando que ver é atribuir significado, poderíamos questionar: como se atribui significado a uma situação? Como se dá sentido? Como se compreende?

O significado está relacionado ao sentido que se dá à situação, ou seja, às relações que estabelecemos entre as nossas experiências e o que estamos vendo.

Ao ver, precisamos decodificar os signos de uma cultura e compreender o sentido que criam a partir do modo como estão organizados. Martins (1994, p. 17), afirma que

Quando começamos a organizar os conhecimentos adquiridos, a partir das situações que a realidade impõe e da nossa atuação nela; quando começamos a estabelecer relações entre as experiências e a tentar resolver problemas que se nos apresentam, aí então, estamos procedendo à leituras.

O sentido vai ser dado pelo contexto e pelas informações que o leitor possui. Ao ver, estamos entrelaçando informações do contexto social e cultural em que a situação ocorreu e informações do leitor, seus conhecimentos, suas inferências, sua imaginação.

É preciso, no entanto, ter claro que esta leitura, esta percepção, esta compreensão, esta atribuição de significados vai ser feita por um sujeito que tem uma determinada história de vida, em que objetividade e subjetividade organizam de modo singular, sua forma de apreensão e de apropriação do mundo.

Assim, o que é descrito não é a situação, o fato, mas a interpretação que o leitor lhe conferiu, num determinado momento e lugar. O olhar de cada um está impregnado de experiências anteriores, associações, lembranças, fantasias, interpretações. O que se vê não é

dado real, mas aquilo que se consegue captar, filtrar e interpretar acerca do visto, o que nos é significado.

Nossa visão não é ingênua; ela está comprometida com nosso passado, com nossas experiências, com nossa época e lugar, com nossos referenciais. Desse modo, não há o dado absoluto, a verdade, mas múltiplas formas de olhar uma mesma situação.

Já é senso comum falar em ‘civilização das imagens’, mencionar que a informação e a cultura de nossos dias têm um tratamento predominantemente visual. Poderíamos questionar, então, o que é uma imagem?

Neste contexto, a prática de imagens na sala de aula, proporciona um diálogo com o objeto e o mundo que o circunda, com a reorganização, a retribuição e/ou a recriação de significados obtidos. Na complexidade que se exige hoje, é ser capaz de ir e voltar, de olhar e reolhar um mesmo texto, sob diferentes ângulos, sob diferentes óticas, que ora fazem sentido por um ângulo, ora por outro.

Segundo Freire (1982), aprender a ler e a escrever é, antes de tudo, aprender a ler o mundo, compreender seu contexto. Por isso “[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a leitura desta não pode prescindir da leitura daquele. [...] A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre texto e contexto” (FREIRE, 1982, p. 64).

Nossa maneira de ver o mundo é modelada por questões de poder, por questões ideológicas. Neste aspecto, o ensino da Arte proporciona a aproximação entre pessoas e culturas diferentes. Essa aproximação compreende que o papel da Arte na educação está relacionado aos aspectos artísticos e estéticos do conhecimento, e que os(as) alunos(as) poderão expressar seus modos de ver o mundo na linguagem artística. Desse modo, a educação intercultural torna-se significativa quando estabelece relações entre as imagens de leitura e nossas experiências de leitor. E, ao buscar compreender, estamos fazendo leitura de mundo. Nessa perspectiva, considera-se a leitura de imagens com uma forma de relação com o mundo a qual possibilita aos(às) alunos (as) um deslocamento de ideias, crenças, valores, problematizando, questionando ‘verdades’ cristalizadas.

Como disse Barbosa (1998, p. 17), a educação deve prestar atenção no ensino dos elementos da gramática visual, pois, “ensinar a gramática visual e sua sintaxe através da arte e tornar as crianças conscientes da produção humana de alta qualidade é uma forma de prepará-las para compreender e avaliar todo tipo de imagem, conscientizando-as de que estão aprendendo com estas imagens”.

Em consequência disto, a leitura de imagens possibilita ao aluno (a), perceber que a sua identidade deixa de ser fixa, essencial, ou permanente e passa a ser transformada, continuamente, dentro dos processos culturais que estamos inseridos. Neste sentido, as Artes são expressões de identidades e culturas e que, por isso, a compreensão de uma obra exige muito mais do que ver e ouvir, requer conhecer os parâmetros que transcendem o gosto pessoal que também é histórico-social e cultural.

CONCLUSÃO

A partir da discussão feita neste artigo, podemos dizer que a leitura de imagem na sala de aula proporciona a aproximação entre os(as) alunos(as) e as culturas diferentes. Articulando um diálogo entre a imagem da arte e os(as) alunos(as), proporciona um diálogo com o objeto e o mundo que o circunda, com a reorganização, a retribuição e/ou a recriação de significados obtidos. Na complexidade que se exige hoje, é ser capaz de ir e voltar, de olhar e reolhar um mesmo texto, sob diferentes ângulos, sob diferentes óticas, que ora fazem sentido por um ângulo, ora por outro.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mãe (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

BARBOSA, Ana Mãe. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

_____. Ana Mãe. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

CAÑIZAL, Eduardo Peñuela. Imagem e intersubjetividade nos processos educativos. **Revista Famecos**, Porto Alegre, n. 7, nov. 1997, p. 34-41.

FREIRE, Paulo. **Da leitura da palavra à leitura de mundo**. **Leitura: teoria e prática**. Campinas, SP, 1(1):3-9, novembro de 1982.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

_____. **Pedagogia da Esperança**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FUSARI, Maria F. de Rezende; FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. **Arte na Educação Escolar**. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Metodologia do ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 1999.

GIROX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história.** Tradução: Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

HERNÁNDEZ, Fernando (Org.). **A Formação do Professor e o ensino das Artes Visuais.** Santa Maria: UFSC, 2005.

_____. **Cultura Visual, Mudança Educativa e projeto de trabalho.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. **Transgressão e Mudança na Educação.** Porto Alegre: Arte Médicas Sul, 1998.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCACAO NACIONAL. **Cadernos de Educação.** 2. Ano II, n. 3, Brasília: Marco/1997.

MARTINS, M. C. F. D.; PICOSQUE, G.; GUERRA; M. T. T. **Didática do ensino da arte: língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte.** São Paulo: FTD, 1998.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura.** São Paulo: Brasiliense, 1994.

MONTEIRO, Maria Cristina. **Tendências de Produção Científica em Arte-Educação e a Proposta Triangular de Ensino.** Linha de pesquisa formação docente e identidades profissionais. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí/SC, 2005.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de; HERNÁNDEZ, Fernando (Orgs). **A Formação do Professor e o Ensino das Artes Visuais.** Santa Maria: UFSM, 2005.

PEIXOTO, Maria Inês. **Arte e grande público: a distante a ser extinta.** Campinas: Papyrus, 2005.

PILLAR, A. D.; VIEIRA, D. **O vídeo e a metodologia Triangular no ensino da arte.** UFRGS - Fundação Iochpe, 1992.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina.** Florianópolis, 1991/ 1997.

ROSSI, Maria H. W. **Imagens que falam: leitura da arte na escola.** Mediações: Porto Alegre, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis: Vozes, 2005. p. 73-102.

_____. Identidade e diferença. In SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis: Vozes, 2005. p. 7- 72.

_____. **Teoria cultural e educação. Um vocabulário crítico.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

ZAMBONI, Sílvio. **A pesquisa em arte: paralelo entre arte e ciência.** Campinas: Autores associados, 1998.

A IMPORTÂNCIA DE SE PLANEJAR E ORIENTAR PREVIAMENTE EVENTOS ECOLÓGICOS NAS ESCOLAS

MAFRA, Ana Isabela.³

RESUMO

A Educação Ambiental, como tema transversal dos Parâmetros Curriculares Nacionais, deve ser acompanhada pela administração pedagógica, pois muitas vezes, quando realizada como promoção de um evento denominado ‘ecológico’, não é fundamentada na sustentabilidade, que vise reduzir os impactos ambientais. Cabe ao corpo docente analisar e orientar os objetivos que deverão ser alcançados com estes eventos pontuais, para que haja reflexão, discussão e mudanças nos hábitos, sendo assim necessário verificar a quantidade de resíduos sólidos gerados com a produção de cada evento, não se limitando ao investimento na decoração e repercussão da atividade festiva. A forma reducionista de relegar o tema a atividades e eventos festivos pontuais, deve ser revista, recomendando-se a aplicação de projetos que envolvam prévio planejamento que visem à mudança de atitudes de estudantes e comunidade em relação ao meio ambiente.

Palavras-chave: Educação ambiental. Escola. Evento ecológico.

INTRODUÇÃO

A Educação Ambiental tem sido exposta por muitos setores educacionais como uma ferramenta utilizada para eventos pontuais, e ainda, se não bastasse, entrar nas agendas de várias escolas apenas em datas determinadas, muitas vezes, promovendo mais resíduos durante esses eventos, quando comparados com uma semana regular dos estudantes.

O consumo desenfreado de produtos para produzir eventos denominado ‘ecológicos’ que a escola realiza, muitas vezes, vão de encontro às propostas de reduzir os impactos ambientais. A Educação Ambiental deve ter o propósito de promover reflexão, discussão e mudanças nos hábitos diários.

Para Freire, Nascimento e Silva (2006), a Educação Ambiental nas escolas é desenvolvida sob duas vertentes: a ecológico-preservacionista, que trata a Educação Ambiental apenas para a conservação da natureza, sem se preocupar com os fatores sociais atuantes; e a socioambiental, que traz a Educação Ambiental numa perspectiva mais ampla de conservação

³ Graduada em Ciências Biológicas | Mestre em Educação | Professora da Faculdade Sinergia.

ambiental e mudança social.

É preciso refletir sobre em quais aspectos esses tipos de eventos realizados, a partir de datas previamente estabelecidas, para ‘comemorar’ a preservação do meio ambiente pelas escolas, estão influenciando a vida ou diretamente na mudança de hábitos mais ecológicos de cada estudante.

Toda atividade ou evento ecológico que envolva a comunidade escolar deve ser fundamentada na sustentabilidade, para que a finalidade da educação ambiental possa ser alcançada e vivenciada.

Mediante a crise ambiental global, tornou-se obrigatório rever os conceitos, valores, conflitos de interesse e implementar a sustentabilidade do modelo de desenvolvimento (BARCELLOS; QUITÉRIO, 2006).

Implantar a sustentabilidade é fazer com que a teoria proferida em sala de aula saia do discurso e se torne prática, pois o próprio ambiente escolar, muitas vezes, não segue as diretrizes corretas e ecológicas que são discutidas e aprendidas nas informações das mídias ou nas formações continuadas.

A Educação Ambiental trata a educação integrada à cidadania, ao dia a dia, à formação da consciência ecológica, saindo da sala de aula de forma transdisciplinar, desenvolvendo atitudes ambientalmente corretas (LEFF, 2001).

Todos os funcionários da escola devem desenvolver suas ações de forma a amenizar os impactos ambientais, além dos professores que já relacionam seus conteúdos com a educação ambiental, uma vez que se trata de um tema transversal dos Parâmetros Curriculares Nacionais, portanto, parte integrante do currículo de todas as disciplinas lecionadas.

1 DESENVOLVIMENTO

Em muitos eventos, como exposições ou feiras de ciências, a escola pensa estar efetuando um movimento que chamará atenção da comunidade, do entorno e que o mesmo irá fomentar diretamente as ações das pessoas que, muitas vezes, visitam os espaços somente para fotografar filhos e não para contribuir com ideias e discussões que possam fazer a diferença na promoção de cidadania dos alunos.

A educação e especialmente a Educação Ambiental, segundo Sato e Carvalho (2005), devem se apresentar sinceramente comprometidas com a edificação da ‘cidadania planetária’

e, por isso, não podem deixar de ouvir e refletir sobre as diferentes vozes e silêncios, independente de onde venham. Portanto, por mais ‘estranhos’ que nos possam parecer, merecem ser discutidos a partir de critérios de paz, solidariedade, justiça social, fraternidade, democracia, amor e ecologia.

As mesmas feiras de ciências tão esperadas pelos estudantes podem ser alvo de grande e prévio conhecimento fomentado durante as aulas e demonstrados para a comunidade escolar, a partir de experiências, as quais se relacionam com o dia a dia; ou ainda, quando a feira não é elaborada com objetivos e propósitos experimentais, estas podem se resumir apenas, em apresentações de maquetes em que os alunos, de forma supérflua, exibem um tema demonstrado com parte de materiais artificiais, alguns naturais e outros, muitas vezes, poluidores.

Há necessidade de se orientar e verificar o uso dos materiais nos eventos considerados como ecológicos, pois aproveitar materiais que seriam descartados é uma ação importante, mas comprar materiais que supostamente seriam resíduos, perde totalmente o foco do evento, e o aluno demonstra que não incorporou a ‘consciência ambiental’.

Entende-se que é extremamente importante fazer atividades diferenciadas dentro da escola, utilizando materiais e técnicas que não necessitem apenas do caderno e livro didático, assim como Krasilchik (2004), que defende a utilização no ensino de ‘uma diversidade de modalidades didáticas’ com a justificativa de atender a diversidade de situações sobrevividas em sala de aula, além de incitar os interesses individuais dos alunos e estabelecer interação entre conhecimento-professor-aluno.

Neste aspecto, a utilização de atividades lúdicas tem uma grande importância, pois além de agradável, mobiliza o aperfeiçoamento de habilidades nos alunos, estimulando e facilitando o processo de aprendizagem (DOHME, 2004). Essas atividades em sala de aula ou eventos escolares podem ser de diversos tipos, como a utilização de jogos, teatros, jornais, músicas, dramatizações, experiências, dentre outras.

Tudo se torna lindo aos olhos de quem promove, ou mesmo de quem vai prestigiar, porém, quando questionados, pais e visitantes presentes, sobre o que acham da promoção da escola, a maioria manifesta entusiasmo e alegria em ver a escola tão animada e enfeitada, desfiando elogios sobre a beleza da decoração, da dança, do figurino, etc., que muitas vezes são confeccionados com objetos novos, ou ainda, feitos com ‘materiais recicláveis’ que o próprio aluno foi comprar o produto para ‘aproveitar’ a embalagem e, assim, poder fazer a sua produção de artefatos ou vestimentas denominadas ecologicamente corretas.

Jamais um evento designado ecológico pode promover ou favorecer o consumo, pois esta atitude é antagonista aos objetivos de uma prática que deveria gerar comportamentos que visem amenizar os impactos ambientais desencadeadores em nosso cotidiano de uma consequente produção de muitos resíduos.

Os hábitos consumistas levaram à humanidade a uma intensa e desenfreada utilização dos recursos naturais, contribuindo, assim, para uma produção excessiva e cumulativa de resíduos no globo terrestre. Define-se resíduo como a sobra de um processo natural ou de transformação que ainda pode ser aproveitado, sendo que os resíduos recicláveis são aqueles que podem ser aproveitados como matéria-prima em algum processo produtivo, a exemplo do metal, plástico, vidro e papel (BORTOLOSSI, ALVES; ZANELLA, 2008).

Segundo Costa e Ribeiro (2014), consumista é a pessoa que consome em excesso, sendo impelida a comprar por uma questão pessoal e não pela necessidade do bem. Estes indivíduos comprometem suas finanças, havendo diversos comportamentos sociais relacionados à compulsão consumista, como a oneomania, que demanda, inclusive, tratamentos psicológicos e psiquiátricos.

Todos os seres vivos são consumidores de recursos e bens de serviços, porém é preciso reflexão para que se adquira só o que apresenta utilidade e não se incentive o consumismo dentro escola mais do que os meios de comunicação já promovem diariamente com suas propagandas.

É vital e importante a inserção da Educação Ambiental no currículo como forma de sensibilização a todas as camadas da sociedade, porém, quando este tema é implantado em escolas, deve ser realizado de forma cautelosa para que não seja fomentado como disciplina separada, ou ainda, como um evento pontual.

O Documento – Referência da Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2014) propõe que se deva garantir o cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, sendo esta garantia de responsabilidade da União, Distrito Federal, Estados e Municípios. Constata-se que existe uma discussão e preocupação da sociedade, delegando que a escola, em parceria com outros segmentos da sociedade, possa dar conta de provocar mudanças de atitudes nessa geração, a fim de garantir a preservação do meio ambiente para as futuras gerações.

Quando questionados sobre a significância dos projetos ou das aulas de Educação Ambiental realizadas na escola, grande parte dos alunos relata que sabem, por senso comum, a distinção entre as atitudes certas e erradas, como também, sobre o que se pode fazer para

amenizar problemas ambientais, não precisando escutar a todo o momento regras do que devem executar dentro ou fora da escola. Porém, professores relatam que por mais que existam regras, ou mesmo que os próprios alunos saibam a diferença do que se pode ou não fazer de fato, há uma distância entre o que sabem e o que efetivamente colocam em prática.

A produção de resíduos sólidos (lixo) tem que ser reduzida e é através da integração entre a teoria e a prática que se realiza a educação ambiental. Reduzir, reaproveitar e reciclar são ações que devem estar presentes diariamente na vida de cada cidadão, seja no ambiente domiciliar, público ou de trabalho.

Segundo Layrargues (2002), a questão do lixo é apontada pelos ambientalistas como um dos mais graves problemas ambientais urbanos da atualidade. No entanto, apesar da complexidade do tema, muitos programas de educação ambiental na escola são implementados de modo reducionista, já que, em função da reciclagem, desenvolvem apenas a Coleta Seletiva de Lixo, em detrimento de uma reflexão crítica e abrangente a respeito dos valores culturais da sociedade de consumo.

Promover eventos ecológicos é uma urgência que permite divulgar e atualizar os estudantes com informações científicas, mas tudo deve ocorrer com o diferencial de sensibilizar cada indivíduo como fator essencial para um avanço, não como mero observador das situações que o cercam, mas como agente participativo.

Diante do aumento do consumo, a problemática dos resíduos sólidos e o seu devido equacionamento inscrevem-se na dimensão de um novo paradigma civilizatório, de uma nova maneira de ver e pensar a produção e o consumo. É necessária, portanto, uma transformação envolvendo modelos e valores que darão novo significado ao próprio desenvolvimento (MARCON, ANDRADE; VENERAL, 2014).

A educação ambiental na escola deve realizar discussões com o objetivo de analisar os acontecimentos atuais com a reflexão e promoção de ideias de como podemos diminuir os impactos ambientais em determinadas situações.

A educação ambiental necessita ser oferecida e incorporada de forma rotineira em todas as disciplinas, para procurar soluções aos problemas expostos pelas mídias sobre desastres e alterações ambientais, para o acúmulo de resíduos em diferentes ecossistemas e, fomentar ações e atitudes que minimizem os danos que foram gerados em determinado local.

CONCLUSÃO

A Educação Ambiental está conquistando seu espaço como tema transversal de qualquer disciplina escolar, porém questiona-se o modo como vem sendo aplicada.

A forma reducionista de relegar o tema a eventos festivos pontuais, deve ser revista, recomendando-se a aplicação de projetos que envolvam prévio planejamento que visem à mudança de atitudes de estudantes e comunidade em relação ao meio ambiente.

Ressalta-se o perigo de promover eventos que contemplem o tema em pauta, nos quais se utilizem materiais que venham aumentar a produção de resíduos.

Mais que teoria, a Educação Ambiental deve ser exercício de cidadania, do qual participem todos os membros da comunidade escolar onde se desperte a preocupação com a vida de forma global.

O desenvolvimento de uma consciência sustentável, incorporado a qualquer ação ou projeto de vida, deve ultrapassar os limites da escola e tornar-se uma barreira capaz de contrapor-se à violenta influência consumista exercida pela mídia.

Para o pleno desenvolvimento de uma consciência ambiental, são sugeridas atividades diferenciadas em uma diversidade de práticas didáticas atraentes e inovadoras que conduzam à discussão e promovam a criatividade na busca de soluções para os problemas mais emergentes.

O desenvolvimento prático da Educação Ambiental nas escolas deve ser construído de acordo com as verdadeiras necessidades e realidades as quais os estudantes estão inseridos, com usos de métodos pedagógicos eficazes capazes de despertar a consciência crítica construtiva dos mesmos.

REFERÊNCIAS

BARCELLOS, C.; QUITÉRIO, L. A. D. Vigilância ambiental em saúde e sua implantação no Sistema Único de Saúde. **Revista Saúde Pública**. 2006. São Paulo. v. 40, n. 1.

BORTOLOSSI, F.; ALVES, F. K.; ZANELLA, G. Programa de Gestão de Resíduos Sólidos. Blumenau: FURB - DAC, 2008. **Cartilha Educativa**. BR

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP1/2002. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2002.

CONAE 2014: Conferência Nacional de Educação: documento – referência elaborado pelo Fórum Nacional de Educação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Executiva Adjunta,

2014. 96 p.

COSTA J. H. R.; RIBEIRO, M. S. P. Superendividamento: consumismo ou crédito irresponsável? **Anais Congresso Brasileiro de Processo Coletivo e Cidadania**, n. 2, p. 183-190, out. 2014.

DOHME, V. D. Atividades Lúdicas Na Educação – O Caminho de Tijolos Amarelos do Aprendizado. In: XVII Encontro Regional de História, São Paulo, 17, 2004. São Paulo. **Anais**. São Paulo: ANPUH/SP. UNICAMP, 2012.

FREIRE, J. T.; NASCIMENTO, M. F. F.; SILVA; S. A. H. **Diretrizes Curriculares de Educação Ambiental**: as escolas da Rede Municipal de Ensino de Salvador. Salvador: SMEC. 2006.

KRASILCHIK, M. **Prática de Ensino de Biologia**. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

LAYRARGUES, P. P. O cinismo da reciclagem: o significado ideológico da reciclagem da lata de alumínio e suas implicações para a educação ambiental. In: LOUREIRO, C.F., LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (Org.) **Educação Ambiental**: repensando o espaço da cidadania. São Paulo: Cortez, 2002. p. 179-219.

LEFF, E. **Saber Ambiental**: Sustentabilidade, Racionalidade, complexidade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MARCON, G. T. G.; ANDRADE, M. C. K.; VENERAL, D. C. Os desafios da educação ambiental frente à política nacional de resíduos sólidos. **Revista Meio Ambiente e Sustentabilidade**. vol. 5, n. 3. jan./jun. 2014. p. 119-137.

SATO, M.; CARVALHO, I. **Educação ambiental – pesquisa e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005. 232 p.

O CONHECIMENTO DOS ALUNOS DE PRIMEIRA SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE A DIVISÃO

NICOLODI, Josiane Elias.⁴

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo caracterizar as formas de solução escrita utilizadas por alunos de primeira série do ensino fundamental na resolução de problemas de divisão. A partir dos referenciais teórico-metodológicos propostos por Vergnaud e Nunes, Campos, Magina e Bryant, empreendeu-se uma investigação para responder à seguinte pergunta de pesquisa: Que compreensão da divisão é revelada na solução escrita dos alunos da primeira série do ensino fundamental na resolução de problemas de divisão? A coleta de dados foi realizada com 38 crianças de uma escola pública de Navegantes, onde foi solicitado que resolvessem um formulário com problemas de divisão, exata e inexata, partição e quotas, de forma a se obter informações sobre o objeto a ser investigado. A análise qualitativa das soluções escritas efetuadas pelos sujeitos, na resolução dos problemas de divisão, resultou em um mapa que relaciona as etapas que ocasionaram as estratégias, que resultaram nos esquemas utilizados pelas crianças para resolução dos problemas de divisão, e também na coordenação dos fatores dividendo, divisor e quociente, envolvidos na situação decorrente do enunciado problema. Conclui-se que a compreensão apresentada na solução esperada dos problemas, não está diretamente ligada à classificação dos problemas, mas sim, à situação descrita no enunciado.

Palavras-chave: Esquemas. Divisão. Soluções.

INTRODUÇÃO

Partimos do pressuposto que, antes de entrar na escola, as crianças apresentam um conhecimento espontâneo sobre vários conteúdos matemáticos, e entre esses conteúdos está o objeto de estudo desta pesquisa, o conceito matemático de divisão (LAUTERT; SPINILLO, 2002). Escolhemos esse objeto porque temos constatado que a divisão é um dos obstáculos mais difíceis para a criança na aprendizagem da matemática nas séries iniciais do ensino fundamental e, ao mesmo tempo, ela é crucial para a construção de conceitos que são aprendidos, posteriormente, como o de fração.

Vergnaud (1991) considera a divisão uma das operações mais complexas entre as quatro operações, por diversas razões conceituais: ela nem sempre é exata, o quociente nem sempre é o resultado da aplicação do operador ao operado, pode haver restos diferentes de zero,

⁴ Graduada em Matemática | Mestre em Educação | Professora da Faculdade Sinergia.

a divisão como regra operatória nem sempre é o inverso da multiplicação. Também a divisão está relacionada a duas diferentes ideias, repartir e medir, sendo a primeira, de partição, mais enfatizada que a segunda, por quota.

Portanto, é necessário que o professor conheça as soluções das crianças ao resolverem problemas que envolvem a divisão, pois os procedimentos utilizados pela criança são sustentados nas noções que ela construiu sobre esse conceito matemático, em suas experiências diárias. Sendo assim, é necessário conhecer que conhecimentos as crianças já possuem sobre divisão, antes que esse conteúdo lhes seja ensinado na escola, que estratégias utilizam para resolver problemas de divisão e que notações produzem para registrar suas soluções.

No intuito de responder à problemática da pesquisa, tem-se como objetivo geral desta pesquisa caracterizar as formas de solução escrita utilizadas por alunos de primeira série do ensino fundamental na resolução de problemas de divisão. Com vistas a atender a esse objetivo, foram considerados como aspectos fundamentais dessas soluções, o conteúdo, as estratégias e os esquemas, o que permitiu formular os seguintes objetivos específicos: verificar, se nas soluções escritas, estão presentes os termos da divisão (dividendo, divisor) e o resultado (quociente), e se são coerentes com as informações do enunciado do problema; identificar se os alunos na primeira série do ensino fundamental utilizam os esquemas de ação ‘distribuição equitativa’ e ‘correspondência um a muitos’ (NUNES et al., 2005), nas soluções escritas; e verificar se as soluções escritas revelam a existência de coordenação entre os esquemas.

O presente estudo, de natureza exploratória, foi realizado inicialmente com 38 alunos da primeira série do ensino fundamental, com idades entre seis e sete anos, em duas salas de aula do período matutino de uma escola municipal de Navegantes, SC. Para atingir os objetivos propostos foi utilizado para coleta de dados um formulário de conhecimentos matemáticos com problemas de divisão, exata e inexata, partição e quotição (PO1, partição exata: Um amigo meu chegou a casa morrendo de fome e fez dois sanduíches de pão, presunto e queijo. Quando ele ia dar a primeira mordida, chegaram três amigos seus. Não tinha mais pão, presunto e queijo. O que você faria se estivesse no lugar dele?; PO2, partição inexata: Pedro havia comprado 16 carrinhos e tinha 5 caixinhas. Ele queria colocar o mesmo número de carrinhos em todas as caixinhas. Quantos carrinhos ele tinha que colocar em cada caixinha?; PO3, quotição inexata: Marta tinha 19 doces e queria colocar 6 doces em cada bandeja. Quantas bandejas serão necessárias? e PO4, partição exata: Júlia tem 6 bombons e quer dividir entre 3 amigas. Quantos bombons, cada amiga vai ganhar?) de forma a se obter informações sobre o objeto a ser investigado. A análise qualitativa dos registros usados pelos sujeitos na resolução

dos problemas de divisão, possibilitou conhecer a variedade de procedimentos utilizados e, em alguns casos, inferir os conceitos e os esquemas de ação utilizados pelos sujeitos.

Vergnaud (1990) aprimorou as definições de conceito, pois quando nos interessamos pela aprendizagem e o ensino desse conceito, percebe que um único conceito não assume significado em uma única situação, e que essa situação não pode ser analisada através de um único conceito. A operacionalidade de um conceito precisa ser provada através de várias situações, como por exemplo, o conceito de função, somente é assimilado através de vários problemas práticos, que possibilitem aplicar as propriedades de acordo com as situações, compreendidas no decorrer da sua aprendizagem.

Segundo Vergnaud (1991, p. 9), “é necessário que o conhecimento que as crianças adquirem, seja construído por elas mesmas, numa relação que as mesmas são capazes de fazer sobre a realidade, que são capazes de perceber, compor e transformar os conceitos que constroem progressivamente”.

O autor centra seus estudos nas estruturas aditivas e multiplicativas, para estudar as dificuldades que os alunos têm nessas áreas, uma vez que faz parte do campo conceitual das estruturas multiplicativas toda situação que envolva uma multiplicação, divisão ou as duas operações simultaneamente. Nunes et al. (2005) dedicam um capítulo de seu livro para uma concepção das estruturas multiplicativas em sala de aula. Segundo esses autores, a ideia que está sendo transmitida na prática educacional, de que a multiplicação é uma soma de parcelas iguais, não é mais a única alternativa para se ensinar o conceito matemático de multiplicação. Para eles, a relação que existe entre a adição e a multiplicação não é conceitual. Essa relação se deve ao fato do processo de cálculo da multiplicação poder ser feito através da adição, pois a multiplicação é distributiva em relação à adição.

1 A DIVISÃO E OS ESQUEMAS DE AÇÃO

A divisão é uma das quatro operações matemáticas básicas e fundamentais (adição, subtração, multiplicação e divisão) e determina a quantidade de vezes que um número (divisor) está contido dentro de outro número (dividendo). A divisão é a operação inversa da multiplicação, assim como a subtração é da adição, porém esta reciprocidade não a torna fácil de ser aprendida e compreendida pelos alunos. Pode-se afirmar, mediante experiências com o ensino desse conceito, que o motivo de tal dificuldade é o uso de seu algoritmo somado à falta de contextualização de situações de divisão, às situações-problema.

A operação de divisão envolve conhecimentos além daquele relativo à obtenção de parcelas equivalentes quando se reparte. Como uma operação multiplicativa, requer a coordenação dos fatores envolvidos - dividendo, divisor e quociente – através do entendimento das relações que estes termos podem estabelecer entre si (CORREA, 2000, p. 5). Além disso, a divisão requer do aluno estabelecer relações diversas, como: considerar o tamanho do todo, o número de partes, o tamanho das partes que deve ser o mesmo, a relação direta entre o total de elementos e o tamanho das partes, a relação inversa entre o tamanho das partes e o número de partes. Esta diversidade pode ser contextualizada através da resolução de problemas, um dos princípios norteadores que regem os PCN de Matemática do Ensino Fundamental.

Nos problemas de divisão por partição (PO1, PO2 e PO4), temos a quantidade inicial e o número de vezes (número de partes) em que essa quantidade deve ser distribuída, para encontrar o tamanho de cada parte (número de elementos). Nessas situações, para que a criança consiga resolver esses problemas, ela precisa estabelecer a relação parte-todo, ou seja, é preciso saber que o quociente a ser obtido refere-se ao número das partes, que o dividendo é representado pelo todo, e que o divisor refere-se ao número de partes em que o todo vai ser dividido. Nos problemas de divisão por quota (PO4), é dada uma quantidade inicial, que precisa ser dividida por quotas pré-estabelecidas (tamanho das partes). Nesse caso, para que a criança consiga resolver esses problemas, ela precisa considerar que o quociente a ser obtido refere-se ao número de partes em que o todo foi dividido, que o dividendo é representado pelo todo e que o divisor refere-se ao tamanho das partes, ‘quotas’.

Dentre os esquemas utilizados pelas crianças nas soluções de problemas de divisão de acordo com Nunes et al. (2005), destacam-se: a distribuição equitativa (noção de equivalência) que é ação de distribuir as quantidades iguais entre os elementos, e em uma ação menos elaborada, percebeu-se a correspondência um a um, ou seja, um para cada um, até que não se tenha mais o que distribuir, ou a quantidade a ser distribuída seja insuficiente para mais uma roda de distribuições; e a correspondência um a muitos (correspondência termo a termo), que ação feita quando o divisor é desconhecido, separa-se o todo em quantidades estabelecidas e, dessa forma, encontra-se o total de partes.

2 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para caracterizar as formas de solução escrita utilizadas por alunos de primeira série do ensino fundamental na resolução de problemas de divisão, procurou-se primeiro quantificar as informações (figura 1). Visto que dessa forma não foi possível visualizar as estratégias,

optou-se pela elaboração de um esquema gráfico (no formato de organograma), para que ficasse mais claro o caminho utilizado, o que facilitaria a identificação dos esquemas de ação. O esquema gráfico foi organizado de acordo com os procedimentos que foram identificados nas soluções escritas, após a análise das mesmas.

No esquema gráfico (figura 1), os retângulos finais coloridos são para designar o problema do formulário de coleta de dados, os números coloridos identificam as crianças e o número preto, em negrito, é a quantidade de crianças que seguiu esse ‘caminho’. Como pode ser observado, foram encontradas 159 soluções, pois algumas crianças registraram duas soluções para o mesmo problema. Dessas, 58 das soluções (36%) não demonstraram indícios de divisão. Das soluções que demonstraram indícios de divisão, portanto, em que a criança realizou alguma ação sobre o dividendo, foram encontrados três procedimentos: somente registrou o dividendo (8 soluções para o conjunto dos problemas, o que equivale a 5% das 159 soluções e a 9% das 93 soluções em que houve indícios de divisão); registrou o dividendo com um valor diferente do informado no enunciado (21 soluções, correspondendo a 13% das 159 soluções e a 23% das soluções em que houve indícios de divisão); registrou o dividendo de acordo com o enunciado (72 soluções, ou seja, 45% das 159 soluções apresentadas, ou 77% das soluções em que houve indícios de divisão).

Quando representaram o dividendo de acordo com o enunciado, verificamos as situações: utilizaram outro valor para o divisor; trocaram divisor e quociente, fez a distribuição e representou o resto na última parcela; realizaram somente uma rodada de distribuição; e visualmente se percebeu mais de uma rodada de distribuição, e a representação do resto. Dentre as situações que levaram a uma forma de divisão foram ainda organizadas quanto à representação do resto.

Aproximadamente, 77% das 93 soluções que realizaram ações sobre o dividendo esperado e verificamos os procedimentos: utilizou outro valor para o divisor, sendo esse maior do que o descrito no enunciado dos problemas. Não identificamos o porquê que ela não utilizou o valor descrito no enunciado para o quociente, mas talvez justifica-se a utilização desse procedimento no problema de quotas (PO3); trocou-se divisor e quociente, fez a distribuição e representou o resto na última parcela. Nessa situação, percebemos que o esquema utilizado para essa resolução foi o da distribuição equitativa, o que tornou incorreto a solução para esse problema, de acordo com a literatura (NUNES et al., 2005). Considerando o problema (PO3) de quotas, apresentava a relação fixa, seis doces por bandeja, o que caracteriza a utilização do esquema um-a-muitos; e somente utilizou uma rodada de distribuição, visualmente pela semelhança dos desenhos, identificou-se que as crianças fizeram uma única

rodada de distribuição. O que pode justificar esse procedimento é o enunciado do problema que traduz uma situação vivenciada pelos alunos e com quantidades conhecidas. Dessa forma, chegam ao valor do quociente, mesmo quando ele é desconhecido no enunciado do problema. Ou seja, quando a relação fixa não está presente no enunciado dos problemas, e esses problemas de divisão são classificados como de partição.

Caracterizamos, assim, nesse procedimento, que os problemas de partição foram resolvidos pelo esquema da distribuição equitativa e o problema de quotas pelo esquema um-a-muitos como descrito na literatura (NUNES et al., 2005), e esperado para solução desses problemas.

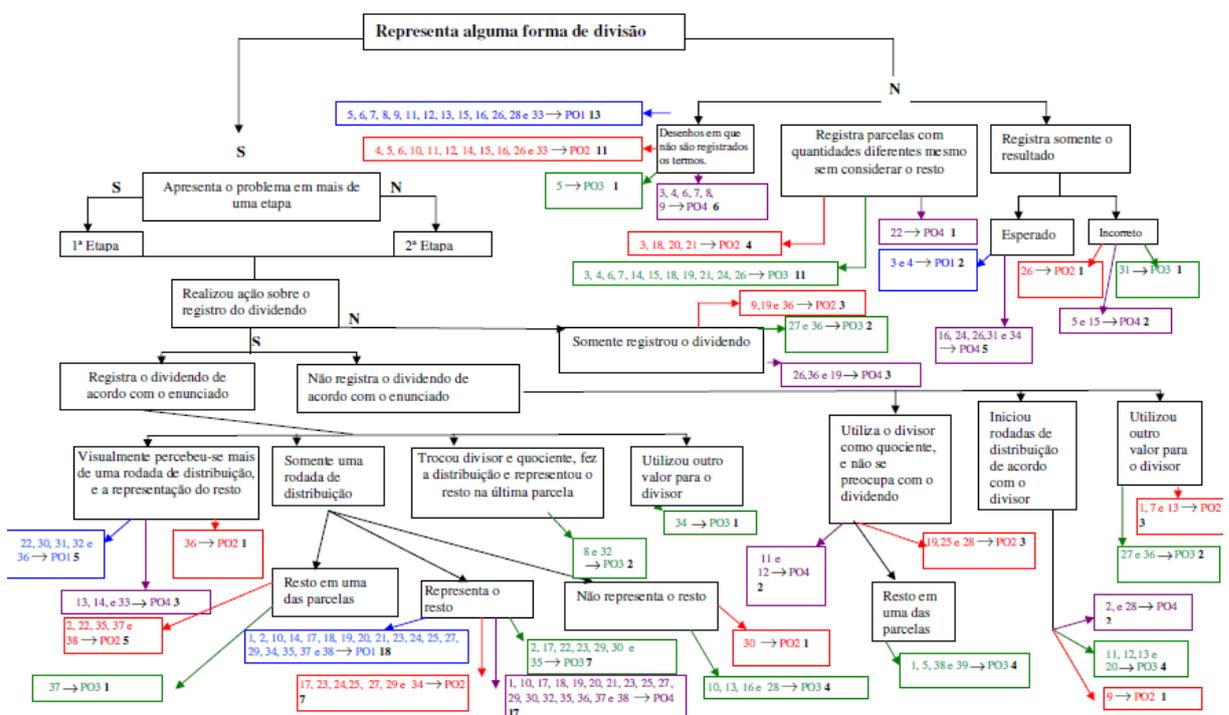


Figura 1 – Esquema gráfico das estratégias de resolução dos problemas⁵.

Fonte: Dados da pesquisa.

Esse procedimento ocasionou na classificação do resto, em: resto em uma das parcelas; representa o resto; e aqui foram classificados, também, o PO1 e o PO4 que o resto é igual a zero, e a situação que a criança não representa o resto. Quanto à resposta esperada para o problema, somente consideramos corretas as situações que a criança representa o resto, estando incluído, nesse procedimento, as soluções para o PO1 e PO4; que a criança não representou o resto e nas soluções que o resto foi representado em uma das parcelas foram consideradas incorretas para o problema. Nesse procedimento, obtivemos 60 soluções (65% das 93 soluções) para a representação esperada do esquema de ação, 25% das soluções desse grupo

⁵ O esquema gráfico apresenta-se, em tamanho maior, no apêndice A.

para o PO1, 18% para o PO2, 17% para o PO3 e 24% para o PO4, estando todos corretos para os devidos problemas. Sendo que nesse procedimento caracterizamos os esquemas de ação de distribuição equitativa para os problemas de partição, e os de correspondência um-a-muitos para os problemas de quotas de acordo com Nunes et al. (2005).

Verificou-se, também, o procedimento em que a criança, visualmente, fez mais de uma rodada de distribuição, e a representação correta do resto. Nessa situação, percebemos pelos borrões e apagões, que a criança fez mais de uma rodada de distribuições, caracterizando em primeiro momento, a correspondência um-a-um, caracterizando o esquema de distribuição equitativa (NUNES et al., 2005). Esse procedimento somente foi encontrado nos problemas de partição, sendo 7% das soluções apresentadas para o PO1, 1% para o PO2 e 4% para o PO4, não estando presente nas soluções do problema de quotas, pois esse procedimento não caberia na resolução desse problema, devido à relação fixa ser conhecida.

Sendo assim, caracterizamos os esquemas esperados nas soluções escritas em que foram apresentadas ideias de divisão, das crianças da primeira série do ensino fundamental, onde verificamos que esses esquemas de ação esperados resultaram dos procedimentos em que se evidenciou somente uma rodada de distribuição ou visualmente se percebeu mais de uma rodada de distribuição.

Quanto à representação esperada para os termos da divisão, percebemos no esquema gráfico que o dividendo foi representado de acordo com o esperado, em 80 soluções, exatamente 50% das 159; o divisor foi representado de acordo com o enunciado dos problemas em 76 soluções, o que corresponde a 48% das 159 soluções observadas; e o quociente foi representado de acordo com o esperado para o enunciado dos problemas, em 69 soluções, correspondentes a 43%.

Analisando o PO1 e o PO4, observamos o efeito do tipo de quantidade descritas no enunciado dos problemas. No PO4 que temos quantidades discretas, e no PO1 contínuas, mas o índice de acerto foi maior no PO1, 33% das 69 soluções. É provável que a situação descrita no enunciado do PO1 seja uma situação vivenciada frequentemente pela criança, ao dividir o seu lanche com amigos ou irmãos. Como lembra Vergnaud (1990), a familiaridade das situações permite que a criança recorra aos esquemas já elaborados para resolver situações semelhantes e os aplique na resolução do novo problema.

Para verificar o efeito causado pelo tipo dos problemas de divisão, confrontamos as soluções do segundo (PO2) e do terceiro problema (PO3). O problema de partição inexata (PO2) mostrou um nível de aprendizagem melhor (9 % das respostas), do que o de quotas

inexata (8% das respostas), se não considerarmos os efeitos causados pelo resto, o que afirma a literatura (SELVA, 1998). Mesmo assim, conclui-se que o desempenho das crianças nas soluções de problemas de divisão de partição exata foi o que apresentou o melhor índice.

Isto se considerarmos os efeitos do resto, e assumirmos como correto somente quando a criança representou o resto corretamente ou, simplesmente, não representou o resto. O problema de quotas inexato (PO3) apresentou maior índice de acertos (7% das 159 soluções) do que o de partição inexata (PO2), 6%. A justificativa para essa situação é pelo fato de que para resolução dos problemas de quotas se utiliza o esquema de correspondência um-a-muitos, tornando-se, assim, mais fácil a visualização do resto, ou seja, do que sobra. Dessa forma, concluímos que o nível de acertos dos problemas de quotas e partição não está somente associado à classificação dos problemas, mas também à denotação quanto a serem inexatos ou exatos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a compreensão apresentada na solução esperada dos problemas, não está diretamente ligada à classificação dos problemas, mas sim, à situação descrita no enunciado e denotação de exatos e inexatos. O desempenho das crianças, de modo geral, nas soluções de problemas de divisão de partição exata, foi o que apresentou o melhor índice, enquanto que o problema de quotas inexato mostrou um nível de aprendizagem melhor do que o de partição inexata, quando considerado o resto.

Esses fatores estão extremamente interligados com a situação descrita nos problemas e com a utilização do esquema de ação. Quando o problema apresenta uma escrita adequada à realidade da criança, onde a criança se remete à história descrita no enunciado do problema, ela consegue resolvê-lo com mais facilidade. E referente ao melhor desempenho nos problemas de quotas inexatos, quando considerado o resto, justifica-se pela utilização do esquema de correspondência um-a-muitos, pois facilita a percepção do que sobra, ou seja, o resto.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação. Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª série): matemática**. Brasília: MEC/ SEF, 1997.

CORREA, Jane; MEIRELES, Elisabet de Souza. A compreensão intuitiva da criança acerca da divisão partitiva de quantidades contínuas. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 5, n. 1, 2000.

LAUTERT, Síntria Labres; SPINILLO, Alina Galvão. As relações entre o desempenho em problemas de divisão e as concepções de crianças sobre a divisão. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 18, n. 3, 2002.

MORO, Maria Lucia Faria. Notações da matemática infantil. Igualar e repartir grandezas na origem das estruturas multiplicativas. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 17, n 2, 2004.

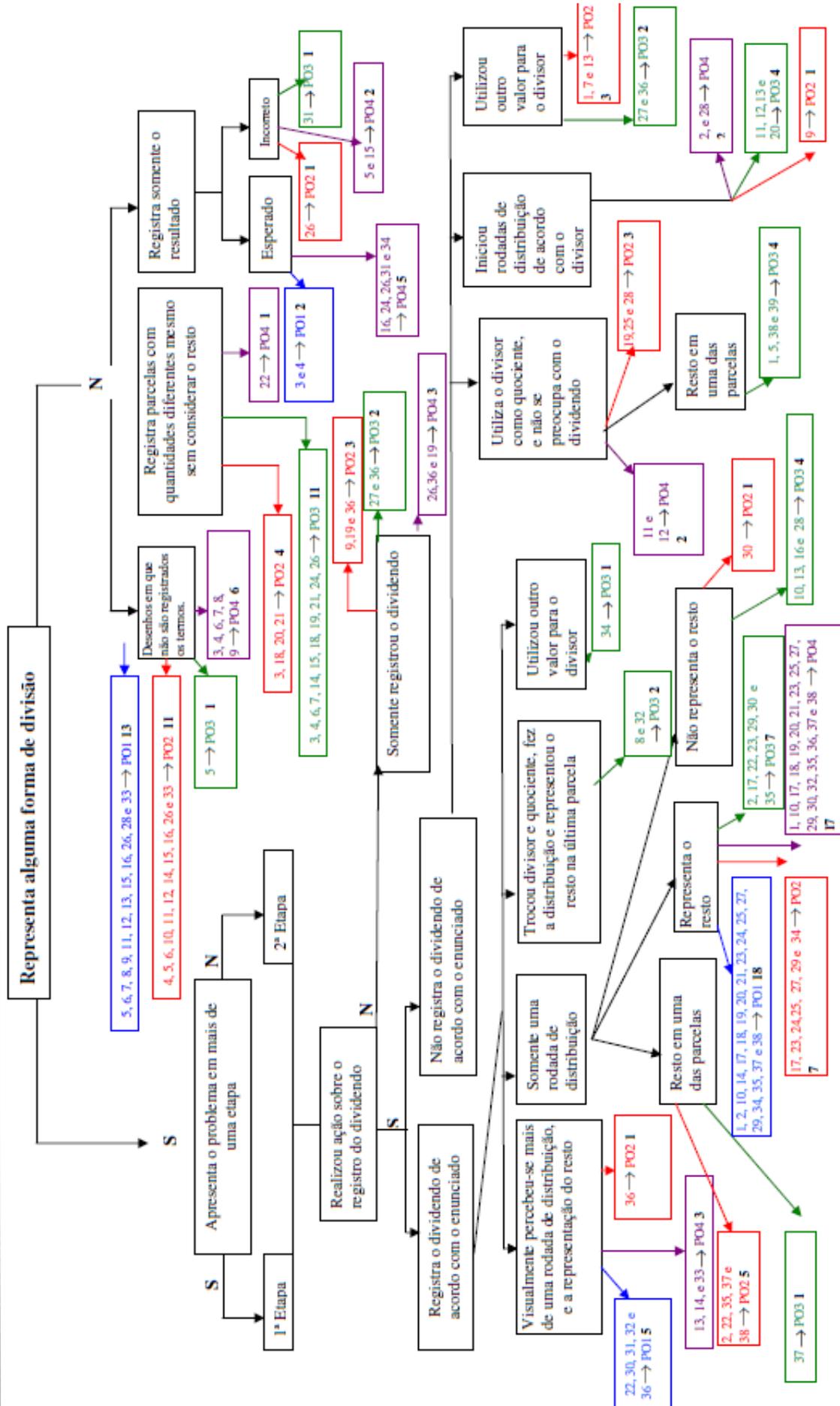
NUNES, Terezinha et al. **Educação matemática: os números e as operações numéricas**. São Paulo: Cortez, 2005.

SELVA, Ana Coelho Vieira. Discutindo o uso de materiais concretos na resolução de problemas e divisão. In: SCHLIEMANN A.; CARRAHER, D. (Orgs.). **A compreensão de conceitos aritméticos. Ensino e pesquisa**. Campinas: Papirus, 1998.

VERGNAUD. Gérard. **La théorie des champs conceptuels. Recherches en Didactique des Mathématiques**, 10 (23): 133-170, 1990.

_____. **El niño, las matemáticas y la realidad: problemas de la enseñanza de las matemáticas en la escuela primaria**. México: Trillas, 1991.

APÊNDICE 1



UM HUMANISMO PARA O SÉCULO XXI

SANTOS, José Francisco dos.⁶

RESUMO

O presente texto pretende refletir acerca do significado do termo “humanismo”, ressaltando o modo como foi considerado em diferentes momentos históricos e os desafios contemporâneos. Ressalta o papel da ideia de igualdade no processo de emancipação humana, identificando sua compreensão nas sociedades antigas e sua evolução ao longo da história do pensamento. Iniciando com a concepção de desigualdade essencial, nos gregos, passa pela igualdade essencial e desigualdade existencial das cartas de São Paulo, chegando ao liberalismo e ao marxismo. Apresenta também a ideia de humanismo como antropocentrismo, típica do Renascimento cultural e seus desdobramentos no espírito cientificista e tecnicista dos séculos XIX e XX. Critica o positivismo, sobretudo pela exclusão da religião do horizonte humanista. Por fim, busca analisar os possíveis desdobramentos do humanismo nos tempos atuais, apontando os desafios e propondo um retorno aos ideais clássicos de formação integral do ser humano. Propõe o ideal grego de nobreza e seu modo de atingir a excelência como um ideal a ser buscado nos dias atuais. Ressalta, ainda, a importância da educação física como formadora do autodomínio e da virtude.

Palavras-chave: Humanismo. Educação. Política. Ética.

INTRODUÇÃO

O humanismo é um tema recorrente. Desde que o Renascimento, na parte final da Idade Média, trouxe à tona o tema do humano, de suas capacidades e prerrogativas, a questão se tornou central na reflexão filosófica e nas chamadas ciências humanas que se formariam alguns séculos depois.

A palavra humanismo, no entanto, é uma daquelas sujeitas a múltiplos significados e acepções. Daí a necessidade de esclarecer alguns pontos do seu percurso histórico, para entender que significado e que abrangência ela ainda tem nos nossos dias.

A resposta passa pela compreensão dos desafios que o movimento humanista enfrentou em cada época. A pergunta básica poderia ser: ‘o que impede o ser humano de desenvolver-se por completo e viver na prática a dignidade que tem em sua essência?’ Cada época enfrentará inimigos diferentes, ou o mesmo inimigo mitigado pelo tempo e pela história,

⁶ Graduado em Filosofia | Doutorado em Filosofia | Professor da Faculdade Sinergia.

a partir da visão dos chamados ‘humanistas’. Em épocas de escravidão, servidão ou exploração econômica, o humanismo combaterá no campo da política, denunciando as desigualdades. Em tempos de expansão do conhecimento científico, o termo abrigará os que lutam contra os poderes espirituais e temporais que tentam impedir tal desenvolvimento por ameaça a crenças, sistemas ou privilégios.

Nos dias atuais, vemos a luta ferrenha pelos direitos humanos em nações que ainda mantém governos despóticos e sistemas econômicos perversos. Em diversas partes do globo, as populações ainda lutam contra fantasmas que as nações desenvolvidas do ocidente já exorcizaram há muitos séculos. Nesses casos, o combate é bastante claro. É a luta contra o atraso e a miséria no Haiti, contra as ditaduras bizarras do norte da África ou as dinastias comunistas que ainda resistem, como em Cuba e na Coreia do Norte.

No Brasil, esse humanismo foi evidente na oposição à ditadura militar e ainda o é no esforço humanitário contra a miséria, o analfabetismo e o atraso que ainda reinam em tantos lugares. Mas de que falamos quando dizemos ‘humanismo’ num contexto em que a luta política já não tem inimigos tão claros e em que o desenvolvimento econômico pode ser considerado satisfatório? Há ainda espaço para a bandeira humanista? Que desafios precisam ainda ser enfrentados? Que papel tem a Educação nesse processo? Quem são os inimigos do ser humano no século XXI, em nações que já re(conquistaram) a democracia e vivem desenvolvimento econômico acelerado?

Tais questões são consideradas no presente artigo como um guia para a reflexão. Respondê-las de modo razoavelmente satisfatório é dar um passo decisivo para enfrentar a tarefa de construir um mundo mais humanizado.

1 O HUMANISMO POLÍTICO - SOBRE IGUALDADE E DIFERENÇA ENTRE OS SERES HUMANOS

No mundo antigo, a ideia de igualdade entre os seres humanos não era apenas estranha, mas absurda. Na prática, as diferenças foram sendo estabelecidas pelos costumes e pelas crenças religiosas. Coulanges (2004) atesta que foi o culto aos mortos e sua estruturação na comunidade familiar que cristalizou o modo fundamental de vida dos povos antigos, muito antes que os gregos fossem conhecidos como uma civilização. O primogênito, sacerdote do culto aos ancestrais, era o herdeiro único da terra, tinha autoridade absoluta sobre filhos, irmãos, servos, escravos, cujo direito de existir na comunidade passava pelo culto familiar. As distinções de toda ordem, que foram se estabelecendo nas tribos (*gens*) e posteriormente na

Polis, eram consequência dessa estrutura religiosa, e explicadas como desígnio dos deuses ou meras manifestações da natureza.

Aristóteles, cuja genialidade, no mundo antigo, rivalizava apenas com a do seu mestre Platão, é seguidor dessa crença. Em sua *Política*, afirma que:

A natureza, tendo em conta a necessidade de conservação, criou uns seres para mandar e outros para obedecer. Quis que o ser dotado de razão e de previsão mande como dono, assim como também o que o ser capaz, por suas faculdades corporais, de executar as ordens, obedeça como escravo, e deste modo o interesse do senhor e do escravo confundem-se (ARISTÓTELES, 1965, p. 22).

E ainda:

Quando se é inferior aos seus semelhantes, tanto como o são o corpo relativamente à alma e o bruto relativamente ao homem, e esta é a condição de todos aqueles nos quais o emprego das forças corporais é a melhor e única vantagem que se pode tirar do seu ser, é- se escravo por natureza. Estes homens, assim como os outros seres de que acabamos de falar, não podem fazer coisa melhor do que submeter-se à autoridade de um senhor (ARISTÓTELES, 1965, p. 31).

A mesma ideia valia para as mulheres - naturalmente inferiores e destinadas a obedecer aos homens - ou para o bárbaro, inferior ao grego. Na *Ética a Nicômaco*, Aristóteles, ao tratar da amizade, considera que esta - tanto quanto a justiça - são impossíveis onde nada aproxima uma parte da outra. Tal é o caso dos governos tirânicos para com os seus súditos, mas também: “entre artífice e ferramenta, alma e corpo, amo e escravo, os segundos termos de cada uma dessas dualidades são beneficiados por aqueles que os utilizam, mas não existe amizade nem justiça para com coisas inanimadas” (ARISTÓTELES, 1987, p. 151).

É patente que o ser humano, entendido no seu sentido pleno, sujeito dos mais altos direitos, não é qualquer ‘*bípede implume*’, mas o cidadão: homem, livre, de estirpe nobre. Essa compreensão era visível na organização da sociedade grega. Mesmo na Atenas do Séc. V, no auge de sua ‘democracia’ (da qual Aristóteles e também Platão são críticos), o exercício dos direitos políticos estava reservado a um número muito reduzido dos habitantes efetivos da cidade. Isso parecia não só aceitável, mas totalmente ‘natural’. Mesmo a democracia elitista de Atenas era considerada uma degeneração pelos grandes filósofos, uma espécie de governo dos medíocres.

Como a Europa cristã medieval manteve as distinções e privilégios entre senhores e servos, nobres e comuns, parece natural pensar que o cristianismo em nada inovou na questão da igualdade ou da dignidade de todos os seres humanos. Engana-se, porém, quem assim pensa. Nas cartas de São Paulo podem ser encontrados os principais ingredientes de uma mudança de mentalidade, sutil, mas firme, embora possa parecer contraditória. A aparência de contradição pode ser percebida nas inúmeras recomendações que o apóstolo faz às comunidades para as

quais escrevia, insistindo para que as mulheres fossem submissas aos seus maridos, os escravos aos seus senhores, e que todos obedecessem aos magistrados e às autoridades civis. No entanto, as recomendações são entrecortadas com considerações muito inovadoras para o mundo antigo. Segundo o apóstolo, “Deus não faz acepção de pessoas” (Gl 2, 6) e “não se faz mais distinção entre grego e judeu, circunciso ou incircunciso, bárbaro, cita, escravo, livre...” (Col 3, 11). É ainda mais significativa, nesse aspecto, a *Carta a Filêmon*, um texto curto, dirigido a esse senhor, provavelmente bastante rico. Na carta, Paulo fala de Onésimo, escravo de Filêmon, que conhecera na prisão e que lhe fora de grande valia. Paulo ‘devolve’ Onésimo a Filêmon, com as recomendações de que não o receba mais “como um escravo, mas como a um irmão querido” (Fil 1, 16). Paulo fala de Onésimo como de um filho, transparecendo a enorme afeição que havia entre eles: “ele é como o meu próprio coração” (Fil 1,12).

Ora, o que podemos depreender daí para a compreensão da dignidade humana segundo o cristianismo primitivo? A mudança fundamental é que, embora Paulo continue aceitando as diferenças *existenciais*, não as considera mais como algo provindo da *essência* do ser humano. A distinção entre essência e existência é muito importante na filosofia. A essência é aquilo que o ser é, por sua natureza, como a ‘equinidade’ do cavalo, ou a ‘humanidade’ do humano. Em São Paulo, parece bastante claro que, na essência, todos são iguais, uma vez que Deus (ao contrário dos deuses gregos) não faz acepção de pessoas. Há uma evolução radical em relação às considerações de Aristóteles. Comparando a *Carta a Filêmon* com o livro sobre a amizade da *Ética a Nicômaco*, é nítido como Paulo não considera o escravo como uma ‘coisa inanimada’. O sentimento que o apóstolo deixa transparecer é mais significativo que suas palavras. Essa mudança é o germe de todas as propostas políticas que farão sucesso na modernidade, do liberalismo ao marxismo. Mas como o apóstolo não era um sociólogo, nem estava preocupado com as mudanças das ‘estruturas sociais injustas’ de sua época, muitas vezes parece ao leitor contemporâneo que em nada o cristianismo estivesse contribuindo para a causa do humanismo.

A ideia de igualdade essencial entre os homens, proposta pelos filósofos liberais como John Locke e Jean-Jacques Rousseau, entre outros, não é, assim, uma novidade tão grande. Com Rousseau, no entanto, essa igualdade deveria ser conquistada numa sociedade sem mais diferenças políticas ou econômicas, no que será seguido, no século XIX, por marxistas e anarquistas.

Todas essas correntes filosóficas e políticas são etapas do humanismo. Estão empenhadas em resgatar nos seres humanos concretos o que consideram que lhe pertence por natureza. Se todos são livres e iguais por natureza - a principal ideia das revoluções liberais -

as desigualdades precisam ser denunciadas e destruídas, como preconiza Rousseau (2001).

Ao contrário de Aristóteles, Rousseau não considera naturais as diferenças de privilégio e poder:

Concebo, na espécie humana, duas espécies de desigualdades: uma a que chamo natural ou física, por ser estabelecida pela natureza, e que consiste na diferença das idades, da saúde, das forças do corpo e das qualidades do espírito ou da alma; a outra, a que se pode chamar desigualdade moral ou política, por depender de convenção a ser estabelecida, ou pelo menos autorizada, pelo consentimento dos homens. Esta consiste nos diferentes privilégios que alguns usufruem em prejuízo dos outros, como serem mais ricos, mais reverenciados e mais poderosos do que eles, ou mesmo em se fazerem obedecer por eles (ROUSSEAU, 1999, p. 159).

A Revolução Francesa poderia ter sido o grande momento do humanismo, se as ideias não tivessem sido atropeladas pelos interesses - os mesmos interesses que, de certa forma, as fizeram ser produzidas. Uma vez deposto o rei e abolidos os privilégios da nobreza, por que não se chegou à estrutura política que garantiria os direitos iguais a todos os seres humanos? Porque o que a burguesia (girondinos) entendia por igualdade não era a mesma coisa que o entendiam as classes mais pobres e os revolucionários mais radicais (jacobinos e montanheses). O governo de Napoleão sintetizou as enormes contradições da ideologia liberal, e as desigualdades permaneceram. No século XIX, o movimento socialista herdará a bandeira da igualdade, propondo o fim das diferenças através da luta de classes e da destruição da burguesia e do capitalismo. Onde as revoluções socialistas de fato conseguiram sucesso, as contradições se mostraram ainda mais gritantes, com a massacrante falta de liberdade e os privilégios concedidos agora às novas elites do 'partido'. Orwell (2007) sintetizou muito bem essas contradições na sua fábula sobre certa granja, em que os animais expulsaram o dono humano e estabeleceram uma administração própria.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, talvez o grande legado do movimento liberal, constitui uma cartilha básica para o diagnóstico da situação humanitária nos diversos países. A igualdade e a liberdade, reconhecidas oficialmente como direitos fundamentais em todas as constituições herdeiras do liberalismo - a começar pela dos EUA, e incluindo a nossa - precisam ser alcançadas na concretude da vida. Aqui, unir essência e existência constitui um dos grandes desafios do humanismo contemporâneo. Onde quer que existam discrepâncias e desrespeitos aos direitos fundamentais, o ser humano ainda não atingiu, na plenitude de sua existência, o que é por essência.

Mas o tema é muito complexo. O socialismo se deixou iludir por uma igualdade que pudesse ser conquistada à força. Sua economia sucumbiu, entre outras coisas, por ignorar que a diferença também é importante. Se somos iguais, em certa medida, também é bastante claro o quanto somos diferentes. Não apenas por conta das injustiças sociais que nos negam direitos

ou oportunidades, mas também pelas diversas medidas de talento, esforço e dedicação que empenhamos na vida. Produzir uma igualdade artificial, nivelando a todos, seria tão injusto quanto as injustiças históricas das sociedades humanas.

2 HUMANISMO E CONHECIMENTO - O RENASCIMENTO E O POSITIVISMO

O uso mais comum do termo humanismo é como sinônimo de Renascimento ou antropocentrismo. O Renascimento é um movimento econômico, social e intelectual, da metade para o fim da Idade Média. Sua principal bandeira, no campo intelectual, era a capacidade do ser humano de conhecer e descobrir (através da ciência), contra o pensamento religioso dominante, que considerava a natureza um mistério a ser contemplado e não a ser desvendado através da especulação. Filósofos e cientistas, como Giordano Bruno e Galileu se notabilizaram nessa época. A palavra ‘antropocentrismo’ é colocada em oposição ao ‘teocentrismo’ reinante no período medieval. Colocar o ser humano no centro era a ideia fundamental dos humanistas de então, o que, por uma questão de espaço, implicava, de certa forma, relativizar e diminuir o espaço ocupado por Deus ou pela religião (teocentrismo).

Esse espírito de oposição entre ciência e religião, muitas vezes, exacerbado de ambas as partes, é um dos elementos fundamentais da chamada ‘modernidade’. Para esse humanismo, a ciência seria a grande arma para a emancipação do ser humano. Desde que Isaac Newton publicou seus *Princípios Matemáticos da Filosofia Natural*, todo mundo passou a perseguir um grau de exatidão parecido com o que ele trouxe para física, em todas as áreas. O ‘inimigo’ dessa emancipação humana parecia ser a religião. O espírito cientificista da modernidade traz essa marca fundamental. É como se o ser humano, para alcançar sua plenitude, tivesse que abandonar seu espírito religioso, uma vez que a ciência poderia oferecer respostas para todos os seus problemas. Ademais, a ligação estreita entre religião e política, nessa época, dava combustível a tais humanistas.

Esse espírito antirreligioso apareceu de modo mais forte em alguns intelectuais que em outros. O francês Voltaire e os alemães Karl Marx e Friedrich Nietzsche estão entre os mais proeminentes. Mas foi o também francês Augusto Comte que sistematizou de modo mais radical o empreendimento. Criador do ‘positivismo’, Comte dizia que a humanidade já havia ultrapassado os estágios teológico e filosófico, nos quais o ser humano ainda se via acuado por crenças inatingíveis ou ideias indemonstráveis. Na ‘era da ciência’, ou no estágio científico ou positivo, o caminho do progresso constante estava aberto. Muito do significado do termo humanismo, aplicado hoje à educação, tem a ver com a luta contra esse cientificismo e o

tecnicismo que dele derivou. Essa tendência parece querer considerar o ser humano como uma espécie parecida à que pertence o Dr. Spock, de ‘Guerra nas Estrelas’. Spock é um vulcaniano, cuja característica principal é ser totalmente racional, não sofrendo, assim, as interferências da parte sensitiva e suas tendências apaixonadas. Uma formação intelectual que não leve em conta esses aspectos pouco ‘científicos’ do ser humano será parcial e prejudicial.

O humanismo dos cientificistas é bastante perigoso, e pode ser considerado, para usar o termo de Dalle Nogare (1988), como um anti-humanismo. Apesar de denunciar posicionamentos e erros históricos que tenham envolvido os diversos sistemas religiosos, produz no ser humano uma cisão que o afasta de si mesmo. Há aqui dois exageros evidentes: o primeiro é uma supervalorização da ciência, o que o próprio desenvolvimento desta ajudou a desmentir. A ciência é conhecimento valioso, útil, necessário, mas limitado e sujeito a mudanças. O segundo é a subvalorização do elemento religioso. A religiosidade do ser humano vai além das formas, erros ou acertos históricos das instituições religiosas. Ademais, as grandes angústias existenciais do ser humano estão longe de encontrarem resposta nas diversas ciências. Aqui, parece que um prudente equilíbrio produz mais frutos para as causas do humanismo do que os radicalismos de qualquer parte.

3 UM HUMANISMO PARA OS DIAS ATUAIS

Feitas essas considerações de ordem histórica e filosófica, retorna-nos a pergunta fundamental. Que sentido tem falar de humanismo nos dias de hoje? É claro que o mundo, como um todo, está longe das conquistas que a democracia e o desenvolvimento econômico e científico têm propiciado ao longo do tempo. Em cada caso, a luta humanitária tomará as formas necessárias ao combate de cada inimigo da ‘humanidade’: o despotismo, o atraso, a miséria, a discriminação. No nosso caso, já ultrapassamos, em grande monta, muitos desses obstáculos, embora haja muito ainda a ser feito nesse sentido. Mas quando a democracia já está consolidada e o desenvolvimento econômico se acelera, o que ainda falta ao ser humano?

Penso que, passadas essas etapas mais agudas, chegamos ao inimigo mais perigoso e constante da evolução da humanidade: o próprio ser humano. Se fora de nós já não notamos tantas estruturas injustas e ‘desumanas’ a serem derrotadas, o olhar se volta para nós mesmos. Se ainda persistem atraso, violência, discriminação e tantos males do nosso cotidiano, é porque o pior inimigo, aquele que mora dentro de nós, ainda não está subjugado.

Nesse ponto, é necessário retornar aos gregos, e a Aristóteles em particular, não para criticar sua visão política antiquada, mas para ressaltar sua forma genial de compreender a

natureza humana, como lidar com ela e como educar para a excelência. A educação grega, empenhada em desenvolver uma ‘mente sã num corpo sã’, constitui o que se pode chamar de primórdios do verdadeiro espírito humanista, algo que devemos reaprender. A educação integral do grego dava importância fundamental à educação física, que tinha um lugar de honra em Atenas, como atesta Marrou (1975). Este autor destaca a figura importantíssima do ‘pedótriba’, ou o treinador, equivalente ao atual professor de educação física. Tal educador devia reunir profundo conhecimento das leis da higiene e de tudo o que a ciência médica grega elaborara quanto a observações e prescrições relativas ao desenvolvimento do corpo, os efeitos dos diversos exercícios, os regimes convenientes aos diversos temperamentos (MARROU, 1975, p. 196).

Essa importância da educação física destaca o papel que a corporeidade tinha para o grego. Além disso, a educação pela música, pela poesia e pela literatura dava o contorno da cultura clássica de então. Platão, em *A República*, dirá que a educação na cidade ideal deve começar pela ginástica e pela música, muito embora esse filósofo prime por uma educação pelas ciências e não pela poesia (PLATÃO, 2000).

Outro conceito importante da educação grega é o de ‘arete’, ou ‘excelência’. Se abstrairmos o fato de que essa excelência só era aplicada aos que eram considerados nobres, percebemos o alto grau de refinamento dessa civilização, cuja educação buscava a formação, no mais alto grau, dos valores pelos quais prezavam. O mais importante parece ser o que Jaeger chama de ‘sentido do dever’. Segundo o autor:

O sentido do dever é, nos poemas homéricos, uma característica essencial da nobreza, que se orgulha por lhe ser imposta uma medida exigente. A força educadora da nobreza reside no fato de despertar o sentimento do dever em face do ideal, que deste modo o indivíduo tem sempre diante dos olhos (JAEGER, 2001, p. 28).

Esse sentido de dever é, talvez, o que mais falta na nossa educação. É através deste espírito que o nobre verdadeiramente se sobrepunha em relação aos demais. Aqui já não importa se a origem da nobreza é legítima, ou se é justo ou injusto seu domínio sobre os ‘comuns’. É possível afirmar que o que Aristóteles considerava um legado da natureza seja, de fato, produto de uma educação exigente, que obrigava o indivíduo a lutar contra a preguiça e os outros males que rondam qualquer ser humano. Essa nobreza pode, guardadas as devidas proporções, ser sinônimo do humanismo que buscamos. Se acreditarmos, de acordo com as psicologias mais aceitas, que não há essa diferenciação natural entre os seres humanos, mas que o processo sócio-histórico a constrói, pelo menos em grande monta, cumpre encontrar os modos de, nesse processo, desenvolver em todos o “espírito de nobreza”, que de fato enobrece nossa humanidade.

Ao contrário disso, parece que a educação, nas últimas décadas, entrou num processo de esfriamento das exigências, em nome do combate aos modos autoritários do modelo tradicional de educar. Sem tais exigências, a tendência é que todos vamos nos acomodando ao mais fácil, e acabamos desenvolvendo uma cultura de plebeus e escravos, para manter o jargão grego. O domínio de si é a marca distintiva das ‘pessoas de estirpe’. Os espíritos débeis, resultado de uma formação sem cobrança, criam uma civilização de escravos, uma vez que ninguém é mais escravo do que aquele que não se torna senhor de si mesmo. Se observarmos o comportamento das pessoas, e, sobretudo, a tendência que parece se formar, perceberemos esse espírito de ‘ressaca’ moral, como se estivéssemos todos ‘afrouxando o nó da gravata’ e ‘dando um tempo para a cabeça’, como costumam dizer os alunos. Por aí, vamos desenvolvendo um espírito abaixo do que podemos desenvolver como humanos. Voltar ao desenvolvimento integral da nossa potencialidade humana é o desafio fundamental do humanismo de hoje.

É no ‘humanismo clássico’, para utilizar o termo de Marrou, que encontramos a ideia de *formação integral* do ser humano. A formação física, artística, cultural e, sobretudo, moral do indivíduo davam o tom desse humanismo. Aliás, ainda segundo Marrou, a formação moral prevalece: “o classicismo não se contenta em formar um letrado, um artista, um sábio: ele tem em vista o homem, ou seja, antes de tudo, um estilo de vida conforme a uma norma ideal” (MARROU, 1975, p. 345). Na *Ética a Nicômaco*, Aristóteles reforça o ideal clássico. Para o filósofo, a felicidade é o bem universal da vida humana. Ele insiste que só se pode conquistá-la através do domínio de si mesmo, da submissão das partes concupiscível e irascível da alma à parte racional, esta que é marca distintiva do ser humano, animal racional.

Se analisarmos nossos principais desafios na Educação e na emancipação do ser humano, ou seja, nosso desafio humanista de hoje, chegaremos à mesma preocupação que os gregos antigos. É por aí que estamos perdendo a batalha. Falta-nos essa consistência de caráter, que o grego tanto perseguia. Nossa sociedade fluida requer ideais mais sólidos. Daí que a *Ética* se torna a disciplina mais importante do humanismo contemporâneo, como a *Política* o foi nos séculos anteriores.

De um ponto de vista mais prático, a educação física exerce um papel fundamental hoje, como exerceu na época dos gregos. No mundo do automóvel, da internet e dos games, a educação pelo esporte é parte integrante da recuperação do espírito nobre. Além de ocupar o tempo que, ocioso, abre espaço para o que é ruim, pode ajudar a redescobrir nossa corporeidade, respeitar mais nosso aspecto físico, desenvolver uma alimentação saudável e equilibrada e contribuir para nossa saúde física e mental. É pelo corpo que desenvolvemos as virtudes mais

básicas. Pela educação corporal começa a formação do homem nobre, que domina a si mesmo.

A formação intelectual será favorecida por uma boa educação do físico, e a educação moral já estará acontecendo no mesmo processo. Esse deveria ser, a nosso ver, o ideal a que a educação precisa visar para ser, de fato, uma educação em perspectiva humanista.

Um outro aspecto, também fundamental para o grego, mas não só para esse povo, é a formação religiosa. Como já dissemos anteriormente, vivemos ainda os efeitos secundários do cientificismo e do ateísmo que caracterizaram as grandes ideologias modernas. Acreditamos que o que tais teorias poderiam trazer de positivo, no sentido de provocar uma autocrítica das instituições religiosas, já foi suficientemente absorvido. Por outro lado, a perda do sentido do sagrado tem contribuído para a degradação da formação humana. Esse elemento, a nosso ver, não pode faltar na ‘formação integral’ do humano. E isso não só por uma questão de crença ou descrença nas religiões, mas principalmente pelo aspecto prático da formação religiosa no desenvolvimento moral. Afinal, tudo que puder contribuir para o desenvolvimento desse espírito nobre, para qual todos tendemos potencialmente, presta inestimável serviço à causa do humanismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se não se conseguiu responder adequadamente às questões propostas no início do presente texto, espera-se que pelo menos algumas pistas tenham sido mostradas. De fato, a discussão exige muito mais espaço do que o que aqui dispomos. Voltar o foco para os problemas mais prementes é o primeiro esforço a ser feito. Nas ciências humanas e na pedagogia, o aspecto da formação moral tem sido negligenciado em nome de um discurso político que diz pouco sobre nossos reais desafios. O educador que quiser, de fato, fazer a diferença como um humanista deve buscar o conhecimento histórico, procurar postar-se de maneira mais crítica frente às inúmeras teorias pedagógicas, e buscar munir-se de material intelectual que o ajude a iluminar sua prática. O estudo da educação grega e da ética aristotélica me parece um passo importante nesse sentido, talvez imprescindível. O desafio mais importante do humanismo neste século parece ser retornar a uma formação integral, que busque como meta fundamental a solidez do caráter e a saúde física, mental e espiritual. Um desafio e tanto em dias tão conturbados.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Coleção Pensadores. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1987.

_____. **Política**. Lisboa: Editorial Presença. 1965.

BÍBLIA SAGRADA. Tradução da CNBB. Brasília: Edições CNBB, 2007.

COULANGES, Fustel. **A cidade antiga**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2004.

DALLE NOGARE, Pedro. **Humanismos e anti-humanismos**. Petrópolis: Editora Vozes, 1988.

JAEGER, Werner. **Paideia: a formação do homem grego**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2001.

MARROU, Henri-Irénée. **História da educação na antiguidade**. São Paulo: EPU, 1975.

ORWELL, George. **A revolução dos bichos**. São Paulo: Editora Cia. das Letras, 2007.

PLATÃO. **A República**. Belém: Editora Universitária UFPA, 2000.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2001.

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO - UM ESTUDO DE CASO

VIEIRA, Alessandra.⁷

RESUMO

No Brasil, a Política de Educação Especial (1994), define como o aluno com altas habilidades/superdotação aquele que apresenta notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos isolados ou combinados: capacidade intelectual geral, aptidão acadêmica específica, pensamento criativo ou produtivo, capacidade de liderança, talento especial para artes e capacidade psicomotora. Neste sentido, este artigo foi escrito com o intuito de descrever o perfil de um aluno que possui indicativos de altas habilidades/superdotação atendido em uma Sala de Recursos Multifuncional e que, concomitantemente, estuda na Rede Municipal de Ensino no Município de Navegantes. Tem como objetivo principal: orientar o quadro de profissionais da escola, apresentando propostas pedagógicas, buscando promover o desenvolvimento de suas potencialidades, maximizando suas habilidades, bem como apresentar o funcionamento do serviço de Atendimento Especializado. A pesquisa segue uma abordagem qualitativa, com estudo de caso e utiliza observação direta na escola. Apresenta características do aluno, suas relações na e com a escola. Resultados nos mostram que o professor aparece como mediador, tanto na parte pedagógica quanto social, e que se vê urgente a atuação deste profissional em parceria com o serviço especializado, buscando a motivação do aluno para a aprendizagem e otimizando a convivência social.

Palavras-chave: Altas habilidades/superdotação. Orientações. Atendimento especializado.

INTRODUÇÃO

Segundo dados estatísticos do Núcleo de Atendimento de Altas Habilidades/Superdotação de Santa Catarina (NAAHS/SC, 2008), os alunos com altas habilidades estão contidos numa faixa de 1 a 10% de qualquer população, independente de etnia, origem ou condição socioeconômica. Deve haver uma preocupação constante com este segmento da população, a fim de que não sejam ‘esquecidos’ e se transformem em alunos problema.

Para tanto, se faz necessário refletir uma questão: Será que as escolas estão preparadas para lidar com este aluno, para mantê-lo motivado?

Este artigo tem como objetivo, através de um estudo de caso, orientar o quadro de profissionais da escola, apresentando propostas pedagógicas, buscando promover o

⁷ Graduada em Psicologia | Especialista em Educação Inclusiva | Professora da Faculdade Sinergia.

desenvolvimento de suas potencialidades, maximizando suas habilidades, bem como apresentar o funcionamento do serviço de Atendimento Especializado. Ou seja, orientar a escola acerca do que fazer para melhor desenvolver o potencial deste aluno. Como objetivo específico, pretende-se mostrar como o atendimento especializado complementa o ensino regular.

Foi realizado um estudo de caso, cujo objetivo é apresentar o aluno com indicador de altas habilidades atendido em uma Sala Multifuncional na Rede Municipal de Ensino de Navegantes, elencando as potencialidades, comportamento e dificuldades do mesmo, bem como a sua relação com a escola, durante (e com o) atendimento especializado e as orientações de cada seguimento envolvido com o aluno.

Os documentos oficiais elencam, esclarecem traços e características comuns ao aluno com altas habilidades/superdotação. No Brasil, o artigo 5º, inciso III da Resolução CNE/CBE n.º 2, de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, define educandos com altas habilidades/superdotação como aqueles que apresentam grande facilidade de aprendizagem, levando-os a dominar conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 2001).

Já o Fleith (2006), na Coleção Saberes e Práticas da Inclusão – Educação Infantil, publicada pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, atribui as seguintes características às crianças com altas habilidades/superdotação:

Dentre as características mais comumente encontradas em crianças superdotadas em idade pré-escolar destacam-se (Cline & Schwartz, 1999; Lewis & Louis, 1991):

- Alto grau de curiosidade
- Boa memória
- Atenção concentrada
- Persistência
- Independência e autonomia
- Interesse por áreas e tópicos diversos
- Aprendizagem rápida
- Criatividade e imaginação
- Iniciativa
- Liderança
- Vocabulário avançado para a sua idade cronológica
- Riqueza de expressão verbal (elaboração e fluência de idéias)
- Habilidade para considerar pontos de vistas de outras pessoas
- Facilidade de interagir com crianças mais velhas ou com adultos
- Habilidade para lidar com idéias abstratas
- Habilidade para perceber discrepâncias entre idéias e pontos de vista
- Interesse por livros e outras fontes de conhecimento
- Alto nível de energia
- Preferência por situações/objetos novos
- Senso de humor
- Originalidade para resolver problemas (FLEITH, 2006, p. 15).

Por outro lado, há os alunos que apresentam altas habilidades, mas possuem rendimento inferior e merecem cuidados especiais, pois manifestam problemas emocionais,

como consequência dos altos padrões de exigência pelo ambiente em que vive. Portanto, é comum encontrar alunos com alto potencial cognitivo que não têm bom desempenho escolar. Segundo Winner (1998), este paradoxo pode promover dificuldades emocionais como:

- baixa autoestima;
- recusa em realizar atividades rotineiras e repetitivas;
- perfeccionismo;
- irritabilidade;
- comportamento hostil, agressivo e indisciplinado;
- ansiedade;
- questionador em relação a regras;
- dificuldade no relacionamento com os colegas;
- problemas de aprendizagem.

Diante da variedade de características acima citadas e do universo heterogêneo de traços que apresenta uma criança com altas habilidades/superdotação, é até compreensível que a escola, família, profissionais encontrem dificuldade em oferecer condições que favoreçam o desenvolvimento das potencialidades desta criança.

Em relação à família, a hereditariedade influencia na constituição de um indivíduo, porém é através da relação familiar que se efetiva a tendência do fator ambiental no desenvolvimento das habilidades de uma criança, pois é através da relação familiar que ela recebe suprimentos necessários à subsistência intelectual, moral, emocional e social.

É na família que inicia, em primeira instância, a identificação das habilidades precoces demonstradas pelo filho. Os estudos mostram que a forma como as crianças são educadas, evidenciam a necessidade de um ambiente estimulante e propício para o desenvolvimento destes, priorizando a educação dos filhos.

Chagas (2007, p. 21) descreve o comportamento das famílias das crianças com altas habilidades superdotação da seguinte forma:

Os pais costumam reagir à identificação do filho com superdotação aumentando o nível de enriquecimento ambiental e centralizando a atenção no desenvolvimento das habilidades de seus filhos. Esses pais costumam estimular a independência e valorizar a educação como prioridade.

Geralmente, crianças superdotadas são filhos únicos ou primogênitos ou, ainda, são vistos como tal dentro da constituição familiar, ocupando essa posição na família que lhes proporciona um ambiente estimulante e motivacional.

Segundo Chagas (2007), a família do superdotado, frequentemente, é organizada no sentido de atender às demandas das habilidades e interesses da criança.

O nível de escolaridade e educação dos pais afeta os parâmetros de concepção sobre

superdotação, influenciando a identificação e o desenvolvimento das habilidades dos filhos.

A educação e a profissão dos pais também têm forte relação com o desenvolvimento do superdotado, sendo tal influência maior que o nível sócio econômico, provavelmente porque dispõe para tornar o ambiente mais enriquecido e por terem expectativas mais altas em relação ao desempenho dos filhos (CHAGAS, 2007, p. 22)

Porém, mesmo as crianças superdotadas, que pertencem a ambientes mais humildes, têm sua habilidade desenvolvida pela adequação destes ao meio, selecionando situações que o favoreçam, moldando suas famílias e necessidades.

A tarefa dos pais de educar uma criança superdotada requer uma maior atenção e dedicação do que as ditas normais, pois estes precisam buscar o conhecimento do que acontece com o filho, as fases do desenvolvimento, as características do superdotado e os caminhos a seguir para auxiliá-lo na maximização da habilidade e na área de interesse da criança. Neste sentido, a família exerce grande influência na formação e desenvolvimento dos superdotados, pelas atitudes e vínculos vivenciados. Entretanto, essa influência só será positiva, se os pais conseguirem caminhar junto com seus filhos, dialogando sempre, compreendendo seus comportamentos, oportunizando experiências adequadas que atendam seus interesses, dosando suas expectativas quanto ao desempenho escolar, intelectual e área de talentos, mas, sobretudo, se tiverem um relacionamento espontâneo e efetivamente autêntico (FLEITH, 2007a).

Além do ensino regular, é imprescindível que o aluno tenha um Atendimento Especializado que, segundo o documento A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2010, p. 23), tem como objetivos:

- Maximizar a participação do aluno na classe comum do ensino regular, beneficiando-se da interação no contexto escolar;
- Potencializar a(s) habilidade(s) demonstrada(s) pelo aluno, por meio do enriquecimento curricular previsto no plano de atendimento individual;
- Expandir o acesso do aluno a recursos de tecnologia, materiais pedagógicos e bibliográficos de sua área de interesse;
- Promover a participação do aluno em atividades voltadas à prática da pesquisa e desenvolvimento de produtos; e
- Estimular a proposição e o desenvolvimento de projetos de trabalho no âmbito da escola, com temáticas diversificadas, como artes, esporte, ciências e outras.

O professor do Atendimento Especializado (AEE), em interação com o professor da escola de ensino regular, define o plano de atendimento, visando à estimulação e o desenvolvimento das potencialidades apresentadas pelo aluno, pois o espaço do AEE é fundamental para o planejamento, organização e promoção das crianças com altas habilidades. Um espaço em que há manutenção da motivação, ajuda no avanço da potencialidade.

A frequência dos atendimentos na sala de recursos multifuncionais deve ocorrer em

horário contrário às aulas do ensino regular, no mínimo duas vezes por semana, podendo exceder a este número, conforme as normas estabelecidas em cada município e devendo ser controlada pelo professor com fichas de registros.

O trabalho difere das aulas comuns e não se destina à recuperação dos conteúdos curriculares em que o aluno apresenta baixo rendimento ou realização de deveres. É o momento de realização de trabalhos diversos em que o aluno dedica-se às áreas de seu interesse e habilidades.

1 METODOLOGIA

A abordagem metodológica utilizada para desenvolver este artigo foi o método de Estudo de Caso. Tal metodologia, enquanto qualitativa, torna possível analisar as questões envolvidas, evidenciando a flexibilidade de estratégias no planejamento pedagógico.

Durante a pesquisa, foram realizadas observações diretas que proporcionaram evidenciar o comportamento /relacionamento do aluno com as professoras e colegas.

O aluno foi observado durante os meses de agosto e setembro no ano letivo de 2012, por 2 horas semanais, em 3 momentos distintos: sala de aula, recreio e aula de Educação Física.

Além das observações, foi realizada uma entrevista com as professoras de sala de aula e de educação física e com a mãe para levantamento de dados. As entrevistas foram realizadas individualmente, na escola, e durou cerca de uma hora cada. Elas se deram no início do mês de agosto/2012.

O objetivo das entrevistas foi o de conhecer a história de vida da criança e suas relações familiares (entrevista com a mãe). Para tanto, questionou-se sobre sua vida pregressa e seu desenvolvimento até os dias atuais: como estuda, o que faz nas horas vagas, se tem amigos, do que gosta de brincar, como reage quando contrariado, etc.

Na entrevista com as professoras, o objetivo era compreender a dinâmica do aluno: suas facilidades, dificuldades, seus interesses, a relação com os amigos, reações quando contrariado, se faz tarefa, se é organizado, se gosta de fazer Educação Física, etc.

2 DESCRIÇÃO DA CRIANÇA QUE FEZ PARTE DO ESTUDO DE CASO

O aluno M. G., 9 anos, cursa o 3º ano do ensino fundamental, na Rede Pública

Municipal de Navegantes. Foi avaliado pela psicóloga escolar da Rede Municipal de Ensino quanto ao Fator G – Raciocínio Lógico, com o Teste Matrizes Coloridas de Raven (2000), que se destina a avaliar o desenvolvimento intelectual de crianças de 5 a 11 anos visando ‘medir’ seu QI (quociente intelectual) que, neste caso, apontou para altas habilidades/ superdotação.

A criança é o filho primogênito de um casal, cujo pai é mecânico, a mãe dona de casa e ambos não têm o ensino fundamental completo. Desde cedo, segundo relato da mãe, ela percebeu que ele gostava de ver TV e, principalmente, programas que tinham experiências, reportagens sobre animais, plantas, planetas, quando não sabia ler e, quando se alfabetizou, suas preferências eram por livros e revistas sobre Ciências, de um modo geral. Hoje, em casa, o aluno tem TV a cabo onde se alimenta dessas informações. Assim, monta suas experiências, formula hipóteses, cria teorias, desenha...

Segundo dados retirados da entrevista da mãe: ‘ele não brinca com as crianças da vizinhança, pouco brinca e, quando brinca, briga. Ele gosta de fazer experiências, montar coisas...’.

Segundo a professora, em sala de aula o aluno apresenta grande interesse, bom conhecimento na área de Ciências, especificamente no que se refere aos animais. Gosta de estudar sozinho em várias ocasiões, mas solicita a ajuda da professora quando necessita. Apresenta resistência às regras impostas e demonstra insatisfação com a rotina da escola. É impulsivo, por vezes agressivo. Adora participar, opinando espontaneamente, ou quando interrogado, concentra-se nas exposições orais feitas pela professora, colegas, palestrantes bem como é chamado por outras turmas da escola para falar sobre tema ligado a Ciências.

É criativo e demonstra disposição para experimentar propostas desafiadoras. Destaca-se por sua rapidez de raciocínio em sua área de interesse, além de vocabulário rico e avançado.

Na Educação Física, não gosta de esportes e jogos coletivos. Se participa, há brigas, discussões, acaba chorando e colocando culpa nos outros.

Durante as observações, pôde-se perceber que no recreio fica sozinho, sempre sentado no mesmo banco, não brinca, não conversa com os outros alunos. Às vezes, aproxima-se de algum professor que esteja monitorando o recreio para conversar.

Em sala de aula, costuma irritar-se com seus colegas. Pouco copia os conteúdos, geralmente é desorganizado, suas notas, na maioria das vezes, são abaixo da média e sua caligrafia deixa a desejar.

Frequentemente, vai para o Serviço de Orientação Educacional da escola onde é

orientado, chamado atenção sobre seu comportamento e falta de interesse no que diz respeito aos assuntos escolares de maneira geral.

Quando entediado, começa a fazer ruídos com a boca e bate com o lápis na carteira.

No contraturno, o aluno frequenta a sala multifuncional, duas vezes por semana por 1h30min, trazendo um tema de seu interesse e o faz através de pesquisa na internet, livros, desenhos, relacionados ou não, com o que está aprendendo no ensino regular.

3 DISCUSSÃO DOS DADOS

Toda criança inserida no contexto escolar passa a ser avaliada conforme seu nível de aprendizado, desenvolvimento e comportamento. Fugindo dos padrões pré-estabelecidos, a criança passa a ser problema.

Segundo Winner (1998), quando as expectativas do aluno com altas habilidades não condizem com a forma que a escola está estruturada, o aluno se desinteressa e passa a ter um comportamento ‘inadequado’.

Ao analisar uma criança com altas habilidades, espera-se que ela apresente excelente desempenho em todas as áreas, inclusive comportamental.

Baseando-se na ideia de Winner (1998), o aluno com altas habilidades é caracterizado por apresentar aprendizagem com pouco auxílio, excelente memória, curiosidade, concentração em assuntos de seu interesse (sendo até obsessivo) problemas na caligrafia e introspecção.

As dificuldades se concentram na resistência em atender às regras, irritabilidade, impulsividade, bem como distanciamento de seus pares. Geralmente, gostam de conversar com pessoas mais velhas.

Como a própria mãe relatou, ‘ele não brinca com as crianças da vizinhança, pouco brinca ou faz ‘experimentos’, e as brincadeiras não são da idade dele’ (SIC). Tal comportamento coaduna-se à reflexão de Winner (1998) de que as crianças superdotadas brincam sozinhas e preferem a solidão, não porque gostam, mas também porque têm poucas pessoas com as quais brincar e compartilhar interesses.

Seu estilo de aprendizagem indica autodidatismo: o aluno descrito gosta de estudar sozinho, mas não dispensa a ajuda da professora, quando necessário. Para ele, é dispensável cadernos para cópia, sua memória auditiva parece suprir as necessidades acadêmicas, porém seu desempenho poderia ser melhor se registrasse o que a professora passa no quadro, pois

ele pouco copia o conteúdo. Aliás, só copia o que é do seu interesse.

Fleith (2007) destaca sinais de subdesempenho em crianças potencialmente capazes:

- Entediado e inquieto;
- Verbalmente fluente, mas fraco na escrita;
- Hostil frente a figuras de autoridade;
- Não sabe estudar ou aprender matérias escolares;
- Fraco desempenho em testes e exames, mas faz perguntas criativas e pertinentes.

Para ilustrar tal afirmativa, observa-se nas ações realizadas em sala – que o aluno fica entediado e começa a fazer ruído com a boca, em geral, suas notas são abaixo da média.

Diante da variedade de características já citadas e do universo heterogêneo de traços que apresenta uma criança com altas habilidades/superdotação, é até compreensível que a escola, a família e os profissionais encontrem dificuldade em oferecer condições que favoreçam o desenvolvimento das potencialidades desta criança.

As características emocionais dessas crianças são fonte de informações que explicam o comportamento dos indivíduos com altas habilidades. A autora Fleith (2007) descreve algumas características que são associadas a elas:

- Idealismo e senso de justiça;
- Alto nível de energia na realização das atividades;
- Tendência à introspecção;
- Não conformismo.

As características dessas crianças com altas habilidades evidenciam que a escola não está preparada para elas e que se torna necessário a implementação de estratégias para o ajustamento emocional destes alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O aluno em questão apresenta habilidade na área acadêmica, mais especificamente, na área da Ciência. Neste sentido, alternativas pedagógicas que auxiliem no seu crescimento integral envolvem a sala de aula, tomando como base um plano diferenciado, que favoreça as habilidades e promova o crescimento de suas potencialidades.

No que diz respeito às habilidades sociais, hoje ele participa de algumas atividades coletivas (é goleiro num jogo de futebol), corre atrás de alguns amigos na hora do recreio, copia

mais conteúdo do quadro.

No caso em questão, foi necessário o olhar diferenciado do professor (mediador), vislumbrando a área de interesse do aluno, contemplar a abordagem pedagógica por projetos visando à estimulação da criatividade e motivação do aluno no ambiente escolar com temáticas diversas.

Enfim, a valorização das pequenas realizações aumenta a autoestima, contribui nesse processo de inclusão social, aceitação incondicional com suas potencialidades e dificuldades; outras formas de contribuição é proporcionar produções textuais, viabilizando a interdisciplinaridade; ainda, promover questões desafiadoras na área da Ciência, dentro de um contexto pertinente, pesquisas de campo, bibliográficas e a construção de um portfólio para que o aluno possa mensurar sua produção e autoavaliar-se, juntamente com seus mediadores, e, por fim, motivá-lo para melhor aquisição e implementação de novos conceitos.

Quanto ao AEE, é necessário que o aluno seja desafiado e que sejam apresentadas atividades que estimulem persistência nas tarefas, além de promover momentos de estudo focados nas trocas de ideias, como produto final. Faz-se necessário, também, um plano de trabalho individual, pressupondo que aluno traz sua singularidade e complexidade específica.

Atualmente, no Município de Navegantes, funcionam 06 salas de Recursos Multifuncionais e, pelos dados obtidos, este aluno é o único com altas habilidades em atendimento.

Realizar este Estudo de Caso e poder apresentar para uma escola o que é um aluno com indicativo de altas habilidades e ainda, as possibilidades de crescimento pessoal desta criança, foi resgatar um aluno desacreditado, pois ele era considerado um ‘problema’, bem como atendê-lo em uma sala multifuncional foi um desafio, pois era uma experiência piloto, que provou que pode dar certo.

Para a Educação Inclusiva, é importante ter um professor que, independente de sua habilitação, reconhece que a superdotação não é garantia que o estudante produzirá produtos novos, mas que, o importante, nesse caso, é que saiba motivá-lo e que suas ideias colaborem para a soluções dos problemas sociais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001. **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na**

Educação Básica. Brasília, 2001.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: altas habilidades /superdotação.** Bárbara Martins de Lima Delpretto, Francinete Alves Giffoni, Sinara Pollom Zardo. Brasília, 2010. v. 10. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar).

_____. **Política Nacional de Educação Especial.** Livro 1. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

CHAGAS, Jane Farias. Conceituação e fatores individuais, familiares e culturais relacionados às altas habilidades. In: FLEICH, Denise; ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de (Org.).

Desenvolvimento de Talentos e Altas Habilidades: orientação a pais e professores. Porto Alegre: Artmed. 2007. Cap. 1, p.15-23.

FLEITH, D. S. **Altas habilidades e desenvolvimento socioemocional.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

_____. (Org.) **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação:** volume 3: o aluno e a família. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007a.

_____. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: altas habilidade/superdotação.** 4. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

RAVEN, J. C. **Matrizes progressivas:** escala geral. Tradução Francisco Campos. Rio de Janeiro: CEPA, 2000.

WINNER, E. **Crianças superdotadas. Mitos e realidade.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GRUPO FOCAL - A VOZ DAS PROFESSORAS NA COLETA DE DADOS

DAGNONI, Ana Paula Rudolf.⁸

RESUMO

O presente artigo apresenta o caminho para a geração de dados de uma pesquisa de mestrado, que reuniu professoras da Educação Infantil de uma rede pública municipal de ensino. Seu objetivo foi identificar quais eram as fontes de saberes destas profissionais e traduzir, de maneira fiel, as vivências estabelecidas no cotidiano das creches. A trajetória metodológica selecionada para este estudo foi a abordagem de pesquisa qualitativa, por se tratar de uma pesquisa que analisa os contextos sociais de um determinado grupo, para explicar seus fenômenos culturais. Desta forma, a técnica mais adequada para a escuta focalizada e personalizada foi a técnica de grupos focais, associada à entrevista individual personalizada. As considerações finais apontam para a potencialidade dos grupos focais no desenvolvimento dos discursos interacionais e processos comunicativos, bem como uma técnica de pesquisa capaz de traduzir as realidades, qualificando as discussões e apontando caminhos certos para a investigação do objeto pesquisado.

Palavras-chave: Professoras. Qualitativa. Grupos Focais.

INTRODUÇÃO

Segundo Bogdan e Bicklen (1994), dados qualitativos permitem que o pesquisador tenha um olhar mais preciso do contexto pesquisado. Não concebem “divorciar o acto, a palavra, ou o gesto”, essa trilogia é parte essencial neste olhar de determinada cultura social (BOGDAN; BICKLEN, 1994, p. 48). Os pesquisadores que adotam essa abordagem têm uma preocupação, não somente com os resultados finais da pesquisa, mas com todo o processo de coleta e sua análise neste contexto, buscando compreender as diversas dimensões do objeto.

Compreender como se processam as múltiplas realidades sociais é o que a pesquisa qualitativa procura estabelecer, investigando em uma perspectiva interior os processos construídos nas interações e reconhecer a existência de ‘múltiplas vozes’ (BARBOUR, 2009, p. 77).

A escuta focalizada de determinados grupos, traduz de forma significativa seus contextos e proporciona à pesquisa elementos palpáveis e mais expressivos. Neste sentido, a

⁸ Graduada em Pedagogia | Mestre em Educação | Professora da Faculdade Sinergia.

reunião de sujeitos com vivências sociais similares, apresenta características que evidenciam significativos elementos para a pesquisa social.

No caso da pesquisa em questão, queríamos entender como as professoras desenvolvem suas práticas com bebês, como se organizam, vivenciam, lidam e acionam saberes para enfrentar os desafios do cotidiano das creches. Desta forma, optamos pelo uso da técnica de entrevistas em grupo focal.

1 OS GRUPOS FOCAIS E SUA POTENCIALIDADE NA COLETA DOS DADOS

Diante de assuntos particulares e expressivos para determinados agrupamentos, a geração de dados por meio de um Grupo Focal apresenta e retrata, de maneira clara e dialética, os posicionamentos dos sujeitos e suas respectivas demandas em uma discussão focalizada.

O agrupamento de sujeitos de uma mesma realidade social (e nesta pesquisa, de uma mesma realidade profissional), trouxe para o momento da coleta de dados uma integração entre pares que permitiu que os discursos fluíssem de forma produtiva, a fim de analisar as rotinas das professoras de creches e conhecer os tipos e fontes de conhecimento e como elas utilizam esses conhecimentos. A participação de professoras que atuam com a mesma faixa etária de crianças, permitiu que as discussões tomassem rumos focados e que as afirmações fossem relatos da realidade vivida. O agrupamento de sujeitos que vivenciam situações similares no seu cotidiano, permite aos pesquisadores a possibilidade de analisar os discursos e os conflitos com a garantia de análises mais claras.

Os grupos focais, segundo Barbour (2009), são ótimos para nos permitir estudar o processo de formação de atitude e mecanismos envolvidos, nas interrogações e modificação de visões. O posicionamento dos indivíduos envolvidos nesta técnica de pesquisa nos permite investigar como eles pensam e porque pensam em uma determinada perspectiva e aprofundar questões abertas e preocupações que são importantes para os participantes, bem como para o pesquisador.

Para a organização de um grupo focal, se faz necessário que o pesquisador tenha plena clareza de seu objeto e que os participantes também possam conhecer qual a temática da ‘conversa’, ou seja, que eles tenham clareza que seus discursos terão ‘vulto produtivo’.

No que diz respeito ao ‘vulto produtivo’, foi possível observar que as participantes estavam confortáveis com o objeto da discussão, uma vez que se tratava de suas vivências do cotidiano, e seus posicionamentos qualificaram a discussão, permitindo uma sintonia entre os

participantes e seus pares e os pesquisadores que organizaram o cenário para a realização da coleta.

Em relação ao cenário, ou seja, ao espaço destinado à coleta, é ele um dos elementos iniciais mais importantes, pois se trata de proporcionar aos participantes um local que favoreça o diálogo, o acolhimento e o conforto devido para suas exposições. A organização do espaço para a técnica de grupo focal seguiu a orientação de Barbour (2009) e Gatti (2005), que elencam alguns itens importantes que devem ser revisados anteriormente no ambiente onde as sessões acontecem. Para que a dinâmica aconteça com sucesso, o local deve contemplar: acessibilidade, materiais e instrumentos previamente testados, isolamento acústico, disposição de mobiliário, favorecendo a interação do grupo.

Neste estudo, o local dos encontros foi as dependências do programa de pós-graduação em educação, com salas amplas e bem estruturadas, com o intuito de garantir segurança e bem-estar aos participantes.

A preocupação com o espaço garantiu a esta pesquisa a participação e o acolhimento das participantes, que foram recebidas, inicialmente, em um espaço descontraído, com música ambiente, lanches e uma conversa mais informal. Em seguida, crachás para identificação foram entregues, permitindo que pudéssemos identificá-las pelos seus nomes, favorecendo, assim, uma relação mais pessoal e empática entre as participantes e pesquisadores.

Este momento que antecedeu a técnica foi de suma importância. Esta estratégia que foi pensada previamente pelas pesquisadoras, favoreceu a relação de confiança e consideração entre as pessoas, imprimindo ao encontro um clima favorável à livre expressão.

A sala onde aconteceu a técnica disponibilizava de mobiliário organizado em semicírculo (cadeiras), garantindo a discussão coletiva e a interlocução direta. A disposição do mobiliário também contribuiu de forma significativa para o desenvolvimento do grupo focal, uma vez que é imprescindível que todos possam ter em seu campo visual o grupo participante, e observar seus posicionamentos para que possam fazer suas colocações verbais ou não.

Uma das características principais da técnica de Grupos Focais é a fala, pois é através dela, mas não somente, que o pesquisador realiza reflexões expressas pelos membros do grupo. A exposição oral pelos componentes do grupo não é meramente descritiva ou expositiva, ela é uma fala contextualizada e debatida, pois pontos de vistas estão sendo abordados constantemente.

A reunião dos componentes de um grupo Focal permite ao pesquisador olhar, não somente para aquilo que a fala traduz, mas para os corpos, e perceber o movimento e as

expressões que completam suas falas e seus posicionamentos diante do objeto.

Nesta técnica de coleta de dados, os corpos falam, e há uma imensa possibilidade de observação para o pesquisador. Ele tem a oportunidade de analisar a capacidade do sujeito, de se comunicar e expressar suas inquietações por meio do corpo e sua infinita possibilidade de comunicação com o mundo.

A multiplicidade de opiniões geradas em um Grupo Focal permite ao pesquisador ter acesso a uma gama imensa de dados, não somente verbais, mas também de captar através de registros de imagens e observações sistemáticas, processos emocionais que envolvem os participantes com o objeto pesquisado.

A escolha por grupos focais permite:

Compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, práticas cotidianas, ações e reações, fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado (GATTI, 2005, p. 11).

Alguns cuidados metodológicos devem ser respeitados, já que se trata de uma técnica de levantamento de dados, que exige certo detalhamento e profundidade. Segundo Gatti (2005, p. 13), “o trabalho com grupos focais oferece uma boa oportunidade para o desenvolvimento de teorizações em campo, a partir do ocorrido ou falado”. A referida autora também discorre sobre a utilidade do grupo focal quando se está interessado em compreender os fatores que os influenciam, seus sentimentos, reações, posicionamentos, ideias.

O período em que aconteceu a coleta foi o noturno, primando pela participação dos sujeitos, que têm o período diurno disponibilizado ao trabalho nas creches, além de ser um período mais silencioso.

Gravadores garantiram a coleta dos dados em áudio. Testes foram realizados nos dois aparelhos, antecipadamente, como cautela. Posicionamos os dois gravadores em locais estratégicos, captando um áudio de qualidade e preservando transcrições bem detalhadas. As imagens em vídeo foram captadas por uma câmera fixa (que também passou por um momento de checagem antecipada) que buscou captar os gestos, sensações e movimentos que contribuíram para as análises. Preocupar-se com todos os componentes de um grupo focal (local, período de realização, materiais, mobiliários, equipamentos) é primar pela efetiva participação dos sujeitos e pela vasta possibilidade de dados, com a garantia de que estejam compreensíveis.

A potencialidade dada aos Grupos Focais e suas particularidades é defendida por Gatti (2005), quando menciona a importância ao respeito, a não diretividade, ao cuidado que o moderador deve ter para não induzir respostas previamente pensadas, bem como a emissão de pareceres pessoais. Na mesma obra, ela também ressalva que o moderador é peça chave no encaminhamento do objetivo da pesquisa, pois é ele quem dirige todo o processo de discussão do grupo, fazendo a discussão fluir e criando condições para que todos possam explicitar seus pontos de vista, análises, críticas.

2 A COMPOSIÇÃO DO GRUPO FOCAL E A IMPORTANTE RELAÇÃO ENTRE A QUANTIDADE E OS SUJEITOS ENVOLVIDOS

A organização do grupo focal relatado neste trabalho foi realizada em duas sessões, em dias distintos. Desta forma, a disponibilidade de tempo dos participantes também foi uma preocupação dos pesquisadores, garantindo que tivéssemos um número suficiente de participantes na composição de um grupo focal.

Segundo Gatti (2005, p. 22), “o número de participantes não deve ser grande, mas também não pode excessivamente pequeno, ficando sua dimensão preferencialmente entre seis e doze pessoas”.

As pesquisadoras confeccionaram convites impressos e providenciaram a entrega, pessoalmente, às professoras em seus locais de trabalho. O texto do convite dava indicativos de que estávamos organizando um tempo para conversas a respeito de suas práticas educativas e a infância, assim, dávamos indicativos de que seria um momento agradável.

O convite aos participantes de um grupo focal deve ser voluntário, pois, é preciso contar com a disposição do participante para que ele relate sua experiência diante do objeto da pesquisa. Apesar de termos entregado 15 convites, a adesão para os encontros contou com a presença de oito professoras; sete convidadas não compareceram e não apresentaram justificativas. Por isso mesmo, deve-se prever um número maior que o desejado.

A composição de um grupo focal deve contar com membros que tenham funções bem definidas pelo pesquisador no grupo. A composição maior deste grupo é feita pelos participantes, no caso desta pesquisa, as professoras. Alguns critérios devem ser criados para que se tenha um grupo com características similares e que possam desenvolver discussões e conexões pertinentes com o objeto pesquisado, caso contrário, não há uma discussão focalizada.

Considerando que os objetivos desta pesquisa dizem respeito à prática e aos saberes das professoras de bebês, os sujeitos elencados foram cuidadosamente selecionados, levando sempre em consideração os critérios estabelecidos anteriormente.

As participantes foram professoras da Rede Pública Municipal com experiência mínima de dez anos na Educação Infantil, Pedagogas Graduada ou Pós-Graduada atuando com turmas de 0 a 2 anos.

Apesar de pertencerem a grupos sociais similares, sempre vai haver pontos de vista distintos e posicionamentos contrários uns dos outros, assim, o pesquisador se apropria destas multiplicidades e realiza suas análises.

Um membro essencial no grupo focal é o moderador. É ele quem tem a responsabilidade na condução do grupo e na garantia efetiva do objeto pesquisado. Seu perfil deve apresentar algumas características, como o princípio da não diretividade, interferências pessoais e emissões de pareceres pessoais, ou quaisquer formas de intervenção direta ao objeto da pesquisa, para que o grupo possa ‘caminhar’ sem ingerências por parte dele (GATTI, 2005, p. 8).

Seu papel no grupo focal é encaminhar as discussões para que o objeto da pesquisa esteja sempre no foco da discussão, possibilitando que a discussão flua e que vários pontos de vista apareçam. Outro item extremamente importante, é que o moderador possa trazer à tona as justificativas dos participantes diante das temáticas abordadas, desta forma o pesquisador terá em mãos dados mais legítimos. Outro critério para a escolha deste moderador é que ele precisa ser um conhecedor da temática abordada no grupo, para que seus encaminhamentos possam enriquecer a discussão.

Nesta pesquisa, contamos com um moderador experiente, um pesquisador do campo da educação infantil e das práticas das professoras, ou seja, um conhecedor do panorama abordado.

Por se tratar de uma técnica que apresenta um volume expressivo de informações, cabe acrescentar na composição do grupo outros membros que poderão auxiliar na captação dos dados. No caso desta pesquisa, contamos com dois membros participantes do grupo de pesquisa desta área, que contribuirão com as gravações em áudio, vídeo e relatos mais importantes.

O pesquisador também deve estar imerso nas sessões e ocupar uma posição estratégica no grupo focal: observar sistematicamente todos os posicionamentos. Neste trabalho, as pesquisadoras realizaram para além da observação o preenchimento de quadros esquemáticos que auxiliaram, posteriormente, as análises.

Gatti (2005) registra a importância da preparação dos registros, pois é neste momento que o pesquisador tem em suas mãos seu material de trabalho para as análises. A coleta de dados por grupos focais deve ser lembrada não como uma entrevista coletiva, mas sim como proposta de troca efetiva entre os participantes. É tarefa essencial dos organizadores, que mantenham um clima de cooperação e dinamismo entre os componentes para que as trocas entre eles possam fluir.

Questões referentes à preocupação ética foram evidenciadas em todo processo da pesquisa, que independentemente da técnica usada para a coleta os pesquisadores devem definir as múltiplas responsabilidades inerentes ao processo e aos princípios de um pesquisador (PADILHA et al., 2005).

Neste sentido, as pesquisadoras tiveram a preocupação de providenciar documentos e formulários que garantiam o anonimato das participantes, bem como de seus registros em áudio e vídeo, além disso, comunicações verbais também garantiram a idoneidade das professoras.

Preocupações com a ética na pesquisa têm sido fonte de debates entre pesquisadores de várias áreas. Neste trabalho, nossa postura foi no sentido de garantir que nossas participantes tivessem a tranquilidade em expor seus posicionamentos, assim garantimos que os dados seriam de uso exclusivo para esta pesquisa e que, em nenhum momento, seriam utilizados para outro fim. Este esclarecimento foi dado às professoras minutos antes da técnica de grupo focal, antes mesmo que estivéssemos gravando ou filmando as participantes.

Esta forma de relação entre pesquisador e participantes, confere à pesquisa credibilidade e relevância no que diz respeito às questões éticas. Conseguimos, desta forma, estabelecer entre nós, pesquisadoras e as professoras, uma relação confiável e verdadeira, sendo esta uma das bases principais para uma discussão em grupos focais.

3 AS PARTICIPANTES DESTA PESQUISA - AS PROFESSORAS DE BERÇÁRIOS E O SEU CONTEXTO

Considerando que os objetivos desta pesquisa dizem respeito à prática e aos saberes das professoras de bebês, os sujeitos elencados foram cuidadosamente selecionados, levando sempre em consideração os critérios estabelecidos anteriormente.

As participantes foram professoras da Rede Pública Municipal, com experiência mínima de dez anos na Educação Infantil, Pedagogas Graduas ou Pós-graduadas atuando com turmas de 0 a 2 anos.

Para Gatti (2005, p. 18) a composição do grupo deve se basear em características homogêneas, possibilitando o “desenvolvimento da comunicação intragrupo”. As variações nos posicionamentos também devem acontecer para que se possam garantir discussões férteis.

O número considerável de professoras que atendem a faixa etária pesquisada, associada à técnica escolhida pela pesquisadora, fez necessária a organização de alguns critérios para que se obtivesse êxito na coleta dos dados. Para a organização do Grupo Focal o número de participantes deve variar entre seis e doze pessoas, permitindo o aprofundamento dos assuntos e a escuta de todos (GATTI, 2005). Na rede pesquisada, contávamos com um total de 116 professoras que atendiam a esta faixa etária, porém tivemos que selecionar somente aquelas que atendiam aos nossos critérios iniciais: a experiência mínima de dez anos na Educação Infantil da rede, associada ao trabalho com os bebês.

Após cautelosa pesquisa nos dados da Secretaria de Educação, elencamos 15 professoras que estavam dentro dos critérios estabelecidos.

A coleta de dados inicia com um convite ao grupo selecionado. A pesquisadora conhecendo todos os Centros de Educação Infantil, local de trabalho das professoras, realizou visitas a estes locais, entregando os convites e fazendo uma breve explicação sobre sua pesquisa.

A adesão das professoras ocorreu em caráter voluntário, deixando as participantes livres para se ausentarem a qualquer momento da pesquisa. Junto ao convite, um Termo de Consentimento foi elaborado e apresentado aos sujeitos para que suas participações e respostas estivessem resguardadas e suas imagens preservadas.

A composição e a escolha dos indivíduos de um Grupo Focal devem contemplar e privilegiar a seleção de um determinado grupo social, que traz características próprias e similares que os qualificam para a discussão de questões focadas, com variações suficientes para que apareçam opiniões diferentes ou divergentes (GATTI, 2005). Os Grupos Focais enfatizam a seleção dos participantes como tarefa relevante para o alcance dos objetivos da pesquisa e também no processo de análise dos dados obtidos.

Algumas características que denotam nos grupos focais, são as vivências com o tema que o grupo pesquisado deve ter para que, particularidades entre eles possam possibilitar discussões e contribuições relevantes à pesquisa.

Para além das informações iniciais que tínhamos das participantes, um formulário foi elaborado para que pudéssemos captar outras informações a respeito da vida acadêmica, pessoal e profissional destas profissionais. O preenchimento deste formulário foi realizado

pelas próprias professoras no momento em que antecedeu a dinâmica do Grupo Focal.

Oito professoras responderam ao formulário e, diante de suas respostas, podemos traçar o perfil do grupo participante. Tratava-se de um grupo somente do gênero feminino, com idade média de 43 anos e tempo médio de carreira no magistério de 21 anos.

No que diz respeito ao contexto da pesquisa, os Centros de Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Itajaí foram elencados como os locais que trariam elementos significativos para esta pesquisa, que procurou compreender: as práticas das professoras de bebês e identificar a fonte de seus saberes.

A Secretaria Municipal de Educação, órgão responsável pela rede de ensino pesquisada, exerce as funções de órgão normativo, deliberativo e consultivo da educação e do ensino. Suas atribuições incluem apoio técnico-pedagógico às instituições, bem como a orientação, supervisão e inspeção das mesmas. Também contribuem para o estudo de recursos e investimentos financeiros do Sistema Municipal de Ensino, assistência e amparo ao estudante, garantindo-lhe o acesso e a permanência. Realiza a elaboração e o cumprimento do estatuto do Magistério e o Plano de Carreira dos docentes, o atendimento à população, garantindo gratuidade e qualidade nos estabelecimentos de ensino (ITAJAÍ/SC, 1998).

O Sistema Municipal de Ensino compreende as instituições de ensino fundamental e de educação infantil mantidas pelo poder público municipal, bem como os órgãos municipais de educação.

No que diz respeito à educação Infantil, primeira etapa da educação básica, sua finalidade é o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. A Educação Infantil na Rede Pública Municipal de Itajaí é oferecida em creches, para crianças de 0 a 3 anos; e pré-escolas para crianças de 4 a 6 anos de idade.

A grande maioria dos estabelecimentos oferece condições técnico-pedagógicas adequadas ao desenvolvimento integral das crianças no processo educativo, bem como aos docentes condições necessárias para o desenvolvimento de suas práticas.

O atendimento aos bebês apresenta algumas características similares: uma professora de oito horas diárias e duas agentes de atividades em educação de seis horas diárias, alternando-se em período matutino e vespertino por turma. A organização das salas também segue algumas singularidades entre alguns Centros de Educação Infantil: lavatórios para banhos nas salas, ausência de solários e/ou espaços externos que possibilitem a saída dos bebês, pisos com pouco conforto térmico, berços em disposição pouco favoráveis à interação dos bebês, espaços pouco

desafiadores, escassez de alguns materiais.

Para os alunos de 4 a 6 anos, também é disponibilizado um professor de oito horas diárias e duas agentes de Atividades em Educação, para as turmas que atendem período integral. Para as que prestam atendimento parcial, um professor de 20 horas é responsável pela turma.

O período de permanência nas instituições é oferecido em regime integral e/ou parcial. O número de instituições que oferece período integral ultrapassa, consideravelmente, aqueles em que os atendimentos são parciais. Para os 53 Centros Infantis da Rede pesquisada, temos 44 unidades que prestam atendimento integral para crianças de 0 a 6 anos e, somente nove, atendem exclusivamente em período parcial. Dos atendimentos realizados em período parcial conferem os alunos de 4 a 6 anos, que estão matriculados tanto em Centros Infantis, quanto nas escolas que atendem ensino fundamental, bem como nos Núcleos de Contraturno.

A organização do trabalho pedagógico realizado nas creches e pré-escolas é fundamentada nas Diretrizes Curriculares Nacionais e nos documentos elaborados pela equipe técnico-pedagógica da Diretoria da Educação Infantil: Diretrizes Municipais para a Educação Infantil (ITAJAÍ/SC, 2000) e o Referencial Pedagógico da Educação Infantil: ‘Caminhos para a Construção do Projeto Político-Pedagógico dos Centros de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Itajaí’ (ITAJAÍ/SC, 2008).

Os Centros de Educação Infantil fundamentam suas práticas e metodologias, a partir de seus projetos políticos pedagógicos construídos coletivamente, no próprio Centro Infantil, por coordenadores, auxiliares de coordenação, professores e agentes de atividade em educação, mas é a professora que define e organiza sua prática baseada em suas crenças e saberes pessoais e profissionais.

72

4 DO AQUECIMENTO À ANÁLISE DOS DADOS - CAMINHOS NECESSÁRIOS

Um componente importante para a entrevista, por meio de grupos focais é o ‘aquecimento’, ou seja, uma estratégia para iniciar o assunto pesquisado e estabelecer entre o grupo um início de diálogo. Segundo Gatti (2005), os primeiros momentos do grupo focal podem ser a chave do sucesso do trabalho, e o mediador tem um papel muito importante neste processo de tentar desvendar como cada membro se posicionará diante da discussão.

O aquecimento, nesta pesquisa, teve grande relevância para desencadear as falas e as expressões das professoras. O início das conversas foi deflagrado com a exposição de vídeos retirados de sites públicos, que foram selecionados pelas pesquisadoras e pelo grupo de

pesquisa do qual participam, e assistidos por todo o grupo.

Durante a coleta foi possível observar que os vídeos tiveram papel essencial para o início dos posicionamentos das participantes e encaminhamentos do moderador, que, criteriosamente, encaminhou os discursos e suscitou novas discussões.

O aquecimento para os grupos focais é um item primordial, seja com vídeos ou outras estratégias. É ele quem abre as portas para que o objeto da pesquisa apareça na discussão e, conseqüentemente, na integração dos participantes.

Os vídeos foram utilizados como motivadores e não foi critério utilizar imagens com fins educativos ou didáticos. As imagens foram utilizadas com o objetivo de descontração e aquecimento para que o mediador iniciasse a conversa.

Na presente pesquisa foram elencados quatro eixos identificados na rotina dos CEIs (Centros de Educação Infantil), para iniciar a discussão sobre as práticas diárias nos berçários: alimentação, banho, troca de fraldas, exploração de materiais e emoções. A escolha do mediador é sustentada na afirmação de Gatti (2005, p. 32): “o mediador deve ser experiente para garantir no trato com o grupo, condições de encontrar meios e expressões que facilitem a dinâmica interativa entre os participantes no âmbito da temática em foco”.

As unidades condutoras pesquisadas foram encaminhadas tranquilamente e com cautela pelo mediador, para que um excessivo controle e direcionamento sobre os temas não acontecesse prejudicando, segundo Gatti (2005, p. 39), “uma rede de interações” que é justamente a característica primordial nos grupos focais.

As unidades condutoras foram eixos que conduziram a pesquisa desde o processo de discussões no grupo focal, até a elaboração dos quadros analíticos que compilaram dos dados. Permitiram também, que durante as sessões, as professoras vivenciassem exatamente os momentos vividos nas instituições de educação infantil, pois foram as rotinas de suas práticas educativas que estavam em discussão.

No primeiro dia, iniciamos com os eixos banho, troca de fraldas e alimentação e contamos com a participação de sete professoras.

No segundo dia, contamos com a presença de seis professoras. Relações e exploração de materiais foram os assuntos que inicialmente tínhamos elencado como foco das discussões. Neste segundo encontro, a empatia entre o grupo foi maior, permitindo que as falas e os posicionamentos fluíssem. Tivemos então durante a dinâmica, um assunto que, a princípio, não estava elencado, mas que diante das considerações do grupo, tanto o mediador, quanto a

pesquisadora, acreditaram ser importante.

Enquanto assistíamos ao vídeo (YOUTUBE 6, 2010) – ‘Birra de criança’ - que apresentava uma cena de birra de um bebê com um familiar, tivemos entre o grupo vários comentários a respeito das famílias, que nos fizeram atentar para esta questão existente nas creches: as relações existentes entre pais, professoras e crianças. Deste modo, nosso eixo de análise que, no início elencava as emoções, foi substituído pelo eixo relações, que abrange todo o repertório vivido pelas famílias, crianças e seus professores.

Assim sendo, tivemos como eixos para análise nos dois dias de grupo focal: banho, troca de fraldas, alimentação, exploração de materiais e relações.

5 AS ANÁLISES E A ESTREITA APROXIMAÇÃO DAS PESQUISADORAS COM OS DADOS

O início das análises deve ser marcado pela retomada dos objetivos da pesquisa. Segundo Gatti (2005), os objetivos são os guias para a construção de quadros analíticos e organização dos materiais coletados. “O processo de análise é sistemático, claro nos percursos escolhidos e não espontaneísta” (GATTI, 2005, p. 44).

Para este estudo, os registros dos encontros foram áudio gravados e transcritos na íntegra pelas próprias pesquisadoras, que contou com o registro de vídeo para considerar as expressões e manifestações corporais do grupo, para tirar dúvidas dos registros feitos em áudio.

A participação efetiva das pesquisadoras durante a coleta, e especialmente durante todo o processo de análises, imprimiu à pesquisa um olhar profundo e criterioso.

A escuta sistemática e exaustiva de todas as gravações em áudio, juntamente com as transcrições, permitiram uma imersão potente à pesquisa pelas pesquisadoras, especialmente quando se trata de analisar um grupo focal, por apresentar características muito particulares.

A polifonia nos grupos focais representa a principal propriedade desta técnica, pois apresenta a diversidade de vozes. Segundo Bezerra (2005, p. 194), “o que caracteriza a polifonia é a posição do autor como regente do grande coro de vozes que participam do processo dialógico”.

Neste sentido, analisar as vozes de um grupo focal requer atenção, para que a multiplicidade de posicionamentos possam ser filtrados e reconhecidos de maneira individual e, analisados no contexto coletivo.

Familiarizar-se com os dados através das leituras das transcrições, observação dos vídeos e compartilhar os registros escritos com os relatores podem ajudar na articulação dos dados coletados.

Nas transcrições em áudio as pesquisadoras contaram com 2 horas, 18 minutos e 40 segundos de elementos que foram cuidadosamente relatados em 42 páginas. A partir da transcrição e da codificação, iniciou-se um estudo analítico para estabelecer uma estrutura de ideias temáticas em relação ao objetivo desta pesquisa que gerou um quadro pré-analítico.

Após as transcrições, a organização do quadro analítico contou com etapas organizadas pela pesquisadora, que elencou primeiro cada unidade condutora e, posteriormente, a unidade de significância, formando um sistema de codificação e descrição analítica a partir do objetivo desta pesquisa, num processo incessante de reflexão.

Barbour (2009, p. 179), chama a atenção para os desafios analíticos na pesquisa com grupos focais: “dados de grupos focais são inerentemente complexos, com discussões muitas vezes ocorrendo em mais de um nível e servindo de múltiplas funções para os vários participantes envolvidos na construção de uma resposta”. É essencial que o pesquisador tenha um olhar de toda a discussão do grupo para que, posteriormente, consiga retirar elementos sustentáveis para seu objetivo de pesquisa.

6 UMA NOVA BUSCA - ESCLARECIMENTOS POR MEIO DA ENTREVISTA

Após cuidadosa análise de transcrições e, incansáveis retomadas aos registros em vídeos, a pesquisadora acreditou ser pertinente uma nova escuta com as educadoras participantes do Grupo Focal, uma vez que, durante a dinâmica organizada, algumas educadoras se pronunciaram poucas vezes.

A escuta individualizada surgiu também porque, além da ausência da fala em alguns momentos, muitas vezes as expressões faciais e corporais deixaram em dúvida os posicionamentos das participantes sobre como as educadoras organizam suas dinâmicas diárias e como as justificam. Dessa forma, sentimos a necessidade de conversar novamente com as professoras e então planejamos uma entrevista individual personalizada, elaborando um roteiro específico para cada professora diante daquilo que foi mencionado ou não, durante o grupo focal.

As entrevistas foram organizadas e agendadas com antecedência pelas pesquisadoras, respeitando sempre a disponibilidade das participantes.

Os encontros aconteceram no ambiente de trabalho das entrevistadas, conforme sugerido por elas mesmas. Os registros das entrevistas foram áudios gravados pela pesquisadora, preservando todo o material em pauta e a riqueza de detalhes das respostas. As respostas foram transcritas, organizadas e codificadas em um novo quadro analítico.

As entrevistas em pesquisa qualitativa, segundo Belei (2008), não são uma obrigatoriedade, porém, registros apontam que ainda é um dos métodos mais utilizados em pesquisa deste gênero. Elas podem ser organizadas em três tipos: estruturada, semiestruturada e não-estruturada.

Nesta coleta usamos a semiestruturada porque já sabíamos previamente o que deveríamos questionar as participantes, com base nos depoimentos do grupo focal, com flexibilidade para novos questionamentos. Belei (2008, p. 3) fundamenta que as entrevistas semiestruturadas permitem “uma organização flexível e ampliação dos questionamentos à medida que as informações vão sendo fornecidas pelo entrevistado”.

Duarte (2004, p. 213), alerta para as questões que dizem respeito às entrevistas e seu uso, de forma “menos rigorosa do que seria desejável”, sem cautela, devendo usar esse recurso com maior regularidade.

A geração dos dados no Grupo Focal foi o foco para as análises, contando com a entrevista como nova estratégia para a compreensão das falas ou, muitas vezes, da apatia das participantes.

A associação dos dados do grupo Focal e a coleta feita nas entrevistas fizeram surgir um novo quadro, que trouxe o mapeamento total dos dados coletados, permitindo às pesquisadoras perceberem toda a gama de informações obtidas e uma comparação com os dados coletados no grupo focal, evitando erros de interpretações e gerando um conjunto mais completo de explicações fidedignas, validade e confiabilidade para nossos dados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa pretendeu investigar quais eram as fontes de saberes das professoras de berçários e quais eram as justificativas para suas práticas diárias, a partir das demandas do cotidiano nos momentos da alimentação, banho, troca de fraldas, brincadeiras e relações.

Foi contemplada também neste estudo a identificação das experiências cotidianas das professoras e suas principais estratégias diárias, porém o foco das análises foram os saberes, a fonte principal de onde as professoras buscam subsídios para a tomada das decisões com os

bebês.

Acreditamos que a escolha pela técnica de grupo focal foi adequada, pois queríamos ouvir das participantes, os relatos de suas práticas diárias diante das demandas vividas no cotidiano de forma espontânea e autêntica.

Os grupos focais permitem vislumbrar o verdadeiro desdobrar das discussões e posicionamentos dos participantes, desta forma, a perceptibilidade de dados favorece as análises do pesquisador e as relações de subjetividade existentes nas pesquisas qualitativas.

Os métodos adotados nas pesquisas qualitativas, especialmente na área da educação, têm suscitado muitas discussões no sentido de perceber sua contribuição na captação das percepções, atitudes, posicionamentos, sentimentos, ideias dos participantes e do objeto pesquisado. Há de se ter um cuidado extremo neste sentido, pois, ao se tratar de relações subjetivas é possível que o pesquisador possa equivocar-se com algum posicionamento.

Neste trabalho, tivemos o cuidado de usar duas técnicas (grupo focal e entrevista individual personalizada) para que tivéssemos clareza dos comentários das professoras e não registrássemos posicionamentos dúbios.

A entrevista individual personalizada permitiu, além de um novo contato com as participantes, a oportunidade de esclarecimento de possíveis equívocos que pudéssemos obter.

Na entrevista, podemos perceber o quanto a técnica de grupo focal é potente e traz dados substanciais para uma pesquisa que pretende vislumbrar o contato coletivo de sujeitos de um mesmo repertório social e o quanto a reunião deste grupo pode esclarecer o objeto da pesquisa.

Essa técnica permitiu-nos compreender que entre as professoras de bebês, o saber predominante são os saberes que estão estreitamente ligados às questões culturais e biográficas.

Os relatos das professoras comprovam este saber, quando mencionam o uso da peneira, a troca de fraldas dos seus filhos e irmãos, a organização do banho, o uso ou não da mamadeira, que foram incorporados e aprendidos por elas no decorrer da vida pessoal e profissional e que, até os dias atuais, se perpetuam nos ambientes educacionais.

A discussão que se fez nesta pesquisa apresenta as práticas e os saberes existentes nos berçários, bem como anuncia a carência de proposições de gestores e das universidades na formação inicial e continuada de profissionais para atuarem com os bebês.

Percepção, sensibilidade, previsibilidade, disponibilidade, perspicácia são alguns pré-

requisitos que os profissionais que trabalham com bebês deveriam ter. Nesta pesquisa, encontramos, em vários momentos nos discursos das professoras experientes, este perfil de profissionais que construíram seus saberes a partir de sua prática cotidiana e que poderiam estar deixando um legado de conhecimentos para os novos profissionais que ingressam nas instituições de Educação Infantil.

Sabemos que a formação inicial é fundamental para formarmos profissionais, porém, quando dispomos de conhecimentos estritamente técnicos, específicos da profissão, eles acabam simplificando a prática complexa da sala de aula. É preciso estreitar a aproximação com as professoras experientes, possibilitar que suas experiências possam enriquecer um currículo que ainda está caminhando para uma construção concreta, tanto nas unidades de ensino, como nas universidades de formação inicial.

Acreditamos que, a partir das práticas atuais, sinalizadas pelas profissionais que já estão na docência há 10, 15, 20 anos com os bebês, é que conseguiremos aproximar da teoria situações que estão carregadas de complexidade e imprevisibilidade.

Encontramos nas análises deste estudo, várias práticas caseiras, maternas e culturais que merecem nosso respeito e admiração, porém é preciso construir uma lógica de trabalho que contemple o olhar técnico do pedagogo, para que se construa uma unidade de atendimento aos bebês.

O que precisamos garantir é o discurso de que a creche é um ambiente educacional, que tem intenções educativas e necessita de profissionais que sustentem suas práticas em conceitos pedagógicos e não meramente um ambiente de saberes exclusivamente experienciais.

REFERÊNCIAS

BARBOUR, Rosaline. **Grupos focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BELEI, Renata Aparecida. O uso de entrevista, observação e vídeo gravação em pesquisa qualitativa. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 30, p. 187-199, jan./jun. 2008.

BEZERRA, Paulo. Polifonia. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. Rio de Janeiro: Contexto, 2005.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e métodos**. Porto: Porto, 1994.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005. (Série Pesquisa em Educação).

PADILHA, Maria Itayra Coelho de Souza et al. **A responsabilidade do pesquisador ou sobre o que dizemos acerca da ética em pesquisa**. Texto contexto enfermagem [online], v. 14, n. 1, p. 96-105, 2005. ISSN: 0104-0707.