



Circulando

POR DIÁLOGOS DE
PRÁTICAS PROFISSIONAIS

Monica Pagel Eidelwein
Raquel Salcedo Gomes
(Organizadoras)


cirkula

MONICA PAGEL EIDELWEIN
RAQUEL SALCEDO GOMES
(ORGANIZADORAS)

CIRCULANDO POR DIÁLOGOS DE PRÁTICAS PROFISSIONAIS

Licenciamento - Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0)
1º edição – 2018

Revisão, Normatização e Edição: Mauro Meirelles
Diagramação e Projeto Gráfico: Mauro Meirelles
Revisão Ortográfica: Raquel Salcedo Gomes
Capa: Marcelo Salcedo Gomes

Dados Internacionais de Catalogação da Publicação (CIP)

C578 Circulando por diálogos de práticas profissionais / Monica Pagel Eidelwein, Raquel Salcedo Gomes (Organizadoras).
- 1. ed. - Porto Alegre: CirKula, 2018.
403 p. - [e-Book]

ISBN: 985-85-7150-003-7

1. Práticas profissionais. 2. Experiências profissionais.
3. Métodos de ensino. I. Eidelwein, Monica Pagel.
II. Gomes, Raquel Salcedo.

CDU 371.3

(Bibliotecária responsável: Gabriela Berteli Nora – CRB 10/2449)

Licenciamento - Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0)

Você tem o direito de:

1. Compartilhar - copiar e redistribuir o material em qualquer suporte ou formato
2. Adaptar - transformar, e criar a partir do material para qualquer fim, mesmo que comercial.

De acordo com os termos seguintes:

1. Atribuição — Você deve dar o crédito apropriado, prover um link para a licença e indicar se mudanças foram feitas. Você deve fazê-lo em qualquer circunstância razoável, mas de nenhuma maneira que sugira que o licenciante apoia você ou o seu uso.
2. Sem restrições adicionais — Você não pode aplicar termos jurídicos ou medidas de caráter tecnológico que restrinjam legalmente outros de fazerem algo que a licença permita.

Editora CirKula
Av. Osvaldo Aranha, 522 - Bomfim
Porto Alegre - RS - CEP: 90035-190
e-mail: editora@circula.com.br
Loja Virtual: www.cirkula.com.br

MONICA PAGEL EIDELWEIN
RAQUEL SALCEDO GOMES
(ORGANIZADORAS)

CIRCULANDO POR DIÁLOGOS DE PRÁTICAS PROFISSIONAIS

CONSELHO EDITORIAL

César Alessandro Sagrillo Figueiredo, Elizandra Henz, Evandro Alves, Gabriel Eidelwein Silveira, Gabriela Berteli Nora, Glauber Furlanetto dos Santos, José Rogério Lopes, Jussara Reis Prá, Luciana Miguel de Oliveira, Luciano Rapetti, Marcelo Tadvald, Mauro Meirelles, Monica Pagel Eidelwein, Raquel Salcedo Gomes, Sandra Aboboreira dos Santos Stela

CONSELHO CIENTÍFICO

Alejandro Frigerio (Argentina) - Doutor em Antropologia pela Universidade da Califórnia, Pesquisador do CONICET e Professor da Universidade Católica Argentina.

Alessandra Preussler de Almeida: Doutora em Linguística Aplicada pela Unisinos.

André Corten (Canadá) - Doutor em Sciences Politiques et Sociales pela Universidade de Louvain e Professor de Ciência Política da Universidade de Quebec em Montreal (UQAM).

André Luiz da Silva (Brasil) - Doutorado em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e professor do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté.

Antonio David Cattani (Brasil) - Doutor pela Universidade de Paris I - Panthéon-Sorbonne, Pós-Doutor pela Ecole de Hautes Etudes en Sciences Sociales e Professor Titular de Sociologia da UFRGS.

Arnaud Sales (Canadá) - Doutor d'État pela Universidade de Paris VII e Professor Titular do Departamento de Sociologia da Universidade de Montreal.

Carlos Batista Bach: Doutor em Literatura Brasileira, Português e Luso Africanas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Universidade de Coimbra.

Carmem Lúcia Colomé Beck: Doutora em Enfermagem pela UFSC.

Cíntia Inês Boll (Brasil) - Doutora em Educação e professora no Departamento de Estudos Especializados na Faculdade de Educação da UFRGS.

Cristina Cavalli Bertolucci: Doutora em Pedagogia pela Universidade de Pádua (Itália).

Daniel Gustavo Mocelin (Brasil) - Doutor em Sociologia e Professor Adjunto da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Dirce Maria Schneider: Especializada em Gestão de Sistemas e Serviços de Saúde pela Universidade Federal de Santa Catarina.

Dominique Maingueneau (França) - Doutor em Linguística e Professor na Universidade de Paris IV Paris-Sorbonne.

Estela Maris Giordani (Brasil) - Doutora em Educação, Professora Associada da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e pesquisadora da Antonio Meneghetti Faculdade (AMF).

Hilario Wynarczyk (Argentina) - Doutor em Sociologia e Professor Titular da Universidade Nacional de San Martín (UNSAM).

José Rogério Lopes (Brasil) - Doutor em Ciências Sociais e Professor Titular II do PPG em Ciências Sociais da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos).

Ileizi Luciana Fiorelli Silva (Brasil) - Doutora em Sociologia pela FFLCH- USP e professora da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

Karin Ritter Jelinek: Doutora em Educação pela UFRGS.

Leandro Raizer (Brasil) - Doutor em Sociologia e Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Luís Fernando Santos Corrêa da Silva (Brasil) - Doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Professor do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Ciências Humanas da UFFS.

Lygia Costa (Brasil) - Pós-doutora pelo Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional da Universidade Federal do Rio de Janeiro, IPPUR/UFRJ e professora da Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas (EBAPE) da Fundação Getúlio Vargas (FGV).

Maria Regina Momesso (Brasil) - Doutora em Letras e Linguística e Professora da Universidade do Estado de São Paulo (UNESP).

Marie Jane Soares Carvalho (Brasil) - Doutora em Educação, Pós-Doutora pela UNED/Madrid e Professora Associada da UFRGS.

Mauro Meirelles (Brasil) - Doutor em Antropologia Social e Pesquisador ligado ao Laboratório Virtual e Interativo de Ciências Sociais (LAVIECS/UFRGS).

Monica Pagel Eidelwein: Doutora em Educação pela UFRGS.

Paulo José Libardoni: Doutor em Sociologia pela UFRGS.

Rogério Schunemann: Doutor em Biologia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

Selenir Correa Gonçalves Kronbauer: Mestre em Teologia, Religião e Educação pela EST.

Simone L. Spherhake (Brasil) - Doutoranda em Design pela UFRGS. Mestre em Design e graduada em Desenho Industrial.

Silvia Porto Meirelles Leite: Doutora em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Silvio Roberto Taffarel (Brasil) - Doutor em Engenharia e professor do Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Impactos Ambientais em Mineração do Unilasalle.

Stefania Capone (França) - Doutora em Etnologia pela Universidade de Paris X- Nanterre e Professora da Universidade de Paris X-Nanterre.

Thiago Ingrassia Pereira (Brasil) - Doutor em Educação e Professor do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da UFFS e do Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da UFFS Campus Erechim.

Vânia Diestmann: Pós Graduada em Informática da Educação pela UFRGS.

Wrana Panizzi (Brasil) - Doutora em Urbanisme et Amenagement pela Universite de Paris XII (Paris-Val-de-Marne) e em Science Sociale pela Université Paris I (Panthéon-Sorbonne) e, também, Professora Titular da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Zilá Bernd (Brasil) - Doutora em Letras e Professora do Mestrado em Memória Social e Bens Culturais do Unilasalle.

SUMÁRIO

- 13 **APRESENTAÇÃO**
- 17 **PREFÁCIO: PRÁTICAS PROFISSIONAIS NUM MUNDO CONECTADO E GLOBAL**
GABRIEL EIDELWEIN SILVEIRA
- 19 **COMO TRABALHAR QUESTÕES DE DIVERSIDADE CULTURAL ATRAVÉS DA ARTE?**
ANGELA MARIA FALLER ORTH
- 41 **A FORMAÇÃO CONTINUADA VOLTADA PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL: DIÁLOGOS DE PRÁTICAS PROFISSIONAIS**
CARINA DOS SANTOS GUIMARÃES RAMOS
- 55 **O MATRICIAMENTO COMO FERRAMENTA DE GESTÃO EM SAÚDE: POSSIBILIDADES DE CUIDADO AOS USUÁRIOS DEPENDENTES QUÍMICOS NO MUNICÍPIO DE NOVO HAMBURGO**
CAROLINE VANZIN HOFFMANN
- 75 **TECNOLOGIA, EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO INFANTIL: UM DESAFIO CONTEMPORÂNEO**
CLÁUDIO GERHARDT
- 93 **A UTILIZAÇÃO DO WHATSAPP PARA O APRIMORAMENTO DO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA**
DAIANA LASTA SILVEIRA
- 111 **O CORPO NO COTIDIANO ESCOLAR DOS ANOS INICIAIS: ALGUMAS REFLEXÕES**
DANIELA GASEL URBANO
- 127 **SUSTENTABILIDADE DA SALA DE AULA: RESSIGNIFICANDO AS CIÊNCIAS NAS SÉRIES INICIAIS ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL**
DANIELA VIEIRA DA COSTA MENEZES

- 145 **XBOX 360 E O COMBATE AO SEDENTARISMO INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO**
DAVIANE REGINA CARVALHO DOS PASSOS E RENATA GALANTE
- 163 **A TECNOLOGIA ASSISTIVA A SERVIÇO DA INCLUSÃO ESCOLAR NA INFÂNCIA**
ELIZANDRA SIRLEI DEL ZOTTO RITTER
- 179 **A UTILIZAÇÃO DAS MÍDIAS NAS AULAS DE ARTE EDUCAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
ELIZANDRA SIRLEI DEL ZOTTO RITTER E JOSIAS PEREIRA DA SILVA
- 197 **O AUXÍLIO DA LUDICIDADE DAS MÍDIAS DIGITAIS ÀS MÍDIAS TRADICIONAIS NO ENSINO-APRENDIZADO DOS FALSOS COGNATOS – ESPANHOL/PORTUGUÊS**
EMERSON ROBERTO DE OLIVEIRA
- 217 **O DESAFIO DO USO DAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS A SERVIÇO DA INCLUSÃO ESCOLAR**
JOSE DA SILVA NUNES E ELTON VERGARA NUNES
- 231 **PARA ALÉM DA OBRIGATORIEDADE: UMA ANÁLISE DO ATENDIMENTO DA PRÉ-ESCOLA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE NOVO HAMBURGO**
LETÍCIA CAROLINE DA SILVA STREIT
- 251 **TICs NA ESCOLA: DOS RECURSOS À PRÁTICA PEDAGÓGICA**
LUCAS BOHRER WALTZER
- 267 **TRANSIÇÕES, RUPTURAS E CONTINUIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
LUCIANE FROSI PIVA
- 289 **CARTOGRAFIA: PRODUÇÃO INVENTIVA DO CONHECIMENTO**
RAFAEL SCHILLING FUCK
- 309 **FACEBOOK NAS AULAS DE MATEMÁTICA: UMA EXPERIÊNCIA COM ALUNOS DE 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA**
RAFAEL SCHILLING FUCK

- 327 **EL CHAVO COMO PORTA DE ENTRADA PARA O ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA AO PÚBLICO INFANTO-JUVENIL**
RONALDO JOSUÉ FALLER
- 347 **O ESPAÇO DA AFETIVIDADE NA PLURIDOCÊNCIA: UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA NO ÂMBITO ESCOLAR**
SHIRLEI WAGNER LOESER
- 367 **WHATSAPP COMO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESPANHOLA NO ENSINO MÉDIO**
TAMIRES RAMOS
- 383 **A PERCEPÇÃO AMBIENTAL DA COMUNIDADE ESCOLAR DO CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO AYRTON SENNA**
VIVIANE PATRICIA BENDER
- 397 **ÍNDICE REMISSIVO**
- 401 **SOBRE OS AUTORES**

Dedicamos esta obra às educadoras e aos educadores das Redes públicas de ensino.

APRESENTAÇÃO

Nosso principal objetivo, na organização desta coletânea, é apresentar, a diferentes públicos leitores, o potencial de um polo de educação a distância da Universidade Aberta do Brasil na promoção do pensamento. Inicialmente, os polos UAB foram criados para funcionarem como infraestrutura de apoio à educação a distância. Essa modalidade educativa, que se espalha pelo país, possibilita o acesso ao ensino superior formal a moradores de áreas longínquas e próximas aos grandes centros urbanos do Brasil.

No entanto, mais do que servir de apoio, objetivamos evidenciar que um polo UAB funciona também como local de reuniões, de discussões, de pesquisa, de diálogos entre profissionais experientes e iniciantes. Defendemos, assim, que um polo de educação a distância é um lugar de circulação de conhecimento. Na esteira dessa proposição, apresentamos aqui vinte e um textos de pesquisadores de áreas e de expertises diversas. Alguns desses pesquisadores possuem extenso currículo no campo acadêmico, enquanto outros estão começando processos de formação superior e/ou continuada, construindo seu caminho na estrada da pesquisa e da reflexão de cunho acadêmico.

Boa parte dos trabalhos aqui publicados são também filhos do Polo da Universidade Aberta do Brasil em Novo Hamburgo e, portanto, testemunham em favor da expansão da função dos polos para além do mero apoio presencial ou infraestrutural. Temas como a arte, a educação especial, a inclusão, a gestão em saúde, a educação infantil, as tecnologias digitais e a aprendizagem de línguas, refletem os currículos e os conceitos caros a muitos dos cursos ofertados neste Polo.

No capítulo 1, Angela Maria Faller Orth apresenta uma unidade didática mediante a qual trabalhou o tema transversal da diversidade cultural por meio da arte, na educação infantil. Já no capítulo 2, Carina dos Santos Guimarães Ramos advoga em favor da educação especial e da importância de sua discussão entre o corpo docente, no ambiente escolar. No capítulo 3, Caroline Vanzim Hoffman discute o sistema de matriciamento para a gestão pública de saúde no município de Novo Hamburgo, destacando suas possibilidades e desafios.

Na sequência, Cláudio Gerhardt, no capítulo 4, aborda a questão da tecnologia na educação infantil e suas implicações para o desenvolvi-

mento, levantando pontos de debate relevantes no que concerne a seus prós e contras. No capítulo 5, o aplicativo WhatsApp é tema da investigação de Daiana Lasta Silveira para a aprendizagem da língua espanhola. Em seguida, no capítulo 6, Daniela Grasel Urbano reflete sobre o papel do corpo no cotidiano da educação infantil como dimensão privilegiada. No capítulo 7, Daniela Vieira da Costa Menezes argumenta a respeito da educação ambiental, por meio da discussão de um projeto de sustentabilidade desenvolvido em sua escola nas aulas de ciências.

Dando continuidade às discussões, no capítulo 8, Daviane Regina Carvalho dos Passos e Renata Galante relatam um estudo de caso realizado com o console de vídeo games XBOX 360 como ferramenta contra o sedentarismo infantil, em um experimento realizado com uma turma de alunos. O capítulo 9 nos traz uma reflexão sobre o papel das tecnologias assistivas para a aprendizagem de crianças em situação de inclusão, realizada por Elizandra Sirlei Del Zotto Ritter. Já no capítulo 10, temos novamente o tema da arte na educação infantil, discutido pela mesma autora, porém, desta vez, abordado no que diz respeito à sua interrelação com diferentes mídias.

No capítulo 11, Emerson Roberto de Oliveira discute o conceito da ludicidade no âmbito do uso das mídias para a aprendizagem da língua espanhola, mais especificamente dos falsos cognatos. No capítulo 12, Jose da Silva Nunes e Elton Vergara Nunes discutem o desafio presente no uso de tecnologias assistivas na educação inclusiva. A seguir, no capítulo 13, Letícia Caroline da Silva Streit estabelece relações a respeito do atendimento pré-escolar obrigatório em Novo Hamburgo.

O capítulo 14, de Lucas Bohrer Waltzer, nos agracia com uma discussão a respeito das tecnologias de informação e comunicação na escola, desde sua função como recurso contemporâneo à prática em sala de aula. No capítulo 15, Luciane Frosi Piva discute a educação infantil enquanto etapa que marca o início da vida escolar e prepara para a escolarização no ensino fundamental. No capítulo 16, Rafael Schilling Fuck discorre sobre o método cartográfico como possibilidade metodológica do pesquisador em educação, como modo de produção inventiva do conhecimento.

No capítulo 17, o mesmo autor relata uma investigação realizada com o Facebook como locus para a aprendizagem de matemática, em uma experiência com alunos do 6º ano do ensino fundamental. No capítulo 18, Ronaldo Josué Faller relata uma atividade de ensino na qual o seriado televisivo El Chavo foi utilizado como mobilizador do interesse

dos estudantes pela língua espanhola como língua estrangeira. O capítulo 19, desenvolvido por Shirlei Wagner Loeser traz uma defesa do tema da pluridocência como espaço de afetividade na escola.

No capítulo 20, Tamires Ramos também relata uma unidade didática na qual o aplicativo WhatsApp foi utilizado como ferramenta de ensino da língua espanhola. No capítulo 21, que encerra o livro, temos uma discussão sobre o tema da educação ambiental, na qual Viviane Patricia Bender discute a percepção ambiental de uma comunidade escolar específica.

Como podemos perceber, da diversidade de atividades formais e não formais que o Polo promove ou participa, decorrem inúmeras possibilidades de produção de conhecimento por seus atores, redundando na produção do livro que compartilhamos nesse momento. Esperamos que esse recurso educacional possa ser compartilhado, reutilizado e reconstruído por cada um. Boa leitura!

Monica Pagel Eidelwein
Raquel Salcedo Gomes
Organizadoras

PRÁTICAS PROFISSIONAIS NUM MUNDO CONECTADO E GLOBAL

GABRIEL EIDELWEIN SILVEIRA

Tempos admiráveis esses em que vivemos: na casa das pessoas, um computador ligado à internet – e a vida nunca mais foi a mesma!

Formas culturais passadas e futuras convivem. Já nos é dado conhecer e reconhecer a sabedoria intrínseca das tradições, as quais não podem ser simplesmente substituídas, enquanto repositório da experiência humana acumulada, pelos novos padrões anunciados pela emergência da sociedade informacional. Ao mesmo tempo, temos a consciência, ainda claudicante, de sermos testemunhas e partícipes da provável maior revolução tecnológica desde a primeira revolução industrial; e cujo impacto e alcance a inteligência pode apenas conjecturar.

O local e o global se entremeiam. Ainda estamos por compreender totalmente os efeitos da globalização sobre as culturas ancestrais, então dispostas na encruzilhada entre a reivindicação defensiva da identidade e a subsunção no caldo pancultural do mundo conectado. Assim também as pautas e agendas – políticas, educacionais e de pesquisa – convergem, em muitos e insuspeitos sentidos, nos sete cantos do mundo, mesmo que, em cada nova aproximação, devamos sempre reconhecer a especificidade, a alteridade e a diversidade, numa palavra, a “cor local”. Logo, todos entendem, hoje em dia, a pertinência daquela proposição segundo a qual se deve pensar globalmente e agir localmente.

A educação a distância (EaD) é apenas uma – e não das menos importantes – das aplicações possíveis da tecnologia da informação que têm alterado de maneira irreversível a forma viver da sociedade, particularmente no que tange ao aprender, ao ensinar e ao estudar. Os lugares do professor e do aluno, a ideia de transmissão do saber, o privilégio da sala de aula, bem assim como as noções de saberes legítimos, com a taxonomia enciclopédica das disciplinas e dos conceitos, todos estão *à la fois* em xeque. Pela primeira vez, pesquisadores, professores e estudantes de qualquer parte do mundo podem, sem muito esforço, terem acesso recíproco às produções de seus pares; e, por assim dizer, tomarem parte na produção do conhecimento no tempo mesmo em que as ideias se concebem.

Os polos de educação à distância da Universidade Aberta do Brasil (UAB) são pensados, nesse contexto, como um dos lugares privilegiados de encontro da multiplicidade e da diversidade dos saberes contemporâneos, encontro esse facilitado pela tecnologia. A obra que ora se apresenta, ao lado de outras que compõem a série, atesta o sucesso da UAB como política pública. Em um país diverso e desigual como o Brasil, a iniciativa do poder público em fomentar a educação à distância é assaz salutar, porque democrática e moderna: democrática porque, tratando-se de modalidade de educação econômica e acessível, contribui grandemente para a ampliação do acesso ao ensino superior; e moderna porque, enquanto compartilha das experiências globais de educação com o recurso a meios da tecnologia informacional, está, ademais, bem adaptada às realidades regionais de nosso país continental.

Neste volume, profissionais e acadêmicos, em diferentes estágios de suas carreiras respectivas, propõem reflexões a partir de suas práticas profissionais, em diálogo direto com sua formação acadêmica específica. É possível perceber, em cada um dos artigos, a premência do pluralismo e da alteridade das populações em relação às quais as respectivas práticas profissionais incidem, sejam as crianças do ensino fundamental, os estudantes de línguas estrangeiras ou usuários do sistema público de saúde, dentre outros. Ainda, a discussão dos usos possíveis dos meios tecnológicos em nosso cotidiano permeia os artigos, seja como ferramentas para aprendizagem e ensino; seja como meio para a disseminação de conhecimentos, seja ainda como instrumento para a motivação e o despertar do interesse potencial do estudante. Temáticas contemporâneas várias, como a discussão do corpo e da afetividade na escola, a educação ambiental para a sustentabilidade, dentre outras, compõem igualmente esta instigante coletânea.

Resta dizer que o leitor encontrará, em toda a obra, reflexões sobre práticas profissionais que são, por assim dizer, a narrativa local de experiências que possuem uma importante dimensão global. Quer dizer, participam de tendências amplas, cujo interesse transcende ao círculo social e profissional em que a prática ocorreu.

Boa leitura!

COMO TRABALHAR QUESTÕES DE DIVERSIDADE CULTURAL ATRAVÉS DA ARTE?

ANGELA MARIA FALLER ORTH

Resumo: Este trabalho se originou de uma observação da atual realidade social brasileira e, através de uma pesquisa bibliográfica, foi possível estruturar o estudo a partir da seguinte tríade: arte, cultura e diversidade. Para a pesquisa, foram consultados os seguintes autores, dentre outros: Vasconcellos (2002), Almeida (2010), Sacristán (2002), Siebert e Chiarelli (2012), Silva e Urbaneski (2012), Ferraz (2010) e Ferraz e Fusari (2010). O trabalho foi desenvolvido juntamente à formação do curso de aperfeiçoamento UNIAFRO – Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola, realizada em 2014 pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), que visou promover a cultura afrodescendente nas escolas, ressaltando sua história e resgatando suas origens. Com isso, o trabalho tem o objetivo de promover a importância da cultura negra através de uma dinâmica vinda do teatro. Toda a atividade, assim como seu plano de aula, foram pensados de forma a contemplar as histórias dessa cultura. Busca-se desenvolver, assim, a diversidade cultural, através da dinâmica de fantoches, com o recorte de valorização da cultura afrodescendente.

Palavras – chave: Teatro. Arte. Cultura. Diversidade.

Introdução

A cultura de um povo é formada por vários elementos, como crenças, mitos, valores, danças, festas populares, alimentação, modo de se vestir, entre outros fatores. A cultura é a identidade de uma comunidade, pois é transmitida de geração a geração e revela peculiaridades locais de uma população, de uma comunidade ou de uma região.

O Brasil é um país rico em diversidade cultural, pois se trata de um país miscigenado. Possui uma vasta quantidade de linhagens, entre elas: europeias, africanas, asiáticas e indígenas. Diante de toda essa mistura, nossa cultura apresenta uma ampla diversidade cultural em seu gene populacional. Ainda assim, apesar de sermos um país miscigenado e diversificado culturalmente, há muito que se aproximar da igualdade entre os povos.

Mas, como trabalhar a questão da diversidade cultural através da arte? Esse é um tema de extrema importância, que deve ser abordado em sala de aula, pois os alunos precisam ter conhecimento da diversidade cultural do país. Através da arte, podemos chegar nesta questão e debater os conflitos que a envolvem.

Ao abordar a pluralidade cultural do Brasil, o professor deve promover no aluno o sentimento de valorização, além do reconhecimento e respeito das diferentes culturas, mostrando que não existe uma melhor ou mais desenvolvida que a outra e que a valorização da diversidade é um caminho para o desenvolvimento humano e social de nosso país.

Portanto, será importante compreender, entender e aceitar as diferenças, valorizando o outro no convívio relacional em sociedade. Com o esforço de trazer esta temática para a sala de aula, o trabalho pode minimizar conflitos escolares que estejam enraizados e irrigados por estas questões. Compreender e entender a importância do outro é a essência deste trabalho.

A arte na diversidade cultural

A cultura é reconhecida por suas tradições e está em constantes transformações, isso se dá pelo desenvolvimento e características de um povo; por seus costumes e pelas demandas do ambiente onde vivem. É o conjunto de características humanas que se criam e se preservam ou aprimoram através da comunicação e cooperação entre indivíduos em sociedade.

Segundo Siebert e Chiarelli (2012: 3), a expressão cultural é utilizada quando se refere ao que é produzido pelo homem em contraposição ao que é dado pela natureza, pois os seres humanos são seres sociais e aprendem uns com os outros. Assim, o que não é dado pela natureza, o que não é biológico, mas que provém do homem, produto da vida coletiva, é cultural (VYGOTSKY, 2003; SANTOS, 1983). Portanto, para trabalhar com questões culturais, é imprescindível resgatar o componente histórico, a fim de que possamos compreender os fenômenos identitários das etnias, por exemplo.

Compreender as raízes é fundamental para o desenvolvimento humano. De onde se veio e para onde se vai? Estas questões remetem para o passado e o futuro, pensar no futuro e no passado é valorizar o presente. Pensar em cultura sem pensar o passado é praticamente impossível. A diversidade vem de onde? A diversidade está ligada aos conceitos de pluralidade e multiplicidade, diferentes ângulos de visão ou de abordagem, heterogeneidade e variedade. E, muitas vezes, também, pode ser encontrada na comunhão de contrários, na intersecção de diferenças, ou ainda, na tolerância mútua. Ela é complicada de quantificar, mas pode ser vislumbrada pela variedade de línguas faladas em uma região ou no mundo como um todo.

Nosso país é culturalmente rico, cabendo a nós educadores apresentar ao educando essa riqueza, através da arte. Mostrar que cada etnia tem sua cultura e que cada uma dessas culturas compõe nossa identidade cultural, e que devemos respeitá-las. De acordo com Siebert e Chiarelli (2012: 7), cultura diz respeito à humanidade como um todo e, ao mesmo tempo, a cada um dos povos, pois cada região possui particularidades e uma caminhada histórica.

Um exemplo desta caminhada histórica é a arte indígena, que é uma das mais antigas em nosso país. Os índios herdaram de seus antepassados a arte do artesanato, o desenho e a pintura. Dentro da cultura indígena havia diversas tribos, assim como, na atualidade, existem diversas comunidades, etnias e diferenciações culturais e sociais dentro de um território que, ao mesmo tempo, faz parte do todo.

O primeiro contato entre índios e portugueses em 1500 foi de muita estranheza para ambas as partes. As duas culturas eram muito diferentes e pertenciam a mundos completamente distintos. A diversidade cultural em nosso país já aponta para esse choque entre as diferenças desde seu descobrimento. Desta forma podemos dizer que a diversidade

é inerente à cultura, ou seja, não sendo possível desmembrar uma da outra, apesar de suas diferenças e rupturas entre as culturas, é neste espaço onde ocorrem as mudanças.

Segundo Almeida (2010: 9), os povos indígenas tiveram participação essencial nos processos de conquistas e colonização em todas as regiões da América. A cultura afrodescendente também contribuiu muito para o crescimento do nosso país, os africanos trouxeram da África o café, que foi um grande marco para o Brasil colônia. Também criaram pratos da culinária brasileira, assim como as culturas europeias e asiáticas, que tiveram enorme participação no desenvolvimento do Brasil.

O conceito de diversidade, como afirma Sacristán (2002: 18), está relacionado às aspirações dos povos e das pessoas à liberdade para exercer sua autodeterminação. Está ligado ainda à aspiração de democracia e à necessidade de administrar coletivamente realidades sociais que são plurais, respeitando-se as liberdades básicas. A diversidade é também vista como uma estratégia para adaptar o ensino aos estudantes.

No contexto das políticas públicas educacionais, a diversidade surge como uma questão de direito, construindo uma forma de entender a educação, ao mesmo tempo em que alimenta seus objetivos, a organização das instituições escolares e a estrutura do próprio sistema de ensino. A diversidade pode agir no sentido de orientar a cultura, a sociedade e os vínculos sociais que a constroem. A diversidade pode ser, pois, uma cultura que a educação é solicitada a tornar possível.

Ao trabalhar com diversidade e educação, é possível criar um espaço democrático e, com isso, promover a integração dos alunos neste contexto, que é escolar e social. De acordo com Silva e Urbaneski (2012: 21):

E quanto aos fins da educação, está relacionada com a manutenção do que é comum para a coletividade e a continuidade das estruturas sociais, com o intuito de garantir a existência da própria sociedade. Por isso, a ação educativa deve, além de aperfeiçoar dons inatos, buscar a integração dos alunos na organização social e que estes respondam às expectativas dos diferentes meios sociais com os quais irão conviver.

E ainda, quando se apresenta o conteúdo de uma forma lúdica, trazendo novidades até então não experimentadas pelos alunos, percebe-se a demonstração de interesse por parte deles, em aprender o conteúdo que está sendo ensinado. Segundo Ferraz e Fusari (2010: 62):

A herança cultural deve ser apresentada aos estudantes gradualmente, em tal qualidade e seleção que possa ser melhor apreendida, entendida e apreciada em cada fase do desenvolvimento. [...] O estudante deve comparar os trabalhos da população de sua localidade com a de outras, para tornar-se sabedor de seus diferentes valores e limitações e de como a arte de sua localidade pode ser desenvolvida e enriquecida sem perda de suas características.

Trazendo-se essas experiências para a sala de aula, o aluno pode ser incentivado a realizar trabalhos de artes e criar suas próprias obras, e também a ser um cidadão crítico. Isso pode lhe permitir julgar suas próprias obras, ampliando seu conhecimento ao aprender sobre Artes Visuais locais, regionais e, porque não, continentais? Desta forma, pode-se promover maior autonomia de pensar, de ser, de criar, de analisar e de criticar o mundo à sua volta.

Arte, cultura e diversidade

Arte

A arte é tudo o que envolve o fazer, a criatividade, o estilo e a apreciação. Segundo Gonçalves e Breda (2012: 12), os conteúdos de arte buscam acolher a diversidade do repertório cultural que o aluno traz para a escola. O autor ressalta que é necessário levar em consideração o contexto social da comunidade, trabalhando os produtos dessa comunidade em que a escola está inserida.

Para Gonçalves e Breda (2012: 12), a apreciação e o estudo da arte devem contribuir tanto para o processo de criação dos alunos como para a experiência estética e o conhecimento da arte como cultura.

A arte envolve vários fatores, tanto para a aprendizagem quanto para a promoção do interesse do aluno, na visualidade do produto que está sendo estudado desde o início até o final do processo de ensino. Segundo Gonçalves e Breda (2012: 12), os conteúdos de arte são articulados com vistas ao processo de ensino e aprendizagem na escola e foram explicitados por intermédio de ações em três eixos norteadores: produzir, apreciar e contextualizar. Portanto, o professor deve estar sempre atento, em sala de aula, a fim de captar e intervir, agindo para auxiliar e incentivar este processo de criação de experiências. Segundo Seibert e Chiarelli (2012: 46):

Uma aprendizagem artística assim percorrida deixará marcas positivas na memória do aprendiz, um sentimento de competência para criar, interpretar objetos artísticos e refletir sobre arte sabendo situar as produções. Além disso, o aluno aprende a lidar com situações novas, inusitadas e incorpora competências e habilidades para expor publicamente suas produções e ideias com autonomia.

A arte nos leva ao imaginário, ao trabalhar o pensar, o elaborar, o desenhar. O ensino da arte, assim com a educação em geral, deve acompanhar as transformações históricas e sociais. Analisando o percurso histórico da arte na educação, podemos verificar mudanças nas tendências e concepções sobre esse ensino. Houve períodos em que a arte na escola foi enfatizada enquanto técnica, como livre expressão, como atividade estética e como promotora do desenvolvimento cognitivo. Já há algum tempo tem se destacado a necessidade de um ensino que seja integrado às realidades socioculturais nas quais a escola se insere, reconhecendo o valor das diferentes culturas, das vivências informais dos alunos e dos interesses da comunidade.

Cultura

É também na escola que o aluno aprende a viver em sociedade. Segundo Dias (2010: 37), uma das funções da escola é sistematizar e disseminar conhecimentos historicamente elaborados, permitindo ao educando apropriar-se dos bens culturais produzidos pela sociedade. Nessa concepção, o processo educativo pode ser compreendido com uma dinâmica de socialização.

O propósito desta socialização é apresentar aos educandos materiais diferenciados, com o intuito de agregar algum novo conhecimento, no caso deste estudo, das artes visuais. Para Siebert e Chiarelli (2012: 46), acolher e exigir são os polos da oscilação pendular, que representa os movimentos do professor nas orientações didáticas em artes. Dessa forma, são criadas as condições para que o aluno se sinta bem ao manifestar seus pontos de vista e mostrar as suas criações artísticas na sala de aula, além de favorecer a construção de uma imagem positiva de si mesmo como conhecedor e produtor em artes.

Em território brasileiro, existe uma gama imensa de variedades culturais, isso procede na comida, na dança, na música, na língua, são

diversos sotaques em um só povo, assim como diversas ramificações culturais. Consoante Siebert e Chiarelli (2012: 166), o Brasil, devido à sua extensão territorial e às diferenças regionais, tanto de sotaques, como de usos e costumes, apresenta um extenso calendário de festas e eventos. Há locais em que a principal fonte de renda é a gerada pelo turismo e cuja comunidade local se prepara para bem os receber, investindo em meios de transporte, na rede hoteleira e nas opções de lazer. Infelizmente, ainda há locais com grandes potenciais turísticos que não oferecem uma estrutura adequada.

O povo brasileiro é resultado de uma cultura miscigenada, com pluralidade étnica, dos povos indígenas, africanos e europeus. Na pré-história, já se fazia música para diversas cerimônias. Segundo material composto por vários autores na obra “*Por dentro da arte*”, da editora Ibipex (2009: 211), é sabido que os povos da pré-história e da antiguidade criavam e escutavam música para as mais diversas situações. Desde então, o ser humano nunca mais parou de fazer música. A música faz parte da vida de todos os povos, em todas as épocas.

De acordo com Menuhin e Davis (1990: 211), ao nos reunirmos para celebrações comuns, a música ajuda a elevar o compartilhamento de sentimentos a um tal nível de intensidade que palavras apenas não poderiam atingir. A música não reproduz o mundo que está fora de nós e ao nosso redor, nem mesmo quando conscientemente imitamos os sons que ouvimos. Ela diz respeito, em primeiro lugar e acima de tudo, a nós, à nossa identidade.

Diversidade

A diversidade brasileira está enraizada em um emaranhado cultural, contendo, neste caldo cultural e histórico, a miscigenação como herança. Esta diversidade está presente em todos os aspectos sociais. O aprendizado cultural está carregado e mergulhado no gene cultural que é transmitido e retransmitido de geração a geração e se torna cada vez mais complexo, de modo que realiza uma fusão mutante e produz novos sentidos. A arte funciona da mesma forma, assim como a diversidade que vem da cultura e da mistura entre as etnias, ela é uma manifestação deste processo cultural. Com a herança da diversidade cultural brasileira, temos um país que pode abrir-se ao conhecimento e aprendizado do outro.

Segundo Thomas Jr. (1991: 10), o conceito de diversidade inclui todos, não é algo que seja definido apenas por raça ou gênero. Já Alderfer e Smith (1982) desenvolveram uma teoria das relações intergrupais. Ela postula dois tipos de grupos existentes no interior das organizações: grupos de identidade e grupos organizacionais. Grupos de identidade são aqueles cujos membros compartilham alguma característica biológica comum, como gêneros. Participam de experiências de vida semelhantes, estando sujeitos a forças sociais similares e, como resultado, tendo visões consoantes de mundo. Assim, os grupos de identidade mais comumente reconhecidos são os baseados em gênero, família, etnia e idade. Um grupo organizado é aquele em que os membros participam de cargos organizacionais comuns, compartilham experiências de trabalho equivalentes e, como consequência, têm visões de mundo harmônicas.

A diversidade de um povo se dá através de costumes, pela maneira de falar, de se vestir. Diversidade é respeitar as diferenças. Segundo Siebert e Chiarelli (2012: 182), a discussão com o grupo de alunos pode gerar a percepção das diferenças étnicas, suas características e a miscigenação, abrindo espaço também para a percepção do modo como essas características foram representadas através da linguagem das artes visuais e do corpo como suporte expressivo e cultural. O modo certamente trará outros ângulos para abordar a questão, como, por exemplo, os ditames da moda de cabelos lisos em relação à dos cabelos cacheados.

Material e métodos

Este trabalho foi estruturado através da seguinte tríade: Arte, Cultura e Diversidade, a partir de uma observação da atual realidade social brasileira. Buscou-se considerar uma crítica de vários fragmentos que envolvem questões sobre as diferenças e diversidades étnicas de nossa sociedade, como manifestações de racismo em torcidas, em jogos nos estádios, assim como a valorização de identidades na mídia, como o padrão de beleza imposto através da boneca Barbie, em que, durante anos, se valorizou e ainda se dá um enorme destaque para uma beleza que não condiz com a nossa realidade e sim uma realidade do mercado da moda. Esses indícios desvelam problemáticas oriundas das diferenças, que deveriam servir de trampolim para nosso desenvolvimento, mas, que acabam por dividir, subtrair ao invés somar e multiplicar.

O trabalho foi desenvolvido junto à formação do **curso de aperfeiçoamento UNIAFRO – Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola**, realizada em 2014 pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), que visou promover a cultura afrodescendente nas escolas, ressaltando sua história e resgatando suas origens. Com isso, o trabalho tem como objetivo promover a importância da cultura negra em nosso país. As atividades seguintes foram pensadas de forma a contemplar as histórias desta cultura. Por isso, desenvolve-se a diversidade cultural com esse recorte de valorização da cultura afrodescendente.

Pensando em administrar as aplicações em sala de aula, a temática abordada foi dividida nos seguintes módulos: a) A cultura afrodescendente; b) Griô (guardiães, intérpretes e cantores da história oral de muitos povos africanos); c) Viver com igualdade e respeito às diferenças; d) As diferenças em sala de aula.

No primeiro módulo, “A cultura afrodescendente”, a proposta foi desenvolver o trabalho “rosto miscigenado” através de recortes de revista. A dinâmica deu-se da seguinte forma: todos os alunos escolheram imagens de rostos, as mesmas foram recortadas de revistas e o passo seguinte foi dividir este rosto em partes, em que os olhos, a boca, o nariz, o cabelo, eram recortados, para, em seguida, incentivar-se a “miscigenação” dos recortes. Os alunos trocavam entre si esses fragmentos de rosto e cada um, dessa forma, compunha um novo rosto, sendo esse reproduzido através de variados tipos e diferenças étnicas. Juntamente com esta dinâmica, foi possível disseminar os conceitos de diversidade e miscigenação aos alunos.

Figura 1 – Atividade rosto miscigenado



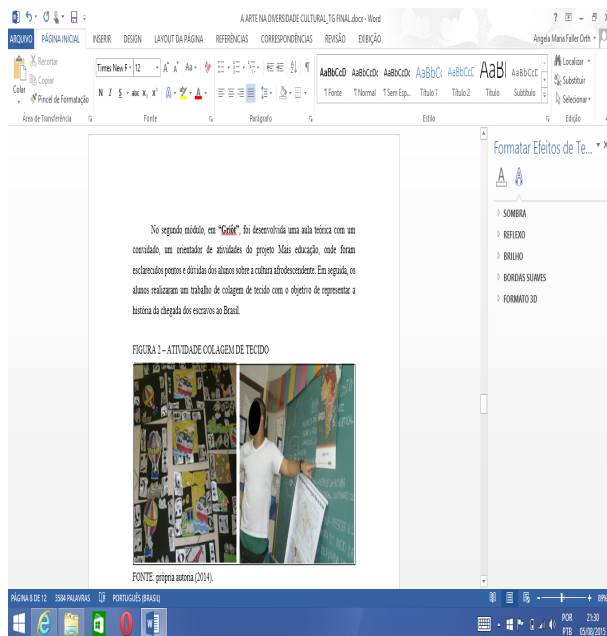
Fonte: Elaborado pela autora (2014).

No segundo módulo, intitulado “Griôt”, foi desenvolvida uma aula teórica com um convidado, um orientador de atividades do projeto Mais educação¹, na qual foram esclarecidos pontos e dúvidas dos alunos sobre a cultura afro-descendente. Em seguida, os alunos realizaram um trabalho de colagem de tecido, com o objetivo de representar a história da chegada dos escravos ao Brasil.

Figura 2 – Atividade colagem de tecido



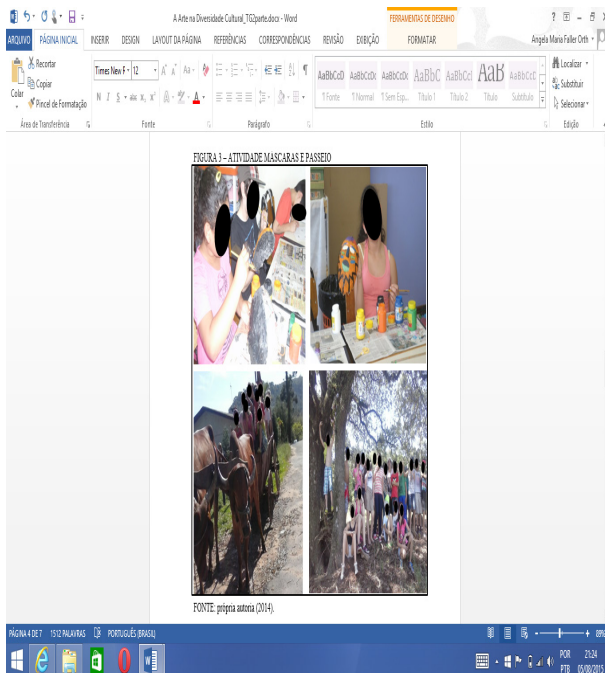
1 O Programa Mais Educação, instituído pela portaria interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação integral. Disponível em: <<https://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/apresentacao>>. Acesso em 21 ago 2016.



Fonte: Elaborado pela autora (2014).

No terceiro módulo, “Viver com igualdade e respeito às diferenças”, buscou-se desenvolver a harmonização entre os alunos. Foi apresentada a história das máscaras, argumentando o porquê de seu surgimento, a fim de compreender o uso das máscaras na cultura africana. Após isso, foi realizada a confecção de máscaras, com a utilização de materiais recicláveis, através das técnicas de recorte, colagem, pintura e composição/decoração. Os seguintes materiais foram utilizados: balões, jornais picados, cola com água. Foram feitas seis camadas de papel machê. As máscaras secaram durante uma semana, depois da qual foram pintadas e postas para descansar por mais uma semana. Cada aluno levou sua máscara para casa. Também foi realizado um passeio (piquenique) com os alunos, em uma localidade próxima à escola, na qual são realizados trabalhos voltados à agricultura e coloniais. Este passeio teve o objetivo de remeter os alunos ao passado e os aproximar de atividades desempenhadas por escravos, como o trabalho braçal. Os alunos conheceram todo o processo de produção da localidade e realizaram um passeio de carreta com bois.

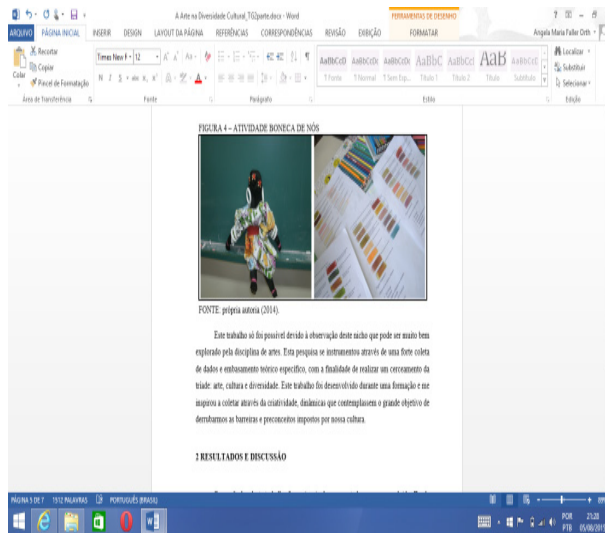
Figura 3 – Atividade máscaras e passeio



Fonte: Elaborado pela autora (2014).

No quarto e último módulo, foram trabalhadas “As diferenças em sala de aula”. Neste momento, buscou-se promover a igualdade entre os colegas. Foi proposto um debate em sala de aula referente a esta temática. Foi apresentada aos alunos a boneca Abayomi (boneca confeccionada apenas por nós, sem costura alguma), que os alunos puderam produzir, cada um a sua, com sobras de tecidos. A partir daí, foi possível trabalhar com técnicas do teatro.

Figura 4 – Atividade boneca de nós



Fonte: Elaborado pela autora (2014).

A partir do século XX, através da escola nova difundida por Anísio Teixeira, passou-se a considerar as artes e as humanidades como fundamentais para o processo educacional. O teatro passou a fazer parte do componente curricular educacional durante o processo de educação em massa, proveniente da democratização do ensino laico no ocidente. Desde então, a presença da arte e do teatro na escola passou a justificar-se como estímulo ao desenvolvimento da criatividade do aluno.

Ainda hoje essa promoção de criatividade através do processo pedagógico se dá também pelas artes cênicas. O ensino da arte nas escolas é pensado como meio de aprendizagem. O teatro pode ser trabalhado com os alunos, servindo de instrumento de aprendizagem dentro de várias disciplinas, como Português, Matemática, História, Ciências, entre outras.

Na prática do estágio do curso UNIAFRO, foi desenvolvido o processo educativo a tríade dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais, BRASIL, 1998) da arte, que são: produzir, apreciar e contextualizar através da Boneca Abayomi (boneca confeccionada apenas por nós sem costura alguma). Os alunos produziram suas próprias bonecas, utilizando restos de tecidos; apreciaram as diferenças entre as produções e as contextualizaram através da história de Abayomi, que foi contada por meio de uma dinâmica de fantoches, da qual cada aluno participou contando um trecho.

O teatro é uma ferramenta importantíssima, pois trabalha questões socioculturais e emocionais, dentro do processo educativo. Sem falar no trabalho de grupo, que é fator intrínseco ao processo teatral, e a auto-avaliação, que oportuniza ao aluno a autonomia e a reflexão de si, tão cara ao contexto escolar na atualidade. O jogo teatral é um jogo de construção.

Para o teatro, expressões corporais e linguísticas são fundamentais para o “expressar” de um ato. O conhecimento do corpo é fundamental, assim como o movimento da sombra e o movimento de um fantoche, que imprimem significados e exigem agilidade. Além do mais, o ato de improvisar advém do teatro e esse quesito é tão necessário em nossa realidade social. Segundo Gonçalves e Breda (2012: 71), a atuação tem na improvisação uma de suas ferramentas fundamentais. No PCNs de arte (2001), o ensino de teatro por meio da improvisação é uma sugestão de trabalho para professores, por valorizar, principalmente, o processo de aprendizado dos alunos.

Espontaneidade e criatividade são essenciais ao trabalho do ator. Segundo Gonçalves e Breda (2012: 81), trabalhar com a improvisação na escola é oportunizar que os alunos tenham vivências práticas e lúdicas. Conforme esses autores, a importância teatral é uma técnica de tratamento utilizada no âmbito da arte cênica.

Baseada na arte da improvisação e na fixação das personagens – tipo (máscara), a comédia dell’arte surgiu em oposição ao teatro literário ou erudito. As crônicas dell’arte afirmam que o autor de teatro é ator [...] não se trata de atores improvisados, mas sim de atores que exercitavam a sua arte all’improvviso, em cada espetáculo, em cena e diante do público. (CHACRA, 1991: 30-31).

Tanto a técnica como a improvisação necessitam de uma ação de iniciativa do ator. Segundo Bugmann (2011: 81), as mudanças não aconteceram ao mesmo tempo e da mesma forma nos vários locais, assim, além das características peculiares do período, cada artista desenvolve particularidades individuais.

O teatro de bonecos é uma arte milenar que, acredita-se, se iniciou logo após o surgimento do teatro de sombras. Isso se deve à necessidade do ser humano de descobrir novas possibilidades de expressão. Foram confeccionados bonecos de barro muito semelhantes à imagem humana, embora não articulados, que começaram tudo. A história do teatro de bonecos é antiga e nos possibilita inúmeras técni-

cas, tanto para criar personagens, quanto para encenar peças teatrais envolvendo essa linguagem cênica.

Este trabalho só foi possível devido à observação deste nicho que pode ser muito explorado na disciplina de artes. Esta pesquisa se instrumentou através de coleta de dados e embasamento específico dessa temática, com a finalidade de realizar um cerceamento da tríade: arte, cultura e diversidade. Como trabalho foi desenvolvido durante uma formação continuada, houve um incentivo a coletar, através da criatividade, dinâmicas que dialogassem com o objetivo de derrubar barreiras e preconceitos impostos pela cultura.

Resultados e discussões

Os resultados deste trabalho foram inspiradores para todo o grupo envolvido, desde alunos a professores. Com essa dinâmica, foi observada nos alunos a presença da motivação em executar as atividades, o que lhes proporcionou uma experiência reflexiva.

No estágio de observação, foi percebido que os alunos não se sentiam motivados o suficiente diante das atividades executivas. Os alunos sempre esperavam algo a mais das atividades. Foi pensando neste vácuo que desenvolvemos tarefas reflexivas, que remetiam de alguma forma à reflexão sobre a temática, permitindo a cada aluno uma autorreflexão e permitindo-lhes pensar como indivíduos pertencentes a uma sociedade. Procurou-se desenvolver o senso crítico, de modo sempre condizente com a realidade social dos alunos.

Também, nas dinâmicas, buscou-se desenvolver projetos de materiais variados, destacando a importância da utilização de materiais reciclados nos trabalhos, imprimindo novo destino a algo que viraria lixo. Segundo Vasconcellos (2002: 98), a educação escolar é um sistemático processo de interação com a realidade, através do relacionamento humano, baseado no trabalho com o conhecimento e na organização da coletividade, cuja finalidade é colaborar na formação do educando em sua totalidade – consciência, caráter, cidadania –, tendo como mediação fundamental o conhecimento que possibilite o compreender, o usufruir ou o transformar a realidade.

Este processo, segundo Vasconcellos (2002), foi percebido em falas dos alunos: “as tuas aulas são diferentes”; “sempre nos traz novidades”; “nunca vou me esquecer deste passeio”. Ao participar de um

projeto, o aluno está envolvido em uma experiência educativa em que o processo de construção de conhecimento está integrado às práticas vividas. Ou seja, este aluno deixa de ser apenas um aprendiz do conteúdo de uma área de conhecimento qualquer. É um ser humano que está desenvolvendo uma atividade complexa e que, neste processo, está se formando como sujeito cultural.

Ao trabalhar diversidade e educação, cria-se um espaço democrático e, com isso, a integração dos alunos neste contexto que é escolar e não deixa de ser social é possível, permitindo, também, maior autonomia de pensar, de ser, de criar, de analisar e de criticar o mundo à sua volta.

Considerações finais

É na escola que formamos alunos cidadãos, conscientes das questões da diversidade presente em nossa cultura. Este estudo teve como missão abordar estes conceitos através da metodologia usada na realização dos trabalhos. O trabalho da miscigenação enfatizava justamente esta questão. Foi proposto aos alunos a escolha da imagem de um rosto, retirado de revistas. A partir deste ponto, os alunos recortaram este rosto em várias partes. Olhos, nariz, boca, orelhas, entre outras, foram separadas e a turma realizou a troca destas partes, com o intuito de reproduzir uma figura a partir desta troca e efetivar a produção de uma imagem miscigenada. Com esta dinâmica, os alunos compreenderam melhor os conceitos de diversidade, cultura e arte. Através de uma abordagem reflexiva, da produção do processo artístico, foi possível articular estas questões que são tão importantes para o debate social e principalmente para a formação dos alunos na escola.

Conforme Silva e Urbaneski (2012) e Ferraz e Fusari (2010), é no convívio social que o aluno aprende a viver em sociedade, com a herança cultural que pode fazê-lo ser um transformador de opiniões. E esse é o maior legado: levar conhecimento e provocar reflexão nos alunos, promovendo a transformação de olhares e produzindo discernimento de questões tão enraizadas em nossa cultura, como os conceitos aqui trabalhados.

A formação do **curso de aperfeiçoamento UNIAFRO – Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola**, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), foi importantíssima para a criação deste trabalho, pois através do conhecimento adquirido e pelo

debate durante esta formação, foram identificadas problemáticas e possíveis abordagens a serem trabalhadas. Diante disso, o trabalho contém este propósito maior que visa esta abordagem de cunho social através da sua dinâmica e metodologia.

Portanto, vejo, a partir da efetivação desta dinâmica, aliada com técnicas do teatro, que, quando se tem um embasamento aprofundado e consistente, o trabalho tende a atingir um grau maior, possibilitando assim, uma lógica mais exata para o trabalho de questões como essas, tão presentes, porém esquecidas muitas vezes para a abordagem da educação.

A importância do plano de aula é fundamental para o processo de ensino. Quando o professor prepara um plano de aula bem elaborado, suas aulas seguem uma dinâmica coerente. Ao aliar o teatro e/ou técnicas teatrais, os alunos assimilam rapidamente, por vezes, conteúdos mais complexos, como os propostos neste trabalho.

Referências

ALDERFER, C. P.; SMITH, K. K. Studying intergroup relations embedded organizations. *Administrative Science Quarterly*, v. 27, p. 35-65, 1982.

CHACRA, S. **Natureza e sentido da improvisação teatral**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

CELESTINO DE ALMEIDA, M. R. **Os índios na história do Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

DIAS, A. A. **A escola como espaço de socialização da cultura em direitos humanos**. Disponível em: <www.redhbrasil.net/documentos/biblioteca_on_line/modulo4/mod_4_Adelaide.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2010.

FERRAZ, M. H. C. de; FURASI, M. F. R. **Arte na Educação Escolar**. São Paulo: Cortez, 2010.

GONÇALVES, J. C.; BREDÁ, M. R. **Artes Cênicas**. Santa Catarina: Editora Uniasselvi – Indaial, 2012.

MENUHIN, Y.; DAVIS, C. W. **A música do homem**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

RÉDIDA, M. **Uniafro – UFRGS**. Disponível em: <<https://moodle.ufrgs.br/course/view.php?id=27061>>. Acesso em: 10 out 2014.

SACRISTÁN, J. G. A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas. In: ALCUDIA, R. et al. **Atenção à diversidade**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SANTOS, J. L. **O que é cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SIEBERT, E. C.; CHIARELLI, L. K. **Cultura Popular Brasileira**. Santa Catarina: Editora – Uniasselvi-Indaial, 2012.

SILVA, E.; URBANESKI, V. **Sociologia Geral e da Educação**. Santa Catarina: Editora – Uniasselvi-Indaial, 2012.

THOMAS Jr., R. R. **Beyond race and gender: unleashing the power of your total work force by managing diversity**. New York: AMACON, 1991.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: projeto de ensino – aprendizagem e projeto político pedagógico**. 10 ed. São Paulo: Libertad, 2012.

VIGOTSKI, L. S. **A Imaginação e a Arte na Infância**. Lisboa: Relógio d'Água Editores, 2009.

A FORMAÇÃO CONTINUADA VOLTADA PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL: DIÁLOGOS DE PRÁTICAS PROFISSIONAIS

CARINA DOS SANTOS GUIMARÃES RAMOS

Resumo: Percorrendo diversas linhas doutrinárias, o presente texto visa resgatar a função das atividades relacionadas à inclusão, a partir das experiências vivenciadas por profissionais da área da educação. Busca-se justificar, dessa forma, a importância do diálogo entre os profissionais que atendem esta demanda, priorizando-se um atendimento pedagógico e humanitário aos educandos, público-alvo da educação especial. Objetiva-se transformar o fazer pedagógico cada vez mais atuante no âmbito da inclusão, bem como dar suporte, através de formação continuada, aos profissionais da educação.

Palavras-chave: Inclusão. Formação Continuada. Diálogo. Experiências.

Introdução

A nova demanda que as escolas vêm recebendo envolvendo a inclusão tem desafiado professores a construírem novas práticas de ensino. Devido a este cenário, se faz necessário investir na formação continuada dos profissionais da área de ensino, visando atender com qualidade o público-alvo da educação especial.

É necessário que o foco desta formação continuada venha a contemplar o público-alvo, bem como constituir o ato educativo, contando com a análise das práticas docentes e a criação de espaços para uma reflexão coletiva, privilegiando criar no espaço escolar a crença de que é possível pensar soluções para a demanda que se tem de enfrentar. A partir desses movimentos podemos concordar com Nóvoa (1995: 25):

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência [...]. Práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas que contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores.

A citação acima pode ser ilustrada pela história de uma professora de séries iniciais do Ensino Fundamental da Escola Municipal de Santo Antônio da Patrulha, ao comentar com as demais colegas a atuação em sala de aula regular com um aluno público-alvo da Educação Especial.

Ao nos referirmos ao aluno que, atualmente, frequenta o sexto ano do ensino fundamental – séries sinais, usaremos das iniciais L. A., para relatar sua história neste trabalho, assunto o qual se fez presente em várias pautas de nossas formações, pois era grande a preocupação dos professores da área, bem como, a professora titular do currículo, pois L. A. frequentava o quinto ano e estava prestes a avançar para o sexto ano. Diante deste cenário, sabíamos que L. A. era um menino público-alvo da educação especial, visto que o mesmo apresenta diagnóstico de deficiência intelectual. Durante as séries iniciais, o aluno sempre foi bem recebido pela sua turma, porém eram enormes as angústias das professoras devido à real aprendizagem do menino.

A partir das conversas e debates em nossas formações dentro do espaço escolar, iniciou-se, então, um plano de ação voltado para o atendimento deste aluno quando chegasse às séries finais, visto que o aluno deixaria de ter aulas com uma professora e passaria então a ter aula com vários professores, pois teria que se adaptar aos períodos de cada disciplina e metodologia de cada professor da área.

Foram inúmeras as sugestões de como adaptar o currículo para que L. A. e outros que, por ventura, viessem a ingressar em nossa escola, conseguissem ter seu processo de ensino-aprendizagem garantido não só pelas leis, mas de fato, no dia a dia. Buscou-se, junto à administração pública, através da Secretaria de Educação, subsídios para que as propostas sugeridas pelos profissionais da educação viessem a ser oportunizadas para melhor atender aos educandos. A partir do ano de 2015, iniciou-se um trabalho voltado para as crianças que necessitassem de currículo adaptado. Foi então que a Sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) começou a atender os alunos que necessitavam de tal atendimento. L. A. começou, então, a frequentar a sala de AEE uma vez por semana, recebendo Atendimento Educacional Especializado. A professora titular de L. A. também recebia orientações que fortaleciam seu planejamento diário, visando sempre incluir L. A., buscando garantir sua efetiva participação dentro e fora do espaço escolar, respeitando suas limitações.

Desde então, L. A. vem recebendo atendimento na Sala de AEE, bem como os professores titulares de suas disciplinas, pois se faz necessário dar continuidade a este trabalho, todos recebendo orientações e formação continuada para que as atividades que vêm sendo desenvolvidas continuem a ter êxito, pois hoje, L. A. é um menino que conquistou sua autonomia, apresenta trabalhos de forma segura, sentindo-se capaz e útil. Cabe salientar que L. A. mal falava, pois tinha muita dificuldade de compreensão. Devido a todo o esforço de uma equipe disposta, comprometida, ele vem surpreendendo a cada dia os profissionais que o atendem, bem como seus colegas, que acompanham diariamente o seu crescimento.

Por isso, queremos ressaltar aqui a importância da formação continuada dentro do espaço escolar, os diálogos devem ser priorizados, pois é nesses encontros que os profissionais desabafam, buscam juntos alternativas que vão servir de apoio para que a prática educativa seja significativa tanto para o educando quanto para professores e demais colegas.

Este breve relato visa reforçar a necessidade da formação continuada nos espaços escolares. O presente texto aborda a inclusão de for-

ma insistente devido ao fato de o assunto ser de extrema urgência, pois nossos professores/colegas não se sentem seguros em atender mais esta nova demanda. As mudanças se evidenciam com novas legislações, é preciso ter em conta o objetivo para atender com compromisso e responsabilidade e, volto a enfatizar, isso acontece nas formações, nas quais as angústias e ideias dos colegas/profissionais ganham voz, partindo-se daí, para a elaboração de um plano de trabalho coerente e conjunto, visando contemplar a todos os educandos.

Devemos entender ser de extrema importância pensar a escola como local de formação docente, pois é um espaço que permite a construção de mudanças nas práticas pedagógicas, no currículo, no ensino e na aprendizagem, atingindo aqueles que apresentam algum tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e, mais ainda, fulgura como uma porta para abrir caminhos onde o educador possa adicionar à investigação e construção de seus saberes-fazer.

A educação, como bem sabemos, é um direito de todos, garantido pela Constituição Federal Brasileira, e a formação continuada vislumbra garantir a reflexão desta ação educativa. Gostaríamos de referenciar, mais uma vez, a importância da formação continuada voltada para suprir com qualidade e eficiência a garantia da permanência e do aprendizado de todos os alunos, bem como aqueles que representam a educação especial.

É evidente que algumas questões atuais desafiam a prática pedagógica do corpo docente pois, como assegurar o direito à escolarização dos alunos que apresentam deficiências, transtornos e altas habilidades/superdotação? Como são pensadas as escolas visando atender, com qualidade e eficiência, este público? Devemos pensar no espaço físico e pedagógico para ter êxito em relação aos objetivos propostos para esta demanda. Como acontece a formação destes educadores? Como se materializa o trabalho com a diversidade?

Todas essas questões, e outras mais, vão muito além do direito de escolarização dos alunos público-alvo da educação especial, pois influenciam a formação do educador e vão ao encontro de algumas implicações do processo de inclusão escolar, o qual precisa ser fortalecido. Sabemos que vêm acontecendo alguns movimentos nas escolas, como apoio aos professores titulares, bem como a implementação de salas de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado.

É importante entendermos como as escolas vêm enfrentando essas questões relacionadas à inclusão escolar. É preciso enxergar sinais para que se possa construir possibilidades, em uma ação coletiva visando atender esta demanda. Retomo, aqui, a questão da professora titular do currículo do aluno L. A., pois o olhar atento desta profissional fez com que todo o grupo se voltasse a pensar como melhor oportunizar o ensino-aprendizagem adequado aos educandos público-alvo da educação especial, pois se o aluno não está aprendendo da maneira que o professor está ensinando, é necessário mudar o olhar e procurar ensinar de maneira que o aluno possa aprender.

É de comum acordo que o investimento na formação inicial e continuada do educador deve acontecer para que as condições de aprendizagens possam ser garantidas ao educando. As políticas educacionais públicas devem garantir ao educador formação adequada para lidar com a diversidade, no caso específico do aluno com deficiências, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Temos conhecimento de que há uma orientação nacional, mas como ela se desdobra no espaço escolar é tarefa dos profissionais que lá atuam, garantindo que suas práticas prossigam na direção das necessidades da demanda daquele espaço escolar.

Não devemos esquecer que todos devem ser incluídos. O desafio que se coloca para nós educadores é construir um espaço onde toda a diferença possa existir. Para isso, a ação docente no contexto da diversidade buscar trabalhar com encontros, visando estudos dirigidos para oportunizar saberes, fazeres, reflexões estratégicas de ensino, perspectivas avaliativas. Vivemos em um momento em que devemos criar diálogos entre os diferentes tipos de conhecimentos e experiências.

Salientamos ainda que a formação docente qualificada tem muita relevância, mas não é tudo. Devemos citar outros aspectos que configuram os sistemas de ensino e as condições de trabalho docente.

Entretanto, nossas formações continuadas foram o ponto central de nossas discussões, o que acabou contribuindo muito para o amadurecimento do grupo, visando à escolarização dos alunos com deficiências, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Em algumas discussões em nossas formações, viu-se que, a partir da década de 1990, iniciou-se um novo movimento, que vem se prolon-

gando até os dias atuais, no qual se almeja a inclusão plena de todos os educandos nas classes regulares, reconhecendo-se que crianças, jovens e adultos com necessidades especiais devem aprender junto aos demais alunos, independentemente das suas diferenças.

Por meio da ação educativa, os profissionais de ensino regular devem buscar atender a dificuldade do educando igualmente,

[...] deve se pautar no respeito e no convívio com as diferenças, preparando os educandos para uma sociedade mais justa e solidária, contrária a todos os tipos de discriminação [...] Os professores precisam tratar das relações entre os alunos. Formar crianças para o convívio com as diferenças (ZOÍÁ, 2006: 23).

Sabemos que tem sido realizado um esforço, através de diversas parcerias, para qualificar, em nível superior, o professor e os demais profissionais de ensino. A esse respeito, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96, no artigo 62, situa:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

No entanto, sabemos que os números ainda não são totalmente satisfatórios, isso evidencia a necessidade de mais investimento na formação dos profissionais de ensino.

Na Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, há referência à inclusão e à formação de professores:

A Educação Básica deve ser inclusiva, no sentido de atender a uma política de integração dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns dos sistemas de ensino. Isso exige que a formação dos professores das diferentes etapas da Educação Básica inclua conhecimentos relativos à educação desses alunos (BRASIL, 2001: 25-26).

Segundo afirmam Ramalho e Beltrán Núñez (2011: 73), este tipo de formação

[...] é mais que instrução ou aprendizagem de conhecimentos e formação de habilidades e de competências, pois inclui, entre outras coisas, interesses, necessidades, intenções, motivações, caráter, capacidades, condutas, crenças, atitudes e valores. [...] é o tipo de atividade que o professor se apropria da cultura profissional e modifica [...] elementos-chaves do seu agir profissional, de forma a influenciar no desenvolvimento profissional.

Correia (2008: 28), com vistas a essa perspectiva formativa, destaca que:

Os educadores, professores e auxiliares de ação educativa necessitam de formação específica que lhes permita perceber minimamente as problemáticas que seus alunos apresentam, que tipo de estratégias devem ser consideradas para lhes dar resposta e que papel devem desempenhar as novas tecnologias nestes contextos.

Atualmente, um dos grandes desafios dos sistemas educacionais vem sendo atender adequadamente educandos com diferentes características, obedecendo suas potencialidades e seus ritmos de aprendizagem.

Não adianta apenas oferecer aos estudantes o acesso à escola. É necessário apresentar um ensino que seja de qualidade para todos, que atenda às reais necessidades dos educandos, ou seja, deve existir abertura para um trabalho pedagógico efetivo. Para tanto, é imprescindível investir – dentre outros fatores – na formação inicial dos profissionais de educação para atuação com a diversidade do educando, acrescentando, nesse contexto, os educandos que representam a educação especial.

É de extrema importância que se entenda a escola como um lugar de formação, como um ambiente para discussão de questões que têm profunda correlação com a prática ali vivenciada e de busca de caminhos no tocante à tomada de decisões relativas às condições de trabalho, à aprendizagem vivenciada pelos alunos sob sua responsabilidade. A inclusão deve ser pensada buscando extrapolar a dimensão da sala de aula, inserindo toda a comunidade escolar.

Diante desta demanda, a implementação das políticas públicas de educação e formação de professores vem desencadeando o processo

de acesso dos alunos com deficiência ao currículo escolar e às classes comuns nas escolas públicas, através de práticas pedagógicas que considerem suas diferenças de aprendizagem, revelando a urgência por educação democrática, capaz de se constituir como alternativa à superação da diferença de aprendizagem como empecilho ao acesso e permanência na escola pública e, assim, pensar nas possibilidades de afirmação de uma sociedade justa e humanitária.

Referindo-se, aos alunos com deficiência, observa-se a emergência da educação inclusiva e, de atitudes contrárias à sua segregação na escola pública, considerando-se a concepção de educação na perspectiva do pensamento de Adorno (2000: 141-142):

Evidentemente não a chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior importância política; sua ideia, se permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado.

Objetiva-se o trabalho coletivo e interdisciplinar entre diferentes pensares e saberes, seguindo uma avaliação crítica e reflexiva permanente, vista como método de trabalho coletivo, responsável e com potencial emancipador para o crescimento de professores e alunos.

Concebe-se, assim, a reflexão como capaz de tornar possível a diferenciação entre “o eu do mundo externo”. Costa (2010: 531) destaca que:

A formação dos professores deve abranger o desenvolvimento de sua sensibilidade para que possam refletir sobre a própria prática docente e, assim, planejar de maneira flexível, articulando o ensino às demandas de aprendizagem dos alunos, considerando diversas possibilidades de educacionais.

Assim, será possível criar condições para o desenvolvimento da autonomia e de uma identificação com os alunos com deficiência, possibilitando a experiência entre as diferenças humanas e culturais no combate à violência, que muitas vezes o público da educação especial acaba sofrendo, em decorrência de suas especificidades.

Destaca-se que a inclusão de alunos com deficiência na escola pública é possível e se faz urgente para o fortalecimento da democracia. Diante desta perspectiva, há necessidade de se pensar a inclusão para que a mesma se materialize no enfrentamento e encaminhamento de propostas e programas de ensino e adoção de princípios pedagógicos democráticos em respeito às minorias historicamente excluídas da educação. Por isso, ressalta-se a importância destes diálogos de práticas profissionais que, na formação continuada nos espaços escolares, contribuem significativamente para o êxito desta proposta, ou seja, incluir de forma completa os alunos da educação especial.

Com planejamento e discussão de ideias, talvez consigamos reverter o quadro sobre inclusão nas escolas. Na tentativa de combater as diversas formas que a violência se configura no âmbito escolar, faz-se necessária a experiência com os alunos que apresentam deficiência. Sendo assim, o professor se permitirá, na escola, conhecer as diferenças dos alunos ao compartilhar experiências nas salas de aula e, conseqüentemente, desenvolver a consciência crítica sobre as contradições das relações sociais também presentes no cotidiano escolar. Nas formações, fica bem evidente a preocupação dos profissionais em relação não somente à questão pedagógica, de ensino-aprendizagem dos alunos de inclusão, mas a questão social, ou seja, o relacionamento afetivo destes alunos com os demais para que consigam sentir-se incluídos como indivíduos pertencentes àquele grupo.

Portanto, cabe questionar quanto à formação de professores para a inclusão escolar: como é possível pensar uma educação que se volte às diferenças físicas, cognitivas, e sensoriais dos alunos se seu enfoque é a homogeneização? Como pensar uma educação inclusiva sem reconhecer as diferenças dos alunos como sendo parte de sua subjetividade? E como pensar uma sociedade democrática com a manutenção de escolas cindidas entre regulares e especiais? No enfrentamento de tais indagações, Adorno (2000) apresenta como alternativa pensar a formação do indivíduo para além da adaptação e reprodução da sociedade de classes e para a desbarbarização da escola pela educação na busca da superação dos modelos sociais, educacionais e pedagógicos homogeneizadores. Diante disto, Crochík (2009: 23) remete-se ao referido autor, afirmando

[...] Adorno propõe que a educação vise à autonomia, à emancipação. Assim, é necessário que se volte às contradições sociais e não tentar negar sua existência; para isso deve, sobretudo, ser uma educação política.

Isso nos leva pensar a escola, como local de formação de seres críticos e pensantes, ou seja, capazes de se contrapor às tentativas de manipulação e dominação imposta pela sociedade de classes aos indivíduos, mesmo considerando-se ainda não ser possível negar a lógica capitalista, mas com possibilidades de problematizá-la e enfrentá-la com uma concepção democrática de educação.

Nossos diálogos nos instigam à problematização das concepções resultantes de estudos sobre as políticas públicas de educação especial, formação de professores, organização da escola e inclusão de alunos com deficiência. Destacamos que estudos que têm como objeto a educação especial e as demandas por inclusão escolar se encontram em fase quase inaugural de produção, ou seja, realizados a partir do final dos anos 1980 com o advento da Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), a Declaração de Salamanca (1994) e suas Linhas de Ação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/ LDBEN, nº 9.394 (BRASIL, 1996) e a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva/MEC/SEESP. (BRASIL, 2008).

Desde então, é possível afirmar que vivemos um clima favorável à discussão sobre as possibilidades de produção do conhecimento no âmbito da educação especial, buscando-se capacitação para atender a demanda com seriedade e questionando a invisibilidade histórica até os dias atuais.

Na referência da teoria sócio-histórico-cultural para a aprendizagem, nos centramos na figura histórica de Vygotsky e seus seguidores, que têm desenvolvido explicações pertinentes principalmente para a prática do ensino-aprendizagem. Cole e Scribner (1998a: 15), na introdução de *“A Formação Social da Menté”*, nos comunicam que num curto tempo foram elaboradas variadas sugestões seguindo a necessidade científica de abrir novas linhas de investigação sobre o desenvolvimento psicológico do ser humano, limitando assim o aprofundamento de alguma linha em particular, missão que seus posteriores continuadores, incluindo Luria e Leontiev, se encarregaram de cumprir.

Em se tratando da teoria sócio-histórico-cultural, o processo educativo se apresenta com relevância na justa medida de sua interação com as particularidades da criança que aprende, para quem a influência determinante do aprendizado é precisamente o resultado dessa interrelação entre o interno e o externo e não pela influência atomizada dessa relação.

Vygotsky relaciona os fatores biológicos, principalmente o maturativo (além do genético, do neurológico, do herdado...), com os fatores

sociais (mediativos, comunicativos, culturais, interpessoais...), salientando a importância da interação do interno com o externo, porém, destacando a força modificadora que no biológico tem a influência social, principalmente no processo de aprendizagem, na sua parceria com o ensino num contexto educativo.

A teoria de aprendizagem de Vygotsky insere-se em uma verdadeira psicologia educativa que resulta em uma concepção geral que, como sonhava o próprio Vygotsky, deve levar a uma “nova psicologia”, alheia a uma psicologia desagregada por numerosos objetos de estudo e distorcida por critérios pouco científicos e desumanizados pelo pessimismo, tal como encontramos, às vezes ainda hoje, apesar dos inumeráveis avanços científicos e humanistas no contexto psicológico-social.

O compromisso social com a formação continuada dos profissionais da educação, com ênfase nos aspectos sociopolítico e histórico, formação de professores e educação inclusiva frente as demandas humanas e sociais, precisam estar presentes na concepção revolucionária de indivíduo educador, sem abrir mão, banalizar ou reduzir o atendimento da demanda humana desses profissionais. O trabalho coletivo e interdisciplinar entre diferentes pensares, saberes e fazeres, ou seja, entre diversas e diferentes subjetividades, como categoria central de nossa atuação pedagógica.

Diante do exposto, buscou-se referendar a importância da formação continuada nos espaços escolares, visando oportunizar aos profissionais da educação amparo e suporte para atender as demandas oriundas da educação inclusiva, bem como que todo o educando tenha sua aprendizagem garantida através de atividades que o preparem para enfrentar os desafios dentro de uma sociedade. Há muito o que se fazer, mas acredito que, através dos encontros e debates entre os profissionais da educação, conseguiremos atingir muitos dos objetivos propostos. A parceria pode ser a chave da conquista desses objetivos.

Referências

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Geral. Centro Nacional de Educação Especial. **Plano Nacional de Educação Especial 1977/1979**. Brasília: MEC; CENESP, 1977.

_____. **Projeto Prioritário Capacitação de Recursos Humanos para a Educação Especial 1975/1979**. Brasília: MEC/ CENESP, 1974.

_____. Resolução n. 02/2001. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: CNE, 2001.

_____. **Relatório 1979-1985**. Brasília, 1985.

_____. **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**, 2006.

_____. **Lei n. 9.394, de 23 de dezembro de 1996**. Fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

COLE, M.; SCRIBNER, S. (Org.). Introdução. In: VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

COLL, C. et al. **Desarrollo psicológico y educación**. Madrid: Alianza, 1990.

CORREIA, L. M. **Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2008.

COSTA, V. A. da. **Inclusão de alunos com deficiência: experiências docentes na escola pública**. Revista Debates em Educação. Maceió, v. 3, n. 5, 2010.

CROCHÍK, J. L. Educação para a resistência contra a barbárie. **Revista Educação**, Coleção Especial: Biblioteca do Professor, Adorno pensa a educação. São Paulo, Editora Segmento, ano 2, n.º 10, p.16-25.

DANIELS, H. et al. **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Loyola, 2002.

DINIZ, M.; RAHME, M. Da educação especial à educação inclusiva. In: DINIZ, M.; VASCONCELOS, R. N. (Org.). **Pluralidade cultural e inclusão na formação de professores e professoras**. Belo Horizonte: Formato, 2004.

MEIRIEU, P. **A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. **Carta a um jovem professor.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.

RAMALHO, B. L.; BELTRÁN NÚÑES, I. Diagnóstico das necessidades formativas de professores do ensino médio no contexto das reformas curriculares. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 40, n. 26, p. 69 – 96, jan./jun. 2011.

SANTOS, B. S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social.** São Paulo: Boitempo, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1998b.

WEISS, Maria Lucia. **Psicopedagogia clínica.** Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

WITTER, E.; LOMÔNACO, J. F. **Psicologia da aprendizagem.** São Paulo: EPU, 1984.

O MATRICIAMENTO COMO FERRAMENTA DE GESTÃO EM SAÚDE: POSSIBILIDADES DE CUIDADO AOS USUÁRIOS DEPENDENTES QUÍMICOS NO MUNICÍPIO DE NOVO HAMBURGO

CAROLINE VANZIN HOFFMANN

Resumo: Desde a regulamentação do Sistema Único de Saúde (SUS) no Brasil, a gestão pública de saúde vem enfrentando desafios para uma gestão eficaz. Dentro deste sistema, a assistência à saúde mental passou a perceber maior atenção a partir de 2002, com a criação dos Centros de Atenção Psicossocial (CAPS), através da Lei 10.216, de 2001. Apesar do tempo decorrido, ainda são poucos os estudos sobre seus vários processos de gestão, fato que estimulou o presente trabalho, que aborda a gestão dos equipamentos de saúde mental por dois vieses: como um dispositivo estratégico para implantar um modelo de atenção à saúde compromissada com o usuário e como uma ferramenta para produzir um novo modo de ação administrativa.

Palavras-chave: Centros de Atenção Psicossocial. Gestão em saúde. Matriciamento.

Introdução

Desde a regulamentação do Sistema Único de Saúde (SUS) no Brasil, a gestão pública de saúde vem superando problemas que surgem no dia a dia, bem como enfrentando os desafios para uma gestão eficaz. Dentro deste sistema, encontra-se a assistência à saúde mental, que passou a perceber maior atenção a partir de 2002, com a criação dos Centros de Atenção Psicossocial (CAPS), através da Lei 10.216 de 2001. Apesar do tempo decorrido das atividades dos Centros de Atenção Psicossocial, ainda são poucos os estudos sobre seus vários processos de gestão, fato que estimulou a presente pesquisa.

A consolidação do Sistema Único de Saúde (SUS) é marcada por uma série de enfrentamentos, principalmente no que se refere à operacionalização de novos modelos de gestão e formatos organizacionais que possibilitem adequar os serviços de saúde às mudanças de conjuntura socioeconômica do país, sem perder seu caráter social e público.

A implantação do SUS se deu através de um longo processo, partindo pelo Movimento da Reforma Sanitária, na década de 1980, culminando com a incorporação dos seus preceitos na Constituição Federal de 1988. “O Sistema Único de Saúde fundamenta-se através dos princípios da integralidade, equidade e universalidade de acesso” (BRASIL, 2003: 5).

Dentre tantas questões desafiadoras que permeiam o SUS, o tema da dependência química passou a ocupar maiores atenções, sendo reconhecida como problema de saúde pública. Esta percepção ganhou sustentação pela constatação da Organização Mundial de Saúde (OMS) dos grandes problemas sociais decorrentes do uso das drogas. Diante das fundamentações apresentadas pela OMS, a partir de 2003, o Ministério da Saúde passou a se responsabilizar pela intervenção na área da dependência química, elaborando a Política de Atenção Integral aos Usuários de Álcool e Outras Drogas.

Dentre os dispositivos estabelecidos como políticas de intervenção para o atendimento aos dependentes químicos, os Centros de Atenção Psicossocial para Usuários de Álcool e Outras Drogas (CAPS AD) são vistos como fundamentais. Estes novos serviços, embasados pela reforma psiquiátrica, estabelecem um papel estratégico para a desospitalização, fixando um modelo de atenção com base comunitária, voltado para a reinserção social dos dependentes químicos. A complexidade e a diversidade que envolvem a dependência química, tais como suas

consequências sociais, psicológicas, econômicas e políticas, aliadas à recente construção deste novo modelo de atenção, são fatores desafiadores aos gestores da saúde mental para dependentes químicos.

De acordo com a Política de Atenção Integral aos Usuários de Álcool e Outras Drogas, a assistência aos dependentes químicos deve estar presente em todos os níveis de atenção, mas suas ações prioritárias devem fixar-se em dispositivos extra-hospitalares como os Centros de Atenção Psicossocial para Usuários de Álcool e outras Drogas (CAPS AD) (BRASIL, 2003).

A necessidade de se construir uma nova maneira de produzir saúde em uma ampla rede de serviços públicos, que procure enfrentar o tema do acolhimento dos usuários de álcool e drogas nos estabelecimentos de saúde, de forma integral, estimulou o tema deste trabalho, aqui sendo o matriciamento como ferramenta de gestão em saúde.

Portanto, este trabalho aborda a gestão dos equipamentos de saúde mental por dois vieses: como um dispositivo estratégico para implantar um modelo de atenção à saúde compromissada com o usuário e, como uma ferramenta para produzir um novo modo de ação administrativa. Será estudado o CAPS AD II do município de Novo Hamburgo e sua relação com os demais serviços componentes da rede de atenção em saúde do município.

O CAPS AD II de Novo Hamburgo constitui-se em um dos primeiros serviços dessa natureza no Brasil e o primeiro no estado do Rio Grande do Sul a funcionar conforme a política nacional, e já foi tomado como referência por diversos municípios do estado. Durante a trajetória de implantação, tanto a equipe quanto o processo de trabalho foram sofrendo significativas alterações influenciando diretamente nas ações desenvolvidas; ora trazendo prejuízos (falta de trabalhadores e de espaço físico para os atendimentos), ora avanços (construção e revisão contínua do programa terapêutico).

O cenário deste estudo é a rede básica e a rede especializada de atenção e a forma como estas redes se interligam e praticam o cuidado na lógica do matriciamento, visando identificar as redes de cuidado operando internamente no município, que ganham relevância se considerarmos que a maior parte dos problemas de saúde podem ser resolvidos no nível básico da assistência (BRASIL, 2005).

O matriciamento é uma ferramenta de gestão em saúde que tem sido proposta como cotidiano a ser adotado pelo CAPS AD. O apoio

matricial é um arranjo técnico-assistencial que visa a ampliação da clínica das equipes de saúde da família, superando a lógica de encaminhamentos indiscriminados para uma lógica de co-responsabilização entre as equipes de saúde da família e de saúde mental, com a construção de vínculos entre profissionais e usuários, objetivando a uma maior resolutividade na assistência em saúde (CAMPOS; DOMITTI, 2007).

Essa estratégia se constitui em um processo de produção do apoio que dispara múltiplas conexões no interior da rede de cuidados no município. O matriciamento é um dispositivo para a mudança das relações dentro da gestão e uma estratégia para a construção de responsabilidades compartilhadas no apoio às equipes de saúde.

Nesta perspectiva, a pergunta que surge para estudo da temática é: A partir da perspectiva do matriciamento, como são organizadas as redes de cuidado que envolvem o CAPS AD do município de Novo Hamburgo? Ao final, são propostas algumas reflexões sobre as perspectivas de atendimento no município e suas interfaces com a gestão de saúde.

Matriciamento nos serviços de saúde: conceitos e interfaces

De acordo com Campos e Domitti (2007), o apoio matricial coloca em articulação as equipes de saúde da família e de saúde mental, favorecendo a construção de vínculos entre profissionais e usuários de modo consistente. Para os autores, o apoio matricial tem duas dimensões:

- a) Suporte assistencial, que vai demandar uma ação clínica direta com os usuários e/ou família;
- b) Suporte técnico-pedagógico, que vai demandar uma ação e apoio educativo com e para a equipe.

O apoio matricial em saúde mental é indicado ou solicitado quando a equipe de saúde da família encontra limites e dificuldades na condução de casos clínicos complexos. Os profissionais do apoio matricial, através de espaços de discussão em equipe, contribuirão para a elaboração e o planejamento de atividades relativas à área da saúde mental e que integrem os aspectos subjetivos. O matriciamento constitui-se em uma ferramenta de transformação, não só do processo de saúde e doença, mas de toda a realidade dessas equipes e comunidades. Diversas experiências municipais já

consolidadas demonstram que o apoio matricial em saúde mental melhorou a efetividade da atuação das equipes de saúde da família.

A articulação com os serviços especializados, principalmente com os CAPS, dentro da lógica matricial, organiza o fluxo de atendimento e o processo de trabalho, de modo a tornar horizontais as especialidades e a permitir que estas permeiem toda a atuação das equipes de saúde. Muitos casos graves, que necessitariam de acompanhamento mais intensivo em um dispositivo de saúde mental de maior complexidade, permanecem na atenção primária à saúde por questões vinculadas, geográficas e socioeconômicas, o que reforça a importância das ações locais de saúde mental.

Fazer saúde mental hoje é uma tarefa que compete a todos os profissionais de saúde: médicos, enfermeiros, auxiliares de enfermagem, dentistas, agentes comunitários de saúde, assistentes sociais, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos e psicólogos, dentre outros. Com as novas diretrizes propostas para área da saúde nos últimos anos no plano mundial (até mesmo por recomendação da Organização Mundial da Saúde), outros profissionais dessa área, especialmente os que operam na atenção primária e outras áreas, são convocados para intervir nos processos de reabilitação das pessoas que ouvem vozes, usam drogas de maneira suicida, sofrem angústias, violências e opressões graves.

O lugar privilegiado para tratamento de pessoas com sofrimento mental, dependentes químicos, violentados e pessoas que sofrem de angústias profundas e intensas ansiedades é o bairro, as famílias e as comunidades e, logicamente, as unidades de saúde existentes nos territórios onde as pessoas vivem (LANCETI, 2006).

As demandas de saúde mental estão presentes em diversas queixas relatadas pelos pacientes que chegam aos serviços de saúde, em especial aos da atenção básica. Cabe aos profissionais perceber quais as práticas de saúde mental que podem ser realizadas por todos os trabalhadores na atenção Básica, independentemente de suas formações específicas. As ações de saúde mental que podem ser realizadas no território das equipes exigem intervenções que sejam capazes de considerar a subjetividade, a singularidade e a visão de mundo do usuário no processo de cuidado integral à saúde (BRASIL, 2011).

A vulnerabilidade para o uso indevido de álcool e drogas é maior em indivíduos que estão insatisfeitos com a sua qualidade de vida, possuem saúde deficiente, não detêm informações minimamente adequa-

das sobre a questão de álcool e drogas, possuem fácil acesso às substâncias e integração comunitária deficiente.

Vale a pena ressaltar que, se existem fatores de risco – características ou atributos de um indivíduo, grupo ou ambiente de convívio social, que contribuem para aumentar a ocorrência do uso indevido de álcool e drogas, também existem fatores específicos de proteção para este mesmo uso. Fatores de risco e de proteção podem ser identificados em todos os domínios da vida: nos próprios indivíduos, em suas famílias, em seus pares, em suas escolas e nas comunidades, e em qualquer outro nível de convivência socioambiental, estando interligados de forma consistente. Desta forma, se as manifestações do uso indevido de álcool e drogas encontram seu lugar na comunidade, “é neste ambiente que terão lugar as práticas terapêuticas, preventivas e educativas de maior impacto sobre os chamados fatores de risco para este uso indevido” (BRASIL, 2004: 35).

O apoio matricial representa a possibilidade de, trabalhando diretamente com o usuário, propor intervenções no interior das equipes, no processo de trabalho delas, onde se davam os descompassos e os desafios de um cuidado integral com o usuário. A atitude de desabafar e de escutar o desabafo é comum no dia a dia de muitas pessoas, independentemente de elas exercerem um ofício profissional relacionado à saúde. Por ser considerada uma prática do senso comum e não uma técnica específica do profissional de saúde, a oferta para escutar atentamente o desabafo pode parecer algo menor se comparada a outras condutas técnicas. Contudo, essa desvalorização do espaço para a escuta não deve minimizar sua importância e potência, principalmente no trabalho na atenção básica.

Em um processo de escuta, devemos considerar que cada pessoa possui uma explicação para seu adoecimento e para sua vida, e cabe ao profissional saber escutar e considerar esses elementos na construção de um Projeto Terapêutico Singular (PTS). A construção de um projeto terapêutico deve ter seu objetivo definido coletivamente. Assim, elimina-se da ação em saúde o ato autoritário do profissional da saúde para com o usuário. É preciso (re)construir com o usuário seu projeto de vida, respeitando os motivos que ocasionaram o seu adoecimento e as correlações que ele estabelece entre o que sente e a vida. Ou seja, perguntar por que ele acredita que adoeceu e como ele se sente quando tem este ou aquele sintoma (BRASIL, 2009).

Na construção do PTS, quanto mais o sofrimento for compreendido e correlacionado com a vida, menos chance haverá de se tornar um problema somente do serviço de saúde, porque o usuário poderá perceber que, senão nas causas, pelo menos nos desdobramentos o adoecimento não está isolado da sua vida e, portanto, não pode ser resolvido por uma conduta mágica e unilateral do serviço de saúde. Será mais fácil, então, evitar a infantilização e a atitude passiva diante do tratamento. A escuta é mediadora do diálogo. O trabalhador de saúde comprometido com a comunidade não teme o encontro com a população, nem teme o diálogo com ela, de que resulta o grande saber de ambos (FREIRE, 2011).

O acolhimento é um modo de organizar o trabalho das equipes de forma a atender a todos os que procuram os serviços de saúde, ouvindo seus pedidos, analisando as demandas/necessidades e assumindo no serviço uma postura capaz de acolher, escutar e dar respostas mais adequadas aos usuários e sua rede social.

Trata-se, portanto, de um dispositivo de intervenção que possibilita analisar o processo de trabalho em saúde com foco nas relações e que pressupõe a mudança das relações entre os profissionais, destes com os usuários, e sua rede social, por meio de parâmetros técnicos, éticos, humanitários e de solidariedade, reconhecendo o usuário como sujeito e como participante ativo no processo de produção da saúde. É um dispositivo para a formação de vínculo e a prática de cuidado entre o profissional e o usuário, que pode ampliar do acesso das pessoas aos serviços e às ações de saúde, como um dispositivo de cuidado e de organização do processo de trabalho da equipe (BRASIL, 2011).

O que se viu muito durante o período de observação, tanto no CAPS AD quanto nos serviços de referência na atenção básica, foi o acolhimento ser transformando em triagem para consulta médica, principalmente ao usuário de drogas. Diante disso, através do apoio matricial, pode-se provocar mudanças nos modos de organização das equipes, nas relações entre os trabalhadores e no modo como cuidam das pessoas.

Vínculo significa algo que ata ou liga as pessoas, indica relações com duplo sentido, compromissos de profissionais com os usuários e destes com os profissionais, portanto a criação de vínculos depende do movimento e do desejo, tanto dos usuários, quanto da equipe. O vínculo é um dispositivo de intervenção que possibilita a

troca de saberes entre o técnico e o popular, o objetivo contribui para construção de projetos terapêuticos elaborados na perspectiva da integralidade da atenção em saúde (JORGE, 2011).

O projeto terapêutico é construído por meio desse vínculo, materializado em um plano de ação compartilhado e composto por um conjunto de intervenções que seguem a intencionalidade do cuidado integral à pessoa. Nesse projeto, as ações se dão através da conversa com o usuário, a partir de uma primeira análise do profissional sobre as múltiplas dimensões do sujeito. O vínculo deve buscar uma conduta cuidadora, resolutiva e humanizada.

Quando falamos em transformar as práticas de saúde, estamos nos referindo às mudanças no campo da gestão e no campo da atenção à saúde. Essas mudanças passam pela ampliação do acesso com qualidade às ações de saúde, como também pela ampliação do processo de corresponsabilização entre trabalhadores, gestores e usuários. Para tanto, é preciso que se construam estratégias autônomas, implicadas com a produção de saúde, que permitam aos sujeitos atuarem como protagonistas e corresponsáveis pela construção de sua própria saúde, do mundo em que vivem e das práticas de cuidado.

A responsabilização compartilhada entre profissionais de saúde e os usuários dos serviços busca contribuir para a integralidade do cuidado à saúde, principalmente por intermédio da ampliação da capacidade de análise e de intervenção sobre problemas e necessidades de saúde, tanto em termos clínicos quanto sanitários (CHIAVERINI, 2011).

Para isso, o CAPS AD, junto com a rede básica, precisa socializar, trocar experiências, compartilhar informações, orientações, de tal forma que os usuários e familiares sintam-se imoderados e com capacidade para desenvolver o autocuidado, a autonomia e a corresponsabilidade pela sua própria vida.

Possibilidades do matriciamento no atendimento à dependência química

As observações e escutas realizadas apontam para a importância do matriciamento na mudança no processo de trabalho, incorporando sua lógica de atuação, apoiando as equipes de saúde da família e unidades básicas de saúde na discussão de casos, atendimento compartilhado e construção conjunta de Projeto Terapêutico Singular, desenvolvendo

ações de atenção integral a usuários de álcool e outras drogas que impactem na situação de saúde, autonomia e qualidade de vida.

Segundo Barros (2003), a construção da assistência no CAPS, bem como da rede de serviços substitutivos, deve possibilitar a construção de projetos de vida, que precisa ir além dos muros desses serviços, e para isso, faz-se necessária a formação de uma rede social a fim de evitar novas crucificações de usuários atendidos neste serviço. Esses equipamentos devem promover a inserção social das pessoas, no caso deste estudo, usuários de álcool e drogas, através de ações intersetoriais; regular a porta de entrada da rede de assistência em saúde mental na sua área de atuação e dar suporte e atenção à saúde mental na rede básica. A estratégia saúde da família tem sido componente importante na reorganização da atenção básica.

Contudo, verifica-se que a articulação entre a saúde mental e a atenção básica apresenta-se como imprescindível e inadiável, implicando em transformações profundas nas práticas de saúde institucionalizadas. Constitui-se, ainda, em uma importante estratégia de reorganização da atenção à saúde. Percebe-se possíveis avanços e dificuldades, em um constante movimento, até pelo fato de se encontrar em processo inicial. A organização da saúde mental na rede básica através do apoio matricial apresenta uma potencialidade em criar uma assistência mais integrada, desconstruindo a lógica do encaminhamento (CAMPOS; DOMITTI, 2007).

Entende-se que, para que este modelo crie corpo e sustente-se, a reforma do modelo de gestão deve pautar-se na descentralização, no planejamento e na avaliação. Para Campos (1992), o modo de gerenciar a saúde deve considerar o Sistema Único de Saúde (SUS) como fator estratégico à reforma sanitária, desde que o entendamos como instrumento de exercício de poder democrático. Neste sentido, poder-se-ia utilizá-lo como estímulo à criatividade com o objetivo de formar sujeitos que transformem a realidade atual, garantindo o acesso à saúde e às tecnologias que auxiliam a humanidade a ter uma vida mais saudável.

A centralização dos processos políticos e a fragmentação do trabalho levam os profissionais a adoecerem ou ao desinteresse, à alienação e à desresponsabilização em relação aos resultados finais. Se no campo da produção em geral essa maneira de operar a organização do trabalho traz problemas, no SUS é agravada, pois é impossível transformar práticas com esse tipo de condução política e técnica (CAMPOS 2006; MERHY, 2002).

Ao longo deste trabalho, pode-se entender que o apoio matricial é um dispositivo articulador de um conjunto de estratégias fundamentais no processo de construção e de transformação da assistência em saúde mental. É um arranjo institucional que foi recentemente incorporado pelo Ministério da Saúde (2003) como estratégia de gestão para a construção de uma rede ampla de cuidados em Saúde Mental, desviando a lógica de encaminhamentos indiscriminados para uma lógica da co-responsabilização. Ademais, visa produzir maior resolutividade à assistência em saúde.

Verificou-se, durante as observações, em reuniões do departamento de saúde mental, que a posição em relação à proposta do apoio matricial, por parte da Secretaria Municipal de Saúde, é ampliar as ações de saúde mental para a rede básica, superando a lógica dos encaminhamentos e das referências e contra-referências, trazendo resolutividade para as demandas a partir de um trabalho compartilhado pelas equipes da rede básica e as dos serviços especializados em saúde mental.

Depreende-se que o matriciamento é uma proposta que precisa ser bem articulada e muito bem conduzida, necessita de uma discussão ampla, sendo um processo a longo prazo. A organização da rede precisa contemplar também a necessidade de modificar o modo de gerir os serviços e de trabalhar em saúde, para isso, segundo Merhy (2006), seria necessário reconstruir a ideia do trabalhador em saúde, para além do médico, procurando a configuração do trabalhador coletivo, para construir um processo que propague os espaços institucionais com a presença do conjunto de atores, realmente interessados na saúde, em particular, nos usuários.

Existe uma série de obstáculos para se realizar o trabalho de articulação da rede de serviços, entre eles, a inexistência de uma rede de atenção básica eficaz, a deficiência de suporte dos serviços existentes, número insuficiente de profissionais. Como resultado, há uma demanda excessiva sobre as equipes, superlotação dos serviços, presença do encaminhamento para outros serviços como forma de atenção, dificuldades de funcionamento das equipes.

O matriciamento coloca em pauta a necessidade de uma qualificação na área da saúde mental. É reiterada a falta de capacitação necessária para agir e tomar decisões no campo da saúde mental, além da questão do tempo reduzido para a atenção da grande demanda. Por isso, é importante tecer uma rede de atenção que seja capaz de sobrepor saúde e saúde mental como instâncias interligadas e complementares. Mais do que uma forma de estruturar a rede de saúde mental, o matriciamento

pode ser pensado como uma forma de fazer saúde e de estruturar a rede de saúde como um todo.

O matriciamento exige ter uma visão ampla do processo saúde-doença, de compreender o lugar da rede básica, de contribuir nas discussões nas unidades básicas de saúde e de colocar sua experiência e seu conhecimento em relação à saúde mental. O próprio discurso requer uma habilidade, uma abordagem eficaz para se aproximar das equipes de saúde da família, para mostrar a importância do trabalho do apoiador, de modo que os profissionais sejam articuladores na rede de serviços de saúde.

Diante dessas considerações, acredita-se que os gestores devem pensar essa nova forma de ver o indivíduo usuário de álcool e outras drogas, acolhendo-o em seu ambiente e instituindo equipes matriciais que podem ser organizadas por região ou por distritos de saúde. É evidente que isso consiste em um desafio importante, já que temos uma heterogeneidade grande entre os distritos, em relação à população, à infraestrutura e aos recursos humanos. As equipes matriciais precisam assumir a responsabilidade de dar um suporte técnico às equipes de saúde da família, especialmente para acolher as necessidades no momento de crise dos indivíduos.

A efetivação de uma rede de serviços que dê conta dos problemas de saúde mental requer entendimento acerca das duas esferas das práticas em saúde mental: a esfera político-ideológica e a teórico-técnica, indissociáveis, mas, segundo Costa (2000), distintas em suas especificidades. De acordo com este autor, no campo político-ideológico trabalha-se um sistema em sintonia com os movimentos sociais que lutam pelo resgate da dignidade humana e dos direitos individuais e coletivos de cidadania. As ações teórico-técnicas referem-se à produção de novas formas de intervenção que possibilitem a construção de novos dispositivos que trabalhem pela transformação dos modelos institucionalizados e da ética em que se pautam.

Sabe-se que não é recente a tentativa de integrar a saúde mental nas práticas de médicos e de outros profissionais de saúde. Nesse sentido, Amarante (1995) sinaliza que a clínica no território não se restringe à remissão de sintomas, mas ocupa-se da existência dos sujeitos e de suas possibilidades de habitar o social. Uma atenção integral, como pretende a proposta do matriciamento, só poderá ser alcançada através da troca de saberes e práticas e de profundas alterações nas estruturas de poder estabelecido, instituindo uma lógica do trabalho interdisciplinar, por meio de uma rede interligada de serviços de saúde.

Se, por um lado, o CAPS AD ocupa um lugar de destaque na reorganização da assistência em saúde mental, por outro, pouco se investiu para que a rede básica acompanhasse os avanços da área de saúde mental em sua trajetória de transformações tecno-assistenciais. Entretanto, essa dicotomia traz desdobramentos importantes para a configuração do SUS enquanto sistema unificado e integral, assim como para a eficácia tanto da rede básica quanto dos serviços substitutivos, dada à necessidade de estabelecer articulações necessárias para uma atenção resolutiva em saúde mental.

Dessa maneira, coloca-se a saúde mental na rede básica com o papel fundamental de contribuir com seus saberes para aumentar a capacidade resolutiva das equipes. Nesse sentido, o apoio matricial pretende superar a lógica da especialização e da fragmentação do trabalho da própria área de saúde mental. O matriciamento permite que se faça saúde de uma forma ampliada e integrada: através desse saber mais generalista e interdisciplinar, amplia o olhar dos profissionais da saúde mental, através do conhecimento das equipes nas unidades básicas de saúde, dos usuários, das famílias, do território; propondo que os casos sejam de responsabilidade compartilhada.

O cuidado aos pacientes dos CAPS AD no município de Novo Hamburgo: desatando nós e criando cenários

O campo da saúde mental na atenção básica está em construção e novas técnicas de abordagem à identificação, ao tratamento e à integração estão em constante desenvolvimento no Brasil e em outros países.

No entanto, desde o estabelecimento dos serviços de atenção primária, uma discussão é muito antiga: quem cuida do quê? Que tipo de usuário deve ser atendido exclusivamente pelos profissionais da atenção básica? Quais são os pacientes que também devem ter cuidados das equipes especializadas de saúde mental?

A essas duas perguntas, tipicamente relacionadas à lógica do encaminhamento e da comunicação, por meio de referência e contra-referência, agora podemos adicionar uma nova questão: que tipo de usuário pode se beneficiar das interações do apoio matricial?

Essas perguntas nos remetem a decisões clínicas – dentro de uma perspectiva ampliada de clínica. Às vezes, problemas colaterais à relação entre a saúde mental e a atenção básica podem ter influência direta no

manejo dos casos. A situação mais evidente talvez seja o processo de encaminhamento de casos agudos com risco para si e outrem para atendimento de emergência.

Principalmente os matriciadores, mas também os membros equipe da atenção básica, precisam estar conscientes da realidade na qual se inserem, compreendendo os limites, meandros e atalhos do sistema necessários para os cuidados à saúde mental dentro de sua prática.

Todo o processo de construção e observação deste trabalho nos permitiu algumas reflexões: as equipes de apoio matricial precisam compreender melhor quais são os papéis de cada uma para que juntas possam, diante de sua realidade de assistência e serviços, tomar as melhores decisões possíveis no sentido dos cuidados dos usuários sob sua responsabilidade

A abordagem psicossocial, foco dos projetos terapêuticos criados num matriciamento, nos remete diretamente ao trabalho em rede. No atual modelo do município de Novo Hamburgo, os serviços de saúde da atenção primária encaminham para os especialistas no CAPS AD e/ou hospitais e, na maioria das vezes, não sabem o resultado da consulta ou internação do usuário. Os atendimentos hoje são descontinuados. Dessa forma, o usuário de substâncias psicoativas é encaminhado e não é percebido pelos profissionais da atenção primária como de sua responsabilidade, apesar de estar no seu território, na sua comunidade.

No matriciamento, as duas equipes interagem, traçando juntas um projeto terapêutico, num apoio que gera novas possibilidades, além de reunirem seus conhecimentos sobre aquele indivíduo. Dessa forma, a equipe da equipe de saúde da família revela seu conhecimento sobre os hábitos do indivíduo, sua família, sua comunidade, sua rede de apoio social e/ou pessoal. A equipe de matriciadores traz seu conhecimento sobre a saúde mental, suas repercussões na vida do indivíduo.

Além da articulação da rede de atenção à saúde mental são também funções do CAPS AD dar suporte; discutir e intervir conjuntamente; supervisionar e capacitar as unidades de atenção básica e o programa Saúde da Família, no atendimento às necessidades em saúde mental; propiciando a co-responsabilização dos casos existentes e aumentando a capacidade resolutiva de problemas de saúde mental pelas equipes locais.

Segundo Merhy (2000: 38), “o tema de qualquer modelo de atenção à saúde faz referência não a programas, mas ao modo de se construir a gestão

de processos políticos, organizacionais e de trabalho”, aqui designados por gestão do trabalho e da educação na saúde, conforme estejam, como propõe o autor, “comprometidos com a produção dos atos de cuidar do indivíduo, do coletivo, do social, dos meios, das coisas e dos lugares”. Para o sanitarista, a construção do desenho tecnoassistencial é sempre “uma tarefa tecnológica, comprometida com necessidades”, devendo responder por valores de uso e pela utilidade para indivíduos e grupos.

Ainda citando Merhy (2009: 23), “a noção de território é compreendida não apenas do ponto de vista geográfico, mas como território-processo, onde a sociedade se estrutura e reproduz a vida, organiza a cultura, vive a história”.

Pode-se dizer então que o matriciamento é um desafio para a equipe do CAPS AD II este momento, justamente por emergir da necessidade de “aumentar o grau de resolubilidade das ações de saúde no que tange o atendimento aos usuários de álcool e outras drogas” (BRASIL, 2005). Tal providência propõe “uma reformulação no modo de organização dos serviços e relações horizontais entre as especialidades que passam a oferecer apoio técnico horizontal às equipes interdisciplinares de atenção” (BRASIL, 2003), vindo, dessa forma, a favorecer as conexões em rede.

O matriciamento é um arranjo institucional incorporado pelo Ministério da Saúde (BRASIL, 2003) como “estratégia de gestão para a construção de uma rede ampla de cuidados em saúde mental, desviando a lógica de encaminhamentos indiscriminados para uma lógica da co-responsabilização”.

Diante dessas considerações, acredita-se que os gestores devem pensar essa nova forma de ver o indivíduo com dificuldades diante do uso de substâncias, acolhendo-o no seu ambiente, instituir equipes matriciais que podem ser organizadas por região ou por distritos de saúde. Isso consiste em um desafio importante, já que temos uma heterogeneidade grande entre os distritos, em relação à população, à infraestrutura e aos recursos humanos. As equipes matriciais precisam assumir a responsabilidade de dar um suporte técnico às equipes de saúde da família/unidades básicas de saúde, especialmente para acolher as necessidades no momento de crise dos indivíduos.

A efetivação de uma rede de serviços que dê conta dos problemas de saúde mental requer o entendimento acerca das duas esferas das práticas em saúde mental: a esfera politico-ideológica e a teórico-técnica, indissociáveis, porém, distintas, como já mencionado, e que possibili-

tem a construção de dispositivos que trabalhem pela transformação dos modelos institucionalizados e da ética em que se pautam.

Considerações Finais

A análise da trajetória histórica dos modelos assistenciais em saúde mental permitiu observar que o matriciamento surge a partir de condições de possibilidades criadas pelos próprios processos de transformação desses modelos. Embora todas as respostas assistenciais aos problemas de saúde envolveram algum tipo de padronização ou matriciamento da atenção, evidenciou-se que a reforma psiquiátrica, ao promover a criação de uma rede baseada na desospitalização e no atendimento ambulatorial territorializado, gerou as condições objetivas para instituir o apoio matricial como dispositivo ao mesmo tempo político e técnico.

Trata-se, ao mesmo tempo, de uma estratégia desenhada para os serviços públicos, caracterizados pela escassez relativa de recursos humanos especializados em saúde mental. A criação desse novo modelo assistencial tem nas equipes multiprofissionais que atuam na atenção básica um dos seus pilares fundamentais.

A análise de alguns conteúdos dos processos de matriciamento permitiu concluir que, no município de Novo Hamburgo, a forma como a rede de cuidados se estrutura, denota um grande risco de que se firme uma visão mais biomédica e menos psicossocial da saúde mental, na contramão dos objetivos da própria reforma psiquiátrica. Isto ocorre porque ainda existe a necessidade de incluir nas práticas de matriciamento as dimensões sociopolíticas e culturais da saúde mental, o que introduziria importantes desafios para algumas profissões, tanto no que diz respeito à sua participação como matriciandos quanto à sua eventual ação matriciadora. Especificamente com relação ao campo de álcool e drogas, salientamos a importância de suas contribuições em aspectos ou problemáticas que se referem a dimensões sociais da saúde mental, em matéria de desigualdades sociais, direitos dos usuários, relações de poder entre usuários e agentes institucionais e formas de organização e ação coletiva nesta área.

Portanto, percebeu-se que existem discussões entre redes de cuidado acerca do tema da dependência química no município de Novo Hamburgo, mas ainda há muito o que se fazer para romper com o modelo vigente, apesar das dificuldades ainda vivenciadas e, assumir que

reduzir o fenômeno da drogadição em nossa realidade é algo que depende da interação entre vários grupos, exigindo mudanças substanciais na organização social das redes de cuidado, diminuindo drasticamente as desigualdades presentes nesse contexto. Também são necessárias mudanças na formação dos profissionais que lidam com essa questão, além de alterações na forma de encarar o paciente ou o indivíduo que apresenta maior vulnerabilidade em relação à droga, vendo-os como seres ativos, que possuem saberes e fazeres próprios, diretamente implicados no processo saúde/doença.

O conhecimento que se adquiriu deve funcionar como analisador das práticas, não como descritor de modos como devem funcionar as unidades de serviço no atendimento ao usuário de álcool e outras drogas. A mudança de modelo de atenção do município é um processo que exige investimento de gestão e predisposição das equipes envolvidas. A partir deste estudo, pode-se constatar que é necessário reestruturar o processo de trabalho em saúde e repensar para quem se estrutura o cuidado, assumindo a centralidade no encontro com o usuário e que se constitua de fato o modelo de matriciamento como modo de atuação inovadora e motivadora para a mudança nas práticas em saúde e consolidação de um Sistema Único de Saúde com qualidade.

O município de Novo Hamburgo tem como proposta de gestão em saúde enfrentar a tendência à fragmentação da atenção e desresponsabilização assistencial, sendo o matriciamento um norte, mas ainda uma proposta não implementada de forma institucional. Para que isto ocorra, percebe-se que o movimento depende de transformações organizacionais importantes, dado o seu compromisso com a mudança nas relações de poder na organização, em busca da democracia organizacional e da valorização dos trabalhadores, de forma equilibrada com a eficácia clínica.

Por um lado, as demandas em saúde mental que se identificou ao longo do estudo, dificultam a disseminação da proposta de apoio matricial, na medida em que não basta uma equipe de atenção primária desejar se relacionar na forma de apoio matricial com outros serviços. É necessário que a receptividade seja incentivada pelos gestores, através de contratos que contemplem essa atividade. Também não é suficiente que um hospital deseje se relacionar com o restante da rede. É necessário que, internamente, haja uma definição de equipes de referência ou, pelo menos, que haja contratos com os profissionais em que estejam previstas atividades de apoio matricial. De qualquer modo, observou-

-se uma tendência, em várias áreas do município, de incorporar esses conceitos de apoio matricial: já existem residentes em Saúde mental que fazem esta interlocução com as unidades de saúde no território, assim como a prática do vínculo antecipado, a partir do CAPS AD, junto ao hospital municipal, o que aproxima estes ensaios ao matriciamento.

Assim, considerar o paciente, sujeito/pessoa inserida em um contexto, necessitando de recursos que vai além de receitas, medicamentos e prescrições é o desafio do cuidado integral. É possível afirmar que somente juntos os profissionais das equipes de saúde da família e CAPS conseguirão articular estratégias para um cuidado mais humano àqueles que sofrem psicologicamente. Em meio ao caos e às tensões produz-se movimento.

Referências

AMARANTE, P. **Forças e Diversidade: as transformações na saúde e na loucura**. Rio de Janeiro: NAU, 1998.

_____. **Novos sujeitos, novos direitos: o debate em torno da Reforma Psiquiátrica** Cadernos de saúde pública, v.11, nº 3: p. 491-494,1995.

BARROS, R. B. **Reforma Psiquiátrica Brasileira: resistências e capturas em tempos neoliberais. Loucura, Ética e Política: escritos militantes**. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 196-206, 2003.

BRASIL, MINISTÉRIO DA SAÚDE. Coordenação de Saúde Mental e Coordenação de Gestão da Atenção Básica. **Saúde mental e atenção básica: o vínculo e o diálogo necessários**. Brasília/DF, 2003.

_____. Secretaria de Atenção à Saúde. Coordenação Geral de Saúde Mental. **Saúde Mental no SUS: os centros de atenção psicossocial**. Brasília/DF, 2004.

_____. Coordenação Geral de Saúde Mental. **Saúde Mental no SUS: acesso ao tratamento e mudança do modelo de atenção**. Relatório de Gestão: 2003-2006. Brasília/DF, 2007.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de atenção básica. **Acolhimento à demanda espontânea**. Ministério da saúde. Brasília, 2011.

_____. Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Básica. **Diretrizes do NASF: Núcleo de Apoio a Saúde da Família**. Brasília: Ministério da Saúde, 2010. (Série A. Normas e Manuais Técnicos)(Caderno de Atenção Básica, n. 27)

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Política Nacional de Humanização da Atenção e Gestão do SUS. **Acolhimento e classificação de risco nos serviços de urgência**. Brasília, 2009.

_____. Ministério da Saúde (BR). **Reforma psiquiátrica e política de saúde mental no Brasil**. Brasília(DF), 2005.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de atenção à Saúde. SVS/CN-DST/AIDS. **A Política do Ministério da Saúde para a Atenção Integral a Usuários de Álcool e outras Drogas/Ministério da Saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

_____. Ministério da Saúde (BR). **A política do Ministério da Saúde para atenção integral a usuários de álcool e outras drogas**. Brasília (DF), 2003.

CAMPOS, G. W. S. Subjetividade e Administração de Pessoal: Considerações sobre modos de gerenciar o trabalho em equipes de saúde. In: MERHY, E.E.; ONOCKO, R. (Orgs.). **Agir em saúde: um desafio para o público**. São Paulo: Hucitec, 2006.

_____. **Tratado de Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006.

_____. **Saúde Paidéia**. São Paulo, Hucitec, 2003.

_____. **Reforma da reforma: repensando a saúde**. São Paulo: Hucitec, 1992.

CHIAVERINI, D. H. (Org). **Guia Prático de Matriciamento em Saúde Mental**. MS, Brasília, DF: Centro de Estudo e Pesquisa em Saúde Coletiva, p. 236, 2011.

FIGUEIREDO, M. **Saúde mental na atenção básica: um estudo hermenêutico-narrativo sobre o apoio matricial na rede SUS-Campinas/SP**. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva). Universidade Estadual de Campinas/SP, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

JORGE, M. S. B. et al. Promoção da Saúde Mental – Tecnologias do Cuidado: vínculo, acolhimento, co-responsabilização e autonomia. **Ciência & Saúde Coletiva**, 2011.

LANCETTI, A.; AMARANTE, P. Saúde mental e saúde coletiva. In: MERHY, E.E. (Orgs.). **Saúde: a cartografia do trabalho vivo**. São Paulo: Hucitec, 2002.

MERHY, E. E. A rede básica como uma construção da saúde pública e seus dilemas. In: MERHY, E.E.; ONOCKO, R. (Orgs.). **Agir em saúde: um desafio para o público**. São Paulo: Hucitec, 2006.

MORATO, H. T. P. (Org.). **Aconselhamento Psicológico Centrado na Pessoa: novos desafios**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

ROGERS C. R. **Tornar-se Pessoa**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

TECNOLOGIA, EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO INFANTIL: UM DESAFIO CONTEMPORÂNEO

CLÁUDIO GERHARDT

Resumo: Desde o princípio, a espécie humana enfrenta uma grande diversidade de desafios e ameaças que solicitam esforços intensos para sua adaptação, criando assim invenções e descobertas que marcam épocas e o modo de sobrevivência humana. O objetivo deste estudo é apresentar algumas reflexões sobre a formação dos professores frente à inserção das novas tecnologias da comunicação e da informação (TICs) em suas metodologias de ensino, bem como verificar as influências das TICs no desenvolvimento infantil e na aprendizagem das crianças.

Palavras-chave: Formação de professores. Tecnologias da Informação e Comunicação. Desenvolvimento Infantil.

Introdução

A história da humanidade é um contínuo processo de batalhas e superações. Desde o princípio, a espécie humana enfrenta uma grande diversidade de desafios e ameaças que solicitam esforços intensos para sua adaptação, criando assim invenções e descobertas que marcam épocas e o modo de sobrevivência humana. O objetivo deste estudo é apresentar algumas reflexões sobre a formação dos professores frente à inserção das novas tecnologias da comunicação e da informação (TICs) em suas metodologias de ensino, bem como verificar as influências das TICs no desenvolvimento infantil e na aprendizagem das crianças.

O desafio contemporâneo é viver se adaptando às constantes inovações provenientes das descobertas científicas e de seus consequentes avanços tecnológicos. A imersão passiva dos seres humanos nesta nova realidade pode ser um indício de que a sociedade contemporânea não tenha compreendido o verdadeiro significado desta nova era tecnológica para a evolução do saber e das relações que são estabelecidas no meio.

Na primeira seção do trabalho é apresentada uma breve contextualização da sociedade brasileira relacionando o uso das tecnologias, o desenvolvimento humano e algumas dificuldades que ainda são encontradas para inserir as tecnologias da comunicação e informação no cenário educacional, principalmente no que diz respeito à formação de professores.

Na sessão seguinte, alguns aspectos históricos da introdução da informática em ambientes educacionais brasileiros são descritos. Posteriormente, são realizados apontamentos teóricos juntando o desenvolvimento infantil ao uso excessivo das tecnologias durante a infância. Para concluir essa sessão, são realizadas reflexões sobre as consequências que o uso demasiado das TICs pode trazer para o desenvolvimento humano.

Para finalizar o estudo, são tecidas reflexões finais envolvendo os três temas: desenvolvimento infantil, educação e o uso das tecnologias da comunicação e informação na sociedade atual.

Contextualização da realidade mundial e o cenário educacional

A sociedade mundial está vivendo atualmente na era tecnológica ou infoera, como conceituada por Zuffo (1997), em que o acesso à informatização da sociedade é praticamente universal, as redes de comunicação propagam informações instantâneas e a busca de novidades em

todos os sentidos é praticamente infinita. A principal característica da infoera é a incessante busca pelo novo, e a progressiva necessidade de adaptação dos indivíduos ao meio em que estão inseridos.

Diante deste ininterrupto cenário de alternância e de desafios perante o novo paradigma de construção do conhecimento e das relações sociais estabelecidas, é previsível que os indivíduos não conseguem se alienar das inovações tecnológicas. Portanto, a sociedade brasileira seguindo a tendência global, faz uso constante das tecnologias da informação e da comunicação. A presença da internet vem contribuindo significativamente para a composição da sociedade mundial, provocando mudanças em todos os seus segmentos, principalmente no âmbito social, político, econômico e inclusive no ambiente educacional. Como destacado por Coll e Monereo (2010: 15):

Estamos assistindo já há algumas décadas ao surgimento de uma nova forma de organização econômica, social, política e cultural, identificada como Sociedade da Informação (SI), que comporta novas maneiras de trabalhar, de comunicar-se, de relacionar-se, de aprender, de pensar e, em suma, de viver.

Portanto, a internet não é apenas uma ferramenta de comunicação instantânea e de buscas de informações, ela possibilita que seus usuários realizem diversos serviços extraordinários. Ela comporta um gigantesco e complexo espaço virtual, onde diversos indivíduos podem usar sua rede para praticar ações, focando em seus interesses pessoais. Esse espaço digital ainda viabiliza a possibilidade de realizar diversas ações de cunho social e educativo. O uso exagerado e constante destes dispositivos eletrônicos a longo prazo pode provocar diversos prejuízos ao desenvolvimento intelectual de seus indivíduos.

O cotidiano do homem moderno prioriza cada vez mais o acesso rápido e instantâneo à informação. A utilização de tecnologias da comunicação e da informação (TICs) traz transformações que vão além do domínio da técnica de uso dos dispositivos eletrônicos, portanto, é indispensável

[...] ter claro que a tecnologia impulsiona transformações culturais, não as contém no entanto em sua totalidade. Isso significa que serão os indivíduos, [...] os legítimos responsáveis pela apropriação crítica e emancipatória do uso dos instrumentos digitais informacionais (ESTRÁZULAS, 1997: 19).

Essas modificações exigem da sociedade uma atenção extra no que diz respeito às relações entre o uso dos incrementos tecnológicos e a construção do saber de cada indivíduo. Ser cooperativo e interativo serão habilidades indispensáveis para qualquer educando realizar uma construção de conhecimentos significativa neste terceiro milênio.

O espaço educacional deve ser o mais adequado para a construção de novos conhecimentos. Todas as instituições de ensino, desde a educação infantil ao ensino superior, têm a função de estimular o pensamento crítico da sociedade para propor soluções inovadoras aos problemas vivenciados na realidade em que cada instituição está inserida.

O processo de formação de professores recebe influências de vários fatores e aspectos do tempo e espaço em que essa composição da formação ocorre. Principalmente, a partir dos anos 90, o processo de “tecnologização” da sociedade mundial vem também influenciando diretamente todos os setores que a compõem.

O docente da era tecnológica deve trazer a contextualização dos conhecimentos utilizados em sua prática pedagógica. Para que ele possa realizar essa ação, ele deve estar constantemente em formação, em busca de novos conhecimentos, devido ao fato de que os alunos utilizam meios tecnológicos, principalmente a internet, como meio para ter acesso ao conhecimento. Considerando que o professor já não é mais a principal fonte de conhecimento dos estudantes, ele deve ser o mediador entre o discente e o conhecimento. Sua principal função é fomentar a pesquisa dos estudantes, portanto, o professor também deve se tornar um pesquisador por natureza.

O docente deve utilizar os novos instrumentos tecnológicos para estimular a participação ativa dos estudantes nas tarefas de ensino e aprendizagem, já que os mesmos demonstram verdadeiro fascínio pela tecnologia. Com o interesse de manipular as novas tecnologias, os estudantes podem e devem desenvolver o gosto por construir novos conhecimentos de maneira prazerosa. Na interação entre o estudante e os novos instrumentos tecnológicos, o docente deve fazer o norteamento dos assuntos a serem abordados, para que os discentes transformem as informações a eles apresentadas em conhecimentos significativos para a utilização em seu cotidiano.

Para realizar essa mediação, o docente deve ter total domínio dos instrumentos que vai utilizar em sua prática pedagógica, para poder explorar o máximo dos recursos disponíveis em benefício da aprendizagem de seus alunos.

Existe a necessidade de capacitar o professor para a utilização correta das tecnologias que servem como recurso para a aprendizagem do aluno. Acredito que a formação é primordial para o professor que se dispõe a melhorar sua prática pedagógica, facilitando o conhecimento do aluno e, em contrapartida, ampliando o próprio conhecimento. O planejamento pelos gestores das escolas para que haja a capacitação dos profissionais envolvidos com a educação precisa ser prioritário nas escolas, bem como o profissional buscar sua própria formação, conhecimento das novas tecnologias e tentar partilhá-las com seus colegas, pois quando há partilha do conhecimento os resultados podem ser bem maiores e mais significativos, já que também educamos pelo exemplo.

Os docentes devem proporcionar um olhar diferenciado sobre os dispositivos tecnológicos que nos rodeiam em nosso cotidiano. O que deve ser feito para utilizar os aparelhos digitais como recursos pedagógicos empregados em nossas metodologias de ensino? Muitos docentes tendem a ficar na zona de conforto e seguir métodos utilizados no modelo tradicional de ensino. Copiar e responder questões da página tal do livro, esse método parece com o copia e cola que os alunos utilizam da internet, do mesmo modo que têm que ler o livro para responder as questões, eles terão que ler a página virtual. Podemos utilizar as TICs desde que seja adequado ao conteúdo proposto pelo currículo escolar.

A superação do descompasso visivelmente existente entre a velocidade das inovações tecnológicas e sociais e o ritmo das mudanças dos sistemas educacionais, onde ainda a principal metodologia aplicada em sala de aula é a oralidade do professor e a reprodução escrita dos alunos é de extrema necessidade para a evolução do sistema educacional brasileiro. A ruptura desde modelo tradicional de educação, que está consolidado em todos os níveis de ensino, exige uma nova visão de sujeito, de mundo, de educação e de aprendizagem num contexto global.

Tendo consciência da existência desta defasagem entre o ambiente de sala de aula e a realidade presente na sociedade em geral, alguns questionamentos fazem-se necessários. Para a superação desta lacuna, é necessário que a escola faça o uso de aparatos tecnológicos, como recursos didáticos em suas metodologias aplicadas? O uso inconsciente e exagerado das tecnologias pode causar prejuízos à aprendizagem das crianças? Quais as consequências do uso constante de aparelhos eletrônicos para o desenvolvimento das crianças?

A escola ainda usa métodos defasados de aprendizagem, que não representam mais a realidade contemporânea. Sendo assim, é inevitável que a escola se insira nesta nova realidade *hightec*¹. Mas, devemos “entrar de cabeça”, sem críticas? Afinal, não sabemos ainda tudo sobre o impacto da tecnologia no processo de ensino e aprendizagem. Então, antes de nos “jogarmos de cabeça” vamos discutir, olhar de forma crítica esse assunto. A ideia não é sair por aí “odiando” a tecnologia, mas sim entendê-la como mais um recurso e não como algo a ser utilizado sem medida, para não cometermos, na esfera educacional, os mesmos erros que cometemos em nosso cotidiano, principalmente com nossas crianças.

A presença e a utilização exagerada dos dispositivos eletrônicos na vida das pessoas tem alterado seu comportamento, sobretudo a forma como as pessoas se relacionam e constroem suas aprendizagens. José Armando Valente (2012) afirma que nosso comportamento é processado por estruturas cerebrais, as células nervosas, chamadas neurônios. As ligações estabelecidas entre elas dependem das estimulações recebidas do ambiente externo por meio dos órgãos de sentidos, principalmente a visão e a audição. Para o autor, a assimilação do conhecimento é entendida como a formação e consolidação das ligações entre as células nervosas, fruto das modificações químicas e estruturais do sistema nervoso de cada um.

As crianças e adolescentes que já nasceram inseridos na sociedade da era da tecnologia,

[...] são considerados privilegiados, com status de “nativos digitais” ou “geração net”, porque estão crescendo com a internet, o que lhes favorece a familiarização tanto com a linguagem digital quanto com as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs). O fato de estarem constantemente cercados por vários dispositivos e serem capazes de simultaneamente ouvir o iPod, assistir à televisão, enviar e receber textos no twitter e navegar na internet tem gerado a opinião popular de que trabalham de maneira diferente e, por conseguinte, o seu cérebro é conectado de maneira diferente (VALENTE, 2012: 17).

O autor ainda destaca que existe certo mito em relação ao comportamento dos indivíduos desta faixa etária. Quando estão em situações de multitarefas, ou seja, realizando várias tarefas num pequeno espaço de tempo,

¹ O termo *hightec* é originário do idioma inglês, sendo sua tradução literal para a língua portuguesa ‘tecnologia-alta’. No contexto do presente trabalho, expressa que a sociedade contemporânea faz uso de tecnologias avançadas.

em 77% do tempo gasto, eles estão utilizando apenas um recurso de cada vez (NIELSEN apud VALENTE, 2012). O que os sujeitos fazem é alternar com muito mais frequência o uso dos dispositivos tecnológicos que estão a seu alcance. Portanto, o fato de viverem cercados e estimulados por diversos aparelhos eletrônicos e terem a possibilidade de fazer o uso de vários utensílios digitais durante um curto espaço de tempo facilita a familiarização e a estimulação cerebral. Com uma maior estimulação, ocorre o aumento da atividade intelectual do indivíduo e, como consequência, o sujeito torna-se impaciente na realização de suas tarefas diárias.

Breve histórico da informática educativa

Na área da educação, os primórdios da informática educativa ocorreram na década de 1970, em que, pela primeira vez, se discutiu o uso dos computadores para o ensino de conceitos da disciplina de Física, em um seminário produzido pela Universidade Federal de São Carlos, (Moraes, 1993). Posteriormente a esta iniciativa, várias universidades brasileiras começaram a utilizar o computador praticamente em todas as áreas do conhecimento, com as mais variadas finalidades.

No início da década de 1980, segundo Moraes (1993), foram realizadas diversas conferências entre as universidades brasileiras para discutir o uso dos computadores no processo de ensino-aprendizagem no ensino superior. Essa iniciativa deu origem ao projeto de informática aplicada à educação (Educom), em 1984. Apesar de todas as dificuldades financeiras, o projeto foi um marco inicial para pensar as políticas nacionais de informática educativa no Brasil.

Com os resultados do projeto Educom, vários outros projetos foram desenvolvidos com o objetivo de promover a integração da informática no ambiente escolar e aprimorar o sistema educacional. Entre esses projetos é possível destacar o Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo). Esse projeto se destaca pelo fato de promover o desenvolvimento da informática educativa e seu uso nos sistemas públicos de ensino, principalmente no ensino médio. A partir do fim da década de 1980, diversas ações municipais e estaduais em todo o país se somam às iniciativas federais quanto a investimentos em informática educativa.

Sabemos que a utilização das tecnologias como recurso pedagógico no ambiente escolar não garante sozinha o aprendizado e o desenvolvimen-

to integral do aluno. Apesar da intenção do governo federal em informatizar o sistema educacional brasileiro, ainda é possível afirmar, conforme Gimenez, (2001) que o cenário educacional, principalmente das escolas públicas, não utiliza os meios tecnológicos em suas metodologias de ensino. Isso se deve a vários fatores, tais como: a falta de infraestrutura das escolas, o despreparo docente, a indisciplina dos discentes, a falta de manutenção dos materiais tecnológicos, entre outros. Portanto, muitas vezes temos disponíveis os recursos e não utilizamos em benefício da aprendizagem dos educandos. Em outras realidades, a falta de manutenção dos equipamentos eletrônicos torna os dispositivos totalmente inutilizáveis.

Já no cenário ibero-americano, também constatou-se tendências similares às brasileiras, em que os níveis de uso das TIC no cenário escolar são extremamente baixos, não sendo possível equipará-los aos níveis que os próprios alunos desenvolvem fora do ambiente escolar (BENAVIDES; PEDRÓ apud COLL, 2010).

Uma pesquisa quantitativa realizada pelo Laboratório de Sistemas Integráveis (LSI), publicada em 2010, em seu site, com a participação do Ibope Inteligência, sob encomenda da Fundação Victor Civita (FVC), com o intuito de investigar o uso do computador e da internet em 400 escolas públicas do Ensino Fundamental e Médio das capitais brasileiras, demonstra que 70% dos professores entrevistados, com nível superior, afirmam que não estão preparados ou possuem pouca formação para realizar o uso das tecnologias em suas aulas. E ainda observou-se que a maioria das escolas (99%) possui pelo menos um computador e uma impressora funcionando. Em 83% das escolas há internet banda larga.

A pesquisa ainda aponta que há laboratórios de informática em 73% das escolas e são usados, em média, com dois alunos por computador. No entanto, chama a atenção o número de escolas (18% do total) com laboratório de informática que não é utilizado pelos alunos. Em praticamente todas as escolas (97%) não há manutenção nos computadores, sendo que a manutenção preventiva acontece somente em 23% das escolas pesquisadas.

Em relação ao estado de funcionamento dos computadores, a média de computadores quebrados ou que não funcionam é proporcionalmente maior nas escolas pesquisadas das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Para cada 13 computadores, nessas regiões, nota-se que há três computadores quebrados. Já, para cada 23 computadores no Sul e Sudeste, há quatro computadores quebrados, ficando assim evidenciado o sucateamento dos equipamentos no ambiente escolar.

Tecnologia e infância

O terceiro milênio pode ser chamado a era do desenvolvimento das ciências, da esperança da cura de várias doenças, do cuidar do planeta, de preservar as reservas naturais. Mas também pode ser chamado do milênio de violências, terrorismos, sequestros, assaltos, fome. O terceiro milênio das crianças que brincam e brigam com seus brinquedos eletrônicos, computadores, videogame entre outros, em que as relações sociais estão cada vez mais individualizadas, o virtual substitui o mundo real, as crianças crescem e se desenvolvem na frente da televisão, assistindo a uma vasta programação de conteúdos violentos, desde os desenhos considerados infantis até as telenovelas e noticiários que apresentam os mais diversos tipos de crimes, como rebeliões, assassinatos, chacinas entre outros.

As crianças do terceiro milênio presenciam ao vivo e a cores cenas violentas com as pessoas de suas famílias e até mesmo com elas sendo as vítimas. Muitas delas são obrigadas a trabalhar para ajudar no sustento de suas famílias, outras são introduzidas no mundo das drogas e iniciam sua vida sexual ainda sendo tão crianças. Outras crianças deixam de ser crianças devido a sua extensa agenda de atividades extras, não disponibilizando tempo livre para brincar. Há crianças que passam seu tempo livre em frente a computadores, jogando com seus amigos virtuais, não estabelecendo assim relações sociais com os sujeitos que fazem parte de seu grupo social.

A vivência no terceiro milênio nos provoca a desenvolver um novo olhar de mundo. Não se permite mais cuidar e entrar em contato com a terra, da natureza. Perdeu-se o encanto de olhar um céu estrelado, de saborear as coisas puras da terra. Os alimentos são industrializados, precisam de agrotóxicos e conservantes para serem produzidos. Temos menos tempo para conversar com nossos amigos, ou seja, vivemos em função do tempo. E as crianças? A grande maioria delas vivem em casa ou apartamentos que lhes proporcionam pouco ou nenhum espaço para brincar, correr, cair, levantar. Frequentemente, nos deparamos com crianças estressadas, devido a sua agenda lotada de cursos e atividades e sem tempo de ser criança.

As crianças contemporâneas são privadas de certos prazeres que coisas simples da vida proporcionam, como por exemplo, comer um bolo de chocolate na casa da vó, ou até mesmo um simples abraço do

pai e da mãe, pois não têm mais tempo para isso. A regulação das emoções humanas se dá através do contato com o outro, portanto, para Perls, Hefferline e Goodman (apud ZANELLA, 2006: 147), “os sentimentos infantis não são importantes como um passado que deve ser desfeito, mas como alguns dos poderes mais belos da vida adulta que precisam ser recuperados: espontaneidade, imaginação, exatidão...”, diante desta triste realidade de desumanização infantil percebe-se a necessidade de recuperar e reavivar na infância esses valores, sendo que esse período do desenvolvimento é a base sólida para uma vida adulta equilibrada.

A entidade familiar está sofrendo transformações em que a necessidade dos adultos do núcleo familiar trabalharem fora de casa vem restringindo significativamente o tempo de convivência em família. Com a falta de referência em seu grupo familiar, a criança é forçada a tomar como referencial de vida outros adultos que convivem com ela ou produtos e personagens apresentados na mídia. A valorização de personagens virtuais denúncia

[...] a solidão em que vive o homem e a mulher da sociedade da comunicação nascente. Mas anuncia também que, apesar da desumanização de grande parte de nossa cultura, a essência humana não se perdeu. Ela está aí na forma do cuidado, transferido para um aparelhinho eletrônico, ao invés de ser investido nas pessoas concretas à nossa volta: na vovó doente, num colega de escola deficiente físico, num menino ou menina de rua, no velhinho que vende o pão matinal, nos pobres e marginalizados de nossas cidades ou até mesmo num bichinho vivo de estimação qual seja um hamster, um papagaio, um gato ou um cachorro. (BOFF apud ZANELLA, 2006: 144).

Deixamos de praticar nossa essência humana e sociável, em uma busca incansável pelo progresso e pela inovação tecnológica da sociedade da qual participamos.

Consequências das tecnologias sobre o desenvolvimento infantil

A universalização em massa da utilização das tecnologias da comunicação e da informação proporcionou a todos os seus usuários diversos benefícios, dentre eles, podemos destacar, como a principal, a comunicação instantânea entre seus usuários. Mas, muito além dos

benefícios, a informatização da nação mundial também proporcionou mudanças profundas nas relações estabelecidas entre o indivíduo e a sociedade em que o mesmo está inserido. A tecnologia modificou a forma e o jeito com que nos relacionamos com o mundo, inclusive a maneira como pensamos e construímos nosso conhecimento.

Com relação ao desenvolvimento cerebral das crianças de 0 a 2 anos, especialistas afirmam que os cérebros dos bebês crescem muito rapidamente, praticamente triplicam de tamanho neste período (Valente, 2012). Estímulos são muito importantes para determinar a eficiência no crescimento. A exposição dos bebês por longos períodos diários contribui para um aumento da atividade cerebral, o que pode causar déficit de atenção, atrasos cognitivos, diminuição da capacidade de controlar as suas emoções e aumento da impulsividade.

Outra complicação que a superexposição aos dispositivos tecnológicos pode provocar é a obesidade infantil, pois, em muitos momentos, as crianças preferem ficar em casa ou em ambientes fechados jogando seus jogos eletrônicos a praticar esportes e fazer atividades com movimentos, o que acaba reduzindo a quantidade de queima de calorias, aumentando suas medidas corporais e produzindo o excesso de peso.

Os problemas relacionados com o sono também podem ser consequência do uso excessivo dos aparelhos digitais, visto que muitas crianças evitam dormir na hora correta para ficar se divertindo com seus jogos eletrônicos. Como qualquer outra mídia, que mantém a aceleração de suas imagens, os jogos eletrônicos também proporcionam o aceleração da atividade cerebral, o que pode prejudicar o momento de dormir, e ainda é importante destacar que a falta de sono pode causar problemas psicológicos e de desenvolvimento para o indivíduo.

Além dos problemas relacionados ao sono, a tecnologia excessiva pode ocasionar diversos distúrbios de ordem emocional, visto que a criança é um ser sociável por natureza e a mesma necessita estabelecer relações de afeto com seus adultos de referência. Se a criança ocupa grande parte de seu tempo diário com o uso de aparelhos digitais, ela mesma se priva de estabelecer esses vínculos afetivos com suas referências adultas e, com a ausência desses vínculos afetivos, pode não conseguir estabelecer uma saúde emocional adequada para superar seus momentos de frustrações. Assim, quando a mesma é contrariada por qualquer motivo, perde noção de seus atos e não consegue agir de maneira pertinente às situações vivenciadas.

A criança que dedica grande parte de seu tempo à televisão e aos jogos digitais pode apresentar grande carência emocional, já que se priva do convívio familiar. Quando não recebe cuidado, atenção e, principalmente, limites de seus adultos de referência, há forte tendência de apresentar problemas no desenvolvimento de sua personalidade e de sua auto-estima², o que pode vir a prejudicar sua aprendizagem escolar. Para compensar essa carência e falta de atenção emocional, a criança tende a utilizar-se de atitudes contrárias aos valores pessoais determinados pelos adultos para chamar a atenção dos mesmos. Nesse sentido, Marocco (2008: 2) esclarece que

[...] é preciso deixar bem claro que a educação de valores é uma tarefa a longo prazo, iniciando desde a concepção da criança, que não pediu para vir a este mundo, e que, de repente ou nunca, se dá por conta de que necessita relacionar-se com as outras pessoas.

Seguindo o pensamento de Marocco (2008: 2), acredita-se, sim, que a educação de valores deve ser iniciada desde a concepção da criança, já que esta é um processo, como já mencionado anteriormente, que se desenvolve ao longo de toda a vida do indivíduo. Entretanto, pensa-se ser quase impossível que uma criança concebida em meio a uma sociedade civilizada, ou melhor, considerada e reconhecida como civilizada pela maioria das pessoas, não perceba a necessidade de se relacionar com os outros. Partindo do pressuposto de que vivemos em sociedade e que a mesma é formada por outras pessoas, é possível deduzir que é necessário que os sujeitos se relacionem harmoniosamente entre si para que possam, assim, manter certa ordem e civilização ao seu redor.

Essas relações que se estabelecem entre os sujeitos têm conexão direta com os aspectos de caráter emocional de cada um, os quais auxiliam na construção de padrões de conduta e, de acordo com estes padrões, a pessoa incidirá diretamente nas expectativas gerais de convivência das outras pessoas. Desta forma, de acordo com as relações que são estabelecidas entre os integrantes da sociedade, vai ocorrendo a construção dos valores de cada indivíduo.

Nesse sentido, a educação de valores é realizada significativamente através da construção de hábitos permanentes, com a utilização de

² O termo “auto-estima” refere-se à valorização que o indivíduo atribui a si mesmo, incluindo os sentimentos que as suas características físicas, sociais e emocionais despertam em si.

situações concretas do cotidiano dos indivíduos envolvidos no processo. Conforme ocorre o desenvolvimento cronológico e cognitivo da criança, a mesma tem a possibilidade de realizar maior entendimento de situações abstratas, aumentando suas experiências para a realização de mais conexões entre os conhecimentos já adquiridos. Piaget (apud MAROCCO, 2008: 15) ressalta que isto ocorre

[...] a partir da faixa etária da aprendizagem, mais ou menos entre os seis e os oito anos de idade, até a adolescência, que é o período próprio para o aperfeiçoamento dos valores já adquiridos. Com os adolescentes manifestando contravalores ou carência dos mesmos, o trabalho educacional para o seu desenvolvimento exigirá recursos técnicos e humanos especializados.

Assim como qualquer outro conteúdo escolar, a educação de valores precisa e deve ser processada através de procedimentos pedagógicos que elaboram a construção de hábitos permanentes através de atividades concretas, que devem iniciar desde os primeiros anos escolares das crianças.

Conforme a criança vai avançando em seu processo de escolarização e de desenvolvimento cognitivo, ela consegue fazer uma melhor identificação de suas características e habilidades, delineando seu caráter e seus valores pessoais. Neste período, é possível perceber uma maior estabilização em suas valorações.

Considerações finais

Ao final da realização deste estudo, é possível afirmar que a tecnologia pode e deve ser utilizada no ambiente escolar como instrumento pedagógico para incrementar a prática do professor em sala e motivar os estudantes a desenvolverem as atividades propostas. O uso da tecnologia em sala de aula se faz necessário para a superação do descompasso entre a realidade que o estudante vivencia na comunidade e a realidade do ambiente escolar. Muitas instituições escolares tomam medidas drásticas como o proibir o uso dos celulares, por exemplo, em ambiente escolar, devido ao seu desconhecimento de como introduzir esses equipamentos em suas práticas de ensino.

Na realidade atual, ainda muitos professores apresentam forte resistência quanto ao uso das tecnologias em suas metodologias de ensi-

no, mas devido a suas condições de trabalho e sua iniciativa pessoal, não buscam novos conhecimentos para a inserção desses artefatos digitais no processo de construção de conhecimento dos estudantes. Nesse sentido, é necessário que haja envolvimento de toda a comunidade escolar no processo de informatização do ambiente escolar, em que o aluno se torne protagonista de sua aprendizagem.

A superexposição das crianças às mais variadas formas de tecnologias pode provocar, a longo prazo, diversos impactos negativos no processo de desenvolvimento infantil, inclusive na forma como as crianças constroem seu conhecimento. A criança que ocupa grande parte de seu tempo livre com jogos e outros meios de entretenimento eletrônico não consegue estabelecer relações sociais adequadas para uma vivência harmoniosa em sociedade. Com isso, o desenvolvimento emocional e psicológico pode ser comprometido, influenciando diretamente na inversão de seus valores pessoais e os valores pré-estabelecidos pela sociedade.

A educação de valores significativos é indispensável para que o estudante realize a construção de seu conhecimento de maneira significativa, uma aprendizagem que ultrapassa os limites da simples memorização mecânica dos conteúdos. O aluno passa a atribuir valor, ou seja, sentido aos conteúdos, quando este percebe a presença e a importância do conceito envolvido em seu cotidiano.

Os valores pessoais de cada indivíduo desempenham importante função sobre seu processo de aprendizagem, e esse fato deve ser continuamente divulgado e lembrado no cotidiano do professor e, principalmente, na unidade familiar na qual o estudante convive. A importância da construção dos valores humanos não pode ser esquecida ou simplesmente abandonada no contexto educacional, pois, quando isso acontece, a aprendizagem do aluno pode estar sendo seriamente comprometida.

A criança é um ser relacional e, portanto, necessita das relações sociais para seu crescimento em todos os sentidos, principalmente na primeira infância, já nos primeiros meses de vida, pois a relação positiva e afetuosa permite o estabelecimento de um bom vínculo com o outro, formando a base necessária para um desenvolvimento sadio.

O adulto, então, é quem vai exercer este papel primordial, que é de possibilitar à criança um suporte para que realize e construa seus valores pessoais de maneira positiva. A criança realiza a construção de seus valores pessoais através da referência e da relação com os demais indivíduos.

Por tudo isso, quando a família proporciona uma ambientação positiva de valores, pautada em atitudes concretas e permanentes hábitos de conduta, a criança terá uma maior possibilidade de realizar a construção de valores positivos que servirão de base consistente para sua aprendizagem.

É necessário aprofundar as formas de observação, a análise de como acontecem as interações, as práticas e as relações didático-metodológicas com a presença das novas tecnologias da comunicação e da informação no ambiente escolar. Deve-se considerar que o frequente uso dos instrumentos digitais provoca o isolamento de seus usuários, limitando assim suas experiências de vida real. Com o empobrecimento de seu repertório de experiências, ficamos limitados em construir nosso conhecimento sobre as relações humanas e nosso conhecimento de mundo.

Referências

COLL, C.; RODRÍGUEZ ILLERA, J. L. Alfabetização, novas alfabetizações e alfabetização digital: as TIC no currículo escolar. In: COLL, C. et al. **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ESTRÁZULAS, M. B. P. **Interação e sócio-cognição na Internet: A teoria de desenvolvimento sócio-cognitivo de Jean Piaget no estudo das trocas entre crianças na escola e fora da escola**. Dissertação de Mestrado. UFRGS, 1997.

GIMENEZ, M. C. A utilização do computador na educação. **Revista da Educação**, vol. 1, n. 2, jul-dez 2001, p. 19-32.

LOPES, R. D. (Org.). **O uso dos computadores em sala de aula**. São Paulo, 2010.

MEIRA, A. M. **Benjamin, os brinquedos e a infância contemporânea**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. jul./dez, 2003.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sóciohistórico**. 3. ed. São Paulo: Scipione, 1995.

MAROCCO, A. **Construindo valores: uma resposta ao problema dos contravalores e da falta de Valores**. São Leopoldo: Unisinos, 2008.

MORAES, M. C. Informática educativa no Brasil: um pouco de história. **Em Aberto**, Brasília, ano 12, n. 57, jan.-mar. 1993.

PALFREY, J.; GASSER, U. **Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração dos nativos digitais**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2011.

VALENTE, J. A. A internet e as mudanças nas estruturas cerebrais. **Pátio Ensino Fundamental**, Porto Alegre, v.16, n. 61, p.14-17, fev./abr. 2012.

VEEN, W.; VRAKKING, B. **Homo Zappiens: educando na era digital**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2009.

PRADO, O. Z.; FORTIM, I.; COSENTINO, L. (Org.). **Psicologia & informática: produções do III PSICOINFO e II Jornada do NPPI**. São Paulo: CRP/SP, 2006.

ZUFFO, J. A. **A Infoera: o imenso desafio do futuro**. Simon Fraser University, Virtual-U, Software para cursos virtuais. São Paulo: Editora Saber Ltda, 1997.

A UTILIZAÇÃO DO WHATSAPP PARA APRIMORAMENTO DO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

DAIANA LASTA SILVEIRA

Resumo: Com o avanço das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), é possível perceber que o mundo está mudando rapidamente, a quantidade de conhecimentos e a forma de buscá-los tornam-se mais acessíveis à população geral, de maneira que praticamente todas as pessoas possuem acesso à internet, por meio de dispositivos móveis. Este artigo destina-se a olhar mais profundamente para um aplicativo disponibilizado e, muitas vezes, amado pelas pessoas, o Whatsapp, discutindo seus pontos positivos e negativos, utilizando como base a prática de um estágio realizado para a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado, no Curso de Graduação em Letras Espanhol da Universidade Federal de Pelotas (UFPel).

Palavras-chave: Tecnologias de Informação e Comunicação. Whatsapp. Ensino-aprendizagem. Acesso universal. Língua Estrangeira.

Introdução

Nos dias atuais, estamos diante de uma nova possibilidade de ensino e aprendizagem, chamada de Mobile Learning (McLean, 2003), ou aprendizagem móvel, em que os dispositivos móveis são usados dentro e fora da sala de aula para auxiliar no processo de aprendizagem. As tecnologias da informação e comunicação (TICs) tornaram-se um desafio dentro da atual realidade escolar e percebemos que ainda existe uma restrição muito grande para a utilização de equipamentos como celulares e tablets na sala de aula. Isso ocorre por diversas razões, por exemplo, um colega pode acabar filmando outro que não quer e postar em redes sociais, ou mesmo deixar de prestar atenção na aula que está sendo abordada naquele determinado período para jogar no celular ou atender uma ligação. Para o professor, é muitas vezes complicado estar em uma posição de disputa pela atenção de alguém, sendo que o competidor é muitas vezes um celular com uma grande variedade de aplicativos que tomam o interesse do aluno. Nesse contexto, existem diversas razões que fazem com que algumas equipes diretivas proibam o uso do celular em sala de aula.

Torna-se, assim, necessário um questionamento em relação aos próprios alunos: são estes maduros o suficiente para encarar uma aula com o uso de TICs e focar seu tempo, dedicação e atenção para as aulas? Uma pesquisa realizada pela Fundação Nacional de Ciência da Universidade do Estado de Michigan (EUA) confirmou o que muitos desconfiavam: o uso de aparelhos eletrônicos em sala de aula é altamente prejudicial ao desempenho dos alunos quando utilizados sem o propósito pedagógico. Depois de avaliar 500 alunos, os pesquisadores concluíram que mesmo os melhores alunos saem prejudicados se o aparelho for usado em aula sem a finalidade acadêmica (Revista Educação, 2014).

Também é possível analisar sob o ângulo de que o sistema de ensino já evoluiu e irá evoluir cada dia mais, então mais cedo ou mais tarde os celulares farão parte das aulas e cabe ao professor transformá-lo em um meio de ensino favorável aos alunos. Dessa forma, os professores precisam se adequar à realidade oferecida pelas TICs.

A internet nos proporciona uma gama de informações e o acesso às mesmas acontece de maneira imediata, podendo o indivíduo, em qualquer lugar que esteja, utilizar o celular de diferentes formas, pois, hoje em dia, ele está muito além de apenas receber e realizar chamadas: é um aparelho repleto de aplicativos que, online e/ou offline, pode e deve ser utilizado como uma

ferramenta pedagógica, como por exemplo, tirar fotografias, fazer montagens, gravar vídeos diversos, entre outros. Nesse sentido, esta pesquisa busca responder à seguinte situação problema: “depois de conseguir estabelecer o celular como uma ferramenta pedagógica junto à equipe diretiva e aos colegas de trabalho, como mostrar aos alunos que é possível aprender e estimular a interação dos mesmos no grupo de Whatsapp, de maneira que as participações se tornem construção de conhecimento contínuo?”

O objeto de pesquisa foi o uso do aparelho celular em sala de aula, juntamente com a internet, e do grupo de Whatsapp como meio gerador de conversas, a fim de criar a politização dos diálogos e a construção do conhecimento. O projeto foi aplicado em um colégio da zona central de Novo Hamburgo, com uma turma de 3º ano de nível médio e desenvolvido na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado, componente curricular do curso de Graduação em Letras Espanhol da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Esta pesquisa justifica-se em virtude de que se torna cada vez mais difícil solicitar que o estudante deixe seu celular em casa ou mesmo na mochila, as pessoas de modo geral já estão dependentes da tecnologia e, diante de tal situação, como transformar essa realidade em algo positivo e construtivo para o educando? Este assunto tem sido pesquisado por diversos estudiosos, pois traz novas tendências, novas abordagens educacionais e os profissionais da educação deverão estar prontos para essa nova realidade.

Objetivos

Objetivo geral

Abordar o uso das tecnologias de informação e comunicação, principalmente do aplicativo Whatsapp, no processo de ensino aprendizagem, a fim de utilizar esse aplicativo como ferramenta de ensino.

Objetivos específicos

- a) Compreender que nosso aprendizado pode utilizar todos os elementos que estão ao nosso redor, por meio de aulas dinâmicas e que empregam algum tipo de TIC;
- b) Aprofundar os conhecimentos estudados em sala de aula, por meio de atividades postadas, de maneira intercalada, no grupo de

Whatsapp, a fim de que estes conhecimentos possam ser memorizados de maneira mais rápida;

c) Colaborar por meio de postagens cômicas, saudações, atividades ou pequenas curiosidades para a interação e bom relacionamento interpessoal dos alunos, que deverão interagir ou mesmo colaborar uns com os outros;

d) Ampliar o uso de TICs em ambientes educacionais presenciais, tendo em vista que hoje essa metodologia educacional é muito utilizada no sistema EAD (educação a distância).

Metodologia

Na educação atual, percebemos que o indivíduo deve ser o protagonista de sua aprendizagem, e o professor seu mediador. Para isso, é necessário procurar envolver-se com a curiosidade de seus alunos, conforme afirma Paulo Freire (2001: 264):

Por isso também é que ensinar não pode ser um puro processo, como tanto tenho dito, de transferência de conhecimento do ensinante ao aprendiz. Transferência mecânica de que resulte a memorização maquinal que já critiquei. Ao estudo crítico corresponde um ensino igualmente crítico que demanda necessariamente uma forma crítica de compreender e de realizar a leitura da palavra e a leitura do mundo, leitura do contexto.

Com a certeza de que o papel exercido pelo professor é de extrema importância e influência para seus alunos e de que para formar um ser humano, um cidadão, presente nas atividades de sua comunidade, é necessário estimular a pesquisa, tornar esse aluno o pesquisador de seus conhecimentos e autor de suas conquistas. Mesmo abordando a educação com esse enfoque atualizado, as competências do professor devem continuar sendo aperfeiçoadas, o mesmo deve conhecer o tema estudado, assunto também abordado de maneira muito clara por Paulo Freire, quando afirma:

O fato, porém, de que ensinar ensina o ensinante a ensinar um certo conteúdo não deve significar, de modo algum, que o ensinante se aventure a ensinar sem competência para fazê-lo.

Não o autoriza a ensinar o que não sabe. A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação tornem-se processos permanentes (FREIRE, 2001: 259).

Foram realizadas observações de aulas de Espanhol em escolas de nível médio na cidade de Novo Hamburgo, no primeiro semestre de 2015. Percebeu-se que as mesmas ocorrem, na maior parte das vezes, de maneira tradicional, com o uso do livro didático como base da matéria. A partir disso, surgiu o desejo de desenvolver um projeto diferenciado de aprendizagem, no qual foi dada ênfase a itens que o aluno está acostumado a usar em sua vida cotidiana, como o celular, como fonte de pesquisa, músicas, vídeos e grupos de conversação. Surgiu, dessa forma, o projeto “Conhecendo Nosso Idioma Vizinho”.

O projeto foi aplicado no Colégio Estadual 25 de Julho, localizado no bairro Rio Branco, zona nobre da cidade de Novo Hamburgo, tendo como parte da comunidade escolar o Bourbon Shopping, a antiga rodoviária da cidade, que ainda está em uso, e a BR 116. A escola atende desde a educação infantil até o ensino técnico, possuindo nível médio e médio técnico com Curso Normal e Tradutor e Intérprete. A escola funciona nos três turnos, manhã, tarde e noite. Possui um prédio principal com salas de aula, sala da direção, sala da vice-direção, sala dos professores e secretaria, laboratório de informática, banheiros para alunos e para funcionários. Possui um segundo prédio de grande porte que abriga outras salas de aula, a cozinha, a biblioteca e banheiros, e também possui um terceiro prédio em anexo com um “salão” para pequenas recepções, com churrasqueira, auditório e sala para a educação infantil.

O pátio para circulação é amplo e a escola possui um ginásio com quadra poliesportiva, onde são ministradas as aulas de Educação Física. A escola possui rampa de acesso para cadeirantes. Oferece lanche aos alunos e também uma cantina para aqueles que desejarem comprar seu lanche. É bem estruturada, entretanto, percebe-se que é necessário fazer investimentos para manter a estrutura, que já demonstra sinais de descaso.

A escola possui apenas uma professora de espanhol e contempla os turnos da manhã e noite com aulas na disciplina de Língua Espanhola para o terceiro ano e para o curso Normal, a professora possui graduação e pós-graduação em Espanhol.

A equipe diretiva da escola se mostrou bastante aberta para a realização do estágio, a turma na qual foi realizado o estágio é a turma de 3º ano noturno de nível médio, um público-alvo que não costuma apresentar interesse nas aulas, com idade jovem, média de 19 anos. Esse perfil de alunos foi escolhido porque eles já possuem idade para usar o celular e seus aplicativos em sala de aula, assim como em casa, como fonte de pesquisa.

A turma é composta por 54 alunos, com idades entre 18 e 22 anos, a maior parte do sexo feminino. Todos relataram fazer uso, de alguma maneira, dos aplicativos dos celulares, como Google Maps, lanterna, despertador e outras possibilidades tecnológicas oferecidas pelos aparelhos celulares por meio da utilização da internet. Deste grupo, apenas 3 alunos disseram que não possuem o aplicativo do WhatsApp em seus celulares.

Neste projeto, foram abordados temas básicos para a comunicação em espanhol, como as saudações, verbos ser e estar, números, dias da semana, interpretação de texto, pontuações, entre outros. O conteúdo foi abordado por meio de leituras, construção de textos, exercícios de fixação e interpretação avaliados, participação em encenações, apresentação de vídeos em projetor multimídia, pesquisa no próprio celular dos alunos, disponibilização de dicionários para consultas em sala de aula. Para fixar melhor o que estava sendo aprendido, criei um grupo de WhatsApp, no qual os alunos poderiam expressar seus sentimentos, suas dúvidas, pequenos diálogos, vídeos ou músicas pertinentes aos temas abordados em sala de aula. Para a leitura e interpretação, foi selecionada a terceira música mais tocada na Espanha (por ser algo atraente para os alunos), então foi disponibilizado o link no grupo de WhatsApp e pedido que acessassem para a aula seguinte, quando foi abordado o tema “tipos de texto”. Foram passados pequenos vídeos (por volta de 3 minutos cada) para exemplificar e também foi produzido pelos professores, fora do espaço da sala de aula, um pequeno vídeo, explicando o conteúdo. Também foram trazidos exercícios de fixação e interpretação.

Para o desenvolvimento desse projeto, a intenção era que todos os alunos pudessem compreender os temas estudados e, de alguma maneira, se sentissem tocados a participar das aulas, dando em alguma das atividades o melhor de si. Para isso, o trabalho teve como base a teoria de inteligências múltiplas, criada pelo psicólogo Howard Gardner, que nos diz que os seres humanos têm o desenvolvimento dividido em oito tipos de inteligências, a lógica, a linguística, a corporal, a naturalista, a intrapessoal, a interpessoal, a espacial e a musical e que cada um pos-

sua maior habilidade em alguma dessas. Por isso, todas foram utilizadas em determinados momentos do projeto, a fim de contemplar todos os alunos em suas maiores habilidades e também ajudar a desenvolver as habilidades menos evidentes em outros colegas.

O ensino de línguas não deve acontecer em um mundo abstrato, teórico e construído por autoridades, mas deve estar situado em um determinado contexto, com base na realidade, garantindo ao professor a opção de agir dentro daquilo que é plausível em seu contexto e oferecendo a esse professor o dever da construção de um planejamento que contemple todas essas aprendizagens.

Revisão da literatura

Há certo consenso sobre a importância de se desenvolver habilidades sociais, como boa comunicação interpessoal, facilidade de aprendizagem de conhecimentos diversos, entre outras. Entretanto, com a velocidade do ritmo da vida moderna, torna-se cada vez mais difícil ter tempo disponível para todas as atividades do cotidiano.

Adaptando-se à realidade social, o meio educacional adere cada vez mais a sistemas de tecnologias de informação e comunicação (TICs). Percebe-se isso de maneira mais cotidiana nas plataformas de ensino a distância (EAD). Já na modalidade presencial, o uso de TICs ocorre de maneira mais lenta, muitas vezes, por questões relacionadas à estrutura do prédio, ou mesmo pelo professor que dirige as aulas, que ainda não percebe a importância do uso das tecnologias na educação. Buscando alternativas para esse quadro, surgiu o projeto “Conhecendo nosso idioma vizinho”, que tem por objetivo associar as aulas presenciais de Língua Estrangeira (LE) com o aprofundamento do conhecimento estudado por meio da tecnologia disponível, nesse caso, o aplicativo WhatsApp, que consegue agregar valor às aulas, pois com ele é possível enviar vídeos, músicas, links da internet, fotos, documentos, e fazer pequenos comentários, de forma gratuita, com acesso universal. Fazendo associação ao que nos diz o estudioso da aprendizagem de línguas, Vilson J. Leffa, refletimos sobre a relevância da elaboração do material didático:

A elaboração do material didático atende a dois objetivos principais que se complementam: de um lado, visa a tornar o professor mais presente no seu trabalho pedagógico; de outro, tem o objetivo de assistir o desempenho do aluno na aquisição das competências desejadas. A idéia é de que, pela mediação

do material produzido, a interação entre o professor e o aluno fique mais intensa e produza melhores resultados em termos de aprendizagem (LEFFA, 2007: 11).

Na escola em que o estágio foi realizado, as aulas de espanhol começam no 3º ano do ensino médio. Quando o professor é confrontado com essa realidade, percebemos o quão distante estamos do ideal proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCNs, (BRASIL, 1988: 19): “a aprendizagem de uma língua estrangeira, juntamente com a língua materna, é um direito de todo cidadão [...]”. Sendo assim, deve ser oferecida a todos, independentemente de sua classe econômica, promovendo a igualdade social. Deve ser um ensino sustentável e contínuo, para que o aluno possa não apenas conhecer o idioma, mas adquiri-lo de maneira efetiva.

Ao estudar outra língua, a pessoa é exposta a diferentes formas de pensar, passa a enxergar e avaliar diferentes culturas, ampliando sua visão de mundo e contribuindo para a sua formação enquanto sujeito e cidadão. O ensino da língua estrangeira multiplica o conhecimento do aluno, possibilitando-o aprender não somente um novo idioma, mas ampliar seu conhecimento da língua materna.

Para que haja uma aprendizagem significativa da língua estrangeira, é necessário que o aluno tenha domínio das quatro habilidades linguísticas: ler, escrever, falar e ouvir. Para que isso ocorra, é importante que o professor, enquanto mediador da aprendizagem, busque criar estratégias que facilitem o processo de aprendizagem e aquisição do idioma. Como aponta Leffa (2012), não cabe ao professor planejar e ensinar, mas provocar o aluno em três instâncias: provocar discordando do aluno, provocar apresentando paradoxos e provocar lançando problemas.

Resultados

Passar o período desse estágio em sala de aula foi realmente muito esclarecedor, uma oportunidade de colocar em prática os conteúdos aprendidos durante a graduação, e também de poder vivenciar a experiência de trabalhar com jovens. Observa-se que uma grande parte dos alunos já trabalha durante o dia, o que trouxe uma dificuldade: com a escassez de tempo, os alunos irão interagir por meio do grupo de Whatsapp? Ou, ainda: podemos contar com eles apenas pelo período que estão em sala de aula?

O estágio foi iniciado em um momento no qual o turno das aulas estava reduzido, em virtude de uma possível greve. Com essa situação, os alunos, em sua maioria, não estavam frequentando as aulas e, daqueles que as frequentavam, alguns não quiseram participar do grupo criado: em média 10% deles, alegando que não tinham internet em seu celular, ou que não tinham este aplicativo em seus celulares.

As duas primeiras aulas foram muito boas. Na terceira semana do estágio, a escola aderiu à greve, dificultando, dessa forma, o acesso ao conteúdo e às demais práticas que são construídas por meio de um relacionamento. Então, nesse período, passei a dar mais ênfase às atividades enviadas por WhatsApp, tendo em vista que o grupo foi criado na primeira semana de aula e que os alunos estavam participando de maneira muito tímida, mas constante. Considerei, ainda, que o aplicativo tem diversas modalidades de uso, favorecendo o aprendizado. Diversos pensadores trazem a ideia de professor mediador, e que a mediação é o núcleo do uso e apropriação da ferramenta para o contexto de aprendizado. O professor deve desempenhar este papel, mediar as atividades e o discurso do grupo, seja ele no Facebook, WhatsApp ou em sala de aula (DOWBOR, 2001).

Durante as aulas, houve uma frequência de aproximadamente 50% dos alunos, provavelmente em virtude da situação do período reduzido e também porque a qualquer instante a escola poderia paralisar suas atividades a fim de reivindicar por meio de greve. Os alunos que frequentaram as aulas mostraram-se dispostos a participar das atividades, envolvidos nas pesquisas: mesmo que de maneira tímida, tentavam pronunciar e melhorar seu vocabulário, o que foi muito significativo.

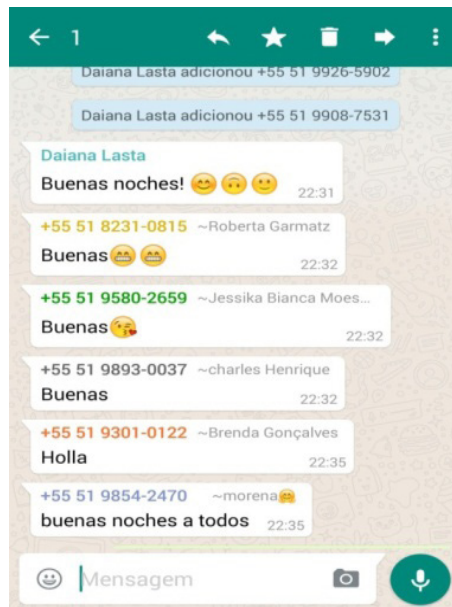
Já em relação à proposta inovadora de usar um instrumento que normalmente é usado apenas para diversão e entretenimento como ferramenta de ensino, apoio pedagógico, os alunos demonstraram certo receio, não se sentiram à vontade para estimular a integração entre eles, foram feitas tabelas de participações e foi explicado aos alunos que as mesmas seriam avaliadas. Foi possível notar que nos momentos em que os alunos eram estimulados a participar, havia retorno deles no grupo, mas essa motivação terminava de maneira muito rápida. Por isso, torna-se necessário que o professor esteja sempre atualizando, postando questionamentos que instiguem o diálogo.

Na interação mútua os interagentes se reúnem em torno de contínuas problematizações. As soluções inventadas não

são apenas momentâneas, podendo participar de futuras problematizações. A própria relação entre os interagentes é um problema que motiva uma constante negociação. Cada ação expressa tem um impacto recursivo sobre a relação e sobre o comportamento dos interagentes. Isto é, o relacionamento entre os participantes vai definindo-se ao mesmo tempo em que acontecem os eventos interativos (PRIMO, 2005: 13).

Abaixo, seguem alguns exemplos das participações no grupo:

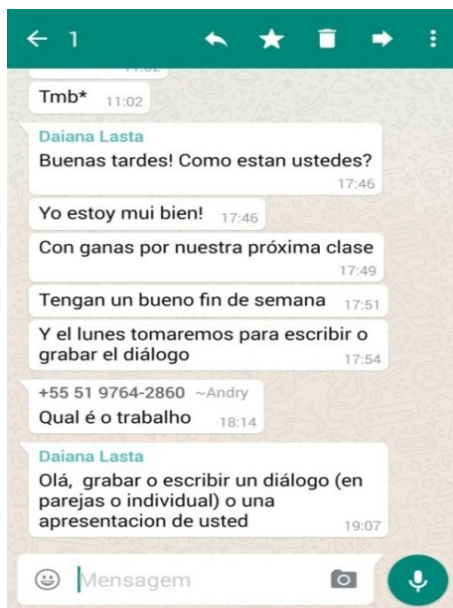
Figura 1 – Fragmento 1/WhatsApp



Fonte: Elaborado pela autora.

No exemplo da Figura 1, é possível visualizar que, quando estimulados, respondem de maneira positiva ao que é exposto.

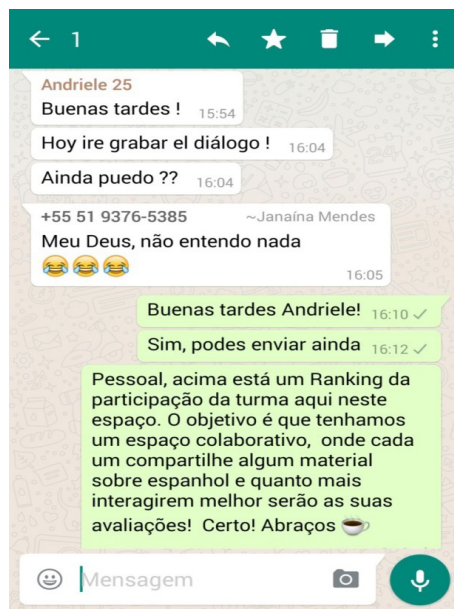
Figura 2 - Fragmento 2 e 3/WhatsApp



Fonte: Elaborado pela autora.

Na Figura 2, percebe-se que alguns dos alunos postaram gravações de apresentação de si mesmos, e uma colega não sabe o que deve fazer, mas questiona: “qual é o trabalho?” Em frente ao grande grupo.

Figura 4 – Fragmento 4/ WhatsApp



Fonte: Elaborado pela autora.

A integração da turma ocorre de maneira natural, associaram bem os conteúdos e, aos poucos, o que está sendo trabalhado vai se fortalecendo, como na atividade de apresentar-se utilizando o idioma espanhol. A professora explicou o uso dos pronomes pessoais e deu exemplos de algumas formas de apresentação, os alunos responderam positivamente, depois se apresentaram na sala uns aos outros como exercício. Posteriormente, escreveram um diálogo em duplas ou trios, no qual deveriam se apresentar, e interagiram no grupo de WhatsApp da turma. Essa repetição, por meio de métodos diferentes, auxiliou na memorização e no aprendizado, fixando o conteúdo trabalhado.

Figura 5 – Fragmento 5 e 6/WhatsApp



Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 7 – Fragmento 7/WhatsApp



Fonte: Elaborado pela autora.

Com esse meio de comunicação, os alunos têm acesso direto à professora, o planejamento segue sempre atualizado, até porque a professora já antecipa o que será trabalhado, quando considerar importante, como no exemplo acima.

Com a utilização do WhatsApp, houve a oportunidade de, ao longo da semana, passar tópicos de curiosidade geral que não estavam associados ao conteúdo trabalhado, mas que ajudaram os alunos a enriquecer seu vocabulário.

Considerações finais

Por meio deste artigo, foi possível perceber que o WhatsApp pode ser utilizado como ferramenta de apoio no processo de ensino-aprendizagem, tanto na abordagem de LE, quanto de qualquer outra disciplina.

Constatou-se de maneira bastante clara que a turma construiu aprendizado, cujo cerne ocorre com todas as coisas que estão ao nosso redor. A cada aula, a turma surpreendia com suas participações, conseguiram, de maneira geral, aprofundar os conhecimentos construídos na

sala de aula, por meio das postagens no grupo de WhatsApp, realizando os exercícios e trocas de informações com diálogos, como ocorreu na aula sobre pontuação, na qual um colega deu exemplo de outro colega dizendo: “ele não sabe que quando a gente pergunta tem que colocar ponto de interrogação”.

A turma conseguiu desenvolver o aprendizado por meio de postagens cômicas, saudações, atividades ou pequenas curiosidades para a interação e bom relacionamento interpessoal entre eles próprios.

O grupo de alunos criou, organizou e aprofundou conhecimentos por meio de atividades lúdicas, textuais, produções de vídeo e conversas de integração. Constatou-se que a diversidade, a ludicidade e a brincadeira devem estar presentes para a aprendizagem de maneira eficaz do que se deseja trabalhar.

Concluo, dessa forma, que o uso das TICs no processo de ensino-aprendizagem, especificamente, por meio do WhatsApp, pode ser considerado um aliado na construção do conhecimento dos alunos, e que junto a ele devem estar presentes, no planejamento do professor, a diversidade, a ludicidade e a brincadeira.

Referências

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC / SEF, 1988.

DOWBOR, L. **Tecnologias do conhecimento: os desafios da educação**. Petrópolis: Vozes, 2001.

FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados**, n. 15, 2001. p. 259-264.

LEFFA, V. **Como produzir materiais para o ensino de línguas**. 2007. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/prod_mat.pdf>.

_____. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 20, n. 2, 2012. p. 389-411.

LOUSADA, E. **Língua Estrangeira na Educação de Jovens e Adultos**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguaestrangeira1.pdf>>.

PORTAL Terra. **Celular em sala de aula: proibir ou usar como ferramenta?** Disponível em: <<https://noticias.terra.com.br/educacao/celular-em-sala-de-aula-proibir-ou-usar-como-ferramenta,605bd3f1c2323556dae7c08d601e13dfr8yfrCRD.html>>.

PORTAL Uol. **Celular liberado**. Revista Educação. Ed. 209, 2014. Disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/209/celular-liberadossem-conseguir-conter-o-uso-dos-smartphones-em-sala-326798-1.asp>>.

PRIMO, A. F. T. **Interação Mediada por Computador: comunicação – cibercultura – cognição**. Porto Alegre, 2005.

O CORPO NO COTIDIANO ESCOLAR DOS ANOS INICIAIS: ALGUMAS REFLEXÕES

DANIELA GASEL URBANO

Resumo: A pesquisa aqui apresentada tem por objetivo analisar a compreensão e a valorização do corpo no espaço da sala de aula e, conseqüentemente, na aprendizagem das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental. Por meio de entrevistas semiestruturadas, foram feitas perguntas para professoras que lecionam com turmas do 1º ao 3º anos de uma escola da rede municipal de Novo Hamburgo. As respostas obtidas foram analisadas e estudadas, tendo como aporte teórico Wallon (1989) e Maturana (2002). Também foram estudados autores como Milstein e Mendes (2010), que contribuíram para a temática na perspectiva do corpo no cotidiano escolar. A proposta surgiu a partir de uma problemática de sala de aula em trabalhar o corpo, considerando o mesmo como dimensão importante e constitutiva na aprendizagem dos alunos. Buscou-se, ainda, aprofundar a temática a fim de compreender qual a importância do corpo no processo de aprendizagem, assim como sua valorização na escola de ensino fundamental. A pesquisa apontou para o distanciamento entre a teoria e a prática e evidenciou alguns limitadores para se trabalhar o corpo nos anos iniciais do ensino fundamental.

Palavras-chave: Corpo. Aprendizagem. Escola.

Introdução

Ao longo de minha trajetória como professora em escola pública municipal de ensino fundamental e também de educação infantil, tive a oportunidade de vivenciar dois segmentos distintos, ambos muito significativos para minha formação profissional. Além de professora regente, fiz parte de equipe diretiva como coordenadora pedagógica, oportunidade em que pude repensar sobre práticas pedagógicas e relacionar as particularidades de cada atuação do contexto escolar. Estas experiências me proporcionaram momentos únicos de aprendizado e me impulsionaram a buscar novas possibilidades, que hoje me motivam a desenvolver esta pesquisa. A pesquisa aqui apresentada surgiu diante de observações e conversas com as professoras dos anos iniciais da escola na qual atuo como coordenadora pedagógica. A partir de uma problemática do cotidiano de sala de aula em relação ao corpo e a aprendizagem dos alunos, busquei analisar a importância do corpo no processo de ensino aprendizagem. Considerando experiências, fatos, relatos, dificuldades e observações, aprofundarei a temática na tentativa de compreender qual a importância do corpo nos anos iniciais do ensino fundamental.

Com esse intuito, foram entrevistados, observados e acompanhados professores e suas respectivas turmas dos anos iniciais. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com quatro professoras que lecionam em turmas do 1º ao 3º ano do ensino fundamental. A pesquisa foi realizada em uma escola da rede municipal, uma instituição de ensino público, vinculada à sua mantenedora, a prefeitura municipal de Novo Hamburgo. Está situada na periferia da cidade, no bairro Canudos, um dos maiores bairros do município. Encontra-se centralizada nesse espaço e recebe alunos de todos os lados e os itinerantes que vão surgindo das proximidades. O fluxo de entrada e saída de alunos é grande, chegando a ser problema para a formação de grupo em algumas turmas. A escola atende turmas de pré-escola, ensino fundamental e EJA. As turmas de 1º a 3º anos que foram pesquisadas estão distribuídas nos turnos da manhã e da tarde. Cada turma tem, em média, 20 alunos.

Atualmente, são atendidos 900 alunos nos três turnos, manhã, tarde e noite. A escola tem duas praças com brinquedos (escorregadores, balanços, gangorras), e também uma quadra coberta. Os prédios da escola estão distribuídos de forma irregular quase formando um labirinto, de modo que o espaço de pátio fica comprometido devido a essa distribuição.

O espaço físico da escola torna-se pequeno diante da demanda de alunos, podendo ser este um agravante para que se desenvolvam ativi-

dades que contemplem o corpo nas dependências da escola. As salas de aulas são relativamente pequenas para o número de alunos atendidos em cada turma, podendo ser este também um complicador para as atividades que envolvem movimento e espaço.

Qual seria a importância do corpo no processo de aprendizagem? Se a aprendizagem passa pelo corpo, entendo que este não pode ser esquecido ou deixado em segundo plano. A criança não é feita de gavetas, que abrimos, depositamos informações e fechamos, só tornando a abri-las quando conveniente para o professor. Frente a isso, considero problemático esquecermos que o corpo precisa ter seu espaço e tempo reconhecido e valorizado no trabalho docente nos anos iniciais do ensino fundamental. Assim, a reflexão aqui proposta se justifica pela importância do tema que, segundo minhas observações, é facilmente esquecido nesta etapa de ensino. A criança utiliza seu corpo na elaboração de seus esquemas mentais, o corpo é parte fundamental no processo de aprendizagem, não há aprendizagem desmembrada do corpo e nem corpo alheio à aprendizagem, ambos se fundem.

Considerando minha caminhada como professora, destaco inquietações e reflexões. Minha primeira experiência foi como professora de educação infantil e tive o privilégio de participar de formações com ótimos professores que pensavam em uma perspectiva que corroborava com as minhas sobre a relação entre infância e educação. Porém, ao chegar na escola de ensino fundamental, percebi que a infância, tão valorizada e pensada na educação infantil, passa a ser esquecida ou substituída por conteúdos engessados. Isso muito me inquietou quando escutei, na sala dos professores, falas como esta: a escola é pra aprender e não pra brincar; o fulaninho não consegue parar sentado e quieto; os meus alunos são muito elétricos, e outras frases semelhantes. Percebi que essas falas também remetiam à falta de valorização do corpo neste espaço de formação das crianças. No entanto, a infância não acaba quando a criança sai da escola de educação infantil, pois, segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente, considera-se criança até os doze anos, portanto, até o 6º ano do ensino fundamental, embora até depois dessa faixa etária o cuidado e o trabalho com o corpo continuem importantes.

Corpo e aprendizagem

Como professora em escola de educação infantil, pude vivenciar a importância que é dada ao corpo, o quanto o cotidiano escolar contempla ações visando o desenvolvimento, a autonomia, a identidade e o

reconhecimento da criança como sujeito autor de sua aprendizagem. Tal aprendizagem perpassa o próprio corpo e, nessa conquista por novas possibilidades e experiências, a criança vai produzindo saberes significativos que estão diretamente ligados à sua totalidade de ser. Seu corpo é fundamental nesse processo de descobertas e, por isso, tão valorizado nesta etapa de ensino. Mas, considerando que, ao deixar a educação infantil, a criança continua com o seu corpo, continua com sua infância, continua sendo criança, então, porque existe uma lacuna tão evidenciada, uma ruptura na valorização do corpo ao ingressar no ensino fundamental? Apoio-me no que diz a Resolução CNB /CEB nº 04/2008:

[...] antigo terceiro período da Pré-escola, agora primeiro ano do Ensino Fundamental, não pode se confundir com o anterior primeiro ano, pois se tornou parte integrante de um ciclo de 3 (três) anos, que pode ser denominado “ciclo da infância”.

Porém, tal resolução parece ser desconhecida na prática da escola de ensino fundamental. Se os três primeiros anos do ensino fundamental podem ser denominados como ciclo da infância, por que o corpo não tem seu valor reconhecido nesta etapa? Também podemos pensar em continuidade, transição da educação infantil para o ensino fundamental, considerando que a criança é um sujeito de aprendizagem e que precisa ser respeitada em seu ritmo e em sua individualidade, como é previsto por lei:

Art. 10. Inciso III – a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos vividos pela criança – transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da Instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental (BRASIL, 2013: 100).

Então, se falamos em continuidade dos processos de aprendizagem, não podemos negligenciar que a criança passa de uma etapa em que seu corpo em movimento é parte essencial de sua aprendizagem, para outra etapa, em que o corpo terá de se acostumar a permanecer sentado por longas horas, com a rotina de aula fixada em horários pré-definidos. Também podemos pensar nos espaços disponíveis dentro de sala de aula e dependências da escola. Tudo isso implica em criar estratégias, como nos aponta a resolução citada acima, para adequar os diferentes momentos vividos pela criança na escola.

Ao ingressar na escola de ensino fundamental, a criança passa a incorporar as regras da instituição, vai aos poucos se moldando e internalizando os modos ditos apropriados de estar e atuar na escola. Concorde com os autores Mendes e Milstein:

A incorporação das crianças a uma instituição de ensino do Estado como é a escola, regida por um conjunto de convenções novas e até o momento em grande parte desconhecidas, supõe a internalização dessas convenções para transformá-la em uma nova categoria social: a de “alunos”; quer dizer, crianças que internalizaram os modos apropriados de atuar na escola (MENDES; MILSTEIN, 2010: 97).

Nessa passagem da educação infantil para o ensino fundamental, a criança passa de criança a aluno. Sendo assim considerada, necessita se condicionar às novas regras. Seu corpo necessariamente passa a ser obrigado a cumprir com os limites, espaços e tempos oferecidos pela escola. Quando não consegue se condicionar e se adaptar ao novo meio, a criança passa a ser considerada um aluno-problema. Este é ponto de partida da pesquisa, justamente a fala de muitas professoras, relatando a dificuldade de certos alunos em conter-se sentados prestando atenção à aula. Mas e o corpo? Parece que este aspecto do sujeito ficou esquecido lá no universo da educação infantil, aliás, para algumas docentes, é lá seu lugar. Na escola de ensino fundamental, segundo o que observei em minhas experiências, se entende que existem muitas outras coisas mais importantes para se fazer e aprender, o corpo pode ficar de fora. Mas como a criança pode aprender sem seu corpo?

A criança aprende com todo seu potencial, nunca isolada de seu corpo. Conforme Wallon (1989), o desenvolvimento motor depende de elementos como: emoção, pensamento, linguagem e movimento. E em todos os momentos vividos pela criança em sua trajetória escolar esses elementos estão presentes. Por isso, não há como deixar de lado ações que contemplem o corpo.

Segundo o mesmo autor, existem três centros a serem considerados no desenvolvimento da criança, são eles: a afetividade, a motricidade e a cognição. Em seus estudos, Wallon (1989) considera que a inteligência não é o principal componente do desenvolvimento, mas defende que a vida psíquica é formada por três dimensões – motora, afetiva e cognitiva –, que coexistem e atuam de forma integrada. O que é conquistado

em um plano atinge o outro mesmo que não se tenha consciência disso. Por isso, ambas dimensões precisam ser valorizadas pela escola. Com certeza, este é um desafio, considerar que aprendizagem e corpo estão conectados. Para Wallon (1989), o deslocamento do corpo no espaço, com cada vez mais desenvoltura e segurança, gera o ato mental. O autor fala ainda que as primeiras ideias mentais da criança nascem em seus movimentos. Por isso, considerar a importância que o corpo exerce na aprendizagem é também respeitar a totalidade da criança, ajudá-la na construção da sua própria identidade. Não há como a criança construir sua consciência corporal de forma isolada, assim como nos apontam Maturana e Zöller (2004: 37):

O Eu ou si mesmo é a identidade de um indivíduo numa comunidade. Ele surge assim na distinção de uma corporeidade, como um modo de interseção de diferentes redes de coordenações de ações ou comportamentos no conversar dessa comunidade. Devido a essa forma de constituição do Eu, ele e a consciência corporal seguem juntos, e não há nenhuma possibilidade de auto-identidade na consciência de si mesmo sem consciência corporal.

Portanto, a criança, não é um ser fragmentado, e não pode aprender de forma fragmentada. Segundo Maturana (2002), a ação do sujeito no mundo, possibilitada pelo corpo é chamada de cognição corporificada, ou seja, a ação guiada por processos sensoriais. A aprendizagem envolve o sujeito como criador e atuante no meio no qual está inserido através do seu corpo.

Para Maturana (2002), o conhecimento é corpóreo, não está gravado na mente humana, mas sim em nossos corpos. Por isso, podemos observar os objetivos propostos na Base Nacional Comum para a educação infantil considerando que estes deveriam ser atrelados aos processos de continuidade previstos no denominado “ciclo da infância”, nos três primeiros anos do ensino fundamental, visto que a infância não se encerra, mas prossegue até os doze anos de idade.

É justamente nesse distanciamento que o corpo se separa da aprendizagem. Ambos passam a trilhar caminhos distintos, o corpo tem sua vez nas aulas de educação física, que ocorrem dois períodos por semana. Neste sentido, comecei a questionar sobre as concepções do professor que atua nos primeiros anos do ensino fundamental. Por vezes, não parece estar claro que a criança vem da escola de educação infantil com

uma bagagem repleta de ações que contemplaram o corpo e agora está diante de novas experiências e etapas. Mas como os professores acreditam que as crianças aprendem na escola de ensino fundamental? Foi essa uma das minhas inquietações e uma das perguntas que nortearam essa pesquisa.

Isto acontece através de atuações do professor e de explorações e “acomodamentos” das crianças, que – no próprio curso das ações nas quais estão implicados professores e alunos, e sob a regulamentação dos primeiros – vão estabelecendo diferenciações entre maneiras corretas e incorretas de entrar e sair da escola, de estar e atuar na sala de aula, no recreio, durante as filas etc (MILSTEIN; MENDES, 2010: 97).

Podemos perceber que, em teoria, acredita-se que a aprendizagem acontece de forma interligada, em completude. Basta que a teoria torne-se prática no cotidiano escolar. Para isso, acredito que seria necessário problematizar essas concepções no âmbito escolar. Valorizar o corpo nos anos iniciais do ensino fundamental é também valorizar a infância. Garantir que a criança tenha seu tempo de escola enriquecido por aprendizagens significativas, que ultrapassam o simples intelecto, mas se relacionam diretamente com os aspectos estéticos da educação.

A escola precisa valorizar no seu dia a dia atividades que contemplem o movimento, pois a criança estimulada a se movimentar consegue explorar o mundo ao seu redor com espontaneidade e liberdade. Se analisarmos uma criança de aproximadamente sete anos, vamos perceber o quanto utiliza seu corpo para se comunicar, usa gestos tanto quanto a fala. Portanto, não há como separar o corpo da aprendizagem. Porém, as propostas no ensino fundamental costumam focar nos processos mentais que visam a alfabetização, e acabam desvalorizando as expressões corporais das crianças. As possibilidades dos alunos explorarem fisicamente o mundo ao seu redor são ignoradas. Importante considerar que o corpo não é apenas um meio para o desenvolvimento de aprendizagens, ele deve ser valorizado como próprio objeto de conhecimento. Isto é, como elemento repleto de significados culturais. Se pensarmos historicamente nas formas de andar, movimentar, comer e agir, como elas se modificaram ao longo dos anos, podemos falar em corpos-sujeitos, que carregam valores culturais de suas épocas.

Análise dos dados

Com o intuito de aprofundar a temática e de analisar como é compreendido e valorizado o corpo nos anos iniciais, foram feitas as seguintes questões:

Questão 1 - Como compreendes o corpo nos anos iniciais?

Quadro 1 – Respostas da questão 1

Professora A	Importante para o desenvolvimento da criança, para interagir com os colegas, professores e realizar experiências.
Professora B	Considero que seja importante para elaborar os esquemas mentais e se orientar no espaço e tempo de sala de aula.
Professora C	Eu compreendo que o corpo é muito importante, mas necessita de equilíbrio, hora livre, hora dirigida. Necessita ter mais horário de <i>educação física</i> . Considero que o corpo é fundamental para a alfabetização.
Professora D	Compreendo que o corpo é muito importante, pois é possível perceber os reflexos da falta de ter se trabalhado a corporeidade. Por isso, acredito que o corpo também está presente no processo de alfabetização.

Fonte: Elaborado pela autora.

Na questão 1: como compreendes o corpo nos anos iniciais?, as professoras responderam que o corpo é essencial para o desenvolvimento da criança. Em suas falas, apontaram diferentes aspectos como interação, alfabetização, elaboração dos esquemas mentais e orientação espacial. As professoras, em suas respostas, consideraram que o corpo é importante para a aprendizagem de seus alunos. De acordo com resposta da professora D, é possível perceber que não trabalhar o corpo deixa lacunas no desenvolvimento da criança. Por isso, me apoio nas palavras de Wallon (1989), que aponta que o desenvolvimento da criança acontece em três dimensões: a afetividade, a motricidade e a cognição. Quando esquecida uma delas, ficam lacunas no desenvolvimento da criança, que são notórias ao longo da sua trajetória escolar.

A professora C mencionou que precisava haver um certo controle sobre o corpo dos alunos. Analisando essa resposta, podemos relacioná-la com o que nos apontam Milstein e Mendes (2010), sobre a regulação dos alunos dentro de um espaço delimitado em períodos de tempo em que o aluno condiciona-se a modos de agir, deslocar e comportar-se dentro da sala de aula. Ainda segundo os autores Milstein e Mendes (2010), o professor se apoia no sentido do tempo adequado e regula os ritmos das atividades para mostrar a regularidade como condição de realização das tarefas e de outras atividades. A partir da resposta acima, podemos perceber que o corpo está condicionado às regras de horários estabelecidas pela escola. A professora ressalta que é na educação física o momento de pensar em corpo. Por isso, cita que é preciso haver mais horários de educação física.

A professora B considera que o corpo é importante e, de acordo com Maturana (2002), a aprendizagem envolve a coordenação de corpo e mente e não somente a representação mental. A aprendizagem não é mecânica, mas fruto da ação do sujeito com o mundo. Dessa forma, mente e o corpo estão totalmente ligados no processo de aprendizagem. Para Maturana (2002), o conhecimento é corpóreo, não acontece de forma isolada ou desconectada do corpo. Ambos se misturam e estão interligados: corpo e conhecimento.

Questão 2. Consideras que o corpo seja importante na aprendizagem de seus alunos?

Quadro 2 – Respostas da questão 2

Professora A	Sim, acho que o corpo faz parte da aprendizagem. Existe uma ligação do corpo com o cognitivo e com o processo de alfabetização.
Professora B	Sim, não somente o corpo, mas a totalidade da criança. Principalmente o emocional.
Professora C	Muito importante, não somente a questão física, mas mental.
Professora D	Muito importante, sem a consciência do corpo, é impossível que o aluno se alfabetize.

Fonte: Elaborado pela autora.

Na questão 2, consideras que o corpo seja importante na aprendizagem de seus alunos?, todas as professoras responderam que o corpo é muito importante na aprendizagem, apontaram que não somente o corpo, mas a totalidade da criança, as emoções, o aspecto físico e o mental.

Analisando as respostas, podemos relacioná-las com o que nos aponta Wallon (1989), que destaca que o desenvolvimento motor depende de elementos como: emoção, pensamento, linguagem e movimento. Notou-se que as professoras consideram que o corpo seja importante na aprendizagem de seus alunos, inclusive demonstram em suas respostas concordarem com a ideia de totalidade da criança. A teoria é conhecida e citada pelas professoras, cabe avaliar se a prática está coerente com as respostas. Para aprofundarmos a temática e buscar respostas, foi feita a seguinte pergunta:

Questão 3. Você consegue planejar e organizar ações que contemplem o corpo na tua prática em sala de aula?

Quadro 3 - Respostas da questão 3

Professora A	Sim, faço algumas atividades que fazem a ligação direta do corpo com a alfabetização. Porém, devido ao espaço de sala de aula inadequado, não faço tanto quanto deveria.
Professora B	Sinceramente, bem pouco, não todos os dias, sozinha com a turma é muito difícil. Eles se agitam muito.
Professora C	Mais ou menos, poderia trabalhar mais, acredito que mesmo na sala de aula dá pra trabalhar o corpo.
Professora D	Não é uma prática diária, acaba sendo semanal. Por ser uma turma de 3º ano muito agitada, acabo fazendo algumas atividades de alongamento dentro da sala de aula mesmo.

Fonte: Elaborado pela autora.

Na questão 3, você consegue planejar e organizar ações que contemplem o corpo na tua prática em sala de aula?, as professoras demonstraram em suas respostas alguns elementos limitadores para planejarem e organizarem ações que contemplem o corpo.

Milstein e Mendes (2010) discutem a ordem escolar e suas variantes, a necessidade de manter a ordem, produzida e reproduzida nas práticas escolares. As professoras temem perder o controle sobre seus alunos

e, portanto, preferem continuar com modelos de aulas tradicionais, com seus alunos condicionados a suas regras e combinações. O controle sobre os alunos em todo o tempo de aula, seja nos momentos de entrada e saída, recreio e atividades dirigidas, denota uma concepção de professor que se limita à prática de dar aula. Nessa prática, o aluno assume o papel passivo e se condiciona às regras estabelecidas. Podemos observar que, neste ponto, a criança, que antes, na educação infantil, era vista como sujeito ativo, agora, no ensino fundamental assume o caráter de aluno.

A professora A cita como limitador o espaço físico da sala de aula. O elemento espaço aparece como importante para desenvolver ações que contemplem o corpo. Segundo Milstein e Mendes (2010), a forma de organizar a sala de aula costuma revelar as iniciativas dos professores, por isso, a regulação de tempos e espaços é vivida em muitos casos como parte constitutiva dos sujeitos. O fato da sala de aula ser um espaço inadequado segundo a professora, limita as possibilidades de desenvolver atividades com o corpo. Os modos de pensar, atuar e estar no espaço escolar são internalizados pelos sujeitos e fazem parte, segundo Milstein e Mendes (2010), do processo de socialização escolar. O corpo acaba incorporando as informações das maneiras adequadas de estar na escola e passa a se condicionar a tempos e espaços estabelecidos para que a aprendizagem aconteça. Então, segui buscando respostas para compreender a importância do corpo na aprendizagem das crianças no ensino fundamental. Para isso, foi feita a seguinte pergunta.

Questão 4: Como você pensa que a criança aprende?

Quadro 4 - Respostas da questão 4

Professora A	A criança aprende brincando coletivamente e individual. Com atividades dirigidas, com o estímulo da família.
Professora B	Interagindo e vivenciando, internalizando aquilo que é importante.
Professora C	Eu acredito que a criança aprenda principalmente com a motivação dela mesma, também com o meio e suas interações.
Professora D	Eu penso que a criança aprende por um desenvolvimento físico, intelectual com os diferentes espaços.

Fonte: Elaborado pela autora.

Na questão 4, como você pensa que a criança aprende?, as respostas foram diferentes, apontaram diferentes concepções entre as professoras. A professora C considera que a criança aprende principalmente com a motivação dela mesma, também com o meio e suas interações. Para Wallon (1989), o sujeito precisa ser compreendido como ser integrante do meio que está inserido, o que me remeteu à questão inicial em que, ao refletir a respeito das aprendizagens, pensou-se que estas precisam fazer sentido, ou seja, precisam estar contextualizadas a partir da totalidade da criança.

A professora D acredita que a criança aprende por um desenvolvimento físico, intelectual com os diferentes espaços. Segundo Milstein e Mendes (2010), as práticas se constituem em um tempo e em um espaço socialmente construídos. Os corpo-sujeitos se comportam, atuam, também em tempos e espaços constituídos. Ou seja, tanto o espaço como o tempo são elementos fundamentais para o desenvolvimento do sujeito. Wallon (1989), por sua vez, defende que a criança não é só um sujeito constituído cognitivamente dentro da escola, deve-se considerar em sua aprendizagem os aspectos fisiológico e social, assim como afetivo. Ele nos apresenta um indivíduo dotado de diferentes aspectos que se relacionam diretamente quando se trata da aprendizagem. O mesmo autor cita que o fisiológico está relacionado ao físico, corpo, movimento, este elemento considerado por ele fundamental na aprendizagem.

Considerações finais

Ao iniciar minha trajetória como professora, o que mais me motivava era a possibilidade de ensinar, mas não da forma tradicional pela qual eu aprendi no meu tempo de escola. Imaginava cores, cheiros, sabores, sons, enfim, um universo de fatores que passassem pelo corpo, e que de fato acreditava serem significantes para a aprendizagem de meus alunos. Tais possibilidades, com certeza, fazem a diferença na vida escolar de crianças nos anos iniciais. Porém, estando na função de coordenadora pedagógica, comecei a presenciar situações cotidianas com turmas de 1º a 3º ano que me chamaram a atenção. Por isso, essa pesquisa partiu de uma dificuldade de sala de aula em valorizar o corpo nos anos iniciais. O objetivo principal da pesquisa foi aprofundar a temática sobre a importância do corpo na aprendizagem das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental.

Foi possível identificar, a partir dos dados coletados, que as professoras consideram importante o corpo na aprendizagem de seus alunos,

e também fizeram ligação do corpo com a aprendizagem. Porém, assumiram a dificuldade de desenvolverem ações que contemplem essa dimensão no dia a dia de sala de aula. Apontaram alguns limitadores, como tempo, espaço e agitação dos alunos. Em geral, demonstraram conhecer teoricamente muito bem a importância do corpo para a aprendizagem das crianças, mas devido a fatores como os citados acima, limitam suas práticas em salas de aula a atividades tradicionais. No entanto, entendo a importância de envolver o ato de planejar ações que contemplem o direito da criança em viver sua infância de forma completa, sem deixar lacunas que poderão afetar o seu desenvolvimento escolar posteriormente.

Compreendo que é necessário realizarmos momentos de reflexão da prática, não somente voltada ao letramento, mas com foco na totalidade da criança. Pois esta aprende com todo seu corpo, jamais de forma fragmentada. Para isso, deve-se levar em consideração que os professores atuantes nas turmas de anos iniciais, em especial as professoras entrevistadas, são formadas em cursos de graduação em Pedagogia e com especialização em diferentes áreas da educação. No entanto, a pesquisa apontou para uma distância entre teoria e prática. Na teoria, o corpo é valorizado e reconhecido como elemento fundamental na aprendizagem, mas, na prática, o corpo perde espaço para conteúdos. Fica em segundo plano por motivos diferentes, que servem para justificar seu esquecimento.

Neste sentido, entendo que o planejamento para estas turmas precisa estar de acordo com as necessidades das mesmas, ou seja, a aprendizagem plena das crianças, a valorização do corpo no desenvolvimento infantil. Com isto, mais do que desenvolver habilidades e competências, estaremos desenvolvendo, dentro destes contextos escolares, a possibilidade de experimentarmos diferentes vivências estéticas, pois a infância não acaba com a passagem da criança da educação infantil para o ensino fundamental. Precisamos construir estratégias que façam da escola um espaço de desenvolvimento da criança a partir de vivências e descobertas com o próprio corpo, não um espaço de puros ensinamentos e transmissão de conhecimentos. A escola precisa ser um espaço acolhedor, com respeito à infância, valorizando a criança na sua totalidade.

A escola deve ser um espaço que vá além da necessidade de aprender conteúdos, de fazer provas e trabalhos, um lugar humanizado, com respeito aos diferentes ritmos. Acolher as crianças em todas as suas possibilidades de aprender, considerando sua individualidade, sua identidade, seu corpo como elemento essencial no processo de aprendizagem.

Aprender para a vida não pode se resumir em meros conteúdos, mas devemos considerar que existe um currículo que ultrapassa os limites de sala de aula. Refletir sobre o corpo é também mensurar o que, como e por que as crianças estão tendo dificuldades em se alfabetizarem e avançarem em seus estudos. Ao condicionar um aluno a ficar sentado enfileirado durante um turno de aula, o professor assume as consequências deste ato. Por vezes, surgem problemas como falta de atenção, dificuldade de concentração, agitação, desinteresse e outros agravantes. Mas por que a teoria se afasta tanto da prática? Parece que temos outra questão para ser pesquisada posteriormente.

Acredito que a escola é um excelente espaço para experiências e práticas das crianças com seu próprio corpo, e a partir deste, seu desenvolvimento pode acontecer de forma plena. Buscando compreender como esse grupo de professoras entendia a dimensão do corpo nos anos iniciais, percebi que muitas das dificuldades que os alunos apresentam no processo de aprendizagem podem estar diretamente relacionadas a lacunas deixadas pela falta de valorização do corpo nesta etapa de ensino. Por isso, certa de que a temática não se esgota aqui, prossigo em estudos que possam aprofundar a importância do corpo na aprendizagem das crianças.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2015.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CES nº 1, de 8 de junho de 2007**. Estabelece Normas Para o Funcionamento de Cursos de Pós-Graduação Lato Sensu, em Nível de Especialização. Brasília: CNE, 2007.

CONTRIBUIÇÕES Teóricas de Wallon para a aprendizagem. Portal Educação, Campo Grande, fev. 2013. Disponível em: <<https://www.portaleducacao.com.br/educacao/artigos/32656/as-contribuicoes-teoricas-de-wallon-para-a-aprendizagem>>.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na Educação e na Política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

MENEZES, N. S. A. et al. **Orientações Para Elaboração de Trabalhos Acadêmicos: dissertações, teses; TCG de Pedagogia, TCE de especialização**. Porto Alegre: UFRGS/FACED/BSE, 2011. 42 f.

MILSTEIN, D.; MENDES, H. **Escola, corpo e cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. CONSELHO DE ENSINO PESQUISA E EXTENSÃO. **Resolução número 04/2004**. Estabelece Normas Para a Pós-Graduação Lato Sensu na UFRGS. Porto Alegre: UFRGS, 2004.

WALLON, H. **As origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1989.

SUSTENTABILIDADE NA SALA DE AULA: RESSIGNIFICANDO AS CIÊNCIAS NAS SÉRIES INICIAIS ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

DANIELA VIEIRA COSTA MENEZES

Resumo: Para refletir sobre o potencial do encontro entre educação ambiental e o ensino de ciências nas séries iniciais, o presente artigo faz um histórico do ensino de ciências no Brasil e apresenta o projeto coletivo de Educação Ambiental Escolar da EMEF Maria Quitéria, em Novo Hamburgo/RS, como possibilidade de integração entre os conhecimentos curriculares das séries iniciais do ensino fundamental. Para tanto, a formação continuada realizada pelo Coletivo Educador Ambiental de Novo Hamburgo precisou ser multiplicada, contribuindo para a formação de professores e alunos diante da realidade socioambiental da escola. Para que tal encontro possa promover a sustentabilidade da sala de aula, é preciso que a formação do professor esteja pautada na pesquisa, tomando como base sua prática pedagógica, contribuindo para que o ensino de ciências nas séries iniciais se encaminhe na direção da alfabetização científica de seus alunos.

Palavras-Chave: Educação Ambiental. Alfabetização Científica. Professor Pesquisador.

Educação Ambiental Escolar nas séries iniciais: uma introdução¹

O professor nunca estará completamente pronto para a docência. Dessa forma, se torna cada vez mais necessária sua formação continuada, na busca da superação de questões conceituais e metodológicas envolvendo sua prática pedagógica. Acima de tudo, deve-se ter em mente que se aprende a ser professor unindo o estudo à experiência pedagógica, ou seja, se aprende a ser professor sendo professor, enquanto se realiza uma reflexão sistemática diante de vivências em sala de aula.

A partir do projeto de Educação Ambiental Escolar “Escola Sustentável: ecolúdica e amiga da natureza”², foi possível integrar os conteúdos e as pessoas em um ambiente escolar. O presente artigo pretende contribuir para a reflexão sobre o potencial de um projeto de educação ambiental escolar em agregar os componentes curriculares das séries iniciais do ensino fundamental.

Como a formação inicial para as séries iniciais do ensino fundamental está longe de preparar completamente o professor, diante das diretrizes para a docência em constante evolução, a necessidade de uma formação continuada na área se faz urgente em uma realidade que exige a inserção transversal da educação ambiental no currículo. Para tanto, a busca por cursos, palestras, eventos, leituras e trocas de experiências, é uma tentativa de superar as inconsistências da formação inicial dos professores, em busca de um trabalho que se apresente de forma mais contextualizada e, por isso, mais significativa para os alunos em início de escolarização formal.

Atualmente, a educação ambiental faz parte do contexto escolar. Existe legislação, programas e projetos diversos que estimulam a relação entre princípios da sustentabilidade socioambiental e a educação. Porém, muito se fala sobre a temática, mas nem sempre as ações conizem com as necessidades urgentes enfrentadas. Diante da escassez de recursos econômicos, humanos e de tempo para estudo, investigação e experimentações – necessários para um trabalho escolar abrangente e de qualidade –, a educação ambiental se resume, muitas vezes, a um grupo de atividades lançadas nas escolas, sem o devido contexto

1 O presente texto é uma versão do artigo monográfico apresentado ao IFSul Pelotas como Trabalho de Conclusão do Curso “CPEaD – Espaços e Possibilidades da Formação Continuada”, em abril de 2013.

2 Projeto financiado pelo Fundo Municipal para o Desenvolvimento do Meio Ambiente – FUNDEMA, realizado na EMEF Maria Quitéria, no município de Novo Hamburgo/RS, entre 2012 e 2013. A escola atende alunos até o 5º ano das séries iniciais do ensino fundamental.

e integração. Além disso, temos toda uma cultura de consumo que minimiza as ações ambientais que se ocupam da transformação da sociedade em busca de uma vida mais ética, democrática, plural, tolerante e ecológica.

A experiência vivenciada, à luz das reflexões desenvolvidas sobre a prática pedagógica, foi determinante para a construção desse artigo. Aqui, estão apresentadas algumas relações existentes entre a educação ambiental e o desenvolvimento do ensino nas séries iniciais do ensino fundamental. Para tanto, observa-se o potencial desta relação, tendo como base o ensino pela pesquisa, para a ressignificação do ensino de ciências nessa etapa escolar.

No meio do caminho tinha uma sala de aula: a formação continuada do professor

Dentro da realidade educacional, é comum encontrarmos um distanciamento entre o professor e o pesquisador. Entretanto, através de uma formação inicial qualificada e principalmente, da formação continuada, o professor pode encontrar meios que o aproximem cada vez mais de situações em que é necessário identificar situações, levantar hipóteses, analisar dados, elaborar questionamentos, realizar leituras e observações para a produção de conhecimento. Porém, aqui importa mais a pesquisa direcionada à transformação da prática pedagógica do professor, que não exige necessariamente o rigor acadêmico, mas que precisa de organização, análise sistemática, registro e avaliação constante.

Segundo Nóvoa (2013: 2), na educação, “há um excesso de discursos redundantes e repetitivos, que se traduz numa pobreza de práticas”, pois estamos em um momento em que o efeito discursivo, os modismos e as conceituações inócuas resultam em um “discurso gasoso” (NÓVOA, 2013: 2) que só prejudica o fazer pedagógico.

Mas, o que é ser um bom professor? Sobretudo, que conjunto de características um professor deve reunir para realizar um trabalho que esteja de acordo com o que é esperado pela sociedade? A diversidade de concepções pedagógicas faz com que não exista uma resposta definitiva e universal para tais questionamentos. Entretanto, é necessário que cada professor se posicione diante de questões que surgirem no decorrer de um ano letivo. A tradição pedagógica mostra a predominância de influências externas ao trabalho docente, marcando a formação de profes-

sores ao longo do tempo. Nóvoa (2013) defende que devemos “instituir práticas profissionais como lugar de reflexão e formação” (NÓVOA, 2013: 4), ou seja, o profissional docente usando sua prática – e a dos colegas – para realizar reflexões teóricas e metodológicas em busca da qualificação de seu trabalho, reforçando a profissionalização do professor, como alguém que passou por um processo de formação complexo e que precisa ser valorizado como tal.

Diante da ideia de que “a competência coletiva é mais do que o somatório das competências individuais” (NÓVOA, 2013: 7), podemos defender uma proposta de projetos escolares em que todo o trabalho pedagógico se desenvolve sob uma ideia comum. Como um projeto coletivo deve se sustentar em uma elaboração coletiva, fruto de trabalho investigativo e reflexivo por parte do corpo docente, tal prática reforça a necessidade da inserção de princípios da pesquisa na atividade docente.

Partindo do princípio de que a pesquisa é uma atividade humana voltada para a solução de problemas relacionados à realidade, com objetivo de produção de conhecimentos que visem à superação dos questionamentos motivadores deste ato, a presença de uma formação voltada para a pesquisa é fundamental para o professor comprometido com a aprendizagem de seus alunos.

Atualmente, as formações pedagógicas já envolvem os profissionais da escola em situações de pesquisa. Porém, a metodologia vigente nos meios acadêmicos aponta um rigor científico que distância o fazer pedagógico investigativo do ato de pesquisar. Ao professor de sala de aula, é direcionada cada vez mais a exigência de pesquisa bibliográfica, análise da realidade escolar e projetos de aprendizagem que visem à superação das limitações pedagógicas percebidas. Portanto, um planejamento consistente, preocupado com a aprendizagem crítica e criativa dos educandos, deve ser pautado em princípios da pesquisa científica.

A motivação dos alunos deve ser a síntese entre o retorno esperado pelos pais, professores e sociedade em relação à sua aprendizagem e o interesse em responder a questões próprias. Esse ponto de encontro, da motivação extrínseca com a intrínseca, permite uma aprendizagem dentro de um contexto e, por isso, mais significativa. Portanto, o professor deve oferecer aos estudantes a oportunidade de formular suas próprias perguntas, inserindo-os em um processo de pesquisa que envolve

entrar em contato com o que já foi produzido pela humanidade para que construam suas próprias conclusões.

As séries iniciais do ensino fundamental atendem alunos entre seis e onze anos de idade. É um período da vida humana em que a criança tem sua curiosidade preservada de preconceitos, pois suas concepções sobre os fenômenos relacionam informações com as quais tiverem contato com base em experiências sensoriais.

Segundo Freire (2002: 32), para uma pedagogia da autonomia, “ensinar exige pesquisa”, pois ambas as práticas – ensino e pesquisa – são indissociáveis. Para o autor, o ensino deve ser fruto da indagação do professor e de seus alunos e a pesquisa é o caminho para se conhecer o que não se conhecia, voltando ao ensino para passar a novidade adiante.

Porém, a realidade no Brasil ainda está muito aquém do ideal. Neste sentido, Lüdke et al. (2001: 99) dizem que:

Há uma [...] posição hegemônica [...] em favor da presença da pesquisa nos planos curriculares, nos projetos de escola, nos programas de desenvolvimento profissionais e de formação inicial e continuada de docentes. Entretanto, ao se visualizar o que de fato fazem os professores sobre essa denominação, fica patente a insuficiência do conceito corrente para dar conta de modo satisfatório de uma tal variedade de manifestações [...].

Portanto, a presença de projetos de aprendizagem que estimulem a conexão entre saberes, a observação da realidade circundante, a identificação de problemáticas relevantes à vida cotidiana da comunidade escolar e a superação coletiva das limitações encontradas, é fundamental para qualificação do ensino-aprendizagem nas escolas.

Como não existe uma metodologia de ensino capaz de abranger a problemática do ensino das ciências nas séries iniciais do ensino fundamental, se torna importante uma investigação sobre o potencial do uso da educação ambiental como enfoque dos projetos de aprendizagem nesta etapa escolar, visando à alfabetização científica. Nesse sentido, se torna importante refletir sobre a relação entre uma formação docente pautada na pesquisa para a educação ambiental e o ensino das ciências nas séries iniciais do ensino fundamental.

Ciências na sala de aula e Educação Ambiental: aproximações e distanciamentos

Existe um distanciamento entre a ciência e a disciplina escolar chamada de “ciências”. A primeira está inserida em um contexto histórico no qual a humanidade está em busca de respostas inéditas diante do desconhecido. A segunda se refere ao planejamento que leva os alunos a compreenderem o que é produto da ciência. Quanto mais os professores valorizarem as verdades científicas sem problematizá-las, mais os alunos estarão propensos a repeti-las, sem as compreenderem ou saberem como aplicá-las em seus cotidianos. Sob a regência dos Parâmetros Curriculares Nacionais para as Ciências Físicas e Naturais no ensino fundamental (Brasil, 1999b), encontramos que

[...] mostrar a ciência como um conhecimento que colabora para a compreensão do mundo e suas transformações, para reconhecer o homem como parte do universo e como indivíduo, é a meta que se propõe para o ensino da área na escola fundamental (BRASIL, 1999b: 21).

A presença do pensamento científico na educação básica é algo que se iniciou no século XX e ganhou força depois da 2ª Guerra Mundial. Os avanços científicos tomaram conta dos cenários acadêmicos a partir do desenvolvimento tecnológico promovido pela Guerra Fria no cenário internacional. Desde então, “o desenvolvimento científico e tecnológico mundial e brasileiro exerceu e vem exercendo forte influência sobre o ensino das ciências” (NASCIMENTO; FERNANDES; MENDONÇA, 2010: 228), pois a ciência e a tecnologia estão fortemente inseridas na dinâmica das sociedades contemporâneas. Desta forma

Torna-se necessário refletir e propor ações sobre as consequências e problemáticas de natureza social e ambiental geradas pelo desenvolvimento científico e tecnológico, principalmente no que se refere à equidade na distribuição dos custos ambientais provocadas pelas inovações tecnológicas; [...] às mudanças provocadas no meio ambiente pelo exercício do poder e pela força do capital. (NASCIMENTO; FERNANDES; MENDONÇA, 2010: 228)

Segundo Nascimento, Fernandes e Mendonça (2010), no Brasil, a LDB 4024/61 organizou o ensino de ciências de forma descentralizada nas

últimas séries do ensino fundamental, que faziam parte do curso ginásial da época. Ao longo da década de 1960, houve uma preocupação com o desenvolvimento científico no país, expressa pela criação de várias entidades que se propuseram a auxiliar a área do ensino de ciências nas escolas brasileiras. Nesse período, o trabalho do IBECC - Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura, vinculado à USP, que elaborava subsídios pedagógicos para o ensino de ciências e, posteriormente, da FUNBEC – Fundação Brasileira para o Desenvolvimento do Ensino de Ciências, também da USP, os quais preparavam guias didáticos e kits de experimentação, tiveram destaque junto aos centros de ciência fundados pelo MEC em algumas cidades.

Já se iniciava aí o pressuposto metodológico experimental em que o aluno iria “aprender fazendo”, seguindo a ideia de que “a partir da experiência direta com os fenômenos naturais, seria possível descobrir as leis da natureza” (BRASIL, 1999b: 20). Porém, o foco do ensino estava nos produtos da ciência que evoluía muito rapidamente e o governo militar, que se instalou no Brasil nesta década, se preocupou com a expansão do ensino sem oferecer os investimentos adequados que garantissem sua qualidade. Pensando em um novo modelo de educação, mais afastado aos princípios da Escola Nova inseridos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional 4024/61, o governo militar promulgou sua sucessora, a Lei 5692/71, que apresentava as bases da educação no Brasil a partir de então. Nascimento, Fernandez e Mendonça (2010) apontam que esta nova lei foi influenciada pelas teorias comportamentalistas e visava à modernização do país, pois a nova diretriz inseria o Brasil na guerra tecnológica, cujo “(...) direcionamento conferido ao ensino de ciências previa a iniciação científica em um primeiro momento, a compreensão da ciência como extensão e a educação científica como um objetivo terminal” (NASCIMENTO; FERNANDES; MENDONÇA, 2010: 229).

Assim, seguíamos pelo caminho de um ensino tecnicista, visando a preparação de mão de obra especializada para a reprodução das tecnologias importadas. Tudo começava em um processo de “iniciação” no qual os alunos eram expostos aos produtos da ciência nas primeiras séries de escolarização a fim de que, ao final do ensino obrigatório, os mesmos pudessem prosseguir seus estudos em uma escola técnica, para garantir o progresso tecnológico proposto para o país. Sob a Lei 5692/71, segundo os PCNs Ciências (BRASIL, 1999b), os conteúdos de ciências envolviam um recorte entre biologia, física, química e geociências, que enfatizava “uma concepção empirista de ciência, segundo a

qual as teorias são originadas a partir da experimentação, de observações seguras e da objetividade e neutralidade dos cientistas” (NASCI-MENTO; FERNANDES; MENDONÇA, 2010: 230). A metodologia de ensino das ciências se inspirava diretamente no próprio método científico de pesquisa, porém com o viés acadêmico das ciências exatas.

Após o enfraquecimento do poder militar e a abertura política que deu início a um processo de redemocratização no país, os discursos que envolviam o ensino das ciências abrigavam as tendências progressistas, assim, as ciências entravam na pauta dos movimentos sociais como um instrumento de transformação social. Muitas discussões políticas e acadêmicas antecederiam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96.

Nos anos de 1980, as teorias cognitivistas chegam com força a um Brasil que ansiava por respostas diante de seus dilemas educacionais. O construtivismo invade as pesquisas acadêmicas, se alinhando à discussão sobre as implicações políticas e sociais da produção industrial e da aplicação dos conhecimentos científicos e tecnológicos que surgiam. Tais correntes vão sendo incorporadas à educação:

A contrapartida didática à pesquisa das concepções alternativas é o modelo de aprendizagem por mudança conceitual, núcleo de diferentes correntes construtivistas. São dois seus pressupostos básicos: a aprendizagem provém do envolvimento ativo do aluno com a construção do conhecimento e as ideias prévias dos alunos têm papel fundamental no processo de aprendizagem, que só é possível embasada naquilo que ele já sabe. (BRASIL, 1999b: 21, grifo nosso)

Surge a tendência CTS – Ciência, Tecnologia e Sociedade, para o ensino das ciências, que, segundo os PCNs Ciências (BRASIL, 1999b), defende que a construção do conhecimento científico do aluno deve relacionar a análise sociológica das implicações científicas. Neste ponto, acompanhando movimentos internacionais, já se descortinam várias questões ambientais que assolam o mundo ocidental desde o crescimento desenfreado da indústria pós-guerra, como a crise energética, os efeitos da poluição e implicações do meio de vida urbano industrial para a saúde humana.

Nos anos de 1990, o ensino de ciências foi marcado como responsável por uma educação científica que possibilitaria a formação de cidadãos críticos. Paralelamente, a política neoliberal presente neste período, configurada pela diminuição do poder público nacional e aumento da

iniciativa privada internacional no país, promovem uma política educacional que defende marcas históricas das lutas sociais pós-ditadura, mas mantém a falta de investimento adequado e a desvalorização progressiva dos professores, característicos do período militar.

Apesar de as propostas de melhoria do ensino de ciências estarem fundamentadas numa visão de ciência contextualizada sócio, política e economicamente, da segunda metade da década de 80 até o final dos anos 90 esse ensino continuou sendo desenvolvido de modo informativo e descontextualizado, favorecendo aos estudantes a aquisição de uma visão objetiva e neutra da ciência (NASCIMENTO; FERNANDES; MENDONÇA, 2010: 233).

O enfoque meritocrático do ensino, a descontextualização dos conteúdos e a falta de estrutura adequada nas escolas completam um quadro em que a alfabetização científica e tecnológica se tornam uma realidade distante até os dias atuais. Apesar de a maioria da população fazer uso e conviver com incontáveis produtos científicos e tecnológicos, os indivíduos pouco refletem sobre os processos envolvidos na criação, produção e distribuição, tornando-se assim indivíduos que, pela falta de informação, não exercem opções autônomas, subordinando-se às regras do mercado e dos meios de comunicação, o que impede o exercício da cidadania crítica e consciente (BRASIL, 1999: 22). Porém, tal expansão tecnológica cotidiana, característica do século XXI, insere a ciência na cultura, o que exige uma urgente renovação na forma de oferecer as ciências nas escolas brasileiras.

Para tanto, a escolha didático-metodológica para o ensino das questões científicas no Ensino fundamental, deve seguir “a articulação entre teoria e prática pedagógica, pesquisa e ensino, reflexão e ação didática” (NASCIMENTO; FERNANDES; MENDONÇA, 2010: 245), expressas em um projeto de formação continuada de professores onde

sua formação deve estar fundamentada na reflexão crítica sobre as práticas educativas e na (re)construção permanente de sua identidade, daí a importância do investimento na pessoa do professor e nos saberes advindos de sua experiência (NASCIMENTO; FERNANDES; MENDONÇA, 2010: 245).

No que se refere às séries iniciais do ensino fundamental, é preciso lembrar que:

Desde o início do processo de escolarização e alfabetização, os temas de natureza científica e técnica, por sua presença variada, podem ser de grande ajuda, por permitirem diferentes formas de expressão. Não se trata somente de ensinar a ler e a escrever para que os alunos possam aprender Ciências, mas também de fazer usos das Ciências para que os alunos possam aprender a ler e a escrever (BRASIL, 1999b: 45).

Além disso, a curiosidade natural de crianças entre seis e dez anos de idade permite uma relação espontânea com o conhecimento, que deve ser valorizada nas salas de aula. Um ensino de ciências pautado no questionamento, na observação, na conclusão coletiva e na socialização de ideias é o que uma criança precisa para estruturar suas posturas – atuais e futuras – de maneira consciente diante dos cenários presentes em sua realidade histórica, social e cultural, pois “a criança não é cidadã do futuro, mas já é cidadã hoje, e, nesse sentido, conhecer ciência é ampliar sua possibilidade presente de participação social e viabilizar sua capacidade plena de participação social no futuro” (BRASIL, 1999b: 23).

A lei 9795/99, que define a política nacional para a educação ambiental, entende a mesma como a “construção dos valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a sustentabilidade” (BRASIL, 1999a, cap. 1, art. 1º) e deve estar presente “em todos os níveis e modalidades da educação formal e não formal” (BRASIL, 1999a, art. 2º). A mesma lei visa relacionar o meio ambiente com princípios ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, culturais e éticos, exigindo uma formação plural para os profissionais da educação. Para tanto, é necessário desenvolver uma “concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade” (BRASIL, 1999a, art. 4º).

Na busca do equilíbrio entre as necessidades dos grupos sociais humanos e as dinâmicas existentes na natureza, visando à manutenção da vida no planeta em suas diferentes manifestações, o trabalho do professor das séries iniciais do ensino fundamental como alfabetizador potencializa a construção de uma sociedade mais consciente, crítica e criativa. Dessa forma, é fundamental buscar alternativas para a introdução da educação ambiental nas escolas e uma conseqüente reformulação no ensino de ciências. Seguindo Bizzo (2009), a partir da premissa de que “não se admite mais que o ensino de ciências deva limitar-se a transmitir aos alunos notí-

cias sobre os produtos da ciência” (BIZZO, 2009: 15), se torna necessário construir com os alunos um novo conceito de ciência, pois ela é “muito mais uma postura, uma forma de planejar e coordenar pensamento e ação diante do desconhecido” (BIZZO, 2009: 15).

Devemos colocar o conhecimento cotidiano em cheque para que os alunos sejam levados a problematizá-lo, assim estamos usando o senso comum como ponto de partida das investigações científicas. Freire (2002) aponta que o pensamento crítico é resultado do compromisso do educador com a capacidade criadora do educando, por isso o ensino deve transitar entre a “curiosidade ingênua” do senso comum e a “curiosidade epistemológica”. O ponto central do ensino das ciências nas séries iniciais envolve o início do processo de alfabetização científica, entendida aqui conforme Lorenzetti e Delizoicov (2001):

É [...] o processo pelo qual a linguagem das Ciências Naturais adquire significados, constituindo-se um meio para o indivíduo ampliar seu universo de conhecimento, a sua cultura, como cidadão inserido na sociedade. (LORENZZETI; DELIZOICOV, 2001 apud SASSERON; CARVALHO, 2011: 43)

Nesse sentido, Sasseron e Carvalho (2011) apresentam como eixos estruturantes da alfabetização científica na educação básica: “a compreensão básica de termos, conhecimentos e conceitos científicos fundamentais” (SASSERON; CARVALHO 2011: 75); “a compreensão da natureza das ciências e dos fatores éticos e políticos que circundam sua prática” (idem); e “o entendimento das relações existentes entre ciência, tecnologia, sociedade e meio ambiente” (SASSERON; CARVALHO 2011: 76). Para tanto, a metodologia utilizada no ensino das ciências deve atender às expectativas da comunidade escolar, mas não pode esquecer-se da legislação e das necessidades individuais e coletivas que a alfabetização científica pode oferecer à sociedade.

Sustentabilidade da sala de aula: educação ambiental nas séries iniciais

A partir das reflexões apresentadas, buscou-se com isto a concretização de um projeto de educação ambiental escolar que permitisse o desenvolvimento da alfabetização científica de alunos das séries iniciais do ensino fundamental.

O projeto foi realizado na EMEF Maria Quitéria, localizada em um bairro de periferia da cidade de Novo Hamburgo/RS, que atende somente alunos até o 5º ano das séries iniciais do ensino fundamental. O público atendido na escola oscila entre crianças oriundas de famílias trabalhadoras, com estrutura tradicional e limitadas condições financeiras, e crianças que vivem entre parentes, sem referência materna e paterna, convivendo com a realidade de terem um dos pais presos, envolvimento de familiares com drogas ilícitas e recorrentes momentos de violência urbana. Se configura, portanto, como um bairro socialmente frágil, onde a referida escola é uma referência para sua comunidade, oferecendo, além do ensino regular, uma diversidade de atividades extra-classe (turno contrário) de cunho desportivo, artístico e científico. No ano de 2013, foram atendidos quase 350 alunos, distribuídos em 14 turmas, da Faixa Etária 5 (educação infantil), ao 5º ano do ensino fundamental. O quadro funcional da escola contou com 15 professores concursados, sendo 1 na função de coordenadora pedagógica e 1 na função de diretora, 1 coordenadora do programa Mais Educação (financiado pelo Governo Federal), 1 secretária, 8 estagiárias e 6 funcionárias para limpeza e produção da merenda.

O município de Novo Hamburgo, através de sua Secretaria de Educação, mantém o Coletivo Educadores Ambientais de NH com representantes das escolas da rede que assumem o posto de Agente Ambiental Escolar, cuja função é disseminar princípios de educação ambiental para as comunidades escolares. Com encontros mensais que promovem formações reflexivas, participação em eventos, saídas de campo e socialização de trabalhos, o Coletivo Educador tem o potencial de multiplicar, para diferentes espaços do município, projetos que valorizem o “(...) diálogo em torno da realidade de vida na construção de alternativas para melhores condições de vida no lugar onde vivem (...)” (DICKMANN; CARNEIRO, 2012: 95).

Para tanto, as formações devem valorizar uma postura investigativa, pois “a curiosidade nos faz querer conhecer o mundo, refletir sobre ele e compreendê-lo, para então poder transformá-lo” (CRUZ et al, 2012: 10). Abrindo espaço para um ensino pela pesquisa dentro de projetos que insiram a sustentabilidade como agente integrador do currículo.

Seguindo as recomendações da Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo/RS, a equipe diretiva da EMEF Maria Quitéria abriu espaço para a construção de um projeto coletivo de educação ambiental na escola. Como o objetivo maior do projeto estava em envolver

a comunidade escolar na temática ambiental, foi preciso pensar em estratégias para o engajamento do grupo de professores, funcionários da escola, alunos e seus familiares.

Mesmo com uma caminhada na área da educação ambiental, o trabalho realizado na escola se restringia a ações pontuais por parte de alguns professores de forma isolada. No momento que a escola começou a contar com uma Agente Ambiental, que teve acesso à formação oferecida pela Secretaria Municipal de Educação, a temática passou a fazer parte das preocupações da equipe diretiva. Iniciou-se um processo de investigação das demandas socioambientais da escola, seguindo os princípios difundidos pelo Coletivo Educador Ambiental de Novo Hamburgo, que difundia a política de educação ambiental do município para as escolas da rede, em um processo de formação continuada mensal.

A prática pedagógica para a educação ambiental foi colocada como objeto de pesquisa para o presente artigo, observando regularidades percebidas na formação continuada para esta área, em relação aos resultados encontrados no projeto “Escola Sustentável: ecolúdica e amiga da natureza”. Nessa análise, o grupo Repórteres Ambientais Mirins tem uma atenção especial. Este grupo de alunos do 2º ao 5º ano se reuniu em horário extra-classe (no turno inverso), ao longo do ano letivo de 2013, para a realização de vivências ambientais que se espalharam entre as turmas da escola, abrangendo também a comunidade escolar. Partindo de princípios presentes na legislação vigente, nas políticas públicas e na formação percebida entre os professores envolvidos no projeto de Educação Ambiental Escolar mencionado, foi iniciado um diagnóstico sobre as limitações e potencialidades enfrentadas pelo grupo de professores da EMEF Maria Quitéria, a partir do projeto de educação ambiental da escola.

O projeto de Educação Ambiental Escolar da EMEF Maria Quitéria foi construído a partir das formações oferecidas, nas quais a troca de experiências entre as escolas teve um papel importante. Muitas vivências relatadas no Coletivo Educador foram adaptadas às questões socioambientais percebidas na escola, em um movimento de trocas de informações, materiais e experiências entre as turmas.

Para tanto, organizou-se uma Gincana Ecológica, em que cada turma tinha que cumprir algumas tarefas pensadas a partir das metas propostas pelo projeto. Os professores participantes, juntamente com

suas turmas, foram desafiados a organizarem projetos de pesquisa sobre questões ambientais percebidas na escola e em seu entorno.

Para um professor das séries iniciais do ensino fundamental construir uma metodologia que direcione o aluno a uma postura crítica e criativa diante das questões abordadas pela educação ambiental, difundindo o pensamento científico, este deve buscar uma formação que o constitua como um professor pesquisador. Para tanto é preciso, seguindo indicações de Bizzo (2009): 1) transformar sua prática pedagógica em objeto de pesquisa; 2) buscar atualização constante nas diferentes áreas do conhecimento; 3) ter um posicionamento de aprendiz; 4) oportunizar situações que resultem em experimentos, debates e trocas entre os alunos; 5) usar fatos científicos em diferentes contextos; 6) visar uma progressão conceitual própria e dos alunos; 7) usar terminologia e referências científicas; 8) modificar as formas de avaliação na escola.

Uma vez que poucos professores da EMEF Maria Quitéria tiveram acesso à formação continuada para a educação ambiental, o projeto “Escola Sustentável: ecológica e amiga da natureza” se configurou como o caminho para que esta formação fosse multiplicada para todos na escola.

Ainda que as atividades propostas se relacionem com as mesmas atividades isoladas que faziam parte do cotidiano da escola, no momento em que todas as turmas da escola se ocupavam de questões relacionadas à sustentabilidade socioambiental, tais atividades ganhavam uma contextualização diferenciada, preenchendo-se de significados. A aproximação com as plantas, a observação do lixo produzido na escola, a reflexão sobre o consumo de água e energia e a problematização do modo de vida e da cultura de consumo, permearam as atividades propostas na Gincana Ecológica, que exigiu diversos momentos de trocas entre as turmas, modificando a dinâmica escolar daquele ano.

Alunos e professores aprenderam, juntos, alternativas para uma vida mais sustentável. Todas as atividades precisavam de registro por parte dos participantes e tiveram divulgação na comunidade escolar. Para finalizar o projeto, todas as vivências e produções da escola foram reunidas em um livro que foi distribuído para todas as famílias da escola, consolidando o protagonismo das turmas e de seus professores na caminhada da escola pela educação ambiental.

A sustentabilidade está no ponto de equilíbrio encontrado nas diferentes demandas existentes. Na sala de aula, há forças políticas, econô-

micas, culturais e históricas que se expressam no trabalho ali realizado. Uma formação continuada que coloque o professor como pesquisador de sua prática pedagógica oferece os instrumentos necessários para a busca do equilíbrio diante das características encontradas no grupo que ali se encontra durante um ano letivo.

Promover a sustentabilidade da sala de aula é uma tarefa conjunta de cada professor com seus alunos. Entretanto, é o trabalho pedagógico organizado pelos professores, de forma coletiva e contextualizada, que permite a integração de conteúdos e de pessoas de dentro e de fora da sala de aula.

Por um ensino através da pesquisa: considerações finais

A aprendizagem dos alunos das séries iniciais, sobretudo no campo das ciências naturais e sociais para a educação ambiental, depende de um planejamento consistente formulado por um professor preparado para apresentar os conteúdos previstos no currículo. Tal qualidade no ensino-aprendizagem é consequência de uma formação docente pautada no ato de pesquisar, pois ao incentivar uma postura investigativa em seus alunos, um professor pesquisador auxilia na formação de um aluno pesquisador.

No campo das ciências, integrado ao desenvolvimento da linguagem e do raciocínio lógico, podemos inserir a questão da sustentabilidade planetária através de uma metodologia que envolva o aprender a aprender, com uma proposta que estimule a pesquisa. Tal metodologia envolve a proposição de um problema; o levantamento de hipóteses; a realização de testes; a identificação de desafios e questionamentos e a conceituação através das conclusões.

Para tanto, deve-se valorizar os seguintes aspectos na organização e execução de projetos escolares: vivências coletivas de integração; construção de um ambiente educativo pautado no movimento do conhecimento; ação pedagógica que acompanha as inferências da realidade socioambiental; formação de lideranças dentro dos projetos; construção coletiva e compartilhada de conhecimento contextualizado; processo educativo para além da escola; potencialização da aprendizagem um com o outro e um com o ambiente; valorização da autoestima individual e identidade do grupo; inter e transdisciplinaridade em diferentes áreas do saber; articulação entre afetividade e inteligência; promoção de pertencimento local e global.

Para alunos das séries iniciais do ensino fundamental, a pesquisa é o resultado do contato deles com os fenômenos presentes no ambien-

te onde estão inseridos. Na dinâmica da natureza, o conhecimento é difuso e integrado, exigindo observação sistemática e reflexão crítica. A partir destas reflexões, podemos estabelecer que uma relação entre ensino e pesquisa, observando como um projeto coletivo de Educação Ambiental Escolar que valorize uma postura investigativa pode contribuir significativamente para a melhoria do ensino nas salas de aula das séries iniciais do ensino fundamental.

Referências

BIZZO, N. **Ciências: fácil ou difícil?** São Paulo: Biruta, 2009.

BRASIL. **Lei Complementar 9795 de 27 de abril de 1999.** Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Diário Oficial da União, 28 de abril de 1999a.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais – 1ª parte.** Brasília, DF: MEC, 1999b.

CRUZ, R. et al. Paulo Freire, um educador ambiental: apontamentos críticos sobre a educação ambiental a partir do pensamento freireano. **DELLOS – Revista Desarrollo Local Sostemle. Grupo Eurned.net y Red Academica Iberoamericana Local Global**, v. 5, n. 13, 2012.

DICKMANN, I.; CARNEIRO, S. Paulo Freire e Educação Ambiental: contribuições a partir da obra *Pedagogia da Autonomia*. **Revista de Educação Pública**, v. 21, n. 45, 2012. p. 87-102.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

LÜDKE, M. (Org.). **O professor e a pesquisa.** Campinas: Papirus, 2001.

NASCIMENTO, F.; FERNANDES, H.; MENDONÇA, V. O Ensino de Ciências no Brasil: história, formação de professores e desafios atuais. **Revista HISTEDBR online**, n. 39, 2010. p. 225 – 249.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educación**, n. 350, 2009. p. 1-10.

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

XBOX 360 E O COMBATE AO SEDENTARISMO INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO

DAVIANE REGINA CARVALHO DOS PASSOS
RENATA GALANTE

Resumo: O sedentarismo cresce de forma acentuada em nossa sociedade por diversos fatores, causando, com isso, doenças como a obesidade infantil. Com o avanço da tecnologia, surgiram os jogos eletrônicos de movimento corporal, também conhecidos como exergames. O presente trabalho tem como objetivo estudar as causas e as consequências do sedentarismo infantil e verificar, através de um estudo de caso prático, as contribuições que os jogos eletrônicos de movimento como o XBOX 360 Kinect podem exercer no combate ao sedentarismo infantil. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, um estudo de caso realizado com alunos de educação infantil da faixa etária entre 5 e 6 anos, de uma escola da rede municipal de Novo Hamburgo, RS. A amostra do estudo foi composta por 23 crianças que participaram do experimento de três sessões de 30 minutos do jogo de dança do XBOX 360 com Kinect, denominado de Dance Central 3. Participaram da avaliação dos resultados 18 crianças, as quais participaram de todas as três sessões do jogo. Foi aplicado, ao término das três sessões, um questionamento oral a cada criança. A maioria respondeu que cansou, suou e ficou dolorida após praticar o jogo de dança do XBOX 360 com Kinect, sendo assim constatado que o jogo em questão realmente exige esforço físico para acompanhar os movimentos das músicas e, com isso, queima calorias, podendo ser mais um recurso que auxilia na manutenção da saúde e no combate ao sedentarismo infantil.

Palavras-chave: Sedentarismo Infantil. XBOX 360 Kinect. Dança.

Introdução

Nos dias atuais, nossa sociedade está vivendo de maneira muito sedentária por diversos fatores, tais como a falta de tempo, de espaço físico e de segurança, a comodidade das pessoas em consequência do avanço da tecnologia, e, sobretudo, a ingestão de alimentos altamente calóricos. Isso vem causando várias doenças, entre elas, a obesidade, que pode se manifestar ainda na infância. As crianças passam horas dentro de casa realizando atividades de baixo gasto calórico, tais como assistir televisão e jogar videogames, além de ingerir alimentos industrializados nada saudáveis.

Com o avanço da tecnologia, surgiram os exergames, a combinação do exercício físico com o game (SINCLAIR; HINGSTON; MASEK, 2007). Atualmente, já existem vários deles, como, por exemplo, Playstation Move, XBOX Kinect, Nintendo Wii, entre outros.

Este estudo apresenta como problema de pesquisa: quais são as contribuições que os jogos eletrônicos de movimento XBOX 360 Kinect podem exercer no combate ao sedentarismo infantil? Em busca de respostas, fez-se o planejamento para a realização de um estudo de caso exploratório com os jogos eletrônicos de movimento do XBOX 360 Kinect com as crianças de educação infantil FE5 anos de uma escola pública de Novo Hamburgo, RS. Os resultados da pesquisa foram analisados, possibilitando avaliar as contribuições que os jogos eletrônicos de movimento XBOX 360 Kinect, em especial os jogos de dança, podem exercer para o gasto calórico corporal e para o estímulo a uma vida saudável.

A literatura apresenta alguns trabalhos práticos envolvendo os exergames: Laboratório Interativo - Exergames na Promoção de Saúde (BITTENCOURT, 2013); Jogos Eletrônicos Interativos: respostas do consumo de oxigênio (KANO, 2010); Os Exergames e a Educação Física Escolar na Cultura Digital (BARACHO; GRIPP; LIMA, 2012); Ela Dança! Nós Dançamos! (MANDLER, 2012); Promoção de Cooperação e Motivação em Aulas de Educação Física através do Uso de Exergames (BITTENCOURT; FINCO; ZARO, 2013); Running Wheel: Proposta e Análise de um exergame motivacional para corrida (NUNES, 2014). Dos referidos trabalhos, dois, utilizaram o exergame XBOX 360 Kinect Sports e Adventures; dois, usaram o Wii Fit Sports; um, utilizou o Tapete de Dança; e um, usou o Running Wheel. Participaram dos experimentos crianças a partir de 8 anos, adolescentes, jovens e adultos, porém

não participaram crianças de educação infantil, nem foi utilizado o jogo de dança do XBOX 360 Kinect, sendo estes dois pontos o diferencial do presente trabalho.

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, por ser um estudo de caso, realizado com meus alunos de educação infantil e tem como objetivo geral estudar as causas e as consequências do sedentarismo infantil e verificar, através de um estudo de caso prático, as contribuições que os jogos eletrônicos de movimento, como o XBOX 360 Kinect, podem exercer no combate ao sedentarismo. Para tanto, estabeleceram-se os seguintes objetivos específicos: a) estudar causas e consequências do sedentarismo infantil; b) estudar e identificar a influência das tecnologias atuais no sedentarismo infantil; c) descrever as características, funcionalidades e curiosidades do jogo eletrônico de movimento, em particular, o XBOX 360 Kinect; d) planejar e executar um estudo de caso exploratório com os jogos eletrônicos de movimento do XBOX 360 Kinect com as crianças de educação infantil FE5 anos de uma escola pública de Novo Hamburgo, RS; e) analisar os resultados e as contribuições que os jogos eletrônicos de movimento XBOX 360 Kinect exercem para o estímulo de uma vida saudável; f) realizar um questionamento oral individual com as crianças a fim de analisar o resultado da prática do jogo de dança do XBOX 360 Kinect.

Fundamentação teórica

Segundo Fernandes (2011), vários fatores da sociedade moderna vêm modificando as experiências motoras das crianças, pois elas passam mais tempo dentro de casa em consequência da violência, fazendo com que assistam muitas horas de televisão, computador e jogos eletrônicos. Tais fatos fazem com que as crianças substituam as brincadeiras nas ruas e nos parques por atividades sedentárias, e, como resultado dessa realidade, estudos mostram que o número de crianças obesas em todo o mundo vem crescendo de forma acentuada.

O fator de maior contribuição para o aumento da incidência de obesidade é a falta de atividade física, mas também se destaca o aumento da inatividade, pois as crianças estão passando mais tempo em atividades de pouco gasto calórico (SOARES; PETROSKI, 2003). Não se pode ignorar que a falta de segurança e a pouca disponibilidade de tempo dos pais impedem o acesso das crianças às brincadeiras em praças, ruas e

parques (GIDDING et al., 1995). O lazer restringe-se às atividades sedentárias como assistir à televisão, jogar videogames e acessar à internet (SOARES; PETROSKI, 2003).

Segundo Leite (1996), a obesidade é um distúrbio complexo que se relaciona com numerosos fatores que desequilibram o balanço energético e é, em geral, doença. Esses fatores podem ser assim classificados: a) externos: a violência excessiva, cada vez mais frequente; a tecnologia, que impede o gasto energético no dia a dia; o capitalismo, que faz as pessoas se preocuparem em trabalhar mais para ganhar dinheiro; b) internos: fatores genéticos; por exemplo, quando pai e mãe são obesos, a criança tende a herdar essa característica.

Diversos fatores são importantes na gênese da obesidade, tais como os genéticos, os fisiológicos e os metabólicos. Portanto, os fatores que poderiam explicar esse grande número de indivíduos obesos parecem estar mais relacionados às mudanças no estilo de vida e aos hábitos alimentares. O elevado consumo de alimentos ricos em açúcares simples e gordura, com alta concentração energética, e a diminuição da prática de exercícios físicos são os principais fatores relacionados ao meio ambiente. (ROSENBAUM; LEIBEL, 1998).

Atividades que exigem um significativo gasto energético foram substituídas pela televisão, o que predispõe a um comportamento sedentário e conseqüente aumento de peso das crianças, indicando uma situação de alerta para a saúde pública (ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE, 2003). A influência familiar (pais sedentários) também afasta as crianças das práticas de exercícios, o que é preocupante, pois hábitos incutidos nessa fase tendem a continuar até a idade adulta (PIMENTA; PALMA, 2001).

O estudo de Oliveira et al. (2003) verificou que a obesidade infantil foi inversamente relacionada com a prática da atividade física sistemática, com a presença de TV, computador e videogame nas residências, além do pouco consumo de verduras, confirmando a influência do meio ambiente sobre o desenvolvimento do excesso de peso em nossa sociedade. Ainda conforme esses autores, outros achados importantes foram os fatos de a criança ser unigênita e de frequentar escola privada, constituindo-se como os principais fatores preditivos na determinação do ganho excessivo de peso, demonstrando a influência do fator socioeconômico e do ambiente familiar. A fácil acessibilidade aos alimentos ricos em gorduras e açúcares simples, assim como aos avanços tecnológicos, tais como com-

putadores e videogames, poderia explicar, de certa forma, a maior prevalência da obesidade encontrada nas escolas particulares.

Os jogos de computador são tradicionalmente controlados por teclados, joysticks (controle), mouses e gamepads, em que o usuário, sentado em frente a um monitor ou a uma televisão, interage com o jogo. Tal tipo de interação, infelizmente, tem contribuído para o aparecimento de problemas de ordem músculo-esquelético e de obesidade. Tais jogos estão relacionados com o aumento de massa corporal e inatividade física (VAGHETTI; BOTELHO, 2010).

Ballard et al. (2009) relacionam o excesso de jogo ao sedentarismo e à obesidade, sugerindo a redução do tempo de uso dos jogos e computadores. No mesmo sentido, Hedley et al. (2004) citam a televisão, o computador, a internet e os games como os principais fatores relacionados à obesidade infantil e ao sedentarismo nos Estados Unidos. Os mesmos fatores também são indicados por pesquisadores brasileiros como incentivadores de um estilo de vida sedentário em jovens e adolescentes (SILVA et al., 2008). Outros problemas, tais como lesões por esforço repetitivo, crises epiléticas, distúrbios do sono e vício em jogos online também são citados por Badinand-Hubert et al. (1998) e Hsu, Wen e Wu (2009).

Os jogos eletrônicos apresentam diferentes interfaces, oferecendo entretenimento através dos jogos de arcade (fliperama), pad games (jogos portáteis), os tradicionais videogames e os jogos de computador (FINCO; FRAGA, 2013).

Se, por um lado, pesquisadores relatam que um estilo de vida sedentário é incentivado pelo uso de videogames, por outro, defendem que certos aspectos educacionais podem ser trabalhados em função das características e particularidades do uso dos jogos eletrônicos. O tempo gasto por jovens e adolescentes em jogos, por exemplo, pode ser importante para determinar a maneira como aspectos educacionais podem ser incorporados aos jogos. (VAGHETTI; BOTELHO, 2010).

Assim, os jogos eletrônicos devem ter conteúdo educacional variado, permitindo aos professores vasta opção na escolha de métodos alternativos de ensino e aprendizagem, também conhecidos na literatura como edugames (QUIROGA et al., 2009). Jogos multiusuários possuem pressupostos de colaboração e de trabalho em equipe, segundo Zea et al. (2009).

Jogos eletrônicos estão sendo usados como Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) para trabalhar habilidades cognitivas, atenção visual, memória e resolução de problemas em crianças (DE LISI; WOLFORD,

2002). Os jogos educativos se baseiam no interesse pelo lúdico, independentemente da faixa etária, e podem promover ambientes de aprendizagem atraentes, tornando-se um recurso envolvente para o estímulo e o desenvolvimento integral do educando (FALKEMBACH, 2006).

Jogos eletrônicos de movimento

Nos dias atuais, o videogame e outros jogos associados a filmes e desenhos animados, entre outros, encontram, de forma acentuada, seus lugares nos brinquedos e brincadeiras infantis. A criança está imersa nessa cultura das manipulações eletrônicas que influenciam na virtualização da cultura lúdica infantil (COSTA, 2006).

Os avanços nas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) contribuíram para o surgimento de uma classe de jogos desenvolvidos para a prática do movimento corporal. Neles, a interface é desenvolvida para utilizar o movimento humano como dados de entrada, com a intenção de aumentar o gasto calórico e a interatividade (BEKKER; EGGEN, 2008; BERKOVSKY et al., 2009). Tais jogos são conhecidos na literatura como Exergames (EXG), que, por definição, são a combinação do exercício físico com o game, permitindo que a fascinação pelos games seja tão aproveitada quanto a prática de exercício físico (SINCLAIR; HINGSTON; MASEK, 2007).

Estudos recentes sugerem que os jogos eletrônicos de movimento corporal podem, de fato, auxiliar no emagrecimento, pois queimam calorias, contribuindo, assim, para a perda de peso. Existe uma variação na intensidade da queima, pois depende da intensidade e do ritmo do exercício. Principalmente a dança auxilia muito nesse processo. Porém, os benefícios da prática de dança desses componentes eletrônicos não devem ser comparados aos obtidos por atividades como natação ou outra motricidade, pois tais jogos contribuem para a manutenção da saúde, mas não substituem a academia (SOCIEDADE BRASILEIRA DE ENDOCRINOLOGIA E METABOLOGIA, 2014)¹.

Pesquisas têm demonstrado, também, que os videogames com interação corporal são muito envolventes e motivadores, apresentando, aos usuários, desafios, possibilitando realizarem atividades físicas e permitindo interagirem com outros jogadores (LIEBERMANN, 2006). Nos exergames, as crianças precisam pular ou dançar como parte do jogo, e,

¹ Disponível em: <http://www.endocrino.org.br>.

por isso, esses jogos são uma ótima forma de fazer com que as crianças se movimentem (WALLOP, 2009).

Tais iniciativas provocaram mudanças significativas nas relações de interatividade em jogos eletrônicos: o movimento humano faz parte do mundo dos videogames, podendo agregar valores e preceitos, tais como do estilo de vida ativo e saudável (FINCO, 2010) e os videogames de movimento, como Playstation Move, XBOX Kinect e o Nintendo Wii, que são boas opções para diversão, pois possibilitam excelente movimentação corporal, contrapondo-se às ações estáticas dos videogames de joystick (LEÃO JUNIOR, 2013a). Atualmente, o Nintendo Wii² possibilita a interação corporal do jogador para o desenvolvimento do jogo por meio de controle sem fio, como seu slogan menciona: “experimente uma nova maneira de jogar” ou “Wii é mais do que uma máquina de jogo” (CLEBER JUNIOR, 2013). O XBOX 360 Kinect³ é uma nova geração que possibilita ao jogador interagir com o jogo por meio do seu movimento corporal, sem a utilização de controle, e, conforme seu slogan: “você é o controle” ou “o entretenimento torna-se mais incrível com o XBOX” (CLEBER JUNIOR, 2013). Podem-se listar dez benefícios dos jogos eletrônicos de movimentação corporal: raciocínio lógico, coordenação, concentração, tolerância às frustrações, agilidade, socialização, tomada de decisão, movimentação corporal, gasto calórico e atividade física (LEÃO JUNIOR, 2013b).

Xbox 360 – Kinect

O XBOX 360 é um videogame da sétima geração de consoles produzido pela Microsoft e lançado em 22 de novembro de 2005, nos Estados Unidos, em 2 de dezembro de 2005, na Europa, e em 10 de dezembro de 2005, no Japão, sendo o primeiro console de “nova geração” a ser lançado em 2005 (BRÊDA, 2010; UOL, 2006).

O console foi apresentado no programa XBOX Revelation, também chamado de XBOX 360 Revelation, na MTV, em 12 de maio de 2005, com detalhes a respeito do lançamento e jogos divulgados uma semana depois na Electronic Entertainment Expo (E3). No Brasil, o XBOX 360 é vendido oficialmente pela Microsoft desde 1º de dezembro de 2006, tornando-se o primeiro console de jogos a ser comercializado diretamente por seu fabricante no país (UOL, 2006).

2 Mais informações sobre o Nintendo Wii em <http://www.nintendo.com/wii>.

3 Mais informações sobre o *Microsoft XBOX* em <http://www.xbox.com>.

O sistema do XBOX 360 Kinect utiliza uma espécie de câmera com sensor, que capta os movimentos do jogador e os reproduz, em tempo real, dentro da interface do jogo, sendo também um poderoso sistema de reconhecimento de voz e de expressão facial (ARAÚJO et al., 2011). Nada de fios, botões, manetes ou algum objeto que conecte o jogador ao software. Basta mover o corpo, dar ordens via voz ou simplesmente entrar na sala para que o sistema reconheça o jogador (A. JUNIOR, 2010: 13).

O Kinect apresenta as seguintes características: uma câmera que captura vídeo padrão – serve para fotos ou vídeos, incluindo “micos” durante os jogos e reconhecimento facial; quatro microfones que captam a voz do jogador, com completa eliminação de interferências externas, e detectam a localização da pessoa no ambiente; um sensor infravermelho que lê a profundidade e, junto do vídeo, gera um recorte 2D ou uma versão 3D do esqueleto do jogador com vinte articulações; a base motorizada que permite ao Kinect acompanhar o jogador conforme ele se move, garantindo que ele nunca fique fora do alcance ao jogar (O QUE... 2010: 38).

Pensando nos benefícios que os exergames exercem na manutenção da saúde, em especial o jogo de dança do XBOX 360 Kinect, realizei um estudo de caso explorando tal jogo com meus alunos da faixa etária dos 5 anos de uma escola pública de Novo Hamburgo.

Exploração do jogo de dança do XBOX 360 com KINECT na educação infantil

A escola onde foi realizado o experimento com o XBOX 360 Kinect é uma escola municipal de ensino fundamental, denominada EMEF Presidente Nilo Peçanha, e se localiza na cidade de Novo Hamburgo, RS, no bairro Ideal, na Rua Tupiniquins, nº 134.

A escola tem 587 alunos, distribuídos entre alunos da educação infantil, que são os da faixa etária 5 anos (FE5A), e alunos até 7º ano do ensino fundamental, e desses, 21 são alunos de inclusão. A estrutura de pessoal conta com Diretora, Coordenadora Pedagógica, Orientadora Educacional, 33 professores, 7 funcionários e 6 estagiários para apoio dos professores que têm alunos de inclusão. Além do mais, a escola atende alunos do projeto Mais Educação, que envolve 148 crianças da escola, que participam do projeto no turno contrário às aulas.

Descrição da turma

A turma em que foi realizado o experimento com o XBOX 360 Kinect é uma turma de Educação Infantil EF5A, do turno da manhã. Essa turma iniciou o ano com 25 alunos, entre 5 anos e 6 anos, e terminou o ano com 23 alunos - desses, 14, eram meninas, e 9, eram meninos, havendo um menino de inclusão, com autismo. Como auxiliar, a turma conta com um estagiário, apoio necessário para o trabalho com esse menino.

Aplicação

Primeiramente, o Professor Bruno, de Educação Física, instalou o XBOX 360 com Kinect e o jogo de dança do XBOX 360 Kinect, nomeado de Dance Central 3, no ginásio, juntamente com a caixa de som, e o Data Show, para que a tela ficasse grande e visível, e por ser o espaço mais amplo da escola. Depois, foram levados para o ginásio meus alunos da faixa etária dos 5 anos, que compreende crianças de 5 anos e 6 anos de idade; todos se sentaram ao chão, a fim de que se pudesse conversar sobre os videogames, primeiramente, e, a seguir, sobre o que esses alunos sabiam a respeito: vários disseram que já jogaram videogame com irmãos ou primos e outros relataram terem jogado no computador, no celular ou tablet.

Em seguida, observaram um minigame e um videogame normal, com controle, nomeado de Playstation, e foram questionados se conheciam tais jogos e se já haviam jogado - vários disseram que sim. Após, mostrou-se o jogo XBOX 360 com Kinect e como ele funciona. Em seguida, os alunos falaram sobre a diferença desse jogo em relação a outros videogames que conheciam e aos que foram mostrados. Alguns relataram que o jogo do XBOX 360 com Kinect não precisa usar o controle para jogar e outros disseram que “a gente pode entrar dentro do jogo de verdade com o jogo [...] e com os outros não dá, só dá para mexer as mãos”, e outros disseram que “a gente precisa mexer todo o corpo para jogar e não só a mão”.

Logo após, foram preparados para jogar o XBOX 360 com Kinect, sendo feitas marcas no chão, com giz de quadro, para que cada um se posicionasse, com o objetivo de que nenhum passasse na frente do outro e para que não se batessem uns nos outros. Foram escolhidas três músicas do nível fácil do jogo de dança do Dance Central 3,

sendo elas, Justin Bieber – Boyfriend, Gloria Gaynor – I Will Survive e Edward Maya, Vika Jigulina – Stereo Love, onde jogamos, ou seja, dançamos todos juntos, porém o Kinect captava somente três alunos. Então, após cada música, foram trocadas as crianças que ficavam na frente do Kinect, mas observou-se que, às vezes, o Kinect perdia a captura da criança que estava jogando, por causa de outra criança que passava, ou que parava na frente do Kinect, ou, ainda, da criança que estava sendo captada pelo Kinect, fazendo o jogo parar ou fazendo com que o Kinect demorasse para captar a criança novamente.

Em consequência desses imprevistos, foi necessário fazer com que o Kinect captasse somente uma criança, sendo mais fácil controlar, ou seja, cuidar para que ninguém passasse na frente de tal criança ou do Kinect. O Professor Bruno foi o primeiro a jogar, sendo somente ele captado pelo Kinect e, além disso, por ele ser alto, o Kinect demorou a captar uma criança, pois ficava procurando o Professor Bruno, até que se colocou uma criança mais alta em seu lugar e se reiniciou todo o jogo, fazendo a criança realizar as coordenadas. Fazendo dessa maneira, o Kinect a captou e voltou-se a jogar, por aproximadamente meia hora, e eu fiquei tirando fotos e filmando. As crianças adoraram a experiência, porém várias disseram que era difícil seguir todos os movimentos, pois acharam muito rápido. Outras, em compensação, acharam muito divertido imitar os movimentos.

Na semana seguinte, tornamos a montar o jogo XBOX 360 Kinect no ginásio, juntamente com o Data Show e a caixa de som. Nessa ocasião, foram lembradas as regras de não passar na frente do Kinect para que o jogo não parasse e nem passar na frente do colega que estivesse na frente do Kinect. Combinou-se que, após cada música, iríamos trocar o colega que ficasse na frente do Kinect. Todos participaram com alegria, acompanhando, aos poucos, os passos da música, apresentando mais facilidade. Dançaram três vezes cada uma das músicas escolhidas na semana anterior. Várias crianças disseram, ao término da sessão, que cansaram de tanto dançar. Outras disseram que desta vez acharam mais fácil imitar os passos das músicas.

A última sessão, não estando disponível o ginásio, foi realizada na sala de aula, onde foram instalados o XBOX 360 Kinect, o Data Show e a caixa de som, sendo um espaço significativamente menor, dificultando bastante a realização dos movimentos das músicas, pois, várias vezes, uns batiam nos outros, causando desentendimentos. Algumas vezes, crianças passavam na

frente do Kinect ou da criança que estava na frente do aparelho, parando o jogo, mas, mesmo assim, foi possível dançar três vezes cada música e, no final da sessão, praticamente todos estavam suados e muitos disseram que estavam cansados, porém quase todos queriam jogar mais tempo.

No dia seguinte, foram feitas perguntas em particular para aqueles que participaram das três sessões de dança do jogo do XBOX 360 Kinect, que foram 18 crianças do total de 23 alunos. A seguir, as perguntas e a análise das respostas:

a) Gostou de dançar no jogo do XBOX? Das 18 crianças entrevistadas, 16 disseram que sim, por ser muito legal, divertido e engraçado, porém 2 crianças disseram que não muito, pois acharam os movimentos muito rápidos.

b) Achou fácil ou difícil seguir os movimentos? Das 18 crianças entrevistadas, 5 disseram que acharam difícil; 6 disseram que acharam difícil no início, mas depois foi fácil; e 7 disseram que acharam fácil.

c) Cansou ao dançar no jogo? Das 18 crianças entrevistadas, 4 disseram que cansaram bastante; 8 disseram que cansaram; e 6 disseram que cansaram só um pouquinho.

d) Suou ao dançar no jogo? Das 18 crianças entrevistadas, 2 disseram que suaram; 10 disseram que suaram um pouco; e 6 disseram que suaram bastante.

e) Ficou dolorido após dançar no jogo? Das 18 crianças entrevistadas, 3 disseram que doeram os braços; 5 disseram que doeram as pernas; 7 disseram que doeram as pernas e os braços; e 3 disseram que não doeu nada.

f) Gostaria de jogar mais o jogo de dança? Das 18 crianças entrevistadas, 16 disseram que gostariam de jogar mais; e 2 disseram que não gostariam de jogar mais.

Foi possível perceber, através dos relatos das crianças após cada sessão, que a grande maioria gostou muito de praticar o jogo de dança do XBOX 360 com Kinect e gostaria de jogar novamente.

Através das respostas das entrevistas, foi possível perceber que a maioria das crianças cansou, suou e ficou dolorida após jogar o jogo de dança do XBOX 360 com Kinect, ou seja, o jogo exige esforço físico para acompanhar os movimentos das músicas e, com isso, queima calorias, podendo ser, dessa forma, mais um recurso que auxilia na manutenção da saúde tanto física quanto emocional das crianças que participam do jogo, pois, além de se divertirem, realizam exercício físico.

Conclusão

De acordo com a pesquisa, foi possível identificar causas e consequências do sedentarismo infantil. Além disso, através de um estudo de caso, com as crianças de educação infantil da FE5 anos da EMEF Presidente Nilo Peçanha, da cidade de Novo Hamburgo, RS, foi possível verificar as contribuições que os jogos eletrônicos de movimento como os de dança do XBOX 360 Kinect, em especial o Dance Central 3, podem exercer no combate ao sedentarismo infantil.

Após as três sessões de 30 minutos de dança do jogo e com a análise dos questionamentos orais realizados com as crianças individualmente, foi possível perceber que a maioria respondeu que cansou, suou e ficou dolorida após jogar o jogo de dança do XBOX 360 com Kinect. Dessa forma, ficou constatado que o jogo em questão realmente exige esforço físico para acompanhar os movimentos das músicas e, com isso, adicionalmente, queima calorias. Portanto, esse jogo pode ser considerado mais um recurso auxiliar para a manutenção da saúde, tanto física quanto emocional, das crianças, pois elas, além de se divertirem, realizam exercício físico - trata-se de uma maneira lúdica e eficaz de combater o sedentarismo infantil.

Seria interessante que as escolas utilizassem o XBOX 360 Kinect com as crianças de todas as idades, explorando seus diversos jogos, a fim de incutir nas crianças a importância da movimentação corporal e seus benefícios, podendo-se estender para dentro dos lares, sendo mais um recurso contra o sedentarismo infantil, que abala grandemente nossa sociedade.

Mais estudos são necessários para avaliar os benefícios de outros jogos do XBOX 360 Kinect além dos de dança, com crianças de diferentes idades, principalmente os da educação infantil, bem como adolescentes, jovens, adultos e idosos.

REFERÊNCIAS

A. JUNIOR, N. Kinect apresenta controles e coloca Xbox 360 à frente de uma revolução tecnológica. **Revista XBOX 360: A revista oficial do XBOX no Brasil**, São Paulo, ex.1, n. 43, p. 13, jun. 2010.

ARAÚJO, B. M. R. de et al. Virtualização esportiva e os novos paradigmas para o movimento humano. **Revista Motriz**, v. 17, n. 4, p. 600-609, 2011.

BADINAND-HUBERT, N. et al. Epilepsies and video games: results of a multicentric study. **Electroencephalography Clinical Neurophysiology**, n. 107, p. 422-7, 1998.

BALLARD, M. et al. Correlates of video game screen time among males: body mass, physical activity, and other media use. **Eating Behaviors**, n. 10, p. 161-7, 2009.

BARACHO, A. F. O.; GRIPP, F. J.; LIMA, M. R. Os exergames e a educação física escolar na cultura digital. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 34, n. 1, p. 111-26, 2012.

BEKKER, T. M.; EGGEN, B. H. **Designing for children's physical play**. In: **CHI '08 Extended Abstracts on Human Factors in Computing Systems**. Florence, Italy: [s.n]. 2008. p. 2871-2876.

BERKOVSKY, S. et al. Designing games to motivate physical activity. In: **International Conference on Persuasive Technology, 4, 2009 Proceedings of the...**, Claremont, Califórnia: USA, 2009. p. 26-29.

BITTENCOURT, M. Z. Laboratório Interativo – Exergames na Promoção de Saúde. In: **III SALÃO UFRGS 2013: Feira de Ensino e Popularização da Ciência**. Porto Alegre, RS, 2013.

BITTENCOURT, M. Z.; FINCO, M. D.; ZARO, M. A. Promoção de Cooperação e IX Motivação em Aulas de Educação Física através do Uso de Exergames. In: **III SALÃO UFRGS 2013: Feira de Ensino e Popularização da Ciência**. Porto Alegre, RS, 2013.

BRÊDA, G. **Dos hardcores aos casuais**. 2010. Disponível em: <<http://jogos.br.msn.com/noticias/artigo.aspx?cp-documentid=26244530&page=0>>.

CLEBER JUNIOR. **Videogames e entretenimento**. 2013. Disponível em: <<http://www.cdof.com.br/recrea40.htm>>.

COSTA, Alan Queiroz da. Mídias e jogos do virtual para uma experiência corporal. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 27, n. 2, p. 165-78, 2006.

DE LISI, R.; WOLFORD, J. L. Improving children's mental rotation accuracy with computer game playing. **Journal of Genetic Psychology**, n. 136, p. 272-82, 2002.

FALKEMBACH, G. A. M. Desenvolvimento de Jogos Educativos Digitais utilizando a Ferramenta de Autoria Multimídia: um estudo de caso com o ToolBook Instructor. **Novas Tecnologias na Educação**, n. 4, p. 1-10, 2006.

FERNANDES, P. S. **Nível de desenvolvimento motor de escolares praticantes e não praticantes de Educação Física**. Trabalho de Conclusão de Curso. UFRGS, 2011.

FINCO, M. D. **WII FT: um videogame do estilo de vida saudável**. Dissertação de Mestrado. UFRGS, 2010.

FINCO, M. D.; FRAGA, A. B. **Corpo joystick: cinema, videogames e estilo de vida ativo**. Trabalho de Conclusão de Curso de Pós-graduação em Informática na Educação e em Ciências do Movimento Humano. UFRGS, 2013.

GIDDING, S. et al. Effects of secular trends in obesity on coronary risk in children: the Bogalusa Heart Study. **The Journal of Pediatrics**, v. 127, n. 6, p. 868-74, 1995.

HEDLEY, A. et al. Overweight and obesity among US children, adolescents and adults. **JAMA**, n. 291, p. 2847-2850, 2004.

HSU, S. H.; WEN, M. H.; WU, M. C. Exploring user experiences as predictors of MMORPG addiction. **Computers Education**, n. 53, p. 990-999, 2009.

KANO, A. A. **Interactive electronic games: responses of oxygen consumption**. Trabalho de Conclusão de Curso. Unicamp, 2010.

LEÃO JUNIOR, C. M. **Videogame e diversão!** Associação Brasileira de Recreadores. 2013a. Disponível em: <<http://www.abrerecreadores.com/portal/index.php/cleber-leao>>.

LEÃO JUNIOR, C. M. **10 benefícios dos jogos eletrônicos de movimentação corporal**. 2013b. Disponível em: <<http://www.cleberjunior.com.br/index.php/games/noticias>>.

LEITE, P. F. **Obesidade na clínica médica**. Belo Horizonte: Health, 1996.

LIEBERMAN, D. **Dance games and other exergames: what the research says.** 2006. Disponível em: <http://www.comm.ucsb.edu/lieberman_flash.htm>.

MANDLER, C. K. **Ela dança! Nós dançamos!** UTFPR. [s.l.]: Universidade Federal do Paraná, 2012.

NUNES, M. B. **Running wheel: proposta e análise de um exergame motivacional para corrida.** Dissertação de Mestrado. UFRGS, 2014.

O QUE muda com o Kinect. **Revista XBOX 360: A revista oficial do XBOX no Brasil**, São Paulo, ex. 1, n. 45, p. 38, ago. 2010.

OLIVEIRA, A. M. A. et al. Sobrepeso e obesidade infantil: influência dos fatores biológicos e ambientais em Feira de Santana, BA. **Arquivos Brasileiros de Endocrinologia & Metabologia**, v. 47, n. 2, p. 144-150, 2003.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE (OPAS). **Doenças crônico-degenerativas e obesidade: estratégia mundial sobre alimentação saudável, atividade física e saúde.** Brasília, DF: OPAS/OMS, 2003.

PIMENTA, A. P. A. A.; PALMA, A. Perfil epidemiológico da obesidade em crianças: relação entre televisão, atividade física e obesidade. **Revista Brasileira de Ciências do Movimento**, v. 9, n. 4, p. 19-24, 2001.

QUIROGA, M. A. et al. Video-game: do they required intelligence? **Computers Education**, n. 53, p. 414-418, 2009.

ROSENBAUM, M.; LEIBEL, R. L. The physiology of body weight regulation: relevance to the etiology of obesity in children. **Pediatrics**, v. 101, n. 3, p. 525-539, 1998.

SILVA, K. S. et al. Associações entre atividade física, índice de massa corporal e comportamentos sedentários em adolescentes. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, n. 11, p. 159-168, 2008.

SINCLAIR, J.; HINGSTON, P.; MASEK, M. Considerations for the design of exergames. In: **International Conference os Computer Graphics and Interactive Techniques in Australia and Southeast Asia**. 5. 2007. Proceedings of the... Perth, Australia, 2007. p. 289-96.

SOARES, L. D.; PETROSKI, E. L. Prevalência, fatores etiológicos e tratamento da obesidade infantil. **Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano**, v. 5, n. 1, p. 63-74, 2003.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE ENDOCRINOLOGIA E METABOLOGIA.

Disponível em: <<http://www.endocrino.org.br>>. Acesso em: 02 set. 2014.

UOL. Xbox 360 chega em 1º de dezembro no Brasil, por R\$ 2.999,00. 2006.

Disponível em: <<http://jogos.uol.com.br/ultnot/xbox/ult4101u69.jhtm>>.

VAGHETTI, C. A. O.; BOTELHO, S. S. C. Ambientes virtuais de aprendizagem na educação física: uma revisão sobre a utilização de Exergames. **Ciências & Cognição**, v. 15, n. 1, p. 76-88, 2010.

WALLOP, H. N. H. S. **Endorses Nintendo Wii Fit Vídeo Game.** Telegraph, Londres, out. 2009.

ZEA, N. P. et al. Design of Educational multiplayer videogames: A vision from collaborative learning. **Advances in Engineering Software**, n. 40, p. 1251-1260, 2009.

A TECNOLOGIA ASSISTIVA A SERVIÇO DA INCLUSÃO ESCOLAR NA INFÂNCIA

ELIZANDRA SIRLEI DEL ZOTTO RITTER

Resumo: Na intenção de relacionar a potencialidade do desenvolvimento integral dos alunos da educação infantil de acordo com sua individualidade e a incidência atual da inclusão social de pessoas com necessidades educativas especiais no espaço da escola regular, este texto analisa a importância das tecnologias assistivas direcionadas aos alunos com baixa visão, apresentando um caso em específico de atendimento em sala de recursos audiovisuais na educação infantil da rede municipal de São Leopoldo. O objetivo primordial desta discussão permeia a importância das mídias no contexto da educação contemporânea, na nuance do respeito à diversidade e a quebra de paradigmas com relação à potencialidade de desenvolvimento das pessoas com necessidades especiais no espaço da escola desde os primeiros anos de sua infância e a relevância desta intervenção com relação às possibilidades de crescimento pessoal constante e na mesma proporção dos demais educandos.

Palavras-chave: Tecnologia Assistiva. Baixa Visão. Educação Infantil.

Introdução

Esta sociedade da informação interage através de recursos digitais de modo a constituir conhecimentos e utilizá-los em suas organizações e nas instituições escolares. Desta forma, esta convergência de mídias rompe barreiras físicas e promove discussões entre culturas. Novos conceitos são constituídos a cada intervenção ou nova relação entre os indivíduos envolvidos neste sistema, ao passo em que utilizam as tecnologias de modo a disseminar informações ao redor do mundo. As tecnologias assistivas, neste contexto atual, promovem a discussão necessária a respeito do atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais nos espaços escolares. Desta forma, segundo Silva (2009: 139), a integração escolar garantiu o acesso às crianças com deficiências a um atendimento individualizado conforme o reconhecimento sobre suas necessidades reais, além de formação especializada dos professores de modo a contemplarem os aspectos precisos para auxílio ao desenvolvimento integral dessas crianças. As mídias, por sua vez, conforme Gheller (2012), são ferramentas capazes de tornar a escola um local mais atraente para os alunos de modo que compreendam a sociedade da informação na qual estão inseridos, sendo respeitados em toda sua diversidade.

Por tecnologias assistivas, entendemos os recursos determinados para o objetivo específico de ampliar as possibilidades de entendimento sobre o mundo das pessoas com necessidades educacionais especiais (BERSCH, 2013). A grande discussão tratada neste texto é a incidência das tecnologias assistivas dirigidas a pessoas com baixa visão, em uma análise específica do atendimento de crianças com esta deficiência em sala de atendimento multiespecial na educação infantil.

Hoje, o acesso às mídias está diretamente ligado ao poder sobre a informação e sobre o conhecimento. Logo, sobre a evolução humana e das sociedades, podendo ou não estar condicionada a questões financeiras, de cunho político ou sociocultural (MORÁN, 2007). O professor, enquanto mediador de um processo de construção de conhecimento no espaço da escola, é agente transformador de contexto, pois instiga seus alunos a protagonizarem momentos de descobertas sobre seu próprio mundo, utilizando as ferramentas que lhes são disponíveis. A relevância da utilização da tecnologia na escola está diretamente relacionada a sua significação para a constituição de saberes e conceitos (GHELLER, 2012).

Algumas instituições escolares já compreendem e valorizam a incidência das tecnologias assistivas, fomentando a relação de respeito com sua comunidade e com os indivíduos que nela constituem sua historicidade, em toda sua diversidade. Por isso, a primeira discussão deste texto enfatiza a relevância do planejamento do espaço e das propostas desde a escolarização na educação infantil, a formação dos profissionais em educação e a relação direta da escola contemporânea com a incidência da inclusão social. O segundo momento apresenta um caso específico de um aluno com baixa visão da rede municipal de educação infantil de São Leopoldo e seu atendimento em sala multiespecial, com tecnologias assistivas direcionadas a suas necessidades. Este texto é o resultado das discussões e socializações de experiências na disciplina de Tecnologia Assistiva do Curso de Especialização em Mídias na Educação da Universidade Federal de Pelotas, no âmbito da Universidade Aberta do Brasil.

Respeito à diversidade desde a educação infantil

A contemporaneidade nos coloca em meio a uma sociedade globalizada através da informação, já que todo e qualquer sistema ou organização transmite e interage com seus meios de forma a utilizar-se das novas mídias, potencializando a socialização de conhecimentos e, portanto, beneficiando o conhecimento de mundo (MORÁN et al, 2000). Assim, esta sociedade da informação que cresce em meio à revolução digital traz consigo uma nova visão sobre as possibilidades dos sujeitos envolvidos no processo, já que são reconhecidos seus direitos de acessibilidade e inclusão em espaços sociais. Comportamentos e novas atitudes estão sendo percebidas ao passo em que os indivíduos se relacionam com as tecnologias e os novos sistemas, criando-se novos valores políticos e sociais conforme as ações que exercem em seu contexto e seu papel enquanto transformadores em potencial de sua comunidade e de seu próprio sistema (CASTELLS, 1999).

Ao passo em que a humanidade constitui sua dinâmica social, desenvolve recursos para viabilizar a comunicação entre os indivíduos através de novas tecnologias que trazem mais praticidade às atividades rotineiras, além de criar vínculos entre os sujeitos que as praticam e os softwares propostos. Pensar nas tecnologias e nas opções de intervenção que temos mediante tantas ferramentas que estão disponíveis também demanda equilíbrio e sabedoria em qualquer contexto, já que precisa-

mos respeitar espaços alheios, além de administrar uma série de regras para que o entendimento possa facilitar a comunicação, e, por conseguinte, a constituição de novas ideias, um saber cooperativo:

A aceitação e a valorização da diversidade, a cooperação entre diferentes e a aprendizagem da multiplicidade são, assim, valores que norteiam a inclusão social, entendida pelo processo pelo qual a sociedade se adapta de forma a poder incluir, em todos os sistemas, pessoas com necessidades especiais e, em simultâneo, estas se preparam para assumir o seu papel na sociedade (SILVA, 2009: 144).

Novas identidades são constituídas nas diversas realidades de forma a identificar necessidades e valores de comunidades inteiras e diversas. O potencial desta era digital configura este momento como de relações entre pessoas e sistemas, assim como socialização de ideias e soluções reais às problemáticas sociais (MORÁN et al, 2006). As conexões provenientes destas discussões, por meios digitais, promovem modos de acabar com as desigualdades sociais e interconectar o mundo, sem quaisquer barreiras territoriais. O poder advém do conhecimento e, nesta perspectiva, se potencializa à medida em que é socializado. A era da revolução digital abre portas, mas necessita de sujeitos que entendam este contexto de forma a se utilizarem de positivamente destas opções, defendendo suas comunidades, diminuindo diferenças e distâncias. (MORÁN, 2007).

Segundo Zabalza (1998), durante a etapa da educação infantil, a integralidade do sujeito precisa ser entendida de modo que os espaços e o planejamento pedagógico comportem estratégias para o desenvolvimento deste indivíduo, respeitando as diferentes linguagens expressas na infância:

Embora o desenvolvimento infantil seja um processo global e interligado, não se produz nem de maneira homogênea nem automática. Cada área do desenvolvimento exige intervenções que o reforcem e vão estabelecendo as bases de um progresso equilibrado do conjunto (ZABALZA, 1998: 52).

Nesta perspectiva, a criança que frequenta a escola desde a educação infantil socializa-se de forma a interagir no coletivo diariamente e precisa ser percebida em sua individualidade, tendo condições de desenvolver suas competências em um contexto instigante e desafiador. Corrêa (2003)

discorre sobre a qualidade dos espaços oferecidos para a educação infantil, garantindo os direitos das crianças a um desenvolvimento integral e contínuo, no respeito absoluto à infância e às potencialidades das crianças desde a primeira infância. A autora ainda traz o reconhecimento da identidade de cada sujeito e sua interação social como precursores em sua formação, instituindo-se como agentes de suas culturas e comunidades. O espaço da educação infantil é potencialmente constituinte de valores humanos. Assim sendo, ao tratarmos de questões como a inclusão de pessoas com necessidades especiais desde a infância, tornamos certos tabus, comuns em nossa sociedade, assuntos naturais a serem respaldados e discutidos.

A formação continuada e o aperfeiçoamento constante dos profissionais de educação, de acordo com as temáticas provenientes das necessidades eminentes das comunidades onde as instituições estão inseridas, torna-se fator indispensável quando cogitamos uma escola capaz de assumir esse olhar específico sobre cada um de seus agentes, cada um dos integrantes de seu contexto. O espaço por si só precisa comportar recursos para que o processo de ensino aprendizagem seja efetivo. Materiais e recursos dispostos no espaço físico potencializam experiências, já que nesta modalidade de ensino – educação infantil – a sensibilização acontece através de contato direto e exploratório sobre o ambiente (ZABALZA, 1998).

Conceber a prática educativa como equivalente à educação moral do indivíduo pressupõe um enfoque do processo na formação de caráter desse sujeito. Contudo, as discussões contemporâneas permeiam a disposição de responsabilidades relacionadas à família e à instituição escolar, convergindo na ideia de que um contexto geral e as experiências às quais é submetido esse sujeito são os fatores constituintes de suas capacidades e habilidades no decorrer de seu desenvolvimento, convergindo na formação de sua personalidade. A educação, portanto, perpassa a ênfase sobre a aplicabilidade de conhecimentos teóricos, já que o sujeito, enquanto ser social, precisa ser capaz de subsidiar suas próprias relações em sociedade, percebendo seus deveres consigo mesmo e com aqueles que constituem a diversidade cultural com a qual está envolvido (CHIODI, 2012).

Mas a aceitação de si mesmo e o autorrespeito não se dão se os afazeres de uma pessoa não são adequados ao viver. Como posso aceitar-me e respeitar-me se o que sei, quer dizer, se o meu fazer não é adequado ao meu viver e, portanto, não é um saber no viver cotidiano, mas sim no viver ficcional de um mundo distante? (MATURANA, 2002: 31).

Maturana trata da importância de uma educação abastecida de recursos da realidade humana cotidiana enquanto combustível para o amadurecimento das relações interpessoais e os resultados delas advindos. Neste processo, a tecnologia surge para instigar conflitos entre o homem e o mundo, vinculando educação e cultura, dispondo da comunicação como meio de vivência sobre elementos, possibilidades e percepção do mundo. Chiodi (2012) assume o sujeito formado no século XXI como habituado às tecnologias, sendo capaz de incorporá-las em seu cotidiano em prol de beneficiar sua curiosidade pela informação.

Zabalza (1998) trata da utopia do atendimento individual em tempo integral a cada criança, contudo defende o direcionamento, em momentos distintos, de atividades que possam potencializar as individualidades dentro do grupo. O Plano Educacional Individualizado comporta exatamente as necessidades de cada indivíduo, de forma interdisciplinar, contemplando aptidões, avaliando o processo com constância e propondo aprimoramentos (SILVA, 2010). Nesta instância de compreensão do direito à acessibilidade na educação e da importância de um processo sólido e efetivo de inclusão de educandos com necessidades educativas especiais na escola regular, torna-se fundamental mencionar a relação comunicativa entre escola, família e demais instituições que possam vir a complementar o trabalho de atendimento individualizado (BRASIL, 2015).

As salas de recursos multiespeciais nas instituições de educação infantil presentes nas escolas do município de São Leopoldo são exemplos de espaços que foram constituídos respeitando este pensamento inclusivo sobre o provimento de atividades individualizadas e coletivas que buscam o desenvolvimento dos alunos com necessidades educativas especiais. As salas que despertam o prazer do conhecimento nas crianças da educação infantil são munidas de recursos audiovisuais, em que as tecnologias assistivas estão efetivamente presentes para serem utilizadas no atendimento de cada necessidade. Nestes espaços, cada educando possui novas e repensadas possibilidades de reconhecer-se enquanto indivíduo parte de uma comunidade, além de interagir em seu próprio meio, reconhecendo formas de representação de suas ideias e conceitos. Os mediadores do processo de interação dos espaços para as crianças planejam atividades de forma que estimulem as especificidades de cada aluno, assim como proporcionem momentos de coletividade entre as turmas. Desta maneira, não se tornam espaços resignados a determinados alunos com necessidades educativas es-

peciais. As salas multiespeciais para a educação infantil são pensadas no coletivo do corpo docente, de acordo com o reconhecimento sobre a comunidade escolar e o público atendido, de modo a explorar a ludicidade do universo infantil.

Tecnologias assistivas para crianças com baixa visão: no espaço da sala multiespecial da educação infantil

Pensando no contexto que deveria representar uma escola do século XXI, segundo Leite et al apud Pallof e Pratt (2005), objetivamos a constituição de espaços que proporcionem uma interação colaborativa e compartilhada de ideias, resultando em comunicação e, portanto, em construção de novos saberes. Esta constituição oficializa a transição do sujeito de simplesmente independente para se tornar interdependente de sua realidade. Assim, torna-se efetivamente capaz de fazer transformações pessoais e sociais, já que este é o verdadeiro princípio de uma educação significativa em potencial.

As tecnologias são imprescindíveis à rotina agitada da vida contemporânea, contudo podem ou não ser utilizadas de forma equilibrada em qualquer ambiente, respeitando o espaço do outro e as regras estipuladas para o bom convívio social. Na escola não deixa de ser diferente. Existe um Projeto Político Pedagógico que estabelece perspectivas objetivas com relação ao que é proposto neste ambiente, onde combinações são estipuladas a fim da promoção da aprendizagem e dos limites para cada sujeito. Deste modo, existem horários para determinadas tarefas, assim como momentos de mais lazer para o desenvolvimento da sociabilidade. Conforme Brito (2011: 112), “ocorre a necessidade de o professor inovar a ação pedagógica, em que simplesmente receber o trabalho do aluno, lê-lo e devolvê-lo não cabe mais na educação do presente”.

Chiodi (2012) entende a escola contemporânea como contribuinte ao desenvolvimento social inerente ao desenvolvimento tecnológico, percebendo as mídias como ferramentas aliadas dos profissionais em educação na constituição de suas propostas. A etapa da educação infantil, por sua vez, é um espaço institucional onde cada criança manifesta suas vivências culturais advindas do seio familiar, interpretando um novo contexto ao qual está sendo exposta. Esta criança, ao ser reconhecida como ser único, torna-se protagonista de seu tempo, sendo capaz de analisar seu meio, discutindo soluções para seus receios, transfor-

mando ideias. A escola possibilita a ela condições de ser agente em sua comunidade e defender seus direitos.

Na educação infantil da rede municipal de São Leopoldo, as salas multiespeciais potencializam a busca pela identidade própria de cada sujeito, de modo a respeitar as diferenças e efetivar a inclusão na escola. Nestes espaços, são atendidos os alunos com necessidades educacionais especiais em momentos distintos, de forma individualizada. Além disso, são planejados momentos em que as turmas, em todo seu coletivo, são contempladas com atividades. O objetivo é a interação e a socialização a partir da comunicação e da exploração dos sentidos, utilizando ferramentas tecnológicas.

O exemplo a ser especificado neste texto é o caso de um aluno com baixa visão, de 5 anos de idade, que complementa uma turma de 18 alunos. Sua especificidade foi percebida no espaço da escola, quando notou-se que precisava fazer aproximação demasiada em determinadas atividades propostas pelas professoras. A partir de observações periódicas, a família foi instigada a procurar por auxílio especializado, que confirmou a necessidade da utilização de óculos pelo aluno. A baixa visão não permitia que ele distinguísse alguns objetos, letras ou pessoas a longa distância, sendo sua visão corrigida com lentes de grau elevado que levaram um longo tempo para se tornarem naturais para a criança. A condição deste aluno movimentou professores e colegas que ficaram curiosos no decorrer do processo.

Mediante a ocorrência de sua especificidade, as professoras possuíam um planejamento individualizado que compreendia a adaptação das atividades realizadas em sala de aula e nos espaços recorrentes da escola. O planejamento necessita de um sentido, baseado em uma realidade dinâmica e objetivos relacionados à resolução de problemas do público-alvo. A significação do processo engloba aspectos da realidade cotidiana, delegando aos indivíduos envolvidos tarefas desafiadoras e complexas que exigem pensamento, raciocínio e execução conscientes.

A escola não possui recursos para enfrentar sozinha o desafio de construir um “novo mundo” para as crianças, mas constitui um recurso social básico que fará parte de uma rede mais ampla capaz de ir avançando na direção de melhorar as condições de vida infantis. (ZABALZA, 1998: 18).

Este aluno, a partir do momento em que se acostumou com sua nova condição, interagiu de forma natural no espaço da escola, pois já se mostrava integrado e respeitado em sua individualidade. Os demais colegas, assim como os profissionais em educação, se comunicavam com ele de forma natural, desenvolvendo estratégias de contato oral e contato tátil.

Este aluno era contemplado em seu processo educativo com atividades direcionadas na sala multiespecial da escola de educação infantil, onde dispunha de atividades diferenciadas, ora potencializadas com imagens e mensagens em tamanho ampliado, ora com texturas diferenciadas. O propósito deste atendimento foi desenvolver os demais sentidos em seu corpo e estimular a visão de modo a (re)interpretar objetos e imagens que antes eram vistos de forma desfocada. Assim, conforme os profissionais que agiam diretamente com ele, as tecnologias assistivas eram ferramentas fundamentais neste processo pelo qual ele está passando. Atividades como jogar nos computadores, definir imagens visualizadas através do projetor e fotografar os colegas permitiam que a criança associasse elementos de sua realidade com cores e formas, construindo novos conceitos em sua vida.

Conforme Bersch (2013), existe uma gama de conceitos para as tecnologias assistivas. Abordando um dos conceitos trazido pela autora, proposto em documento elaborado por uma comissão de países da União Europeia, coloca-se como uma representação que incorpora ações a recursos e compreende que o contexto envolvendo as atividades com as tecnologias assistivas provocam mudanças, e não a disponibilidade destas tecnologias por si só:

[...] em primeiro lugar, o termo tecnologia não indica apenas objetos físicos, como dispositivos ou equipamento, mas antes se refere mais genericamente a produtos, contextos organizacionais ou modos de agir, que encerram uma série de princípios e componentes técnicos (EUROPEAN COMMISSION – DGXIII, 1998 apud BERSCH, 2013: 3).

Este aluno com baixa visão, cujo atendimento acontece já na etapa da educação infantil, conforme os profissionais que trabalham corporativamente para comportar suas necessidades, aprende diariamente a perceber seu mundo, toque a toque, vibração a vibração. Assim, com o

auxílio de Mesas Educacionais Positivo¹, o aluno realiza atividades interdisciplinares que instigam o tato e a audição.

Para que o processo de ensino e aprendizagem aconteça em espaços formais ou não formais é necessário que haja interação do sujeito aprendente com seu meio e objetos que nele existem, assim como a mediação de outro sujeito. As linguagens surgem ao passo em que há interação com os contextos pela criança (MALAGUZZI, 1999). Seu desenvolvimento está diretamente relacionado ao cognitivo de cada indivíduo, ou seja, cada criança tem seu processo próprio, que está relacionado, por sua vez, às experiências às quais estas crianças estão expostas. Assim sendo, também considerando os estudos psicológicos de Vygotsky, a criança aprende através dos estímulos que possui do ambiente onde vive (ABRAMOVICH, 1997 apud MARAFIGO, 2012).

Assim, este aluno, atendido em suas especificidades, aprende a perceber seu mundo e cria uma linguagem própria, por meio da qual consegue se comunicar e se fazer entender. Sem estas intervenções propostas, talvez não houvesse uma possibilidade vasta de conhecimento de mundo como está sendo possível. Além disso, esta interação direta com as tecnologias constituem-nas como instrumentos potentes de desenvolvimento de seus outros sentidos, de sua concentração e funções motoras.

Considerações finais

Ao passo em que a humanidade constitui sua dinâmica social, desenvolve recursos para viabilizar a comunicação entre os indivíduos através das tecnologias que trazem mais praticidade às atividades rotineiras, além de criar vínculos entre os sujeitos que as praticam e os softwares propostos. Assim, cada vez mais cedo, crianças e adolescentes envolvem-se com as práticas tecnológicas em casa e fora dela.

Este universo das tecnologias assistivas e dos multimeios proporciona condições para que cada indivíduo esteja em contato constante com as discussões e transformações de seu ambiente. Desta forma, podemos assumir que nossa historicidade e os aspectos que a compõem não existem na atualidade sem a tecnologia e suas interfaces. Assim,

¹ As Mesas Educacionais Positivo são ferramentas tecnológicas que comportam um computador adaptado a uma mesa específica que funciona à base de sensores. De acordo com as atividades propostas pelos softwares infantis, que tratam das diferentes áreas do conhecimento, o aluno localiza blocos com sensores que, ao serem colocados sobre esta base, revelam as respostas às atividades através de áudio e vídeo.

como os meios tecnológicos aproximam pessoas e processos, o sujeito torna-se responsável pela sua própria produção e pelo domínio da expansão de suas ideias e o que elas provocam ou promovem em seu contexto. Este texto fundamenta esta ideia, já que promoveu discussões a partir da disciplina Tecnologia Assistiva: Refletindo sobre Acessibilidade, do curso de especialização em Mídias na Educação.

Nesta perspectiva, tecnologias assistivas, como as citadas neste texto, nas salas multiespeciais da educação infantil do município de São Leopoldo, quebram paradigmas e reconhecem as crianças com necessidades educativas especiais como sujeitos de seu próprio processo de desenvolvimento pessoal e interação com o mundo.

Sobre a análise da proposta direcionada ao educando com baixa visão, na idade de 5 anos, as possibilidades de interação com diferentes softwares que lhe são proporcionadas na escola e sua socialização cotidiana com toda a comunidade escolar efetivamente nos proporciona a conclusão de que a inclusão não só é possível, como também é imprescindível para o cultivo do respeito à diversidade. É um convite à quebra de barreiras e um aprendizado incomensurável sobre o universo do potencial humano.

O objetivo da educação infantil é o desenvolvimento integral e global das crianças, de forma que cada indivíduo possa interagir em seu meio conforme suas capacidades e percepções. O ambiente no qual as vivências acontecem e o processo se dá interfere diretamente na qualidade de apropriação de conhecimento dos indivíduos envolvidos. Assim, momentos planejados pelo professor de forma a englobar propostas diferenciadas em contextos e elementos podem propiciar a incorporação dos alunos ao processo.

A expressão de seus sentimentos, receios, angústias e ambições traz os alunos para o universo real do enfrentamento de seus problemas e da dinâmica da vida, dos acontecimentos. O professor é o agente mediador deste processo, à medida que rege os momentos de exploração e discussão em sala de aula. A família também é peça importante, já que a criança continua seu crescimento pessoal quando não está no espaço restrito da instituição escolar. Portanto, a comunidade aprendente na qual o processo acontece pode ser beneficiada na mesma proporção em que se dedica a ele.

As realidades dos espaços educacionais diferenciam-se entre si, mas dispõem de potencialidades diversas de intervenção relacionadas às tecnologias da educação. Teorias surgem e tratam da ação pedagógica de acordo com as demandas de cada sociedade e suas transformações,

mas a importância do educador que é agente nas condições que possui e na responsabilidade que tem com a comunidade na qual atua é incontestável. As possibilidades existem e as perspectivas referentes à criação de recursos didáticos são infinitas, contudo é indispensável que denotem a paixão pelo conhecimento exposto no projeto e as virtudes advindas da atitude pedagógica que ele traduz.

Referências

- BERSCH, R. **Introdução à tecnologia assistiva**. Porto Alegre: Assistiva, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília/DF, 2015.
- BRITO, G. S.; PURIFICAÇÃO, I. **Educação e novas tecnologias: um (re) pensar**. Curitiba: InterSaber, 2011.
- CORRÊA, B. C. Considerações sobre Qualidade na Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 85-112, 2003.
- CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CHIODI, K. **As mídias TV e vídeo no processo de socialização na educação infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso de Especialista em Mídias na Educação. UFRGS, 2012.
- GHELLER, S. **Uso integrado de mídias na educação infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso de Especialista em Mídias na Educação. UFRGS, 2012.
- LEITE, C. L. K. et al. **A aprendizagem colaborativa na educação à distância on-line**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2005.
- MALAGUZZI, L. Histórias, Ideias e Filosofia Básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da Criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- MARAFIGO, E. C. **A importância da literatura infantil na formação de uma sociedade de leitores**. São Joaquim: FAFIPA, 2012.
- MATURANA, H. R. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 2002.
- MORÁN, J. M. As Mídias na Educação. In: MORAN, J. M. **Desafios na Comunicação Pessoal**. 3. ed. São Paulo: Paulinas, 2007.
- MORÁN, J. M. et al. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papyrus, 2000.

SILVA, A. M. **Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos.** Curitiba: Ibpx, 2010.

SILVA, M. O. E. Da exclusão à inclusão: concepções e práticas. **Revista lusófona de educação**, v. 13, p. 135 – 153, , 2009.

ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil.** Porto Alegre: Artmed: 1998.

A UTILIZAÇÃO DAS MÍDIAS NAS AULAS DE ARTE EDUCAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ELIZANDRA SIRLEI DEL ZOTTO RITTER
JOSIAS PEREIRA DA SILVA

Resumo: Na etapa da educação infantil, o desenvolvimento integral do educando é prioridade, já que na primeira infância ele é capaz de vivenciar experiências e explorar o mundo ao seu redor, de modo a conhecer a si mesmo e a seus pares. Entendendo que esta criança que adentra o espaço da escola é protagonista de seu tempo e produz sua própria cultura enquanto ser histórico, esta pesquisa busca elencar propostas desenvolvidas na faixa etária dos 5 anos de idade, em uma escola municipal de São Leopoldo/RS, durante o primeiro semestre de 2016. Tais propostas relacionam-se às práticas de arte educação, potencializadas a partir da utilização de diferentes mídias nos espaços escolares. O embasamento teórico, partindo da metodologia de revisão bibliográfica, fundamenta as possibilidades de sucesso que ambos os assuntos abordados possuem na ação da escola quando praticados de forma lúdica e significativa. Esta pesquisa é resultado do trabalho final do curso de especialização em Mídias na Educação da Universidade Federal de Pelotas.

Palavras-chave: Educação infantil. Arte educação. Mídias na educação.

Introdução

A etapa escolar da educação infantil nas instituições de ensino remete o planejamento pedagógico de cada espaço para o desenvolvimento integral de um aluno com muitas necessidades, a serem compreendidas em aspectos diferenciados, como o físico, o emocional, o social e o afetivo, na constituição de sua inteligência e personalidade (ZABALZA, 1998). Neste aspecto, a criança é tomada como sujeito de direitos, integrando-se com os aspectos de seu próprio mundo, desenvolvendo seu contexto cultural, enriquecendo suas experiências de modo a aumentar seu repertório de recursos e promovendo seu processo de ensino e aprendizagem (SILVA, 2011).

A arte educação, por sua vez, é reconhecida na escola contemporânea como uma forma de expressão que possibilita o envolvimento do aluno de maneira a desenvolver suas capacidades de análise e resolução de seus problemas. Sendo assim, Conforme Brittain e Lowenfeld (2002: 35), “Cada desenho reflete os sentimentos, a capacidade intelectual, o desenvolvimento físico, a acuidade perceptiva, o envolvimento criador, o gosto estético e até a evolução social da criança, como indivíduo”. No contexto da escola, a arte educação surge para instigar conflitos entre o homem e o mundo, vinculando educação e cultura, dispondo da questão da corporeidade como meio de vivência sobre elementos, possibilidades e percepção do mundo. Por sua vez, “a forma plástica, nas artes, é instauradora de um mundo e, como o mito, depende de que cada sujeito a atualize, a construa como imagem, segundo seus próprios significados, individuais e sociais” (PILLAR, 2001: 126).

Na escola, a criança da educação infantil se encontra em processo de desenvolvimento global, para o qual são necessárias formas de intervenções variadas a fim de que o processo estabeleça ligações apropriadas das capacidades. Conforme Zabalza (1998: 52), “A dimensão estética é diferente da psicomotora, embora sejam relacionadas”. De maneiras variadas, o indivíduo aprende através de seus sentidos e sua forma de expressão reflete o modo como compreende seu meio: “A expressão procede da criança total e constitui um reflexo desta” (BRITAIN; LOWENFELD, 2002: 21), sendo seus sentimentos, interesses e pensamentos expostos em sua arte, em suas pinturas, em seus desenhos, como um reflexo de sua personalidade. Uma mente criadora afirma sua identidade à medida que lhe são fornecidas maneiras para que esse processo

aconteça de forma espontânea, através de atitudes positivas e encorajadoras (PILLAR, 2005).

Segundo Brittain e Lowenfeld (2002: 381), é no tempo da educação infantil que a criança aprende “de modo mais ativo do que passivo”, pois interage de forma efetiva com seu meio e o “tocar, ver e manipular fazem parte de seu progresso total”, atitudes importantes ao seu desenvolvimento “cognitivo e perceptivo”. Na sua defesa pelo processo de ensino e aprendizagem planejado na instituição escolar para a criança pequena, Zabalza (1998) enfatiza a relevância da ambientação dos espaços de modo a promover possibilidades de interações múltiplas aos alunos.

Pensar os espaços para que haja efetivamente um processo de ensino e aprendizagem na educação infantil é planejar meios para agregar sentidos às ações propostas na escola. Ao término do curso de especialização em Mídias na Educação da Universidade Federal de Pelotas, enquanto educadora desta etapa da educação, o questionamento desta pesquisa permeia a utilização das mídias em aulas planejadas de arte educação para crianças. O objetivo desta investigação abrange a importância das tecnologias na escola contemporânea e seus benefícios quando tratamos o indivíduo como ser global em seu processo de aprendizagem.

O texto traz, em primeira instância, pesquisa bibliográfica referente à incidência das mídias na contemporaneidade, no espaço da instituição escolar, e ao planejamento pedagógico que agregue as novas demandas desta era digital. Nesta perspectiva, são discutidas práticas de arte educação para o desenvolvimento dos educandos que adentram a escola na educação infantil e a utilização das tecnologias. O segundo momento descreve propostas de atividades de arte educação desenvolvidas na Escola Municipal de Ensino Fundamental Francisco Cândido Xavier, no Município de São Leopoldo/RS, com alunos na etapa da educação infantil, com 5 anos de idade. As atividades propostas nesta etapa revelam a relação entre estas práticas e a utilização das mídias na constituição do processo educativo na escola.

Mídias na escola: pensando espaços de aprendizagem

Em tempos de cibercultura, na era da informação, em que precisamos, enquanto profissionais em educação, de aprimoramento e formação continuada constante para podermos acompanhar os interesses e analisar as realidades nas quais nossos alunos se inserem e as quais os

constituem, é necessário que tenhamos a pesquisa como ferramenta de subsídio à percepção sobre alguns questionamentos, de forma a discutir potencialidades e metodologias em benefício do processo de ensino aprendizagem. Professores pesquisadores e reflexivos relacionam ação e investigação sem deixar o rigor ético da pesquisa em xeque. Desta forma, incitam seus alunos a interagirem de forma a compartilharem vivências e transformarem contextos (ANDRÉ, 2001).

Para discorrermos sobre a função de uma escola articulada com este professor pesquisador e com esta era da informação, evidenciamos o conceito trazido por Freire sobre a educação, segundo o qual o homem tem a potencialidade de refletir sobre si mesmo e situar-se em determinado tempo e realidade, estando, desta forma, na busca constante de ser mais, fazendo autorreflexões, descobrindo-se como um ser inacabado, em constante e infinita busca. Freire (1979:27) cita esta como a “raiz da educação”. Nesta análise, incitada por Freire, percebemos que não há uma realidade sem o sujeito que se aproprie dela e que nela faça transformações, constituindo sua historicidade. Desta mesma forma, não há o sujeito sem seu meio de relações e interação, ou seja, não há novas constituições de saberes sem a relação entre ação e reflexão. Este é o verdadeiro papel da escola que desenvolve este indivíduo de forma autônoma sobre julgamento de valores e atitudes. Esta escola, segundo Liblik et al. (2011), precisa reconhecer as identidades diversas advindas das realidades trazidas pelos alunos, sujeitos de todo o processo educacional. Além disso, a escola deve contribuir e agregar ao crescimento pessoal e social deste indivíduo de forma que ele seja protagonista de sua própria trajetória. Segundo Zabalza (1998: 52):

Embora o desenvolvimento infantil seja um processo global e interligado, não se produz nem de maneira homogênea nem automática. Cada área do desenvolvimento exige intervenções que o reforcem e vão estabelecendo as bases de um progresso equilibrado do conjunto.

Nesta perspectiva, a criança que frequenta a escola desde a educação infantil e socializa de forma a interagir no coletivo diariamente, precisa ser percebida em sua individualidade, tendo condições de desenvolver suas competências em um contexto instigante e desafiador. Além de formação continuada e aperfeiçoamento constante para os profissionais em educação, de acordo com as temáticas provenientes das necessidades emi-

mentes das comunidades onde as instituições estão inseridas, o espaço por si só precisa comportar recursos para que o processo de ensino aprendizagem seja efetivo, sendo necessariamente em material concreto, enquanto necessidade das etapas da educação infantil, já que, nesta modalidade de ensino, a sensibilização acontece através de contato direto com o ambiente (Projeto Político e Pedagógico, 2016).

A comunicação estabelecida entre os sistemas neste mundo globalizado permeia as áreas do conhecimento, disseminando novos conceitos relacionados a nosso cotidiano. As mídias potencializam este processo, pois interligam sujeitos através de ferramentas que socializam informações diversas ao redor do mundo. Assim, esta sociedade da informação que cresce em meio a esta revolução digital traz consigo uma nova visão sobre as possibilidades dos sujeitos envolvidos no processo, já que são reconhecidos seus direitos de acessibilidade e inclusão em espaços sociais. Comportamentos e atitudes novos estão sendo percebidos à medida que os indivíduos se relacionam com as tecnologias e os novos sistemas, criando novos valores políticos e sociais, conforme as ações que exercem em seu contexto e seu papel enquanto transformador em potencial de sua comunidade e de seu próprio sistema (CASTELLS, 1999).

Para que a utilização de tecnologias no processo ensino-aprendizagem rompa as barreiras do tecnicismo e do modismo, é necessário se ter clareza das intenções e objetivos pedagógicos, ou seja, da intencionalidade e das ideologias que estruturam os Projetos Pedagógicos e que determinam a práxis pedagógica. É preciso que os professores se apropriem da importância de seu papel social e tomem as rédeas do fazer pedagógico, trazendo para a sua prática tanto o novo quanto as mudanças necessárias para assimilá-lo de forma seletiva e crítica (SILVA, 2011: 541).

Conforme Zabalza (1998), para que o processo de ensino e aprendizagem aconteça em espaços formais, é necessário que haja interação do sujeito aprendiz com seu meio e objetos que nele existem, com a mediação do professor. As linguagens existentes nos contextos explorados pelos alunos estão relacionadas ao desenvolvimento cognitivo de cada criança, conforme seu processo individual. Vygotsky, em seus trabalhos sobre a psicologia infantil, afirma que a criança aprende através dos estímulos que possui do ambiente onde vive (MARAFIGO, 2012: 8). Assim,

este aluno aprende a perceber seu mundo e cria uma linguagem própria com a qual consegue se comunicar e se fazer entender.

Na assimilação das primeiras linguagens, a interação direta com a linguagem da tecnologia constitui-se como instrumento de desenvolvimento de seus outros sentidos, de sua concentração e funções motoras (MORAN, 2007). Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010: 19), o oferecimento do espaço para os educandos da educação infantil deve garantir o trabalho coletivo e, entre outros aspectos: “A indivisibilidade das dimensões expressivo motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança”. Um projeto pedagógico que reconheça a criança da primeira infância em uma escola regular deve seguir estes mesmos preceitos e respeitar seu processo de desenvolvimento, garantindo-lhe condições de exploração de seu contexto, do entendimento sobre sua comunidade e da relação saudável com sua família.

Como ser de direitos, esta criança que adentra a escola na educação infantil, considerada “sujeito histórico” através de suas relações e práticas do cotidiano (OLIVEIRA, 2010:5-6), utiliza-se do lúdico para entender este novo espaço e modificá-lo conforme suas possibilidades. Estas possibilidades, por sua vez, são advindas de um planejamento institucional que permeia dois eixos norteadores, conforme as Diretrizes para a Educação Infantil: interações e brincadeiras. A partir das experiências providenciadas pela escola na etapa da educação infantil, as crianças aprimoram o conhecimento de si mesmo e de seu mundo, imergem nas potencialidades das diversas linguagens e têm conhecimento das diferentes mídias tecnológicas, como fomentadores de um currículo que entenda esse educando como integral e único em suas competências (BRASIL, 2010).

Sobre a relação tecnologia e arte educação

A linguagem da arte, aliada à educação (arte educação), enfatiza as diferentes formas de comunicação que podemos inferir a partir da expressão dos sentidos, não somente na plástica, mas na subjetividade do sujeito que condiciona seu emocional e o transforma em algo que pode ser interpretado (PILLAR, 2005).

O currículo da educação infantil, embasado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para esta etapa da escolarização, é proposto entendendo a criança como “sujeito conhecedor” (BRASIL, 2006: 13).

Enquanto produtores de sua própria cultura e historicidade, neste país, estes pequenos infantes têm direito a uma educação de qualidade que desafie o desenvolvimento de seu senso estético, criatividade, transformação de seu meio e cidadania. Para o educador desta faixa etária, a afetividade e a sensibilidade para com cada um de seus alunos é fator primordial para o alicerce de qualquer proposta pedagógica que almeje qualidade no processo educativo. Crianças sonham e imaginam coisas que vão além do discurso direto e são motivadas a ingressarem em novos mundos de fantasia assim que provocados pelo seu contexto (HONORATO, 2005).

Ao desenvolver-se um projeto pedagógico para a educação infantil, além do aprendizado através do lúdico, não podem ser desprezados aspectos como espaços e materiais disponíveis, assim como o conhecimento sobre o currículo e projetos da escola para a faixa etária em questão. De acordo com Conceição (2011), o aprender e o fazer são determinantes na prática em arte e podem ser desenvolvidos em diferentes espaços de forma positiva. Desta mesma forma, a autora enfatiza que: “A arte é produzida a partir das tecnologias em cada época” (CONCEIÇÃO, 2011: 157). Logo, não é possível que consigamos discriminar nossas vivências culturais das tecnologias incidentes sobre elas.

Esta sociedade da informação, segundo Morán (2007), leva o indivíduo a modificar seus conceitos com grande frequência, pois está sujeito a transições contínuas, a construções de significados eminentes e à sensibilidade com as possibilidades das novas tecnologias. Na constituição de uma escola articulada com este processo de inclusão digital, que não rejeita as perspectivas culturais de suas comunidades, criatividade e tecnologia se complementam e permitem aos sujeitos aprendentes que explorem as linguagens de seu meio sem optar por uma ou outra. Morán (2007) ainda utiliza a linguagem visual como motivadora da imaginação e da relação afetiva do ser humano com o mundo que o cerca.

As tecnologias são pontes que abrem a sala de aula para o mundo, que representam, medeiam o nosso conhecimento do mundo. São diferentes formas de representação da realidade, de forma mais abstrata ou concreta, mais estática ou dinâmica, mais linear ou paralela, mas todas elas, combinadas, integradas, possibilitam uma melhor apreensão da realidade e o desenvolvimento de todas as potencialidades do educando, dos diferentes tipos de inteligência, habilidades e atitudes (MORÁN, 2007: 3).

Estas considerações feitas por Morán compreendem as múltiplas linguagens a serem desenvolvidas na infância e amarram as relações que podem ser estabelecidas através das práticas de arte educação na educação infantil e a utilização das diferentes mídias digitais. Como parte do cotidiano das sociedades, as artes e a mídias representam um aglomerado de padrões de sentido estabelecidos pelo sistema como formas de pensar e agir em comunidade.

Metodologia

Esta pesquisa caracteriza-se por ser qualitativa, com abordagem de estudo de caso. O estudo de caso visa a descoberta: mesmo que o investigador parta de alguns pressupostos teóricos iniciais, ele procurará se manter constantemente atento a novos elementos que podem emergir como importantes durante o estudo (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

A pesquisa desenvolveu-se no primeiro semestre de 2016 como trabalho final do curso de especialização em Mídias da Educação da Universidade Federal de Pelotas, no âmbito da Universidade Aberta do Brasil. Foi realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Francisco Cândido Xavier, no município de São Leopoldo/RS, com duas turmas da etapa da educação infantil. O objeto de análise é a relevância das mídias nas aulas de arte educação, potencializando o desenvolvimento integral do educando no espaço escolar. Esta escolha se deve ao fato do pesquisador ter sua primeira formação em arte educação e sua área de atuação, há 15 anos, ser a educação infantil, mantendo um efetivo planejamento de atividades pedagógicas relacionadas à arte para crianças.

A coleta de dados para descrição e análise da pesquisa ocorreu por meio de registros em diários de bordo que traziam o planejamento das propostas pedagógicas de arte educação com a utilização das mídias. No decorrer do desenvolvimento das aulas planejadas, fotografias e vídeos tornaram-se os registros para efetivar o desdobrar da pesquisa, ou seja, como cada mídia era utilizada em cada aula para as crianças. As aulas práticas foram desenvolvidas entre março e maio de 2016, de forma semanal.

A análise das propostas realizadas com os alunos, durante março e maio de 2016, observou o interesse dos alunos pelas mídias durante as aulas, o envolvimento do educando com materiais diversificados, a coletividade e o processo de desenvolvimento do grupo nesse espaço de tempo proposto para a pesquisa.

Resultados e Discussão

Descreve-se aqui a sequência das propostas pedagógicas aplicadas nos espaços da escola aos alunos da educação infantil, com a inclusão da mídia como recurso, e as observações feitas mediante colocações dos alunos e envolvimento nas atividades. Foram realizadas uma proposta por semana, com média de duas horas cada. O objetivo de cada proposta envolvia uma temática que a turma desenvolvia através de uma técnica de arte e um recurso de mídia.

Proposta 1

Aconteceu em uma sala de aula tradicional da escola, cuja organização mantém classes enfileiradas. A proposta consistiu na observação e discussão a respeito dos elementos que compõem a obra “*O palhaço Aka James Bollinger Mazutreek, Renoir, 1868*”¹. Conforme cada elemento era descoberto e descrito pelos alunos durante a exploração da imagem em tamanho ampliado e colorido, ele era registrado de forma gráfico-plástica, através de desenho em base de papel.

Enquanto o grupo desenhava cada elemento da obra como, por exemplo, o violino do palhaço, sua roupa extravagante, as pessoas na plateia, etc, estes mesmos elementos eram representados através do software Paint² no computador portátil fornecido pela professora. Assim, o computador seguia de aluno em aluno cada vez que um novo elemento era representado pelo grupo. O objetivo de agregar o notebook foi de constituir uma imagem de releitura da obra explorada pelo grupo, onde cada um pôde dar uma parcela de contribuição, o que deixava os alunos concentrados durante a tarefa, envolvidos na exploração dos detalhes e com expectativas recorrentes de utilização da tecnologia em vez do papel simplesmente, além de reconhecerem o trabalho dos colegas durante a proposta.

Proposta 2

A lenda sobre a aldeia de Kirikou³, na África, foi uma contação de história que aconteceu em pequenos grupos sobre o tapete da sala de acolhimento. O objetivo era discutir sobre os aspectos da vida do me-

1 FEIST, P. H. **Renoir**. Rio de Janeiro: Taschen, 2012.

2 *Software* do Sistema Operacional Windows que permite a edição de imagens.

3 RODRIGUEZ, J. L. *et al.* **Kirikou e a Feiticeira - Lenda adaptada**. São Paulo: Saraiva, 2012.

nino, nascido em uma determinada cultura, e que utilizava os ensinamentos de seus antepassados para viver com sabedoria em seu mundo. Descrevemos suas características físicas, emocionais e os elementos que complementavam sua vida na aldeia, percebendo que cada um tem seu potencial e suas próprias características.

Conforme Zabalza (1998), investir na infância significa promover e divulgar na cidade uma cultura da infância “sobre” e “em torno da infância”. Neste pressuposto, apoiamos a ideia de propiciar momentos para que estes pequenos indivíduos identifiquem-se como sujeitos do processo de acordo com os valores enraizados pela sua cultura original a fim de contribuir em sua sociedade diversa culturalmente, sem sofrerem preconceito ou quaisquer formas de negligência social, pois esta historicidade já foi promovida ao longo de muito tempo e neste momento do Brasil, é necessário que consigamos mudar este senso comum e debater questões étnico-raciais com facilidade e liberdade, promovendo uma cultura antirracista.

Aplicando essa ideia de Zabalza, a sequência da proposta foi a expressão gráfica do sujeito com peças em papelão e tintas, em que cada aluno montou seu próprio boneco de acordo com suas características. Durante este processo, pequenos grupos trabalhavam no computador da professora pesquisadora, no editor de imagem Gimp⁴, para aderir características ao personagem Kirikou, sua família e sua aldeia. O uso de ferramentas como o spray, utilizado para fazer o cabelo dos personagens, mostrou que os alunos já conseguem se perceber e se representar como realmente são.

Propostas 3, 4, e 5

A partir da obra “*Veleiros em Argenteuil, Renoir, 1873-74*”⁵, o objetivo desta proposta é a teatralização. O primeiro momento desta atividade envolveu a interpretação coletiva da obra em questão, em que os alunos falaram sobre o que estava acontecendo na cena e as possibilidades anteriores e posteriores de sequência. Assim, em pequenos grupos, construíram três momentos dramatizados relativos à cena do barco, ou seja, o que aconteceu antes da pessoa estar no barco, o que acontece quando ela já está se movimentando no barco e o que acontece depois desta pessoa terminar

⁴ *Software* do Sistema Operacional Linux e Windows para edição de imagens.

⁵ FEIST, P. H. **Renoir**. Rio de Janeiro: Taschen, 2012.

suas atividades de pesca. O momento de encenação dos pequenos grupos rendeu momentos de socialização coletiva e intervenções positivas dos colegas, que demonstravam atenção ao observarem o que os colegas haviam criado, como haviam projetado o barco com os elementos que tinham em sala de aula, assim como as falas entre os personagens.

A mídia envolvida neste processo de criação foi a máquina fotográfica, que foi utilizada pelos alunos de modo a registrarem, por vídeo, as dramatizações dos grupos. Estas cenas filmadas foram socializadas entre os alunos de forma autônoma e gradativa, já que eles se reuniam em pequenos grupos para assistirem suas próprias produções. Em um momento posterior, com auxílio do computador da professora pesquisadora e o editor de vídeo Pinnacle Studio⁶, ainda em pequenos grupos, fizemos a transferência das cenas da máquina fotográfica para o notebook, editamos as cenas que queríamos, colocamos transições entre as dramatizações e o nome dos alunos nos créditos finais. A culminância desta proposta aconteceu na exibição e discussão do filme que foi construído pela turma. Para isso, utilizamos novamente o computador da professora que, devido a todo este processo de interação das mídias em propostas, já é um recurso presente e natural aos alunos, que o utilizam como elemento de seu contexto.

Propostas 6, 7 e 8

Nas 3 propostas descritas aqui o recurso em comum é a fotografia e a utilização da máquina fotográfica e do aparelho celular da professora pesquisadora como recurso de mídia. Na primeira atividade, o objetivo foi abordar a educação ambiental, elencada à arte. Para efetivar essa dualidade, nosso trabalho foi constituído a partir da exploração do globo terrestre pelas crianças no objetivo de iniciarmos uma discussão sobre nosso mundo e todos os elementos que são importantes para podermos constituir, dia a dia, uma vida saudável e produtiva. A sequência da proposta foi a construção artesanal de nosso próprio globo tendo como base um balão surpresa, coberto por muitas camadas de papel e cola e a devida representação da água e da terra/matras com papéis coloridos. Utilizando as imagens verdadeiras, pintadas a giz pastel, construímos frases com rimas sobre os elementos que gostaríamos de agregar ao “NOSSO MUNDO”, como, por exemplo:

⁶ *Software* de edição de vídeo.

a) Bichinhos que voam, bichinhos que nadam... do nosso planeta eles não escapam!

b) Azul e verde... água e árvores, flores e borboletas!

A sequência desta proposta aconteceu ao passo que cada aluno representava graficamente um elemento do planeta em lâmina transparente e caneta permanente para ser aderido ao mundo artesanal e exposto na escola, a fim de simbolizar que fazemos parte de um todo. Na atividade seguinte, no pátio da escola, renovamos um jardim suspenso que estava descuidado por todos. Renovamos a terra e as plantas, processo que foi cuidadosamente fotografado pelos alunos, etapa a etapa: retirada das plantas mortas, retirada da terra velha, renovação da terra com adubo, reposição da terra nos vasos feitos de recicláveis, escolha das plantas, plantio, água e reposição no jardim suspenso. Este processo foi, em grupo, sequenciado em slides, constituindo-se como um objeto de aprendizagem produzido pela turma para ser apresentado a outros colegas e turmas da escola, no objetivo de conscientização sobre os cuidados com nosso próprio espaço de ocupação.

Nesta mesma perspectiva de cuidados com os espaços da escola, na atividade 3, continuamos fotografando momentos rotineiros dos alunos na escola. Estas fotografias eram observadas e analisadas no computador de modo a dialogarmos sobre os espaços da escola e o que poderíamos fazer para melhorá-los. Com auxílio do software de edição de imagem Gimp, escolhemos algumas fotos para compormos o jogo dos 7 erros. Em pequenos grupos, escolhemos alguns pequenos elementos a serem apagados das fotografias. Posto que teríamos a fotografia verdadeira e a editada lado a lado, convidamos algumas turmas para resolverem o jogo dos 7 erros, achando as diferenças. Neste momento de interação com outros colegas, as crianças da educação infantil mostravam-se orgulhosas pelo feito das fotografias e do jogo em si, já que os “maiores” da escola (fala das crianças) gostavam de realizar o jogo.

Seguindo na questão ambiental, utilizamos os recicláveis para fazer alguns móveis para brincar no espaço da escola, como sofás com caixas de leite trazidas de casa. Representamos graficamente, através do desenho, a reutilização destas caixas de leite em três etapas: momento de comprar o leite no mercado com a família, consumo do leite em casa, transformação das caixinhas vazias em móveis para brincar. Com

auxílio da fotografia, registramos os três desenhos em sequência e constituímos o jogo da sequência que, assim como a atividade registrada anteriormente, foi socializada com outras turmas no objetivo de incentivá-los a reaproveitar os recicláveis em casa e na escola.

Durante este processo de aplicação das propostas de arte educação com os alunos da educação infantil, em que os recursos de mídia se fizeram presentes, aula a aula, os conteúdos estabelecidos para esta etapa da educação na Escola Municipal de Ensino Fundamental Francisco Cândido Xavier foram cumpridos conforme o Plano Político e Pedagógico (2016). Entre os conteúdos a serem explorados durante as propostas citam-se: linguagens musical, dramática, artística, oral e escrita, pensamento lógico-matemático, educação ambiental, educação étnico-racial, educação para a paz, corporeidade e localização, interação e dinâmica social.

Considerações finais

Esta pesquisa proporcionou momentos de planejamento pedagógico por parte da professora pesquisadora que incidiu na aplicação de recursos de mídia nas aulas de arte educação na educação infantil. Propostas práticas, nesta etapa da educação, tornam-se instrumentos fundamentais no processo de aprendizagem dos alunos que constituem sua autonomia em um novo espaço, o da escola. A mediação do professor que acompanha o processo educativo de seus alunos é o recurso preponderante para o sucesso da escola.

A questão de pesquisa incitava a importância das novas tecnologias potencializando o processo de desenvolvimento integral dos educandos. Durante o processo de investigação, com a proposta sendo aplicada no espaço da escola, concluiu-se pela efetividade do envolvimento dos alunos nas tarefas ao passo que lhes proporcionavam a utilização de meios como máquina fotográfica, celular e computador portátil. As combinações realizadas em turma para que todos pudessem explorar estes recursos era seguida com cautela pelos alunos, pois entendiam que a possibilidade de utilização dos meios por todos, um a um ou em pequenos grupos, apenas poderia ter sucesso se respeitassem o processo mediado pela professora. Devido à faixa etária na qual as propostas foram aplicadas, o tempo de utilização dos recursos de mídias foram aumentando conforme as exigências do grupo. A prática da fotografia e edição de vídeo, por exemplo, que subentendem uma motricidade mais

elaborada foram propostas que precisaram de acompanhamento mais direcionado pela professora.

As propostas pedagógicas, por sua vez, foram planejadas de modo a serem enfatizadas através dos recursos, aula a aula. Assim, quando iniciávamos uma proposta que envolvia discussão, combinações de regras e expressão gráfica, a potencializávamos com utilização de recursos de mídia. Até mesmo o uso da televisão para a musicalização e o projetor para o cinema tornaram mais abrangentes as formas de expressão dos conteúdos estudados no momento em que foram aplicados. É fundamental a ressalva de que apenas o professor que conhece seus alunos, seu espaço de trabalho e as possibilidades deste contexto, é capaz de efetivar um trabalho multifacetado como o explicitado nesta pesquisa. Não são os meios disponíveis que qualificam o processo educativo, mas sua exploração promovida pelo docente na escola.

Conteúdos como lógica e matemática, criatividade e imaginação, educação sobre o meio, linguagens e corporeidade foram incorporados às propostas realizadas nos diferentes espaços da escola e permitiram que o grande grupo se envolvesse de tal forma que cada um se tornasse protagonista de sua própria construção de conhecimento. Alguns alunos preferiram dialogar sobre filmes, outros expressaram-se com mais tranquilidade através da música, ainda houve aqueles que se dedicavam ao desenho, à dramatização e ao cuidado com os espaços da escola. Mas o que é imprescindível que concluamos neste momento da pesquisa é a relevância dos recursos de mídia para cada um destes educandos que, apesar de demonstrarem preferências durante os diversos momentos dirigidos na escola, participaram de todas as propostas no coletivo, agregando valores ao seu cognitivo através da exploração de diferentes linguagens.

O questionamento que surge no momento em que uma pesquisa como esta conclui que as tecnologias são positivas quando incluídas no processo educativo de forma significativa é a disponibilidade destes recursos nas escolas, já que, para poder realizar esta mesma pesquisa da qual estamos tratando, a professora pesquisadora utilizou seus próprios meios para trabalhar com seus alunos da educação infantil: máquina fotográfica, celular, computador portátil, projetor e caixa de som. Então, se a tecnologia faz parte dos processos de relacionamento humano na atualidade, não deveria ser explorada de forma efetiva e abundante no contexto da escola? O professor não deveria dispor de recursos de mídias que acompanhassem o nosso tempo para potencializar suas propostas pedagógicas?

Para concluir, a infância nos remete a experiências infinitas que efetivamente proporcionam momentos para que cada indivíduo descubra meios para transformar seu próprio mundo, analisando as condições que possui para resolver conflitos e interagir com seus pares. Desta maneira, constituir-se enquanto ser humano é a demanda de ideais de ação naturais e saudáveis sobre um determinado contexto, na exposição de sua personalidade e na exigência de seus direitos.

Uma escola que respeita os sujeitos em seu desenvolvimento integral planeja pedagogicamente de modo a proporcionar meios para que possam ser enfatizadas habilidades e potenciais nas diversas áreas do conhecimento. E, apesar das deficiências de recursos que enfrentamos no dia a dia enquanto educadores, a busca por soluções em prol do melhor para nossos alunos ainda procede como evidenciamos ao longo deste processo de investigação.

Referências

ANDRÉ, M. Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 51-64, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília : MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Vol. 1. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica . Brasília/DF, 2006.

BRITAIN, W. L.; LOWENFELD, V. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 2002.

CASTELLS, M. **A Sociedade em Rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CONCEIÇÃO, R. A. Arte, Educação e Tecnologia: Experiências Educativas. **Revista GEMINIS. Mobilidade: Tendências e Desafios na Era Digital**, Ano 2, n. 1, p. 150-170, 2011.

FARIA, V.; SALLES, F. **Currículo na Educação Infantil: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica**. São Paulo: Ática, 2012.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

HONORATO, A. R. S. A imaginação e a Infância. In: **Seminário educação, imaginação e as Linguagens Culturais**, 1. Criciúma/SC: Gedest/UNESC, 2005.

LIBLIK, A. M. P. et al. **Contextos educacionais: por uma educação integral e integradora de saberes**. Curitiba: Ibpex, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.

MARAFIGO, E. C. **A Importância da Literatura Infantil na Formação de uma Sociedade de Leitores**. São Joaquim: FAFIPA, 2012.

MORAN, J. M. As Mídias na Educação. In: MORAN, J. M. **Desafios na Comunicação Pessoal**. 3. ed. São Paulo: Paulinas, 2007.

OLIVEIRA, Z. M. R. **O Currículo na Educação Infantil: o que propõe as novas diretrizes nacionais**. 2010. Brasília: MEC: Ministério da Educação, ago., 2010.

PILLAR, A. D. (Org.). **A educação do olhar no ensino das artes**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

PROJETO POLÍTICO E PEDAGÓGICO. Escola Municipal de Ensino Fundamental Francisco Cândido Xavier. São Leopoldo, 2016.

SILVA, Â. C. Educação e Tecnologia: entre o discurso e a prática. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro: v. 19, n. 72, p. 527-554, 2011.

VENTURA, M. M. O Estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa. **Revista SOCERJ**, v. 20, n. 5, p. 383-386, 2007.

ZABALZA, M. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1998.

O AUXÍLIO DA LUDICIDADE DAS MÍDIAS DIGITAIS ÀS MÍDIAS TRADICIONAIS NO ENSINO-APRENDIZADO DOS FALSOS COGNATOS – ESPANHOL/PORTUGUÊS

EMERSON ROBERTO DE OLIVEIRA

Resumo: O presente artigo objetiva avaliar os subsídios do lúdico das mídias eletrônicas e digitais em auxílio às mídias tradicionais no ensino-aprendizagem dos falsos cognatos de duas línguas irmãs, no caso, as línguas portuguesa e espanhola. O estudo pauta-se em embasamentos teóricos de estudiosos como Vygotsky, Piaget, Rego, Laufer e Coutinho, aliados à prática docente de sala de aula. O trabalho foi realizado com alunos do 5º ao 9º ano dos anos finais do ensino fundamental e com alunos da modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos), da Escola Municipal de Ensino Fundamental Getúlio Dornelles Vargas da cidade de Parobé/RS. Por terem muitas palavras com a mesma raiz, advindas do latim, os falsos cognatos geram muitos erros de interpretação, sendo eficaz o uso da ludicidade através das mídias eletrônicas e digitais em auxílio às mídias tradicionais, tornando o aprendizado mais interessante e prazeroso. Condizente a isso, ressalta também a reflexão sobre a importância dos professores possuírem discernimento sobre o uso das novas tecnologias em sala de aula.

Palavras-chave: Mídias. Ludicidade. Falsos Cognatos.

Introdução

Os falsos cognatos presentes na língua portuguesa e espanhola são fontes de eternas interferências ao significado correto das palavras, sobretudo, para os estudantes brasileiros. Oportunizar o conhecimento de parte da língua espanhola: os falsos cognatos, através da combinação do lúdico e das diferentes mídias, proporciona tanto aos educandos quanto a educadores um momento de grande aprendizagem.

Ao fazer uso das mídias eletrônicas e digitais às mídias tradicionais na escola atual, o educador diversifica a maneira do ensino-aprendizagem a uma geração de alunos que detém o conhecimento digital inerente ao contexto sociocultural, promovendo a interação destes com a língua espanhola.

Nessa premissa, um dos questionamentos que se elenca é o vínculo entre as mídias e o lúdico. Ou seja, o auxílio da ludicidade nas mídias eletrônicas e digitais às mídias tradicionais, realmente facilitam o aprendizado dos alunos brasileiros com os falsos cognatos? Por si só, os falsos cognatos podem promover uma grande confusão aos alunos brasileiros que aprendem a língua espanhola, em que os mesmos incorrem frequentemente ao erro, pela semelhança gráfica, fonética ou lexical. O uso de jogos tradicionais ou digitais e brincadeiras, de maneira lúdica e atrativa permite a vinculação da prática à teoria facilitando a compreensão do uso adequado da língua.

Amaral (1989) analisa Ortega Caveró (1977 e 1985), observando que os erros de uso dos falsos cognatos advêm da maioria dos dicionários, que contêm graves e grandes quantidades de erros, e cita:

[...] ao relacionar vários paradigmas de classes gramaticais de forma contrastiva, comete grande e grave quantidade de erros. Grave exatamente porque a seleção feita é pertinente: são palavras, na maioria falsos cognatos, que passam a ser um obstáculo ao falante do português e ao falante hispânico quando estão diante do espanhol e do português, respectivamente. Sendo pertinente, seria um acerto a referida seleção; entretanto, o autor diz exatamente o que não é para ser dito, reafirmando o erro do aprendiz. (AMARAL 1989: 5).

Com isso, para que os aprendizes não acabem sendo prejudicados, se faz necessário uma seleção prévia, por parte do educador, para que o material a ser utilizado esteja adequado aos objetivos propostos, a fim de

que a aprendizagem correta da língua ocorra. Nesse contexto, aguçar nos alunos o interesse pelo aprendizado de uma língua estrangeira utilizando ferramentas de diversas gerações tecnológicas é, além de tudo, um desafio ao docente. O mesmo atua como mediador no auxílio à aquisição de novas aprendizagens por parte dos discentes, estabelecendo relações socioculturais que estimulam novas visões de mundo no uso adequado das mídias.

Referencial teórico

O trabalho é referenciado em Vygotsky, teórico russo do final do século XIX, cuja perspectiva consiste na compreensão da origem e a evolução do psiquismo humano, caracterizado como sociointeracionista, pois, avalia que o sujeito adquire a linguagem em um procedimento de interação com a situação social em que está inserido. Assim, o indivíduo não desenvolve a linguagem pela hereditariedade exclusivamente, tampouco apenas pelas influências do meio. O que acontece é “uma interação dialética que se dá, desde o nascimento, entre o ser humano e o meio social e cultural que se insere ou se busca aprender” (REGO, 2009: 93).

Sobre os equívocos proporcionados pelos falsos cognatos da língua espanhola em aprendizes brasileiros, Laufer (1997: 25) afirma que “a suposição equivocada do aprendiz, nesses casos, ocorre porque ele imagina que se a forma da palavra em L2 se parece com a da L1, então o significado também é o mesmo”.

No que se refere à ludicidade, ela tem sido considerada uma ferramenta educacional muito utilizada pela humanidade desde os primórdios, peça importante do processo educativo. Graças às diferentes contribuições da Pedagogia, da Psicologia, da Filosofia, da Antropologia ou da Sociologia, a educação assumiu uma perspectiva que aproveita os benefícios advindos desta utilização.

A ludicidade com mídias eletrônicas e digitais abrange não somente o pensar criativo, mas também contempla a resolução de problemas, habilidades para minimizar a tensão e a ansiedade, a habilidade de contrair novos conhecimentos, a competência de empregar novas ferramentas para o desenvolvimento da linguagem, aproximar o professor do aluno, entre outros.

Em um breve histórico, nota-se que muitos autores e filósofos desde a antiguidade citam o lúdico como parte respeitável do desenvolvimento de uma criança e até de adultos. Platão, um dos primeiros

filósofos a reconhecer o valor prático da ludicidade, discute a temática na obra “*A República (1965)*”, denotando formalmente as relações entre jogo e educação. Além dele, Aristóteles, filósofo grego, na obra *Ética a Nicômaco* (1985), também menciona o tema do lúdico como parte do processo de formação.

No século XX, incluem-se as hipóteses de psicólogos como Vygotsky em *Formação Social da Mente* (2007) e Piaget em *a Formação do Símbolo da Criança* (1975), sobre a importância da ludicidade no desenvolvimento dos sujeitos. Para Vygotsky, o lúdico é uma atividade admirável para o desenvolvimento social, cognitivo e também motivacional. Esta teoria comunicativa incorporou muitas atividades recreativas para o desenvolvimento desde o currículo pré-escolar e escolar em todos os graus.

Segundo o enfoque comunicativo de Vygotsky, para o desenvolvimento cognitivo ser atingido, a interação social é fundamental, já que o indivíduo cresce com atividades realizadas interativamente e favorece seu potencial desempenho. Estas reflexões teóricas e suas utilizações são atribuídas à adição educativa de jogos lúdicos. Segundo o teórico, “o jogo da criança não é uma recordação simples do vivido, mas sim a transformação criadora das impressões para a formação de uma nova realidade que responda às exigências e inclinações dela mesma” (1984: 117). Desta forma, as reflexões de Vygotsky afirmam que, no ambiente escolar, o lúdico pode ser um método para o desenvolvimento dos alunos. O “faz de conta” e o “ensinar a brincar” são formas de promover o crescimento.

Ainda nesta mesma linha de pensamento, Vygotsky (1994: 115) acrescenta que:

O lúdico influencia enormemente o desenvolvimento da criança. É através do jogo que a criança aprende a agir, sua curiosidade é estimulada, adquire iniciativa e autoconfiança, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração.

A psicologia cognitiva de Piaget dá ao lúdico um delineamento predominante nos processos de desenvolvimento, relacionados à ampliação dos estágios cognitivos e à implementação de atividades recreativas. Suas observações contribuíram muito para a evolução cognitiva do ser humano e sua relação com o lúdico. Em seu trabalho, *A Formação do Símbolo na Criança* (1975), classifica as atividades de lazer nas seguintes categorias: exercício, jogos simbólicos, regras de jogos e jogos de construção.

Para Piaget (1976: 160), “[...] os jogos não são apenas uma forma de desafogo ou entretenimento para gastar energias das crianças, mas meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual”. Assim sendo, o lúdico é, sob as suas duas formas essenciais de exercício sensório-motor e de simbolismo, um mecanismo de assimilação da realidade à própria atividade, abastecendo a esta a munição indispensável e transformadora da realidade quando empregadas às necessidades múltiplas do eu. Deste modo, as metodologias advindas da educação de crianças estabelecem que as municiem de materiais adequados pois, jogando, elas conseguem reconhecer as realidades intelectuais.

Nesse contexto, observa-se que, ao brincar, o aluno organiza seus próprios conceitos através do imaginário, explorando, inventando e reinventando o faz de conta, dando significado às suas ações e à própria vida, pois acaba por auxiliar o seu desenvolvimento pessoal e social.

As ferramentas digitais são o símbolo da cultura da contemporaneidade, em que os jovens já têm uma predisposição a seu uso. As perspectivas cognitivas constituídas a partir da relação e da interação das mídias tradicionais e eletrônicas com as mídias digitais são distintas das ferramentas de até então para o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Para Coutinho (2012: 18)

O papel das mídias no ensino da língua inglesa é de potencializar novas formas de aprender e ensinar. As TIC¹ são fundamentais, pois além de motivarem os alunos, também constituem um desafio para o professor, já que este tem que inovar e aprender a trabalhar com certas tecnologias que não fizeram parte de sua graduação.

Contudo, Coutinho descreve o papel das mídias em uma língua que é diferente da do presente artigo, porém, nos dois trabalhos, as mídias potencializam o ensino-aprendizagem de suas respectivas línguas e tanto os discentes quanto os docentes adquirem conhecimentos por meio desses novos subsídios. Tais subsídios permitem uma perspectiva interativa e fundamentada no lúdico, expandindo consideravelmente as probabilidades de ensino-aprendizagem em uma segunda língua.

¹ Tecnologias de informação e comunicação.

Interação das mídias tradicionais, eletrônicas e digitais na aquisição da língua estrangeira

O presente estudo averiguou a competência das mídias no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, no caso a espanhola, sobre uma língua materna. Três aspectos são visíveis e pertinentes ao processo de aquisição de uma segunda língua, principalmente no que tange aos falsos cognatos, sendo elencados no trabalho desenvolvido.

O primeiro aspecto elucidada a globalização em que vivemos e que demanda uma qualificação profissional cada vez mais apurada, tornando-se indispensável à apropriação de outras línguas que permitam interações e ações perante estas línguas, povos e culturas.

O segundo é a grandeza cultural e o desinteresse pelo ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, principalmente por alunos de escolas localizadas na periferia, muitos tão fragilizados socialmente que se autoexcluem de uma prerrogativa que pressupõe que um aluno de periferia não tem condições de pagar um curso de língua estrangeira em uma escola de línguas.

E, finalmente, o terceiro aspecto alude à perspectiva de mudanças no comportamento pelo interesse dos alunos de escolas de periferia em adquirir novos conhecimentos através de incorporação de tecnologias midiáticas digitais nas aulas em conjunto com as mídias tradicionais, mesmo que as primeiras sejam acessadas de forma assíncrona e em um espaço geográfico fora da escola.

Embasado nestas três premissas e visando uma melhor avaliação dos resultados, cada grupo de alunos da turma onde se desenvolveu o trabalho foi heterogêneo em escolaridade e idades, uma vez que, o mesmo foi constituído de alunos do 5º ao 9º ano do ensino fundamental e de alunos da EJA (Educação de Jovens e Adultos) da própria escola, sendo três alunos por ano.

Metodologia

O ensino de língua estrangeira é desafiador ao professor, necessitando que ele e a escola lutem em prol da disciplina para ampliar a visão de mundo dos discentes, que a compreendem como uma língua de classe inferior, devendo assim, estimular o ensino aprendizagem de outras culturas, visando seu desenvolvimento sócio-histórico-cultural.

O professor, no papel de mediador, tem a função de estabelecer links entre mídias diversas, estimulando e interagindo com os educandos no processo de aquisição de uma nova língua. Para auxiliar na aprendizagem eficaz e interessante aos alunos, foram disponibilizados polígrafos fotocopiados sobre o tema “falsos cognatos”, trabalhado em sala de aula, que servem de apoio e complementação de estudo em momentos diversos, sugeridos aos discentes como meio de assimilar os conteúdos desenvolvidos e apropriar-se da língua escrita.

O uso de ferramentas eletrônicas objetivando a prática de exercícios online em uma sala virtual criada para este propósito e exercícios *off-line*² construídos a partir da ferramenta *Hot Potatoes*³ que, enviados por e-mail, permitem seu uso de forma assíncrona pelos mesmos, também foi um meio de interação e conhecimento da língua espanhola.

A internet representa uma excelente ferramenta aliada para o ensino aprendizagem, mesclando a escola virtual de idiomas e o uso de traduções. Através do aplicativo Duolingo⁴, que consiste em um jogo que, à medida que o aluno acerta uma tradução acumula pontos para passar de nível e, ao concluir uma etapa, novas etapas são liberadas. Os alunos foram estimulados a superar etapas buscando aprimorar seu vocabulário de forma lúdica e interativa. Com o auxílio do aplicativo já citado, os alunos exercitaram o vocabulário básico de aprendizagem da língua espanhola. Nesse passo, a mescla das tecnologias tradicionais e eletrônicas contribuiu para o ensino aprendizagem específico dos falsos cognatos, entre as línguas portuguesa e espanhola.

Com registros individuais dos alunos se observou o envolvimento e crescimento dos mesmos junto ao grupo. Dessa forma, se obtiveram dados para análise dos resultados conforme faixa etária e ano escolar dos discentes participantes.

2 *Offline* (ou *off-line*) é um termo da língua inglesa cujo significado literal é “fora de linha” e também pode qualificar alguma coisa que está desligada ou desconectada. É habitualmente usado para designar que um determinado usuário da internet ou de uma outra rede de computadores não está conectado à rede.

3 O *Hot Potatoes* é um software educacional livre utilizado para criar exercícios sob a forma de objetos digitais para publicação na internet. Se utilizado para fins pedagógicos e permitido o acesso a todas as pessoas que se interessarem, o mesmo é distribuído gratuitamente. Muito utilizado em avaliações na Educação à Distância – EaD.

4 Duolingo é um site web de ensino de idiomas gratuito que utiliza uma plataforma *crowdsourcing* de tradução de textos. O serviço funciona de maneira que os usuários progridam nas lições ao mesmo tempo em que traduzem conteúdo real da internet. Para falantes de português, há atualmente os cursos de inglês, espanhol e francês. Está disponível na Web para iOS, Android e Windows Phone.

O aplicativo Duolingo permitiu que fossem visualizadas as etapas atingidas e o nível de comprometimento de cada discente. Do mesmo modo, a ferramenta Hot Potatoes foi utilizada como meio de avaliar a compreensão da língua espanhola, em especial, acerca dos falsos cognatos.

O uso de dados e bibliografias assimiladas até então no Curso de Mídias na Educação nortearam os passos para desenvolver as atividades e buscar novos olhares sobre o que fazer em sala de aula e fora dela, principalmente no que tange à parte assíncrona.

A pesquisa-ação realizada anteriormente serviu de base de dados para o presente trabalho como meio principal de autoconhecimento e valorização dos saberes e da trajetória de crescimento do grupo, que foi constituído por alunos de diferentes faixas etárias e de domínio tecnológico, envolvidos conjuntamente e colaborativamente à proposta de ensino aprendizagem de um conteúdo básico, porém, específico da língua espanhola, no caso, os falsos cognatos.

Analisando os resultados

Atualmente, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Getúlio Dornelles Vargas, escolhida para o desenvolvimento do projeto, não conta com a disciplina de Língua Espanhola, porém, até o ano de 2014, contava com esta em sua grade curricular.

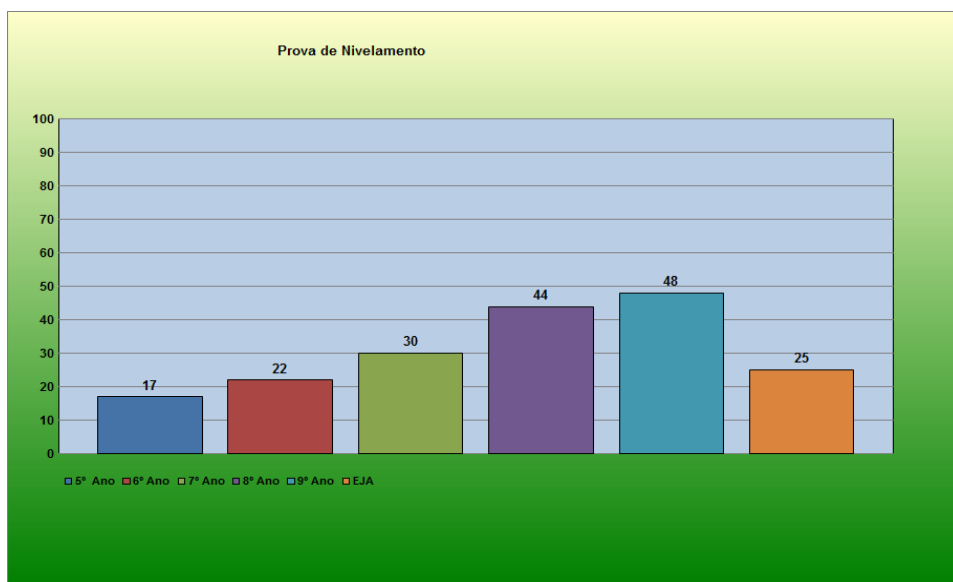
Inicialmente, cinquenta e três alunos manifestaram interesse em realizar o curso e, por este motivo, foram selecionados três alunos de cada ano, do quinto ao nono ano do turno da manhã e mais três alunos da EJA (Educação de Jovens e Adultos), que estudam no turno da noite, conforme sua faixa etária, noção de uso de tecnologias e de conhecimento prévio da língua espanhola. Com dezoito alunos selecionados, esta foi a melhor configuração ao espaço físico limitado do laboratório de informática da escola e que atingiria uma maior diversidade de faixas etárias, de uso de tecnologias e de nível de conhecimento da língua.

Assim, 45% dos alunos não possuíam nenhum conhecimento da língua espanhola, enquanto 55% dos alunos já haviam tido um contato de, pelo menos, um ano letivo com a mesma.

Através de diferentes ferramentas e de diversas gerações tecnológicas de mídias, foi oportunizado um estudo aos falsos cognatos entre a língua portuguesa e a língua espanhola.

Na primeira semana de aula presencial, foi disponibilizado um questionário, em dois momentos, o primeiro à tarde para os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e o segundo, à noite para os alunos da EJA (Educação de Jovens e Adultos), para analisar o nivelamento dos mesmos frente ao tema dos falsos cognatos entre as línguas portuguesa e espanhola, onde todos os dezoito alunos responderam ao questionário. Porém, mesmo os alunos que já haviam estudado a língua espanhola em algum momento, obtiveram um índice muito baixo de acertos nos falsos cognatos, como mostra a Figura 1, a média de acertos ficou em 31%.

Figura 1 – Gráfico de resultados da prova de nivelamento presencial do curso por ano/turma



Fonte: Elaborado pelo autor.

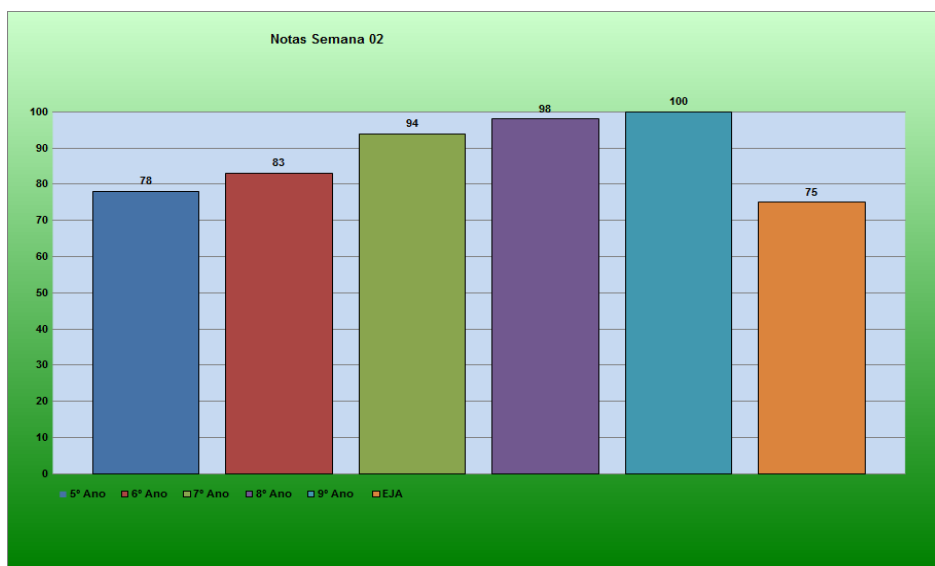
Do mesmo modo, nesta primeira aula foi disponibilizado aos alunos o material fotocopiado em forma de apostila, com o conteúdo do curso. Assim como, os mesmos foram logados junto ao aplicativo de internet Duolingo, para que pudessem realizar as tarefas e serem monitorados individualmente quanto ao tempo e quantidade de acesso, bem como quanto aos percentuais de acerto de suas atividades dentro do aplicativo.

Na segunda semana, foi disponibilizado aos alunos via e-mail pessoal um questionário tipo quiz, de escolha múltipla sobre a temá-

tica dos falsos cognatos, onde apenas uma das quatro opções era a resposta correta à pergunta.

Dos dezoito alunos selecionados, um não respondeu o questionário e não reenviou o e-mail no prazo estipulado, mesmo tendo sido contatado via e-mail, telefone e também pessoalmente, preferiu então evadir-se do curso tornando o real índice de adesão em 94,5%. Quanto aos resultados do quiz realizado e reenviado pelos alunos, o índice geral de acertos ficou em 88%, já que, poderiam utilizar todo o material de que dispunham, além de fazer novas pesquisas. Porém, conforme a Figura 2, percebe-se que alunos dos 5º e 6º anos e da EJA obtiveram um rendimento bastante inferior aos demais. Em conversa com estes alunos, reconheceram que não utilizaram o material disponibilizado.

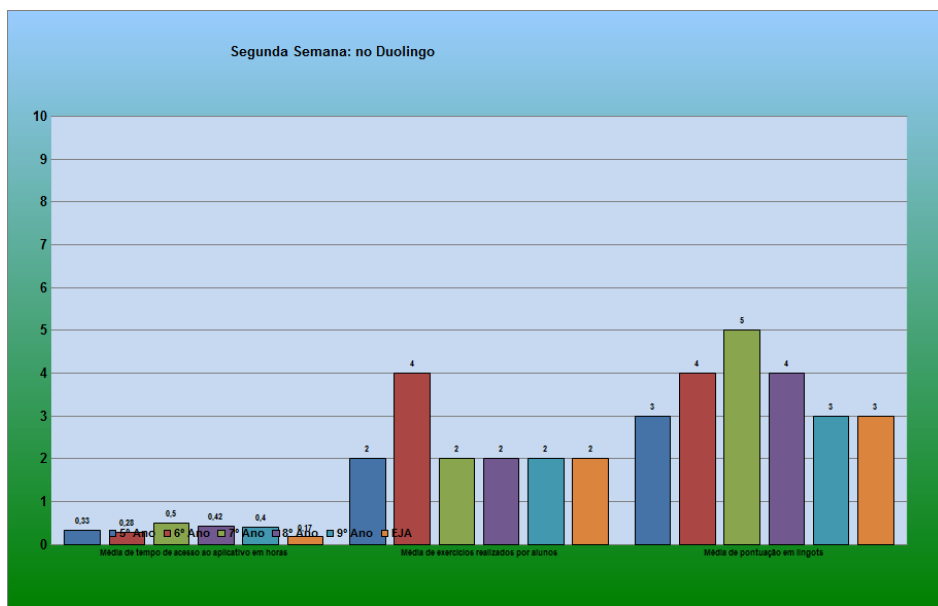
Figura 2 – Gráfico estatístico da média de notas por ano/turma da segunda semana do curso no aplicativo Duolingo



Fonte: Elaborado pelo autor.

A Figura 3 demonstra que, no aplicativo Duolingo, o índice de tempo foi pequeno, em média os alunos permaneceram logados trinta e cinco minutos na semana e realizaram em média 2,3 exercícios por aluno onde a pontuação média do aplicativo ficou em 3,7 lingots⁵. Esta pontuação varia de acordo com a quantidade de tentativas, de erros e acertos que cada aluno tem, até que este consiga chegar a 100% de acertos.

Figura 3 – Gráfico estatístico da média de utilização por ano/turma da segunda semana do curso no aplicativo Duolingo

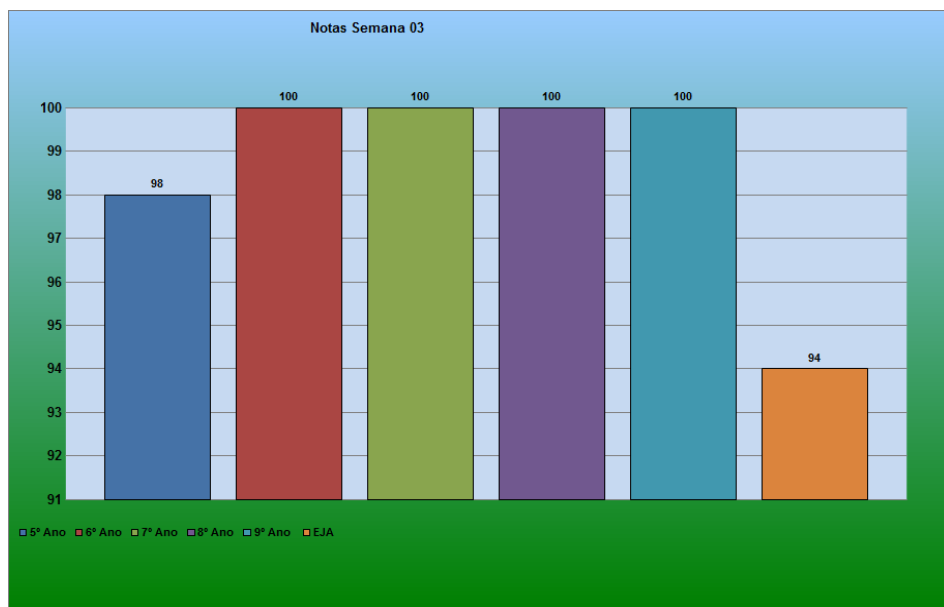


Fonte: Elaborado pelo autor.

Na terceira semana, foi disponibilizado aos alunos um quiz de combinação de colunas (textos e/ou imagens) via e-mail e que novamente deveriam realizá-lo, reenviando para análise dos resultados da mesma forma que o exercício sobre os falsos cognatos. Dos dezessete alunos em curso, dois não retornaram o exercício em tempo hábil, um abandonou o curso e o outro permaneceu, aumentando o índice de evasão para 11%. Já o índice de acertos dos que enviaram o exercício subiu para 98%.

⁵ *Lingot* é a moeda virtual do aplicativo Duolingo. É usada para recompensar os alunos por várias realizações relacionadas com a aprendizagem de línguas e tradução. Lingots podem ser usados para comprar habilidades de bônus, certificados, corações extras, bloqueio de ofensivas, treinos cronometrados e recompensas no fórum.

Figura 4 – Gráfico estatístico da média de notas por ano/turma da terceira semana no aplicativo Duolingo

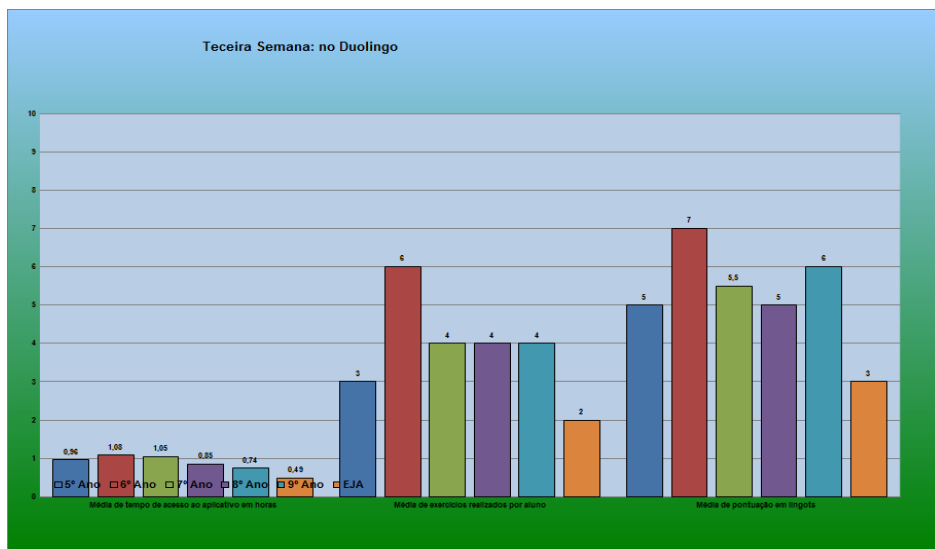


Fonte: Elaborado pelo autor.

No aplicativo Duolingo, o tempo de acesso médio aumentou para em torno de cinquenta e dois minutos semanais, foram realizados em média 3,8 exercícios por aluno e a média de pontuação do aplicativo aumentou para 5,2 lingots.

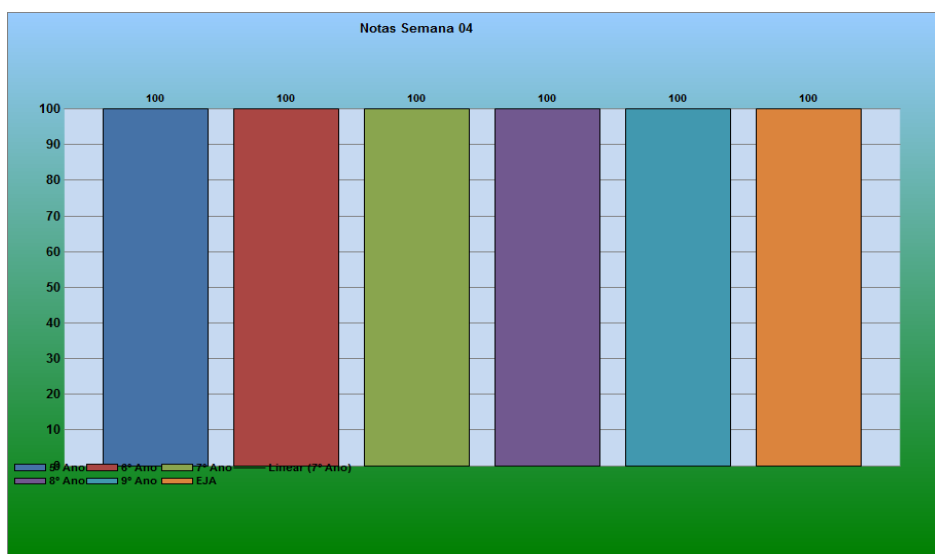
Na quarta semana, foi disponibilizado aos alunos um quiz de preenchimento de lacunas, no qual os alunos deveriam analisar uma frase e preencher a lacuna com o falso cognato correto. Nessa semana, dos dezesseis alunos ainda em curso, quatro não reenviaram o exercício para análise. Assim, o índice de evasão passou para um pouco mais de 22%. Para os alunos que realizaram a atividade, o índice de acerto foi de 100%, conforme Figura 6.

Figura 5 – Gráfico estatístico da média de utilização por ano/turma da terceira semana do aplicativo Duolingo



Fonte: Elaborado pelo autor.

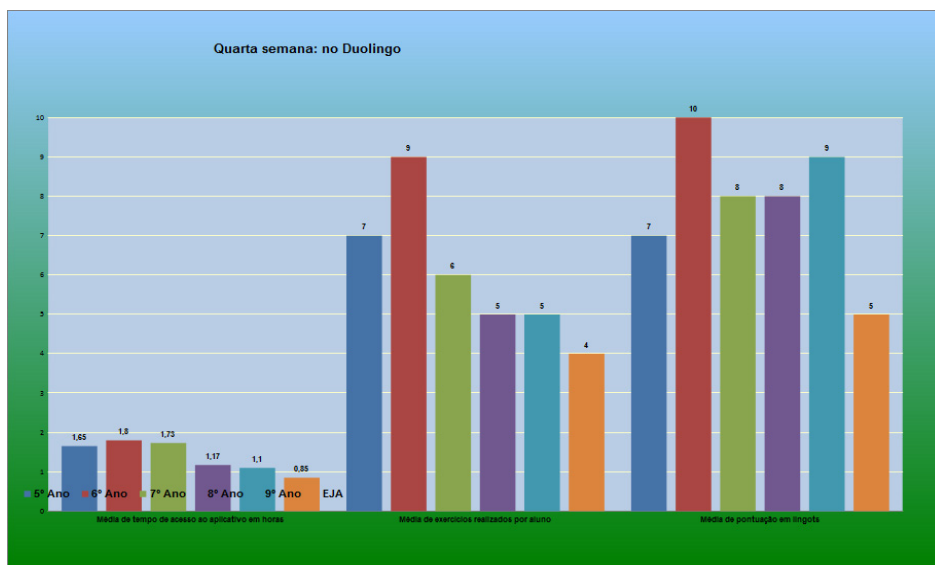
Figura 6 – Gráfico estatístico da média de notas por ano/turma da quarta e última semana no aplicativo Duolingo



Fonte: Elaborado pelo autor.

Já a Figura 7 corresponde às ações no aplicativo Duolingo, em que o tempo médio de acesso aumentou para uma hora e vinte três minutos na semana, com uma média de 6 exercícios por aluno e com uma pontuação superior a 7,8 lingots.

Figura 7 – Gráfico estatístico da média de utilização por ano/turma da quarta e última semana no aplicativo Duolingo



Fonte: Elaborado pelo autor.

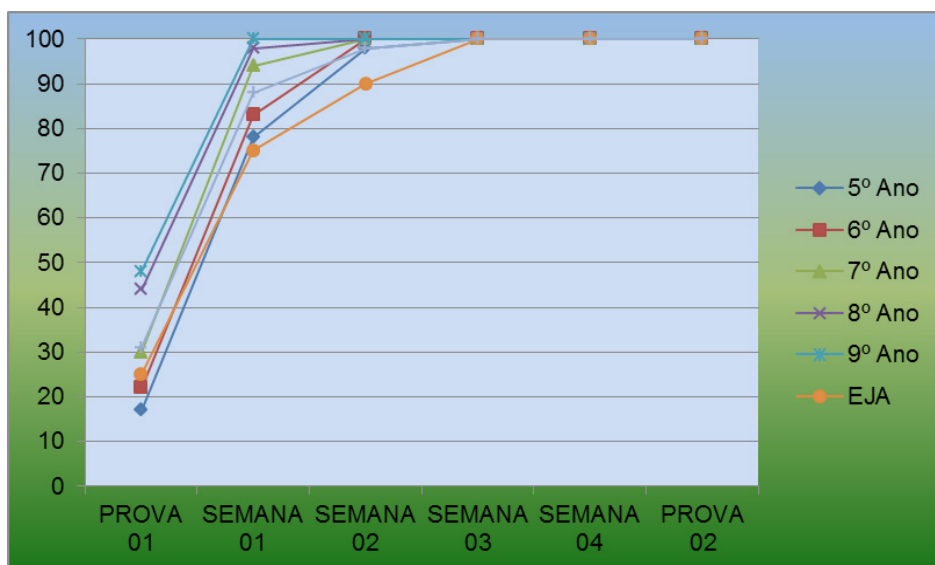
A quarta e a quinta semana foram destinadas aos alunos que não conseguiram realizar as atividades em tempo hábil. Na sexta semana, foi então proposta uma segunda e última prova, onde os alunos, agora com quatro semanas de estudos, comprovariam ou não seus conhecimentos adquiridos com as diferentes gerações de mídias.

Da mesma forma que a primeira prova de nivelamento, a segunda foi disponibilizada em dois horários para os alunos, a primeira à tarde para os alunos do ensino fundamental e a segunda à noite para os alunos da EJA (Educação de Jovens e Adultos).

A prova, em forma de quiz de escolha múltipla, em que os alunos deveriam traduzir frases simples do espanhol para o português, selecionar o falso cognato correspondente e o índice de acertos, como na semana anterior, chegou aos 100%.

Como mostra o gráfico a seguir, houve uma evolução grande nas notas da primeira prova presencial em comparação com a segunda prova presencial e final, passando pelas atividades off-line. Percebe-se que os alunos do 5º ano e os da EJA (Educação de Jovens e Adultos), obtiveram um rendimento inferior aos demais alunos, até porque, estes dois grupos não haviam tido um contato oficial com a língua espanhola, ao contrário dos demais grupos de alunos que alcançaram um resultado melhor, pois tiveram uma relação anterior com a mesma por, ao menos, um ano letivo.

Figura 8 – Gráfico estatístico final de comparação de médias semanais de notas por ano/turma no aplicativo Duolingo



Fonte: Elaborado pelo autor.

Conclusão

Os falsos cognatos entre as línguas portuguesa e espanhola sempre causaram muitos erros de interpretação, especialmente nos alunos brasileiros, devido às semelhanças linguísticas. Porém, o erro acontece quando se acha que se sabe a tradução correta de uma palavra, e o erro de interpretação desta palavra em meio a uma frase tende a dificultar a interpretação de todo o contexto. Assim, este estudo visou o ensino aprendizagem dos falsos cognatos com o auxílio das mídias tradicionais, eletrônicas e digitais.

Em um primeiro momento, houve uma boa aceitação por parte dos alunos para realizar o estudo no contraturno de seus horários escolares e o número passou de cinquenta interessados. Precisou-se com isto, regrar a seleção de alguma forma. Optou-se por selecionar três alunos por série, pois, para tal estudo, a turma não poderia ser muito numerosa, devido ao espaço físico limitado do laboratório de informática da escola.

Constatou-se, primeiramente, que mesmo os alunos que tiveram um contato anterior com a língua espanhola, por não estarem mais praticando tal língua, por esta não estar mais na grade curricular, não alcançaram um resultado satisfatório na primeira prova de nivelamento, comprovando que uma segunda língua para ser fixada pelos alunos deve estar sempre em pauta. Percebeu-se igualmente que o entusiasmo inicial alavancou os estudos tanto com as mídias tradicionais e eletrônicas, mas, principalmente com as digitais ligadas ao uso e ao acesso à internet. Esta última, considerando o entendimento dos alunos sobre seu uso e funcionalidades, oportunizou aos mesmos uma nova perspectiva no aprendizado de determinada área de estudo, de uma segunda língua, o que pode ser direcionado a outras disciplinas.

O estudo, além disto, permitiu que alunos de diferentes faixas etárias e tecnológicas, pudessem estar envolvidos conjuntamente e colaborativamente, em uma determinada proposta de aquisição de conhecimento, pois, com a ajuda das diferentes gerações de mídias, mantiveram um relacionamento de estudos tanto presencial e físico, quanto virtual, inspirando estudos futuros.

O ponto negativo foi que, mesmo utilizando o aplicativo Duolingo, que é gratuito e, portanto, acessível a quase todos e a qualquer hora ou lugar, pois, pode-se baixar de 5 a 10 lições a que, uma vez baixadas, o aluno tem acesso para realizá-las sem o uso da internet, ou seja, em modo off-line, percebeu-se que a partir da quinta semana houve uma dispersão dos alunos quanto ao acesso à sala criada para estudos no aplicativo.

As possíveis causas de duas desistências ao longo do curso se deram, nas palavras dos evadidos, por conta de falta de acesso à internet, pois mesmo utilizando um aplicativo que baixa cinco a dez lições à frente, em algum momento necessita de acesso à rede mundial de computadores, o que para estes não foi viável.

Contudo, o estudo proporcionou uma nova perspectiva para os alunos na forma de se relacionarem, tanto entre eles próprios, quanto com o professor, através do auxílio das diferentes gerações tecnológicas

de mídias, comprovando que os professores carecem se capacitar sempre, que os governos das diferentes esferas precisam equipar as escolas e compreender a verdadeira importância do ensino com novas formas de ensinar e aprender. E, principalmente, que isto não signifique abandonar as mídias tradicionais, mas sim, que todas necessitam ser utilizadas de forma adequada para que os alunos se sintam atraídos para os estudos, independente da disciplina.

Para próximos estudos na área, fica a sugestão do ensino de espanhol ser feito com um prazo maior de duração e mais aprofundado para que os alunos possam vivenciar mais a língua espanhola, tão rica e tão importante, tanto no contexto histórico quanto em um contexto futuro ou comercial, aos quais se perspectivam um aumento do uso desta principalmente frente aos crescentes índices de turismo e de relações comerciais com os países de língua espanhola. Igualmente, em países onde a língua oficial é a inglesa, como por exemplo, nos Estados Unidos, se projeta que, em 2050, 50% dos habitantes sejam bilíngues de inglês/espanhol, devido ao avanço da migração latino-americana e de um incremento nas relações comerciais deste com os demais países latino-americanos.

Outro ponto a ser trabalhado com os futuros alunos é a necessidade da dedicação aos estudos que proporciona a educação a distância, EaD⁶, pois o aluno, neste modo de ensino, precisa ser independente e persistente para a melhora de seu rendimento e do trabalho como um todo.

⁶ Educação a distância é uma modalidade de educação mediada por tecnologias em que discentes e docentes estão separados espacial e/ou temporalmente, ou seja, não estão fisicamente presentes em um ambiente presencial de ensino aprendizagem.

Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). **Português para Estrangeiros: Interface com o espanhol**. Campinas: Pontes, 1995.

AMARAL, V. L. Acertos e desacertos em dicionários bilíngües português espanhol/espanhol-português. *Alfa*, n. 33, p. 115-128, 1989.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Editora Universidade de Brasília. 1985.

COUTINHO, C. D. **A importância das mídias na educação e no ensino da língua estrangeira (inglês)**. Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização. UFRGS, 2012.

EaD, o que é? – Educação à distância – Wikipédia a Enciclopédia Livre – Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Educa%C3%A7%C3%A3o_a_dist%C3%A2ncia>. Acesso em: 25 ago. 2015.

DUOLINGO: como usar o aplicativo para aprender novos idiomas – TecMundo – Site de tecnologia – Disponível em:<<http://m.tecmundo.com.br/comentarios/tutorial/73822-duolingo-usar-aplicativo-aprender-novos-idiomias.htm>>. Acesso em: 28 jun. 2015.

LAUFER, B. The lexical plight in second language reading. In COADY, J. HUCKIN, Y. (Eds.). **Second language vocabulary acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. p. 21-24.

LINGOT, o que é? Lingot - Wiki Duolingo – Wikipédia a Enciclopédia Livre – Disponível no site <<http://pt.duolingo.wikia.com/wiki/Lingot>>. Acesso em Jun. 2015.

LISTA DE FALSOS AMIGOS PORTUGUÊS – ESPANHOL / ESPAÑOL – PORTUGUÊS – Site oficial da União Europeia para educação (Puntoycoma – Boletins de los traductores españoles de las instituciones de la Unión Europea) – Madri – Espanha – Disponível em: <<http://ec.europa.eu/translation/bulletins/puntoycoma/47/pyc476.htm>>. Acesso em: 25 jun. 2015.

OFFLINE, O que é – Online e off-line – Wikipédia a Enciclopédia Livre – Disponível no site <<http://www.significados.com.br/offline/>>. Acesso em: 28 ago. 2015.

PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 1976.

PLATÃO. **A república**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1965.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva, histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SÓ ESPANHOL – Língua espanhola on-line – Vocabulários – Disponível no site <www.soespanhol.com.br/>. Acesso em: 28 jun. 2015.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1984b.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

O DESAFIO DO USO DAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS A SERVIÇO DA INCLUSÃO ESCOLAR

JOSE DA SILVA NUNES
ELTON VERGARA NUNES

Resumo: Como aprendentes, vivemos à mercê de nossa condição humana, que depende de um corpo físico que esteja saudável para desenvolver-se em sua forma física e intelectual. Diante desta perspectiva, encontramos na educação situações na qual uma criança pode viver a realidade de um aluno NEE, ou seja, que tem Necessidades Educacionais Especiais, de uma forma temporária ou permanente. A LDB¹ garante a esses alunos atendimento especializado de uma forma que contemple suas necessidades. Em contrapartida, a realidade escolar encontra entraves para ofertar o atendimento desejado. O presente artigo apresenta um estudo de caso de um aluno em condição NEE e a importância da aprendizagem ubíqua, na perspectiva da utilização das tecnologias assistivas a serviço da inclusão escolar. Apresenta, a partir da abordagem metodológica da pesquisa-ação, a discussão da aprendizagem significativa, da importância das tecnologias disponíveis na possibilidade de novas práticas pedagógicas, dando ênfase ao ensino a distância como possibilidade, bem como da importância de formação de professores neste contexto. Traz conceitos à luz do referencial teórico na perspectiva de BRASIL (2002), VERGARA-NUNES et al. (2014), SANTAELLA (2009), DAHER (2002). Apresenta análise de pesquisa realizada no ensino regular, dentro da realidade de uma escola pública da região metropolitana de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Traz como resultados finais a reflexão sobre a necessidade de formação para os profissionais da educação no que tange ao conhecimento de ferramentas de tecnologias assistivas, bem como de sua utilização no apoio à inclusão de alunos - em situação NEE² - que necessitam de atendimento domiciliar.

Palavras-Chave: Acessibilidade. Aprendizagem ubíqua. Formação de professores.

1 Leis e Diretrizes e Bases da Educação Brasileira.

2 NEE: Necessidades Educacionais Especiais.

Introdução

O presente artigo objetiva apresentar um estudo de caso sobre a importância das tecnologias assistivas na promoção da inclusão escolar e da aprendizagem significativa, bem como a relevância do preparo dos profissionais da educação diante dessa necessidade. Esta análise discorre sobre a realidade de um aluno que apresenta grande potencial de aprendizagem e encontra-se em uma condição que não possibilita sua acessibilidade ao meio escolar. Traz a realidade de professores que apresentam carências em sua formação para a utilização das tecnologias assistivas disponíveis na perspectiva da aprendizagem ubíqua, retratando o caráter essencial da formação do professor.

O texto inicia-se por uma escrita de caráter introdutório, descrevendo os objetivos do trabalho e o contexto da análise do estudo de caso de um aluno em situação contemplada na educação especial, seguidos de seu desenvolvimento, trazendo os estudos de pendor teórico sobre as leis que regem a educação brasileira, esclarecendo conceitos como aprendizagem ubíqua, tecnologia assistiva e particularidades sobre o aluno em situação AEE – neste caso, atendimento domiciliar. Na sequência, apresenta a metodologia abordada na pesquisa-ação, bem como a análise realizada sobre a importância das tecnologias assistivas para a promoção de conhecimento, na perspectiva da inclusão do aluno e de seu sucesso no processo de ensino e aprendizagem. Traz, em sua última seção, as considerações finais, a partir das reflexões realizadas neste estudo.

Tecnologias assistivas a serviço da inclusão escolar

A educação perpassa os modelos que já fizeram parte do processo educativo, trazendo inovações à aprendizagem, que acontece muito antes de um indivíduo estar inserido no contexto escolar; ela acontece a cada instante, à medida que os sujeitos passam por novas experiências e adquirem, de forma competente, subsídios que promovam suas aprendizagens de forma autônoma.

A LDB garante, em seu artigo 4º, título III, “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996). A escola, por sua vez, em atendimento à lei, vem evoluindo e, atualmente, deve estar aberta para receber alunos com necessidades educacionais espe-

ciais com todas suas implicações. Porém, de um modo geral, encontram-se preparadas somente para aquelas situações que ocorrem com mais frequência, em que há alunos que requerem cuidados especiais devido a suas limitações e oferece o suporte para Atendimento Educacionais Especializados (AEE) que visem à garantia do bem-estar e da aprendizagem do aluno. Entretanto, essa realidade não ocorre em todos os espaços educacionais e tampouco a escola está preparada para os casos que se caracterizam como peculiares e se tornam grandes desafios na tarefa de ensinar.

Cabe agora trazer alguns conceitos sobre tecnologia assistiva – TA, importantes para a fundamentação do trabalho, evidenciados a partir de outros estudos. Na visão de Bersch e Tonolli (2006: 02), “Tecnologia Assistiva – TA é um termo ainda novo, utilizado para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e consequentemente promover vida independente e inclusão”.

Em seus estudos, evidenciam os conceitos de Cook e Hussey, que, por sua vez, apresentam a TA citando o conceito do ADA – American with Disabilities Act, como “uma ampla gama de equipamentos, serviços, estratégias e práticas concebidas e aplicadas para minorar os problemas funcionais encontrados pelos indivíduos com deficiências” (COOK; HUSSEY, 1995 apud BERSH, 2013: 02).

Outra referência importante apresentada é a questão do entendimento de TA como:

Entende-se por ajudas técnicas qualquer produto, instrumento, estratégia, serviço e prática utilizada por pessoas com deficiência e pessoas idosas, especialmente, produzido ou geralmente disponível para prevenir, compensar, aliviar ou neutralizar uma deficiência, incapacidade ou desvantagem e melhorar a autonomia e a qualidade de vida dos indivíduos. (PORTUGAL, 2007 apud BERSH, 2013: 02).

O conceito aprovado pelo CAT¹ - a partir de catorze de dezembro de 2007, a fim de nortear as políticas públicas de nosso país define:

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que

¹ Comitê de Ajudas Técnicas.

objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2007).

Sendo assim, para Bersh (2013: 02), “A TA deve ser entendida como um auxílio que promoverá a ampliação de uma habilidade funcional deficitária ou possibilitará a realização da função desejada e que se encontra impedida por circunstância de deficiência ou pelo envelhecimento”. Ou como na problemática apresentada nestes escritos, fica evidenciado a necessidade de TA para o auxílio do aluno que se encontra em situação NEE, necessitando do atendimento domiciliar.

É importante diferenciar tecnologia assistiva, termo aplicado neste caso, e a tecnologia de uso geral:

Quando uma pessoa com deficiência precisa utilizar, por exemplo, o computador para realizar uma tarefa que outra pessoa sem deficiência poderia executá-la sem utilizar o computador, como acender uma lâmpada, atender um telefone ou ler um livro, então, nestes casos, tem-se o computador como mediador entre a pessoa com deficiência e a tarefa realizada. Trata-se, nestes casos, de uma tecnologia assistiva (VERGARA-NUNES et al., 2014: 01).

Nesse passo, torna-se importante aclarar que os tipos de tecnologias assistivas analisados foram diversos e os aqui escolhidos, o computador e o tablet.

Uma proposta para o ensino domiciliar

O documento do Ministério da Educação – Secretaria da Educação Especial, denominado Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar (BRASIL, 2002: 09), informa:

O artigo 214 da Constituição Federal afirma, ainda, que as ações do Poder Público devem conduzir à universalização do atendimento escolar. Entretanto, diversas circunstâncias podem interferir na permanência escolar ou nas condições de construção do conhecimento ou, ainda, impedir a frequência escolar, temporária ou permanentemente.

Explorando este aspecto no tocante à análise proposta, esta pesquisa está pautada no estudo de caso de um aluno que é tolhido da convivência escolar devido à situação de inacessibilidade. O aluno realizou por duas vezes um transplante de medula óssea, e os anos de tratamento o tornam vulnerável devido à sua baixa imunidade, não permitindo que frequente o ambiente escolar, configurando a situação de um aluno com NEE.

A busca por soluções neste contexto apresenta-se com base em estudos apresentados por Barbosa et al (2014: 06), que evidenciam os seguintes dados acerca de alunos em tratamento oncológico:

Na análise da categoria escola e o exercício domiciliar, percebeu-se que, nas escolas estudadas, o exercício domiciliar não é operacionalizado conforme a legislação [...]. Os alunos recebem esporadicamente algum material, de apenas alguns professores, e tal material não reflete a totalidade dos conteúdos, sendo considerado insuficiente para dar continuidade aos estudos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) prevê que, na busca da garantia do cumprimento da obrigatoriedade de ensino, o Poder Público terá o dever de “criar formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino” (art. 5º, § 5º), “podendo organizar-se de diferentes formas para garantir o processo de aprendizagem” (art. 23).

Em análise das circunstâncias que exigem formas adaptadas de acesso e organização do ensino, caracterizam-se aquelas em que há produção intelectual no campo da educação especial. O artigo 59º da LDB assegura que “para os educandos com necessidades educacionais especiais, os sistemas de ensino deverão assegurar currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996: 09-10), bem como uma “formação de professores dentro da perspectiva da educação inclusiva” (BRASIL, 1996: 07).

No entanto, embora sendo todos esses processos garantidos em lei, a preparação dos profissionais docentes dentro da realidade da educação brasileira tem se dado, em sua grande maioria, de forma ineficiente ou inexistente. Diante disto, torna-se importante observar o que afirma Daher (2002: 4):

Ao tratar do processo de aprendizagem no contexto escolar deve-se considerar dois atores de extrema importância, o aluno como agente ativo e participativo do processo da sua

aprendizagem e o professor como agente na mediação entre o aluno e a busca por novos conhecimentos.

Neste ponto, surge o desafio de promover aprendizagens de sucesso na modalidade de ensino a distância, considerando as necessidades específicas do aluno e a existência de um período de afastamento que se faz necessário. Ao mesmo tempo, surge a busca pela garantia de um ensino de qualidade que promova aprendizagens em um ambiente mais bem preparado para atender um aluno. Este, que precisa ser atendido em caráter domiciliar, e não somente com essa dificuldade, mas também com a necessidade de um isolamento que não o exponha a um grande contingente de pessoas – uma vez que o ser humano é portador de diversos vírus, fungos e bactérias – e neste caso, poderiam tornar-se um grande problema devido às condições de vulnerabilidade do aluno.

A realidade desta escola é adaptada ao contexto da inclusão escolar, dispõe de Sala de Atendimento Educacional Especializado e de vários recursos. No entanto, existem as limitações quanto ao manuseio destes recursos e permanência neste espaço que contempla um risco devido à saúde debilitada do aluno. Esses fatores contribuem para que surjam novas tentativas de comunicação, através de meios distintos.

Dentro desta perspectiva, cabe analisar que, embora exista a modalidade de EAD em determinadas unidades de ensino, nem todas as escolas brasileiras têm disponíveis os aparatos e os conhecimentos necessários para esta prática. Diante disso, nem o aluno e tampouco seus professores encontram-se inseridos nesse processo, que se torna a única possibilidade de inclusão do aluno com sua realidade escolar.

A partir desta realidade, iniciaram-se as tentativas de utilização dos recursos disponíveis para transpor as dificuldades de mediação pela falta de contato com seus professores e, ao mesmo tempo, a maior das problemáticas, a falta de formação do professor para planejar no formato de Ensino a Distância (EAD) ou conhecimento sobre aprendizagem ubíqua.

Contextualizando a aprendizagem ubíqua

O termo educação ubíqua surge com uma nova possibilidade na educação, permitindo novas práticas pedagógicas. Este termo tem sua origem da evolução do termo computação ubíqua (WEISER apud BABOSA, 2005), conforme esclarece Barbosa: “educação ubíqua é um pro-

cesso que pode ocorrer em qualquer tempo e lugar, de forma adaptada, contínua e integrada ao cotidiano dos aprendizes”.

Traz ainda como referencial a denominação:

Ubíqua é um sistema embutido (embedded system), ou sistema embarcado, é uma combinação de hardware, software e periféricos dedicados a realizar uma determinada tarefa. Um sistema embarcado pode ser acoplado a um sistema maior para realizar uma função específica, como controlar um robô, ou pode ser um sistema independente como um terminal de acesso à Internet. Sistemas embutidos se diferenciam de sistemas de propósito geral por serem dedicados a um propósito mais específico (STIVAL, 2003: 04).

Sendo assim, na perspectiva desta pesquisa, torna-se uma possibilidade a aplicação de conteúdos para o aluno em atendimento domiciliar, ao mesmo tempo que traz a problemática de profissionais que desconhecem essa prática, caracterizando uma dificuldade no processo de implementação.

Abordagem metodológica

O estudo realiza-se através da abordagem de uma pesquisa-ação, configura-se como pesquisa qualitativa, realiza diagnósticos e busca soluções e novas ações na realização de práticas pedagógicas que propiciem aprendizagens significativas. Assim como afirma Tripp (2005: 444) “não fazemos isso porque apenas queremos conhecer (isso é “pesquisa pura”), indagamos porque alguma coisa é como é apenas para podermos saber melhor como aprimorar a prática”. Dentro deste contexto de busca por aprimoramento foram realizadas entrevistas, feedbacks envolvendo professores, familiares e aluno, efetivando o caráter investigativo deste estudo. O autor afirma que:

A pesquisa-ação deveria ser capaz de fazer a ligação tanto da teoria para a transição da prática quanto da prática para a transformação da teoria, embora haja poucos sinais de que o faça, talvez por orientar-se em grande medida para a melhora da prática (TRIPP, 2005: 455).

Discussão dos resultados

Inicialmente, realizou-se uma entrevista com a família para elencar as necessidades do aluno e montar um plano de sondagem do ponto de partida dos conteúdos abordados dentro das onze disciplinas que formam o currículo escolar de sua série. Após, fez-se necessário analisar quais eram os recursos existentes nessa realidade escolar e quais eram as tecnologias assistivas que poderiam auxiliar o grupo de professores, bem como o aluno nesse trabalho de mediação da aprendizagem. Toda a análise busca a garantia de processos que se tornem funcionais e efetivos, onde, a partir das necessidades, estão sendo criadas novas práticas educativas.

Em virtude do tempo, como ponto de partida na realização das atividades, foram utilizados os livros didáticos (de uso individual) como fonte de consulta para o aluno e as atividades de sondagem enviadas através de folhas com cópias para a realização das mesmas. Anteriormente, foi adotada a sistemática de carta para uma apresentação dos professores, para que o aluno soubesse um pouco de cada um dos professores e o objetivo das disciplinas, que ainda não conhecia. Aos poucos, foram surgindo novas iniciativas, como produção de vídeo na turma para que conhecesse seus colegas e soubesse de qual contexto fazia parte.

Foi adotada uma pasta que servia para levar os materiais de apoio. Esta pasta foi reorganizada diversas vezes para contemplar os conteúdos, as tarefas e a devolutiva dos resultados. As atividades a serem realizadas necessitavam de higienização, assim como os livros didáticos, que eram levados pelos pais até o aluno. Como as atividades iniciais foram de sondagem, o aluno demonstrou ótimo desempenho.

Na sequência do trabalho, começaram a surgir as dificuldades. O aluno nem sempre compreendia o enunciado das tarefas, que chegavam a ele de forma incompleta, pois na sala de aula eram acompanhadas da explicação oral do professor, mostrando-se necessário, por outro lado, um aprimoramento nas práticas de escrita desses profissionais. Novamente, os professores se reuniram com a família, que sugeriu que fosse feito um trabalho semelhante ao realizado na casa de apoio (casa hospitalar onde o aluno pós-transplantado ficou por um grande período e onde recebia o auxílio pedagógico na realização das atividades durante o ano anterior). Esse fato ocorreu diante da liberação médica da volta do aluno para casa e os professores concordaram que seria positivo. No ano anterior, o aluno

tinha apenas um professor multidisciplinar, agora, nas séries finais, a dificuldade era trabalhar com onze professores e onze disciplinas diferentes.

Foram investigadas as possibilidades dentro da realidade do trabalho e foi combinado com a família o atendimento domiciliar de apenas um professor para mediar o processo de tutoria das atividades propostas e da socialização dos conteúdos. Surge o novo desafio de promover uma aprendizagem autônoma, a distância e, para tanto, foi aventada a possibilidade de a aprendizagem ser intermediada pelo computador e dispositivos móveis (tablet) presentes na escola.

A escolha do professor-tutor, que ficou responsável pela mediação dos conteúdos e realizou as atividades do atendimento domiciliar, foi realizada tendo em vista alguns critérios. Era um profissional que possui a formação, em sua graduação de uma das disciplinas específicas do currículo, e que buscou aprimoramento, tornando-se especialista em Mídias na Educação – vivenciando, através dessa formação, a experiência de um aluno a distância, tornou-se essencial para a exploração de novas práticas.

Essa realidade encaixou-se no processo pensado para atender esta demanda e permitiu a abertura de um leque com novas ações de atendimento desse aluno, de forma bem específica, assim como afirma Bersch (2013: 18):

As tecnologias do disponível, que fizeram emergir o que tenho chamado de cultura das mídias, são tecnologias de pequeno porte, ou mesmo gadgets, feitas para atender a necessidades mais segmentadas e personalizadas de recepção de signos de origens diversas, de estratos culturais variados. Os processos de comunicação que essas tecnologias instauram são mais segmentados, voltados para públicos específicos e até mesmo para escolhas individuais.

A pesquisa avançou no sentido de criar um ambiente onde professores e aluno pudessem estar juntos em tempo real, em um espaço possível de aprendizagem, que promovesse convergência, através das mídias, com as outras disciplinas, propiciando trocas e interação. Conforme Barbosa et al. (2005), uma pessoa pode fazer parte do espaço comum sem obrigatoriamente ter que estar fisicamente no mesmo lugar dos demais com quem compartilha; trata-se de um novo espaço denominado híbrido (SOUZA; SILVA, 2006).

Na busca deste espaço híbrido, iniciou-se a exploração de plataforma e comunicação através das mídias sociais que pudessem ser utilizadas nesse processo. Isso permitiu que os docentes pudessem digitalizar atividades e interagir diretamente com o aluno assim como mostra Jacquinet Delanay, através de Santaella:

[...] chama atenção para dois pontos referentes às inovações pedagógicas ligadas às TIC (Tecnologias da Informação e da Comunicação): é preciso destacar que a convergência tecnológica com suas consequências sociais, culturais e educacionais introduz rupturas sem ocultar os ganhos anteriores; existem divergências pedagógicas que acarretam a difícil integração, pela escola e a educação, das novas condições de acesso à informação e aos saberes, sendo imperiosa a necessidade de remediá-las. (DELANAY apud SANTAELLA, 2009: 19).

Com o decorrer do atendimento domiciliar, o aluno foi se adaptando ao processo e podendo apontar caminhos para uma melhor compreensão dos conteúdos nas diferentes disciplinas. Os professores necessitaram reaprender a utilização de recursos, no caso tablets, que estavam disponíveis na escola, para rever suas práticas. Ou seja, o aluno levou o professor a aprender e, com seus processos de leitura posteriores, a execução das atividades permitiu a percepção de falhas do processo de ensino, o que na prática contribui para a evolução dos processos de escrita do professor e de suas propostas de atividades também dentro do espaço escolar, pois, muitas vezes, a clareza na linguagem, que é algo essencial na prática do discurso do professor, é esquecida. Como afirma Freire (1996: 25): “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Considerações finais

O presente estudo serve de base para a reflexão da importância das tecnologias assistivas na inclusão escolar, bem como a importância de seu conhecimento na formação de professores. Dentro desta perspectiva, através dos dados qualitativos desta pesquisa, evidenciou-se que tanto a formação dos profissionais da educação quanto a disponibilização de recursos referentes às tecnologias assistivas tornam-se essenciais para a promover acessibilidade do aluno em situação NEE. Ambas

tornam possíveis novas práticas pedagógicas que permitem o sucesso do processo de ensino e aprendizagem de alunos que encontram a necessidade de promoção de mediação do ensino.

Ao analisar o contexto do aluno na busca de soluções, percebeu-se o quanto ainda pode ser feito com a inserção dos recursos adequados, promotores de novas possibilidades. Através do feedback das atividades, os professores perceberam como as práticas evoluíram e quanto o compartilhamento de recursos e a utilização de tecnologias assistivas é imprescindível. Contudo, no atendimento EAD, na perspectiva de mediação pelos dispositivos móveis, ainda há o problema da falta de habilidade dos professores nos ambientes virtuais de aprendizagem, bem como na elaboração e exploração de materiais para essa modalidade de ensino, o que apresentou uma dificuldade na evolução das práticas propostas. A necessidade de parada para capacitação do professor delimitou o tempo, e dificultou o processo. Alguns professores avançaram com maior facilidade e outros, embora desejassem, apresentavam falta de subsídios para essa prática. Estes fatores evidenciam a necessidade de formação continuada para os profissionais da educação, para que estejam preparados para o mundo digital em que estão inseridos.

A utilização da aprendizagem ubíqua apresentou-se como a proposta adequada à prática pretendida. Outro fator relevante dos resultados foi evidenciar que, apesar da dificuldade de alguns professores no uso das tecnologias, a colaboração entre os diferentes profissionais e especialmente do professor-tutor é que promoveu a aproximação e a qualidade da prática em EAD. O aluno, atendido em classe domiciliar, apresentou sucesso na aprendizagem de todas as disciplinas.

Para estudos futuros, pretende-se dar sequência na experimentação de práticas pedagógicas na perspectiva da aprendizagem ubíqua e delinear orientações para cursos de formação de docentes, explorando o uso da plataforma, dispositivos móveis, bem como dos aplicativos disponíveis para o desenvolvimento do aluno.

Referências

BARBOSA, D. N. F.; BASSANI, P. B. S.; LIMA, C. C. Aprender com mobilidade: utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação Móveis e Sem Fio como potencializadoras da interação em processos educativos. **RENOTE. Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 12, n. 1, 2014.

BERSCH, R. **Introdução a tecnologia assistiva – Tecnologia e educação**. Porto Alegre: Assistiva, 2013.

BERSCH; T. **Introdução ao Conceito de Tecnologia Assistiva e Modelos de Abordagem da Deficiência**. Porto Alegre: Assistiva, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações**. Secretaria de Educação Especial – Brasília: MEC; SEESP, 2002.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília: 1996.

DAHER, A. F. B. **Aluno e professor: protagonistas do processo de aprendizagem**. 2002.

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

BARBOSA, J. L. V; HAHN, R. M. BARBOSA, C. F. R. Geyer. Mobile and Ubiquitous Computing in an Innovative Undergraduate Course. **In 38th ACM Technical Symposium on Computer Science Education (SIGCSE)**. New York, v. 1, p. 379-383, ACM Press. 2007.

SANTAELLA, L. A aprendizagem ubíqua substitui a educação formal? **Revista de Computação e Tecnologia da PUC-SP**, p. 22, maio 2009.

SOUZA, A; SILVA, A. Do ciber ao híbrido. Tecnologias móveis como interfaces de espaços híbridos. In: ARAUJO, D. C. (Org.). **Imagem (ir)realidade: comunicação e cibermídia**. Porto Alegre: Sulina, 2006.

STIVAL, M. L. **Linux Embarcado**. Monografia de Conclusão de Curso de Bacharelado em Ciências da Computação, Curitiba: UFPR, 2003.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. Vice-Reitoria. Coordenação de Bibliotecas. **Manual de normas UFPel para trabalhos acadêmicos**. Pelotas, 2013. Revisão técnica de Aline Herbrith Batista, Carmen Lúcia Lobo Giusti e Elionara Giovana Rech. Disponível em: <http://sisbi.ufpel.edu.br/?p=documentos&i=7>. Acesso em: 11 jun. 2015.

VERGARA-NUNES, E. et al. As tecnologias assistivas e a pessoa cega. **Revista de Informação DataGramZero**, v. 15, n. 1, Artigo 5, 2014.

PARA ALÉM DA OBRIGATORIEDADE: UMA ANÁLISE DO ATENDIMENTO DA PRÉ-ESCOLA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE NOVO HAMBURGO

LETÍCIA CAROLINE DA SILVA STREIT

Resumo: Este artigo apresenta as análises feitas a partir da pesquisa qualitativa sobre quais ações foram articuladas na rede municipal de ensino de Novo Hamburgo (RMENH), para cumprir a Emenda Constitucional (EC) N° 59/2009, que tornou obrigatória a matrícula escolar para crianças de quatro e cinco anos de idade a partir de 2016. Para aprofundar esse entendimento, foram utilizados dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e da Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo (SMEDNH), para analisar as matrículas da educação infantil na RMENH dos anos de 2009 a 2016. Além de questionários e entrevistas para averiguar quem são e como tem se dado o trabalho do coordenador pedagógico, mediante a obrigatoriedade da matrícula na pré-escola. Assim, apresenta-se um paralelo do atendimento da educação infantil e os movimentos realizados pela SMEDNH, bem como os desafios encontrados pelos coordenadores pedagógicos das instituições para o cumprimento da obrigatoriedade da matrícula na pré-escola. Nesse sentido, a expansão da pré-escola traz a possibilidade de repensar o atendimento às crianças, independentemente do nível escolar que se encontram.

Palavras-chave: Pré-escola. Obrigatoriedade. Qualidade. Coordenador Pedagógico.

Abrindo caminhos

Pensar que as crianças com quatro anos obrigatoriamente frequentam uma escola, torna necessário refletir sobre as práticas pedagógicas que são oferecidas a elas e a respeito de como a educação infantil¹, está sendo realizada diante destas últimas alterações legais que afetam diretamente a pré-escola, como a implementação da Lei Nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Nº 9.394/96, normatizando as modificações firmadas pela Emenda Constitucional Nº 59/2009.

A pré-escola, de forma integrada com a creche, articula o cuidado e a educação com o intuito de desenvolver integralmente a criança. Como define o artigo 4º das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI), pela Resolução do CNE/CBE Nº 5, de 17 de dezembro de 2009, a proposta pedagógica da pré-escola deve ter a criança como norteadora.

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009b).

As concepções expressas na legislação não garantem sua compreensão e execução nas instituições que trabalham com a educação infantil, por isso é necessário repensar a pré-escola, diante da sua obrigatoriedade.

Acredito ser muito pertinente aproveitar esse momento de desconforto a partir da implementação de uma normativa que obriga a frequência e que, com isso, amplia significativamente o atendimento desta etapa da educação, para compreender sobre o cenário atual da pré-escola, buscando entender quem são esses profissionais que nela atuam e quais os desafios encontrados em suas práticas.

O cotidiano da educação infantil, mesmo as atividades que envolvem o cuidado, estão impregnadas de uma intencionalidade pedagógica que precisa ser refletida pelo corpo docente. E o coordenador pedagó-

¹ A educação infantil foi reconhecida como primeira etapa da educação básica pela LDBEN Nº 9.394/96, sendo o atendimento às crianças de zero a três anos denominado creche e aquele referente à faixa etária de quatro e cinco anos, como pré-escola.

gico tem o papel de articulador desta reflexão com o grupo de professores para estimular a práxis pedagógica a atingir maior qualidade na construção de outras possibilidades de organizar o cotidiano da escola, criando-o e recriando-o com e para as crianças.

Essa pesquisa foi realizada de fevereiro a maio de 2016, com a análise de dados de matrículas obtidos no Departamento de cadastro escolar e matrículas da SMEDNH e no site do INEP², bem como dos registros e das ações da equipe da educação infantil da SMEDNH envolvendo a pré-escola na RMENH.

Para aprofundar os dados obtidos, utilizo as informações sistematizadas a partir de um questionário aplicado aos 50 coordenadores pedagógicos que participaram dos primeiros encontros de formação para professores e coordenadores pedagógicos de pré-escola da RMENH de 2016, realizados nos dias 22 e 29 de março, organizado pela equipe da educação infantil da SMEDNH. Também foi realizada uma entrevista semiestruturada para dois coordenadores pedagógicos da RMENH.

Toda mudança angustia e gera tensão diante do desconhecido. Nessa relação dialética de apego ao que existe, de resistência, em confronto com as possibilidades de ruptura, é onde começam a se vislumbrar outras possibilidades de trabalho, outras práticas. Nesse sentido, o desafio da implementação da obrigatoriedade da pré-escola nos traz a possibilidade de repensar esta etapa da educação.

Há de se considerar que, como afirma Tardif (2000), os professores tendem a selecionar e a incorporar os conhecimentos que estão no seu campo de compreensão e desconsiderar aquilo que, de alguma forma, desestabiliza suas crenças e concepções. São as representações construídas ao longo dos anos, a partir das suas experiências como filhos, alunos e pais que tendem a permanecer, a orientar e a justificar as escolhas e as ações. No entanto, é justamente nesse confronto de saberes que surgem as possibilidades de avanços e de práticas inovadoras que melhor atendem às necessidades de uma educação de qualidade da criança pequena.

É com esse olhar que a assessoria pedagógica da educação infantil da SMEDNH tem atuado com os coordenadores pedagógicos e professores de pré-escola, e procurado desvelar e desconstruir as concepções presentes. Dessa forma, espera-se que os professores fiquem sensíveis aos aspectos que devem compor o projeto pedagógico para a infância – da

² Foi utilizado essas duas fontes de dados pois as informações sobre as matrículas dos anos de 2015 e 2016, ainda não estavam disponíveis no site do INEP.

arquitetura aos arranjos espaciais, da organização dos tempos à qualidade das interações, das possibilidades de construção da identidade e de exploração autônoma – em relação aos ritmos e tempos infantis.

A atenção com a criança, nessa perspectiva, é recente. No decorrer da história da educação infantil, a preocupação com o cuidado e a educação da criança pequena atravessa períodos de mudanças, passando de uma situação de responsabilidade exclusivamente da família, particularmente da mulher, para outra, assumida também como responsabilidade do Estado e da sociedade. De objeto de tutela a sujeito de direitos, há um longo caminho que vem sendo percorrido para que a criança assuma o seu lugar na sociedade.

Na atualidade, observam-se avanços na garantia dos direitos da criança, mais no âmbito da legislação, tal como contemplados na Constituição Federal, no Estatuto da Criança e do Adolescente, na LDBEN e nas DCNEI, do que das práticas concretas. A EC Nº 59, de 11 de novembro de 2009, insere uma importante transformação na educação brasileira, na medida em que pode propiciar a universalização e a democratização do acesso à pré-escola e ao ensino médio.

Esta Emenda altera o §1º, do artigo 208, onde estabelece como dever do Estado garantir “educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade, assegurada sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”. E no seu artigo 6º estabelece o ano de 2016 como prazo para implementação progressiva da obrigatoriedade de atendimento a essa faixa etária, nos termos do Plano Nacional de Educação – PNE 2011-2020, com apoio técnico e financeiro da União. (BRASIL, 2009a).

Com isso, a EC Nº 59/2009, altera o compromisso do poder público, deixando de ter apenas o ensino fundamental obrigatório para ter a educação básica obrigatória. Por esse motivo, assim como o Estado tem o dever de oferecer vagas para atender a demanda de crianças e adolescentes, estes, juntamente com suas famílias terão obrigação da matrícula e frequência.

Desse modo, a garantia do direito à educação está relacionada à obrigatoriedade de frequência, apesar de não terem surgido juntos. Quando a educação passa a ser direito do cidadão e dever do Estado, a sua obrigatoriedade se torna um mecanismo para a sua efetivação.

O que ocorre é que no momento em que a pré-escola passa a ser obrigatória, como forma de controle do Estado, para garantir o direito das crianças à educação, também ocorre a limitação da possibilidade de

escolha, uma vez que o direito passa a ser feito a partir de uma imposição legal, ao invés de ser universalizado o acesso para todas as crianças a esta etapa da educação.

Outra preocupação quanto à obrigatoriedade da matrícula na pré-escola é a possibilidade de ocorrer a legitimação de uma maior aproximação com as características do ensino fundamental.

O movimento de repensar a pré-escola na Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo

A RMENH, atualmente, é composta por 86 escolas, sendo uma Escola de Artes, 53 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF) e 32 Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI). Das EMEF, apenas duas não possuem turmas de pré-escola, e, das EMEI, 12 atendem exclusivamente crianças até três anos, totalizando na rede 71 escolas com turmas de pré-escola.

Cada escola da RMENH conta com um ou mais coordenadores pedagógicos, dependendo do número de alunos que possui. A RMENH possui atualmente 1603 professores, dos quais 35 são recreacionistas. Conta também com mais 19 professores contratados³ e 184 professores que atuam nas escolas administradas por contrato de gestão. Destes, 479 trabalham na educação infantil do município, sendo 173 na creche e 304 na pré-escola.

De acordo com o Departamento de cadastro escolar e matrículas da SMEDNH, que gerencia os dados sobre matrículas das escolas municipais, em maio de 2016, a RMENH registrou 22.692 alunos matriculados, sendo que desse total 16.060 são do ensino fundamental e 6.632 da educação infantil.

Analisando as matrículas da educação infantil na RMENH desde o ano da promulgação da EC N° 59/2009 até o ano em que esta normativa torna obrigatória a frequência escolar na pré-escola, é verificada a seguinte evolução:

³ Os professores são contratados a partir de um processo de seleção simplificado, para cobrir licença gestante e adotante.

Tabela 1 - Matrículas da educação infantil na RMENH de 2009/2016

ANO	EMEI				EMEF		TOTAL DA PRÉ-ESCOLA		TOTAL GERAL EI
	CRECHE		PRÉ-ESCOLA		PRÉ-ESCOLA		TURMA	ALUNO	
	TURMA	ALUNO	TURMA	ALUNO	TURMA	ALUNO			
2009	80	1272	59	1185	111	2393	170	3578	4850
2010	78	1207	65	1245	111	2366	176	3611	4818
2011	82	1208	63	1278	102	2227	165	3505	4713
2012	86	1292	89	1139	108	2261	197	3400	4692
2013	115	1548	60	1224	93	1971	153	3195	4743
2014	156	2078	56	951	127	2731	183	3682	5760
2015	163	2190	55	995	134	2814	189	3809	5999
2016	168	2269	59	1094	152	3269	211	4363	6632

Fonte: Departamento de cadastro escolar e matrículas da SMEDNH e Censo escolar INEP/Sistematização da autora (2016)

A partir dos dados expressos na Tabela 1, o atendimento da pré-escola na RMENH teve um crescimento de 2009 a 2010 chegando a 3.611 crianças atendidas na pré-escola. Após este período, ocorreu queda no número de matrícula por três anos consecutivos, chegando a 3.195 matrículas no ano de 2013, na pré-escola da RMENH.

Desde 2014, há um aumento mais expressivo no número de crianças na pré-escola, apresentando 487 matrículas a mais do que no ano anterior, totalizando 3.682 crianças matriculadas na RMENH nesta etapa da Educação Básica.

Em 2015, as matrículas na pré-escola totalizaram 3.809 crianças na RMENH. E neste ano, de 2016, quando a obrigatoriedade da matrícula entrou em vigor, houve mais um aumento expressivo no número de atendimento, chegando a 4.363 crianças matriculadas em escolas municipais de Novo Hamburgo.

Em 2009, quando foi publicado o novo ordenamento legal, tornando obrigatória a matrícula das crianças de quatro e cinco anos de idade a partir de 2016, a RMENH atendia 170 turmas desta etapa de educação. Atualmente, possui 211 turmas de pré-escola, correspondendo a um aumento de 42 turmas atendidas nas escolas municipais de Novo Hamburgo. Ao analisar o número de turmas e crianças de pré-escola atendidas nas EMEI e EMEF, é possível perceber que o aumento deste atendimento ocorreu somente nas escolas de ensino fundamental pois, nas EMEI, o número de matrículas desta etapa reduziu de 1.185 em 2009, para 1.094 em 2016.

A Tabela 1 expressa que o atendimento maior da educação infantil na RMENH se dá na pré-escola, uma vez que 4.636 crianças são atendidas nesta etapa, enquanto 2.269 estão frequentando a creche. Ou seja, a quantidade de crianças atendidas de zero a três anos é a metade das crianças atendidas na pré-escola.

Porém, verificando o crescimento da oferta de vagas para crianças de zero a três anos na RMENH, nota-se que a matrícula da creche, nos anos analisados, apresentou crescimento de 56%, passando de 1.272, em 2009, para 2.269 crianças atendidas nas escolas da RMENH, em 2016. Nos anos analisados, o número de turmas de creche dobrou, passando de 80 turmas para 168 turmas que atendem crianças de zero a três anos no município.

Uma questão que a RMENH ainda precisa avançar é na oferta em turno integral da pré-escola, pois esta etapa da educação infantil é ofere-

cida somente em turno parcial, enquanto as vagas de creche, na grande maioria são em turno integral.

De acordo com informações do departamento de cadastro escolar e matrículas da SMEDNH, desde 1999, quando o atendimento das crianças de zero a seis anos passou a ser compromisso da educação, as vagas para crianças a partir de quatro anos passaram por uma adequação, sendo oferecidas apenas em turno parcial.

Acredito que, passados os esforços para garantir a universalização da pré-escola no município, a RMENH está diante do desafio de transformar este atendimento parcial em turno integral, fazendo cumprir a Lei Municipal Nº 2.823/2015, que aprova e institui o Plano Municipal de Educação de Novo Hamburgo 2015-2025, onde está expresso na sua estratégia 1.8 que uma das metas para educação infantil é “ampliar o acesso à educação infantil em tempo integral, especialmente na etapa pré-escola, conforme legislação vigente” (NOVO HAMBURGO, 2015: 52).

Para possibilitar a universalização da pré-escola na RMENH, foram necessários vários ajustes como a reorganização da oferta de vagas do ensino fundamental, passando turmas de anos finais para escolas da rede estadual de ensino, bem como a criação de polos nas escolas centrais dos bairros, para permanência das turmas de anos finais que ficaram na rede municipal, otimizando os espaços das escolas para receber um maior número de turmas de pré-escola.

Outra ação foi transformar duas escolas que atendiam o ensino fundamental em escolas de educação infantil. Além da mudança de designação e atendimento, nas duas escolas foi investido tanto em reformas para adequação do espaço, na aquisição de materiais e mobiliários, quanto na formação dos professores.

A adesão ao Programa Proinfância, com a construção de 12 escolas de educação infantil também vem auxiliando na expansão do atendimento da educação infantil na cidade, uma vez que já foram inauguradas 11 escolas que estão em pleno funcionamento, atendendo as faixas etárias de zero a cinco anos.

Também foram realizadas várias reformas nos prédios das EMEI já existentes, para ampliação de vagas e adequação dos espaços, bem como a aquisição de diversos materiais e brinquedos necessários para adequação e qualificação das escolas com turmas de educação infantil.

Desde 2012, outra ação realizada pela SMEDNH para otimizar o atendimento em turmas em que há disponibilidade de vagas e ausência de

registro de excedentes na mesma faixa etária na própria escola ou nas escolas vizinhas ocorre, Trata-se da formação de uma turma integrada, com crianças de faixas etárias diferentes, adequando a proposta pedagógica.

A interação entre crianças de diferentes idades, ao mesmo tempo que contribui para o enriquecimento das experiências de aprendizagem na escola, favorece a ampliação do atendimento na educação infantil.

Outra realização da SMEDNH foi a implementação do projeto de acolhimento permanente na escola⁴, que tem por objetivo realizar ações que garantam o acolhimento na perspectiva da continuidade dos processos de aprendizagem e do desenvolvimento das crianças, através de ações que têm como critérios o cuidado, a singularidade, a afetividade, a estética, a acessibilidade, as interações, as brincadeiras e o respeito às etapas do desenvolvimento, na perspectiva da participação de todos os segmentos da escola, sendo a implementação deste projeto de acolhimento permanente na escola a busca para garantir a articulação entre as diferentes etapas da educação básica, evidenciando a importância das transições de casa para a escola, dentro da escola e de uma escola para outra, fortalecendo vínculos e qualificando a ação pedagógica.

Outra ação instituída pela SMEDNH foi a criação do Grupo de diálogos sobre a prática dos coordenadores pedagógicos na RMENH, instituído pela equipe da educação infantil da SMEDNH, com um encontro mensal entre os coordenadores pedagógicos das EMEI e EMEF que possuem turmas de educação infantil, juntamente com a pedagoga da educação infantil de cada uma das quatro regiões da cidade, devido ao aumento da demanda de turmas de educação infantil nas EMEF e a entrada de coordenadoras novas na rede e na função.

Atualmente, na RMENH, 304 professores trabalham com a pré-escola. Como anualmente a oferta de vagas nesta etapa está aumentando e, somente este ano, foram criadas 22 turmas a mais do que no ano anterior, totalizando 211 turmas de pré-escola, surgiu a necessidade de intensificar a formação continuada em serviço para estes professores. Por isso, entre os meses de março e maio, foi organizada uma formação quinzenal a todos os professores de pré-escola, juntamente com os coordenadores pedagógicos das escolas que possuem

⁴ Este projeto foi reelaborado em 2015 passando a se chamar Projeto de acolhimento permanente na escola, mas tem origem nos Projetos de adaptação e transição, que ocorriam entre EMEI e EMEF e dentro das próprias escolas, sendo refletido suas concepções com os coordenadores pedagógicos pela SMEDNH desde 2011 (GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL – SMEDNH).

esta etapa da educação básica. Para garantir um maior número de participantes, foram organizados encontros nos turnos da manhã e tarde, replicados na íntegra por quatro vezes.

Sobre o controle de frequência das crianças matriculadas na pré-escola, uma vez que passa a ser obrigatório a partir deste ano de 2016, a SMEDNH realizou no dia 17 de março de 2016 uma capacitação para toda equipe diretiva e secretários de escola, junto com a assessoria pedagógica e o setor psicossocial, para reforçar a importância do registro e implantar a Ficha de aluno infrequente (FICAI) online, para as turmas de pré-escola. Esta ação teve como objetivo promover a discussão sobre a permanência da criança na escola, refletindo sobre ações que evitem a infrequência e o abandono da escola, motivando as escolas para o preenchimento da FICAI, integrando o trabalho da escola, SMEDNH, Conselho Tutelar e Ministério Público.

Os desafios encontrados pelos coordenadores pedagógicos

Dos 71 coordenadores pedagógicos que atuam em escolas que possuem turmas de pré-escola, 50 responderam um questionário, no mês de março de 2016, do qual trago algumas questões para explicitar quem são e quais os principais desafios percebidos por eles, diante do aumento da demanda de oferta de vagas por causa da obrigatoriedade da frequência na pré-escola.

Das 51 EMEF que atendem a pré-escola, 37 coordenadores pedagógicos responderam o questionário. Assim como 13 coordenadores pedagógicos, de um total de 20 EMEL, também o fizeram.

Quanto à habilitação, todos estão regularizados com as exigências da mantenedora, que orienta que a coordenação pedagógica seja exercida por um profissional com pedagogia ou com especialização na área.

Analisando a experiência que os coordenadores pedagógicos possuem com a pré-escola, percebemos que 50% deles nunca trabalharam com esta etapa da educação básica. Outros 24% possuem experiência de um a cinco anos com a pré-escola. Os demais 18% já trabalharam de seis a dez anos com esta etapa da educação. E 8% apresentaram uma experiência maior que dez anos na pré-escola.

Ao verificar os motivos que levaram os coordenadores pedagógicos a trabalharem com a pré-escola enquanto docentes, fica claro que 28% deles demonstraram uma identificação com esta etapa da

educação, o que certamente auxilia e qualifica o acompanhamento destas turmas na escola em que atuam.

Ao mesmo tempo, além dos 50% que nunca trabalharam com a pré-escola, têm ainda outros 16% que, segundo eles, só tiveram contato com esta etapa pois era a única vaga possível na escola, somado a mais 6% que carregam de experiência com a pré-escola ter realizado o estágio com esta etapa. Vale ressaltar que estes ainda frisaram que por escolha própria não optariam por trabalhar com estas faixas etárias.

Evidente que a experiência como docente ou a causa de ter trabalhado com determinada etapa da educação não determina a qualidade do trabalho do coordenador pedagógico em relação a estas turmas na escola de atuação. Porém, é sabido que a demanda para estes profissionais é vasta e que a tendência é olhar para as áreas com que temos maior experiência e identificação.

Anna Bondioli (2004) chama atenção para a necessidade do coordenador pedagógico se identificar e ter conhecimento da/na educação infantil para qualificar seu trabalho:

A presença do coordenador pedagógico, além da formulação de um projeto pedagógico, constitui um dos critérios básicos de credenciamento, um critério para garantia de qualidade. É como dizer que ao coordenador pedagógico é requisitada uma tarefa não apenas organizacional, mas, sobretudo, formadora, em defesa da qualidade educativa, devendo ter dentre as suas funções a de avalista do respeito aos padrões qualitativos publicamente defendidos e de sustentar de dentro o processo de adequação a esses padrões e da manutenção da qualidade [...] de tutela dos direitos da infância, da equidade de tratamento, da transparência dos procedimentos (BONDIOLI, 2004: 136).

Acredito que para poder avaliar o trabalho da pré-escola, o coordenador pedagógico precisa conhecê-lo e se identificar com o que lá é feito.

Também, por conta do aumento das turmas de pré-escola nas EMEF, muitos professores acabam trabalhando com esta etapa, mesmo sem querer, para não precisar trocar de escola. Essa situação é trazida muitas vezes pelo coordenador pedagógico como uma dificuldade encontrada para qualificar o trabalho com a educação infantil.

O “querer estar” do professor auxilia na qualidade do trabalho, mas certamente não é possível atender o desejo de todos em suas pre-

ferências dentro da divisão de tarefas na escola. Essa questão acaba tornando-se um desafio para o coordenador pedagógico, que precisa articular ações de acompanhamento e de formação continuada aos professores para superar dificuldades encontradas.

Ao serem questionados sobre os desafios encontrados por eles no trabalho com a pré-escola na instituição que atuam, 30% não responderam a questão. Outros 28%, todos de escolas de ensino fundamental, trouxeram a dificuldade de adequar o espaço para turmas de educação infantil.

Outros 12% referenciaram a dificuldade de trabalhar a concepção da educação infantil na escola, mais 6% que falaram que a adaptação da educação infantil nas escolas de ensino fundamental é o maior desafio, somado aos 6% que colocaram a importância de dar visibilidade às crianças.

Essas dificuldades se entrelaçam porque nos fazem refletir sobre a intencionalidade pedagógica que precisamos e queremos ter para este público que atendemos.

A intencionalidade pedagógica transforma espaços físicos em ambientes. Para compor um ambiente é preciso conhecer os seres que o habitam e construir com eles uma experiência de vida temporal nele enraizada. O ambiente envolve aspectos físicos, culturais, afetivos e sociais. Ao pensar no ambiente, precisamos levar em conta os odores, as cores, os ritmos, os mobiliários, os sons e as palavras, o gosto e as regras de segurança, pois cada um tem identidade própria (BARBOSA, 2009: 91).

Há muito tempo não basta reproduzirmos a pré-escola que cursamos às nossas crianças. E acredito que o coordenador pedagógico tem papel fundamental na desnaturalização de concepções ultrapassadas, na reflexão da práxis pedagógica. Precisamos usar desta obrigatoriedade e expansão da oferta da pré-escola para repensarmos nossas práticas, não só com a educação infantil, mas também com o ensino fundamental como nos reforça Maria Malta Campos.

Os principais objetivos da obrigatoriedade escolar foram dar melhores condições às crianças para a aprendizagem da leitura e escrita e não basta incluir os 20% da população de quatro e cinco anos. Até mesmo nas redes melhor administradas, quase não há diálogo, que dirá colaboração, entre a pré-escola e os primeiros anos do fundamental. As professoras não se encontram, as equipes não planejam em conjunto. Nem os currículos apresentam pontos de contato. Para agravar o

quadro, existe uma resistência grande entre os especialistas da EI de tratar do letramento e da alfabetização. Quando não há orientação fundamentada e segura, há improvisação de todo tipo, inclusive as que a academia mais gosta de criticar, como as práticas que reproduzem no pré uma escolarização tradicional. É urgente promover ações para superar os entraves, com efeitos até mesmo na desconfiança mútua entre professores de uma mesma escola. (CAMPOS, 2011: 212).

É indiscutível a necessidade de repensar a criança e as práticas pedagógicas para esta criança. Não só da pré-escola, mas de todo o ensino fundamental.

A decisão de acompanhar e realizar as práticas cotidianas com as crianças exige compreender que ao adulto cabe organizar e mostrar os limites espaciais e materiais para a criança: aonde vai ou não acontecer, como vai acontecer, de onde saem e para onde vão os materiais, como se cuida deles, como se limpa, enfim supõe deixar claro a existência de uma ordem. Por outro lado, à criança cabe investigar, explorar, tentar, brincar e experimentar com o corpo as possibilidades de ações e transformações de cada objeto e material. Trata-se de compreender a importância de favorecer intencionalmente uma organização que passe pelo corpo e não apenas pela palavra (BARBOSA, 2009: 108).

É importante lembrar que a criança não deixa de ser criança porque ingressou no ensino fundamental, por isso a necessidade de compartilhar a mesma intencionalidade pedagógica e postura que temos com crianças bem pequenas, para as crianças maiores, como tão bem expressa Maria Carmem Barbosa, acima. Que não seja apresentada somente em palavras e ordens, que passe pelo corpo, pelas experimentações.

Outro ponto que os resultados do questionário trouxeram foram as questões familiares, da dificuldade de tirar a criança do lugar de bebê, mesmo que já estejam com cinco anos, o que vem a dificultar sua adaptação na escola.

A questão da infantilização, trazida pelos coordenadores pedagógicos, e a necessidade de criar estratégias com as famílias de poder perceber que este filho ou filha deixou de ser bebê mostram o quanto o professor precisa estar atento para trabalhar as questões de autonomia com estas crianças e ao mesmo tempo construir uma mediação entre a família e a escola, de modo que se auxiliem mutuamente no atendimento desta criança.

Se o objetivo é ter uma escola acolhedora, com uma pedagogia feita no cotidiano, na relação que os professores têm com as crianças, construindo uma escola da infância com e para as crianças, precisamos refletir com os professores sobre a concepção de criança, infâncias e educação infantil que precisamos ter.

Além disso, cabe ao coordenador pedagógico criar estratégias que articulem a aproximação da escola com as famílias, que ultrapassem os momentos de informações e festividades. É preciso criar momentos de escuta e reflexão para possibilitar uma parceria efetiva entre os envolvidos com as crianças. Pensando nos desafios que a RMENH tem, a partir da análise das ações que já foram realizadas para o atendimento da obrigatoriedade da matrícula na pré-escola, bem como todas as questões elencadas pelos coordenadores pedagógicos, é importante frisar que este profissional dentro da escola pode exercer “uma liderança efetiva, capaz de congregiar os esforços individuais, articulando-os em torno de uma proposta comum” (ALONSO, 2007: 175).

Os desafios para além da obrigatoriedade

Por ser o ano em que os municípios devem universalizar o acesso à pré-escola, devido à aprovação da EC Nº 59/2009 que, entre outras ações, tornou obrigatória a educação para crianças a partir dos quatro anos, me senti desafiada a pesquisar como a Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo vem articulando suas ações para cumprir esta ampliação.

Até 2009, a Constituição Federal expressava que o atendimento para as crianças em creches e pré-escolas era um direito da criança e uma opção da família. No momento em que a escola passa a ser obrigatória aos quatro anos, criando uma cisão entre a creche e a pré-escola, há uma preocupação de quais concepções permearão o trabalho na educação infantil, primeira etapa da educação básica. Maria Malta Campos ressalta que “é preciso não só ampliar o acesso à escola, mas também garantir boas condições para a aprendizagem” (CAMPOS, 2011:10).

Levando em conta o histórico da educação infantil no Brasil, e todos os avanços que surgiram nos últimos anos, na concepção do modo de trabalhar com as crianças, fica a apreensão de perder a essência do trabalho com esta etapa, considerando que a criança tem direito a uma vaga de qualidade.

Desde a alteração da legislação, obrigando a frequência escolar a partir dos quatro anos, a SMEDNH organizou ações para garantir a

oferta de vaga para toda demanda do município. E vem realizando ações para o cumprimento desta normatização, uma vez que não existe lista de espera para a pré-escola na RMENH, mesmo após a busca ativa de crianças de quatro e cinco anos da cidade.

A RMENH demonstra não ter priorizado somente a expansão do atendimento da pré-escola, como era a preocupação dos movimentos em defesa da primeira infância, uma vez que existe uma ampliação considerável do atendimento da creche na RMENH, que dobrou o número de turmas atendidas nos últimos oito anos.

Nos movimentos percorridos pela SMEDNH fica evidente a preocupação em garantir um trabalho de qualidade na pré-escola, porém algumas ações remetem às preocupações citadas pelos especialistas em educação infantil, como o atendimento da pré-escola em turno parcial e em escolas de ensino fundamental.

A ampliação do turno de atendimento, hoje, tornaria inviável a universalização da pré-escola na RMENH, mas é algo que precisará entrar em pauta, uma vez que as famílias necessitam da vaga em turno integral e atualmente o município não oferece um atendimento alternativo para o turno em que estas crianças não estão na escola.

As EMEF atendem 66,6% das turmas da pré-escola da RMENH, enquanto as EMEI se responsabilizam pelos 33,4% restantes. Por mais que a SMEDNH venha organizando esta ampliação desde 2009, ainda existe um longo caminho a ser percorrido, principalmente no que se refere às adequações dos espaços criados inicialmente para o ensino fundamental.

Garantir que a unidade pedagógica da educação infantil seja mantida; isso supõe a adoção de uma efetiva política pública que amplie o acesso e a permanência com qualidade de todas as crianças de zero-cinco anos, redobrando ações para recuperar a segmentação histórica, que exclui as crianças de zero-três anos da educação (CAMPOS, 2011: 307).

A implementação do projeto de acolhimento permanente na escola traz a preocupação em garantir o acolhimento na perspectiva da continuidade dos processos de aprendizagem e do desenvolvimento das crianças, através de ações que têm como critérios o cuidado, a singularidade, a afetividade, a estética, a acessibilidade, as interações, as brincadeiras e o respeito às etapas do desenvolvimento, na perspectiva da participação de todos os segmentos da escola.

Este projeto, assim como a ampliação de turmas de pré-escola, forçou o olhar para esta etapa, mostrando a necessidade de refletir e fortalecer as concepções de crianças, infâncias e da educação infantil com todos os coordenadores pedagógicos e professores que atendem a pré-escola, através de formação continuada em serviço. Estas reflexões centram o coordenador pedagógico como principal articulador para qualificação dos tempos, espaços e materiais dentro do contexto escolar. Outro objetivo desta pesquisa foi analisar quem são e como tem se dado o trabalho dos coordenadores pedagógicos nas escolas, mediante a implementação da obrigatoriedade da frequência das crianças de quatro e cinco anos de idade na escola.

Ao traçar um perfil dos coordenadores pedagógicos que estão envolvidos com as turmas de pré-escola da RMENH ficou claro que muitos não têm experiência e nem identificação com esta etapa da educação básica, por isso a importância da equipe de educação infantil da SMEDNH redimensionar a assessoria pedagógica nas escolas, criando estratégias para estar mais próxima e qualificar as discussões que permeiam o trabalho da pré-escola, principalmente num espaço organizado exclusivamente para atender o ensino fundamental.

Dentre os desafios elencados pelos coordenadores pedagógicos, o que mais ficou evidente foi a adequação dos espaços. Evidente que muitas escolas poderiam ter uma infraestrutura melhor para qualificar o atendimento da pré-escola, mas esta adequação de espaço está também ligada à dificuldade de perceber a concepção que permeia o trabalho com a educação infantil.

A adaptação da educação infantil na EMEF vai além de uma questão estrutural, está em transpor a criança para o ambiente ao invés do aluno para aula. De perceber a força da relação educativa de um professor acolhedor, que consegue dar visibilidade para a criança, sem pretender “(pré)pará-la” para o futuro, e sim potencializar a vivência da sua infância e suas descobertas no presente.

Aos coordenadores pedagógicos fica o desafio de liderar a construção de um projeto político pedagógico que reflita sobre a educação infantil e suas transições ao ensino fundamental, repensando tanto os espaços, quanto as ações na escola. Vital Didonet ressalta que, para se ter uma educação de qualidade, cabe às escolas pensarem em relação à produção de conhecimentos e aos aspectos físicos destas instituições.

O primeiro diz respeito ao projeto pedagógico e à produção de significados na vida de alunos e professores no processo de

aprendizagem. Não são poucos os que confundem educação com ensino, ensino com transmissão de conhecimentos e conhecimento com informação. Quantas aulas são apenas transmissão oral de informações! Muitas avaliações não passam de tomada de contas de quanto dessas informações foram memorizadas! O segundo item dessa dimensão se refere aos aspectos físicos das escolas, aos espaços externo e interno, ao mobiliário, aos equipamentos [...] (DIDONET, 2011: 18).

E para a SMEDNH, além de pensar em políticas de promoção de igualdade de oportunidades para aprendizagem de todos e fortalecer a formação continuada de seus profissionais, fica a importância de alterar a designação das escolas de ensino fundamental, pensando numa nomenclatura que contemple o atendimento realizado, para regularizar as etapas atendidas em cada espaço escolar, facilitando o entendimento, tanto para a comunidade, quanto para os professores, crianças e adolescentes, de que a educação infantil está presente e requer um olhar específico. Ela “é a primeira etapa de uma educação que constitui a base da formação [...], o ensino dito fundamental já não é o início, aquele que estabelece o fundamento”. (DIDONET, 2011: 22).

Esta modificação vai além da nomenclatura, é uma oportunidade de refletir sobre as concepções que permeiam cada conceito. Como reforça Vital Didonet, o conceito de educação é mais amplo que o de ensino.

A educação visa à formação da personalidade, à construção ou à apropriação consciente dos valores mais caros à humanidade e à nação, à formação de hábitos e atitudes individuais e sociais, à integração na sociedade, à construção de conhecimentos, à aprendizagem, enfim, ao desenvolvimento de competências cognitivas, sociais, afetivas e físicas entendidas como adequadas às respectivas faixas etárias. O ensino é um ato (ou um processo) de transmissão de conhecimentos por parte de um docente a alunos (DIDONET, 2011: 20).

Fica ainda a utopia de que a ampliação do atendimento dessas turmas de educação infantil propulsione a reflexão de todo atendimento às crianças, independentemente do nível escolar em que se encontram, porque a escola precisa ser lugar de criança, de movimento, de acolhimento, de viver plenamente a infância. Porque a criança tem direito a um atendimento que garanta qualidade para além da obrigatoriedade.

Referências

ALONSO, M. A e o desenvolvimento profissional do professor. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação a ação**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 167-181.

BARBOSA, M. C. S. **Prática cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. MEC/SEB. Brasília, 2009.

BONDIOLI, A. O Coordenador pedagógico: uma figura-chave para a qualidade das redes para a infância. In: BONDIOLI, A. (Org.). **O Projeto pedagógico da creche e a sua avaliação**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 117-138.

BRASIL. **Emenda Constitucional Nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2009a.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB Nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 2009b.

CAMPOS, M. M. A educação Infantil como Direito. In: **Insumos para o debate 2 – Emenda Constitucional Nº 59/2009 e a educação infantil: impactos e perspectivas**. São Paulo: Campanha Nacional pelo direito à Educação, 2011.

DIDONET, V. Desafios legislativos na revisão da LDB: Aspectos gerais e a Educação Infantil. In: **Insumos para o debate 2 – Emenda Constitucional Nº 59/2009 e a educação infantil: impactos e perspectivas**. São Paulo: Campanha Nacional pelo direito à Educação, 2011.

NOVO HAMBURGO. Secretaria Municipal de Administração. **Lei Nº 2.823/2015, de 24 de junho de 2015**. Aprova e institui o Plano Municipal de Educação e dá outras providências. Novo Hamburgo, 2015.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Anped, nº 13, p. 5-24, 2000.

TICS NA ESCOLA: DOS RECURSOS À PRÁTICA

LUCAS BOHRER WALTZER

Resumo: Este trabalho apresenta uma análise sobre a relação dos recursos tecnológicos na escola com a prática pedagógica dos professores. Os docentes de uma escola municipal da região metropolitana de Porto Alegre responderam a um questionário sobre os recursos tecnológicos que conheciam na escola, aqueles que utilizavam em suas aulas, e apontaram as maiores dificuldades em utilizar as tecnologias da informação e comunicação (TICs) em sala de aula. Subsidiado também pelo diário de campo, foi possível conhecer algumas práticas e usos que os professores faziam desses recursos.

Palavras-chave: Tecnologia da Informação e Comunicação. Prática Pedagógica. Recursos Tecnológicos.

Introdução

Vivemos um período em que o acesso à tecnologia e, consequentemente, à informação, está cada vez mais amplo. Lembro-me de um tempo próximo, em que minhas únicas fontes de pesquisa para trabalhos escolares no ensino fundamental eram as enormes enciclopédias que compunham a biblioteca da escola em que estudava, uma renomada instituição privada na cidade de Pelotas.

Nossa escola era privilegiada, pois tinha os melhores livros para consulta e era uma das poucas escolas que oferecia aulas de informática, na ocasião essas aulas eram ministradas com a Linguagem Logo¹ no sistema operacional DOS. Tempos depois, a biblioteca da escola adquiriu um computador com Windows e acesso à internet, e, após passar por uma longa espera, os alunos podiam usar o equipamento para pesquisa.

A realidade da escola pública onde cursei o ensino médio era outra, não tínhamos acesso a computadores e, muitas vezes, contar com uma televisão e um videocassete já era um luxo. Assistir ao filme “Tempos Modernos”² já tornava a aula de história sobre revolução industrial muito mais atraente.

Hoje vivemos em uma realidade diferente. A ampliação do acesso às tecnologias tem chegado também às escolas públicas. No município onde trabalho, por exemplo, a maior parte das escolas tem laboratórios de informática educativa equipados com computadores com acesso à internet e lousas interativas.

O objetivo deste trabalho consiste em analisar a relação dos recursos tecnológicos existentes em uma escola municipal da região metropolitana de Porto Alegre com a prática pedagógica dos professores. Foi feito um levantamento desses recursos disponíveis na escola, aqueles que são de conhecimento do professor, como também aqueles que o professor desconhecia. A partir disso, foi pensado no que essas tecnologias contribuíram para a prática pedagógica e feita uma análise da

1 LOGO é uma linguagem de programação voltada para o ambiente educacional. Ela se fundamenta na filosofia construtivista e em pesquisas na área de inteligência artificial. A linguagem é usada para comandar um cursor, normalmente representado por uma tartaruga, com propósitos de ensinar ao cursor, novos procedimentos além dos que ele já conhece, afim de criar desenhos ou programas. O grau de sofisticação destes desenhos ou 28 programas depende do nível do usuário que pode ser tanto uma criança de 8 anos como um adulto que pode ensinar ao cursor como desenhar um simples quadrado ou gerar um gráfico complexo (CASTRO, 2004, p. 28).

2 Filme de 1936, produzido nos EUA pelo cineasta Charlie Chaplin.

opinião dos professores sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação (TICs) em sala de aula relacionado à aprendizagem.

Revisão teórica

É imprescindível buscarmos apoio em alguns autores que escreveram a respeito do tema tratado neste artigo. Procurar definições adequadas a este trabalho para as TICs e entender um pouco sobre a evolução e espaço conquistado por elas no ambiente escolar nos ajudará a compreender os dados coletados. Alguns autores auxiliaram na problematização da relação do uso das TICs com a prática pedagógica do professor.

Tecnologias da informação e comunicação

Há milhares de anos, o ser humano utiliza ferramentas para facilitar sua vida. Já na pré-história, nossos antepassados utilizavam objetos de pedra e madeira em sua forma bruta para facilitar a execução de tarefas do seu dia a dia como amassar, moer, ralar, cortar... Aos poucos, esses materiais eram aprimorados, transformando-se em verdadeiras ferramentas ou tecnologias. Rodrigues (2001) conceitua tecnologia a partir da origem grega da palavra, o termo tecno, techné, que significa saber fazer, e logia, do grego logos, cujo significado é razão, ou seja, a razão de saber fazer.

Essa característica do ser humano estendeu-se também à área da educação. Produzimos materiais para serem utilizados exclusivamente na escola ou fazemos o emprego de outros criados para outros fins, com o objetivo de facilitar o trabalho ou tornar as aulas mais atrativas, tendo um melhor aproveitamento por parte dos nossos alunos. O que chamamos então de tecnologia educacional, sobre as quais a UNESCO (apud PONS, 2001: 53), em 1984, apresenta duas concepções, que serão utilizadas como referência para este trabalho:

- a) originalmente foi concebida como o uso para fins educativos dos meios nascidos da revolução das comunicações, como os meios audiovisuais, televisão, computadores e outros tipos de hardware e software. b) em um sentido novo e mais amplo, como o modo sistemático de conceber, aplicar e avaliar o conjunto de processos de ensino e aprendizagem, levando em consideração, ao mesmo tempo, os recursos técnicos e humanos e as interações entre eles, como forma de obter uma educação mais efetiva.

A primeira definição trazida restringe tecnologia educacional aos meios audiovisuais; já a segunda definição nos traz um conceito amplo, pois considera a interação dos recursos técnicos com os humanos, permitindo-nos entender a importância destes para uma prática pedagógica mais efetiva, e o estudo dessa interação entre esses recursos, humanos e técnicos, subsidiou este trabalho.

Mendes (2008) define TIC como “um conjunto de recursos tecnológicos que, se estiverem integrados entre si, podem proporcionar a automação e/ou a comunicação de vários tipos de processos existentes”. Nesse caso, o autor destaca a importância da integração dessas tecnologias para que na prática tenham algum sentido.

Da prática pedagógica

Muitas vezes, as tecnologias que chegam ao Brasil demoram anos e até mesmo décadas para se fazerem presentes na escola. Acompanhando a história da educação no Brasil e mundo, notamos diferentes recursos tecnológicos utilizados a fim de facilitar o trabalho docente como: giz, quadro negro, quadro branco, mimeógrafo, rádio, retroprojetor, televisão, videocassete, DVD, computador, internet, notebooks, datashow, lousa interativa e outras.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio orientam que “As tecnologias da comunicação e da informação e seu estudo devem permear o currículo e suas disciplinas” (BRASIL, 1999: 134). Saliencia-se o uso das TICs como uma necessidade em sala de aula:

É indiscutível a necessidade crescente do uso de computadores pelos alunos como instrumento de aprendizagem escolar, para que possam estar atualizados em relação às novas tecnologias da informação e se instrumentalizarem para as demandas sociais presentes e futuras (BRASIL, 1998: 96).

Vale destacar, aqui, que há quase vinte anos o uso do computador por parte do aluno já era considerado um forte instrumento para auxiliar os estudantes a darem conta da demanda social, e a citação acima coloca a responsabilidade da escola de instrumentalizar, dar suporte aos alunos, para que tenham contato com o uso do computador e de outras tecnologias.

Hoje, em parte, isso mudou, os alunos, na sua grande maioria, estão mais atualizados que seus pais e professores, tem acesso à internet através de computadores ou smartphones antes mesmo de ingressarem na escola. Vejo que hoje o papel da escola é outro, pelo menos na realidade em que vivo: temos o desafio de direcionar os alunos para que utilizem essas tecnologias em favor de sua aprendizagem. Sobre o uso de TICs no ambiente escolar, Cortelazzo (1996: 57) diz que:

[...] pode contribuir para melhorar a aprendizagem devido a versatilidade de linguagens envolvidas. Elas podem ser usadas para integrar vários conteúdos, ensinando, revisando, corrigindo e reforçando conhecimentos, usando diferentes tipos de representações que são trabalhadas por diferentes estilos de aprendizagem e diferentes talentos. Isso porque revestem os processos educativos com movimentos, cores, sons, emoções, relacionamentos com pessoas e dados concretos, além de permitirem que a aprendizagem se constitua por meio de outras abordagens.

Perrenoud (2000) destaca outro benefício trazido pelas TICs, muitas tarefas escolares cansativas e longas podem ser realizadas facilmente com o emprego das tecnologias. Desta forma, abre-se espaço para discussão e cooperação entre os alunos para que conversem e compartilhem dos recursos utilizados para chegarem à resolução da atividade proposta. As tecnologias, com certeza, trouxeram um grande impacto na sociedade e novas demandas para a escola.

Com essas novas demandas, muitos professores estão buscando novos caminhos, mas são poucos os que encontram caminhos que sejam diferentes de uma educação tradicional, centrada na informação. O que parecem não compreender é que com as tecnologias, as formas de comunicação, de vida e de relação entre as pessoas mudam e, nesse sentido muda a forma de educar e o papel do professor (SCHERER, 2003: 270).

Agora, mais do que nunca, precisamos abandonar práticas que partem do pressuposto de que “o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (FREIRE, 1987: 38), denominada por Paulo Freire de “educação bancária”.

Malaggi (2009: 24), ao destacar os pressupostos teóricos da Escola Tradicional e da Escola Nova, nos auxilia nesta reflexão. Na escola tradicional, o professor é o centro do processo educativo, o transmissor de

conteúdos e a educação do aluno objetiva uma ocupação futura dele na sociedade, já na Escola Nova, o aluno é o centro do processo e seus interesses atuais são valorizados, levando em conta a sociedade que se tem e que se pretende ter. O professor é desafiado a organizar o ambiente de maneira que favoreça a aprendizagem através do aprender fazendo, e não mais uma aprendizagem passiva pautada em memorização de conteúdos. Surgem, portanto, novas possibilidades que desafiam a escola no seu conceito e suas relações de ensino e aprendizagem, na medida em que esse ambiente organizado pelo professor pode também ser virtual.

As tecnologias podem auxiliar o professor a conduzir o aluno a esse aprender fazendo. Com a chegada das tecnologias e a ampliação do acesso à internet e, conseqüentemente, à informação, é impossível concebermos o papel do professor através da abordagem tradicional. Determinadas tarefas e atividades que antes eram propostas aos nossos alunos já não fazem mais sentido. É preciso assumir o papel de tutor, de responsável por auxiliá-los na organização das informações que chegam de maneira muito rápida. Trabalhar o senso crítico para que os mesmos consigam selecionar o material que utilizarão como base para encontrar suas respostas, refletindo sobre ele.

Um argumento utilizado por alguns educadores resistentes às tecnologias na escola é de que, com a chegada da internet, os alunos têm trazido muitas cópias como resposta aos trabalhos solicitados. Acredito que este comportamento não é exclusivo desta era digital, no tempo em que somente os livros eram utilizados como fonte de pesquisa, o mesmo ocorria. É importante nessa e em outras situações, repensar o tempo e os espaços dentro da escola.

Porém, Corrêa (2002: 46) faz uma importante observação, destacando que “o valor da tecnologia não está nela em si mesma, mas depende do uso que fazemos dela”. Ajudando-nos a refletir que a presença da tecnologia por si só, mesmo que na escola, não nos garante uma prática pedagógica inovadora e uma mudança da concepção de educação, passando de uma educação tradicional para a escola novista e/ou da bancária para a libertadora, o que nos leva ao cerne da discussão deste trabalho.

Metodologia da pesquisa

A escola alvo da pesquisa está localizada em um bairro periférico na região metropolitana de Porto Alegre, atende cerca de 700 alunos do

4º ao 9º ano do ensino fundamental, nos turnos da manhã e tarde, oferecendo educação na modalidade EJA no turno da noite.

A instituição possui um Laboratório de Informática Educativa (LIE), que tem em torno de 25 computadores com acesso à internet, impressora e dois aparelhos multimídia (que podem ser levados para a sala de aula). O LIE conta com o apoio de um profissional para auxiliar no trabalho planejado pelo professor ou em parceria dentro deste espaço. Além dos recursos mencionados, há na escola uma sala de vídeo com televisão e dvd, um laboratório de ciências que está desativado com 3 microscópios portáteis que também podem ser levados para a sala de aula. Também dispõe de uma Sala de Recursos Multifuncional (SRM) com dois computadores, um monitor grande para crianças com baixa visão, impressora e 3 notebooks, que podem ser utilizados em sala, auxiliando na adaptação curricular de alunos com necessidades educacionais especiais. Ainda, na secretaria da escola, há mais um projetor, caixas e aparelhos de som que também podem ser retirados pelo professor para uso em diferentes espaços da escola.

Participaram da pesquisa, através do Formulários Google, respondendo ao questionário, cujo roteiro está abaixo, 16 professores das diferentes turmas do turno da manhã. Para enriquecer a pesquisa, foi conversado com a coordenação da escola, a coordenadora do LIE e SRM, sobre as experiências realizadas pelos professores com o uso das TICs. A pesquisa foi um estudo de caso.

Caro (a) Professor (a):

Estou realizando minha pesquisa para o Trabalho de Conclusão de Curso em Especialização em Psicopedagogia e Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), cujo tema aborda a relação dos recursos tecnológicos presentes na escola com a prática pedagógica. Gostaria de convidá-lo a participar da presente pesquisa respondendo ao questionário. Esclareço que as informações coletadas são mantidas sob sigilo ético, garantindo a privacidade de todos os dados, não sendo usados nomes ou dados que possam identificá-lo. Ao responder a este questionário, está sendo autorizado o uso das respostas em meu trabalho.

ROTEIRO

Dados pessoais

Professor de _____ Idade: _____

1-Formação:

() magistério () licenciatura em _____
() pós-graduação em _____

2-Tempo de experiência no magistério:

- Menos de 3 anos De 3 a 5 anos
 De 5 a 10 anos De 10 a 15 anos
 Mais de 15 anos

3-Quais recursos tecnológicos você tem conhecimento que existe em sua escola?

- computadores com acesso a internet
 aparelho multimídia
 lousa interativa
 notebook para alunos portadores de necessidades especiais
 microscópios
 outro(s)_____

4-Quais desses recursos você já utilizou em suas aulas?

- computadores com acesso a internet
 aparelho multimídia
 lousa interativa
 notebook para alunos portadores de necessidades especiais
 microscópios
 nenhum
 outro(s)_____

5-De que maneira você utilizou-os? Poderia dar exemplos?

6-Em sua formação, foi apresentada a possibilidade do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICS) em sala de aula?

- Sim Não

7-Você acredita que o uso das tecnologias contribui para uma prática pedagógica mais eficiente?

- sim não

8-Qual sua maior dificuldade em utilizar as TICS em suas aulas?

- Falta de recursos materiais Falta de tempo
 Não alcanço o resultado esperado Falta de formação para área
 Dificuldades em lidar com as novas tecnologias em geral
 Nenhuma
 outra_____

9- Em sua vida privada, assinale as tecnologias utilizadas por você:

- Facebook e/ou outras redes sociais
 WhatsApp
 E-mail
 Skype
 Internet
 Nenhuma

6 Apresentação e análise de dados

Dos professores que responderam à pesquisa, 13 são mulheres e apenas 3 homens. Todos de 30 a 50 anos, com graduação na área que atuam, 50% desta são pós-graduados. Pela escola ser majoritariamente de anos finais do ensino fundamental, considera-se que um percentual muito maior de professores de anos iniciais respondeu ao questionário, já que 4 dos 16 participantes são pedagogos. Quanto ao tempo de atuação no magistério, o grupo apresentou variações: 7 dos 16 que responderam ao questionário, têm mais de quinze anos de experiência no magistério, 3 têm entre cinco e dez anos de trabalho, os outros 3 têm entre dez e quinze anos, 2 entre três e cinco anos de docência e apenas 1 tem menos de três anos. Ao serem questionados sobre os recursos tecnológicos que a escola dispunha e o uso em sala de aula, tivemos os seguintes resultados:

Tabela 1 – Recursos tecnológicos ofertados e utilizados na escola

Recursos	Conhecem a existência do recurso na escola	Utilizaram em aula
Computadores com acesso à internet	16	13
Multimídia	15	10
Notebook para alunos PNE	3	2
Lousa Interativa	0	1
Microscópios	4	0
Outros	3	3
Nenhum	0	1

Fonte: Elaborado pelo autor.

A escola possui mais de 30 alunos considerados inclusão, de acordo com o Censo Escolar 2015. Mesmo assim, nota-se que poucos professores conhecem e/ou utilizam o notebook com esses alunos. A professora da SRM confirmou que raramente esses equipamentos são utilizados. Acrescentou que trabalha há anos na escola e este é o primeiro ano que o recurso está sendo usado com o fim que veio para a escola, pois, até então, os computadores eram utilizados para auxiliar na execução de tarefas administrativas.

Na região em que trabalho, só o fato de ter uma Sala de Recursos Multifuncional na escola já é um diferencial comparado às escolas privadas que, na sua grande maioria, não dispõem desse espaço. São inúmeros recursos tecnológicos que podem ser usados nesse ambiente e na sala de aula como tecnologia assistiva para crianças com necessidades educacionais especiais: desde a ampliação de atividades e o uso do monitor para crianças com baixa visão, ao uso de jogos pedagógicos e softwares.

Quanto aos microscópios, de acordo com a pesquisa, todos os professores de ciências naturais da instituição sabem da existência e disponibilidade do equipamento na escola, porém nunca foram utilizados.

O recurso mais utilizado são os computadores com acesso à internet. Quando os docentes foram questionados sobre como faziam o uso das TICs, mais da metade responderam que usavam o LIE para pesquisas no site da Google. Outros exemplos de atividades com o uso das TICs que apareceram na pesquisa, foi a apresentação de vídeos e slides no multimídia. Fica evidente o uso restrito desses recursos à digitação de textos, apresentação de vídeos e pesquisas em sites de busca.

Após analisar os dados expostos acima, foi possível observar que a escola pouco avançou no que diz respeito ao uso das TICs, embora esses recursos tecnológicos estejam à disposição.

[...] a simples modernização da escola nada tem a ver com a inovação. Assim, encher as classes de computadores, realizar saídas ao entorno, cultivar uma horta ou realizar oficinas são frequentemente simples desenhos que enfeitam a paisagem escolar, mas que não modificam absolutamente as concepções sobre ensino e aprendizagem estabelecidas no mais rançoso conservadorismo. São mudanças meramente epidérmicas que, isso sim, se vendem muito bem nas escolas privadas e nas escolas públicas que também competem no mercado para estar na moda e atrair mais alunos. Outras vezes, a inovação é um simples rótulo, pois já se sabe que na educação, como em outros âmbitos sociais, é muito comum mudarem-se apenas os nomes das coisas e deixar tudo exatamente igual (CARBONELL, 2002: 20).

A citação acima mostra uma triste realidade da educação brasileira, na qual a escola estudada está incluída. Quando os recursos tecnológicos estão disponíveis na escola e não são usados pelo professor, com certeza não ocorrerá nenhuma mudança em sua prática. Mas devemos ainda atentar para outro fato, mesmo quando o professor as utiliza, não

é a garantia de uma prática pedagógica inovadora, pois, muitas vezes, o professor usa o recurso com a mesma concepção de uma educação tradicional. Por exemplo: ao utilizar o computador, o professor pede para o aluno digitar um texto que já foi escrito manualmente, essa atividade será simplesmente uma cópia, não tendo qualquer sentido, servindo como um rótulo como destacou Carbonell (2002).

Acredito que o uso da tecnologia por si só coloca uma máscara, dando a falsa ideia para o professor e demais, de que suas aulas estão pautadas em concepções não tradicionais e inovadoras. Nesse caso, a tecnologia passa a ser somente um meio usado para reprodução de práticas antigas e ineficientes para a escola que temos hoje.

Todos os participantes responderam que acreditam que o uso das TICs contribui para uma prática pedagógica mais eficiente. O professor de língua estrangeira, laboratório de aprendizagem e um dos professores de ciências afirmam não ter sido apresentado durante seu curso à possibilidade do uso das TICs em sala de aula, o que nos leva a pensar também sobre a formação e grade curricular dos cursos de licenciatura.

Em uma rápida pesquisa pelos sites de algumas universidades públicas e privadas da região metropolitana de Porto Alegre, observando a grade curricular dos cursos de licenciatura, notou-se que os cursos de Pedagogia possuem disciplinas obrigatórias específicas que abordam as TICs na educação, já nas demais licenciaturas a disciplina é oferecida como alternativa ou eletiva, não sendo obrigatória, e há ainda aquelas que não ofertam, ou pelo menos não divulgam a oferta no site da instituição.

Algumas universidades, nos últimos anos, entendendo essa necessidade e possível lacuna na formação do professor, ofertaram cursos de pós-graduação, capacitação e aperfeiçoamento gratuitos a docentes de escolas públicas.

Mas quando questionados sobre a maior dificuldade em utilizar as TICs em sala de aula, apenas um apontou a falta de formação como motivo principal. Apesar da oferta dos recursos materiais mencionados acima pela escola, nove dos 16 docentes deram como motivo a falta de recursos materiais na escola. Dois manifestaram que a maior dificuldade é em lidar com as tecnologias em geral, um apontou a falta de tempo como dificuldade, outro afirmou não alcançar o resultado esperado, e os outros dois participantes disseram não ter dificuldades no uso das TICs em sala de aula.

Isso se dá, talvez, por esse discurso de falta de recursos já estar impregnado na educação. É sabido que muitas escolas vivem em situações

precárias no que diz respeito a recursos materiais e espaço físico, mas também não podemos esquecer que muitas vezes os recursos que chegam até as instituições, por uma série de motivos, não são usados ou nem chegam ao conhecimento do professor.

Todos os participantes responderam que fazem o uso do WhatsApp, redes sociais e internet, oito entre 16 utilizam também o Skype, o que nos mostra, que, de certa forma, os professores estão inseridos e usam algumas tecnologias.

Considerações finais

O objetivo do trabalho, de analisar a relação entre os recursos tecnológicos existentes na escola com a prática pedagógica dos professores, foi atingido, na medida em que foi possível perceber que nem sempre a disponibilidade desses recursos é a garantia de uma prática pedagógica mais eficiente e inovadora, isso porque, muitas vezes, esses recursos não são utilizados e não é do conhecimento do professor a oferta deles por parte da escola.

Mesmo fazendo o uso das TICs, a abordagem tradicional está muito presente, pois, muitas vezes, as atividades propostas não levam os alunos a pensar e sim a reproduzir, copiar e ouvir e a inovação se restringe ao meio utilizado para tal sem repensar a concepção de educação, ensino e aprendizagem. Da cópia no caderno, os alunos passam a digitar no computador, os longos períodos de aulas expositivas são substituídos por videoaulas do mesmo teor.

O trabalho foi de grande importância tanto para minha formação profissional como pessoal. Além de me fazer refletir sobre minha própria prática enquanto professor, desconstruiu o discurso antigo de que a escola pública não avança em questões pedagógicas pela falta de recursos materiais.

Outras questões surgiram ao longo do trabalho, mas, pelo limite de tempo, não foi possível abrangê-las. Com certeza, uma pesquisa de campo e observação mais minuciosa de como as TICs estão sendo usadas pelo professor daria um novo estudo. O papel da direção da escola e mantenedora é outra questão passível de pesquisa.

Referências

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias.** MEC, SETEC: Brasília, 1999.

CASTRO, M. C. M. B. **Informática na Educação Primária: Conceitos de Softwares Educativos e Linguagem Logo.** Trabalho de Conclusão de Curso de Ciência da Computação. Universidade Presidente Antônio Carlos. Barbacena/MG, 2004.

CARBONELL, J. **A Aventura de Inovar: a mudança na escola.** Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CORRÊA, J. Novas tecnologias da informação e da comunicação: novas estratégias de ensino/aprendizagem. In: COSCARELLI, C. V. (Org.). **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 43-50.

CORTELAZZO, I. B. C. **Redes de comunicação e educação escolar: a atuação de professores em comunicações Telemáticas.** Dissertação de Mestrado. São Paulo: USP, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 17ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MALAGGI, V. **Imbricando Projetos de Ensino-Aprendizagem e Tecnologias Digitais de Rede: busca de re-significações e potencialidades.** Dissertação de Mestrado. Passo Fundo: UPF, 2009.

MENDES, A. **TIC - Muita gente está comentando, mas você sabe o que é?** Portal iMaster, 2008.

PERRENOUD, P. **10 Novas Competências para Ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

PONS, J. P. Visões e conceitos sobre a tecnologia educacional. In: SANCHO, J. M. **Para uma tecnologia educacional.** Porto Alegre: ArtMed, 2001.

QUADROS, A. M. **Práticas Educativas e Tecnologias Digitais de Rede: Novidade ou Inovação.** Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 2013.

RODRIGUES, A. M. M. Por uma filosofia da tecnologia. In: GRINSPUN, M. P. S. Z. (Org.). **Educação Tecnológica – Desafios e Perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2001, p. 75-129.

SCHERER, S. O papel do professor nos ambientes virtuais de aprendizagem. In: **Congresso de Educação a Distância – MERCOSUL**, 7, 2003. Florianópolis, SC: CTAI-Senai, 2003. p. 270-274.

The history of technology in education (vídeo). SMART Technologies EMEA (Education). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UFwWWsz_X9s>. Acesso em mar. 2016.

TRANSIÇÕES, RUPTURAS E CONTINUIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

LUCIANE FROSI PIVA

Resumo: Este artigo apresenta reflexões realizadas durante a pesquisa para a conclusão do curso de Especialização em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Teve como proposta investigar e analisar aspectos das transições, rupturas e (des) continuidades dos processos vividos pelas crianças que frequentam a educação infantil nas Escolas Municipais de Novo Hamburgo.

Palavras-chave: Educação infantil. Transições. Rupturas.

Introdução

Este artigo apresenta reflexões realizadas durante a pesquisa para a conclusão do curso de Especialização em Coordenação Pedagógica¹ pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Trabalho que teve como proposta investigar e analisar aspectos das transições, rupturas e (des)continuidades dos processos vividos pelas crianças que frequentam a educação infantil nas Escolas Municipais de Novo Hamburgo. Processos que iniciam nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) e continuam, na etapa da pré-escola², nos prédios das Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs).

O tema da pesquisa surgiu inspirado pela minha trajetória, nas diferentes funções que desempenhei, tanto da prática como docente, como coordenadora pedagógica e como assessora pedagógica, na Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo (SMED/NH), lugar em que realizo assessoramento pedagógico de Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) que atendem todas as etapas (creche e pré-escola) e de Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF) que atendem a pré-escola, totalizando 24 escolas.

Nesse contexto, o estudo justificou-se pela importância de se refletir sobre as ações que tratam dessas passagens, numa escola da infância que precisa ver essa criança não apenas como aluno, mas como criança que é. Além de possibilitar que as crianças sejam compreendidas por suas especificidades, pois possuem esses direitos assegurados nas normatizações, e como forma de pensarmos juntos sobre os processos de aprendizagem das crianças de uma etapa para outra, de um espaço para outro.

A pesquisa seguiu a metodologia da pesquisa-ação por acreditar que devem caminhar juntas para a transformação da prática. Os dados foram coletados em um processo de pesquisa-ação crítica a fim de considerar: “[...] a voz do sujeito, sua perspectiva, seu sentido, mas não apenas para registro e posterior interpretação do pesquisador: a voz do sujeito fará

1 Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica – 2ª EDIÇÃO – do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), concluído em 2016 e realizado no Polo da Universidade Aberta do Brasil de Novo Hamburgo (UAB/NH).

2 Termo utilizado conforme Lei Nº 12.796, de 2013 que altera a Lei Nº 9.394, de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional: Art. 30. A educação infantil será oferecida em: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.

parte da tessitura da metodologia da investigação” (FRANCO, 2005: 486). Pesquisa, também, como a definida por Rinaldi (2012: 186):

[...] termo para descrever os percursos individuais e comuns percorridos na direção de novos universos de possibilidades [...]. Pesquisa como surgimento e revelação de um evento. Pesquisa como arte: a pesquisa existe, assim como na arte, na busca pelo ser, pela essência, pelo significado.

Para isso, foram aplicados questionários semiestruturados diferenciados para coordenadores pedagógicos (CPs) de EMEIs e de EMEFs, em escolas que compreendem a região leste do município de NH, formada pelos bairros Canudos e Rondônia, totalizando 10 EMEIs e 9 EMEFs. Todos os CPs³ que participaram da pesquisa são concursados e fazem parte da Rede Municipal de Ensino de NH (RME/NH). O questionário foi elaborado como instrumento de pesquisa, com o intuito, também, de analisar como as crianças/infâncias são compreendidas por estes profissionais, de ambas as etapas, e como tem sido pensada/construída a inserção das crianças na pré-escola nos prédios das EMEFs.

Normativas Legais, Pareceres, Diretrizes, Resoluções e Leis Nacionais são apresentados na busca de elucidar as diferentes reações e possibilidades de viver os processos de transição na perspectiva de uma criança capaz de pensar e agir e, por seu direito de estar na escola, com suas marcas e seu protagonismo. Os textos oficiais são discutidos junto a referenciais de autores italianos – Rinaldi (1998; 2012; 2014; 2016), Fortunati (2009; 2012) e Staccioli (2013) - que defendem uma pedagogia disposta a ultrapassar limites, que encanta pela curiosidade infinita e pelo desejo de criar novas possibilidades.

Explicito algumas análises referentes às práticas de continuidade da EI⁴ nos prédios das escolas de Ensino Fundamental (EF). Análises importantes, a fim de tornar esse artigo mais uma possibilidade de leitura e de reflexão sobre o tema. Por fim, trago a retomada dos objetivos como reflexões para compreender, a partir do recorte realizado, colocando em relação teoria e prática, como se dá essa passagem das crianças pequenas para um espaço desconhecido e dos profissionais que se despedem e acolhem e, reciprocamente, avançar em outras possibilidades para ações futuras.

3 Coordenadores Pedagógicos, aos quais me referirei como CPs.

4 Educação Infantil, à qual me referirei como EI.

Das normatizações e das concepções: conceituando criança(s) – infância (s) – transições – continuidades dos processos de aprendizagem – relações que viver na coletividade proporciona às crianças e espaços da escola da infância

Que os municípios possuem um grande desafio em se tratando da EI é fato. Mesmo antes da emenda constitucional Nº 59/2009, que trata da obrigatoriedade e universalização de matrícula na pré-escola em 2016, esse desafio existia. Seja pela demanda de que as crianças passassem a ter a vaga na escola de EI como direito, seja pela questão do aumento das mulheres trabalhadoras ou, ainda, pelo assistencialismo ter tomado outro viés, pelas legislações atuais, o da educação:

A partir desse novo ordenamento legal, creches e pré-escolas passaram a construir nova identidade na busca de superação de posições antagônicas e fragmentadas, sejam elas assistencialistas ou pautadas em uma perspectiva preparatória a etapas posteriores de escolarização (BRASIL, 2009: 01).

Diante disso, cada município vem criando estratégias de políticas públicas para atender a infância e ampliar o atendimento da EI, como definem seus planos municipais de educação. Desde aderirem ao Programa do Governo Federal Proinfância, aumentando suas unidades de atendimento à EI; adequando prédios alugados; terceirizando a gestão ou toda a educação; aderindo ao conveniamento; comprando vagas em escolas privadas; abrindo novas turmas de pré-escola nos prédios das escolas de EF⁵; dentre outras estratégias.

O ciclo da infância⁶ se ampliou no espaço dos prédios das escolas de EF, especialmente nos municípios que optaram em ampliar o atendimento da pré-escola neste ambiente, estratégia elegida pelo município de NH. As crianças “pequenas” estão na escola dos “grandes”. Alternativa que gerou inquietações e insegurança, mesmo que de formas diferenciadas, a cada segmento da comunidade escolar: equipes diretivas, professores, crianças, estudantes, familiares e funcionários.

5 Ensino Fundamental, ao qual me referirei como EF.

6 Termo do Parecer Nº 4/2010, destacando que “o antigo terceiro período da Pré-Escola não pode se confundir com o primeiro ano do Ensino Fundamental, pois esse primeiro ano é agora parte integrante de um ciclo de três anos de duração, que poderíamos denominar de ciclo da infância” (BRASIL, 2010).

Diante do exposto, a Resolução CNE/CEB N° 5/2009, em seu Art. 10, normatiza que:

As instituições de EI devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo [...];

III – a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental) (BRASIL, 2009: 22).

A normatização é clara para a escola, que precisa planejar a continuidade dos processos de aprendizagem, seja na organização dessas condições - espaços, tempos e materiais - seja garantindo que o caráter lúdico da educação permaneça. A Resolução CNE/CEB N° 5/2009, em seu Art. 8º, explicita:

Art. 8º A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2009: 20).

Direitos que precisam ser discutidos pelas EMEFs que recebem a EI em seus espaços, efetivados em suas propostas e planejadas formas de garantia deles às crianças. Com isso, cada instituição possui o compromisso de garantir um processo de transição no qual ocorrerão algumas rupturas, mesmo que inevitáveis, mas bem acolhidas, e algumas permanências para, especialmente, possibilitar a continuidade dos processos de aprendizagem das crianças.

Os autores escolhidos para essa pesquisa refletem a aproximação de seus conceitos com o debate proposto. Explicitam uma pedagogia envolvida num processo evolutivo que busca transformar uma escola de ensino numa escola de aprendizagem, num processo democrático, de escuta de todos. Consideram, inclusive, que, no Brasil, estamos reinventando uma pedagogia da infância e nos ajudam a refletir. Carla Rinaldi, Aldo

Fortunati e Gianfranco Staccioli propõem uma escola da infância acolhedora, que não vê as crianças somente como sujeitos com necessidades, mas como sujeitos únicos e com direitos. Corroboram em concepções de infância, de imagem de criança rica, forte e poderosa, de espaços que acolham essa especificidade da EI e das relações importantes que nesse lugar se estabelecem. Rinaldi (2012: 38) argumenta que a escola:

[...] É o lugar que reconhece as crianças como cidadãs. É um lugar de possibilidades, onde o conhecimento e a identidade são coconstruídos e os processos de aprendizado são investigados, sempre em relação com os outros – um fórum, um local de encontro, um espaço de construção, uma oficina e um laboratório permanente [...].

Tais afirmações se aproximam de concepções de escola que alguns profissionais da educação almejam para nossas crianças. Escola como lugar, não apenas ambiente ou espaço, mas com as marcas das crianças e do protagonismo delas, com espaço para a investigação e a construção do conhecimento. Um lugar em que as conexões de vida aconteçam, mesmo que as crianças da pré-escola estejam frequentando o prédio da escola de EF, pois possuem o direito ao atendimento de qualidade, para sua especificidade.

Cada um de nós possui uma concepção de infância(s) e de criança(s) baseada em nossas vivências e, enquanto profissionais da educação, conceituamos essas palavras pela nossa experiência profissional e pelos nossos estudos para o exercício da profissão. Infância ou infâncias? Infâncias, no plural, por tratarmos de culturas da infância? As crianças produzem cultura, porque dão o seu sentido ao mundo, vivem situações diferenciadas de vida em contextos diferenciados, “[...] mas a infância não é uma fase apartada da vida ou da identidade humana. A infância é uma metáfora adorável para descrever as possibilidades da humanidade” (RINALDI, 2012: 314).

O documento do Ministério da Educação, intitulado Práticas Cotidianas na Educação Infantil salienta:

[...] temos concebido as crianças como seres humanos concretos, um corpo presente no aqui e agora em interação com outros, portanto, com direitos civis. As infâncias, temos pensado como a forma específica de conceber, produzir e legitimar as experiências das crianças. Assim, falamos em infâncias no

plural, pois elas são vividas de modo muito diverso. Ser criança não implica em ter que vivenciar um único tipo de infância. As crianças, por serem crianças, não estão condicionadas as mesmas experiências (BRASIL, 2009: 22).

Com isso, as instituições de EI ocupam, na sociedade, o lugar de produtoras e de divulgadoras de uma cultura em defesa da infância, num compromisso político e social para garantir as especificidades das infâncias. Como adultos, precisamos ver as crianças como seres sociais e ajudá-las a conviver nessa sociedade que nossa cultura produziu. Segundo Rinaldi (2014: 84), o percurso de escutá-las requer tempo, nem sempre fácil para nós, mas a que elas têm direito e a escola deveria igual ter, num contexto de escutas plurais. Entrelaçada com base no conceito de “[...] uma criança “desafiadora”, uma vez que produz mudanças e movimentos dinâmicos nos sistemas em que está envolvida, incluindo a família, a sociedade e a escola. Ela é uma produtora de cultura, valores e direitos, competente na vida e na aprendizagem” (RINALDI, 2013: 125, grifo do autor).

Criança portadora e construtora de direitos e que pede com força para que a respeitemos e a valorizemos em sua própria identidade, unicidade e diferença. Aprendizagens que a criança vai buscando nos fragmentos que recolhe nas suas experiências no mundo, pois não é possível viver sem sentido. Isso a criança sabe fazer. Procura sentido da vida e de si mesma na vida (RINALDI, 1998: 2013). Uma criança capaz de criar mapas pessoais para sua própria orientação social, cognitiva, afetiva e simbólica, que possui e constrói futuro, porque reinterpreta constantemente a realidade e lhe atribui novos significados de forma contínua, em que aos olhos das crianças possam descobrir que o educador extraiu o significado de suas aprendizagens. A criança percebe que o que fez tem valor, que saiu do anonimato, que o que diz e o que faz é ouvido e apreciado (RINALDI, 2012).

Uma criança com uma imprevisível capacidade de expressar-se ativamente e construtivamente. Imagem forte vinculada à ideia de negociação, de comparação entre os distintos pontos de vista e de respeito – na relação – à identidade do outro, de capacidade para compreender as regras e para explorar as possibilidades que se abrem tanto na vertente das relações quanto no conhecimento do mundo físico. Assumindo essa imagem de criança, nosso papel de adulto se transforma. Nossa ação se desenvolve sobre a organização de contextos estruturantes, sem

estímulos diretos no fazer da criança, mas muito mais sobre a capacidade de reconhecimento das diferentes atitudes de condutas dela, deixando a ânsia de conduzi-la para atuações precisas e pré-definidas. Conseguimos olhá-la em uma nova imagem de uma criança ativa, construtiva e protagonista (FORTUNATI, 2009).

Desde que nascemos, passamos por diversos momentos de transições em nossa vida. Somos seres de transição. Algumas são quase imperceptíveis aos olhos, mesmo que fiquem gravadas de alguma forma. Podem ser positivas, que nos trazem alegrias e sentimentos gratificantes, ou negativas, frustrantes e marcantes. Para as crianças não é diferente, passam por inúmeros momentos de transições. Transições do cotidiano e das práticas sociais na família, como ser deixada em outro ambiente aos cuidados de estranhos ou iniciar a frequentar uma escola de vida coletiva, onde “[...] a educação, como um projeto coletivo e comunitário, é constituída e implementada através das relações entre as pessoas, e está em constante ação na escola” (BRASIL, 2009: 38-39).

Ao ingressar no espaço da escola, as transições parecem tomar proporções mais desafiadoras para as crianças, a cada novo ano. Tudo se torna diferente e novo como da primeira vez. Nesse contexto, estão os adultos, em especial os membros de cada família e os profissionais que atuam na escola. Profissionais que devem estar preparados para receber crianças tão pequenas em suas primeiras experiências de viver uma jornada na escola, através de estratégias claras, organizadas e confiantes para essa ambientação, termo utilizado por Staccioli (2013: 133), que pondera o quanto esse momento precisa ser tratado com muito cuidado, levando em conta ainda:

Respeito aos tempos e modos que cada criança tem ao efetuar essa passagem da situação familiar para a escolar: devemos sempre nos lembrar que cada criança é diferente e diferentes são suas estratégias para enfrentar e superar os vários momentos de crescimento, por isso, certamente, será negativo prever normas rígidas e iguais para todas.

Ou seja, a primeira transição que a escola precisa se preocupar é o sucesso do acolher e da adaptação das crianças em seus primeiros dias na escola, porque além de representar “[...] um acontecimento de transição e mudança para as crianças e os pais [...] é também o teste das ideias dos adultos sobre as potencialidades das crianças e sobre o acontecimento da separação” (FORTUNATI, 2009: 49).

Potencialidades que as crianças possuem, de modo que os primeiros dias na escola são fundamentais para o sucesso desse início de relação, envolvidas pela confiança e escuta sensível e pelo contexto de escuta, que perpetuarão durante os demais dias dessa relação. Escuta no nível mais elevado, em diálogo e em atenção em relação às crianças, por parte dos adultos, oferecendo-lhes um apoio vigoroso, amoroso, firme e paciente (RINALDI, 2012).

Escuta das necessidades de cada criança, especialmente nesses primeiros contatos com esse novo ambiente, novas pessoas, novas relações, “[...] mais que uma técnica didática; a escuta exige que o ouvinte se coloque na pele do outro, que se sintonize com ele, que mude o seu modo de ver e de sentir para tentar captar o seu interlocutor”. Nesse caso, o ouvinte se torna cada adulto que faz parte desse processo e o interlocutor, cada criança que está chegando e explorando os espaços e novas situações desse momento de transição. Almeja-se um projeto educativo em que a regra fundamental é estar ao lado das crianças (STACCIOLI, 2013: 38, grifo do autor).

Para Fortunati (2009), a pedagogia da infância se entrelaça com o fazer e o relacionar-se. O interesse de fazer algo é dividido com o grupo de crianças. Não se parte do zero todos os dias. Planejar a continuidade dos processos de aprendizagem envolve desde ações de acolhimento, às quais estão estritamente ligadas as demais experiências, até o planejamento de todo o projeto educativo de cada escola, em que as aprendizagens e as experiências na escola tenham sentido, como tarefa das instituições escolares, a fim de que as crianças cresçam dentro da regra da qualidade de vida e da experiência (FORTUNATI, 2009). Staccioli (2013: 61) salienta que:

Acolher as crianças significa deixar espaço para que as histórias de todas elas possam se desenvolver com calma, para que cada uma possa sentir a continuidade entre a experiência familiar e a escolar e possa encontrar o modo de fazer passar a ansiedade ou o próprio entusiasmo.

Assim, tanto o processo de transição como os processos de aprendizagem das crianças, de um dia para o outro, de uma turma para a outra, de uma escola para outra, se constituem e se complementam. Para Dewey, segundo Rinaldi (2014), a experiência das crianças na escola deveria ter um alto grau de continuidade com a vida do mundo adulto.

O conceito de continuidade defendido por Rinaldi (2012) diz respeito à continuidade de pensamentos e ações que não são identificadas apenas em trocas de pareceres sobre o desenvolvimento e aprendizagens das crianças ou em reuniões ou em entrevistas entre professores das escolas de origem das crianças ou com os pais, mesmo que tenham grande relevância, mas no sentido de que:

A continuidade é um fenômeno mais complexo e composto do que a simples troca de informações sobre os níveis que foram alcançados pelas crianças. Ela faz referência à qualidade intrínseca ao próprio viver, ao homem, à sua busca pelo significado, ao sentido do seu passado, presente e futuro. A continuidade que a criança procura tem a ver com fazer parte de um projeto, engajar-se nele; um “projeto de vida” cujas várias frações e cujos lugares de educação [...] se conhecem e dialogam entre si, a partir de suas diferentes identidades, para ajudar nessa busca de identidade e sentido. Acima de tudo, continuidade como um direito da criança e como qualidade (RINALDI, 2012: 191, grifo meu).

Continuidade vista e compreendida como: “[...] progettualità de longo prazo, um cronograma extenso que possa sustentar não só a busca de significado, mas também as diferenças e semelhanças entre as identidades mutantes” (RINALDI, 2012: 196, grifo do autor). Para Staccioli (2013), a escola precisa planejar essa busca de significados, refletir sobre as práticas mecânicas, na busca de que as crianças sintam fazer parte do projeto de vida na escola e no mundo.

Conforme Rinaldi (2012), um sentimento de pertencimento, de continuidade e de experiências apreendidas, além de um processo de transição e de troca de informações sobre a criança, possui o sentido de que aprender é a emergência daquilo que não existia antes, a busca pelo eu, assim como pelo outro e pelos outros, que circundam cada indivíduo. Rinaldi (2012) continua problematizando o real papel da escola, como lugar da relação, que nos faz refletir, procurar novas vias e que está envolvida num processo evolutivo de transformar uma escola de ensino em uma escola de aprendizagem.

Nesse contexto, a relação entre escola e família se consolida em situações privilegiadas. Os pais entram na escola e colaboram, são portadores de ideias e tecem as relações. Staccioli (2013: 28) enfatiza que: “A relação entre educadores e pais é marcada pela diversidade de tarefas

e papéis, mas se apoia em uma mensagem comum que nos remete ao acolhimento, ao respeito, à atenção de uns para com os outros”.

Sentir-se parte exige promover o protagonismo de todos, em que o clima de confiança e de relações saudáveis esteja entrelaçado. Lugar em que possam sentir-se ainda mais parte do mundo, pois os relacionamentos entre as crianças oferecem oportunidades para a troca de ideias e para o conflito cognitivo, a imitação e a generosidade (RINALDI, 2013). Além disso, para Staccioli (2013: 149), o bem-estar da criança na escola estará “[...] estritamente ligado à relação que os educadores conseguem estabelecer com seus familiares”.

Sabemos que reagimos de acordo com os lugares e situações que estamos vivendo, as crianças não são diferentes. Se o ambiente é confuso, produz situações confusas, se muito rígido, desvia comportamentos, se muito vazio, se torna desmotivador, por isso precisa ser preparado para enviar sinais identificáveis às crianças. Os ambientes planejados para as crianças desenvolverem brincadeiras e, para acolher, atividades lúdicas podem ter materiais simples, mas reais, funcionais. Ambientes com objetos adequados à autonomia das crianças, pois quanto melhor as coisas estiverem organizadas e calculadas sob medida para elas, menor será a necessidade de intervenção direta dos adultos, numa riqueza do viver o cotidiano (STACCIOLI, 2013). Por isso:

A organização do ambiente de vida é um dos compromissos fundamentais do educador, para dar à criança a possibilidade de fazer suas escolhas, utilizar os objetos de acordo com suas capacidades, seguir as ideias com tempos e modos pessoais (STACCIOLI, 2013: 155).

Orientação educacional em que se dá à criança condições de fazer sozinha, pela sua busca pessoal e levada pela curiosidade. Modo de agir que respeita os percursos evolutivos pessoais de cada criança e, consequentemente, leva o professor a modificar sua postura de acreditar no seu papel e a rever a ideia de que as crianças devem produzir coisas. Recriar ambientes que possam sugerir ações coordenadas, organizados conforme a estrutura que o professor tem à disposição, mas delimitados e planejados com o objetivo de oferecer uma atmosfera familiar. Ambientes em que as crianças possam vivenciar o faz de conta, vivenciar papéis e a brincadeira simbólica, imitativa, administrar e elaborar seus sentimentos e emoções, aprender por meio da experiência e, para tal,

encontrar informações ricas e verdadeiras para satisfazer sua curiosidade, enriquecer sua bagagem cognitiva e experimentar as próprias capacidades de concentração (STACCIOLI, 2013).

Enfim, o espaço precisa ser gerador de experiência, sinalizando uma atenção de escuta das necessidades das crianças, que antecipa – apoia – o cuidado da relação e da interação do adulto com as crianças dentro do contexto educacional. A escola precisa criar espaços para uma pedagogia relacional, ou seja, investir nas relações humanas e no trabalho cooperativo, num processo que proponha parceria e trabalho coletivo. O adulto deixa de ser o centro para compartilhar, entre os adultos e as crianças, seu planejamento, num contexto de protagonismo relacional que permita dar sustentação e qualificação às recíprocas expectativas entre adulto e criança e ative um círculo virtuoso de trocas, mesmo que tenhamos a certeza de que a criança é competente para criar relações, para se comunicar e para viver (BRASIL, 2009; RINALDI, 2012).

Das práticas: transições e continuidade da educação infantil nos prédios das escolas de ensino fundamental

Tendo como base dados empíricos das respostas aos questionários dos CPs de EMEIs e de EMEFs do município de NH, emergiram análises relacionadas à continuidade da EI nos prédios das escolas de EF. A maioria dos 10 CPs das EMEIs ressaltou conceber a infância como uma construção social e mutante – no plural – infâncias. Concepções que corroboraram com os autores apresentados, especialmente ao que tange à criança como produtora de cultura. A criança potente, capaz e ativa também foi mencionada e reconhecida. Surgiram concepções acerca do olhar sensível, da escuta, destacada nos referenciais e que demonstra uma sintonia, inclusive com as práticas importantes no atendimento às crianças pequenas. Crianças que estão se constituindo como sujeitos na sociedade, sem existir um sujeito universal, mas crianças únicas. Declararam uma visão do quanto somos responsáveis em que essas crianças vivam intensamente esse momento na escola de EI, especialmente pela sociedade atual em que as crianças pouco interagem com outros ou brincam na rua, na natureza ou nos seus próprios pequenos pátios.

Ao analisar as respostas dos CPs das EMEFs, em nenhum momento, o termo infâncias foi mencionado. Destacam a infância como fase, etapa, início, passagem da vida, de desenvolvimento físico, psicológico e comportamental e em permanente construção. No entanto, o brincar

e o lúdico tornam-se presentes na maioria das falas. Consideraram que as crianças pequenas, na EI, precisam da continuidade das aprendizagens permeadas de sentidos lúdicos. A importância de proporcionar às crianças o espaço de seu protagonismo, considerando suas teorias sobre o mundo, num ambiente de escola em que a concepção de criança fale mais alto do que a concepção de aluno, como aquele que apenas escuta e recebe o conhecimento, mas como sujeito que merece o olhar atento e sensível de todos e constrói seu conhecimento. Além disso, alguns CPs enfatizam a curiosidade como característica da criança e o desejo de saber. A conquista da autonomia também é enfatizada junto ao reconhecimento da criança com capacidade de negociação e do quanto a escola se torna um espaço relacional, importante na construção do sujeito.

Muitos dos discursos realçaram o quanto precisamos planejar essa chegada das crianças que frequentavam um ambiente próprio para elas, ou seja, as EMEIs, para um espaço da escola da infância, que era pensado para o ensino, as EMEFs. Espaço que precisa dar conta do potencial das crianças pequenas, nas suas especificidades de EI, que difere do EF, situação que, as próprias EMEIs, inclusive, necessitam se desafiar a pensar e avançar. Momento de repensar suas propostas, práticas e espaços, ou seja, no sentido de:

[...] enfrentar uma tradição educacional sustentada em concepções de infância, criança, conhecimento, ensino e aprendizagem que não dão conta das exigências requeridas pelas necessidades das crianças pequenas e pela formação de seus professores. É preciso outro modelo, outro espaço e outro tempo, enfim outro modo que releve a complexidade de estar com as crianças pequenas, protegendo e desafiando, isto é, acompanhando seus processos iniciais de aprender a conviver e participar de sua cultura (BRASIL, 2009: 75).

Desafio que garanta às crianças, de qualquer idade, que suas infâncias e direitos de estar na escola sejam reconhecidos e valorizados com a mesma qualidade, para que cada sujeito seja visto como único e capaz de aprender. Objetivos claros ao que tange repensar o atendimento a essas crianças como urgente nessa realidade apresentada, ampliando nosso olhar aos benefícios de estarem nesse lugar, mas necessitando que sejam proporcionados espaços, tempos e materiais organizados intencionalmente e adequados para suas aprendizagens e continuidades do aprender, do relacionar-se, do experimentar e experimentar-se com sentido.

Os CPs, de ambas das etapas, compreendem que a transição acontece e é necessária. Processo planejado tanto pelos profissionais das EMEIs que se despedem das crianças da faixa etária 3 anos ou 4 anos, que passarão a frequentar a EI no contexto das EMEFs, na pré-escola, tanto como os processos de transição vividos pelas crianças da faixa etária 5 anos que frequentarão o primeiro ano, EF, nas EMEFs. Organização que a EMEF também realiza com ações para que a transição das crianças que cheguem das EMEIs flua de forma tranquila. A preocupação de ambas as instituições, nesse processo de transição, muito antes de pensar em como acolher a criança no novo espaço, é pensar ações de articulação entre as escolas, envolvendo os profissionais que se despedem e acolhem.

Dentre os CPs das EMEIs, metade deles apontam dificuldades nesse processo, mesmo que relatem que o projeto existe e o realizam. Dentre as maiores dificuldades apontadas para a efetivação do mesmo, estão a demanda de trabalho, o tempo e as demandas das famílias. A principal dificuldade está no planejamento e execução de ações de articulação com as EMEFs, como: dar prioridade a esse momento; discutir e planejar juntos o processo de transição; conciliar datas e realizar contato com algumas escolas para marcar as reuniões e/ou integrações. Em relação aos CPs das EMEFs, essa visão fragmentada do processo pouco aparece, mesmo que alguns apontem a demanda de trabalho e o tempo como dificuldades. Destacam a boa relação com as EMEIs e ações significativas e importantes para a efetivação da transição das crianças permeados por: conversa com as EMEIs de origem das crianças sobre as crianças; visitas das crianças das EMEIs antes do ano letivo; acolhimento das novas famílias para visitarem, com as crianças, os espaços das EMEFs e conhecerem a proposta da escola; planejamento de conversas entre os CPs para tratar de casos específicos e visita até as EMEIs para conversar com os pais das crianças que ingressarão na escola. Processo contínuo que envolve muitas ações, apontadas como importantes a serem realizadas na transição das crianças de uma escola para a outra, para que a ruptura seja a menos brusca, mesmo que enfrentem muitos desafios que se cruzam e se entrelaçam nas demandas desse processo.

As ações de acolhimento na escola da infância, que atendem as crianças até 12 anos, como apontado por Staccioli (2009), nos coloca no lugar de relação do acolher a todos. Acolher na escuta dos sentimentos e angústias de cada segmento envolvido nesse processo de transição, no acolher da organização dos espaços e tempos de cada um, especial-

mente das crianças que estão chegando aos prédios das EMEFs, e no acolher da qualidade dessas relações para a continuidade dos processos de aprendizagem das crianças. Para Rinaldi (2012), muitas vezes não estamos abertos às emoções intensas e fortes das crianças, emoções que as ajudam a compreender o mundo e criar relações. Enquanto adultos, precisamos aprender a ter essa forma de escuta, de possibilitar que falem sobre seus sentimentos, sejam eles de raiva, de medo, de tristeza ou de dor, para que se tornem menos assustadores, pois são capazes de entender, a razão do coração.

Processo de acolhimento, de troca, de escuta, de divisão de sentimentos, essenciais para o diálogo que se inicia a cada ano letivo e se estende durante o mesmo. Processo que demanda um trabalho conjunto e que nem sempre é reconhecido como importante, por todos, na escola. Proposta envolta por planejamento, engajamento e atos de cuidado, carinho e atenção com as relações, com o estabelecimento de vínculo. Preocupação para que essa etapa seja efetiva, além desse acolhimento amplo e contínuo, enfrenta o acolher a insegurança das famílias que precisam sentir-se seguras em deixar seus filhos em outro espaço e se sintam bem acolhidos. O principal articulador das ações para dar conta do envolvimento de todos é o coordenador pedagógico, pois precisa ser visto como um processo de responsabilidade de todos e durante todo o ano. Muitos CPs enfatizam essa importância. Inclusive surge esse processo reflexivo como proposta para o Projeto Político – Pedagógico (PPP) da escola e como necessidade.

Além dessa demanda, os CPs foram questionados sobre como percebem esse processo nos docentes que se despedem e que recebem as crianças pequenas. Os CPs das EMElS destacaram que observam os professores que se despedem das crianças com boas expectativas em relação ao processo. Planejam, se envolvem e contribuem no processo de transição, mesmo que alguns professores se preocupem em fazer bem, apenas, a despedida das crianças, como uma única ação importante na transição. Os CPs das EMEFs relataram que percebem, entre boas expectativas, certa ansiedade nos professores, seja para conhecer a criança, seja para dar continuidade ao trabalho, seja ao realizar comparações entre crianças que vêm da EMEl com as que vêm de casa.

Fato que chama atenção para uma visão de criança e de EI que se destacaram em algumas falas, pois se diferem: tratando de uma concepção de criança capaz e de uma visão de criança que chega preparada

para seguir uma rotina, facilitando o trabalho do professor, enfatizando que essa seria a tarefa da EI. Expectativa distorcida, mesmo que enfatize a importância de que o processo de transição possa ter maior sucesso pelo fato das crianças conhecerem o ambiente escolar e seu funcionamento, pois durante muito tempo, a EI cumpriu o papel de homogeneizar os comportamentos das crianças ou prepará-las para tornarem-se “bons alunos” para a escola fundamental. O grande desafio do momento é o de como pensar e como realizar uma escola concebida para a universalização, para socializar e ensinar a todos, para cumprir, também, o papel de educar na singularidade (BRASIL, 2009).

Durante as reflexões às respostas dos CPs, percebeu-se a preocupação quanto à estrutura do espaço físico, como: uso acessível dos banheiros, mobiliários e pátio. Olhar que acreditam ser necessário, para alterar e adequar espaços para que as crianças possam dar continuidade as suas aprendizagens com foco numa EI integral, de uma pedagogia da escuta e relacional. Relações abertas a mudanças e à inovação, garantindo a organização de contextos de brincadeiras, disponibilizando materiais lúdicos que ofereçam e favoreçam oportunidades para que cada criança ou grupos de crianças explorem diferentes materiais e instrumentos. (BRASIL, 2009). Uma organização que possibilite brincadeiras de faz de conta e imaginação e que envolve planejar e pensar todos os espaços da escola como acolhedores e promotores de relações.

A compreensão de que a escola precisa garantir, na continuidade da EI na escola da infância e como proposta pedagógica, a continuidade dos processos de aprendizagens das crianças pequenas, fica evidente em muitas das afirmações dos CPs. Demonstrem a preocupação em dar continuidade ao que as crianças já sabem e querem descobrir em estratégias conjuntas dos adultos envolvidos nesse processo e a articulação dos profissionais que atuam tanto na EMEI como na EMEF.

Contudo, essa continuidade está permeada de aprofundamento dos estudos que abrangem concepções quanto à imagem de criança, ao processo de transição consciente, de uma escola acolhedora em todas as suas ações, do envolvimento de todos os segmentos da comunidade do círculo da vida das crianças e de práticas para o planejamento na organização dos espaços, para que as crianças vivam múltiplas experiências repletas de interações e brincadeira, eixos norteadores do currículo na EI e como direito de cada criança.

Das possibilidades: escola como um fórum formativo para estranhamentos das práticas

Esta pesquisa se propôs a estabelecer uma ponte entre inquietações que me acompanhavam na caminhada como profissional da educação e a busca por algumas respostas. Posso afirmar que refletir sobre e analisar os dados coletados contribuiu para olhar esse processo com olhos de criança, como Tonucci diria. Em muitos momentos da escrita me deparei com essa relação, tentando me colocar na perspectiva da criança. Mesmo que estivesse analisando declarações de CPs, pude ver uma imagem de criança ativa, potente, forte e protagonista em muitas falas, mesmo que tenhamos que avançar, em muito, nas práticas de continuidade dos processos de aprendizagem das crianças pequenas nesses espaços dos prédios das EMEFs, que, por questões de políticas públicas, estão tendo que frequentá-los. Ao mesmo tempo, lança-nos grandes desafios para pensarmos e aprendermos juntos, tendo um adulto competente para perceber e interpretar as hipóteses das crianças, bem como para observarmos os conhecimentos que constroem e fazer-lhes perguntas inteligentes para que ampliem suas investigações.

Nesse sentido, em se tratando de responder aos objetivos que propus para a pesquisa, posso afirmar que, apesar das dificuldades apresentadas pelos CPs, suas colocações demonstram consciência de que esse processo de transição ocorre nas escolas do município e depende de articulações planejadas e de ações pertinentes pelos fatos reais apresentados por todos os envolvidos nesse processo, para seu sucesso. Profissionais que suscitaram demandas significativas para serem pensadas e trabalhadas pela RME/NH. Situação que torna fundamental articular as continuidades e processos entre essas duas etapas e dentro de cada contexto. Como foi visto, parece existir um reconhecimento e grande esforço para que avancemos em tornar essas rupturas na vida das crianças com os menores graus de descontinuidades, mesmo sabendo que as crianças possuem alta capacidade de adaptação. Acredito que, para isso, conceber uma ideia de criança potente e construtiva de seu próprio conhecimento faça toda a diferença em qualquer espaço educativo.

Evidentemente, que, concomitante a isso, os CPs precisam atuar na formação continuada dos professores, atribuição essencial nesse papel, criando espaço para confrontos ou estranhamentos a fim de consolidar uma proposta de EI nos prédios das EMEFs que garantam experiências

ricas e potentes de significado, assim como dizem ocorrer nas EMEIs. Rinaldi (2012), nesse aspecto, enfatiza que esse profissional da EI precisa ser alguém que faz parte da cultura contemporânea, intelectualmente curioso, que rejeita a passividade do conhecimento e prefere construí-lo com os outros. A fim de, realmente, oportunizarmos uma organização em que as crianças possam dar continuidade as suas aprendizagens, além de uma observação atenta aos processos e estratégias de conhecimento que cada criança realiza nas suas experiências em contextos previamente organizados, exige do professor outra forma de planejar e organizar seu fazer.

Tomar consciência do que se faz e porque se faz, por parte dos adultos, se torna fundamental em todo e qualquer processo de transição das crianças pequenas nos espaços em que transitarão em sua vida escolar. Relacioná-lo ao estudo da abordagem da documentação pedagógica, que é capaz de dar visibilidade à aprendizagem, pode se tornar um instrumento favorável, pois ela não se limita a tornar visível o que já existe, mas faz as coisas existirem porque as torna visíveis, portanto, possíveis.

Finalizando, sem fechar portas, posso afirmar que o referencial teórico selecionado para embasar essa pesquisa foi muito rico e atingiu o objetivo de se entrelaçar com as Normativas Legais e os dados analisados. Rinaldi (2012) nos pergunta: Então qual é o segredo? O segredo, talvez, seja o de abrir espaços formativos para estranhamentos das práticas consolidadas e inauguração de novas possibilidades, fortalecendo a continuidade dos processos de aprendizagem das crianças. Uma escola como espaço da pesquisa, em que todos refletem a cada dia sobre as maneiras por meio das quais aprendem e constroem o conhecimento. Assunto que instiga outras pesquisas e outros desdobramentos a partir dessa análise e estudo, pois nada é acabado ou se esgota em si mesmo.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB Nº 5, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n.º 4 de 13 de julho de 2010.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF, 2010.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n.º 7 de 14 de dezembro de 2010.** Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos./2010. Brasília, DF, 2010.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer n.º 20 de 11 de novembro de 2009.** Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009.

_____. **Lei n.º 12.796 de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Congresso Nacional. Brasília, DF, 2013.

_____. **Lei n.º 9394/1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Congresso Nacional. Brasília, 2013.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2015.

_____. Ministério da Educação. Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI). **Práticas Cotidianas na Educação Infantil: Bases para Reflexão sobre as orientações curriculares.** MEC / COEDI, 2009.

FORTUNATI, A. **A educação infantil como projeto da comunidade: crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância.** Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 2009.

FORTUNATI, A. **A observação como instrumento para conhecer, contar e refletir.** Pátio – Educação Infantil. Ano X. Nº 30, jan /mar, 2012.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia da pesquisa-ação.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez, 2005.

RINALDI, C. A coragem da utopia. In: ZERO, Project. **Tornando Visível a Aprendizagem: crianças que aprendem individualmente e em grupo**. São Paulo: PHORTE, 2014.

RINALDI, C. Apresentações. In: ZERO, Project. **Tornando Visível a Aprendizagem: crianças que aprendem individualmente e em grupo**. São Paulo: PHORTE, 2014.

RINALDI, C. Creches e escolas da infância como lugares de cultura. In: ZERO, Project. **Tornando Visível a Aprendizagem: crianças que aprendem individualmente e em grupo**. São Paulo: PHORTE, 2014.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

RINALDI, C. Documentação e avaliação: qual a relação? In: ZERO, Project. **Tornando Visível a Aprendizagem: crianças que aprendem individualmente e em grupo**. São Paulo: PHORTE, 2014.

RINALDI, C. Los pensamientos que sustentan la acción educativa: una pedagogia que da forma a las cosas y no inhibe la forma de las cosas. In: **In-fan-cia Latinoamericana, Revista Digital de La Asociación de Maestros Rosa Sensat**, n. 50, p. 4 – 18, jul/ago. 1998.

RINALDI, C. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. Porto Alegre: Penso, 2016.

RINALDI, C. O currículo emergente e o construtivismo social. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Penso, 2016.

STACCIOLI, G. **Diário do acolhimento na escola da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

CARTOGRAFIA: PRODUÇÃO INVENTIVA DO CONHECIMENTO

RAFAEL SCHILLING FUCK

Resumo: Neste capítulo, são apresentados e discutidos os fundamentos teóricos do método cartográfico para o desenvolvimento de investigações de problemas processuais em diversos contextos educacionais. Este método assume princípios de uma política cognitiva inventiva que concebe o conhecimento como uma produção coengendada do sujeito e do mundo. Portanto, o interesse da cartografia é com a processualidade e não com a representação do mundo. Posteriormente a essa etapa, com o objetivo de contextualizar o método cartográfico, relata-se uma pesquisa que o empregou para investigar as experiências de programação de um grupo de alunos-monitores de uma escola pública. A utilização da cartografia, em tal pesquisa, possibilitou a construção de seu campo problemático e a emergência de pistas acerca dos processos cognitivos oriundos da atividade de programação dos sujeitos investigados.

Palavras-chave: Método Cartográfico. Cartografia. Política Cognitiva. Cognição Inventiva.

Introdução

A produção de conhecimentos por meio de pesquisa, desenvolvida em programa de pós-graduação strictu sensu ou de modo independente, está condicionada pela concepção cognitiva do pesquisador, isto é, pelo modo de como conhece a si mesmo e o mundo. Esse modo de conhecer pode estar em sintonia com a reconhecimento (cognitivismo computacional) ou com cognição inventiva. O cognitivismo computacional defende que conhecer significa processar informações oriundas do meio (inputs) produzindo respostas adequadas (outputs). Nessa perspectiva, a cognição é definida como computação simbólica mediada por regras lógicas, cujo objetivo é a representação adequada do mundo. Seus pressupostos dão sustentação a um movimento que pressupõe sujeito e objeto como polos dados a priori do processo de conhecer. Em oposição ao cognitivismo computacional, a cognição inventiva entende o conhecimento como uma produção coengendradora do sujeito e do mundo. O conceito de cognição inventiva, proposto por Kastrup (2005), se sustenta nos estudos de Maturana e Varela, desde o conceito de autopoiese ao de enação.

Diante do exposto, percebe-se a relevância de o pesquisador problematizar sua própria perspectiva cognitiva, a fim de que o processo de sua investigação e seus resultados estejam em consonância com ela. Assim, a política cognitiva que permeia a discussão desenvolvida neste capítulo é a cognição inventiva.

Considerando que o pesquisador assume uma política cognitiva inventiva, ele necessita recorrer a um método de pesquisa coerente com essa política. No entanto, qual método? Uma das possibilidades é o método cartográfico, pois este se fundamenta nos princípios de uma política cognitiva inventiva, o que significa que seu interesse é com a processualidade e não com o produto, a representação do mundo.

Nesse sentido, este capítulo tem por objetivo apresentar aspectos teóricos acerca do método cartográfico, proposto por Deleuze e Guattari (1995) e que tem sido desenvolvido e investigado no Brasil por Rolnik (2006), Kastrup (2007, 2008) e Passos, Kastrup e Escóssia (2010), entre outros. Em seguida, no intuito de colocar em movimento a cartografia, relata-se parte de uma investigação¹, na qual este méto-

¹ Por uma questão de limite de páginas deste capítulo, priorizou-se o relato dos momentos considerados essenciais para a compreensão do método cartográfico. Para o leitor interessado em ampliar seus conhecimentos acerca deste método, sugere-se a leitura do trabalho de Fuck (2016).

do foi empregado para investigar as experiências de programação de um grupo de alunos-monitores de uma escola pública. Estes sujeitos participavam de oficinas de programação com o ambiente de programação Scratch, a fim de desenvolver Objetos de Aprendizagem (OA) que, posteriormente, seriam utilizados por outros alunos de escolas públicas (FUCK, 2016).

Método cartográfico

A cartografia é um método processual empregado para investigar problemas igualmente processuais, consolidando-se na ação, no encontro entre pesquisador e campo. Para esse método, o que está em destaque não são os conhecimentos preexistentes, porém as construções que se desenvolverão na experiência do processo. Nesse sentido, por meio da prática cartográfica, o pesquisador problematiza um plano em movimento, concentrando sua atenção nas transformações que ocorrem durante os processos e, ao mesmo tempo que intervém no campo, produz conhecimento.

Essas breves descrições já indicam que a cartografia não é um método de pesquisa – no sentido mais comumente aceito pela ciência – que se organiza em etapas e procedimentos para se obter a verdade. Pelo fato de não adotar determinadas e específicas regras e estabelecer objetivos a priori, a pesquisa cartográfica é imetódica (CARVALHO, 2008). Deleuze concebe a cartografia como um princípio de funcionamento do conhecer, isto é, como uma prática do conhecer. Farina (2008), ao apoiar-se em Deleuze e Guattari, descreve a cartografia como referindo-se

[...] ao traçado de mapas processuais de um território existencial. Um território desse tipo é coletivo, porque é relacional; é político, porque envolve interações entre forças; tem a ver com uma ética, porque parte de um conjunto de critérios e referências para existir; e tem a ver com uma estética, porque é através dela como se dá forma a esse conjunto, constituindo um modo de expressão para as relações, uma maneira de dar forma ao próprio território existencial. Por isso, pode-se dizer que a cartografia é um estudo das relações de forças que compõem um campo específico de experiências (FARINA, 2008: 8 – 9).

Desse modo, a cartografia se revela como um campo de invenção, perpassando-se em suas dimensões ética, estética e política para dar legitimidade aos fluxos de forças presentes no campo de pesquisa e promover o acesso àquilo que dá a pensar, possibilitando o acompanhamento ao que escapa de uma representação sistêmica.

Com base em Kastrup (2007), Lopes, Schlemmer e Molina (2014: 155) sintetizam o método cartográfico nas seguintes linhas:

- a) A cartografia visa acompanhar processos, e não representar objetos;
- b) Trata de investigar processos de produção;
- c) Não busca estabelecer um caminho linear para atingir um fim;
- d) “A cartografia procura assegurar o rigor do método sem abrir mão da imprevisibilidade do processo de produção do conhecimento, que constitui uma exigência positiva do processo de investigação ad hoc” (KASTRUP, 2007: p. 19);
- e) A construção caso a caso não impede que se procure estabelecer algumas pistas que têm em vista descrever, discutir e, sobretudo, coletivizar a experiência do cartógrafo;
- f) A atenção cartográfica é definida como concentrada e aberta, caracterizando-se por quatro variedades: o rastreio, o toque, o pouso e o reconhecimento atento. Baseia-se nos conceitos de atenção flutuante de S. Freud, de reconhecimento atento de H. Bergson e nas contribuições da vertente fenomenológica das ciências cognitivas contemporâneas.

Na cartografia, o diferencial está no modo do pesquisador de se relacionar com o objeto investigado. “É com ou na relação que a cartografia se constrói” (SANCOVISCH, 2010: 10), substituindo o modelo da representação. Essa substituição implica em um movimento de distinção ontológica entre o plano das formas e o das forças. Nesse sentido, não importa para esse método a detecção das formas constituídas, mas as forças que se encontram em movimento e que sinalizam “tanto para novas formas em vias de surgir, quanto para o desmanchamento de formas antigas” (ibidem).

No método cartográfico, não se trata de uma “coleta”, mas sim produção de dados. Produzir dados é uma preocupação central da cartografia. No entanto, como se produz um dado que já estava em campo? Kastrup (2009) explana que a produção de dados consiste em atualizar virtualidades, isto é, desvelar dados que, de algum modo, estavam implícitos em campo. Entretanto, a atualização dessas virtualidades está condicionada por um movimento de diferenciação e de invenção e não de captação do real.

Assim, a cartografia não é um método interpretativo, mas se constitui caso a caso, que se faz na prática, buscando detectar pistas de processualidades em movimento. Essas pistas são como “referências que concorrem para a manutenção de uma atitude de abertura ao que vai se produzindo e de calibragem do caminhar no próprio percurso da pesquisa” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009: 13).

Barros e Passos (2009) ampliam essa discussão, colocando que a cartografia é um método de pesquisa-intervenção que não recorre a regras estabelecidas previamente, como usualmente fazem as pesquisas tradicionais que utilizam a expressão *metá-hódos* para referenciar um caminhar que busca atingir metas previamente estabelecidas. Na pesquisa cartográfica, essa expressão é transformada em *hódos-metá*, significando que as metas são definidas no caminhar, a partir das pistas que norteiam esse processo.

A questão “O que acontece quando nada parece acontecer?” é recorrente na cartografia, por meio da qual revela para a singularidade dos modos pelos quais as relações se definem no campo de pesquisa. Desse modo, o método cartográfico envolve rigorosidade e “postura política do pesquisador, que deve ter atenção para não incorrer nos modos objetivista e subjetivista de pesquisar. [...] É preciso, assim, um ethos do cuidado com a pesquisa que se pratica a todo o instante e que garanta um rigor da cartografia” (CAMMAROTA; CLARETO, 2012: 591). Nessa perspectiva, Kastrup (2007: 48) faz algumas considerações a respeito da atenção cartográfica:

A ativação de uma atenção à espreita – flutuante, concentrada e aberta – é um aspecto que se destaca na formação do cartógrafo. Ativar esse tipo de atenção significa desativar ou inibir a atenção seletiva, que habitualmente domina nosso funcionamento cognitivo. A noção de aprendizagem por cultivo, proposta por Depraz, Varela e Vermersh (2003), indica uma noção de aprendizagem que não implica a criação de uma nova habilidade e competência.

Nesse sentido, a cartografia não é apenas um método, mas também uma atitude. A rigorosidade não é abandonada, porém passa a ser entendida com outro significado. E a precisão, nesse tipo de pesquisa, não significa exatidão, mas compromisso e interesse. Para o cartógrafo, “teoria é sempre cartografia – e, sendo assim, ela se faz juntamente com as paisagens cuja formação ele acompanha”. Desse modo, “o cartógrafo serve-se de fontes as mais variadas, incluindo fontes não só escritas e nem só teóricas” (ROLNIK, 2006: p. 66 – 67) para construir a cartografia de seu objeto de pesquisa.

Uma investigação se desenvolve por meio de pistas, estratégias e procedimentos concretos. A cartografia, enquanto método, “sempre requer, para funcionar, procedimentos concretos encarnados em dispositivos” (KASTRUP; BARROS; 2009: 77). Assim, como o método cartográfico não é linear e assume a ideia de imprevisibilidade das ações, os dispositivos para a produção dos dados vão se colocando conforme as necessidades do pesquisador e das pistas que emergem do processo.

Em síntese, neste tópico, descreveu-se alguns aspectos que fundamentam o método cartográfico, dentre os quais se destacam a cartografia que é empregada para investigar problemas processuais e não segue um roteiro linear e previamente definido, o que significa que o pesquisador não vai munido, ao campo empírico, de um problema e de um conjunto de estratégias já definidas a priori. É em sua experiência nesse campo que o pesquisador constrói o problema de investigação e define os dispositivos necessários para a produção dos dados. E o faz a partir da problematização das pistas que emergem desse campo. Nesse sentido, o cartógrafo não sabe o que está por vir em sua investigação, pois explora um território que lhe é desconhecido, o que explica a essência da imprevisibilidade do método.

Em seguida, com o objetivo de contextualizar ao leitor o método cartográfico, relata-se uma investigação, na qual foi utilizada a cartografia para pesquisar as experiências de um grupo de alunos-monitores, constituídas em oficinas de programação com Scratch.

Relato de uma experiência investigativa utilizando o método cartográfico

Neste tópico, relata-se uma experiência investigativa, empreendida no contexto de um programa de pós-graduação em Educação (Doutorado), na qual foi empregado o método cartográfico. De abor-

dagem qualitativa de cunho descritivo, baseada em estudo de caso e inspirada no método cartográfico de pesquisa-intervenção. A pesquisa se orientou a partir do seguinte problema: como se constituem os processos cognitivos emergentes da experiência de programação de alunos-monitores?

Assim, foi construída uma cartografia das experiências de programação de um grupo de 14 alunos-monitores que participavam de Oficinas de Scratch². Além desses sujeitos, possibilitaram a construção da cartografia, também, dois professores-multiplicadores do Centro de Informática Educativa de Novo Hamburgo (CEPIC/NH), responsáveis pelas oficinas de programação com Scratch, e a coordenadora do centro. As experiências desses sujeitos se constituíram, predominantemente, nos espaços físicos do CEPIC.

Para a produção dos dados, foram utilizados, principalmente, diários de campo, entrevistas semiestruturadas e produções dos alunos, tais como Objetos de Aprendizagem e Diários de Bordo. Para dar movimento e vida à pesquisa desenvolvida, inicia-se o relato que, a partir deste momento, será apresentado na primeira pessoa do singular.

A cartografia teve início a partir de meu interesse pelo Programa Um Computador por Aluno (PROUCA), principalmente, quando a mídia³, em Novo Hamburgo, noticiou que duas escolas municipais foram contempladas pelo programa. Essa notícia me provocou curiosidade e diversas inquietações: E agora, com a chegada dos laptops a essas escolas, o que vai mudar? Quais serão as inovações que ocorrerão nessas escolas? Qual será o lugar dessas tecnologias no currículo? Como será sua relação com o conhecimento?

Diante dessas problematizações, no sentido de realizar uma primeira cartografia, com base nas proposições do método cartográfico apresentadas anteriormente, procurei rastrear pistas acerca de como iniciou a implantação do PROUCA em escolas de Novo Hamburgo. Essa atitude, que constitui uma das variedades atencionais do método cartográfico, é

2 O Scratch é um ambiente de programação, cujo objetivo é ensinar programação de computadores para pessoas de qualquer idade que não possuem conhecimento desse campo, facilitando o processo de aprendizagem de conceitos de computação por meio do pensamento criativo, trabalho colaborativo e raciocínio sistemático. O ambiente de programação *Scratch* pode ser baixado gratuitamente em sua página na Internet, estando disponível em mais de 40 idiomas, dentre os quais o português: <https://scratch.mit.edu/>.

3 <https://novohamburgo.org/site/noticias/educacao/2010/12/21/novo-hamburgo-duas-escolas-municipais-terao-um-computador-por-aluno/>

definida como rastreio, cujos movimentos descrevo em seguida⁴. O rastreio e acordo com Kastrup (2007: 18),

o rastreio é um gesto de varredura do campo. Pode-se dizer que a atenção que rastreia visa uma espécie de meta ou alvo móvel. Neste sentido, praticar a cartografia envolve uma habilidade para lidar com metas em variação contínua. [...] Para o cartógrafo o importante é a localização de pistas, de signos de processualidade.

Desse modo, iniciei o rastreio de pistas por meio do contato com o Centro de Informática Educativa de Novo Hamburgo (CEPIC/NH), da análise de seu Projeto Político Pedagógico (PPP CEPIC, 2012) e de observações em uma das escolas participantes do PROUCA.

Seria negligente não iniciar o rastreio de pistas no primeiro Centro de Informática Educativa da América Latina, o CEPIC, que, no ano de 2015, comemorou seus 30 anos de atuação. Afirmando desse modo, pois a instituição que possibilitou uma caminhada precursora no uso das tecnologias na educação em Novo Hamburgo, certamente, teve papel decisivo para que escolas do município fossem contempladas pelo PROUCA. Para iniciar a pesquisa, seguindo as orientações de ética, apresentei-me formalmente ao CEPIC, munido da carta de apresentação e, após autorização da coordenadora responsável pela instituição, dei continuidade à construção da cartografia e, para isso, interessei-me em conhecer sua história.

Um dos fatos ocorridos na história do CEPIC, mencionado rapidamente em sua descrição histórica, foi a conquista decorrente de sua adesão ao Programa Um Computador por Aluno, o PROUCA. Com essa conquista, em 2010, duas escolas de Novo Hamburgo participaram da fase piloto do programa. Essas escolas, públicas municipais, de diferentes realidades foram selecionadas para receber os laptops e vivenciar experiências que proporcionem mudanças nas práticas pedagógicas.

Para não se limitar apenas ao exame de documentos físicos e virtuais, considerei pertinente ampliar o rastreio, visitando uma das escolas

⁴ A partir desse momento, descrevo os caminhos percorridos na cartografia sob a perspectiva das variedades atencionais do método cartográfico: rastreio, toque, pouso e reconhecimento atento. Saliento que essas variedades não são lineares, pois se desenvolvem continuamente de modo circular em todos os momentos da execução de uma cartografia. Saliento, ainda, que a cartografia se desenvolve a partir de uma atitude de problematização do pesquisador. Assim, o leitor perceberá que, ao longo do relato, levanto diversas problematizações, as quais fazem parte de minha atitude de perguntar pela constituição de um objeto e as quais colaboram na constituição da cartografia.

participantes para melhor conhecer sua realidade e suas percepções acerca da chegada dos laptops educacionais. Devo salientar que, por questões geográficas e de tempo, optei por realizar as visitas e observações em apenas uma das escolas, a EMEF Getúlio Vargas. Coloco, também, que o objetivo das visitas foi, principalmente, o de identificar pistas relevantes que apontassem para a constituição do campo problemático da investigação e, assim, continuar o desenvolvimento da cartografia.

No primeiro dia de visita à EMEF Getúlio Vargas, já em sua entrada, pude presenciar um cenário diferente, do qual estava acostumado. Parecia-me um cenário futurístico, distante da realidade educacional, pelo menos diferente da realidade da escola onde lecionava: alunos com seus laptops – ou, como chamam, carinhosamente, de “uquinha” – estavam sentados no chão do pátio e pelos corredores da escola. Havia chegado à escola no momento do recreio. Um grupo de alunos estava interagindo individualmente com seus laptops; outro estava interagindo colaborativamente, mostrando, um ao outro, o que estavam fazendo em seus dispositivos. Alguns estavam desenhando, jogando, escrevendo, navegando pela Internet e explorando suas funcionalidades.

Nessa escola, realizei algumas observações e conversas com a comunidade escolar, cujos registros realizados em um Diário de Campo. Dessas ações, percebi que a chegada dos laptops representou uma grande conquista e entusiasmo para a escola. A implementação do projeto MundiNHo⁵ proporcionou, de acordo com a equipe diretiva e corpo docente, algumas mudanças quanto à metodologia e intervenção do professor, à aprendizagem e avaliação, à organização do tempo e espaço escolar, à relação com a comunidade escolar.

Em um dos momentos de minha visita, passei pelo Laboratório de Informática Educativa (LIE) da escola, no qual pude constatar a presença de diversos cartazes, fotos e pôsteres afixados em suas paredes, os quais revelam muito as características do trabalho pedagógico que vem sendo desenvolvido nessa instituição. Em outras palavras, esses elementos me forneceram pistas interessantes acerca das práticas pedagógicas mediadas pelo laptop.

Um dos pôsteres me foi provocativo. Neste, são expostas diversas fotos de alunos, todos devidamente uniformizados com uma camisa

5 Em Novo Hamburgo, o PROUCA foi batizado de MundiNHo, cuja filosofia se expressa por meio da frase “*O mundo ao alcance das mãos*”.

azul, de tom claro, estampada pelo logotipo do MundiNHo. Nessas fotos, os alunos aparecem em diferentes ambientes como no Laboratório de Informática Educativa da escola, no CEPIC e na escola Liberato.

No entanto, pelos registros fotográficos, não foi possível identificar, naquele momento, que tipo de atividade que eles estavam desenvolvendo utilizando os laptops e o computador. Porém, o subtítulo do pôster, “Preparação/formação para Squeakfest no Uruguai”, e a expressão “Monitores na escola” me forneceram a seguinte pista: tratava-se de uma formação para monitores participarem de um evento chamado Squeakfest, no Uruguai. Entretanto, ainda não me considerei por satisfeito com essa pista. O que é o Squeakfest? Que formação os monitores estavam recebendo? Qual era o objetivo e a importância dessa formação? Nesse sentido, fui tocado por essa formação, necessitando ver de mais perto o que estava acontecendo. Assim, configurou-se outra variedade da atenção cartográfica: o toque. O toque

Como uma antena parabólica, a atenção do cartógrafo realiza uma exploração assistemática do terreno, com movimentos mais ou menos aleatórios de passe e repasse, sem grande preocupação com possíveis redundâncias. Tudo caminha até que a atenção, numa atitude de ativa receptividade, é tocada por algo. O toque é sentido como uma rápida sensação, um pequeno vislumbre, que aciona em primeira mão o processo de seleção (KASTRUP, 2007: p. 19).

Com o objetivo de conhecer a formação para o Squeakfest que estava sendo realizada para os monitores do pôster, conversei com a coordenadora do LIE da escola, Elizabeth, que me relatou informações sobre essa formação. A coordenadora colocou que os alunos das fotos do pôster são monitores da escola que estavam participando de uma formação em forma de oficinas de programação com Squeak⁶ e Scratch no CEPIC. Nesse instante, Elizabeth enfatizou que a escola possuía dois diferentes grupos de alunos-monitores. Um grupo auxilia os professores e alunos com os laptops, em sala de aula, na própria escola. Ainda, este mesmo grupo participa de formações para atuar como monitores da escola, em turno contrário. Já outro grupo, constituído pelos monitores do pôster, estão criando Objetos de Aprendizagem (OA) e participa de oficinas de programação no CEPIC e, algumas vezes, de oficinas de robótica na escola Liberato.

⁶ Assim como o Scratch, o Squeak, também, é um ambiente de programação.

A partir das informações que a coordenadora me forneceu, questionei-a quanto à origem da constituição dos dois grupos de alunos-monitores. Como surgiu o grupo de alunos-monitores para atuar na escola? E outro que cria OA e participa de formações no CEPIC? Então, por meio de conversa com Elizabeth, constatei que os dois grupos surgiram em momentos diferentes. Com a chegada dos laptops, a escola se deparou com diversas demandas e, para atendê-las, desenvolveram algumas estratégias, dentre as quais se destacam dois projetos voltados à monitoria, a saber: “Projeto aluno-monitor do MundiNHo” e “Projeto aluno-monitor com Scratch”⁷.

Inicialmente, com a implantação do PROUCA/MundiNHo na escola, percebeu-se a necessidade de preparar alunos dos anos finais do Ensino Fundamental para auxiliarem os professores e alunos da instituição. Assim, nesse contexto, surgiu o Projeto aluno-monitor do MundiNHo⁸, cuja primeira formação se iniciou em agosto do ano de 2011. Durante este ano, os alunos-monitores participaram de diversos eventos da região, nos quais ensinaram o público a utilizar o laptop. No último dia de sua formação, foram convidados dois especialistas em Tecnologias Digitais para lhes proferir uma palestra, na qual foram abordados temas como tecnologias, redes sociais, realidade aumentada e programação com Squeak Etoys. Com relação a este ambiente de programação, os palestrantes relataram algumas experiências de alunos e professores que participaram de desafios e eventos como o Squeakfest⁹, realizado no Uruguai. Assim, este ambiente de programação e os relatos despertaram o interesse dos alunos-monitores e de seus professores-multiplicadores, levando estes a criar um novo projeto: o Projeto aluno-monitor com Scratch.

Com apoio do CEPIC, os professores-multiplicadores estruturaram uma proposta de formação de alunos-monitores, em forma de oficinas, para o trabalho com os softwares de programação Scratch e Squeak. Mais especificamente, o projeto consiste no desenvolvimento de Objetos de Aprendizagem (OA) utilizando tais softwares, cujo objetivo é sua aplicação no processo de ensino e aprendizagem de alunos dos anos iniciais das escolas municipais.

7 Saliento que as denominações desses projetos não foram dadas pela escola, mas por mim, no intuito de facilitar ao leitor o entendimento de sua história e características.

8 <http://monitor-mundinho-gv.blogspot.com.br/>

9 O *Squeakfest* é um evento de programação para crianças e jovens que ocorre, anualmente, no Uruguai. Seu *site* oficial é: <http://squeakfest2013.weebly.com/>.

Ao tomar conhecimento desse projeto, considerei-o original, pois sua proposta se difere da que caracteriza o Projeto aluno-monitor do MundiNHo, o que é uma iniciativa muito comumente presente em escolas que fizeram adesão ao PROUCA. Ainda, e principalmente, esse projeto levanta questões que considero relevantes e, ao mesmo tempo, delicadas, que necessitam ser examinadas com rigorosidade e criticidade, tais como: quais sentidos atribuídos pelos monitores e professores-formadores aos Objetos de Aprendizagem? A qual/quais epistemologia(s) visam dar conta? Como está se constituindo a formação de alunos-monitores para o desenvolvimento dos OA? Qual/quais as implicações desse projeto para a comunidade escolar (esse projeto está provocando algum tipo de mudança na escola)? Essas indagações direcionaram meu olhar sobre esse projeto, motivando-me a problematizá-lo e buscar possíveis respostas que pudessem compreendê-las. Tal projeto se constitui em um fecundo campo problemático, digno de investigação, passando a ser o foco de meu plano investigativo. Nesse sentido, necessitei realizar um pouso, concentrando minha atenção nas ações dos alunos-monitores nas oficinas de programação com Scratch. Desse modo, configurou-se outra variedade do método cartográfico: o pouso. O pouso

O gesto de pouso indica que a percepção, seja ela visual, auditiva ou outra, realiza uma parada e o campo se fecha, numa espécie de zoom. Um novo território se forma, o campo de observação se reconfigura. A atenção muda de escala. [...] De todo modo, é preciso ressaltar que em cada momento na dinâmica atencional é todo o território de observação que se reconfigura (KASTRUP, 2007: 19).

Antes de passar a acompanhar as atividades dos alunos-monitores nas oficinas de produção de objetos com Scratch, realizadas no CEPIC, convidei os professores-multiplicadores e os alunos-monitores da primeira edição do Projeto aluno-monitor com Scratch a apresentar seus trabalhos no Fórum de Educação da Unisinos¹⁰. A intenção de meu convite, além de oportunizar os participantes do projeto a socializarem seus trabalhos no evento, foi observar e analisar que tipo de trabalho estava sendo desenvolvido nessas oficinas e, ainda, problematizar e levantar questões pertinentes que emergem dentro desse contexto.

¹⁰ O Fórum de Educação da Unisinos é uma atividade do Programa de Pós-Graduação em Educação da universidade. O objetivo do Fórum é socializar os trabalhos que vêm sendo desenvolvidos pelo programa, especificamente, os trabalhos de doutorandos.

Ao analisar, atentamente, os objetos produzidos pelos alunos-monitores, suscitaram-me algumas inquietações que foram constituindo um novo território a ser explorado. Os objetos elaborados pelos monitores são jogos criados com finalidade educativa. Quando um usuário interage com esses objetos e, ao cometer erro em sua resposta, aparece-lhe mensagens como: “Você errou... Que pena” ou “Hm...Tente outra vez!”. Essas expressões me provocaram perturbação, deslocando-me para o plano da discussão acerca da perspectiva do erro ou da tentativa e erro.

Mais especificamente, essa discussão remete à problemática acerca das “teorias-em-ação” que os alunos-monitores mobilizam na construção de seus objetos. Qual a teoria adotada por eles? Como ela se apresenta nos objetos produzidos? De onde os alunos-monitores “tiraram” essa perspectiva de aprendizagem? Será uma constatação/subjetivação que se constitui a partir de sua própria experiência escolar? Ou será que se constituiu na experiência com os jogos ditos “educacionais” digitais?

Por meio dessas problematizações, dei-me por conta de que tais inquietações passam pelo campo da cognição. Desse modo, e a partir desse momento, passei a focalizar os processos cognitivos na investigação. Nesse sentido, configurou-se a quarta variedade do método cartográfico: o reconhecimento atento. O Reconhecimento atento

O reconhecimento atento é o quarto gesto ou variedade atencional. [...] A atitude investigativa do cartógrafo seria mais adequadamente formulada como um “vamos ver o que está acontecendo”, pois o que está em jogo é acompanhar um processo, e não representar um objeto. [...] Um exemplo é transitar por uma cidade que conhecemos, onde nos deslocamos com eficiência sem prestar atenção ao caminho percorrido. Ora, no caso do cartógrafo, é nítido que não pode se tratar de reconhecimento automático, pois o objetivo é justamente cartografar um território que, em princípio, não se habitava. Não se trata de se deslocar numa cidade conhecida, mas de produzir conhecimento ao longo de um percurso de pesquisa, o que envolve a atenção e, com ela, a própria criação do território de observação (KASTRUP, 2007: 20).

A apresentação dos trabalhos dos alunos-monitores no Fórum de Educação da Unisinos, que acabei de relatar, possibilitou levantar questões que apontam para o problema dos processos cognitivos que emergem

das experiências de programação. Assim, sob a perspectiva dos processos cognitivos, passei a cartografar as experiências de alunos-monitores que participam da segunda edição do Projeto aluno-monitor com Scratch.

O acompanhamento das experiências de programação dos alunos-monitores nas oficinas possibilitou a emergência de pistas intimamente associadas entre si, relacionadas à cognição, das quais antecipo algumas: a característica transmissiva de informações presente nos objetos, o uso do modelo estruturante de pergunta-e-resposta e concepção do erro.

As cartografias acerca da processualidade das experiências constituídas no contexto do Projeto aluno-monitor com Scratch, descritas anteriormente, possibilitaram a emergência de *breakdowns*¹¹ que me levaram à invenção de diversas questões pertinentes. Durante o período de acompanhamento das atividades nas oficinas de programação, perguntei-me como se constituiriam as teorias-em-ação mobilizadas pelos alunos-monitores no desenvolvimento de seus Objetos de Aprendizagem e como a experiência escolar e as oficinas contribuiriam para suas teorias ao criarem e programarem seus objetos.

Decorrente dessa inquietação, e ao confrontá-la com outras pistas, suscitou-me, também, a necessidade de perguntar pela política cognitiva que sustenta as forças circulantes nessas oficinas. Nesse sentido, entendi que desenvolver uma investigação que busca, dentre outros objetivos, problematizar os modos pelos quais a cognição tem sido operada nessas oficinas é relevante para desocultar a política cognitiva sob a qual as práticas docentes e discentes têm sido regidas.

Ainda decorrente da cartografia, fui indagado a respeito de como o interesse dos alunos, no desenvolvimento dos OA, participa na constituição dos processos cognitivos inventivos. Como esse elemento colabora na invenção do sujeito e de sua relação com o mundo? É possível que, com a escolha do tema definida pelo interesse do aluno ou pelo professor, convergir-se aos mesmos processos cognitivos? A estrutura cognitiva de um sujeito mais interessado se perturbará mais “facilmente” do que a de um sujeito desinteressado ou menos interessado? A partir dessas questões, assumo provisoriamente a certeza de que o interesse pelo tema do

11 O termo *breakdown* se refere a uma perturbação que ocorre no sujeito cognitivo. Essa perturbação é possibilitada devido à autopoiese (capacidade do organismo de autoproduzir-se) e promove o “nascimento do concreto” que se manifesta por meio da diferenciação de acoplamentos e modos de funcionamento prévios. O *breakdown* “não possui finalidade, não visa nada diferente dele mesmo, mas garante a potência viva do vivo ao conservar uma dimensão de problematização em toda ação” (SANCOVISH, 2010: 31).

OA pode provocar rupturas na cognição, levando-a à diferenciação de si. Desse modo, vislumbro que o papel do professor é proporcionar condições para o desenvolvimento de atitudes de problematização por parte do aluno, oportunizando processos de invenção de si e do mundo.

Outra questão emergente se refere ao sentido das oficinas de programação na perspectiva institucional, discente e docente. Qual é o sentido dessas oficinas, segundo a escola e o CEPIC? Quais mudanças que esse projeto desencadeou na escola? Qual entendimento que essas instituições possuem do aluno-monitor/programador? Qual a contribuição desses sujeitos para a escola? Ainda, dentro dessa questão, fui motivado a levantar outras como: qual é o sentido que os alunos-monitores atribuem à atividade de programar? Para que serve e por que aprender a programar? Como a programação se relaciona com sua vida? Os alunos estão compreendendo a relação entre a programação e as tecnologias das quais convivem e utilizam?

Por fim, ao cartografar o momento da etapa de validação dos OA pelo Comitê de Avaliação e Apoio à Produção de Objetos de Aprendizagem (CAAOA)¹², considerei pertinente problematizar o modo adotado pelo comitê de conferir o status de “validado” a um objeto produzido pelos alunos. O que significa validar um OA produzido pelos alunos-monitores? Essa questão merece ser colocada à problematização, pois entendo que a validação, no contexto das oficinas, consiste em adequar um objeto de acordo com critérios ou regras predefinidas pelo comitê para, assim, torná-lo aceito “cientificamente” e, em seguida, disponibilizá-lo no repositório de OA institucional.

Considerações Finais

Neste capítulo, objetivou-se a apresentar e discutir o método cartográfico para o desenvolvimento de investigação em diversos contextos educacionais. Após essa etapa, no intuito de contextualizar e esclarecer as especificidades da cartografia, foi apresentado um relato de experiência investigativo, no qual foi empregado o método cartográfico. Saliem-

¹² Ao final da segunda edição do Projeto aluno-monitor com *Scratch*, ocorreu a socialização dos objetos construídos pelos alunos para o Comitê de Avaliação e Apoio à Produção de Objetos de Aprendizagem (CAAOA). Esse comitê institucional foi criado com o objetivo de incentivar a criação e compartilhamento de Objetos de Aprendizagem por meio de um repositório disponibilizado no Portal da Educação de Novo Hamburgo. O *site* do Portal da Educação de Novo Hamburgo é: <http://educacao.novohamburgo.rs.gov.br/>.

ta-se que este método é adequado para a investigação de problemas processuais e, portanto, não visa representar o conhecimento. O método se preocupa com o processo, a invenção, a constituição e os efeitos de um discurso e/ou de um objeto.

Como o leitor pode ter percebido, a cartografia consiste em descrever, minuciosamente, objetos processuais, bem como problematizar elementos emergentes desses processos, levantando questões pertinentes acerca de sua constituição. São essas questões que, após um longo caminho de problematizações, auxiliam o pesquisador a inventar o problema de sua investigação e, conseqüentemente, a construir sua cartografia.

Por fim, o pesquisador, ao optar pelo método cartográfico, assume a política cognitiva inventiva, o que lhe exige o entendimento de que sua pesquisa toma forma à medida que vai “caminhando” no território desconhecido. A cada passo que o cartógrafo dá, suas experiências e o campo empírico se coengendram e, desse modo, o seu “si” e seu mundo vão se constituindo, isto é, inventando-se.

Referências

CAMMAROTA, G.; CLARETO, S. M. A cognição em questão: invenção, aprendizagem e Educação Matemática. **Práxis Educativa**, v. 7, n. 2, p. 585-602, 2012.

CARVALHO, J. M. Cartografia e cotidiano escolar. In: FERRAÇO, C. E.; PEREZ, C. L. V.; OLIVEIRA, I. B. (Org.). **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa**. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs**. São Paulo: Editora 34, 1997. v. 5.

FARINA, C. Arte e formação: uma cartografia da experiência estética atual. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 31, Caxambu, 2008.

FUCK, R. S. **Da reconhecimento e da cognição inventiva: uma cartografia das experiências de programação por estudantes de escolas públicas do Ensino Fundamental**. Tese de Doutorado. São Leopoldo, UNISINOS, 2016.

KASTRUP, V. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do de-
vir-mestre. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 93, p. 1273-1288, 2005.

_____. **A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. O método cartográfico e os quatro níveis da pesquisa-intervenção. In: CASTRO, L.R.; BESSET, V. (Org.). **Pesquisa-intervenção na infância e adolescência**. Rio de Janeiro: Nau, 2008.

_____. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 32-51.

KASTRUP, V.; TEDESCO, S.; PASSOS, E. **Políticas da cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

LOPES, D. Q.; SCHLEMMER, E.; MOLINA, R. K. Atenção cartográfica em pesquisas online sobre políticas de inclusão digital. **Revista Polis e Psique**, n.4, v. 3, p. 150-168, 2014.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. **Pistas do Método da Cartografia – Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2010.

ROLNIK, S. Cartografias sentimentais: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina, 2006.

SANCOVISH, B. Sobre as práticas de estudo de estudantes de psicologia: uma cartografia da cognição contemporânea. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010.

FACEBOOK NAS AULAS DE MATEMÁTICA: UMA EXPERIÊNCIA COM ALUNOS DE 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA

RAFAEL SCHILLING FUCK

Resumo: O presente capítulo tem por objetivo apresentar uma investigação acerca da utilização da rede social Facebook, mais especificamente do recurso grupo, para a mediação do processo de ensino e aprendizagem da Matemática baseado na Resolução de Problemas. A pesquisa, de natureza qualitativa e delineada sob a forma de pesquisa-ação, foi realizada com duas turmas de 6º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública de Novo Hamburgo (RS). Para atender os objetivos da investigação, elegeu-se como instrumentos de coleta de dados questionários (utilizados em dois momentos) e registros em diário de campo. Como resultados principais, a pesquisa identificou que os estudantes declararam ter aprendido aspectos relacionados ao conteúdo de Matemática e à tecnologia envolvida. Quanto à interação entre os colegas, observaram-se limitações, pois os alunos estavam muito acostumados a responder às questões propostas pelo professor (e quando respondiam, faziam-no muito superficialmente, sem explicar o raciocínio que os levou à resposta) e pouco questionavam as respostas de seus colegas. Além dessas observações, a investigação constatou indícios de protagonismo por parte dos alunos, pois estes apresentaram a iniciativa de criar outros grupos no Facebook com o objetivo de discutir questões informais e estudar Matemática. Para finalizar, a pesquisa realizada possibilitou vislumbrar que, orientada na perspectiva da Pedagogia da Comunicação, a prática pedagógica mediada por recursos tecnológicos leva o docente a aproximar-se dos discentes e a dialogar com sua realidade e, ainda, contribui para a formação de sujeitos críticos, criativos, autônomos, responsáveis e autores de sua própria história de vida.

Palavras-chave: Pedagogia da Comunicação. Redes sociais. Educação Matemática. Facebook. Resolução de Problemas.

Introdução

Na contemporaneidade, presenciam-se transformações socioculturais e econômicas decorrentes das possibilidades que emergem em função das Tecnologias Digitais (TD). Essas tecnologias estão provocando uma reorganização do pensamento, particularmente, do pensamento matemático, como apontam Borba e Villarreal (2005). Conseqüentemente, tais recursos vêm modificando a relação com o saber e os modos de concebê-lo. Novas competências, especialmente as que se referem à resolução de problemas, estão sendo requeridas aos indivíduos para que possam movimentar-se crítica e criativamente em um mundo em constante transição.

Nesse cenário, a escola básica tem a função indispensável de fornecer um ensino que contemple o desenvolvimento de competências que estão se configurando na cultura digital. Isso implica, dentre outras ações, na construção de práticas que estejam em consonância com este cenário. Mais especificamente, na construção de práticas pedagógicas mediadas pelas TD, as quais têm apontado para novos caminhos e possibilidades para a formação dos estudantes. Esta concepção de prática contribui o desenvolvimento de processos de ensino e aprendizagem que podem colaborar na aquisição de competências e reconstrução crítica do conhecimento pelos sujeitos.

A partir dessas breves considerações, o presente capítulo visa apresentar as contribuições do uso da rede social digital Facebook na resolução de problemas de Matemática por alunos de 6º ano do ensino fundamental. Para tanto, a fim de identificar e analisar as contribuições de uma prática pedagógica mediada por esta rede social, desenvolveu-se uma investigação de cunho qualitativo, de abordagem naturalística construtiva, e delineada na forma de pesquisa-ação. O problema de pesquisa que originou esta investigação é traduzido pela seguinte indagação: como a utilização da rede social digital Facebook contribui para a aprendizagem da matemática, através da resolução de problemas, de alunos de 6º ano do ensino fundamental? Assim, o principal objetivo da pesquisa consistiu em compreender como a utilização do Facebook contribui para a aprendizagem da matemática destes sujeitos.

No intuito de promover uma compreensão significativa da investigação descrita neste capítulo, o mesmo foi estruturado da seguinte forma: inicialmente, para sustentar a pesquisa desenvolvida, faz-se uma exposição do referencial teórico acerca da pedagogia da comunicação. O

próximo tópico é dedicado à descrição dos pressupostos metodológicos da investigação. Em seguida, apresenta-se a análise dos dados, na qual são descritos e problematizados os dados obtidos. Finalmente, tecem-se as considerações finais.

Pedagogia da comunicação

A integração dos meios de comunicação e das diferentes linguagens culturais nas práticas pedagógicas possibilita que a escola amplie sua relação com os estudantes, incorporando outras mídias, além da escrita e oralidade, predominantes na maioria das instituições, as quais acabam suprimindo outras formas de expressão. As imagens, os sons, as interações favorecem a (re)formulação de conceitos a partir do uso de outros sentidos, minimizando o bloqueio natural que a razão, geralmente, acomete (PENTEADO, 1991).

Educar para a tecnologia não se restringe apenas a ensinar a manusear o computador, acessar a internet para pesquisar informações, ler e-mails e conectar-se às redes sociais, a produzir e compartilhar vídeos na rede, a utilizar os recursos digitais. Educar para a mídia e tecnologia vai além desse entendimento, pois é criar condições para que os sujeitos possam desenvolver competências para selecionar adequada e produtivamente informações, transformando-as em conhecimento; para tomar decisões; resolver criativamente problemas; ler e interpretar criticamente informações e mensagens veiculadas pelas mídias e comunicar e relacionar-se com e através das tecnologias de informação e comunicação.

A integração das mídias nas ações pedagógicas possibilita que “o sujeito escolar se converta de agente passivo em sujeito ativo, livre, responsável e crítico dos meios de comunicação, por meio de diferentes formas de expressão criativa – por imagens, códigos, símbolos, relações, emoções e sensações” (PORTO, 2002: 04). Assim, o trabalho pedagógico mediado pelas mídias, articulado a uma metodologia adequada, cria condições para que o sujeito desenvolva a autonomia, a autoria, a criticidade, a criatividade na utilização das mídias/tecnologias para a (re) construção do conhecimento.

A partir do exposto, suscita-se o questionamento acerca de como integrar as mídias na prática pedagógica, aproveitando seu potencial para a formação de sujeitos críticos, autônomos, criativos e preparados para participar ativamente nas tomadas de decisões da sociedade, intervindo nela

com vistas a sua transformação. É nessa perspectiva que se insere a pedagogia da comunicação (PENTEADO, 1998; PENTEADO, 2002; PORTO, 2001), concebida como uma postura paradigmática que, além de contemplar e transcender as experiências dos sujeitos, intenciona desvelar o que está implícito no discurso das ideologias dominantes e, desse modo, prevenir a manipulação dos sujeitos pelos discursos veiculados pelos meios de comunicação e/ou pelos interesses da classe dominante (PORTO, 2001).

Penteado (2002) e Porto (2001) defendem que o desenvolvimento da pedagogia da comunicação pode contribuir para que a escola se aproxime da realidade dos estudantes e, assim, possa estruturar ações pedagógicas que proporcionem a construção de sentido da escola para a vida destes. Diferentemente das teorias tradicionais conservadoras, que valorizam fortemente o conhecimento científico e aprendizagem pela razão, a pedagogia da comunicação se fundamenta nas denominadas teorias progressistas em educação, que valorizam as distintas linguagens, culturas e estilos de aprendizagem.

Com base nesse entendimento, a pedagogia da comunicação recorre ao uso de diferentes mídias, colocando-as sob análise crítica, sem, no entanto, desprezar a importância do conhecimento científico. Nessa abordagem pedagógica, o conhecimento científico é articulado com a realidade da vida dos estudantes, “de tal forma que ele possa ser apreendido enquanto fruto de construção humana, possa ser captado o seu sentido e o significado de tomá-lo como objeto de conhecimento, de modo que possamos compreender a razão de estudá-lo” (PENTEADO, 2002: 118).

Na proposta da pedagogia da comunicação, o processo de ensinar e aprender, mediado pelas mídias, se desenvolve colaborativamente com os sujeitos, isto é, professores e alunos participam do planejamento, desenvolvimento e avaliação das ações educativas (PENTEADO, 2002; PORTO, 2001). Nessa perspectiva, a relação aluno-professor se sustenta na dialogicidade, o que contribui para que sejam construídas práticas pedagógicas coerentes com as demandas e desejos dos estudantes. Porto (2001: 31) coloca que é “através da relação dialógica entre educador/cultura/educando que se criam caminhos para problematizar, desinstalar, desmascarar, inquietar, organizar e, principalmente, conscientizar os sujeitos do processo”.

Em síntese, buscou-se, neste tópico, apresentar brevemente a Pedagogia da Comunicação como uma proposta para o trabalho com as mídias e de valorização da cultura do estudante que vive em uma sociedade essencialmente tecnológica. Essa pedagogia tem a preocupação em

dialogar com a realidade do aluno, buscando contextualizar os conteúdos por meio dela e auxiliá-los a desenvolver a autonomia, autoria, criticidade, criatividade no uso das tecnologias para proveito pessoal e social.

Pressupostos metodológicos

A pesquisa desenvolvida assume características de uma investigação qualitativa, de abordagem naturalística e construtiva (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; BOGDAN; BIKLEN, 1994), e delineada na forma de pesquisa-ação (THIOLLENT, 2003). Definiu-se esse tipo de investigação a partir da percepção de que o pesquisador se encontrava significativamente imerso no contexto da pesquisa, isto é, suas ações e as dos participantes não poderiam ser desprezadas. Mais especificamente, o professor-pesquisador, autor deste capítulo, e seus alunos contribuíam, colaborativamente, para o desenvolvimento da investigação na medida em que as ações do pesquisador se reconfiguravam de acordo com as necessidades dos sujeitos. Assim, na pesquisa-ação, ocorre um envolvimento significativo do pesquisador e uma participação ativa dos sujeitos.

A investigação foi realizada em uma escola municipal de ensino fundamental, localizada na cidade de Novo Hamburgo (RS). Participaram da pesquisa 46 alunos de duas turmas de 6º ano, que possuem idade entre 11 e 13 anos. Ambas as turmas são participativas, interessadas em desenvolver novos projetos e resolver desafios e demonstram entusiasmo pelas Tecnologias Digitais (TD), principalmente pelas redes sociais, neste caso, o Facebook. Ainda, nestas turmas, observa-se a presença de elementos referentes às TD no discurso dos estudantes, tais como celular, e-mail, Internet, blog, Facebook. A identificação desta rede social provocou mudança na prática do professor destas turmas, levando-o a criar seu perfil para compartilhar conhecimentos e comunicar-se com os alunos. Assim, pode-se pontuar que essas tecnologias estão presentes no cotidiano dos discentes e fazem parte de sua forma de pensar, aprender e de se comunicar.

Para a produção dos dados e, desse modo, responder ao problema de pesquisa apresentado no início deste capítulo, considerou-se que os instrumentos que dariam conta de atingir os objetivos propostos seriam questionários e observações. Inicialmente, foi utilizado um questionário para obter informações sobre o perfil dos alunos. Esse instrumento foi aplicado antes de realizar a prática com o Facebook. Após a realização dessa prática, em-

pregou-se o questionário final para conhecer e analisar as percepções dos alunos sobre a utilização do Facebook nas aulas de Matemática.

Quanto às observações, foi utilizado um diário para seu registro, o qual contribuiu para coletar dados sobre a interação dos estudantes na rede social, bem como sua forma de pensar e expressar o raciocínio percorrido para a resolução de problemas. Além disso, o diário possibilitou o registro do interesse, da participação e do envolvimento dos alunos no desenvolvimento das atividades, na rede social, no nível de discussão e no diálogo entre professor e alunos.

Para alcançar os objetivos e responder ao problema de pesquisa, optou-se por desenvolver uma unidade de aprendizagem (UA)¹, pois havia a necessidade de estabelecer um modo de organização das atividades, integrando o Facebook nas aulas de matemática e, dessa forma, investigar como essa rede social contribui para a aprendizagem da matemática, através da resolução de problemas.

Para o início da construção da UA, o professor criou dois grupos no Facebook para desenvolver as atividades de resolução de problemas de matemática. Nesta pesquisa, os grupos serão designados por: grupo A (turma 1) e grupo B (turma 2). Após a criação dos grupos, o docente convidou os estudantes para entrar em seus respectivos grupos. Aos estudantes que ainda não possuíam perfil no Facebook, foi-lhes orientado que o fizessem e, para auxiliá-los neste momento, optou-se que as duas primeiras aulas de matemática fossem dedicadas para a criação do perfil na rede social. Após essas duas primeiras aulas, iniciaram-se as atividades da UA. Levando em conta o tempo para a realização da coleta de dados, de aproximadamente 4 semanas, elaborou-se um conjunto de cinco (05) problemas de Matemática para integrar a UA, os quais seriam resolvidos pelos estudantes no Facebook.

A proposta da UA sobre resolução de problemas é a de que os estudantes resolvam problemas no Facebook, interagindo com colegas e professor, a fim de definirem estratégias criativas para resolvê-los. Buscou-se incentivar os estudantes a interagir, também, nos momentos extraclases, isto é, que não ficassem restritos a utilizar o Facebook somente nas aulas presenciais de Matemática.

1 De acordo com Hillesheim (2006, p. 31), a UA “é um conjunto de atividades escolhidas para trabalhar um tema, envolvendo conteúdos, habilidades e atitudes que são integrados e organizados com a intenção de proporcionar aprendizagem significativa”.

Apresentação e análise dos dados

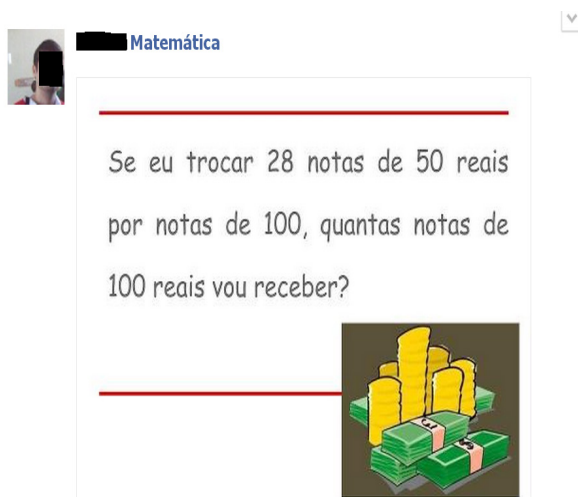
Com o objetivo de apresentar os resultados da pesquisa, os mesmos foram organizados nas categorias, a saber: (4.1) Interação e aprendizagem mediadas pelo Facebook e (4.2) Protagonismo: autoria e autonomia discente.

Interação e aprendizagem mediadas pelo Facebook

Nessa categoria, serão apresentados e discutidos aspectos relacionados à interação entre os colegas no grupo do Facebook, à participação das atividades, à aprendizagem e à relação com a rede social. O primeiro ponto a ser desenvolvido se refere à interação. Observou-se que uma parcela razoável dos alunos está participando das atividades propostas e interagindo com os colegas do grupo. Argumenta-se que as principais razões para a nenhuma ou pouca participação dos demais alunos podem ser assim sintetizadas: primeiramente, alguns estudantes não aceitaram o convite para participar do grupo devido ao receio de expor seu perfil para o professor e colegas. Outra razão está na dificuldade de acesso à Internet para acessar a rede social e, assim, realizar as atividades, em momentos extraescolares. Finalmente, a terceira razão se refere à não autorização dos responsáveis do aluno para que ele pudesse participar das atividades do grupo.

Em situações que há interação, constatou-se que os alunos apresentam dificuldades de expressar suas respostas com mais detalhes em relação aos problemas de matemática que lhes são propostos. Os estudantes, geralmente, se resumem apenas a dar a resposta correta, um número, para o problema proposto, não apresentando argumentos que justifiquem sua resposta ou o percurso mental que o levou para chegar a ela. Além disso, quando colocam suas respostas, poucos interagem com os colegas e, quando o fazem, apenas concordam com sua resposta. Para melhor ilustrar essa análise, apresenta-se a figuras abaixo (Figuras 1 e 2).

Figura 9 – Problema do dinheiro



Fonte: Elaborado pela autora.

Para esse problema, as respostas dos alunos podem ser visualizadas na figura a seguir (Figura 2).

Figura 10 – Interações sobre o Problema do dinheiro



Fonte: Elaborado pela autora.

Como se pode observar, nessa amostra representativa, os alunos apresentam suas respostas sem aprofundá-las, não explicando o raciocí-

nio que os conduziu a concluir tal resposta. Ainda, nesse caso, observa-se que apenas um aluno interage com um dos colegas. No entanto, sua interação é limitada, pois apenas afirma concordar com a resposta do colega, sem questioná-la ou o caminho que percorreu para chegar até ela.

Em outro problema proposto aos alunos, o problema do garçom, pôde-se observar um tímido avanço nas interações e argumentos dos alunos. É o que se pode identificar nas figuras seguintes (Figuras 3 e 4).

Figura 11 – Problema do Garçom



Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 12 – Interações sobre o Problema do Garçom



Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com a figura acima (Figura 4), após a intervenção do professor, os alunos demonstraram mais interesse em resolver o problema, conforme ilustram as figuras seguintes, que são continuação da anterior (Figuras 5 e 6).

Figura 13 – Interação dos alunos sobre o Problema do Garçom após a intervenção do professor



Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 14 – Interação sobre o Problema do Garçom (continuação da figura 5)



Fonte: Elaborado pela autora.

Nesse sentido, ao analisar as interações expressas nas imagens acima, pode-se identificar que a intervenção do professor ou seu feedback é fundamental para incentivar os alunos a participarem das atividades e interagir com os colegas. Essa atitude contribui para que o aluno possa refletir sobre sua resposta, sobre possíveis “erros” cometidos, revendo o processo mental percorrido para chegar a ela. No entanto, considera-se que a interação entre os colegas, também, é importante para a aprendizagem do aluno. Entende-se que a aprendizagem é um processo social, que se dá na interação entre sujeitos e no confronto de ideias.

No discurso dos estudantes, observa-se elementos que evidenciam que a interação com os colegas contribui para a aprendizagem. É o que se pode perceber na fala do aluno C² (Grupo B): “Eu aprendi a trabalhar com um grupo no Face e a trabalhar com um colega no computador”. Também, o aluno E afirma que “aprendi a realizar as atividades com os colegas dividindo o computador, fazendo as respostas juntos”. E, para completar essa observação, destaca-se a fala da aluna D (Grupo B) que expressou o desejo de “mais tempo para realizar as atividades, fazer elas com uma dupla para que os dois discutam o assunto e mais problemas e contas, etc. para realizar”. Desse modo, a análise acima indica a tomada de consciência desses alunos para a importância da interação no processo de aprendizagem. Além disso, tal discurso aponta para a disponibilidade de aprender juntos, isto é, para a colaboração e cooperação.

Outro ponto a ser levantado aqui, decorrente do discurso dos discentes, se refere à aprendizagem. De acordo com a análise dos questionários, aplicados na última etapa da pesquisa, os alunos declararam ter aprendido mais sobre o conteúdo de Matemática e, além disso, aprenderam com e sobre a tecnologia envolvida, isto é, o Facebook. É como expressa bem o aluno N (Grupo A): “Eu aprendi que o Facebook como uma rede de relacionamento sim, também uma rede de estudo, não só para usar o bate-papo e sim usar para aprender muitas outras disciplinas e outras coisas de aprendizado”. Além da fala deste aluno, outras convergem para a aprendizagem, como as que seguem:

Eu aprendi a saber um pouco mais do que já sei. As atividades que o sôr passa são criativas e ajudam nós a sabermos um pouco mais (Aluno PA).

2 A primeira letra se refere à inicial do nome fictício do aluno, enquanto que a segunda letra se refere ao grupo que o aluno pertence.

Achei as aulas muito boas. Porque tivemos chances de aprender e realizar temas de um jeito mais interessantes e divertido (Aluno DA).

Apreendi muita coisa com as atividades. Apreendi a pensar melhor, a escrever de maneira mais correta, usar o facebook com cuidado, etc. (Aluna SB).

Tais palavras destacam que a aprendizagem depende mais da metodologia de trabalho do professor do que da tecnologia envolvida. Nesse sentido, é que foi utilizada a metodologia de resolução de problemas para o processo de ensino e aprendizagem da matemática mediado pelo Facebook, pois se entende que a tecnologia, por si só, não contribui para promover a (re) construção do conhecimento. Considera-se importante destacar que a tecnologia amplia possibilidades, as quais não poderiam ser pensadas sem sua presença. Porém, sem uma perspectiva metodológica e pedagógica, não se cria condições para uma aprendizagem crítica acerca do conteúdo e da mídia integrada. Ainda, observou-se que o Facebook contribuiu para tornar o processo de aprendizagem da Matemática mais interessante, do ponto de vista dos estudantes.

Eu achei muito legal porque a gente aprende mais no Facebook do que na sala de aula (Aluno PB).

As aulas do facebook foi super interessante, porque saímos daquela rotina de copiar, nós ficamos bem mais antenados as redes sociais, a Internet e outras conexões. Gosto da matemática não só por causa do face, mas pela potenciação e raiz quadrada. Quero que nós continuemos com o projeto, acho interessante e para alguns pode ser educativo (Aluno JA).

Eu achei muito legal, por que em vez de ficar só na sala a gente também pode aprender com as tecnologias (Aluno NA).

Achei legal. Gostei porque nós estamos aprendendo matemática usando uma coisa que nós gosta, o Facebook (Aluna MB).

Estas falas remetem ao questionamento de por que a utilização do Facebook tornou as aulas de matemática mais interessantes. Considera-se que uma das razões para tal questão esteja relacionada com o fato de se estar utilizando um recurso que faz parte do cotidiano dos sujeitos. Eles se identificam com o Facebook e percebem que a escola e o profes-

tor de matemática estão dialogando com a realidade deles, possibilitando uma aproximação na relação entre professor e aluno.

Protagonismo: autonomia e autoria discente

Nessa categoria, discutem-se as ações dos estudantes que indicam autonomia e autoria, configurando, desse modo, um processo de protagonismo. Entende-se por protagonismo a participação dos estudantes no enfrentamento de diferentes situações no cotidiano escolar, na comunidade e, também, na vida social mais ampla (COSTA, 2001).

Observou-se que, após a implementação da proposta de trabalho com o Facebook, alguns alunos demonstraram interesse e, por iniciativa própria, criaram dois grupos no Facebook. Um grupo foi criado com o objetivo de se constituir em um espaço mais informal, para conversas e trocas de ideias sobre diversos assuntos, não se restringindo necessariamente ao conteúdo de matemática (Figura 7).

Figura 15 – Grupo informal



Fonte: Elaborado pela autora.

Outro grupo foi criado com a proposta de estudar e ensinar matemática e compartilhar informações sobre este campo do saber (Figura 8).

Figura 16 – Grupo Estudando a Matemática



Fonte: Elaborado pela autora.

Além dessas iniciativas mais concretas, a de criação dos grupos, verifica-se, também, elementos de protagonismo no discurso dos alunos. No questionário aplicado na última etapa da produção de dados, deixou-se um espaço aberto para que os participantes pudessem escrever sugestões para tornar as aulas com o Facebook mais interessantes. Para ilustrar essa percepção, destacam-se as palavras a seguir:

Eu sugiro que nós fizemos um texto no Face, sobre o que nós aprendemos desde o início do ano sobre raiz quadrada, potência, radicando e outros (Aluno GB).

Eu sugiro que o sor Eduardo³ continue a botar mais atividades para nós aprender cada vez mais com as tecnologias (Aluno NA).

Eu achei legal, pois nós vamos aprender mais a matemática e também vamos aprender mais coisas sobre o Facebook e vamos ensinar todas as pessoas que tem Facebook (Aluno CB).

Pra mim tinha que juntar outras matérias não só matemática, daí ia ficar mais interessante pelo uso de outras matérias (Aluno SB).

³ Nome fictício.

Considera-se importante destacar que as iniciativas de protagonismo não podem ser entendidas como decorrentes do uso exclusivo da tecnologia, mas sim, da disponibilidade de diálogo do professor para com seus alunos. Este é um dos princípios da Pedagogia da Comunicação (PENTEADO, 2001). Em síntese, a sucinta análise desenvolvida nesta categoria sugere que práticas pedagógicas baseadas na dialogicidade e mediadas por tecnologias que fazem parte do cotidiano dos sujeitos, podem favorecer ações de protagonismo na escola. Razera (2010) coloca que o “protagonismo, aliado aos recursos tecnológicos aplicados à educação, pode consolidar um novo paradigma nas relações entre professor e aluno, com a diminuição das diferenças que se impunham entre eles”.

Considerações Finais

A pesquisa desenvolvida buscou compreender como a utilização da rede social digital Facebook contribui para a aprendizagem da matemática, através da resolução de problemas, de alunos de 6º ano do Ensino Fundamental. Para responder a essa questão, desenvolveu-se uma investigação de cunho qualitativo, delineada na forma de pesquisa-ação. Como resultados da investigação, observou-se, de acordo com o discurso dos estudantes, que a proposta de trabalho com o Facebook lhes motiva para aprender Matemática. Embora, no momento de aplicação da proposta, poucos alunos tenham interagido no grupo, foi possível identificar que a utilização da rede social ressignifica a prática pedagógica em sala de aula e o processo de aprendizagem dos estudantes. Ainda, percebeu-se que a integração deste recurso nas aulas de Matemática promoveu a aproximação na relação professor-aluno.

Outro aspecto importante identificado na pesquisa se refere ao protagonismo dos estudantes. Entende-se que a utilização da rede social, por ser um recurso tecnológico familiar à maioria dos alunos, e a disponibilidade do professor ao diálogo possibilitaram que os estudantes pudessem expressar-se criativa e livremente suas ideias, bem como concretizá-las. Para finalizar, a pesquisa realizada revela que é possível desenvolver um trabalho pedagógico que utilize as redes sociais para mediar o processo de ensino e aprendizagem dos diversos campos do saber. Orientado na perspectiva da pedagogia da comunicação, o trabalho com recursos tecnológicos leva o docente a aproximar-se dos discentes e a dialogar com sua realidade e, ainda, contribui para a formação de sujeitos críticos, criativos, autônomos, responsáveis e autores de sua própria história de vida.

Referências

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

BORBA, M.C; VILLARREAL, M. E. **Humans-with-media and the reorganization of mathematical thinking: information and communication technologies, modeling, visualization and experimentation**. New York, NY: Springer, 2005.

COSTA, A. C. G. **Tempo de servir: o protagonismo juvenil passo a passo; um guia para o educador**. Belo Horizonte: Universidade, 2001.

HILLESHEIM, R. **A viabilidade do educar pela pesquisa a partir de uma Unidade de Aprendizagem sobre serpentes**. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: PUCRS, 2006.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

PENTEADO, H. D. **Televisão e escola: conflito ou cooperação**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. (Org.). **Pedagogia da Comunicação: teorias e práticas**. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **Comunicação escolar: uma metodologia de ensino**. São Paulo: Salesiana, 2002.

PORTO, T. M. E. **As mídias e os processos comunicacionais na formação docente na escola**. XI ANPED, Caxambu: 2002.

_____. **Educação para a mídia/pedagogia da comunicação: caminhos e desafios**. In: PENTEADO, H. D. (Org.). **Pedagogia da Comunicação: teorias e práticas**. São Paulo: Cortez, 2001.

RAZERA, J. C. C. **Uma experiência com estudantes em situação de monitoria de informática: protagonismo e perspectivas de metacognição**. **Revista Ibero-americana de Educação**, n. 51, 2010.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 2003.

EL CHAVO COMO PORTA DE ENTRADA PARA O ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA AO PÚBLICO INFANTOJUVENIL

RONALDO JOSUÉ FALLER

Resumo: Tendo o seriado El Chavo del Ocho como produto midiático em língua espanhola, este trabalho pretende pensar, apresentar e fundamentar a utilização de seriados televisivos (não dublados) em língua estrangeira (LE), a fim de metodologicamente buscar novas fontes e alternativas para o desenvolvimento de LE para o público infanto-juvenil. O desenvolvimento teórico articula ideias de Leffa (1988), Carvalho (1993), Fischer (2002), Fernandez e Rinaldi (2003), Prado e Gomes (2011), e Sabota e Leite (2013). O trabalho é fruto de uma prática desenvolvida em estágio de docência do curso de Formação de Professores de Língua Espanhola, Licenciatura em Letras Espanhol, da Universidade Federal de Pelotas. O objetivo deste artigo é refletir sobre a potencialidade do uso de seriado televisivo como porta de entrada ao ensino de línguas e, com isso, a problemática deste estudo aponta para dois questionamentos. Primeiro se é possível aprender línguas através de um seriado? Segundo, se a utilização do seriado como porta de entrada para o ensino de língua espanhola funciona como uma metodologia ou serve apenas de um material de apoio pedagógico? O texto versa em torno desta zona conflitiva e defende o uso de novos meios e saídas metodológicas, assim como o uso e apropriações de produtos midiáticos à educação.

Palavras-Chave: Seriados televisivos. Ensino de língua espanhola. Público infanto-juvenil.

Introdução

Atualmente se tornou difícil para o professor passar o conteúdo aos alunos, gerar interesse e atrair a atenção dos mesmos. A atenção de grande parte dos alunos está voltada especialmente para as redes sociais: Facebook, Twitter, Instagram, aplicativos sofisticados de troca de mensagens, como o WhatsApp, ou a própria internet, músicas e informações têm tido grande repercussão na vida dos alunos. Vale ressaltar que este artigo apresenta o trabalho da pesquisa com o público infanto-juvenil, porém os mesmos já estão ambientados a todas essas mudanças sociais, pois as mídias estão mais presentes e acessíveis ao público jovem hoje do que desde sempre. É perceptível tanto quanto necessário a preocupação do professor perante todas essas transformações sociais. Então de que forma o professor pode passar o conteúdo de maneira que prenda atenção dos alunos?

Através da utilização de uma porta de entrada. Como assim, porta de entrada? Toda fortaleza há uma porta de entrada, assim como qualquer estrutura de proteção e segurança. Pensamos em uma fortaleza, ou melhor, em um castelo do tempo medieval, o castelo é uma estrutura arquitetônica de fortificação, com funções defensivas. Para muitos destes, sua porta de entrada é totalmente protegida e, além disso, muitos castelos são rodeados de um fosso profundo, ou seja, assim funciona o indivíduo resistente a tudo que não faz parte de seu mundo. O professor, muitas vezes, não consegue penetrar na recepção dos alunos, para muitos alunos é visto desta forma, como um estranho ao seu mundo. Por isso, a utilização de um seriado televisivo, algo de reconhecimento do grupo de alunos, como porta de entrada para o desenvolvimento do ensino da língua espanhola.

Pensar nos desafios da prática docente na sociedade atual, contudo na educação infanto-juvenil, requer um esforço em alternativas que possam informar e possibilitar a construção do conhecimento de modo atraente e interessante. No contexto atual, em que todos os níveis tecnológicos e midiáticos estão presentes na forma de ser e estar no mundo, justifica-se a utilização de uma porta de entrada para o ensino de línguas através dos mesmos.

Este trabalho surgiu da necessidade de introduzir maior ludicidade a uma prática de estágio desenvolvida com o público infanto-juvenil, com alunos do Programa Mais Educação, de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental, na cidade de Novo Hamburgo/RS. O estágio foi realizado no segundo semestre de 2015.

Foi através de um insight¹, que surgiu a ideia de trabalhar com o seriado *El Chavo del Ocho* com a turma, a fim de oportunizá-los um momento de divertimento ao mesmo tempo da execução da prática didático-pedagógica. Com esta estratégia em mãos, definiu-se o episódio que seria desenvolvido em sala de aula e dentre todos se optou pelo episódio: *Chaves – O festival da boa vizinhança com Dona Edviges* – episódio inédito, de 27 minutos e 18 segundos. Este, original em língua espanhola é legendado. O episódio em questão é apropriado devido ao seu tempo de duração, por ser um programa humorístico teatral-televisivo, já legitimado pelo público em questão, além de ser rico em vocábulos, expressões e aspectos culturais da língua espanhola.

O intuito desta pesquisa é explorar o seriado como método de ensino de LE e com isso, possibilitar aos alunos uma imersão na língua Espanhola. Deste material objetivam a aplicabilidade de uma metodologia de ensino criada a partir de um produto midiático, no referido caso, através de um seriado. Ainda pretende analisar através da prática desenvolvida em sala de aula, reunindo um debate teórico a fim de elucidar este estudo e clarificar estes embates aprumados em torno do foco deste trabalho.

Objetivos

Objetivo Geral

Tendo em vista o contexto educacional atual versus a amplitude do alcance da mídia televisiva, busca identificar a construção e o processo do conhecimento através de uma metodologia desenvolvida a partir de um seriado televisivo de LE. Diante deste cenário, a problemática deste estudo aponta para dois questionamentos. Primeiro se é possível aprender línguas através de um seriado? Segundo, se a utilização do seriado como porta de entrada para o ensino de língua espanhola funciona como uma metodologia ou serve apenas de um material de apoio pedagógico? Portanto, o presente artigo tem por objetivo refletir sobre a potencialidade do uso de seriado televisivo como porta de entrada ao ensino de línguas.

¹ Compreensão ou solução de um problema pela súbita captação mental dos elementos e relações adequados à solução.

Objetivos Específicos

- a) Compreender a possibilidade de construção de conhecimento através de um campo de reconhecimento do público em questão;
- b) Identificar as potencialidades do uso do Seriado *El Chavo del Ocho* para o ensino de língua espanhola ao público infanto-juvenil;
- c) Verificar a aplicabilidade de uma metodologia de ensino criada a partir de um produto midiático, no referido caso, os seriados.

Metodologia

Foi através de uma mudança estratégica e necessária na processualidade da aplicação do estágio que se identificou a necessidade de aplicar o lúdico ao plano de aula. A partir de então, pensando em algo que contemplasse o lúdico, a identidade do grupo e que o material fosse de origem espanhola, se chegou à ideia de trabalhar com o seriado *Chaves*. Leffa, autor no campo de metodologias no ensino de línguas, ao abordar a questão da metodologia adequada (1988: 211), ressalta que cabe ao professor, partindo de sua experiência, das características de seus alunos, e das condições existentes, tornar a decisão final.

A escolha, dentre outros vários episódios do seriado, cadenciou-se de acordo com alguns critérios, como: episódio original em língua espanhola, a duração do episódio sendo adequado ao tempo disponível de aula e conteúdo com possibilidades de trabalho didático. Diante destes filtros, o seriado que continha esses três critérios foi “O festival da boa vizinhança com Dona Edviges”, episódio inédito e legendado, de 27 minutos e 18 segundos. De acordo com Prado e Gomes (2011: 51) os seriados como o programa *Chaves* podem ser trabalhados em sala de aula [...], porém, segundo as autoras, é importante que o educador escolha um filme com tema de contribuição.

Leffa (1988: 212) sustenta que o método tem uma abrangência mais restrita e pode estar contido dentro de uma abordagem. É exatamente o que este trabalho realiza através deste recorte metodológico. Partir de um seriado televisivo, de reconhecimento do público em questão, para o ensino da língua espanhola ao público infantojuvenil. A intenção é fisgar os alunos como um pescador, que prepara a sua isca,

determina que peixe quer fregar em seu anzol, pesquisa qual é o melhor atrativo para obter sucesso em sua pescaria, enfim, através desta metáfora, pode-se perceber que há semelhanças entre o professor e o pescador, ambos pesquisam, planejam e vislumbram sucesso em suas ações.

Um seriado televisivo quando trabalhado em sala de aula possibilita o aprendizado por vários métodos. Um deles se dá pela abordagem direta, tradicionalmente conhecida pelo método direto. Segundo Leffa (1988: 217) o aluno deve aprender a “pensar na língua” [...] a língua materna nunca deve ser usada na sala de aula. E que a transmissão do significado para o autor, dá-se através de gestos e gravuras, sem jamais recorrer à tradução. Através do seriado, o método direto de aprendizagem é possível através do apelo visual do cenário, das imagens, do andamento da história, da maneira de se portar dos personagens, das expressões, da composição dos personagens, seus figurinos, todos esses aspectos auxiliam no aprendizado da língua, mesmo sem entender uma única palavra. O aluno exercita sua dedução e de certa forma vai introduzindo aspectos importantes dentro de si para o aprendizado de determinada língua.

Ao trabalhar com a legenda, pois o episódio escolhido traz a legenda em português, aqui, utilizam-se dois métodos: o método de leitura e o método da gramática e tradução. Mas como funcionam esses dois métodos?

O método da leitura, objetiva, segundo Leffa (1988: 220) desenvolver a habilidade da leitura. Para isso, procura-se criar o máximo de condições que propiciem a leitura. Já para o método de tradução e gramática, de acordo com Lima e Filho (2013: 4) prevalece o ensino da gramática e o uso da tradução. Ainda, ressaltam as autoras que o procedimento de ensino deste método é similar ao do latim e do grego, enfocando as regras gramaticais, memorização de vocábulos, conjugação de verbos e tradução de texto.

Ou seja, ao mesmo tempo que os alunos vão assistindo ao seriado, através do método direto, como meros receptores visuais, os mesmos captam a legenda como uma espécie de fronteira ou delimitador de sentido, como auxílio para que suas próprias interpretações sobre o que está ocorrendo em outra língua formem sentido e que aos poucos, através destes três métodos aliados, o Método Direto, o Método de Leitura e o Método de Gramática e Tradução, conduzam o seu discernimento ou auxiliem como interpretante do seriado, filme, ou qualquer outro produto que tragam essas características que serão disponibilizadas ao receptor.

Ainda, no seriado, se trabalha através do método ou abordagem comunicativa. Este método, segundo Leffa (1988: 233) defende a aprendiza-

gem centrada no aluno, não só em termos de conteúdo, mas também, de técnicas usadas em sala de aula. Podemos dizer que este método, o comunicativo, foi o mais desenvolvido com os alunos na prática deste trabalho. A partir daqui, iremos descrever como foram realizadas as atividades com os alunos e poderemos perceber que um método é apenas um canal por onde o conhecimento será transmitido, mas mais do que isso, ele é para o professor, como uma rota para um capitão ou comandante de um navio, segui-la pode ser mais seguro, mas como o mar por si só é imprevisível, assim como uma sala de aula, o método pelo método não é garantia de nada, é necessário sempre estarmos prontos, nós professores, ao imprevisto ou mudança de rota se for o necessário.

Como comentado acima, iremos tratar da aplicabilidade, mas antes é necessário compreender alguns aspectos referentes ao contexto escolar, o ambiente em que a dinâmica foi desenvolvida.

A escola, localizada na cidade de Novo Hamburgo, desenvolve no contra turno atividades do Projeto Mais Educação, que conta com oficinas de Artes, Informática, Música, Teatro, Educação no trânsito, Mediação de leitura, entre outras. A escola possui três “oficineiros”, assim intitulados pela direção da escola os professores participantes, além do coordenador do projeto. Neste contexto, em uma turma em torno de trinta alunos, composta por alunos do 1º ano ao 5º ano do ensino fundamental (Faixa etária: de 6 a 11 anos de idade).

A maioria dos alunos já sabia ler e escrever, apenas o grupo do primeiro ano estava em processo de domínio da escrita e da leitura. Os grandes concorrentes da aula de espanhol para o grupo foi o momento livre, onde antes era um tempo de entretenimento e a partir da inserção das aulas de espanhol em suas grades, alguns alunos não aceitavam muito bem a ideia de ter um ambiente de aprendizagem ocupando o lugar que era de lazer. E dentro da aplicação desta aula, do Seriado, sendo mais específico, o grande concorrente foram os computadores da sala de informática. Esta aula teve que ser realizada dentro da sala de informática, devido os equipamentos de projeção e caixas de som, estarem instalados neste ambiente. Com isso, foi difícil fazer com que prestassem atenção na fala do professor no início da aula, pois muitos queriam jogar nos computadores. Após várias tentativas e percebendo que não teria sucesso, concorrendo com os joguinhos dos computadores, foi necessário que desligássemos todos os computadores e só assim foi possível dar continuidade a aula.

Como materiais de apoio para a aula, além do seriado gravado em pendrive, foram levados para a aula, 30 pipocas doces, distribuídas a cada aluno, 10 pirulitos psicodélicos coloridos, que serviriam de premiação a uma espécie de gincana de pergunta e respostas sobre o seriado. Vejamos abaixo então, como ocorreram as atividades em sala de aula:

Primeira etapa – assistir ao episódio: durante a sessão foi distribuído a cada aluno um pacote de pipoca doce e ao mesmo tempo o professor contextualizava a palavra pipoca no idioma espanhol. Como esperado, nem todos os alunos assistiram ao episódio completo, uns, em algum momento saíram da sala para ir ao banheiro e outros, do quinto ano, saíram da aula, retornando entre o meio para o fim, permanecendo até o final. Este comportamento se justifica em grande parte em razão que a turma não estava condicionada a um momento de aprendizado no horário da aplicação da aula, pois anteriormente, neste mesmo horário os alunos desfrutavam de um momento de lazer, de certa liberdade. Mas também devemos considerar a falta de concentração como agente influenciador para este comportamento dos alunos.

Segunda etapa – debate em grupo: após o término do episódio, o professor realizou algumas perguntas básicas sobre o seriado, o que eles haviam compreendido, possibilitou neste momento, um espaço para debate em grupo. O objetivo desta atividade era identificar o nível de compreensão dos alunos e o quão souberam compreender e interpretar a estória do seriado transmitida em LE. Pelos comentários dos alunos foi possível avaliar que muitos não compreenderam a estória como um todo, apenas fragmentos do seriado. Foi percebido também que a dispersão dos alunos os atrapalhou na compreensão e recepção do seriado. De um modo geral, o contexto do seriado foi compreendido pelos alunos, apesar de tratar de um grupo multietário infanto-juvenil e não terem domínio da língua espanhola, apenas inserção em LE, os alunos reagiram de forma positiva à atividade.

Terceira etapa – dinâmica de perguntas e respostas: Para esta atividade, o professor informa aos alunos que fará 10 perguntas sobre o seriado e quem acertasse ganharia um Pirulito Psicodélico Colorido, estilo os do seriado Chaves. A dinâmica foi um sucesso, os alunos comemoravam a cada resposta correta. Ao final, das dez perguntas, duas não foram solucionadas pelos alunos. O objetivo desta atividade foi promover nos alunos a motivação na aprendizagem do espanhol como língua estrangeira, além de instigá-los a buscar dentro dos seus conhecimentos

adquiridos em aula as respostas às problemáticas (questões) inseridas pelo professor. De acordo com Leffa no método comunicativo o professor adota outra postura:

Deixa de exercer seu papel de autoridade, de distribuidor de conhecimentos, para assumir o papel de orientador. O aspecto afetivo é visto como uma variável importante e o professor deve mostrar sensibilidade aos interesses dos alunos, encorajando a participação e acatando sugestões. Técnicas de trabalho em grupo são adotadas (LEFFA, 1988: 234).

Nesta atividade, foi interessante verificar que, além de trabalhar a aprendizagem com os alunos, foi possível identificar talentos individuais no grupo, como a liderança, a curiosidade, a criatividade, o trabalho em equipe, a competitividade, entre outras. Percebi, após a aplicação, que este tipo de atividade é excelente para conhecer características do grupo de trabalho.

Quarta etapa – dinâmica teatral: O professor extraiu do episódio o conto apresentado por Chaves e Chiquinha no episódio: *Las Aventuras de Jeca Valiente* e o mesmo conto foi utilizado com os alunos, com o intuito de realizarmos uma dinâmica onde poderíamos nos apropriar de um fragmento literário do seriado, a fim de realizar uma breve teatralização, pois este conto é um drama, pertencente ao gênero dramático, o qual pode ser representado, como qual os personagens Chaves e Chiquinha realizaram no episódio. Segue abaixo, o conto em língua espanhola:

Las aventuras de Jeca Valiente: Chilindrina: En el horizonte lejano llegó una Venete en su caballo/ Chaves: Efectos de sonido/ Chilindrina: Y el pueblo podía oír los ladridos de los perros/ Chaves: Efectos de sonido/ Chilindrina: Y el reloj de la iglesia, sonaban las tres de la mañana/ Chaves: Efectos de sonido/ Chilindrina: Luego vino la jeca valiente en su caballo/ Chaves: Efectos de sonido/ Chilindrina: Y acarició su perro/ Chaves: Efectos de sonido/ Chilindrina: Y acarició su perro/ Chaves: Efectos de sonido/ Chilindrina: Y de repente el chico malo viene y le da una puñalada !/ Chaves: Efectos de sonido/ Chilindrina: De repente viene Jeca en su caballo , a las tres de la mañana...Cuando los perros ladrando...El reloj marcaba las cinco horas...Y le dieron una puñalada, y el perro estaba ladrando en el caballo/ Chaves: Efectos de sonido. (BOLAÑOS, 1971, “O Festival da Boa Vizinhança com Dona Edviges”. Grifo nosso).

O professor explicou sobre a atividade final da aula, dando as instruções de como iria funcionar: recitar o mesmo conto que Chiquinha e Chaves apresentaram no episódio e reproduzir a devida dramatização através da sonoplastia. Os alunos receberam com certo entusiasmo a atividade e as regras eram as seguintes: Enquanto o professor falava em espanhol as indicações, as falas de Chiquinha, os alunos deveriam produzir os sons conforme o andar da estória. Em uma primeira tentativa não deu muito certo, pois alguns alunos não haviam compreendido muito bem o exercício. Ai, após um pequeno ensaio, os alunos contemplaram a atividade de forma correta e com muito entusiasmo. De acordo com Leffa:

O material usado para a aprendizagem da língua deve ser autêntico. Os diálogos devem apresentar personagens em situações reais de uso da língua, incluindo até os ruídos que Metodologia do Ensino de Línguas normalmente interferem no enunciado (conversas de fundo, vozes distorcidas no telefone, dicções imperfeitas, sotaques, etc.) (LEFFA, 1988: 232).

Podemos observar que neste trabalho, com a utilização do Seriado El Chavo del Ocho para o ensino de língua espanhola, desenvolve-se com os alunos não uma metodologia de ensino, mas sim, um cruzamento de vários métodos. De acordo com Leffa (1988: 235-236), a solução proposta por alguns metodólogos é a do ecletismo inteligente, baseado na experiência da sala de aula.

Revisão da literatura

“Língua é o que os falantes nativos dizem, não o que alguém acha que eles deveriam dizer”, partindo deste princípio de Leffa (1988: 223), é o que esta pesquisa busca em materiais autênticos, ou seja, materiais produzidos, escrito ou gravado, em linguagem nativa ao público comum e não especificamente para alunos. Especificamente para este trabalho, utiliza-se do seriado televisivo, como forma de trabalhar e possibilitar aos alunos um contato direto com a língua em aprendizado, no caso, a língua espanhola.

Como já é sabido, e Fischer (2002: 157) já apontara, os meios de comunicação exercem grande influência na formação, principalmente nos jovens, ao trazer valores, apresentações e concepções relacionadas com o cotidiano, ditando regras. Além de ser um meio de reconhecimento, as autoras especificam a televisão como ambiente já legitimado: “a televisão é um recurso tec-

nológico já normatizado, ou seja, seu uso já integra o cotidiano das pessoas sem causar estranhamento.” (SABOTA; LEITE, 2013: 91).

Os meios de comunicação social, consoante Carvalho (1993: 120), proporcionam informação, entretenimento, atualidade e reforçam a cultura e estereótipos. Para esta pesquisa, trabalha-se com o gênero televisivo, mais precisamente com os Seriados televisivos em prol do ensino de línguas.

O gênero televisivo para Sabota e Leite (2013) ao pensar para este propósito, voltado para o ensino de LE, nos possibilita o acesso a dois tipos de conhecimento importantes para o processo de aquisição da linguagem: sobre gêneros discursivos, uma vez que programas televisivos (seriados, desenhos, noticiários) retratam a narração (e processos em construção) e a descrição. Além de auxiliá-las na ampliação do conhecimento (e compreensão) de mundo antes de chegarem à instituição de educação infantil (SABOTA; LEITE, 2013: 92, grifo nosso).

As autoras descrevem um processo bem completo, possibilitado pelo uso do recurso televisivo como o meio didático, assim como a possibilidade de uso e apropriação de Seriado para o ensino de LE. Levando em consideração a narração, a descrição e compreensão de mundo, potencializa e aciona diversos canais de compreensão no processo de aprendizagem. Foi refletindo sobre estas questões, pensando no que já era legitimado pelos alunos em língua espanhola e obedecendo alguns critérios já estabelecidos e impostos pela prática de estágio que se chegou a um episódio do seriado mexicano *El Chavo del Ocho*. Como o seriado já é legitimado pelo público em questão, torna-se uma nova maneira de introduzir conhecimento por esta porta de entrada. Então com isso, trabalhar a partir do seriado, não funciona com um material de apoio apenas e sim uma nova forma de inserir aspectos linguísticos a um grupo, ou seja, ele atua como um método.

Segundo Sabota e Leite (2013) outros aspectos que justificam e afirmam o uso de produtos televisivos são: estar presente no cotidiano das crianças, possuir poder de atração, ter capacidade de informar e entreter, dispor de uma linguagem de fácil apreensão –, amplia-se a necessidade de discussão pelo campo educacional desse recurso e de seus produtos (SABOTA; LEITE, 2013: 93).

O seriado *Chaves*, ou melhor, *El Chavo del Ocho*, é recheado de questões culturais, seus personagens vivem em meio uma trama de problemas sociais que versam sobre a educação, com a desvalorização do professor e sua paixão por lecionar (retratado pelo personagem: Professor

Girafales); com o desemprego e sua maneira de empreender a sobrevivência (retratado pelo personagem: Seu Madruga); com o abandono (realidade vivida pelo personagem: Chaves), entre outros que são retratados. Aspectos, estes, tão presentes em nossa sociedade. O programa além de ser humorístico, trabalha com estas questões fortes em meio o seu enredo simplório, Chaves é mais complexo que imaginamos, talvez aí esteja à resposta para o seu estrondoso sucesso por onde passa.

O programa mexicano televisivo Chaves faz sucesso há mais de vinte anos no Brasil. Segundo Prado e Gomes (2011: 47) é um programa simples que satiriza os problemas vividos no cotidiano da sociedade. Alguns temas do programa relacionam-se à fome, a desestrutura familiar, à desigualdade social e à decadência do ensino. A utilização de materiais autênticos ajuda a recriar situações reais, a aprender a usar expressões dentro de determinados contextos e a absorver dados socioculturais imprescindíveis a um bom desempenho linguístico. (CARVALHO, 1993: 119). O seriado em questão é um material autêntico e pode ser utilizado como metodologia de ensino e que a partir dele se propicia não só uma porta de entrada para o conhecimento, mas também a possibilidade de se trabalhar com vários métodos de ensino da língua.

Os jornais, as revistas, as emissões de rádio ou de televisão, os discos, os filmes, a publicidade, a banda desenhada, as compras por catálogo, as páginas amarelas e os impressos, segundo Carvalho (1993: 119) são exemplos de materiais autênticos. Eles oferecem um leque variado da língua falada e escrita. A autora ainda ressalta que os materiais autênticos provenientes da rádio, televisão e imprensa abrangem não só uma grande diversidade de temas e níveis de língua, como ainda uma variedade de tipos e estilos de texto (CARVALHO, 1993: 119).

Eles proporcionam, de acordo com a autora (1993: 119), um constante reforço das formas gramaticais aprendidas na aula e, ainda, são úteis para ensinar vocabulário e regras socioculturais, ou seja, aspectos da fala, questões de comportamento e vivência em sua cultura. Já o contexto visual é reforçado pelo elemento sonoro, e, em algumas situações, pela palavra escrita, o que contribui significativamente para uma melhor compreensão da mensagem (CARVALHO, 1993: 120).

Ouvir o professor, de acordo com Carvalho (1993: 118) é, sem dúvida, útil, mas não é suficiente. É, assim, possível entender o motivo pelo qual os alunos sentem geralmente tantas dificuldades em compreender os autóctones nos primeiros contatos. Por isso a importância de se utilizar-se de mate-

riais autênticos e os materiais produzidos para televisão são ricos para trabalhar o desenvolvimento de línguas em sala de aula. Para Sabota e Leite (2013: 93) é perceptível a utilização da TV como recurso que auxilie o professor na mediação pedagógica para motivar a reflexão e a aprendizagem.

De acordo com Carvalho (1993: 118), para que os alunos possam aprender a comunicar efetivamente numa língua estrangeira devem ter um contato tão direto quanto possível com ela. Mas como estabelecer este contato direto com a língua? Bom, se há a impossibilidade de se deslocarem ao país, as utilizações de materiais autênticos tornam-se necessários para o processo de aprendizagem.

Ao inserir a LE na infância, segundo Fernandez e Rinaldi (2009), possibilita-se o desenvolvimento da competência intercultural, oportunizando que as crianças adentrem em novas culturas e aprendam a ter respeito por elas. De acordo com as autoras,

[...] permitir que o primeiro contato com línguas estrangeiras aconteça naturalmente, ainda que num espaço de aprendizagem formal, através de jogos e brincadeiras, maneira frequente pela qual as crianças aprendem, pode contribuir para se criar uma base sólida de comportamento e de desenvolvimento tanto de conhecimento de outros idiomas quanto de tolerância em relação ao diferente (FERNANDEZ; RINALDI, 2009: 37).

Aprender uma língua estrangeira a partir de materiais autênticos, de acordo com Carvalho (1993), possibilita um desenvolvimento mais eclético da compreensão oral e escrita da língua em estudo e uma maior facilidade em comunicar efetivamente quando em contato com nativos.

Resultados

A partir desta prática desenvolvida em estágio de docência do curso de Formação de Professores de Língua Espanhola, Licenciatura em Letras Espanhol, pela Universidade Federal de Pelotas, foi possível verificar quanto o lúdico é necessário às atividades pedagógicas ao público infanto-juvenil. O trabalho com o seriado Chaves, título em português, me possibilitou uma gama de possibilidades e ideias que poderiam ser desenvolvidas posteriormente com os alunos. Durante as práticas, diante da assertividade das atividades e do trabalho com o seriado televisivo com a turma, como professor, foi vislumbrada uma dimensão possível de trabalho futuro com

o grupo, ou seja, abriu um caminho para se trabalhar com a língua espanhola. Para quem trabalhava com a possibilidade de uma porta de entrada para o ensino, conseguir uma brecha para caminhos futuros é algo muito gratificante e motivador ao trabalho do professor.

Além destas possibilidades, foi possível identificar, apresentar e fundamentar alguns aspectos alcançados por este trabalho. O Seriado autêntico, em língua espanhola, foi trabalhado em quatro etapas. Vejamos os resultados obtidos:

Pode-se destacar desta primeira etapa: a falta de concentração percebida em alguns alunos ao assistir ao seriado, não foi este um empecilho para o desenvolvimento das atividades. Estes aspectos de certa forma já são esperados e faz parte de todo o processo de aprendizagem em um grande grupo.

Já na segunda etapa, possibilitou neste momento, um espaço para debate em grupo. Foi possível observar que mesmo eles assistindo ao episódio em língua espanhola, de forma geral, os alunos alcançaram um nível de compreensão satisfatória da estória, porém a grande maioria não compreendeu o contexto como um todo, apenas fragmentos do seriado. Devemos considerar que a dispersão atuou como ruído para a compreensão e recepção do seriado. De um modo geral o contexto do seriado foi capturado pelos alunos, apesar de tratar de um grupo multietário, infanto-juvenil e não terem domínio da língua espanhola, apenas inserção em LE, os alunos reagiram de forma positiva à atividade.

A dinâmica de perguntas e respostas foi um sucesso. Com o método de competição e recompensa, os alunos se sentiram motivados e de certa forma engajados com a estória, com o aspecto cultural do seriado. Ponto, este, importantíssimo para o aprendizado de uma língua. O pirulito como premiação apenas atuava como um símbolo ou uma materialidade resgatada do seriado, e o mesmo era o prêmio para cada resposta certa dada aos questionamentos impostos pelo professor. Nesta atividade, além de desenvolver a compreensão e a motivação no aprendizado da língua, foi possível identificarmos talentos individuais do grupo, como a liderança, a curiosidade, a criatividade, o trabalho em equipe, a pró-atividade, a competitividade, entre outras. A aplicação desta dinâmica é excelente instrumento para conhecer características do grupo de trabalho.

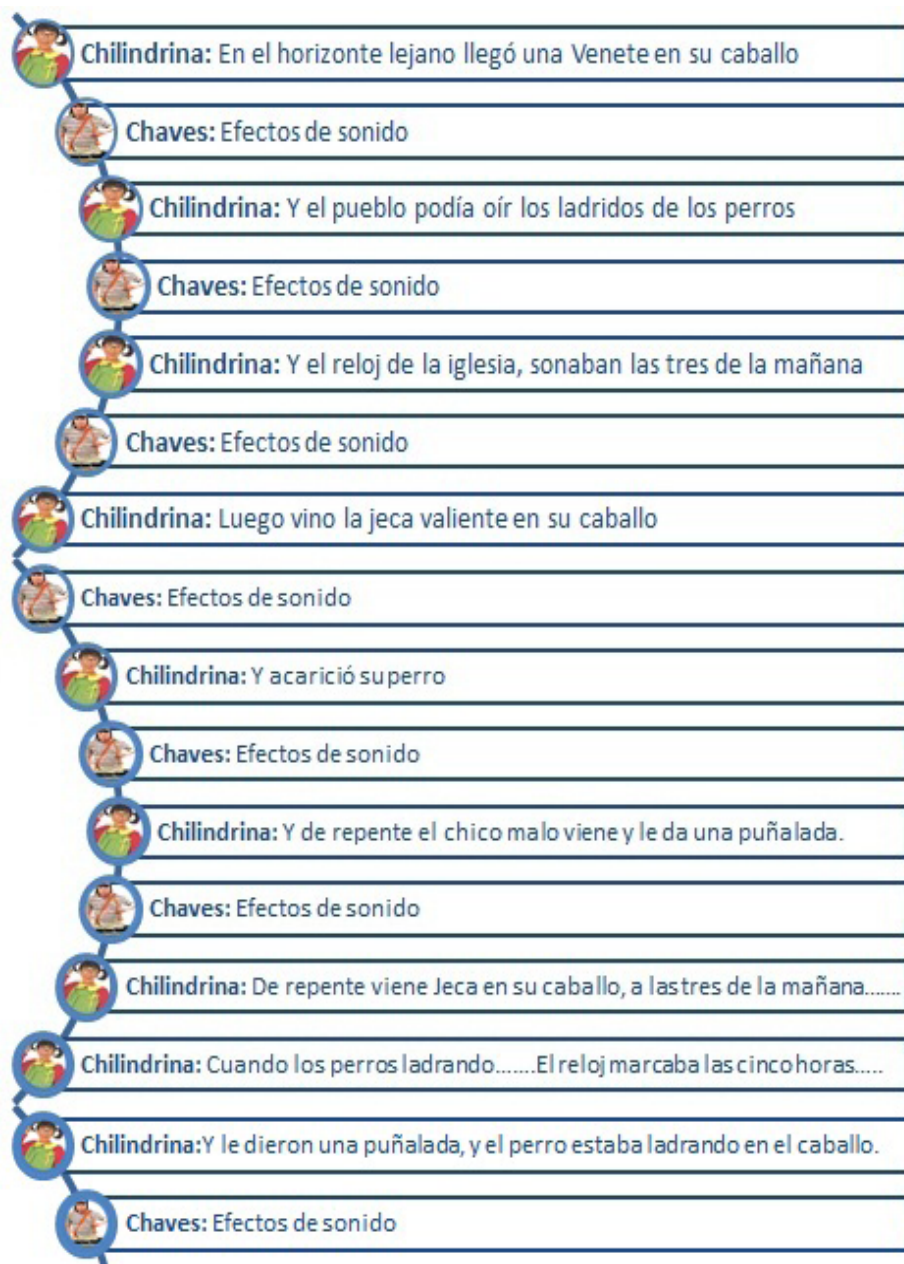
O trabalho com o Conto “*Las aventuras de Jeca Valiente*”, resgatado do seriado, onde as personagens, Chaves e Chiquinha realizam uma dramatização, foi recebido com entusiasmo pela turma. O objetivo desta

atividade foi trabalhar o gênero dramático através de um conto e desenvolver habilidades comunicacionais na língua espanhola. Foi necessário realizarmos um ensaio antes de efetivarmos a dramatização. As falas do conto atuaram como instruções diretas em LE e com isso possibilitou trabalhar aspectos da língua, como a escuta ativa e a interpretação. Esses, imprescindíveis para uma comunicação direta em qualquer língua. Na Figura 1, o Conto utilizado na dinâmica.

Através deste estudo foi possível verificar que o ensino de língua é possibilitado através de um material autêntico, o seriado possibilita um aprendizado mais rico e de certa forma mais acelerada do que os meios convencionais de ensino de uma língua estrangeira.

Pelo seriado El Chavo del Ocho foi possível verificar que mesmo eles não compreendendo totalmente a narrativa, através de plano a plano, mesmo com os recortes, ou a compreensão fragmentada é possível compreender o conteúdo do seriado. Na Figura 2, a construção fragmentada do seriado em planos em sequência.

Figura 1 – Conto: Las aventuras de Jeca Valiente



Fonte: Elaborado pelo autor

Figura 2 – Print Screen Seriado El Chavo del Ocho



Fonte: Elaborado pelo autor.

Ao analisar as imagens fragmentadas do seriado, é possível compreender o contexto da estória. Portanto, toda a linguagem, a falada, a gesticulada, a linguagem visual, o cenário, as personagens, propiciam a compreensão e o aprendizado da língua. Os alunos se inserem no contexto cultural do nativo, possibilitando assim maiores avanços em seu aprendizado.

Considerações Finais

Através da prática desenvolvida em sala de aula, e reunindo um debate teórico, foi possível refletir sobre a potencialidade do uso de seriado televisivo como porta de entrada ao ensino de línguas. Fica nítido que o seriado potencializa o ensino de línguas, pois traz consigo um material rico, autêntico, carregado de aspectos culturais da língua, importantíssimos para o aprendizado dos alunos. Todo o material autêntico, ou seja, (materiais produzidos, escrito ou gravado, em linguagem nativa ao público comum e não especificamente para alunos) possibilita um contato direto com a língua.

Podemos constatar que trabalhar com a ludicidade com o público infante-juvenil é necessário, pois os alunos possuem um canal mais receptivo e direto de aprendizado. De acordo com Almeida (2009: 1), ao abordar o trabalho com a ludicidade, ressalta que implica sensibilidade, envolvimento, uma mudança interna, e não apenas externa, implica não somente uma mudança cognitiva, mas, principalmente, uma mudança afetiva. O lúdico se faz necessário para este público, porém somente o lúdico nas aulas de LE não é eficiente. O interessante é mesclar os métodos, pois cada um tem sua funcionalidade e desempenha um bom papel em algum momento.

Trabalhar o seriado Chaves como porta de entrada para um conteúdo a ser aplicado possibilitou chegar muito além do ensino da língua espanhola. Como professor e orientador/mediador das atividades, foi possível identificar que a porta de entrada na verdade era um caminho a seguir adiante. Foi vislumbrada durante o desenvolvimento das atividades a possibilidade de trabalhar apenas a partir do seriado Chaves, ou seja, desenvolver atividades a partir dos episódios na versão original mexicana, pois o seriado proporciona diversas potencialidades de utilização, ele é lúdico, didático, autêntico e legitimado.

Outros aspectos que cerceiam este trabalho e que podem servir de futuros estudos são: Como ser um professor de línguas daqui em

diante? A sociedade evolui e os métodos de ensino aos poucos se tornam ultrapassados. Outro aspecto importantíssimo a ser pesquisado é como transformar o professor em um ímã de atração, assim como as mídias nos capturam? Existem muitos questionamentos a se desenvolver no caso de trabalhar com métodos e metodologias de ensino, porém, a partir desta pesquisa, esses são questionamentos essenciais.

Este artigo defende que o modo de trabalho como porta de entrada é um método estratégico de ensino, pois se utiliza do magnetismo dos produtos midiáticos, a fim de capturar a atenção dos alunos, para sim, adentrar com o conhecimento.

Referências

ALMEIDA, A. **Recreação: ludicidade como instrumento pedagógico**. Belo Horizonte/MG: Cooperativa do Fitness, 2009.

BOLAÑOS, R. G. (Escritor & Diretor). “**O Festival da Boa Vizinhança com Dona Edvigés**”. E. SEGOVIANO. (Produtor), El Chavo del 8. Cidade do México/MX: Televisión Independiente de México (Atual TELEVISIA), 1971.

CARVALHO, A. A. A. Materiais autênticos no ensino das línguas estrangeiras. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 6, n. 2, p. 117-124, 1993.

FERNANDEZ, G.; RINALDI, S. Formação de professores de espanhol para crianças no Brasil: alguns caminhos possíveis. **Trabalho em Linguística Aplicada**, v. 48, n. 2, p. 353-365, 2009.

FILHO, M. N. S.; LIMA, N. S. Abordagem comunicativa no processo de aquisição de Língua Inglesa. **Web-Revista sociodialeto: Bach., Linc., Mestrado – Letras – UMES**, v. 2, nº 3, mar. 2013. D

FISCHER, R. M. B. O dispositivo pedagógico da mídia: educar na (e pela) TV. **Educação e Pesquisa**, v. 28, n.1, p. 151-162, 2002.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988.

PRADO, L. S. G.; GOMES, A. C. F. **Representações simbólicas da sociedade: estudo do programa chaves**. Iniciação científica Cesumar – 2011, v. 13, n. 1, p. 45-52, 2011.

SABOTA, B. R.; LEITE, C. R.V. B. “O porco fala inglês?!”: a construção da percepção e do conceito de línguas por crianças da educação infantil. **Horizontes de Linguística Aplicada**, ano 12, n. 2, p. 83-104, 2013.

SANTOS, S. M. P. **A ludicidade como ciência**. Petrópolis: Vozes, 2001.

O ESPAÇO DA AFETIVIDADE NA PLURIDOCÊNCIA: UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA NO ÂMBITO ESCOLAR

SHIRLEI WAGNER LOESER

Resumo: Este artigo tem por objetivo evidenciar a análise acerca do entendimento do professor a respeito da importância da afetividade no espaço escolar e como a mesma pode interferir no processo de ensino-aprendizagem de alunos dos anos finais do ensino fundamental. Parte de uma conceituação do termo afetividade, para apresentar as teorias de Wallon e Vygotsky, ambas sobre a relação da afetividade e o desenvolvimento humano. Apresenta uma visão geral sobre a relação entre professor e aluno na escola e as possibilidades e necessidades de ampliar e melhorar esta relação. A pesquisa, de abordagem qualitativa, foi realizada com cinco professores, que atuam nos anos finais do ensino fundamental, de diferentes áreas de conhecimento, da Escola Estadual de Ensino Médio Affonso Wolf, do município de Dois Irmãos – RS. As contribuições apontadas pelos professores são importantes para a reflexão sobre a prática docente e a necessidade de discutir este tema no âmbito escolar e acadêmico, com vistas a contribuir para o processo de ensino-aprendizagem e a relação entre professor e aluno. Conclui-se a pesquisa com dados significativos a respeito do tema, como a importância referida, pelos sujeitos da pesquisa, do vínculo afetivo para a aprendizagem e da relação direta com melhores resultados de aprendizagem. Mas, em contrapartida, a pesquisa também identificou que os professores encontram dificuldades de estabelecer vínculos de afeto com alguns alunos. Além disso, também ficou evidente a necessidade de abordar, tanto no meio acadêmico, quanto nas escolas, o conceito de afetividade, a fim de preparar os professores para saber lidar com as emoções que estão na sala de aula e também quais são as atitudes possíveis, que auxiliam na construção de uma relação de afeto.

Palavras-chave: Afetividade. Prática pedagógica. Relação entre professor e aluno.

Introdução

O interesse pelo estudo da relação entre professor e aluno no ambiente escolar surgiu da necessidade de olhar para a afetividade na educação, especificamente, para os alunos dos anos finais do ensino fundamental, visto que eles passam pela transição da unidocência para a pluridocência, o que muitas vezes gera conflitos e desentendimentos.

Observa-se que a escola atual, em muitas situações, ainda trata com uniformidade os alunos, melhor dizendo, o professor, em sua prática, espera que todos os alunos aprendam da mesma forma, sem levar em conta as particularidades de cada um e o quanto elas interferem em sua aprendizagem. Falar das relações de afeto na escola, neste sentido, é de fundamental importância no meio acadêmico, bem como para as discussões sobre as práticas de sala de aula.

Além disso, é preciso repensar a escola como um espaço de interações, as quais são fundamentais para o desenvolvimento dos sujeitos que dela fazem parte. Não é mais possível entender este ambiente, especialmente no espaço da pluridocência, como gavetas, onde os alunos apenas as abrem e fecham para depositar os conhecimentos transferidos por seus professores.

O objetivo geral da pesquisa, neste sentido, é analisar o entendimento do professor a respeito da importância da afetividade no espaço escolar e no processo de ensino-aprendizagem de alunos dos anos finais do ensino fundamental.

Afetividade: uma relação de confiança entre professor e aluno

Cada vez mais é preciso pensar e olhar o espaço escolar de forma mais humana e inclusiva. Neste sentido, o papel do professor torna-se fundamental, visto que ele é capaz de mediar a aprendizagem de seus alunos, de forma significativa, respeitando as particularidades de cada criança, adolescente ou jovem que está na sala de aula. Esse espaço, por sua vez, vem colocando imensos desafios aos profissionais da educação, pois os alunos que lá estão retratam uma grande diversidade de comportamentos, conhecimentos e necessidades, sociais, econômicas, relacionais, entre outros.

Diante deste cenário e visto que muitos estudiosos têm se dedicado à abordagem das relações entre professor e aluno, com enfoque no processo de ensino-aprendizagem, tratar da afetividade no espaço escolar torna-se ainda mais relevante, pois é importante pensar no aluno não

só em sua dimensão cognitiva, mas também afetiva, para seu melhor desenvolvimento pessoal.

Conforme Almeida (2012), nos últimos anos muitos pesquisadores preocuparam-se apenas com a dimensão cognitiva do aluno, visando a obtenção do conhecimento, desconsiderando a relação que há entre os aspectos afetivo, motor e pessoal. A autora também destaca que os estudos até então realizados sobre a afetividade pouco têm contribuído, de fato, com a área da educação.

Neste sentido, o estudo sobre a efetividade na relação professor/aluno, com vistas ao processo de ensino-aprendizagem, pode não somente contribuir para a aquisição do conhecimento do aluno, mas também para subsidiar o trabalho do profissional da educação. Além disso, a escola como um espaço social não pode se isentar de sua responsabilidade quanto à formação do indivíduo como um todo, portanto, como ressalta Almeida (2012: 13):

É indiscutível que a escola tem um papel importante na formação do indivíduo. Sabemos que as experiências e os conhecimentos vivenciados na escola, e por meio da escola, possuem um importante significado para o desenvolvimento social e afetivo da criança.

Por isso, é tão importante focar na figura do professor, ao tratarmos da afetividade no espaço escolar, uma vez que “possibilitar relações afetivas na sala de aula é função pedagógica, portanto está nos limites do que defendemos ser papel do professor” (ALMEIDA, 2012: 16).

É importante ressaltar que o professor, por sua vez, também precisa obter uma formação mais voltada às emoções, em como elas funcionam e interferem no desenvolvimento de seu aluno. Um professor preparado para enfrentar as diversas situações que se revelam na sala de aula, com certeza terá maior facilidade em observar seus alunos e propor estratégias adequadas à realidade deles.

Cabe ao educador um papel imprescindível, na medida em que ele é o mediador do conhecimento, o promotor das interações entre as crianças e os objetos de conhecimento, aquele que promove situações de aprendizagem intencionais e previamente planejadas, organiza os materiais e promove situações desafiadoras para seus alunos (BASTOS, 2014: 62).

Tendo em vista a importância do papel de mediador do professor na relação com o aluno, bem como a relação intrínseca da afetividade com os progressos da aprendizagem, apresenta-se o conceito de afetividade, que neste artigo, está ancorado na teoria de desenvolvimento de Wallon (1968), a partir dos estudos de Almeida e Mahoney (2007), Almeida (2012), Bastos (2014), bem como no conceito de zona de desenvolvimento proximal, de Vigotsky (1991: 1998). Os dois estudiosos convergem para um estudo particular do desenvolvimento humano, associando a psicologia e a educação, com enfoque no papel mediador do professor e o vínculo afetivo no espaço escolar.

Na teoria de Wallon, segundo Almeida e Mahoney (2007), as etapas pela qual uma criança passa, apontam para domínios funcionais denominados como, afetivo, cognitivo, motor, que integrados “formam um todo, um sistema regulador da vida mental (p.17)”. Neste sentido, pensar no conceito de afetividade, bem como no conceito de emoção, é fundamental para entendermos a relação que se estabelece entre os domínios postulados por Wallon.

A afetividade, nesta teoria, diz respeito à forma como o homem pode ser afetado, tanto por situações agradáveis como desagradáveis, pela realidade que o cerca a partir de sensações internas ou externas. Já a definição de afetividade, de acordo com o dicionário Michaelis (2009) refere-se a

Afetividade /a.fe.ti.vi.da.de/ sf (afetivo+i+dade) 1 Faculdade afetiva; qualidade de quem é afetivo. 2 Capacidade de exprimir-se na linguagem a emoção que nos despertam as ideias enunciadas, bem como a de despertar nos outros idêntica emoção. 3 Psicol Suscetibilidade a quaisquer estímulos ou disposição para receber experiências afetivas; o estudo dessas experiências.

A evolução da afetividade perpassa três momentos importantes, como postula a teoria de Wallon: emoção, sentimento e paixão (ALMEIDA, MAHONEY, 2007). A emoção, momento que mais nos interessa, é a exteriorização da afetividade, com predomínio da ativação física, isto é, por meio do “tônus (nível de tensão muscular)” associado às diferentes situações que Wallon pressupõem serem do plano social (ALMEIDA, 2012).

As atitudes, por sua vez, têm a função de apresentar fisicamente as emoções, como o choro, o riso, o medo, o susto. Mas estas representações emocionais podem ser tanto externas, como as citadas anteriormente, como internas, alterando a pressão arterial, por exemplo. Wallon ainda identifica o meio social como elemento desencadeador das emoções:

Sua natureza resulta expressamente de um traço que lhes é essencial: sua extrema contagiosidade de indivíduo para indivíduo. Elas implicam relações interindividuais; dependem de relações coletivas; o meio que lhes corresponde é o dos seres vivos (WALLON, 1986: 145 apud ALMEIDA, 2012: 71).

Neste sentido, é preciso entender que a afetividade nasce da emoção, ou seja, é por meio das emoções que os sujeitos são afetados, ou são capazes de afetar ao outro. Por exemplo, nos primeiros anos de vida o bebê reconhece as emoções de sua mãe e conseqüentemente é afetado por essas emoções, isso sem se estabelecer ainda qualquer relação intelectual (WALLON, 1968). Contudo, é preciso pensar nessa estreita relação que se estabelece entre a emoção e ação de ser afetado, com a vida mental do sujeito e, conseqüentemente, a evolução que ocorre ao longo do desenvolvimento (BASTOS, 2012).

Emoção e inteligência são duas propriedades inseparáveis da atividade humana; quando não se revelam é por que se encontram em estado virtual. A emoção está sempre presente na vida do indivíduo; mesmo em estados de serenidade ela se encontra como latente. Portanto, se nenhuma atividade, por mais intelectual que seja, suprime a emoção, nenhuma situação emocional, por mais intensa que seja, elimina completamente a presença da razão. Convivendo em estado de perfeita comunhão, quando uma sobressai na atividade, é porque a outra encontra-se eclipsada. Dessa relação de complementaridade entre a ação e inteligência depende o desenvolvimento do sujeito (ALMEIDA, 2012: 82-83).

O sentimento, por sua vez, é a representação da afetividade, sem necessariamente apresentar reações, como nas emoções, na verdade contrapondo-se a elas. Pode ser expresso pela linguagem verbal ou por meio de mímicas. Já a paixão está no âmbito do autocontrole, isto é, no âmbito cognitivo, a fim de dominar uma situação e atender às necessidades afetivas do sujeito (ALMEIDA, MAHONEY, 2007).

Já obra de Vygotsky preocupa-se e dá ênfase ao modo como o contexto sociocultural influencia o desenvolvimento humano, isto é, como as interações o afetam. Vygotsky contribui em muito para a educação ao formular o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), o qual refere à relevância das interações entre os sujeitos e o meio, para aquisição de novos conhecimentos.

A zona de desenvolvimento proximal (ZDP) estimula o desenvolvimento dos sujeitos visto que está entre

[...] a distância entre nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas sob a orientação de um adulto ou a colaboração com companheiros mais capazes (VIGOTSKY, 1999: 112).

Neste sentido, confere ao professor a função de mediador do conhecimento, promovendo interações entre os alunos e os objetos de aprendizagem. Além disso, é preciso que o mesmo parta dos pré-conhecimentos de seus alunos, a fim de levá-los a novas aprendizagens. O aluno, neste processo, precisa se sentir ativo e estimulado e realizar as atividades, sem uma obrigação, mas sim por motivação.

Na perspectiva de Vygotsky (apud BASTOS 2014: 63), “o sujeito constitui-se pelo outro e pela linguagem por meio da participação e da interação com os diferentes processos de significação e de comunicação”. Isso, nada mais é, que uma relação de afeto, entre os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem. Vygotsky (apud LEITE; TASSONI 2012: 9) defende, ainda, que o pensamento

tem sua origem na esfera da motivação, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção. Nesta esfera estaria a razão última do pensamento e, a assim, uma compreensão completa do pensamento humano só é possível quando se compreende sua base afetivo-volitivos.

O estudioso, neste sentido, coloca em posição de relevância a relação entre o pensamento e as relações de afeto, o processo pelo qual o intelecto e o afeto passam no desenvolvimento humano está diretamente relacionado às interrelações e as influências com o outro (RUBIO; SANTOS, 2012):

Quem separa desde o começo o pensamento do afeto fecha para sempre a possibilidade de explicar as causas do pensamento, porque uma análise determinista pressupõe descobrir seus motivos, as necessidades e interesses, os impulsos e tendências que regem o movimento do pensamento em um outro sentido. De igual modo, quem separa o pensamento do afeto, nega

de antemão a possibilidade de estudar a influência inversa do pensamento no plano afetivo, volitivo da vida psíquica, porque uma análise determinista desta última inclui tanto atribuir ao pensamento um poder mágico capaz de fazer depender o comportamento humano única e exclusivamente de um sistema interno do indivíduo, como transformar o pensamento em um apêndice inútil do comportamento, em uma sombra desnecessária e impotente. (VYGOTSKY, 1993: 25 apud RUBIO; SANTOS, 2012: 5)

Vygotsky é enfático ao atribuir a importância do afeto para a construção do pensamento, nesta última citação. O que comprova a importância do trabalho docente, na função de mediador e de observador do processo de aprendizagem, sendo assim capaz de descobrir, por meio das interações, o que seus alunos já sabem e/ou querem e necessitam saber.

Tanto Vygotsky como Wallon contribuíram muito para a educação no que tange pensar o indivíduo e seu processo de desenvolvimento. Os dois teóricos referem a importância do professor como mediador do conhecimento e colocam o vínculo afetivo como elo entre o professor, o conhecimento e o aluno. Freire, entre muitos estudiosos, também destacou a importância do afeto no processo de aprendizagem. Ele afirma que “é a convivência amorosa com seus alunos e a postura curiosa e aberta que se assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócio-históricos-culturais do ato de conhecer (FREIRE, 1998: 12).”

Por isso, é preciso pensar o espaço do afeto e da emoção na sala de aula, com vistas a tornar o ambiente de aprendizagem mais significativo e eficaz. Principalmente no espaço da pluridocência, etapa escolar que os alunos muitas vezes perdem a referência do professor como mediador, além de viverem conflitos pessoais, devido à transição da infância para a adolescência.

Metodologia

A pesquisa aqui apresentada está diretamente voltada ao ensino, com enfoque na relação entre o professor e o aluno, ou seja, como o vínculo afetivo pode possibilitar um ambiente de aprendizagem mais prazeroso e de sucesso. Neste sentido, o objetivo geral é compreender o entendimento do professor a respeito da importância da afetividade no espaço escolar e do processo de ensino-aprendizagem de alunos dos anos finais do ensino fundamental.

Definiu-se como abordagem qualitativa, a fim de aprofundar o tema aqui apresentado, buscando compreender a relação entre o professor e aluno, sem finalidades imediatas, mas sim, visando tornar o tema mais claro, contribuindo para pesquisas futuras. Para isso, optou-se pelo objetivo exploratório de pesquisa. Para Fonseca (2002 apud GERHARDT, 2009: 36):

Investiga-se uma pessoa ou grupo capacitado (sujeito da investigação), abordando um aspecto da realidade (objeto da investigação), no sentido de comprovar experimentalmente hipóteses (investigação experimental), ou para descrevê-la (investigação descritiva), ou para explorá-la (investigação exploratória).

Decidiu-se por recorrer aos procedimentos de pesquisa Survey, a qual é pertinente quando pretende-se

[...] responder questões do tipo *quê?*, *porquê?*, *como?* ou *quanto?* se dá determinada situação, ou seja, quando o foco de interesse é “sobre o que está acontecendo” ou “como e porque isto está acontecendo; não sendo possível através do método, determinar variáveis dependentes e independentes; a pesquisa dá-se no momento presente ou recente e trata situações reais do ambiente (FREITAS, 2000: 105).

Como instrumento de pesquisa, optou-se por um questionário autoaplicável, elaborado com base na pesquisa Survey, apresentado perguntas fechadas e abertas e enviado via e-mail (GÜNTHER. 2003), o qual buscou informações e opiniões junto a esses docentes sobre o tema da pesquisa.

Os sujeitos participantes da pesquisa foram cinco professores (as), de diferentes áreas de conhecimento, de anos finais do ensino fundamental, da Escola Estadual de Ensino Médio Affonso Wolf, do município de Dois Irmãos – RS. Eles serão denominados nas análises como professor A, B, C, D, E, conforme quadro abaixo construído com base nas respostas dadas no questionário de pesquisa:

Quadro 1 – Identificação dos Sujeitos da Pesquisa

Professor	Gênero	Idade	Atuação Pedagógica	Área de atuação	Formação Acadêmica
A	M	41	Entre 5 e 10 anos	Filosofia – Ensino Religioso	Especialização
B	F	31	Entre 5 e 10 anos	Biologia – Ciências	Graduação
C	M	29	Menos de 5 anos	Matemática	Especialização
D	F	46	Entre 10 e 15 anos	Língua Inglesa	Especialização
E	F	48	Entre 10 e 15 anos	Artes	Especialização

Fonte: Elaborado pela autora.

Análise e discussão

Com base no objetivo geral da pesquisa, a qual busca compreender o entendimento do professor a respeito da importância da afetividade no espaço escolar e do processo de ensino-aprendizagem de alunos dos anos finais do ensino fundamental, e fundamentando-se no referencial apresentado, analisar-se-á as respostas dadas pelos professores aos questionamentos realizados.

Com a primeira pergunta: Durante a sua trajetória escolar, algum professor o marcou pela forma que conduzia a aula e a relação que tinha com os alunos da turma? Explique como se dava a relação entre você e o professor que o marcou., obteve-se algumas respostas que contribuiriam com a presente pesquisa:

Professor A: Sinceramente não tenho lembranças que merecessem destaque dessa época, pois a relação entre aluno e professor era bem distante e rígida tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, ainda mais nesse último, pois foi feito em um seminário.

Conforme responde o Professor A, na época em que frequentou o ensino fundamental e médio, a relação entre o professor e os seus alunos era bastante distante e rígida, ainda destaca que sua trajetória escolar se deu em um seminário, o que subtende uma rigidez ainda maior. Esta contribuição indica como se dava a relação entre o professor e o aluno em outro contexto histórico e educacional, visto que o professor hoje tem quarenta e um anos. Esta visão de distanciamento e rigidez na relação entre o professor e o aluno ainda hoje é muito presente, visto que alguns professores têm dificuldade de se aproximar de seus alunos e estabelecer um vínculo afetivo com eles.

Já a Professora B apresenta a sua professora de português, como influência de autoridade e exemplo de confiança e respeito, fator importante no ambiente de aprendizagem. Ainda reforça, ao final de sua resposta, “que se dava muito bem com ela”, isso é muito positivo, quando pensamos que o vínculo de afetividade ocorre quando os envolvidos no processo de aprendizagem têm confiança um no outro. Veja a resposta:

Professora B: Professora de português, ensino fundamental, muito correta, com autoridade. Sua autoridade me trazia confiança e respeito, admiro muito esta pessoa e me dava muito bem com ela.

Para a Professora E, as marcas da trajetória escolar, especificamente, de seus professores foram determinantes na sua escolha profissional. Destacou a relação de amizade, mas com base nas cobranças da responsabilidade do aluno.

Com a questão, O que significa, para você, um vínculo de afetividade com os alunos?, buscou-se, junto aos professores, averiguar qual o entendimento que tinham a respeito do vínculo de afetividade com os alunos. Diferentes foram as respostas dadas pelos professores, apontando a necessidade de se discutir ainda mais este tema na escola, como mostram as respostas abaixo:

Professor A: Ajudar, da melhor maneira possível, o aluno para que ele possa construir o seu conhecimento, estabelecendo uma relação de vínculo, mas sem perder o parâmetro de que o papel de pais nós não devemos fazer.

Professora B: Ter a capacidade de ajudar a resolver situações dos meus alunos não só no que se refere a sala de aula, como questões familiares, pessoais, criar um laço de confiança entre ambos.

Professor D: Acho muito importante, pois facilita a aprendizagem. Porém, não pode haver exageros que permitam que o aluno crie intimidade demais e não respeite o professor como professor.

As respostas dos professores sugerem diferentes interpretações, mas fica claro que todos eles consideram a relevância do vínculo afetivo no espaço da sala de aula, como contributo para a aprendizagem.

Chama a atenção a resposta da Professora B, que muito bem coloca que a função do professor é ter a capacidade de ajudar o seu aluno a resolver situações de conflito. Tal consideração leva em conta a perspectiva sociointeracionista, abordada nos estudos de Vygotsky, bem como a teoria walloniana, as quais referem que o conhecimento é construído pelas e nas interações sociais em que o sujeito está inserido.

Portanto, ao afirmar que o professor deve levar em consideração os conflitos vividos pelos seus alunos, na escola, ou fora dela, buscando resolvê-los, a fim de estabelecer laços de confiança e afeto, é, sem dúvida, uma maneira de estabelecer um vínculo afetivo com seu aluno e consequentemente melhorar o ambiente de aprendizagem.

Os demais professores trouxeram à tona, questões como: ajudar o aluno, cobrar as responsabilidades, aproximar-se dele, as quais são muito importantes na relação entre professor e aluno, pois é na qualidade destas interações, como destaca Almeida (2012), Freire (1998), que os alunos serão afetados de modo a estimular o próprio desenvolvimento.

A afetividade, construída por uma boa relação entre o professor e o aluno, é, sem dúvida, uma forma de estimular e melhorar o processo de aprendizagem. Várias são as estratégias que o professor pode colocar em prática para alcançar o seu aluno, como: olhar para o aluno, estabelecer diálogo, aproximar-se dele, passar confiança, encorajando-o na realização das atividades, respeitando as individualidades na sala de aula, entre outras atitudes, como explica Amado et al. (2009).

Contudo, ainda fica clara a distinção de espaço e função entre o professor e aluno, como reforçam as respostas dos professores A, C e D, quando trazem que o vínculo afetivo não pode eliminar a distância entre o professor e o aluno. Destaco, neste sentido, as palavras respeito e limite, apresentadas nas respostas, as quais reforçam a insegurança do professor em lidar com as emoções dos alunos nas situações que ocorrem em sala de aula. É preciso que os professores entendam o conceito de afeto, primeiramente, com seu significado dicionarizado, o qual remete a ideia de ser afetado por emoções, por sentimentos, ou seja, ser estimulado pelo outro. A partir deste pressuposto, entende-se o que postula Wallon (ALMEIDA; MAHONEY, 2007) quando explica que a emoção é o resultado corporal/motor da afetividade.

Além disso, essas contribuições mostram que discussões, a respeito do que é uma boa relação entre professor e aluno, buscando vínculo de afeto, são necessárias na escola, em reuniões pedagógicas e formações, visto que, sim, o aluno precisa entender e respeitar o espaço do professor, mas este último também precisa construir o vínculo de respeito mútuo. Um dos grandes entraves no que tange as relações afetivas no âmbito escolar é, justamente, a falta de entendimento como elas ocorrem, ou deveriam ocorrer.

A escola ainda não descobriu que a mudança deve ocorrer não no tipo da relação – aliás a única que deve prevalecer é a original (professor-aluno) –, mas na atuação do professor, assumida como a de um observador, intérprete perspicaz, capaz de identificar os entraves que se estabelecem entre o par professor-aluno, para melhor saber lidar com a teia das relações que se criam na apropriação do conhecimento (ALMEIDA, 2012: 107).

Pelas respostas dos professores, fica evidente a necessidade do tema, aqui abordado, ganhar destaque na escola, por meio de formações e discussões, a fim de que todos entendam que uma relação de confiança e afeto se constrói sobre bases sólidas de respeito e limite entre o eu e o outro. É necessário que a teoria seja vista na prática e vice-versa.

Os professores, especialmente os que atuam nos anos finais do ensino fundamental, quando ocorre a pluridocência e a transição do aluno criança para o aluno adolescente, neste sentido, precisam ser preparados para lidar com as diferentes emoções que seus alunos, tão únicos e diferentes, apresentam em sala de aula. Um professor preparado, que sabe interpretar as emoções de seus alunos e também as suas, poderá ser capaz de melhorar a mediação, tão necessária no processo de aprendizagem em sala de aula, para propiciar uma relação de afetividade, a qual se defende como um dos papéis do professor neste trabalho.

Com a questão, Em sua opinião, que atitudes são importantes para desenvolver um vínculo afetivo entre o professor e o aluno?, pretendeu-se averiguar se os professores sabem que tipo de postura favorece o vínculo afetivo entre professor e aluno. Conforme explicam Leite e Tassoni (2012), a forma como as ações são realizadas no ambiente de aprendizagem interfere diretamente na construção do conhecimento, por isso é de fundamental importância que o professor saiba quais são as atitudes que o auxiliam.

Observa-se nas respostas dos professores que o diálogo é uma atitude que permeia a relação entre o professor e o aluno, além do respeito, é claro. Destaca-se ainda, da resposta do Professor C, a atitude de buscar, por meio do diálogo, conhecer a individualidade do aluno, para assim poder respeitá-la.

Corroborar o que defende Chalita (2004), quando afirma que o aluno precisa ser respeitado, precisa ser amado. O professor, através do diálogo, se aproxima do aluno, tenta entendê-lo, media situações de conflito, estabelece uma relação de interlocução e interação com o aluno, que até pouco tempo atrás não existia, uma vez que existia uma distância muito grande entre o professor e o aluno.

A Professora B refere, ainda, o bom humor como atitude que favorece o vínculo de afetividade. Nesta resposta, conforme conceitua Wallon, é possível entender a emoção como uma linguagem, podendo esta ser lida e traduzida, de modo a gerar reações no outro. A professora, neste sentido, ao assumir que o bom humor favorece o vínculo afetivo entre professor e aluno, entende que as suas emoções, expressas por

sinais do corpo, verbais ou não-verbais, interferem na relação com o outro. Logo, emoções positivas, como a alegria, a confiança, o respeito, a reciprocidade, interferem de forma positiva. Já os sentimentos de raiva, nervosismo, interferem de forma negativa no processo de desenvolvimento que os sujeitos fazem parte.

Na questão seguinte, Pensando na sua prática docente, estabelece um vínculo de afetividade com os alunos?, o professor precisou se reportar a sua prática de ensino, a fim de avaliar se estabelece vínculo afetivo com seus alunos. De forma unanime eles responderam que sim, assumindo ainda que o mesmo é importante para o processo de aprendizagem.

Vale destacar, contudo, que os professores B, D e E assumiram encontrar dificuldades com alguns alunos, ou seja, não conseguem estabelecer afetividade com todos. Isso reforça a dificuldade de interagir com as emoções dos outros, pois os alunos que estão na sala de aula já foram afetados pelo meio e pelos outros e, por isso, estão carregados de emoções, que podem ser positivas ou negativas. Geralmente, o professor encontra dificuldade em mediar situações que envolvam emoções como a raiva, o que desencadeia uma série de conflitos na sala de aula (ALMEIDA, 2012).

Das três emoções – medo, alegria, cólera -, parece que a alegria é a que traz menos danos para a atividade intelectual. [...]Supõe-se que haja uma diferença, pois a alegria parece não se revelar tão danosa para a atividade de conhecimento como a cólera. Esta, ao contrário, tem o poder de expor o professor, diante dos alunos, de forma mais intensa que as outras emoções. Os próprios efeitos que a cólera desencadeia, como a concentração muscular, os gritos e a alteração da voz, além de provocarem um grande desgaste físico e emocional, deixam transparecer para os alunos o estado emocional do professor. A cólera, mais do que as outras emoções, também parece deixar o professor mais suscetível a contagiar-se com a irritação de seus alunos (ALMEIDA, 2012: 96-97).

Isso mostra o quanto é importante tratarmos deste tema na escola. A afetividade precisa ganhar espaço na sala de aula e, para isso, o professor precisa entender este processo, como a afetividade pode desencadear emoções positivas, ou não, para o processo de aprendizagem. As contribuições de Wallon e Vygotski, neste sentido, são valiosas, visto que colocam o professor como mediador no processo de interação que é a aprendizagem. Destacam que é por meio das interações que o conhe-

cimento é constituído, por isso não é possível desconsiderar as emoções e todas as reações que as mesmas desencadeiam.

O professor, neste sentido, precisa estar preparado, primeiro, para lidar com as suas emoções, a fim de entender que as mesmas interferem no espaço de aprendizagem. A sua postura, a forma como conduz a aula, a entonação de voz, o seu olhar, o seu deslocamento em sala, interfere diretamente nas emoções de seus alunos, podendo afetá-los de forma positiva, ou negativa. Em segundo lugar, precisa estar também preparado para lidar com as emoções de seus alunos, que são afetados pelo meio, ou pelas pessoas com quem vivem. Caso o professor seja tomado pela raiva de seu aluno, esta emoção tomará a sala de aula e, de forma muito clara, o processo de aprendizagem será prejudicado.

No último questionamento, Em sua opinião, considera que uma relação de afetividade entre professor e aluno favorece o processo de ensino aprendizagem, possibilitando o sucesso escolar dos alunos?, visou-se estabelecer relação entre a afetividade, tema central desta pesquisa, com o sucesso escolar dos alunos. Como os professores responderam sim para a questão anterior, a resposta esperada para esta questão também era sim. Conforme as respostas, é possível entender que os professores consideram que o vínculo afetivo, na sala de aula, favorece a aprendizagem, repercutindo resultados positivos.

Destaque para a resposta da Professora D, que afirma que, quando um aluno gosta de seu professor, tal vínculo facilita a aprendizagem. Esta resposta, assim como a resposta da Professora E, vai ao encontro do referencial teórico sobre o tema exposto neste trabalho.

O professor precisa entender que afeta e é afetado constantemente pelos sujeitos que fazem parte de sua sala de aula. Além disso, nas interações que as aprendizagens são consolidadas, sendo uma das funções do professor mediar estas interações, de modo a tornar o processo mais significativo.

Quando Freire (1998) diz que ensinar exige querer bem o seu aluno, destaca que seu profissionalismo não pode estar associado a severidade com que conduz as aulas e a eficiência de seu conhecimento, mas sim na forma como entende as relações na sala de aula, respeitando a individualidade e as emoções de seus alunos. O autor ressalta que

Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os

alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade. Não posso condicionar a avaliação do trabalho escolar de um aluno ao maior ou menor bem querer que tenha por ele (FREIRE, 1998: 57).

Fica evidente que Freire acredita, assim como postula Wallon, que não se pode separar a afetividade do cognitivo, visto que um interfere no outro. Além disso, Freire ainda se preocupa como o professor deve se atentar com a forma com que conduz suas avaliações, no que tange o trabalho docente, de modo a que suas interpretações emotivas não interfiram no todo do aluno.

Os dados coletados e analisados permitem entender que este tema precisa receber enfoque no âmbito escolar e acadêmico, com vistas a subsidiar a prática docente, permitindo ao professor, que atua nos anos finais do ensino fundamental, momentos de reflexão sobre a sua própria prática, com o objetivo de entender como ocorrem as relações entre o eu e o outro no processo de desenvolvimento, e como tais relações interferem diretamente na construção do conhecimento.

Contudo, ainda é preciso discutir sobre as atitudes adotadas pelo professor em sua prática pedagógica, pois são elas que muito interferem na relação com o aluno. É preciso que o docente entenda que nesta relação – professor/aluno – um afeta o outro, e as emoções oriundas desta relação implicam no processo de ensino-aprendizagem.

Considerações finais

O dado mais significativo coletado junto aos professores foi a importância do vínculo afetivo para o processo de aprendizagem. Todos apresentaram resposta afirmativa para a relação entre a afetividade e a melhora no processo de aprendizagem. Contudo, ainda há o registro do professor que encontra dificuldade em estabelecer o vínculo de afetividade com alguns alunos, ou aquele que não compreende de forma clara e prática as atitudes necessárias para tal relação em sala de aula.

Além disso, os dados revelam que o tema abordado é relevante para o âmbito Acadêmico e para prática pedagógica. Contudo, as discussões sobre o assunto não se concluem aqui. Na verdade, a partir

destes dados coletados, tem-se uma visão ampla do entendimento dos professores sobre o tema afetividade na sala de aula, especificamente na pluridocência, mostrando a necessidade de lançar-se para o aprofundamento do assunto na escola onde a pesquisa foi aplicada, buscando intervenções junto aos alunos.

Portanto, há sim uma notável necessidade de ressignificar a escola e as relações que se constroem ali, a fim de tornar as aprendizagens significativas e prazerosas. Por isso, é preciso que o professor compreenda como essas relações se constroem e, mais do que isso, como elas auxiliam na construção do conhecimento. Neste caso, também é necessário voltar o olhar para a formação acadêmica dos professores, que atuam nos anos finais do ensino fundamental e médio, buscando discutir mais a respeito deste tema.

Referências

AMADO, J; FREIRE, I; CARVALHO, E; ANDRÉ, M. J. O lugar da afectividade na Relação Pedagógica: Contributos para a Formação de Professores. **Sísifo/Revista de Ciências da Educação**, n.º 8, 2009.

ALMEIDA, A. R. S.. **A Emoção na Sala de Aula**. 8ª ed. Campinas: Papirus, 2012.

ALMEIDA, L. R. ; MAHONEY, A. A. (orgs.). **Afetividade e Aprendizagem: contribuições de Henri Wallon**. São Paulo: Edição Loyola, 2007.

BASTOS, A. B. B. I. **Wallon e Vygotsky: psicologia e educação**. São Paulo: Edição Loyola, 2014.

CHALITA, G. E. **A solução está no afeto**. São Paulo: Editora Gente, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra. 1998.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.) **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GÜNTHER, H. **Como Elaborar um Questionário**. Série: Planejamento de Pesquisa nas Ciências Sociais, 2003, N.1

MICHAELIS. **Dicionário de Português Online**. 2009.

LEITE, S. A. S.; TASSONI, E. C. M. **A Afetividade em Sala de Aula: As condições de ensino e as mediações do professor**. 2012.

RUBIO, J. A. S.; SANTOS, F. Afetividade: Abordagem no Desenvolvimento da Aprendizagem no Ensino Fundamental – Uma Contribuição Teórica. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, v. 3, n. 1, 2012.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1968.

WHATSAPP COMO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESPANHOLA NO ENSINO MÉDIO

TAMIRES RAMOS

Resumo: A crescente utilização das tecnologias móveis no cenário atual tem oferecido oportunidades para a educação, de uma maneira geral, de buscar novas modalidades para a aprendizagem. São inúmeros os recursos e aplicativos ofertados pela internet, contribuindo para o surgimento de ideias para ferramentas de novos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA). Este artigo objetiva apresentar e relatar a utilização do aplicativo para dispositivos móveis WhatsApp como ferramenta pedagógica para o ensino e aprendizagem durante as aulas de língua espanhola. O mesmo foi desenvolvido durante a prática de Estágio Curricular Supervisionado, Tutoria em EaD, com uma turma de terceiro ano do ensino médio, da rede estadual de ensino, da cidade de Novo Hamburgo/RS.

Palavras-Chave: Whatsapp. Estágio supervisionado. Língua espanhola. Ensino-aprendizagem.

Introdução

O uso de dispositivos móveis que, associados à internet, oferecem acessibilidade rápida e de qualquer lugar em que o usuário esteja. Cada vez mais, aumenta o número de pessoas adeptas às Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs).

De maneira geral, a internet se faz cada vez mais presente na vida das pessoas, como também vem buscando seu espaço como ferramenta para prática pedagógica do professor, que pode utilizá-la como instrumento para trabalhar nas suas aulas, expandindo sua visão de mundo, propiciando espaços para a construção do conhecimento, em que os alunos possam construir e trocar experiências nas mais variadas práticas de ensino desenvolvendo, assim, o ensino-aprendizagem.

Dessa forma, este artigo objetiva apresentar a experiência do ensino de língua espanhola para uma turma de terceiro ano de ensino médio, do Colégio Estadual 25 de Julho na cidade de Novo Hamburgo, no qual se utilizou o aplicativo para dispositivos móveis WhatsApp como ambiente virtual de aprendizagem (AVA).

A ideia surgiu da necessidade de se adaptar a prática do estágio (que havia iniciado na modalidade presencial) de acordo com o cenário regional: devido às manifestações contra o atual governo estadual, a referida escola fora ocupada pelos alunos como forma de protesto contra a precariedade para com as instalações da escola, bem como pela falta de merenda escolar e pela ausência de servidores em função da greve geral do estado.

Logo na primeira aula – que foi a única aula em caráter presencial –, criamos um grupo no aplicativo WhatsApp a fim de trocarmos informações e praticarmos a comunicação, seja de maneira escrita ou oralmente, no idioma espanhol. Porém, com a ocupação da escola e sem a previsão da normalização das aulas, os alunos concordaram em dar continuidade às aulas de língua espanhola na modalidade EaD, cujo WhatsApp tornou-se o ambiente virtual de aprendizagem (AVA), ou seja, uma sala de aula virtual.

Sendo que a maioria dos alunos já utilizava o WhatsApp e entendiam a dinâmica de usabilidade do mesmo, através do aplicativo foi oferecido espaço para diálogos, troca de informações e experiências, coletividade, dinamismo e autonomia, utilizando recursos midiáticos que possibilitam a interação.

Para que a interação fosse constante, o papel da professora estagiária, enquanto mediadora, foi fundamental para que os alunos pudessem

se tornar protagonistas destas interações e para que se sentissem confiantes em participar das discussões utilizando a língua espanhola como língua meta. Estes momentos foram significativos para a construção da oralidade e para que desenvolvessem a prática de pesquisa e a criticidade diante dos temas e atividades propostas.

Assim, a finalidade desta pesquisa é relatar a prática de estágio através da utilização do aplicativo WhatsApp como ambiente virtual de aprendizagem e, com isso, possibilitar aos alunos o aprendizado na língua espanhola, bem como apresentar uma possibilidade de uso de dispositivos móveis na modalidade EaD em diversos contextos.

Objetivos

Refletindo sobre o que foi apresentado na introdução do artigo, a problemática deste estudo aponta para o seguinte questionamento: o aplicativo WhatsApp pode ser utilizado como um ambiente virtual de aprendizagem? Com base nesta questão, foi possível pensar sobre os objetivos descritos abaixo, que fomentaram a busca por umareposta ao referido questionamento.

Objetivo Geral

Refletir sobre a potencialidade do aplicativo WhatsApp como ambiente virtual de aprendizagem para o ensino de língua estrangeira.

Objetivos Específicos

- a) Compreender sobre a construção do saber através do ambiente virtual de aprendizagem;
- b) Analisar o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem;
- c) Identificar as potencialidades do aplicativo WhatsApp para o desenvolvimento da interação em língua espanhola.

Metodologia

A partir das três últimas décadas do século XX, é impossível negar que as mudanças causadas pela inclusão das NTICs trouxeram alterações na sociedade atual. Os acontecimentos, dados e imagens são enviados e recebidos de qualquer parte do mundo, tornando o volume de informações imenso, dinâmico e instantâneo. Com isso, se faz necessário que todos os envolvidos no processo educativo aprendam como manipular, interpretar e sintetizar esta gama de informações, estando em constante aprendizagem. Pois, de acordo com Kenski (2003: 30):

As velozes transformações tecnológicas da atualidade impõem novos ritmos e dimensões à tarefa de ensinar e aprender. É preciso que se esteja em permanente estado de aprendizagem e adaptação ao novo. Não existe mais a possibilidade de considerar-se alguém totalmente formado, independente do grau de escolarização alcançado.

As observações das aulas na disciplina de espanhol, realizadas no primeiro semestre de 2015, em escolas da rede estadual de ensino, na cidade de Novo Hamburgo/RS, de um modo geral, permitiram uma percepção de que a maioria dos professores ainda recorre à didática tradicional de ensino: utilizando o livro didático como única ferramenta pedagógica, sem elementos desafiadores e/ou possibilidades para que o aluno possa buscar o conhecimento e desenvolver o pensamento crítico.

Partindo dessa análise, surge o desejo pelo novo: desenvolver um projeto de aprendizagem diferenciado que buscasse atender as necessidades intelectuais, porém, que trouxesse elementos sociais, interacionais e do cotidiano dos alunos. Assim, nasce o projeto “Descobrimos a cultura e a Língua Espanhola”, no qual tinha como proposta despertar o interesse dos alunos para a cultura hispânica americana e desenvolver aspectos comunicativos da língua espanhola com o apoio das NTICs, enfatizando principalmente o uso do telefone celular como ferramenta pedagógica. Tal projeto foi realizado como requisito parcial para a aprovação na disciplina de Estágio Supervisionado em Tutoria EaD do curso de Licenciatura em Letras Espanhol, sob a orientação da professora Maribel Motta, pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL).

O projeto foi aplicado com alunos de uma turma de terceiro ano do ensino médio, do turno noturno, do Colégio Estadual 25 de Julho. O referido

colégio está localizado no bairro Rio Branco, zona nobre da cidade de Novo Hamburgo, atendendo desde a educação infantil ao ensino médio, e conta com três cursos técnicos: Curso Normal Magistério – que acontece em concomitância com o ensino médio –, Aproveitamento de Estudos Magistério e Curso de Tradutor Intérprete. Existe na escola apenas uma professora que contempla os turnos da manhã e noite com aulas na disciplina de língua espanhola, para o terceiro ano e para o Curso Normal Magistério.

Como mencionado anteriormente, o objeto de pesquisa deste trabalho é o aplicativo WhatsApp, mais precisamente, sua potencialidade enquanto AVA. Para isso, se faz necessário compreender alguns aspectos referentes ao aplicativo, bem como a sua dinâmica durante a aplicabilidade do projeto.

O WhatsApp é um aplicativo multiplataforma que permite ao usuário: trocar mensagens pelo celular de forma gratuita; criar grupos de até 100 participantes; enviar mensagens de texto ilimitadas; envio de imagens, vídeos e áudio; ligação gratuita (desde que seja para outro usuário WhatsApp); compartilhar localização; fazer backup do conteúdo postado; tirar fotos; gravar vídeos e áudios diretos do app; entre outras funções. Para usá-lo, basta estar conectado à internet.

A utilização do aplicativo teve início já na primeira aula, que aconteceu de forma presencial. Nesta aula, foi explicado sobre o projeto e como aconteceria à dinâmica das aulas, todos poderiam e deveriam trazer aparelhos de telefonia móvel (celulares, tablets, iPads...) para realizarem as atividades propostas e, que tais recursos, serviriam como ferramentas pedagógicas para auxiliá-los em: pesquisas; gravações de áudios e vídeos; busca de imagens, músicas, vídeos; e, principalmente, para que pudessem interagir e se comunicar na língua espanhola.

Foi nesta aula que se lançou a proposta de criar um grupo da turma no aplicativo WhatsApp, para que o mesmo pudesse ser utilizado como um ambiente permanente de interação entre todos os participantes, professora e alunos, a fim de se desenvolver a comunicação na língua espanhola mesmo fora de sala de aula. Este aplicativo foi escolhido por ser popular entre os estudantes, gratuito, de fácil acesso e utilização.

Entretanto, nos dias subsequentes, dadas as circunstâncias do atual governo estadual do Rio Grande do Sul, com a justificativa de ausência de salário e melhores condições para exercer a sua função, grande parte dos professores da escola aderiram à greve dos servidores públicos. Em consequência disso, os alunos sentiram a necessidade de prestar solidariedade para com os seus docentes e, movimentados pelos grêmios

estudantis da região, ocuparam a escola como um ato de manifestação contra a falta de professores, a ausência de merenda escolar, precariedade das instalações da escola, entre outros. Dessa forma, o projeto “Descobrimos a cultura e a Língua Espanhola” precisou alterar a sua modalidade de presencial para educação à distância (EaD), transformando o grupo do WhatsApp em um AVA.

As possibilidades de novas metodologias de ensino oferecidas pelas NTICs são ilimitadas. O WhatsApp, sendo uma destas possibilidades, vem conquistando o seu espaço como ferramenta pedagógica em atividades educacionais, principalmente voltadas às línguas estrangeiras, pois oportuniza a interação imediata, assim como o compartilhamento de questões no tempo e espaço relevantes a cada um. Por ser um aplicativo de comunicação síncrona e assíncrona, pode ser definido como um mediador para o desenvolvimento da aprendizagem através de condições, estratégias e intervenções dentro de um ambiente virtual, que propicie a construção do saber, por intermédio de recursos oferecidos pelo mesmo e da interação entre professor e alunos. Silva (2003: 62), define AVA como

a sala de aula online. É composto de interfaces ou ferramentas decisivas para a construção da interatividade e da aprendizagem. Ele acomoda o web-roteiro com sua trama de conteúdos e atividades propostas pelo professor, bem como acolhe a atuação dos alunos e do professor, seja individualmente, seja colaborativamente.

E é seguindo essa percepção que este trabalho toma forma. Partir de um aplicativo, popular entre o público-alvo, midiaticizado, cujo intuito é beneficiar a interatividade e a aprendizagem na tentativa de se ensinar espanhol na modalidade à distância. Surge uma nova ideia, sendo necessário utilizar recursos já existentes na web, elaborar atividades com interfaces existentes no aplicativo (mensagens, imagens, áudios, vídeos, entre outros), sendo possível, assim, todos os envolvidos, professora e alunos, desfrutarem das potencialidades existentes no mesmo, propiciando a interação, possibilitando a cooperação entre os mesmos, mediando a coordenação dessa comunicação e a sua utilização para a construção da aprendizagem.

No primeiro dia de utilização do WhatsApp como AVA, foram realizadas algumas combinações, para que o foco, a comunicação em língua espanhola, não fosse desvirtuado durante as aulas. A primeira e

principal combinação foi de que as interações deveriam ser, o máximo que conseguissem, utilizando a língua espanhola; a segunda combinação foi a respeito das postagens: os alunos poderiam postar sobre assuntos inerentes aos conteúdos, por exemplo, uma piada, desde que fosse em espanhol; e terceira, mas não menos importante, manter o respeito com o grupo, ou seja, manter um vocabulário adequado sem o uso de palavrões, respeitar os participantes do grupo, não postar nada que pudesse ser considerado obsceno a fim de manter a compostura do grupo, afinal, o seu uso era para fins educacionais.

Segundo Rocha (2002: 208), em qualquer situação de aprendizagem, a interação entre os participantes é de extrema importância. É por meio das interações que se torna possível a troca de experiência, o estabelecimento de parcerias e a cooperação. Dessa forma, cabe ao professor preencher o ambiente virtual com materiais significativos para a aprendizagem, com elementos interacionais, localização, contextualização e sistematização, para o que o ambiente seja atrativo para o aluno e a interação recorrente, uma vez que a interação é essencial para se desenvolva o domínio numa língua estrangeira. As trocas de conhecimento estimulam a cooperação entre os sujeitos, fazendo com que professor e alunos sintam-se iguais no processo de ensino-aprendizagem, desenvolvendo o sentido de cooperação mútua, fundamental para a construção do saber coletivo.

A fim de que os alunos pudessem manipular os recursos oferecidos pelo WhatsApp, para a explanação dos conteúdos trabalhados durante o desenvolvimento do projeto, a nível introdutório e básico da língua espanhola, foram gravadas vídeo-aulas e publicadas no grupo para que os alunos pudessem assisti-las. Áudios com explicações sobre determinados conteúdos, principalmente aqueles nos quais os alunos mais demonstraram interesse e/ou apresentaram dificuldade, foram gravados e enviados. A análise de informações, interferências necessárias, a construção do saber individual e coletivo, questionamentos, a busca por soluções e, principalmente, a constante interação, foram fundamentais para fomentar as discussões a cerca dos conteúdos.

Entre as tarefas propostas, os alunos produziram vídeos individuais e coletivos; gravaram áudios com a reprodução de diálogos; utilizaram recursos de dicionários online; realizaram pesquisas a respeito dos países hispano americanos, destacando sua cultura, gírias; culinária e curiosidades.

O feedback constante aos alunos, por parte da professora, em relação às atividades, foi de suma importância para que os alunos conti-

nuassem a trilhar o seu caminho para a aprendizagem e para que não se sentissem isolados no AVA. E, de certa forma, todos deram feedback aos colegas, pois como as postagens das atividades eram realizadas no grupo, todos tinham a possibilidade de visualizá-las. Logo, as postagens eram temas de constantes discussões e, em alguns momentos, geradoras de inseguranças e dúvidas a respeito da maneira como cada um havia solucionado a sua atividade. Estas discussões enriqueciam o momento de interação, tornando o papel do professor, enquanto mediador, de extrema importância, orientando os alunos em meio às discussões e na busca por referenciais que contemplassem suas angústias.

O WhatsApp pode oferecer inúmeras possibilidades educacionais, como: interação entre os usuários, a troca de conhecimentos, reflexão e discussão sobre as temáticas abordadas, postagens sobre assuntos direcionados e/ou inerentes aos conteúdos, busca por respostas, aproximação entre os usuários, dentre outros. Entretanto, utilizar esta plataforma como AVA requer estruturas organizativas, flexíveis e criativas, pois o processo de ensino-aprendizagem exige que professor e alunos estejam à frente na valorização da aprendizagem significativa, utilizando os recursos midiáticos disponíveis promovendo a interação, a reflexão, autoanálise e a criticidade, sendo possível desenvolver não apenas aspectos cognitivos, também aspectos intuitivos e afetivos.

Revisão da literatura

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs):

A aprendizagem de línguas estrangeiras contribui para o processo educacional como um todo, indo muito além da aquisição de um conjunto de habilidades linguísticas. Leva a uma nova percepção da natureza da linguagem, aumenta a compreensão de como a língua funciona e desenvolve maior consciência do funcionamento da própria língua materna. Ao mesmo tempo, ao promover uma apreciação dos costumes e valores de outras culturas, contribui para desenvolver a percepção da própria cultura por meio da compreensão da cultura estrangeira (2001: 37).

Partindo deste pressuposto, a aprendizagem da língua espanhola possibilita a quem aprende uma ampla visão de mundo, contribuindo para a formação do cidadão fazendo-o refletir sobre a sociedade, a cultura, o

mundo no qual está inserido. Pois, o ser humano que não procura aprender outro idioma, provavelmente não terá acesso ao mundo como um todo e tudo o que este mundo poderá oferecer. Então, o estudo da língua espanhola torna-se de suma importância no processo de construção do aluno.

Na sociedade globalizada em que vivemos, as tecnologias têm estado cada vez mais presentes na vida das pessoas. Diferentes aparelhos tecnológicos (celulares, tablets, notebooks, entre outros) permitem que seus usuários permaneçam conectados diariamente. Associados à internet, as tecnologias móveis estendem a interação a um número infinito de pessoas através de inúmeros aplicativos como, por exemplo, o objeto de estudo deste trabalho, o WhatsApp.

O aplicativo WhatsApp, apesar de não ter sido projetado para este fim, tem se destacado enquanto recurso pedagógico por apresentar boas oportunidades de uso, entre elas destacam-se: permite que se aprenda em qualquer hora e qualquer lugar; arquiteta novas comunidades de aprendizagem; aproxima o aprendizado formal do informal; propicia avaliação e feedback imediatos; facilita o aprendizado personalizado; e melhora a comunicação e a interatividade. Estas potencialidades aproximam os seus usuários, facilitando a comunicação à longa distância e permitindo o compartilhamento de recursos midiáticos (imagens, vídeos, áudios) tornando a bate-papo mais interativo.

A comunicação por mundos virtuais é, portanto, em certo sentido, mais interativa que a comunicação telefônica, uma vez que implica, na mensagem tanto a imagem de pessoa como a da situação, que são quase sempre aquilo que está em jogo na comunicação (LÉVY, 2009: 81).

Sendo assim, por proporcionar e propiciar a interação, o WhatsApp pode ser utilizado como um ambiente virtual de aprendizagem contribuindo para o processo de ensino-aprendizagem, tornando o aluno um indivíduo mais atuante, agente incentivador e crítico no processo de aprendizagem.

Além disso, o professor precisa dominar as NTICs. Mais do que em qualquer outra profissão, o professor tem o dever de estar atento e de acompanhar a evolução social, buscando o conhecimento das novas ferramentas tecnológicas, uma vez que estas evoluem de maneira muito rápida, e que, provavelmente, já serão de conhecimento dos alunos. É necessário acrescentar no processo pedagógico a linguagem digital que, além de ser inovadora, está presente no mundo globalizado.

Por sua vez as tecnologias são importantes, mas apenas se soubermos utilizá-las. E saber utilizá-las não é apenas um problema técnico, mas também educacional, pois o uso de tecnologias sem a educação, conhecimentos e sabedoria que permitam organizar o seu real aproveitamento, levam-nos apenas a fazer mais rápido e em maior escala os mesmos erros (DOWBOR, 2001).

Entretanto, essas tecnologias costumam a ter sucesso quando aliadas a uma prática pedagógica satisfatória. No AVA, a prática pedagógica voltada à língua estrangeira – no caso deste artigo, à língua espanhola – deve proporcionar o desenvolvimento de trabalhos cooperativos e interacionais, a construção do individual e do coletivo, instigando a busca por novos conhecimentos, enfatizando a interação, ampliando e potencializando o trabalho docente.

Para Moacir Gadotti (2000: 9), o educador é um mediador do conhecimento, diante do aluno que é o sujeito da sua própria formação. Portanto, é fundamental que o professor seja mediador no processo de construção do conhecimento, sendo curioso e despertando a curiosidade em seus alunos, buscando sentido para o seu fazer e dando sentido para o fazer do aluno, principalmente em um ambiente virtual de aprendizagem, onde os recursos são muitos e a aprendizagem se dá através da interação.

Gadotti (2000: 9) ainda afirma que “para que ocorra um bom desenvolvimento no processo de ensino aprendizagem requer que o educador se empenhe e esteja sempre pesquisando, buscando melhorias e ideias inovadoras”. Dessa forma, o professor possui uma grande carga de responsabilidade para com a aprendizagem de seus alunos, pois deve ser um aprendiz permanente, responsável por ser um organizador desta aprendizagem, utilizando estratégias e construindo sentidos para que o aluno adquira o conhecimento – onde um aprende com o outro. O AVA contribui para o desenvolvimento da relação professor-aluno, aluno-aluno, bem como descharacteriza a ideia de aula no sentido tradicional, dando espaço para novas metodologias e didáticas. Daí surge a necessidade do professor, apoiado pelas NTICs, inovar e transformar o modo de ensinar e de aprender.

Resultados

Utilizar o WhatsApp como um ambiente virtual de aprendizagem no ensino médio não foi uma tarefa fácil, pois exige conhecimento um pouco mais aprofundado em relação aos recursos oferecidos pelo mes-

mo. Porém, o papel do professor não é ter conhecimento sobre tudo, mas saber buscar respostas para sanar suas próprias dúvidas.

Como relatado anteriormente, a ideia de trabalhar com o WhatsApp como AVA não foi antecipadamente planejada. Surgiu a partir de uma necessidade e tal ambiente foi sendo construído ao longo das aulas e das demandas trazidas pelos alunos durante a aplicação do projeto “Conhecendo a cultura e a Língua Espanhola”. A turma em questão é composta por 48 alunos, com faixa etária entre 16 e 19 anos de idade. Esses alunos possuem contato com a língua espanhola apenas em nível de âmbito escolar, oferecido pela rede pública de ensino, de forma bastante singela.

Por ser uma experiência nova para a professora, que só conhecia a perspectiva do AVA enquanto aluna e não como docente, e para os alunos, certamente, algumas falhas se apresentaram. Uma delas foi a falta de interação nas primeiras aulas. A participação inicial foi bastante tímida, onde poucos alunos respondiam aos questionamentos e/ou teciam comentários a respeito dos conteúdos e das atividades propostas. Quando questionados sobre a falta de interação, muitos responderam que se sentiam envergonhados em falar espanhol (mesmo que fosse através da escrita) por julgarem não ter o conhecimento necessário para isso. Foram necessárias muitas intervenções e ações de estímulo por parte da professora para que os alunos iniciassem as interações com um pouco mais de entusiasmo. Por outro lado, outros alunos utilizaram o idioma quase que constantemente, pois buscaram se inteirar de sites que ofereciam dicionários em espanhol; já outros, confessaram utilizar sites tradutores. Apesar de alguns contratemplos, os alunos procuraram vencer suas limitações e os resultados se mostraram satisfatórios.

Ao longo das aulas, foram realizados alguns questionamentos a respeito da dinâmica do projeto e do uso do aplicativo como sala de aula virtual. Não foi realizado um questionário formal, com uma solicitação para que os alunos a respondessem; apenas perguntas para se ter uma ideia de como os alunos estavam se sentindo em relação à aprendizagem do espanhol, bem como desta aprendizagem a distância apoiada pelo aplicativo WhatsApp.

Na primeira aula na modalidade à distância, foi questionado os motivos que os levaram a utilizarem o WhatsApp. De um modo geral, eles utilizavam o aplicativo para conversarem com os amigos, familiares e professores. Quanto ao uso de grupos, a grande maioria afirmou participar de um ou mais grupos. Esses grupos eram bastante variados,

destacando-se grupo de amigos, grupo familiar, grupo da própria escola, entre outros. Porém, essa seria a primeira vez que participavam de um grupo com aulas à distância.

Ao longo das aulas, os alunos tiveram como tarefa utilizar os recursos oferecidos pelo WhatsApp a fim de registrar a sua aprendizagem diante dos conteúdos propostos. Dentre as atividades propostas, elaboraram diálogos, gravaram vídeos onde realizaram pequenas dramatizações sobre os diálogos, gravaram áudios a partir da leitura de frases e textos. Os conteúdos eram disponibilizados via vídeo-aulas, slides e materiais digitalizados compartilhados. Se o material fosse bastante extenso, era compartilhado via e-mail.

A maioria dos alunos mostrou-se disposto em participar das atividades propostas. Em contrapartida, alguns alunos participavam apenas quando havia a cobrança para tal. Também, nos momentos de interação, alguns alunos perdiam o foco do tema proposto e dispersavam o restante dos colegas compartilhando imagens inerentes aquele momento e/ou simplesmente iniciavam um diálogo na língua materna ou em outro idioma, descumprindo umas das combinações realizadas na primeira aula. Quando questionados a respeito de suas atitudes, estes mesmos alunos relataram não estarem vendo resultados imediatos quanto a sua aprendizagem em língua espanhola, pois, segundo eles, já não haviam aprendido em sala de aula, tão pouco aprenderiam em uma sala virtual.

Os demais alunos, quando questionados sobre sua aprendizagem e a sala virtual, o AVA, relataram estar muito motivados com essa modalidade de ensino, destacando que poder utilizar os recursos do WhatsApp deixavam as aulas mais interessantes. Também, compartilhar assuntos engraçados (piadas, memes, entre outros), descobrir a conversa em espanhol através de mensagens, trocar experiências, realizar gravações, assistir vídeos, foram fatores motivacionais.

Dessa forma, como qualquer tecnologia adaptada para o uso educacional, o WhatsApp teve um valor positivo para os alunos. Em diversos momentos, os alunos destacaram que o ambiente descontraído durante as conversas do grupo, a interação entre os alunos e professora, o contato com a língua de uma maneira diferente, tornaram as aulas interessantes e dinâmicas. Em relação à língua espanhola, destacaram como aspectos diferenciados, de uma maneira positiva, as imagens, as pesquisas sobre as curiosidades dos países hispano americanos, a elaboração de frases, as gírias em espanhol, e a agilidade

e rapidez nos feedbacks. Como aspectos negativos, destacaram a falta de objetividade e foco por parte de alguns colegas, combinações aleatórias ao estudo, brincadeiras durante explanação de dúvidas, sobrecarga de materiais e mídias, exposição de si mesmos durante as atividades audiovisuais. É possível perceber que os aspectos negativos não se referem ao WhatsApp enquanto AVA, mas referem-se à técnica utilizada ou à postura dos colegas.

De uma maneira geral, a avaliação dos alunos mesmo que informal, quanto ao uso do WhatsApp como ambiente virtual de aprendizagem, foi bastante significativa e positiva. Muitos alunos se mostraram satisfeitos e destacaram o uso do aplicativo como uma boa ferramenta para se aprender espanhol. Outros alunos perceberam a interação como um meio de se praticar a língua espanhola, bem como para o enriquecimento do vocabulário.

Considerações Finais

O presente trabalho relatou a experiência de utilização do aplicativo WhatsApp como um ambiente virtual de aprendizagem, para uma turma de terceiro ano do ensino médio e buscou atender aos objetivos propostos para a construção do mesmo, sendo possível confirmar o que já era suspeitado: o WhatsApp pode ser utilizado como um ambiente virtual de aprendizagem para o ensino de língua espanhola. Também, pode ser utilizado como uma ferramenta de apoio pedagógico ou até mesmo uma extensão das aulas presenciais.

Foi possível observar que, para que a utilização deste aplicativo seja eficaz e as aulas ofereçam uma aprendizagem significativa, é necessário planejamento e organização para que não haja confusão entre os participantes durante o envio de mensagens e postagens de materiais. As atividades propostas devem ser dinâmicas, interativas e lúdicas, a fim de que o aluno não perca o interesse em participar das aulas virtuais. Pois, o compartilhamento de conteúdos teóricos, muitas vezes, pode tornar o ambiente de interação um tanto monótono.

Para isso, é necessário que o professor assuma o papel de pesquisador e busque metodologias que envolvam a teoria e a prática de maneira lúdica e prazerosa, mas não menos significativa. Também, deve estar disponível para as mudanças necessárias que poderão surgir de acordo com a necessidade e interesse dos alunos. Foi-se o tempo em que o pro-

fessor adentrava a sala de aula com o seu planejamento e apenas saía da sala com o mesmo aplicado.

Nesse sentido, observou-se que a mediação por parte do professor é muito importante na condução das discussões no ambiente virtual, no sentido de orientar, realizar intervenções, colaborar para a troca de experiências e fazer com que não haja a dispersão do grupo, contribuindo para a construção da aprendizagem e ensino colaborativo.

Quanto ao aplicativo Whatsapp, descobriu-se que este oferece uma boa gama de recursos midiáticos. Sua praticidade possibilita o estudo a qualquer hora e de qualquer lugar que o aluno esteja, pois o meio de interação é bastante ágil e não exige conexão à internet de alta qualidade. O aplicativo oferece ferramentas audiovisuais que enriquecem as aulas e atividades propostas, tornando o ambiente virtual uma maneira descontraída de se estudar, tornando o processo de aprendizagem mais interativo, fazendo com que o aluno não se sinta em um ambiente formal/tradicional de aprendizagem, como a escola, por exemplo. Diante das pesquisas realizadas para este trabalho e os resultados obtidos durante a prática de estágio, pode-se constatar que o aplicativo WhatsApp é uma boa ferramenta para o ensino-aprendizagem, pois estreita laços entre professor e alunos desenvolvendo o processo de ensino-aprendizagem, efetiva a motivação e estimula os alunos a buscarem o conhecimento com autonomia, despertando-lhes para o papel de responsáveis por sua própria aprendizagem.

Conclui-se com esta pesquisa que, para a exploração do aplicativo WhatsApp será necessária uma mudança no planejamento e na prática das aulas, buscando novas ideias que possibilitem o processo de ensino e aprendizagem significativamente. Dessa forma, é necessário estar em estudo e acompanhamento constante no que diz respeito à evolução e surgimento das NTICs, pois para o professor, mais importante do que ter acesso à informação, é saber como transformá-la em oportunidades de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira.** Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

DOWBOR, L. **Tecnologias do conhecimento: os desafios da educação.** Editora Vozes: Petrópolis, RJ, 2001.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação.** Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 2000.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância.** Campinas: Papirus, 2003.

LÉVY, P. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 2009.

ROCHA, H. V. O Ambiente Teleduc para educação a distância baseada na web: princípios, funcionalidades e perspectivas de desenvolvimento. In: MORAES, M. C. (Org.). **Educação a distância: fundamentos e prática.** Campinas: Unicamp/Nied, 2002.

SILVA, M. Criar e professorar um curso online: relato de experiência. In: SILVA, M. (Org.). **Educação online,** São Paulo: Loyola, 2003.

A PERCEPÇÃO AMBIENTAL DA COMUNIDADE ESCOLAR DO CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO AYRTON SENNA

VIVIANE PATRICIA BENDER

Resumo: Há um reconhecimento generalizado de que passamos por uma crise socioambiental, que se aprofundou. Tendo em vista o reconhecimento social do problema, pretendemos, neste artigo, investigar como a comunidade do Centro Municipal de Educação Ayrton Senna – Unidade de Ensino Fundamental (Sapiranga, Rio Grande do Sul) percebe a questão. Procuramos compreender qual é a concepção de meio ambiente dos sujeitos pesquisados e entender se seu discurso está baseado em paradigmas ditados pela racionalidade dominante.

Palavras-chave: Educação ambiental. Crise socioambiental. Paradigmas. Educação ambiental crítica. Comunidade escolar.

Introdução

Na contemporaneidade, a sociedade é caracterizada por uma postura individualista e antropocêntrica. A necessidade coletiva desaparece diante da vontade de suprir interesses particulares. A humanidade se vê como o centro, tudo que está ao seu redor existe para atender aos seus interesses. Tais posturas, ao lado do padrão de consumo atual, foram responsáveis por desencadear uma crise socioambiental.

Os problemas socioambientais gerados pela sociedade globalizada têm sido discutidos no cenário político-mundial desde o final da década de 1960 e início da década de 1980 (HENRIQUES et al, 2007; PCNs, 1998). A partir de então, a educação ambiental tornou-se uma política pública importante na busca de uma sociedade ambientalmente sustentável.

A necessidade de estabelecermos uma relação equilibrada entre sociedade e natureza permeia os discursos de diferentes setores sociais, mas o que percebemos é que a crise continua se acentuando. Sabemos que a maioria das pessoas reconhece que é importante preservar a natureza, mas, então, por que continuam com uma postura negligente perante o problema?

Esse descuido pode ser verificado na comunidade em que atuamos no município de Sapiranga¹. Na área verde em torno da escola são descartados vários tipos de materiais: entulhos de construção, sofás, roupas, vasos sanitários, lixo no geral. Com o propósito de entender as concepções da comunidade escolar sobre o meio ambiente e sua preservação foram elaborados dois tipos de questionários: um destinado aos alunos de 6º ano e outro para os pais deles.

Para interpretarmos nossas fontes, optamos por adotar a análise de conteúdo. Por se tratar de um método que possui várias técnicas de exploração de documentos, a mesma pode colaborar na elucidação das questões propostas na nossa pesquisa. Segundo Oliveira (2003: 5), a análise de conteúdo “procura identificar os principais conceitos ou os principais temas abordados em um determinado texto”. Além disso,

¹ A escola de que falamos é o Centro Municipal de Educação Ayrton Senna – U.E.F., localizada no Bairro Amaral Ribeiro, em Sapiranga. Comunidade onde ocorreu o famoso episódio dos Mucker (século XIX) e local por onde passava a primeira estrada de ferro do Rio Grande do Sul (1903-1964). A partir dos anos 70, toda a região do Vale dos Sinos recebeu levas de migrantes vindas de outras regiões do estado atraídas pelas ofertas de emprego no setor coureiro calçadista. Muitos se estabeleceram na comunidade em questão (OLIVEIRA, 2002: 64, 68, 70). Atualmente, é um bairro populoso com dificuldades socioeconômicas, tráfico e consumo de drogas, violência doméstica, negligência familiar, entre outros. Ao longo desse artigo trataremos a escola como o Ayrton Senna.

objetiva “assinalar e classificar de maneira exaustiva e objetiva todas as unidades de sentido existentes no texto” (OLIVEIRA, 2003: 6). Nessa perspectiva, podemos interpretar os resultados obtidos relacionando-os ao contexto da produção do documento, o que colabora para que compreendamos a lógica por detrás de condutas inadequadas na comunidade em que está inserida a escola.

Percebemos que a comunidade escolar em questão (aqui devemos incluir a escola como partícipe) entende que vivenciamos uma crise socioambiental, mas continua reproduzindo essa realidade. É a situação que Guimarães (2007: 88-89) denomina de “armadilha paradigmática”, em que reproduzimos estruturas anteriormente estabelecidas por uma racionalidade dominante. A escola, nesse sentido, deve proporcionar intervenções educativas que possibilitem um rompimento desses paradigmas. É fato que nossa sociedade é muito mais esclarecida que no início da década de 70, mas degrada muito mais do que 40 anos atrás. Sendo assim, perceber que estamos falhando no processo educativo no que se refere à educação ambiental é o primeiro passo para quebrarmos com os padrões impostos, para, em seguida, estabelecer uma intervenção mais efetiva na comunidade, ir além dos muros da escola (GUIMARÃES, 2007, p. 92).

Para tratarmos dessas questões, decidimos iniciar nossas discussões e análises com uma síntese sobre o reconhecimento público da educação ambiental.

Educação ambiental: das conferências internacionais à legislação brasileira

Um longo caminho foi percorrido para que a educação ambiental se tornasse uma política pública. O reconhecimento da degradação do meio em que vivemos fez com que órgãos internacionais se mobilizassem em torno do problema entre as décadas de 60 e 70. Tais iniciativas trataram de alertar diferentes setores da sociedade sobre sua responsabilidade em encontrar alternativas viáveis de desenvolvimento sem afetar a natureza (HENRIQUES, 2007: 12; PCNs, 1998: 176-177).

Considerada um marco da educação ambiental (EA), a Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente Humano, realizada em Estocolmo (1972), considerou o conceito de desenvolvimento sustentável como fundamental para permear as ações que buscassem a solução dos problemas ambientais (BARBIERI; SILVA, 2011: 54). Afinal, não

podemos discutir sobre meio ambiente sem mencionar desenvolvimento humano e econômico.

Para tratar de problemas ambientais, essa conferência e outras que ocorreram, consideraram a EA como um instrumento fundamental nesse processo. Dela resultou a criação do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA), que criou um plano de trabalho para tratar da temática no âmbito das Nações Unidas – 110 resoluções ao todo. A Resolução 96, em específico, tinha o objetivo de preparar o ser humano para viver em harmonia com o meio ambiente (BARBIERI; SILVA, 2011: 55).

Em 1975, o Seminário Internacional sobre Educação Ambiental (organizado pela UNESCO e PNUMA²) aprovou a Carta de Belgrado para reafirmar as resoluções anteriores. Também foi aprovado o Programa Internacional de Educação Ambiental, que estabeleceu os princípios e orientações para o futuro da EA (HENRIQUES, 2007: 12). Pensando nisso, foi realizada a Conferência Intergovernamental de Educação Ambiental de Tbilisi (1977), na qual foram definidos os objetivos da EA no ensino formal. Dez anos depois, reafirmou-se a necessidade de introduzir a Educação Ambiental no sistema de ensino dos países na Conferência Internacional sobre Educação e Formação Ambiental convocada pela UNESCO, em Moscou (PCNs, 1998: 229).

Na Conferência Rio/92, foi aprovada a “Agenda 21”, que continha propostas e estratégias para que a educação ambiental fosse incorporada com mais vigor. Na oportunidade, o Fórum Global (que incluía representantes não governamentais) também se reuniu e estabeleceu o “Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global” (PCNs, 1998: 229-230). Dentre os programas previstos na Agenda 21, a EA foi considerada um importante instrumento para promover o desenvolvimento sustentável (BARBIERI; SILVA, 2011: 57-58).

Atendendo às reuniões de Estocolmo (1972), Belgrado (1975) e Tbilisi (1977), a educação ambiental foi adotada pela primeira vez pelo governo brasileiro, através da Lei 6.938 de 1981, que estipulou a Política

2 O PNUMA é a agência do Sistema das Nações Unidas (ONU) responsável por promover a conservação do meio ambiente e o uso eficiente de recursos no contexto do desenvolvimento sustentável. Estabelecido em 1972, o PNUMA tem entre seus principais objetivos manter o estado do meio ambiente global sob contínuo monitoramento, alertar povos e nações sobre problemas e ameaças ao meio ambiente e recomendar medidas para melhorar a qualidade de vida da população sem comprometer os recursos e serviços ambientais das gerações futuras. A instituição atende parceiros dos setores governamental, não governamental, acadêmico e privado. Disponível em: <http://www.onu.org.br/onu-no-brasil/pnuma/>. Acesso em: 12 maio 2014.

Nacional de Meio Ambiente. Essa lei foi incorporada, posteriormente, à Constituição Federal de 1988, que adotou ainda o conceito de desenvolvimento sustentável. De acordo com a constituição, “todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e as futuras gerações” (Art. 225, inciso VI).

Tendo em vista o disposto na constituição de 1988, os estados tiveram que incorporar a temática ambiental em suas respectivas constituições. Apesar desse avanço, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394 de 20/12/1996, não estabeleceu nenhuma disposição sobre a EA e não a cita expressamente. O esforço empreendido desde a Conferência de Estocolmo (1972), em nível internacional, de incorporar a EA como política pública fundamental foi ignorado pelos legisladores que trabalharam nessa lei.

No município de Sapiranga, em específico, já vigorava a Lei 1.825 de 1992, que estabelecia a inclusão no currículo das escolas públicas municipais conteúdos relacionados à ecologia e à proteção ambiental. Em 1997, o município aprovava a lei Nº 2.361 que consolida a política do meio ambiente no município. Nela fica estabelecida a Semana do Meio Ambiente e prevê sua comemoração na primeira semana do mês de junho nas escolas e demais estabelecimentos públicos através de programações educativas e campanhas junto à comunidade.

Para consolidar, de fato, a educação ambiental como política pública, foi criada a lei federal 9.795, de 27 de abril de 1999, que dispõe sobre a educação ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental. Ela define educação ambiental como um conjunto de

Processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (Art. 1º).

Trata-se de um marco legal sobre o assunto no Brasil, pois determinou a inclusão da Educação Ambiental nas políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC) e foi um prosseguimento das conferências e leis citadas acima. Em consonância com a questão, o Plano Nacional de Educação (PNE, 2001-2010) tratou a EA como um objetivo,

uma meta para o Ensino Fundamental e Médio. Ele estipulava a temática como tema transversal de forma integrada ao currículo.

O Poder Público, as instituições educativas, a iniciativa privada e a comunidade como um todo devem colaborar no fomento da educação ambiental. Destacamos dois princípios básicos desse processo, os quais estão dispostos na Lei 9.795/99, Art. 4, incisos II e IV, respectivamente: “a concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade; a permanente avaliação crítica do processo educativo”. Tais princípios fortalecem os objetivos fundamentais da educação ambiental, que versam sobre a importância da participação individual e coletiva na conscientização sobre a questão ambiental, o que a torna uma prática cidadã. Nesse sentido, nosso estudo busca compreender a dinâmica desse processo na realidade local do Ayrton Senna.

Inúmeras discussões foram realizadas até que fossem consolidadas políticas públicas que valorizassem a questão ambiental. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998), nesse sentido, servem como eixo norteador para o trabalho docente. As referências expostas nesse documento sugerem pontualmente que cada grupo social tem uma visão diferente do que é meio ambiente e que é fundamental conhecermos tal ponto de vista para trabalharmos com maior eficácia junto aos alunos e na relação escola/comunidade (PCNs, 1998: 233). Nossas fontes permitiram entender qual era a representação social construída pela comunidade sobre a temática.

As percepções ambientais da comunidade

Apesar da sociedade demonstrar preocupação com a crise socioambiental gerada pelo modelo de consumo que sustentamos, ainda vemos muito descaso com a questão. Pensando nisso, buscamos compreender o porquê do visível descuido e/ou negligência da comunidade entorno do Ayrton Senna. Nessa tentativa, foram entregues questionários para alunos e pais com questões abertas e de múltipla escolha. Para análise, obtivemos 25 amostras dos alunos e 27 amostras dos pais.

Das amostras recolhidas dos pais, pudemos traçar o seguinte perfil: dezesseis respondentes mulheres e onze homens; faixa etária entre 29 e 48 anos; 42% trabalham no setor coureiro calçadista; 70% deles são provenientes de outras cidades. Esse alto índice de migração foi devido a pouca oferta

de emprego nas cidades de origem; 58% responderam que na região onde viviam não havia trabalho. Dos questionários dos estudantes de 6º ano: dezoito meninas e sete meninos; faixa etária entre 11 e 12 anos.

Procuramos analisar nossas fontes através da análise de conteúdo, que nos permite compreender unidades de sentido intrínsecas nos documentos e que vai muito além de uma leitura comum. Como nosso propósito é saber a percepção da comunidade local sobre meio ambiente, o método se torna muito útil. Segundo Oliveira et al (2003: 5):

Na área de educação, a análise de conteúdo pode ser, sem dúvida, um instrumento de grande utilidade em estudos, em que os dados coletados sejam resultados de entrevistas (diretivas ou não), questionários abertos, discursos ou documentos oficiais, textos literários, artigos de jornais, emissões de rádio e de televisão. Ela ajuda o educador a retirar do texto escrito seu conteúdo manifesto ou latente.

Nossas fontes nos fornecem dados que precisam ser analisados e interpretados. A análise de conteúdo, nesse sentido, tem sido a técnica mais eficaz e utilizada pelos pesquisadores da educação. Sendo assim, podemos nos apropriar de forma gradual dos dados obtidos em nossa pesquisa e das mensagens e indicadores que são fornecidos por ela. De acordo com Oliveira et al (2003: 4), podemos explicar o conteúdo da mensagem e seu significado através de deduções lógicas e justificadas tendo como referência quem a emitiu (quem respondeu aos questionários) e o contexto de sua produção.

Dentre os questionamentos que realizamos na comunidade, três questões foram comuns para pais e estudantes: o que é meio ambiente; você considera o bairro onde mora um local limpo e a importância da preservação do meio ambiente.

No questionamento sobre o que é meio ambiente, os pais demonstraram uma visão restrita sobre o assunto citando características naturais e físicas. Dentre as respostas citadas: 'meio ambiente é a natureza'; 'é um lugar limpo e gostoso de viver'; 'é água limpa e potável'; 'é um lugar onde tem flores, árvores, rios e que não tenha o ar poluído'; 'cidade limpa'. Por outro lado, 33% (nove sujeitos) relacionaram meio ambiente a ações de cuidado e preservação da natureza.

A preservação do meio ambiente foi considerada muito importante em 23 questionários e importante para outros quatro. Ao analisarem se moram num bairro limpo, 62% responderam que não. A maioria deles

mencionou que sua casa ou seu terreno são lugares limpos, mas que o bairro se torna local não limpo por causa da atitude de alguns moradores que, por exemplo, jogam lixo (ignorando a coleta), entulhos de construção e móveis em qualquer lugar. A situação aqui apresentada demonstra como os sujeitos não se reconhecem como responsáveis pelos problemas encontrados na comunidade – a “culpa” é sempre do outro.

Os sujeitos reconhecem que têm uma postura responsável quanto ao cuidado com o meio ambiente, mas apontam irresponsabilidades de seus vizinhos e moradores no geral. Percebemos em algumas respostas que tais práticas de desleixo são consideradas habituais no bairro. Estamos mais inclinados a acreditar que eles não fazem muita questão de dar o descarte adequado dos materiais por eles produzidos, pois reafirmam práticas antigas das pessoas (é a força que os paradigmas têm sobre a sociedade conforme indicado por GUIMARÃES, 2007: 88). A situação aqui apresentada também demonstra que não há, tampouco, uma reflexão sobre os padrões de consumo da sociedade contemporânea.

Ao questionarmos os estudantes sobre o meio ambiente houve um equilíbrio entre respostas que expressavam atitudes de preservação e outras relacionadas à características físicas e naturais. Perguntados sobre a limpeza do bairro, 52% consideraram-no um lugar limpo, 32% sujo e 16% responderam que é “mais ou menos” (consideramos como razoável). Nessa pergunta, em específico, mesmo sendo uma questão aberta, poucos se detiveram em escrever mais sobre o assunto.

Os filhos tiveram uma percepção contrária aos pais quanto à limpeza do bairro, que haviam apontado falta de limpeza. Não pudemos fazer uma análise mais apurada sobre o constatado, pois, como já mencionado, os respondentes restringiram-se ao sim e ao não. Parece-nos que eles entendem que a preservação da natureza está associada à questão lixo. Quando questionados sobre suas ações para contribuir com o meio ambiente boa parte relatou que em casa a família separa o lixo. Segundo os PCNs (1998: 234), o tema transversal deve ser trabalhado:

[...] de forma que permita uma visão ampla sobre Meio Ambiente, cuja dinâmica e características envolvem não só os elementos naturais, físicos e biológicos, mas também os elementos construídos e todos os aspectos sociais da relação dos seres humanos com e nesse Meio Ambiente nessa construção.

A representação social da comunidade que estudamos nos permite identificar uma compreensão bastante limitada do que é meio ambiente. Ao mesmo tempo, a problemática ambiental é uma preocupação e todos demonstram conhecê-la e identificam atitudes “corretas” e “incorretas” em relação ao assunto. Nossos sujeitos entendem que o ser humano é responsável pela degradação da natureza, mas de forma muito superficial. Falta-lhes a percepção de que o ser humano atua de forma extraordinária sobre o meio ambiente modificando-o. Trata-se de uma interferência negativa, pois atende a interesses capitalistas de consumo. Como vivemos na era digital, temos acesso a uma enxurrada de informações sobre os problemas ambientais, mas muito pouco se esclarece sobre o impacto das relações humanas, através de seus conflitos e lutas de interesse, no meio ambiente.

Ao longo da história, a natureza foi sendo apropriada pelo ser humano tornando-se um espaço socialmente construído. O meio ambiente foi tomado, então, como espaço dominado e explorado pelo homem. A postura antropocêntrica assumida vai legitimar a exploração do meio ambiente a favor da humanidade (GUIMARÃES, 2004: 17). Essa visão de mundo favorece a relação fragmentada entre sociedade e natureza, baseada na exploração da primeira sobre a segunda – a sustentação da crise socioambiental da atualidade (GUIMARÃES, 2004: 26). A visão de mundo fragmentada coloca o ser humano num patamar acima dos demais (no nosso caso, acima da natureza) fundamentando a lógica da dominação.

Essa racionalidade construída pela elite dominante tornou-se mais um paradigma a ser seguido pela sociedade. A gravidade dos problemas socioambientais requer que tais paradigmas sejam revistos, sendo necessária uma abordagem crítica de Educação Ambiental. Os sujeitos estudados no presente artigo refletem os paradigmas referidos.

Saber que a comunidade aqui estudada reconhece os problemas socioambientais e não reflete nenhuma mudança significativa em suas práticas evidencia um paradoxo. Como educadores temos que reconhecer que o modelo de educação que propomos sustenta diferentes visões de mundo. Assim sendo, há educadores que visam um ensino conservador e outros um ensino mais crítico. A Educação Ambiental, do mesmo modo, está dividida em propostas conservadoras e críticas (GUIMARÃES, 2004: 15).

Guimarães acredita que a educação ambiental conservadora transmite práticas que consolidam o atual modelo de sociedade. Por outro lado, o viés crítico faz uma reflexão sobre o domínio do ser humano

sobre a natureza e mostra as relações de poder existentes na sociedade para, então, iniciar um processo de transformação social para atingir um equilíbrio socioambiental (GUIMARÃES, 2004: 16).

Para atingir esse objetivo, Mauro Guimarães (2007: 92) considera fundamental nos comprometermos com um processo educativo que ultrapasse os muros da escola. A escola deve interagir com a comunidade que a cerca. Os questionários que propomos nos trouxeram importantes informações sobre o comportamento da comunidade em relação à questão socioambiental. Podemos perceber que há uma consciência individual sobre o correto e o incorreto a fazer em relação ao meio ambiente como separar o lixo e não jogá-lo na rua (em 80% dos questionários dos alunos aparecem tais iniciativas), poupar água e ações como não demorar no banho e não lavar calçada e carro.

Tais atitudes demonstram uma mudança individual significativa, mas que não alcança a sociedade como um todo, já que as realidades local e global estão inter-relacionadas. Demonstra, também, que nossas práticas diárias reproduzem paradigmas consolidados pela sociedade. Para romper com essa “armadilha paradigmática” (GUIMARÃES, 2007: 88)³, nossa intervenção na realidade socioambiental deve se pautar sobre o porquê nossa sociedade produz tanto lixo e a partir daí realizar uma discussão sobre o modo de produção e consumo que está imposto.

São pontos centrais em que nós educadores (e a educação ambiental que se realiza) devemos nos debruçar para contribuir no processo de transformação da realidade: desvendar seus paradigmas e suas influências nas práticas individuais e coletivas; entender as estruturas do modo de produção desta sociedade; a sua dinâmica intermediada pelas relações desiguais de poder; as suas motivações dinamizadas pelo privilégio aos interesses particulares que, para mantê-los, tende a estruturar relações de dominação de um (indivíduo/sociedade) sobre o outro (indivíduo/natureza). Então o processo educativo passa por desvelar a origem dos problemas socioambientais, que estão para além das salas de aula, na realidade cotidiana da vida social e não apenas, como tradicionalmente tem acontecido, nos restringirmos às descrições informativas das consequências da degradação como conteúdo, apontando unicamente soluções pela via tecnológica (GUIMARÃES, 2007: 89).

3 Para conceituar o termo paradigmas, Mauro Guimarães (2007: 88 apud MORIN, 2007) se apropria da definição de Edgar Morin para o termo: “estruturas de pensamento que de modo inconsciente comandam nosso discurso”.

A dinâmica acima proposta vem ao encontro de uma educação ambiental crítica. São os indicativos necessários para que possamos contribuir para uma mudança da realidade socioambiental da comunidade aqui estudada e, por consequência, a transformação da sociedade. Embora a maioria de nossos sujeitos tenha reconhecido e indicado a negligência dos vizinhos quanto a questão ambiental, eles não manifestaram nenhuma problematização da realidade. Tal situação demonstra, ainda, como estamos fortemente ligados aos paradigmas estabelecidos. Falta-nos elevar os problemas elencados nas fontes ao debate comunitário. Assim, colaboramos para a formação de um indivíduo transformado que busque de forma intencionada transformar a sociedade.

Considerações finais

Um longo caminho foi percorrido para que a educação ambiental se tornasse política pública e para que a sociedade reconhecesse seus problemas socioambientais. Inúmeras conferências internacionais foram realizadas com a intenção de comprometer os governos de vários países com a questão. Essas discussões influenciaram muito a legislação brasileira.

Como a degradação ambiental é reconhecida por diferentes setores da sociedade, é natural que o processo de conscientização dos problemas socioambientais tenha iniciado na escola. O meio ambiente, assim, foi introduzido nos currículos escolares como tema transversal.

Nossas fontes permitiram identificar as percepções de duas gerações sobre a problemática. Esperávamos que a segunda geração (a dos estudantes) tivesse uma compreensão mais ampla do meio ambiente, que pudessem associar o processo de desenvolvimento humano à sua deterioração. Em relação à primeira geração, acreditávamos encontrar respostas que relacionassem meio ambiente com características físicas e naturais.

As duas gerações demonstraram um conhecimento muito restrito sobre meio ambiente. Entre as respostas dos pais predominou a caracterização da natureza através de condicionantes físicos e naturais. Dentre os estudantes verificamos definições relacionadas, também, a elementos naturais, mas, do mesmo modo, uma parcela das respostas relacionavam meio ambiente com atitudes de preservação e cuidado. Os indicadores dos estudantes aqui demonstrados estão muito aquém do que esperávamos.

Reconhecemos que foi positivo constatar que a comunidade do Ayrton Senna demonstra preocupação com a questão ambiental e que

reconhece, mesmo que superficialmente, que somos responsáveis pela crise socioambiental pela qual passamos. Mesmo assim, não é suficiente para uma mudança significativa.

Do mesmo modo, percebemos que a atuação do educador continua pautada em paradigmas enraizados pela sociedade. Nossos estudantes estão conscientes das consequências da destruição da natureza para o ser humano, mas desconhecem o modelo de sociedade que gera a crise mencionada.

A análise das fontes demonstrou que os problemas ambientais que encontramos no entorno do Ayrton Senna não estão unicamente relacionados a uma falta de comprometimento da comunidade, mas são reflexo do nosso modelo de sociedade e seus paradigmas. Ao mesmo tempo, reconhecemos que os educadores têm se esforçado para mudar essa situação, mas muitos apresentam uma prática informada pelos já referidos padrões da sociedade moderna. Enquanto seres sociais, nós educadores, estamos envolvidos por eles em nosso cotidiano.

Referências

BARBIERI, J. C.; SILVA, D. Desenvolvimento Sustentável e Educação Ambiental: uma trajetória comum com muitos desafios. *Rev. Adm. Mackenzie*. São Paulo, v. 12, n. 3, p. 51-82, 2011.

BRASIL. **Decreto Lei n. 9.795, de 27 de abril de 1999**. Brasília: DF, 1999.

BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental**. Parâmetros curriculares nacionais: Meio Ambiente. Brasília: MEC/SEF, 1998. p. 167-242.

GUIMARÃES, M. Educação Ambiental Crítica. In: LAYRARGUES, P. P. (Coord.). **Identities da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. p. 25-34.

_____. Educação Ambiental: participação para além dos muros da escola. In: MELLO, S. S.; TRAJBER, R. (Coord.). **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2007. p. 85-93.

_____. Por uma Educação Ambiental Crítica na Sociedade Atual. In: LAYRARGUES, P. P. (Coord.). **Identities da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. p. 11-22.

HENRIQUES, R. et al (Org.). **Educação Ambiental: aprendizes de sustentabilidade**. Brasília: Secad/MEC, 2007.

OLIVEIRA, E. et al. Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. *Revista Diálogo Educacional*, v. 4, n. 9, p. 11-27, 2003.

OLIVEIRA, W. P. **O processo decisório de migrar e a identidade sociocultural dos migrantes do Alto Uruguai para Sapiranga no Vale dos Sinos**. Tese de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

SAPIRANGA. **Lei Ordinária n. 1.825, de 04 de setembro de 1992**. Dispõe sobre a inclusão no currículo das escolas públicas do município, de conteúdo relativo à educação ambiental e de ecologia, dando outras providências. Brasília: DF, 1992.

SAPIRANGA. **Lei Ordinária n. 2.361, de 03 de outubro de 1997**. Dispõe sobre a política do meio ambiente de Sapiranga e dá outras providências. Brasília: DF, 1997.

ÍNDICE REMISSIVO

Acessibilidade: 149, 166, 169, 174, 184, 219, 227, 240, 246, 369

Afetividade: 15, 18, 116, 119, 142, 186, 140, 246, 349, 350, 351, 352, 354, 357, 358, 359, 360, 361, 352, 363, 364

Alfabetização Científica: 132, 136, 138

Ambiente virtual: 150, 369, 370, 373, 374, 376, 380, 381

Aprendizagem significativa: 101, 217, 219, 315, 375, 380, 381

Aprendizagem ubíqua: 219, 223, 228

Arte: 13, 14, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 33, 34, 35, 36, 181, 182, 185, 186, 187, 188, 190, 192, 193, 270

Arte educação: 181, 182, 185, 187, 192

Baixa visão: 165, 166, 170, 171, 172, 174, 258, 261

Cartografia: 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 303, 304, 305

Centros de Atenção Psicossocial: 57, 58

Cognição Inventiva: 291

Comunidade escolar: 15, 48, 89, 98, 132, 138, 140, 141, 170, 174, 271, 298, 301, 385, 386

Coordenador Pedagógico: 242, 243, 245, 247, 282

Corpo: 13, 14, 18, 27, 34, 45, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 131, 153, 154, 172, 244, 273, 298, 361

Cotidiano escolar: 50, 114, 118, 322

Crise Socioambiental: 385, 386, 389, 392, 395

Cultura: 21, 22, , 23, 24, 25, 26, 27, 28, 35, 36, 136, 138, 141, 151, 169, 181, 185, 189, 202, 233, 273, 274, 279, 280, 285, 311, 313, 337, 338, 371, 373, 374, 375

Dança: 25, 145, 147, 148, 151, 153, 154, 156, 157

Desenvolvimento Infantil: 77, 85, 89, 124, 167, 183

Diversidade Cultural: 13, 21, 22, 26, 28, 168

Educação Ambiental: 14, 15, 18, 129, 130, 132, 133, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 190, 192, 385, 386, 387, 388, 389, 392, 393, 394

Educação Especial: 13, 45, 46, 48, 49, 51, 219, 221, 222

Educação Infantil: 13, 14, 47, 79, 98, 113, 114, 115, 116, 117, 122, 124, 139, 145, 147, 148, 153, 154, 157, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 174, 181, 182, 184, 185, 186, 187, 188, 191, 192, 193, 233, 234, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 269, 272, 273, 279, 337, 372

Ensino de língua espanhola: 330, 331, 336, 369, 380

Ensino-aprendizagem: 44, 46, 50, 51, 82, 107, 108, 132, 142, 184, 199, 202, 203, 349, 350, 354, 357, 363, 369, 370, 374, 375, 376, 381

Facebook: 14, 102, 311, 314, 315, 316, 321, 322, 324, 325, 329

Falsos Cognatos: 14, 199, 200, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 212

Formação Continuada: 35, 43, 44, 45, 50, 52, 129, 130, 136, 140, 141, 142, 168, 182, 183, 228, 240, 243, 247, 248, 284

Gestão em saúde: 13, 58, 71

Inclusão Escolar: 45, 46, 50, 51, 219, 223, 227

Língua Espanhola: 14, 15, 98, 199, 200, 204, 205, 206, 212, 213, 214, 329, 330, 331, 334, 335, 336, 337, 339, 340, 341, 344, 369, 370, 371, 372, 373, 374, 375, 376, 377, 378, 379, 380

Ludicidade: 14, 108, 170, 199, 200, 201, 329, 344

Matriciamento: 13, 58, 59, 63, 65, 66, 67, 69, 70, 71

Mídias digitais: 187, 202

Mídias na Educação: 174, 182, 205, 226

Pedagogia da Comunicação: 311, 312, 313, 314

Pluridocência: 15, 349, 354, 360, 364

Política Cognitiva: 291, 303, 305

Prática pedagógica: 45, 79, 80, 129, 130, 136, 140, 141, 142, 253, 254, 255, 257, 262, 263, 309, 311, 312, 325, 363, 369, 377

Recursos Tecnológicos: 253, 255, 258, 260, 261, 263, 324, 325

Sedentarismo Infantil: 14, 147, 148, 157

Tecnología Asistiva: 219, 220, 221, 261

Whatsapp: 14, 15, 96, 97, 99, 100, 101, 102, 105, 107, 108, 263, 329, 369, 370, 372, 373, 374, 375, 376, 377, 378, 379, 380, 381

XBOX 360: 14, 147, 148, 152, 153, 154, 155, 156, 157

SOBRE OS AUTORES

Angela Maria Faller Orth: Graduada em Licenciatura Plena em Artes Visuais pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI).
E-mail: angela.eadcon@hotmail.com

Carina dos Santos Guimarães Ramos: Licenciada em Letras pela Faculdade Cenequista de Osório/FACOS. Pós-Graduada em Ensino Religioso, pelo CESUCA. Professora e Oficineira de Salas de Recursos Multifuncionais no Município de Santo Antônio da Patrulha-RS. Email: carinasguimaraes@hotmail.com

Caroline Vanzin Hoffmann: Especialista em Gestão de Saúde Pública (UFRGS), Assistente Social. E-mail: carolvanzin@yahoo.com.br

Cláudio Gerhardt: Pedagogo, graduado pelo Instituto Superior de Educação Ivoti (ISEI). Especialista em educação pelo Instituto Federal Sul-Riograndense, Campus Pelotas (IFSul). E-mail: claudioghdt@hotmail.com

Daiana Lasta Silveira: Graduada em Licenciatura Plena em Letras Espanhol pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo/RS.

Daniela Grasel Urbano: Pedagoga, especialista em Orientação Educacional licenciada pela FAPA, especialista em Coordenação Pedagógica pela UFRGS.

Daniela Vieira Costa Menezes: Professora concursada no município de Novo Hamburgo/RS, responsável pelo projeto de Educação Ambiental da EMEF Maria Quitéria.

Daviane Regina Carvalho dos Passos: A autora é professora da Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo, RS, graduada em Normal Superior em Educação Infantil pela Universidade Feevale, Especialista em Educação Física Infantil e Anos Iniciais pela UFSM e Especialista em Informática Instrumental para Professores da Educação Básica pela UFRGS Polo UAB/NH.
Email: davianeregina@gmail.com

Elizandra Sirlei Del Zotto Ritter: Licenciada em Ensino da Arte na Universidade pela Universidade Feevale. Especialista em Mídias na Educação pela Universidade Federal de Pelotas/UFPEL. Email: zandra.ritter@hotmail.com

Elizandra Sirlei Del Zotto Ritter: Licenciada em Ensino da Arte na Universidade pela Universidade Feevale, Especialista em Mídias na Educação oferecida pela UFPEL, no âmbito da Universidade Aberta do Brasil – UAB. Atua na rede municipal de ensino de São Leopoldo/RS. Email: zandra.ritter@hotmail.com

Elton Vergara Nunes: Doutor em Engenharia e Gestão do Conhecimento – Universidade Federal de Santa Catarina (2016). Mestre em Educação – Universidade Federal de Pelotas (2002). Graduado em Letras/Espanhol – Universidade Federal de Pelotas (1997). Graduado em Teologia pelo Seminário Teológico da Igreja Episcopal Anglicana do Brasil (1988). E-mail: vergaranunes@gmail.com

Emerson Roberto de Oliveira: Especialista em Mídias na Educação pelo Instituto Federal Sul-rio-grandense – Câmpus Sapiranga/RS. E-mail: emersonrobertodeoliveira@gmail.com

Gabriel Eidelwein Silveira: É professor da Universidade Federal do Piauí (UFPI), atuando no Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGS-UFPI). Doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com estágio de pesquisa doutoral “sanduíche” no Centre de Recherche sur les Liens Sociaux (CERLIS) da Université de Paris V Descartes. Foi pesquisador visitante no Departamento de Ciência Política da University of Massachusetts Amherst. Coordenador do Projeto de Extensão Direitos Humanos em Pauta.

Jose da Silva Nunes: Mestranda do Mestrado Profissional em Letras, com pós-graduação em Mídias na Educação – UFPEL (2016). Especialista em Coordenação Pedagógica – UFRGS (2013). Pós-graduada em Processos e desenvolvimento de aquisição de linguagens pela Universidade Feevale (2010). Licenciada em Letras Português, Inglês e Literaturas - Feevale (2006). E-mail: josesnune7@gmail.com

Josias Pereira da Silva: Graduado em Comunicação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Mestre em Tecnologia Educacional pela Federal do Rio de Janeiro (UniRio), Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) e Pós-Doutor em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Email: erdfilmes@gmail.com

Letícia Caroline da Silva Streit: Professora, Pedagoga (FEEVALE), Especialista em Gestão Educacional (FEEVALE) e Coordenação Pedagógica (UFRGS). Assessora Pedagógica da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo. E-mail: leticiastreit@gmail.com

Lucas Bohrer Waltzer: Licenciado em Pedagogia (ULBRA). Pós-graduado em Psicopedagogia e Tecnologias da Informação e Comunicação (UFRGS). Professor, assessor do departamento psicossocial da Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo. E-mail: lucas.waltzer@yahoo.com.br

Luciane Frosi Piva: Pedagoga especialista em Coordenação Pedagógica (UFRGS), Educação Infantil (UNISINOS) e Gestão Escolar (UCB). Assessora Pedagógica da Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo/RS. E-mail: luci.piva@gmail.com

Rafael Schilling Fuck: Doutor em Educação (UNISINOS), Mestre em Educação em Ciências e Matemática (PUCRS), Especialista em Educação a Distância com ênfase na Docência e na Tutoria em EaD (PUCRS) e Graduado em Licenciatura em Matemática (UNISINOS). Professor de Matemática da Rede Municipal de Ensino de Canoas.

Renata Galante: A orientadora é professora adjunta no Instituto de Informática da UFRGS, graduada em Processamento de Dados pelo CESULON, Brasil, Mestre em Computação pela UFRGS e Doutora em Ciência da Computação pela UFRGS. Email: www.inf.ufrgs.br/~galante

Ronaldo Josué Faller: Pós-graduando em Mídias na Educação pelo Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, graduado em licenciatura em Letras Espanhol pela Universidade Federal de Pelotas e graduado em Comunicação Social: habilitação em Jornalismo pela Universidade Feevale. E-mail: faller.ronaldo@gmail.com

Shirlei Wagner Loeser: Graduada em Letras, Português/Literatura, pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. Especialização em Mídias na Educação, Ciclo Avançado, e em Coordenação Pedagógica, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Professora de Língua Portuguesa.

Tamires Ramos: Graduada em Licenciatura Plena em Letras Espanhol pela Universidade Federal de Pelotas. E-mail: tamiresramos@gmail.com

Viviane Patricia Bender: Graduada em História (Licenciatura) pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. Especialista em História do Rio Grande do Sul: Sociedade, política e cultura pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Professora de História da Rede Municipal de Ensino de Sapiranga – RS. E-mail: vivibenderzimmer@gmail.com

