

Revista Acadêmica

# Licencia&acturas

ISSN 2318-5252

Revista Acadêmica

# Licencia&acturas

v.01 n.01 julho/dezembro 2013

Ivoti



**Instituto Superior de Educação Ivoti**

© ISEI – Instituto Superior de Educação Ivoti

Rua Júlio Hauser, 171  
93900-000 – Ivoti/RS  
Tel.: (51) 3563-8656  
E-mail: [isei@isei.edu.br](mailto:isei@isei.edu.br)  
[www.isei.edu.br](http://www.isei.edu.br)

**Coordenação Editorial:**

Dr. Manfredo Carlos Wachs  
Dra. Marguit Carmem Goldmeyer

**Conselho Científico:**

Dr. Daniel Gevehr – ISEI – Ivoti e FACCAT – Taquara/RS – Brasil  
Ms. Derti Jost – ISEI – Ivoti/RS – Brasil  
Dr. Ernani Mügge – ISEI – Ivoti e FEEVALE – Novo Hamburgo/RS – Brasil  
Dra. Luciana Facchini – ISEI – Ivoti/RS – Brasil  
Dra. Marguit Carmem Goldmeyer – ISEI – Ivoti/RS – Brasil

**Conselho Editorial:**

Dra. Carmen Gomes – FACCAT – Taquara/RS  
Dra. Cristina Rolim Wolffenbüttel – UERGS – Montenegro/RS  
Dr. Lourival José Martins Filho – UDESC – Florianópolis/SC  
Dr. Johannes Doll – UFRGS – Porto Alegre/RS – Brasil  
Dr. Jorge Luís da Cunha – UFSM – Santa Maria/RS  
Dr. Fernando Louzada – UFPR – Curitiba/PR  
Dra. Lúcia Hardt – UFSC – Florianópolis/SC

**Capa:** Graziela Hansen

**Revisão:** Rui Bender e Maria do Carmo Mitchell Neis

**Arte-final:** Jair de Oliveira Carlos

**Editoração e impressão:**

Editora Oikos Ltda.  
Rua Paraná, 240 – Cx. P. 1081  
93120-020 – São Leopoldo/RS  
Tel.: (51) 3568-2848  
[contato@oikoseditora.com.br](mailto:contato@oikoseditora.com.br)  
[www.oikoseditora.com.br](http://www.oikoseditora.com.br)

**Informações básicas:**

A Revista **Licencia&acturas** é uma publicação semestral do Instituto Superior de Educação Ivoti (ISEI), que tem como objetivo divulgar artigos científicos, relatos de experiência e resenhas ligados à educação, promovendo diálogos interdisciplinares, gerando e disseminando conhecimentos.  
Tiragem de 500 exemplares

Revista Acadêmica Licencia&acturas / Revista de Instituto Superior de Educação Ivoti – ISEI (Ivoti/RS). – Vol. 1, n. 1 (julho/dezembro 2013)- . – São Leopoldo: Oikos, 2013-.

v.: il.; 21 x 28cm.

Semestral

ISSN 2318-5252

1. Educação. 2. Pedagogia. 3. Ensino Superior. 4. Língua alemã. 5. Língua portuguesa. 6. História. 7. Música. I. Instituto Superior de Ivoti. II. Título.

CDU: 37

## SUMÁRIO

Apresentação .....	5
O pensamento da criança alfabética sobre a escrita .....	7
<i>Bárbara Adriana Silva Ritter</i>	
O desenvolvimento da sexualidade infantil no cotidiano da sala de aula .....	14
<i>Marelise Veit Costa</i>	
Berçários: estímulo à experimentação ou produção? Um convite à reflexão! .....	20
<i>Raquel Dilly Konrath</i>	
Pensando a alfabetização a partir de contribuições das neurociências .....	25
<i>Katlen Böhm Grando</i>	
Quanto mais cedo melhor? A aprendizagem da língua estrangeira na infância .....	30
<i>Meike Elke Jacobsen Sudbrack</i>	
Neurociências e suas contribuições teóricas para o ensino de línguas estrangeiras .....	34
<i>Deizi Daiane Habitzreiter</i>	
A verdade sobre a Alemanha: ideias para a didatização de vídeos na aula de alemão como língua estrangeira .....	42
<i>Mayane Engel Julio</i>	
Autoconceito e aprendizagem: uma relação harmoniosa .....	49
<i>Cláudio Gerhardt</i>	
Tessituras da identidade do coordenador pedagógico .....	56
<i>Tatiana Machado Dorneles</i>	
A formação e a vivência pastoral do coordenador pedagógico de escolas católicas de Canoas/RS ....	64
<i>Fernando Degrandis</i>	
Os lugares da cidade nos contam história(s): a problemática dos lugares de memória no ensino da História .....	68
<i>Daniel Luciano Gevehr</i>	
Formação continuada de professores: um caminho em construção .....	77
<i>Daiane Rohr da Rosa</i> <i>Doris Helena Schaun Gerber</i>	
Sim, professor: tu sabes! E eu? .....	80
<i>Marguit Carmem Goldmeyer</i>	
Pedagogia de transformações, escola que luta pela libertação .....	86
<i>Tatiele Dietrich</i>	
Do Sistema Solar ao Lixo Eletrônico: um projeto além dos muros da escola .....	91
<i>Daniela Utzig</i>	



## APRESENTAÇÃO

O Instituto Superior de Educação Ivoti – ISEI – comemora neste ano, 2013, seu aniversário de 10 anos. Instituição jovem, mas que nasceu no ambiente escolar, aprendeu muito com sua predecessora, atualmente denominada Instituto de Educação Ivoti – IEI, cuja história está ligada à educação desde a sua fundação em 1909 e cujo investimento sempre foi na formação de professores. Ciente do seu compromisso com a educação e acreditando nela sempre, o ISEI deseja festejar o seu aniversário com todos os estudantes, professores e sociedade, presenteados com o lançamento da primeira revista acadêmica **Licencia&acturas**.

Os 10 anos de história já nos permitem socializar pesquisas realizadas, reflexões vivenciadas, diálogos compartilhados, todos permeados pelo sonho de fazer diferença na educação. Assim, a primeira edição da revista **Licencia&acturas** tem por objetivo oferecer um conjunto de estudos, revisões teóricas e artigos diversos, abordando assuntos das áreas dos conhecimentos abrangidos pelos seus cursos de graduação e de especialização.

Reconhece que comemorar os 10 anos, investindo na revista, é uma forma de valorizar o empenho e o envolvimento de estudantes e professores em pesquisas, registros e na disseminação desses conhecimentos. Deseja-se que a primeira revista seja um incentivo a muitas pessoas para que numa das próximas edições compartilhem seus saberes.

Esta edição conta com 15 artigos de estudantes e professores, representando os cursos de Licenciatura em Letras Língua Portuguesa, Letras Português e Alemão, Pedagogia e Música e também os cursos de Especialização em Aprendizagem de Língua Alemã, Coordenação Pedagógica e Orientação Educacional e Neurociências e Educação.

No caleidoscópio de pensamentos, o tema da educação é abordado de distintas perspectivas pelos autores da revista. Imagens e reflexões que se interligam favorecem a percepção de como o diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento pode favorecer a qualidade da educação.

A reflexão sobre os processos de aprendizagem da criança, desde o berçário, o desenvolvimento do pensamento e o processo de alfabetização, da sua sexualidade é contemplada e instigada pelos artigos de Bárbara Adriana Silva Ritter, Marelise Veit Costa e Raquel Dilly Konrath.

O artigo da estudante Katlen Böhm Grando também trata do tema da alfabetização, mas a abordagem é feita a partir das contribuições das neurociências. Os artigos de Meike Elke Jacobsen Sudbrack e de Deizi Daiane Habitzreiter também provêm das reflexões fomentadas no Curso de Especialização em Neurociências e Educação, cujo foco são as contribuições das neurociências para o ensino da língua estrangeira. A contribuição de Mayane Engel Júlio agrega-se às reflexões da língua estrangeira com o enfoque na didatização de vídeos nas aulas de língua alemã.

No artigo *Autoconceito e aprendizagem: uma relação harmoniosa*, o estudante Cláudio Gerhardt reflete acerca da relação entre a formação do autoconceito dos alunos com o seu processo de aprendizagem.

Reflexões acerca do papel da coordenação pedagógica nos seus espaços de atuação, desafios, conquistas, contínuas aprendizagens e pesquisa são abordadas no artigo de Tatiana Machado Dorneles e de Fernando Degrandis esse estabelece também uma relação com a vivência pastoral do coordenador pedagógico de escolas católicas em Canoas.

O título do artigo de Daniel Gevehr, *Os lugares da cidade nos contam histórias: a problemática dos lugares de memória no ensino de História*, já é um convite à leitura e expressa a intenção do autor.

Formação continuada dos docentes, estudos, pesquisa, experiências, necessidades, novos desafios e possibilidades são os fios reflexivos do artigo de Dóris Gerber e Daiane Rohr da Rosa. A preocupação com a formação do professor e a metodologia de ensino utilizada no Ensino Superior também é a ênfase dada no artigo de Marguit Goldmeyer.

No âmbito da revisão teórica, temos o artigo da estudante do Curso de Pedagogia, Tatiele Dietrich, que, revisitando teóricos, traz importantes contribuições sobre o desenvolvimento da teoria progressista, o contexto histórico do seu surgimento, o seu objetivo e as razões do seu desenvolvimento.

Também um relato de experiências contribui para esse diálogo interdisciplinar. Daniela Utzig no artigo *Do Sistema Solar ao Lixo Eletrônico: um projeto além dos muros da escola* compartilha suas aprendizagens e seus saberes.

Pinçamos com os presentes artigos uma parte do trabalho que realizamos, das reflexões e do diálogo que promovemos no Instituto Superior de Educação Ivoti. Registramos nossos cumprimentos a todas e a todos os autoras(es) que, com seus artigos, compartilharam seus saberes.

Tenha uma boa leitura!

*Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marguit Carmem Goldmeyer*

# O PENSAMENTO DA CRIANÇA ALFABÉTICA SOBRE A ESCRITA

## THINKING ABOUT A CHILD'S LETTER WRITTEN

*Bárbara Adriana Silva Ritter<sup>1</sup>*

**RESUMO:** O presente artigo foi construído a partir de um estudo fruto da consequência de inquietudes relacionadas ao processo de construção da escrita em alunos já considerados alfabetizados, mas que permanecem com dúvidas e alterações em seus escritos. Foram utilizados os registros de nove alunos entre o terceiro e o quinto anos do Ensino Fundamental. Para a coleta e análise dos dados foram aplicados um ditado, um caça-palavras e jogos que objetivavam mais contato dos alunos com palavras com grafemas C, G, B e P, devido a ocorrências de trocas constantes entre eles, segundo as professoras de turma regular. Analisados os registros, foram estabelecidas relações entre aspectos linguísticos característicos da língua e a escrita convencional das palavras. As constatações remetem à necessidade de uma metodologia voltada à aquisição do conhecimento sobre as regras ortográficas e a importância de ter as hipóteses de escrita dos alunos respeitadas, mesmo depois do nível alfabético, e estabelecer intervenções possíveis e necessárias à desestabilização dessas hipóteses na intenção de que o aluno atinja uma escrita o mais convencional possível.

**Palavras-chave:** Escrita. Ortografia. Alterações. Intervenções.

**ABSTRACT:** This article was based on a study that resulted from concerns relating to the construction process of writing in students already considered literate, but who continue to have doubts and present changes in their writings. We used the records of nine students between the third and fifth year of elementary school. The following were applied to collect and analyze the data: a dictation, a word search and games aiming at more contact of the students with words with graphemes C, G, B and P, due to the fact that they constantly interchanged them according to the teachers of the regular class. Once the records had been analyzed, relations were established between linguistic features of written language and conventional words. The findings indicate the need for a methodology aimed at the acquisition of knowledge of spelling rules and the importance of respecting the hypothesis of the students' writing, even after the alphabetic level, and to establish interventions that are possible and necessary for the destabilization of these hypotheses with the intention to have the student reach the most conventional possible writing.

**Keywords:** Writing. Spelling. Changes. Interventions.

### 1 INTRODUÇÃO

Este artigo foi elaborado a partir da monografia construída na conclusão da Pós-Graduação em Educação Infantil e Letramento, que objetivou analisar a escrita de um grupo de alunos já alfabetizados de uma escola pública, encaminhados ao projeto de aulas de

reforço escolar por terem sido constatadas dificuldades no seu aprendizado e no rendimento em sala de aula. O interesse pelo tema partiu da observação de constantes trocas ou omissões de letras nas produções escritas desses alunos e no anseio de entender as suas escolhas para poder estabelecer intervenções necessárias à construção do aprendizado da ortografia.

---

<sup>1</sup> Pedagoga com habilitação em Supervisão Escolar e Anos Iniciais (Unilasalle/Canoas/RS). Especialista em Educação Infantil e Letramento (ISEI/Ivoti-RS). Professora da Rede Municipal de Picada Café-RS. E-mail: babriana@gmail.com



Para a realização deste trabalho foram coletados escritos de um grupo de nove alunos, entre o 3º, 4º e 5º anos de uma escola municipal, localizada na Encosta da Serra Gaúcha, RS, em três etapas. A primeira em março de 2012 e as demais no mês de julho do mesmo ano. Após essas coletas, foram feitas análises sobre as escritas e elaboradas intervenções para auxiliar no processo de aquisição da escrita mais convencional, baseada na compreensão de algumas regras ortográficas da Língua Portuguesa.

Na intenção de compreender as razões de constantes trocas de letras e a instabilidade no processo de escrita, fazendo com que os alunos registrassem uma mesma palavra de diferentes formas numa mesma produção, evidenciando dúvidas e o não domínio da escrita e a fim de qualificar o trabalho docente tanto nas aulas de reforço como na sala de aula regular, a pesquisa foi construída na intenção de contribuir para reflexões e planejamento de ações que busquem amenizar tais ocorrências.

## **2 DESENVOLVIMENTO**

### **2.1 RELEMBRANDO A HISTÓRIA DA ESCRITA**

A escrita, até constituir-se como a conhecemos, conforme Cocco (1996), passou por três fases distintas: a pictórica, a ideográfica e a alfabética. A fase pictórica é caracterizada pelo registro através de desenhos ou pictogramas que aparecem em inscrições antigas. Os pictogramas não se associam a sons, mas a imagens que consistem na representação de um fato a ser registrado. Na fase ideográfica, os registros eram feitos por desenhos especiais, os ideogramas, que foram, na medida de sua evolução, perdendo traços característicos e começando a representar a escrita. Essa evolução originou as letras do alfabeto que usamos hoje. A fase alfabética distingue-se pelo uso dessas letras, que perderam o valor ideográfico e assumiram a função de representação fonológica.

Independente da maneira como foi registrada, a função da escrita sempre foi “representar a memória coletiva religiosa, mágica, científica, política, artística e cultural” (CAGLIARI, 2009). Assim, percebe-se que o objetivo da escrita é a leitura, e a leitura, por sua vez, objetiva a fala, que é a expressão linguística e é composta por signos que possuem um significante e um significado.

Desde a Grécia e a Roma antigas (MORAIS, 2007), predominava a intenção de respeitar o princípio fonográfico, que determinava que a ortografia estivesse o mais próximo possível da pronúncia. Mesmo com boas intenções, essa aproximação acabava criando alguns problemas, pois grupos de regiões, culturas e épocas dife-

rentes apresentavam distinção na forma de falar as mesmas palavras.

Em contrapartida, durante muito tempo, foi defendido o princípio etimológico, segundo o qual as palavras advindas de outra língua deveriam manter as grafias da língua original e, no caso de línguas como português, francês e espanhol, as formas latinas e gregas orientariam o idioma, desobedecendo ao princípio fonográfico. Como forma de resolver a disputa entre as diferentes perspectivas, foi necessário uma junção entre os dois princípios, o fonográfico e o etimológico, a fim de normatizar formas de escrita, tornando-as comuns de acordo com suas tradições de uso.

Todo sistema de escrita é comprometido com os sons de uma língua, o idioma, e também se volta ao modo como essa sofre mudanças com o passar do tempo, como simplificações, modificação de regras ortográficas e ampliação de vocabulários, como no caso da nacionalização de expressões ou termos estrangeiros.

A língua portuguesa, segundo Morais (2007), demorou em fixar uma convenção ortográfica a ser aplicada nos falantes desse idioma. Grafias usadas há menos de cem anos, registradas nos dicionários, hoje são obsoletas e não podem ser aplicadas. Apenas em 1911, Portugal fixou normas ortográficas da nossa língua e, no Brasil, a Academia Brasileira de Letras instituiu, em 1943, o Pequeno Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa, onde nos deparamos com palavras como *pharol*, *acesos* e *ocupação*, as quais são exemplos de que a ortografia das palavras de uma língua é uma convenção social.

Sendo uma convenção, não só abrange regras, mas também irregularidades; percebe-se que a ortografia é “um acidente histórico desnecessário, que apenas serve para dificultar a tarefa de quem escreve” (MORAIS, 2007), mas também se constitui numa invenção necessária, pois a escrita representa palavras orais, e essas nunca terão uma pronúncia única.

### **2.2 A ESCRITA NO CONTEXTO ESCOLAR**

A complexidade de nossa escrita, decorrente das inúmeras regras ortográficas, deixa claro que é difícil o domínio completo da língua portuguesa. Nela, alguns fonemas são representados por mais de um grafema, o que faz com que, em muitas situações, seja necessária leitura constante, consulta a dicionários ou até memorização de palavras, já que nem sempre temos disponíveis informações que nos remetam à origem das palavras sem o conhecimento do latim, berço da nossa língua.

Ao propor a alfabetização de um indivíduo, é importante a compreensão de algumas propriedades do sis-

tema alfabético: que o repertório de letras é fixo, que a escrita representa segmentos sonoros das palavras e não significados e que usamos mais letras do que o número de sílabas pronunciadas, de acordo com Morais (2007). Mas não precisamos nos assustar quando nos deparamos com registros do tipo “mininu” ou “caza”, pois isso mostra que o escritor internalizou propriedades do sistema de notação alfabética, mas ainda está em fase de construção das normas ortográficas, outra contribuição de Morais (2007).

Fernandes (2008) relata a preocupação de Piaget e Vygotsky quanto ao fato de que a interação da criança com o mundo se dá durante o processo de aquisição do conhecimento. As pesquisas de Piaget constataam que o conhecimento é resultado da interação sujeito/objeto, onde há uma apropriação desse objeto através de uma ação sobre ele, quando, enfim, a criança descobre, inventa e modifica, portanto aprende. Vygotsky pregou que a linguagem atua como principal fator para o desenvolvimento das capacidades intelectuais superiores do ser humano e, sendo a linguagem um conjunto de símbolos, com influência histórica e social, ressaltou a importância da aquisição de informações e da interação linguística na construção do conhecimento. A relação entre pensamento, linguagem, desenvolvimento e aprendizagem foi influenciada por seus estudos e ideias.

No processo de alfabetização, muitos professores aplicam a testagem da psicogênese da escrita, elaborada por Emília Ferreiro, discípula de Piaget, que constata hipóteses usadas pelas crianças em fase de alfabetização, objetivando a escrita de nível alfabético. Alguns pesquisadores contemporâneos incorporaram seus estudos aos de Ferreiro, contribuindo para a prática pedagógica, organizando e aplicando testagens e analisando as concepções da criança a respeito da linguagem. Tais estudos demonstram o longo processo que envolve a alfabetização, no qual a criança observa, estabelece relações e conceitos, desestabiliza essas construções até começar a utilização do código alfabético usado pelos adultos. Assim como ocorre o desenvolvimento do ser humano em fases, como infância, adolescência e fase adulta, a construção da escrita também apresenta níveis de acordo com a concepção do pensamento da criança em relação à linguagem escrita.

Os níveis da escrita são pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985). No nível pré-silábico, caracterizado pelo registro de símbolos, letras e números misturados, chegando até o domínio do uso de letras, demonstrando que a criança já difere símbolos, números e desenhos,

percebendo o papel das letras na escrita. No nível silábico, a criança começa a descobrir uma lógica na escrita e representa as sílabas por uma letra, podendo ter ou não valor sonoro convencional. Ao chegar ao nível silábico-alfabético, a criança entra num estágio conflitante, pois começa a negar a lógica do pré-silábico, sendo que ninguém conseguia ler suas produções. Nesse nível, a criança está a um passo do alfabético, e é onde precisa da intervenção do professor para refletir sobre o sistema linguístico a partir da observação da escrita convencional para, enfim, construir o código. É, finalmente, no nível alfabético que a criança revela a sua compreensão sobre o sistema linguístico e sua organização, começando a ler e registrar graficamente o seu pensamento ou fala, de forma fonética, relacionando letra e som, embora não ortograficamente, iniciando, a partir de então, o desafio de conhecer e aplicar a ortografia e a gramática.

Geralmente, a maior preocupação dos professores dos anos iniciais da escola é fazer com que o aluno chegue ao nível alfabético. Muitas vezes, contudo, percebe-se que o aluno, ao atingir sua escrita alfabética, passa a ter suas hipóteses ignoradas, e o que era visto como um processo de construção da escrita passa, então, a ser classificado como certo ou errado.

Atualmente, são objetivos da educação, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1996), ensinar a aprender, a fazer, a ser, a conviver em paz, a desenvolver a inteligência e a transformar informações em conhecimento, podendo ser concretizado através do letramento, que pode ser entendido como produto da participação em práticas sociais de escrita.

Teberosky (1992) aborda a necessidade da superação da ideia de que a escrita e a leitura são matérias exclusivas da escola, pois é importante considerar o que a criança já sabe e sua vivência anterior à chegada à escola. Essa autora também afirma que é necessário dissociar o que se conhece sobre a linguagem escrita e a habilidade de ler e escrever para que seja constatado até que ponto as crianças são letradas antes de ser alfabetizadas.

É fato de que a convivência com o mundo escrito já elabora nas crianças conhecimentos e hipóteses sobre o processo de aquisição da escrita, antes de iniciar-se formalmente o aprendizado, a alfabetização: o aprendizado também se dá pela exposição às informações visuais.

Diante disso, cabe à escola incluir na sua prática pedagógica a valorização e o reconhecimento dos conhecimentos advindos da vivência dos alunos e aproveitá-los como forma de contextualizar o ensino, tornando-o significativo.

Geralmente, as atividades propostas pela escola elucidam que a linguagem correta é a escrita, que se constitui por meio de regras e requer cuidado. Nem a escrita tampouco a fala tem uma maior importância sobre a outra, mas a escola insiste em basear seus ensinamentos, da escrita, no caso, em relações de certo e errado, ignorando as diferenças que decorrem da contextualização do aluno, desconsiderando fatores sociais e culturais, como os dialetos, que apresentam particularidades e, desde que obedecendo ao estilo linguístico adotado, podem ser classificados como diferentes e não como certo ou errado.

O erro é preocupação constante da escola, muitas vezes associado a patologias ou anunciando-o como culpa de fatores socioeconômicos e genéticos. O termo 'erro' citado em Miranda (2010) está geralmente associado a uma questão negativa, explicando o porquê de associá-lo a outras nomenclaturas, como equívoco, alterações ou desvio.

É muito comum assinalar os erros, sejam eles mediados por quaisquer propostas pedagógicas, com ou sem caneta vermelha, fazendo associações, lembretes, incentivando que o aluno reescreva, mas pouco acompanhando o desenvolvimento dessa escrita do ponto de vista da construção do aluno, afirma Cagliari (1998).

O erro estabelece um não acerto, e portanto a falta da aprendizagem servindo como revelação do processo de aprendizagem. Essa abordagem piagetiana, que pensa o erro construtivo, baseado numa lógica de hipóteses formuladas pelos alunos, buscando alternativas para resolução de problemas ou dúvidas, deve servir de requisito ao planejamento e intervenções do professor.

A consciência fonológica, também conhecida como metafonologia, é parte da metalinguística, e o seu domínio possibilita que o ser humano reflita sobre sua própria linguagem. É através da aquisição dessa consciência que acontece a reflexão sobre os sons da fala, o julgamento e a manipulação das estruturas sonoras das palavras, a identificação das rimas de palavras que iniciam ou terminam com os mesmos sons. É a consciência fonológica que permite a identificação da flexibilidade dos diferentes sons a fim de constatação, comparação, operação com fonemas, sílabas, rimas e aliterações, contribui Freitas (2009).

É importante o papel de professores e fonoaudiólogos no desenvolvimento dessa consciência fonológica através de atividades que contribuam para tal: quando há um investimento na aquisição dessa consciência, alguns desvios são superados ou amenizados, de acordo com Freitas (2009). Entender como se processa a cons-

ciência fonológica do aluno requer conhecimento e investimento em pesquisas e busca de alternativas que possam contemplar as necessidades dos alunos. Não basta diagnosticar, é preciso criar estratégias para o desenvolvimento dessa consciência e pensar que a aquisição dessa consciência exerce diferença na construção da escrita.

### 2.3 CONHECENDO O GRUPO PESQUISADO

A pesquisa que originou a construção deste artigo foi realizada com nove alunos, alfabetizados, do 3º ao 5º anos do Ensino Fundamental, de uma escola da rede pública municipal da encosta da serra gaúcha, encaminhados ao projeto de Reforço Escolar por seus professores regentes por apresentar, segundo esses, dificuldades na escrita e produção textual, sem ter nenhum diagnóstico de transtornos de aprendizagem ou desvios fonológicos. Freitas (2009) conceitua os desvios fonológicos como desvios caracterizados por uma anormalidade no desenvolvimento da linguagem da criança, podendo ser fonéticos ou fonológicos. O desvio fonético é a articulação incorreta dos sons, tendo normalmente uma causa orgânica, enquanto o fonológico pode ser descrito como falha na correspondência do sistema de contraste do falante com o padrão da comunidade.

A grande maioria dos alunos matriculados na escola, e dentre eles, os pesquisados, é descendente de germânicos, que mantêm o hábito de comunicar-se em dialeto Hunsrückisch, característica que se manifesta na fala, o que parece remeter a algumas trocas de fonemas como /p/ e /b/, /r/ e /x/ /t/ e /d/, /g/ e /k/, que frequentemente ocorrem na linguagem oral e podem ser assim registradas na escrita.

Na língua alemã, em algumas palavras, o grafema v representa o fonema /f/, o que pode motivar a constante troca dessas letras por exemplo, na palavra vier (quatro), que é dita [f]ier, ou no caso do grafema d representar o fonema [t] na palavra drei (três), pronunciada como [t]rai. Tais diferenças na pronúncia podem provocar dúvidas na escrita, a ponto de os alunos questionarem se determinada palavra, como por exemplo tescoura, escreve-se com t fraco, referindo-se ao grafema d, ou t forte, associando ao grafema t. Tal construção parece ter-se efetivado de forma popular como um meio de diferenciação e identificação para a escrita, pois não encontrei estudos científicos diretamente relacionados com essa aplicação.

Faraco (1992) destaca que as pronúncias são decorrentes da variação linguística do falante e cita o exemplo de descendentes de italianos e alemães que geral-

mente cometem trocas na língua portuguesa, como por exemplo a troca do erre forte pelo fraco ou vice-versa, de modo semelhante ao que já foi anunciado em relação às crianças desse estudo.

A influência de outro idioma não é a única e principal causa para as trocas ou omissões de letras. A pesquisa refletiu sobre outros fatores, como o desconhecimento da etimologia da palavra, o despreparo ao lidar na escola com a questão da consciência fonológica e da ortografia, que se manifestam no processo de aquisição da linguagem e consequentemente no registro escrito.

## 2.4 METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada em seis etapas: um diagnóstico inicial através de um ditado, a aplicação de um caça-palavras com as palavras ditadas, um pequeno texto a ser completado com as palavras do ditado, dois relatórios com palavras presentes nos jogos aplicados e finalmente uma conversa com os alunos em que expuseram qual hipótese utilizada na escrita das palavras do relatório.

Para a primeira parte foi aplicado um ditado de sete palavras: professora, bicicleta, jeito, andando, escola, dinheiro e monstro, extraídas de uma pequena história elaborada por mim, sem preocupação literária, mas com a intenção de contextualizar as palavras ditadas. Tais palavras foram escolhidas a partir da reflexão sobre um texto de Manzares, Bergamaschi e Grossi (1993), que refletem sobre a continuidade do processo de alfabetização. Após o ditado, os alunos fizeram uma atividade do tipo caça-palavras, durante a qual percebi que se davam conta de algumas omissões ou trocas realizadas no ditado. Feito o caça-palavras, os alunos foram solicitados a completar a história criada, usando as mesmas palavras ditadas e encontradas na atividade.

Depois foram aplicados dois jogos, o Jogo do Bingo e o Jogo da Troca, que objetivavam o conhecimento da grafia de algumas palavras com letras trocadas com maior frequência pelos alunos, de acordo com a solicitação dos professores regentes, constatadas por eles nas atividades de produção escrita em sala de aula, como o c/g e o p/b, na tentativa de apropriação do sistema de escrita convencional.

A terceira etapa consistiu na elaboração de um relatório com colagem das figuras dos presentes nos jogos e a escrita espontânea das crianças.

Por último, foram feitas fichas com a escrita dos alunos no relatório anterior e com a escrita convencional das palavras. Foi dada a cada aluno uma ficha em que constava a sua escrita retirada do relatório e solici-

tado que a lesse e explicasse o que era a palavra lida, a fim de entender se a palavra fazia parte do contexto desse aluno. Em seguida, o aluno recebia uma ficha com a escrita convencional da mesma palavra e novamente lhe era solicitada a leitura. Frente às duas opções de escrita, o aluno concluía, através de questionamentos, qual das duas era a da grafia correta e, quando não conseguia concluir, era auxiliado e solicitado que explicasse suas razões ao escrever a palavra daquela forma.

Todo o processo e envolvimento com os alunos foi de extrema importância, mas sem dúvida os momentos em que ouvi as suas explicações a respeito das opções sobre as letras escolhidas na hora de escrever as palavras no registro dos jogos foi um momento de intensa aprendizagem. A explicação dos alunos sobre o porquê de escolher uma letra ou de registrar a palavra daquela forma fez com que eu tivesse a certeza de que falta algo na escola. Quando eu entregava as fichas, uma de cada vez, com as palavras escritas da forma com que os alunos registraram e pedia que as lessem, eles liam e definiam a palavra tranquilamente e até de forma encantadora e com uma dose de magia típica das crianças, como podemos observar na reprodução de parte de um diálogo:

“P- Agora eu vou te dar outra palavrinha. Essa aqui (gori).

A4- Gori.

P- O que é um gori?

A4- É uma pessoa, um menino.

P- Agora lê essa aqui (guri).

A4- Guri.

P- O que é um guri?

A4- Guri é uma pessoa certa. Gori não existe.

P- Então deixa eu te perguntar uma coisa: Gori não existe, mas na hora de escrever ao lado dessa figura tu escreveste gori. E o que aconteceu?

A4- Eu troquei o u pelo o.[...]

Outro registro que demonstra que nem sempre a escola aproveita as escritas como meio e geralmente as usa como fim, como produto, e o que é pior, como resultado, como forma de avaliar e não oportunizar o aprendizado da escrita, segue abaixo, demonstrando que o aluno não domina ou confundiu-se com o nome das letras, não justificando sua aplicação, mas deixando claro que tais produções necessitam de intervenções e que devem ser aproveitadas como meio de aprendizagem.

“P- Agora lê essa aqui, também tinha no joguinho.

T3- Brazo (braso).

P- O que é um braso?

T3- Não existe, só existe braço.

P- Para ser braço, o que precisaria nessa palavra?

T3- De mais um s.

P- Então lê essa aqui.

T3- Ah, esqueci, era ch.

P- Ch?

T3- Não, é c com ...

P- Como é o nome quando temos o c com esse risquinho embaixo? Não lembra? É ce cedilha.

T3- É, ce cedilha.”

Nos registros coletados, foi percebida a variação na troca de letras, mas a maioria dentro de uma lógica relacionada à representação do som, principalmente na sílaba. Essas variações demonstram que o aluno pensa, elabora hipóteses e escolhe opções dentro dos grafemas possíveis. Outra constatação é a importância de possibilitar ao escrevente a releitura de seu registro. Muitas vezes, o aluno identificava a alteração cometida antes mesmo de ser questionado; geralmente ao ler a ficha com a palavra escrita de forma convencional, talvez até por memorização, esboçava uma expressão que manifestava seu sentimento: “Escrevi errado ou diferente”.

## 2.5 É PRECISO ENSINAR ORTOGRAFIA

Tendo a certeza de que a escrita precisa ser ensinada e que, além disso, é necessário entender a lógica de quem escreve para poder escolher quais intervenções são requeridas; entende-se que é papel do professor ter o conhecimento de linguística para efetivar planejamentos adequados e coerentes para que os educandos possam melhor lidar com as dúvidas na escrita.

Fronza (2007) ressalta a importância do professor entender o funcionamento do sistema da escrita, do que é ortografia, as relações entre grafema e fonema, para que possa contribuir para o desenvolvimento da escrita convencional.

A ortografia foi criada a partir da necessidade de estabelecer uma convenção na escrita das palavras, visto que existem inúmeras possibilidades de registrar uma mesma palavra. A maioria das alterações precisa ser analisada para que haja intervenção adequada.

Morais (2007) reforça que:

[...] era preciso interpretar diferentemente erros como o G e o X (usados para escrever majestade e bichinho) de outros como o I final usado em majestade ou a ausência do NH registrada em bichinho. Nos dois primeiros casos, estavam envolvidas irregularidades, grafias que a criança teria que memorizar. Já nos outros dois (E com som de /i/ em final de palavra e o NH), as correspondências som-grafia tinham regras que a aluna poderia ser ajudada a compreender e internalizar, caso o ensino oferecido pela mestra se planejasse para isso.

O mesmo autor retoma a presença de aspectos regulares na escrita, determinados por regras e passíveis de aprendizagem e compreensão, e chama a atenção para os irregulares, aqueles que precisamos memorizar. As normas ou regras ortográficas definem um critério ou princípio que faz com que escolhamos uma ou outra letra na hora de escrever. Faz parte do processo de aprendizagem desenvolver no aluno, de acordo com sua capacidade e desenvolvimento cognitivo, a consciência de que existem regras que abordam a correspondência som-grafia aplicadas de forma universal, permitindo a criação de um repertório correto, relacionado com tal correspondência, como por exemplo o uso de R ou RR nas palavras rio, cachorro, porta, barata, honra e prata. Outras regras são aplicadas em poucos casos, como nas palavras pobreza e riqueza escritas com Z devido ao conhecimento que todas as palavras derivadas de adjetivos e terminadas em /eza/ se escrevem com essa letra, mas tal regra não serve para determinar o uso do Z (a letra maiúscula está sendo usada para representar a letra do alfabeto ou o grafema) em outras palavras que tenham o fonema /z/, como em *exército*, *blusa* e *mazela*.

Aprender ou ensinar ortografia necessita de atenção tanto de professores como dos alunos. São constantes as reclamações dos professores frente ao número elevado de alterações ortográficas, porém não se estabeleceu uma atitude única em relação à ortografia. Alguns professores percebem a ortografia como fonte de avaliação e não de ensino. Sendo a ortografia a responsável pelas normas de escrita corretas (ou convencionadas), atrela-se novamente a relação do correto com o errado. Alguns educadores preocupam-se e estabelecem o ensino da ortografia, mas, em geral, as práticas continuam sendo a transmissão verbal das regras, exercícios mnemônicos ou os “treinos ortográficos”. Geralmente, essas condutas reforçam um modelo mecanicista de aprendizagem, baseado somente na memorização e não na compreensão das regras ortográficas. A memorização, em muitos casos, constitui-se em caminho para a aprendizagem: saber que “casa” se escreve com S e “xícara” com X é resultado disso, mas o domínio da ortografia não está relacionado simplesmente à memorização. É necessário saber como mediar construção, descoberta e compreensão na aquisição desse conhecimento (MELO; REGO, 1998).

Ressalto e concordo com Moraes (2007) que é imprescindível que o aluno compreenda e aprenda a maioria dos valores sonoros assumidos pelas letras em nosso sistema de escrita nas séries iniciais e que seja incluído o ensino de regras que contemplem eventuais dúvidas so-

bre questões ortográficas, abordando as regularidades e irregularidades do português.

Tais constatações indicam, mais uma vez, a responsabilidade dos professores em aprofundar seu conhecimento na área da linguística, entender que a construção da escrita é um processo e faz parte de uma construção realizada pelo aluno à medida que lhe são proporcionadas informações sobre a escrita.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tenho observado que a escola preocupa-se muito com o processo de alfabetização/aquisição da escrita, o que logicamente é uma fase de bastante importância. O que constatei, através das leituras e da própria prática, é uma mudança radical na forma de olhar esse aluno saído da etapa de alfabetização. No 1º e no 2º anos, geralmente são propostos jogos e atividades diversificadas, inclusive é bem comum o planejamento variado e adequado ao nível de escrita da criança.

O fator significativo e digno de repensar é que a escola nem sempre vê as séries iniciais como um bloco de construção do conhecimento, da linguagem e, claro, da escrita. O aluno, ao atingir o status de alfabético, tem suas hipóteses ignoradas, e no ensino, no caso da ortografia, são bem comuns as práticas de exercícios do tipo “use z ou s”, “use x ou ch”, sem que antes tenha sido oferecido aos alunos um banco de palavras ou uma forma de que consigam aprender ou reconhecer a aplicação de cada fonema, fazendo com que a atividade passe muitas vezes a ser literalmente uma atividade de sorte, em que nem sempre a opção correta signifique aprendizagem. Pouco se ensina ou desenvolve no que tange às regras ortográficas, visto que, como já abordado, na língua portuguesa são inúmeras.

Independente disso, uma é a certeza de que o domínio da escrita é processual; sempre haverá dúvidas e manifestações que não seguem a escrita convencional. Algumas regras ortográficas precisarão ser decoradas, outras construídas e muitas outras consultadas na gramática ou dicionário, devido às especificidades da língua escrita. As trocas ou omissões de letras podem ser classificadas como possibilidades visando à ortografia. Isso pode ocorrer por desinformação, pouco contato com leituras ou por um processo abortado em seu desenvolvimento, em que o escritor possui diferentes hipóteses para um mesmo som e, como numa loteria, precisa registrar da forma esperada e não aprendida.

É papel do educador mediar a construção da escrita e de todo o processo de aprendizagem, desenvol-

vendo atividades que possibilitem a reflexão sobre as regras regulares, passíveis de aprendizado, e através do incentivo à leitura fazer com que o aluno se conscientize da complexidade da língua portuguesa e as inúmeras possibilidades de representar um fonema, que serão aprendidas à medida de sua aplicação, contextualização e memorização.

### REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa**. 1º e 2º ciclos. Brasília: MEC, 1996.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bóbú**. São Paulo: Scipione, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.
- CÓCCO, Maria F.; HAILER, Marco Antônio. **Didática da alfabetização!**: decifrar o mundo: alfabetização e socioconstrutivismo. São Paulo: FTD, 1996.
- FARACO, Carlos Alberto. **Escrita e alfabetização**. São Paulo: Contexto, 1992.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FREITAS, Gabriela C. M. de. Consciência fonológica: trabalhando com crianças que apresentam desvios fonológicos. In: GONÇALVES, Giovana F.; SOARES, Márcia K.; PAULA, Mirian R. B. de. **Estudos em aquisição fonológica**. Santa Maria: Sociedade Vicente Pallotti, 2009. V. 2.
- FRONZA, Cátia de Azevedo. Considerações sobre a fala e a escrita no contexto da escola. **Calidoscópio**, São Leopoldo, v. 5, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2007.
- MANZANARES, Vera; BERGAMASCHI, Maria Aparecida; GROSSI, Esther Pillar. Do alfabético ao ortográfico. In: GROSSI, Esther P.; BORDIN, Jussara. **Construtivismo Pós Piagetiano**: um novo paradigma sobre a aprendizagem. Petrópolis: Vozes, 1993.
- MELO, Kátia Leal Reis de; REGO, Lúcia Lins Browne. Inovando o ensino da ortografia na sala de aula. **Caderno de Pesquisas**. São Paulo, n. 105, nov. 1998. Disponível em: <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15741998000300005&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741998000300005&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 26 set. 2012.
- MIRANDA, Ana Ruth M. Um estudo sobre o erro ortográfico. In: HEINIG, Otília L. de O. M.; FRONZA, Cátia de A. (Org.). **Diálogos entre linguística e educação**: a linguagem em foco. Blumenau: Edifurb, 2010.
- MORAIS, Artur G. A norma ortográfica do português: o que é? Para que serve? Como está organizada? In: SILVA, Alessandro da (Org.). **Ortografia na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- TEBEROSKY, Ana. **Aprendiendo a escribir**. Barcelona: ICE Universitat Barcelona, 1992, tradução de Clàudia Schilling.

# O DESENVOLVIMENTO DA SEXUALIDADE INFANTIL NO COTIDIANO DA SALA DE AULA

## THE DEVELOPMENT OF SEXUALITY IN PRE SCHOOL CHILDREN

*Marelise Veit Costa<sup>1</sup>*

**RESUMO:** Independente dos tipos de infância vividos na pós-modernidade, as questões relacionadas ao desenvolvimento da sexualidade infantil estão sempre presentes. Nossa preocupação está em discutir como o professor da educação infantil vê essas questões no seu cotidiano, como ele reage frente às situações vivenciadas com seus alunos em sala de aula. Para tanto, optamos por uma pesquisa qualitativa, realizada com 5 professoras, de crianças entre 03 a 04 anos de idade, de rede particular de ensino. Para a avaliação dos dados coletados, fizemos o que a pesquisa qualitativa nos permite: analisamos de forma reflexiva as respostas dadas pelas professoras. As respostas nos indicam que as professoras se sentem, muitas vezes, pouco preparadas para conduzir as situações de seu dia a dia com a convicção de estar contribuindo para o desenvolvimento da sexualidade de seus alunos.

**Palavras-chave:** Sexualidade infantil. Docentes. Educação infantil. Cotidiano.

**ABSTRACT:** Issues related to the development of infantile sexuality are always present regardless of the kind of childhood experienced in post modern times. Our concern is to discuss how preschool teachers see these issues in their daily routine, and how they respond to the situations experienced with their students in the classroom. In order to do so, we chose a qualitative research design with early childhood teachers at five private schools. To analyze the data collected, we followed qualitative research methods, analyzing the answers given by the teachers in a reflexive way. These answers indicate that teachers often find themselves insufficiently prepared to deal with daily situations with the confidence needed to help students develop their sexuality.

**Keywords:** Infantile sexuality. Preschool. Teachers. Daily routine.

### 1 COTIDIANO E EDUCAÇÃO INFANTIL

O relato de uma situação vivenciada em sala de aula, entre pai, filho, colega e professora, desencadeou o conteúdo da presente reflexão a respeito da sexualidade infantil. Descreve-se a situação e apontam-se questões que o momento suscita a respeito das concepções a respeito da criança e de seu desenvolvimento sexual.

A descrição do episódio teve início num determinado período do ano letivo numa turma de crianças de três anos de idade. Alguns pais, ao deixarem a criança na sala de aula, despediam-se dela com um selinho (rápido beijo na boca), um tipo de situação observada pela professora diariamente, que, quando se sentia confortá-

vel, arriscava dizer: “ok, dá um abraço de tchau no pai e vem brincar”.

Com o passar do tempo, vínculos formados, a professora observou que essa criança estava beijando seus amigos também na boca. Assim a professora fez algumas intervenções, tentando desviar a atenção da criança para outras brincadeiras. Como o comportamento da criança tornava a se repetir, a professora resolveu comunicar a seu pai sobre a brincadeira do filho. Junto à professora, o pai reagiu positivamente, demonstrando compreensão do fato. Porém, ao chegar em sua residência, relatou o ocorrido para a esposa, mãe do menino, de forma muito negativa, imaginando a possibilidade do

---

<sup>1</sup> Formada em Pedagogia. Especialista em Educação Infantil e Letramento pelo Instituto Superior de Educação Ivoati (ISEI). E-mail: marelise\_costa@yahoo.com.br

filho estar desenvolvendo alguma forma de homoafetividade. Logo solicitou que a mãe viesse à escola para esclarecer melhor os fatos.

Ao chegar à escola, a mãe aflita é acalmada pela professora, que esclarece questões do desenvolvimento infantil. A partir daí, a família concluiu que o filho estava crescendo e tendo suas percepções de mundo, com base nas experiências e modelos vividos com os pais. Portanto a resolução a que se chegou foi de que o beijo, a partir de então, entre pai e filho seria na bochecha.

Alguns questionamentos que podem ser suscitados a partir da situação descrita, os quais permitem certo entendimento da abrangência da atuação do professor no desenvolvimento infantil: os professores têm o direito de intervir diretamente no modo de um pai se despedir de seu filho? O pai tinha noção de que aquele simples beijo, em frente aos colegas, poderia despertar curiosidades nas crianças? Sendo o beijo dado pelo pai, o menino não estaria, automaticamente, autorizado a reproduzir o comportamento de seu genitor? Ao reproduzir com os colegas o beijo dado pelo pai, quais os tipos de sentimentos provocados no menino? Questões como essas surgiram.

Reconhecendo a importância da sexualidade, Freud escreve em 1905 “Os Três Ensaios sobre a Teoria da Sexualidade”. Confrontando os conceitos de infância predominante na época, Freud afirma que a sexualidade já está presente nessa fase da vida, e não apenas na puberdade. Devido à disposição infantil para desbravar a sexualidade sem pudores, ele denomina a criança como perversa polimorfa. “Freud postulou a existência de uma fase evolutiva normal que denominou disposição perverso-polimorfa da sexualidade infantil, comporta por pulsões sexuais parciais [...]” (ZIMERMAN, 2001, p. 324).

Freud (1905) destaca que o papel da educação quando tenta limitar a ação da pulsão sexual não seria um esforço válido, pois de uma forma espontânea a latência já teria como função restringir o fluxo da pulsão e fazer emergir o sentimento de vergonha, os ideais estéticos e morais entre outros.

É possível perceber que, no texto dos Três Ensaios, considerado um dos grandes alicerces da teoria psicanalítica, a educação é vista como necessária já que faz o papel de repressora dos impulsos. Na percepção de Freud, muitas vezes, o educador percebe o papel ativo da sexualidade na vida do indivíduo, mas busca ignorar os vestígios dessa existência, desconsiderando a ação ativa que ela possui na aquisição de conhecimento.

*O professor é um dos primeiros substitutos dos pais.* É ele quem ensina desde a forma de pintar e colar mais

adequada, das primeiras letras até a construção de frases para a elaboração de um texto mais complexo. O processo ensino-aprendizagem exige respostas corporais, contatos físicos, daí a importância de se ligar ao professor, que segure, carregue, que embale. Por meio dessa fusão, a criança participa intensamente do ambiente e, apesar de percepções, sensações nebulosas, pouco claras, vai se familiarizando e apreendendo esse mundo, portanto iniciando um processo de diferenciação.

O processo ensino-aprendizagem no lado afetivo revela-se pela disposição do professor de oferecer diversidade de situações, espaço para que todos os alunos possam participar igualmente e pela sua disposição de responder às constantes e insistentes indagações no processo de conhecer o mundo exterior e assim facilitar para o aluno a sua diferenciação em relação aos objetos.

Freud (1996, p. 286) em “Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar” levanta a questão sobre a importância da relação professor-aluno, questionando sobre o que exerce maior influência no aluno, o conteúdo estudado ou a personalidade do professor.

A participação do professor na escola vai além de, exclusivamente, transmitir o conhecimento. O professor é, tanto quanto os pais, um modelo de identificação dos alunos. Como uma mãe, um professor precisa olhar todos os seus alunos (filhos) individualmente. Tentar compreendê-los de tal modo que seja possível trilhar o melhor caminho sobre o que dizer a cada um deles e porque os conhece, isto é, porque os observa, cuida das suas crianças. Como um pai que ocupa a posição de responsabilidade, o professor atua com o objetivo de fazer com que os direitos e deveres sejam compreendidos e seguidos. É um transmissor de limites que permite a cada educando construir-se e conviver entre os colegas na sala de aula. O relacionamento professor-aluno é atravessado por afetos de amor e ódio. Somos ambivalentes com os nossos pais, com nossos filhos, com o marido ou esposa, com nossos professores e com os nossos alunos.

A aprendizagem vincula-se às relações afetivas estabelecidas entre professores e alunos, pessoas que conhecem e se desconhecem no processo educacional. A relação pedagógica propicia condições de exercício da autoridade a partir das relações originais, particularmente as transferenciais que permitem renascer sentimentos hostis iguais ou afetuosos, os quais podem impedir ou favorecer o reconhecimento da autoridade do professor para ensinar. A transformação da autoridade formal em autoridade real depende de um campo transferencial favorável à relação professor-aluno. A



criança depende de seus professores como depende de seus pais.

Na sala de aula, o aluno revive a relação original entre pais e filho, transferindo para o professor todo o amor e/ou hostilidade que teve de abrir mão. O professor para cumprir seu papel enquanto tal precisa considerar os sentimentos transferenciais, sem corresponder a eles. Insistindo na tarefa de ensinar, canalizando as energias fixadas do aluno para a atividade intelectual (MORGADO, 1995).

O significado da palavra transferência, segundo Laplanche e Pontalis (1991, p. 766-767), indica que se trata de um termo introduzido por Freud e Ferenczi entre os anos de 1900 e 1909 para nomear um processo constitutivo do tratamento psicanalítico, mediante o “qual os desejos inconscientes do analisando concernentes a objetos externos passam a se repetir, no âmbito da relação analítica, na pessoa do analista, colocando na posição desses diversos objetos”

A transferência é algo que acontece inconscientemente, na qual o desejo inconsciente busca ligar-se a formas (professor) para esvaziá-la de seu valor real, colocando ali o sentido que nos interessa. Instalada, o professor torna-se depositário de algo que pertence ao aluno. Esse, contudo, não é um lugar fácil de suportar, pois o professor também é um sujeito desejante com vida própria. Só o desejo do professor justifica que ele esteja nesse lugar, mas assumindo esse lugar precisa renunciar ao desejo para possibilitar a aprendizagem.

As influências dos alunos sobre os sentimentos inconscientes do professor são frequentes e somatizam os mais variados tipos de comportamentos e reações por parte de quem ensina. Um professor, por mais que não queira, pode desenvolver maior afinidade com determinado aluno e com outro desenvolver uma relação de distância e de recusa (KUPFER, 1992).

## **2 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO**

### *• Entrevista semiestruturada com professoras*

A entrevista buscou informações referentes ao manejo do professor em situações que envolvam a sexualidade das crianças, sendo que as questões da entrevista foram as seguintes:

1) Situações que envolvam a sexualidade das crianças são comuns em sua prática pedagógica? É possível citar uma? 2) Como você se sente em relação a elas?

Caso você se depare com uma situação de sexualidade (criança beija outra na boca, abaixa a calça, masturba-se, questiona as diferenças entre gêneros), que tipo de encaminhamento você daria? Que tipo de ajuda você espera da instituição em que trabalha? Como professor de educação infantil, você se considera preparado para enfrentar essas situações? Você gostaria de ter mais espaço / tempo para discutir mais essas questões ou para você são questões pouco relevantes, já que as crianças são pequenas?

Para melhor entendimento desse processo, nomeamos as professoras com as letras “A”, “B”, “C”, “D” e “E”.

A primeira pergunta feita para as educadoras era concernente às situações que envolviam a sexualidade das crianças nas práticas pedagógicas e se seria possível citar alguma. Todas as professoras entrevistadas relataram que sim: a sexualidade está inserida no cotidiano de suas turmas, não com muita frequência, pois as crianças ainda são menores (faixa etária de três e quatro anos), mas em diferentes situações e momentos. Seguem alguns relatos:

Professora “A”: Sim, cada vez está mais comum, principalmente agora, que estão completando 4 anos de idade. Os alunos falam muito em beijo na boca. E já aconteceu de um menino baixar a calça no pátio”.<sup>1</sup> Esse depoimento traz com clareza a fase de descoberta pela qual a criança está passando; quando a criança abaixa a calça para mostrar a seu colega o seu órgão genital, na verdade está descobrindo a si e a seu colega como um ser igual.

Isso evidencia que é normal ocorrerem situações dessa natureza em sala de aula com os pequenos. Assim como relatou a Professora “A”, sobre o interesse pelo beijo na boca, também surgiu o assunto no relato da Professora “C”: “Estou percebendo agora (segundo semestre) que têm surgido algumas brincadeiras de namorados e trocas de carícias entre as crianças. Certo dia, cheguei à sala depois do pátio e um menino e uma menina estavam escondidos atrás do armário dando um ‘selinho’. Conversei com ambos, explicando que criança demonstra carinho com afeto, carinho, abraço e beijo na bochecha. Que beijo na boca é só adultos que dão, criança ainda não pode”. E de onde surge esse interesse das crianças em beijar na boca? A partir desse relato surgem novas tendências para o desenvolvimento infantil, pois a partir da imitação do que veem surge o interesse em experimentar.

---

<sup>2</sup> ARQUIVO organizado pela autora a partir de questionários aplicados. Todas as falas serão tomadas das entrevistas constantes nesse arquivo.

As atitudes dos adultos, as cenas na televisão, as imagens que os cercam, da nossa realidade dos dias de hoje, do que a nossa sociedade expõe para as crianças, isso tudo acaba por ser refletido no comportamento infantil, como, por exemplo, o beijo na boca, o que acontece cada vez mais cedo devido à necessidade de imitação e experimentação que é despertada na criança. Lembrando o início deste trabalho, quando foi relatada a história do pai que dava beijo na boca do filho ao se despedir. Portanto cabe aqui avaliar o que vem da natureza da criança e o que é visto por ela e inserido em seu processo de desenvolvimento? Pois, na primeira situação, sabemos através de estudo que a criança passa por essa fase de descoberta de seu corpo e compara-o com o de seus amigos, assim como também acontece a exploração dos órgãos genitais. Embora o beijo na boca seja inocente, porém acontece por curiosidade de experimentar o que os adultos fazem. O que também faz parte do desenvolvimento infantil: experimentação. Mas cabe ao adulto pai ou professor orientar para que não haja excessos nessa fase.

### • *Sentimento dos educadores*

Após essa primeira pergunta sobre as eventuais situações relacionadas à sexualidade em sala de aula, foi perguntado para as educadoras como elas se sentem quando isso acontece. Houve divergência nas respostas; algumas responderam que agem com naturalidade nessas situações, e outras já disseram que se sentem inseguras em relação a elas. “Me sinto tranquila, pois sei que faz parte das descobertas das crianças e do seu corpo, mas claro que, quando surge uma situação mais ‘grave’, procuro interferir de maneira natural” (Professora C”). Outra professora relatou o seguinte: “Eu procuro agir com naturalidade, sem demonstrar espanto em relação a essas situações, até para que as crianças não pensem que estão fazendo algo errado. Porque assim, se não ganha muita ênfase, passa como uma coisa natural” (Professora “B”). Certamente é na vivência e convivência que aprendemos a lidar com todo esse processo, mas a sensibilidade e a naturalidade do professor são importantes, sempre lembrando que da mesma forma que a criança aprende a andar e a falar, vai aprendendo sobre seu corpo, suas sensações, sua sexualidade e seu gênero. A criança vai construindo através das suas experiências uma imagem de si mesma, de seu físico, de sua autoestima e vai percebendo-se como menino ou menina.

### • *Encaminhamentos*

A terceira pergunta feita aos professores de educação infantil foi sobre os encaminhamentos que seriam dados caso surgisse algum episódio envolvendo sexualidade entre as crianças, se existe ajuda da instituição.

Professora “D”: “Eu conversaria com a criança dizendo o porquê de não beijar o colega na boca, o porquê de não baixar as calças e, quanto ao se masturbar, diria a ela que aquele não é o momento. Tentaria desviar sua atenção para outras coisas. Marcaria uma conversa com a família, para que juntos pudéssemos investigar as causas desse comportamento e para que juntos tentássemos resolver a situação”.

As professoras em suas respostas foram unânimes em dizer que num primeiro momento conversariam com a criança, tentando desviar sua atenção daquele momento, explicando o porquê de não poder fazer aquilo ali. Mas se não fosse o suficiente, chamariam os pais para expor o que está acontecendo. Esta também foi a atitude tomada pela professora no começo deste trabalho. Num primeiro momento, ela tentou distrair a criança para que desse apenas um abraço no pai; como não foi o suficiente, e a situação tomou proporções maiores, ela alertou os pais. Aqui chegamos numa situação delicada, pois, como já falamos, a criança quer apenas satisfazer a sua curiosidade, de forma inocente, mas o adulto encontra dificuldades em entender tal processo. Será que vale levar aos pais essas situações ou apenas para a coordenação da escola? Essas respostas com certeza vêm a partir do trabalho de cada educador, dentro da sua sala de aula, na convivência com seus alunos, com os pais e coordenação. Tentar encarar a problemática com a ajuda dos pais seria uma alternativa coerente, considerando que se trata do desenvolvimento daquela criança. Mas para isso o professor precisa ter capacitação e embasamento para conversar com os pais e saber explicar com fundamentação o assunto.

### • *Preparação*

A quarta pergunta feita às educadoras questionava a preparação. Se elas se sentiam preparadas para enfrentar as situações sobre sexualidade que surgiam em sala de aula. Analisando as respostas das professoras, percebe-se certa insegurança.

Professora “B”: “Não. Penso que esse tema é pouco explorado nas escolas de Educação Infantil; não se discute o assunto em reuniões pedagógicas, por exem-

plo. Por isso, quando ocorre uma situação assim, sentimos-nos despreparados, sem saber qual é a melhor providência a tomar”.

Dessa forma aparece o despreparo dos educadores em relação a esse assunto; por isso cabe à instituição promover mais debates sobre ele. E também aos educadores buscarem leituras para entender melhor o que se passa nessa fase.

Quando o professor percebe que certa situação essa fora do seu alcance, a leitura, a troca de informações com seus colegas, pode ser uma boa ajuda. Além disso, a formação continuada do professor faz-se necessária para a profissão, sendo sempre flexível em suas ações, pois são seres humanos em questão: crianças que estão descobrindo o seu corpo e o mundo (KUPFER, 2007, p. 125).

• *Tempo para refletir*

Após todos os questionamentos feitos para as professoras concernente à última questão levantada, sobre o espaço para a discussão do assunto nas escolas, questionou-se: é importante ou não? Considerando que as crianças ainda são pequenas. As professoras foram unânimes em responder que gostariam de ter esse espaço na escola para ter uma melhor preparação, inclusive para lidar com os pais também: “Acredito que não são relevantes essas questões apesar de não ser rotineiras, mas penso que seria importante sim ter mais espaço para essas discussões, até porque na Educação Infantil temos que lidar com os pais dos nossos alunos, sendo que para eles esse assunto parece ser um absurdo e agem com espanto. Nessas horas é que se vê a importância da professora ter um respaldo sobre esse assunto. A escola precisa estar aberta e preparada para essas questões, apesar de ainda hoje a sexualidade não ser vista com naturalidade pela escola nem pela sociedade com crianças dessa idade” (Professora “B”).

As escolas de Educação Infantil necessitam conversar sobre esse assunto; a formação continuada entre os educadores em alguns momentos precisa ser direcionada a esse assunto para haver melhor entendimento por parte do educador. Ir ao encontro dos interesses do educador faz parte da função da coordenação escolar da instituição (ESTEVÃO, 2001, p. 231).

As respostas das outras professoras apenas afirmaram a necessidade de uma formação continuada sobre o assunto. “Eu adoraria ter mais tempo e espaço para discutir mais essas questões. Sempre é válido ouvir outras opiniões e experiências sobre o assunto. E acho que,

independente da idade, esse é um assunto delicado que faz parte do desenvolvimento da criança e merece muita atenção, porque ele mexe com todas as estruturas, sejam elas psicológicas, familiar e social da criança” (Professora “D”).

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das entrevistas permite-nos pensar a amplitude de questões a serem refletidas, uma vez que cada professor conseguiu expressar seus sentimentos em relação ao tema, mostrando que essa temática ainda é muito delicada.

As perguntas feitas foram simples, porém permitem a possibilidade de os professores, participantes da pesquisa, irem além da resposta provavelmente esperada, o que pouco aconteceu. Sendo assim, pode-se pensar que o refletir sobre o desenvolvimento da sexualidade infantil na prática pedagógica é um exercício pouco feito pelos professores, talvez pelo constrangimento que o tema ainda provoque ou mesmo pela falta de conhecimento a respeito da importância do seu olhar, atento e cuidadoso, em relação a seu aluno. Por isso fizemos algumas considerações sobre a mudança da prática pedagógica.

Em geral, as pessoas não têm consciência dessa relação entre comportamentos, recursos pessoais, propósitos e contextos. Elas ficam lutando consigo mesmas para superar um comportamento inadequado, sem levar em conta que ele tem algum propósito, ou seja, uma função em outra área de sua vida; por isso a importância da reflexão e do entendimento de determinada conduta. Uma vez identificada a necessidade de mudança, é possível iniciar esse processo, o qual é gradual e contínuo.

Por medo, o professor pode deixar de abordar de forma clara as situações vivenciadas pelas crianças a respeito de sua sexualidade. Falar sobre o que é possível, o que não é possível, dar o nome correto às partes do corpo são atitudes que poderiam ajudar as crianças em suas elaborações de hipóteses e de descobertas. No entanto, são condutas que muitos professores não possuem, talvez por medo de estar instigando e estimulando a aparição da sexualidade. É importante saber que a sexualidade é inerente à espécie humana e irá manifestar-se mais cedo ou mais tarde, a partir da construção individual e subjetiva da personalidade.

Transpor obstáculos requer investimento na formação do professor. Informação e formação continuada sustentam uma prática reflexiva. É necessário que o

professor tenha por hábito a autocrítica, que possibilite repensar seu trabalho, que motive para práticas diversas, abandonando assim a zona de conforto que permeia seu cotidiano. De outra, corre-se sério risco de repetir comportamentos aprendidos e não refletidos, os quais apreendidos em consequência da inércia.

### REFERÊNCIAS

- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- CLASTRES, G. A criança no adulto. In: MILLER, J. (Ed.). **A criança no discurso analítico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991.
- FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- FREUD, S. Algumas reflexões sobre a psicologia escolar. In: EDIÇÃO standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1989. 12 v. (Original publicado em 1923).
- KUPFER, M. C. M. **Freud e a educação: o mestre do impossível**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1992.
- LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J. B. **Vocabulário da psicanálise**. 11. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- LOURO, G. L. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- MORGADO, M. A. **Da sedução na relação pedagógica**. São Paulo: Plexus, 1995.
- PRISZKULNIK, Léia. Clínica(s): diagnóstico e tratamento. **Psicologia, USP**, v. 11, n. 1, p. 11-28, 2000.
- RAPPAPORT, C. R. **Psicologia do desenvolvimento**. São Paulo: EPU, 1981.
- ROUDINESCO, E.; PLON, M. **Dicionário de psicanálise**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1998.
- SILVERMAN, D. **Interpretação de dados qualitativos: métodos para análise de entrevistas, textos e interações**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ZIMERMAN, D. E. **Vocabulário contemporâneo de psicanálise**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

# BERÇÁRIOS: ESTÍMULO À EXPERIMENTAÇÃO OU PRODUÇÃO? UM CONVITE À REFLEXÃO!

## NURSERY SCHOOLS: STIMULATING EXPERIMENTATION OR PRODUCTION? AN INVITATION TO REFLECTION!

*Raquel Dilly Konrath<sup>1</sup>*

**RESUMO:** O texto tem como objetivo trazer para reflexão alguns aspectos importantes na estruturação de uma proposta educativa no cotidiano da Educação Infantil, principalmente nos berçários. Fundamenta-se na concepção de desenvolvimento e aprendizagem baseada pela experimentação, exploração e interação, e não pela produção. Vivemos num mundo contemporâneo em constante mudança, onde somos mobilizados pelo consumo, pela produção e pela comprovação de resultados. Por isso se faz necessário pensar numa proposta educativa a partir das exigências da sociedade, mas levando em conta os propósitos da educação e considerando as capacidades e as necessidades individuais de cada criança, respeitando seu tempo e sua forma de aprender e se desenvolver. Um tempo que sem uma reflexão crítica sobre a ação é pensado e planejado pelo adulto, desconsiderando a aprendizagem infantil de forma processual.

**Palavras-chave:** Berçários. Aprendizagem. Reflexão. Experimentação. Produção.

**ABSTRACT:** The text aims to reflect upon some important aspects regarding the structure of a new educational proposal for Childhood Education, mainly for Nursery schools. It is centered on the conception of development and learning based on experimentation, exploration and interaction and production. We live in a constantly changing world, where people are moved by consumption, by production and by proof of results. That is why it is necessary to think about an educational proposal which not only fits the demands of society but also takes into account the purpose of education, considering the skills and the individual needs of each child, respecting its time as well as its way of learning and developing. This time usually lacks critical reflection on the action and is thought and planned by adults, not taking into account the procedural aspect of childhood learning

**Keywords:** Nursery Schools. Learning. Reflection. Experimentation. Production.

### 1 INTRODUÇÃO

O presente texto tem como finalidade promover uma reflexão acerca da estruturação das propostas educativas na Educação Infantil, principalmente em berçários, levando em consideração as condições e exigências de um mundo contemporâneo. Serão trazidos para reflexão aspectos relacionados a práticas e rotinas institucionalizadas e já naturalizadas no cotidiano infantil, que nem sempre consideram a situação vivida da criança a partir da planejada, como fator essencial e necessário para desenvolver uma aprendizagem processual, baseada na experimentação, exploração e interação. Pro-

postas educativas que desconsideram o tempo singular de cada criança, em detrimento do tempo estabelecido pelo adulto, desconsiderando inclusive o que apontam e anunciam as próprias propostas educativas infantis.

### 2 DESENVOLVIMENTO

Como professora e formadora de educadores para “a” e “na” Educação Infantil, procuro aproximar ao máximo o conhecimento acadêmico às práticas educativas vivenciadas pelas instituições infantis no cotidiano com as crianças. Uma das mais ricas oportunidades atualmente para a efetivação desse meu propósito

---

<sup>1</sup> Pedagoga, Especialista em Educação Infantil e Anos Iniciais, Mestre em Teologia: Religião e Educação. Professora e coordenadora de estágio do Curso Normal em Nível Médio do Instituto de Educação Ivoti. Professora do Instituto Superior de Educação Ivoti. Consultora e assessora pedagógica da Empresa Aprendente: Gestão da aprendizagem. E-mail: raqueldilly@terra.com.br

dá-se através da coordenação das práticas de estágio em berçários e através da minha experiência como professora formadora em cursos de extensão. Dessa forma, as questões neste texto apresentadas, são reflexões sobre experiências e situações evidenciadas na minha prática de educadora, formadora e supervisora de estágio. Não tenho a pretensão de apresentar respostas ou soluções, muito menos críticas ou fazer julgamentos de ações, mas trago algumas das minhas grandes inquietações, razão de muitas reflexões sobre a minha própria prática de formação e orientação no acompanhamento do planejamento e na execução de estágios em berçários.

Trago como ponto de partida, para quem se propõe a trabalhar em berçário, ter um bom conhecimento sobre o desenvolvimento e a aprendizagem infantil, além de, é claro, uma grande disponibilidade para aprender. Aprender com as pessoas e com as situações, principalmente com os próprios bebês, na interação e na relação entre a teoria e a prática. Assim, proponho que os educadores se apropriem dos estudos sobre o desenvolvimento e aprendizagem dos bebês e reflitam constantemente sobre suas ações, procurando estabelecer um diálogo claro e coerente entre o pensar e o fazer, entre a intenção e ação ou ainda entre a teoria e prática, para que, de fato, consigam estruturar uma proposta pedagógica que respeite o desenvolvimento integral dessas crianças. Nesse sentido, ainda temos que considerar que é preciso ter claro que a compreensão de infância e criança passa constantemente por inúmeras modificações e que são muitas as condições que interferem nesse processo; por isso é preciso situá-la, compreendê-la e reconhecê-la em cada contexto e cultura.

Além de reconhecer a multiplicidade e a complexidade que se tem em relação à compreensão de criança e infância hoje, ainda precisamos tentar situá-las no contexto atual, maior e mais complexo: a sociedade contemporânea. Vivemos segundo Baumann (2007, p. 52), “[...] num mundo contemporâneo misterioso fluido e ameaçador e amedrontador que se ergue à nossa volta e aponta que precisamos aprender a pensar e “andar sobre areia movediça.” Numa sociedade que muda muito, onde nada é tão permanente quanto a mudança, onde o imediatismo nos convoca a responder sem muitas vezes pensar, a reagir sem refletir, e numa sociedade individualista, capitalista e consumista, onde somos valorizados a partir do que temos e produzimos e não do que somos. Um mundo, de acordo com Momo (2012, p. 38), “[...] que valoriza e engaja seus membros segundo a sua condição de

consumidor”, que precisa também produzir resultados, marcado pela pressa e pela supervalorização do estético.

Vivemos num mundo onde também nos comprometemos, enquanto educação, com uma prática mais democrática e solidária, com a leitura crítica de mundo, com a reflexão sobre a ação, com valores e atitudes, ou seja, com processos e não meramente com resultados, onde somos e não apenas estamos. Portanto estruturar e planejar práticas educativas coerentes com os propósitos da educação democrática no contexto social em que vivemos exige de nós educadores, além de muita dedicação e motivação, muita reflexão sobre a prática, ou seja, exige um “aprender a pensar” (BAUMANN, 2007), num processo de avaliação constante entre a intenção e a ação.

Essas questões todas devem ser consideradas e refletidas, pois refletem e influenciam diretamente a proposta que se desenvolve hoje nos berçários. Retomando a importância do conhecimento, trago alguns aspectos do desenvolvimento e aprendizagem infantil na perspectiva sociointeracionista, onde, segundo as teorias de Piaget, Vygostsky e Wallon<sup>2</sup>, mesmo que divergentes em muitos aspectos, nos apontam que a capacidade de aprender e de se desenvolver se constrói a partir da interação estabelecida entre o sujeito e o meio. Dentro dessa concepção, destaco a importância da troca que se estabelece entre os sujeitos e o meio e como esses aspectos necessitam ser pensados como fatores essenciais no planejamento de uma proposta educativa para os berçários, pois, segundo Felipe (2001, p. 27), é:

Através do contato com o seu próprio corpo, com as coisas do seu ambiente, bem como através da interação com outras crianças e adultos, as crianças vão desenvolvendo a capacidade afetiva, a sensibilidade e a autoestima, o raciocínio, o pensamento e a linguagem.

Nessa visão, planejar uma proposta para os berçários vai muito além do que pensar em atividades e recursos, mas é preciso compreender a forma de significá-los e explorá-los na situação prática, provendo as necessárias interações. Mas, para explorar situações e promover interações, é necessário um ambiente favorável e rico em possibilidades e oportunidades, que também precisa ser pensado, planejado e estabelecido. Ações que nos fazem pensar as diferenças existentes entre uma situação planejada e uma situação, de fato, vivida. Situação planejada, nessa concepção, é aquela onde temos a preocupação em executar e aplicar o planejamento, onde o foco é a realização da atividade, onde o objetivo maior está na

<sup>2</sup> Descrever as divergências e as diferenças entre os autores não é objetivo desse texto, mas sugiro nas referências bibliográficas uma obra de aprofundamento para essas questões.

realização e no cumprimento da proposta. Já a situação vivida é aquela onde o foco está voltado para a forma de interação de cada criança, onde se procura desenvolver a atividade e acompanhar cada uma em sua trajetória individual e singular, sem a preocupação em produzir algo acabado. Onde se valoriza a aprendizagem processual através da manipulação, experimentação, descobertas, ou seja, as próprias construções e criações das crianças. Reconhecer e valorizar a situação vivida a partir da planejada é essencial, pois ela se fundamenta na qualidade da proposta, das trocas, da interação e não na quantidade de atividades realizadas.

No entanto, infelizmente, percebe-se que nem sempre isso é tão possível e viável, principalmente quando já se exige dos berçários, ou seja, das crianças de quatro meses, uma quantidade excessiva de atividades, que necessitam resultar em produção, pois, afinal, estamos numa sociedade marcada pela pressa, onde precisamos provar e produzir resultados imediatos. Dessa forma, corre-se o risco de desconsiderar a interação e o processo para supervalorizar o produto, entrando na lógica da sociedade contemporânea, que estimula o consumo e a produção.

Quando provocados à reflexão, tanto alunos/as como educadores apontam para as famílias, como sendo as principais responsáveis pela cobrança de resultados em forma de produção, uma vez que lhes são exigidos comprovantes e resultados de um bom desenvolvimento e aprendizagem das crianças, além de precisar comprovar a sua proposta educativa. Quer dizer que, muitas vezes, instituições e educadores são avaliados e reconhecidos como “escolas de qualidade” ou “bons profissionais” quando comprovam a “produção” de conhecimento e não quando, de fato, promovem um ambiente rico em interação e experimentação ou manipulação, ou seja, quando proporcionam situações e vivências de aprendizagem.

Promover uma situação construtiva e significativa em experimentação e em interação não significa abrir mão de um planejamento sério com intencionalidade clara, sem a necessidade de diferentes recursos. Muito pelo contrário, pensar em promover uma situação de desenvolvimento e aprendizagem dentro dessa concepção exige pensar além do “o que fazer”, “como fazer”, “onde fazer” e “para que fazer”; pensar “na melhor forma de fazer” em cada situação e com cada criança. Sabemos que, para estruturar e planejar uma proposta que contemple todos esses aspectos, é necessário desenvolver um olhar atento e uma escuta sensível para com cada bebê, aproveitando todos os momen-

tos e situações do cotidiano, mesmo aqueles que nos parecem óbvios e rotineiros, pois,

um dos aspectos-chave do trabalho eficiente com crianças pequenas é ser capaz de observar de modo a não subestimar ou superestimar o que uma criança é capaz de fazer, nem interpretar mal o que ela está tentando expressar. A capacidade de intervir adequadamente em um determinado momento do brincar depende de sermos sensíveis ao que sabemos sobre aquela criança e da observação de seus comportamentos e expressões corporais, faciais e verbais. Por mais qualificados e experientes que sejamos, às vezes entendemos mal, e também precisamos da capacidade de refletir sobre a nossa prática e aprender com os erros, tanto quanto com os sucessos. (MOYLES; ADAMS, 2002, p. 164)

Desenvolver essa escuta sensível e esse olhar atento significa estar atento às sensações e expressões de cada criança, que são somente possíveis de ser percebidas e observadas (quando são) ao interagirmos com ela. Quero dizer, podemos até prever e planejar situações, mas ao vivenciá-la é que podemos realmente explorá-la e significá-la dentro de todas as suas possibilidades, pois só a interação nos permite observar seus movimentos, expressões, sensações, descobertas ou, até mesmos, suas frustrações.

Uma das melhores e mais significativas situações que podemos organizar para promover a interação com as crianças é a situação do jogo espontâneo, pois o mesmo é fundamental para o desenvolvimento de diferentes habilidades e para a aprendizagem de diversos conhecimentos. Conforme Santos (2001, p. 89):

Podemos, então, definir o espaço do jogo como um espaço de experiência e liberdade de criação no qual as crianças expressam suas emoções, sensações e pensamentos sobre o mundo e também um espaço de interação consigo mesmo e com os outros.

Nesse sentido, podemos aproveitar esse espaço para desenvolver a escuta sensível e o olhar atento, além de pensar nessas situações como formas de estruturar uma ação pedagógica que promova e propicie o desenvolvimento dos bebês em todas as áreas e linguagens, criando ambientes, cantos ou propostas diferenciadas, que desafiem e estimulem, através de todos os sentidos, a criança a avançar dentro de suas capacidades e necessidades.

Para aproveitarmos essas situações ao máximo como espaços de escuta sensível, precisamos estar junto, com intensidade e intencionalidade. Um estar junto que exige de nós educadores um tempo para observar, acompanhar, conhecer, compreender, reconhecer... ou

seja, um tempo que, muitas vezes, nos falta numa sociedade sem tempo. Onde já numa rotina de berçários o tempo da criança é predeterminado através de uma proposta fixa, inflexível, quase que engessada para promover a experimentação e a interação. Onde o tempo determina a situação vivida de cada criança, e não o contrário.

Um exemplo claro, ainda muito comum, é o contato da criança com a tinta (que nessa idade precisa ser natural, uma vez que a criança aprende com o corpo, utilizando todos os sentidos, levando tudo à boca), onde cada uma reage de forma diferente a essa situação e precisa, nesse sentido, de estímulos e interações diferenciadas para explorar e experimentar esse material, proporcionando-lhe e provocando-lhe sensações diversas. No entanto, o tempo de cada criança se preestabelece a partir de um planejamento prévio, onde se tem um tempo cronometrado para cada criança. Onde a mesma é apressada e controlada pelo tempo, pois logo já se vai para um outro momento, ou seja, outra “atividade”. E ainda se precisa comprovar a atividade, forçando a criança a deixar o seu registro numa folha, fazendo com que o adulto “controle” a sua mão para que consiga “produzir” algo que seja esteticamente “bonito” aos olhos de outros adultos, mesmo que não tenha sido explorado ao máximo, com sentido e significado construtivo para ela, através de sua espontaneidade, liberdade de criação ou experimentação. Nessa experiência, mais uma vez, fica evidente o foco na atividade e não na possibilidade de interação, experimentação, manipulação e na possibilidade de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Situação vivida, que no discurso e na teoria sociointeracionista é apresentada como fundamental.

Outra situação que podemos destacar dentro dessa ideia são as poucas saídas da sala para a exploração de outros ambientes, como a areia, a grama ou o pátio, em função do tempo. Isso acontece, pois, entre um e outro momento da rotina fixa, predeterminada; existem “tempos muito curtos” que não oportunizam a exploração e experimentação de sensações naturais, tão importantes nessa fase da criança, pois na sua grande maioria são tempos de “30 minutos”, que, conforme a distância existente entre a sala e os ambientes naturais, já se torna uma impossibilidade, pois precisamos considerar que os bebês ainda não se deslocam sozinhos, precisam de ajuda. O que acontece, a partir dessa realidade, sabendo-se da necessidade da criança explorar diferentes sensações, é a confecção de inúmeros recursos pedagógicos que favoreçam tais possibilidades, tais como tapetes e almofadas, entre outros, entrando na lógica do “consumo”, da “produção” e da “comprovação”. Várias oportunidades

de descobertas, experimentação e exploração de diferentes sensações naturais são substituídas por situações produzidas e controladas pelo tempo, que não é o da criança, mas o do adulto que o organiza e administra.

Não quero de forma alguma questionar ou criticar propostas ou estruturas educativas existentes, mas quero trazê-las para reflexão, pois discursamos e apresentamos com tranquilidade a preocupação com as necessidades das crianças e com o seu tempo de desenvolvimento e aprendizagem, considerando todas as possibilidades ao elaborar a nossa proposta educativa, sem levar em consideração aspectos tão importantes e necessários como os citados. O que, às vezes, é apresentado como óbvio, tanto na prática como na teoria, pode ser repensado, modificado ou melhorado.

Ao trazer essas questões, proponho estarmos abertos para refletir sobre algumas pequenas ações e situações que muitas vezes em nosso cotidiano são naturalizadas e reproduzidas numa lógica padronizada e irrefletida, sem nos dar conta das incoerências que institucionalizamos entre o nosso discurso e a nossa prática em nome de qualidade e segurança, coisas que todos nós desejamos e, de certo modo, buscamos. Proponho questionarmos, segundo Barbosa (2006, p. 5) “[...] a verdade de nossos próprios e cultivados discursos, examinar aquilo que faz com que sejamos o que somos [...]”, abrindo possibilidades para mudanças.

É preciso que consigamos, como educadores reflexivos que nos propomos a ser, fazer uma leitura crítica sobre a nossa própria forma de aprender e ensinar, de formar, para olhar sobre as nossas possibilidades e necessidades de mudança, que não é nenhuma tarefa fácil, pois:

Mudar a forma como pensamos significa mudar continuamente nosso ponto de orientação. Devemos criar tempo para olhar para dentro, para ter consciência e estudar as “verdades” tácitas que consideramos óbvias, as maneiras como criamos os conhecimentos e atribuímos significado a nossas vidas e as aspirações e as expectativas que governam aquilo que escolhemos na vida. Porém, também devemos olhar para fora, explorando novas ideias e diferentes formas de pensar e interagir, conectando-se com processos múltiplos e relações no mundo exterior e esclarecendo nossas visões compartilhadas para a organização e comunidade mais ampla. (SENGE, 2005, p. 24)

Nesse sentido, precisamos ser capazes de repensar e rever o que já nos parece óbvio, certo, verdade e inflexível, descobrindo e aprendendo, através da interação nas situações vividas com as crianças, novas possibilidades de também ensinar e vivenciar a prática com os bebês.



No entanto, não podemos generalizar situações e nem contextos; por isso trago novamente a importância da reflexão sobre a ação, para analisar de fato a coerência entre a nossa forma de pensar e agir, nessa instigante e desafiadora tarefa de promover espaços, ambientes e interações de desenvolvimento e aprendizagem infantil, pois:

Para que a Educação Infantil se concretize como um segmento importante no processo educativo, não bastam leis que garantam isso no papel nem tampouco teorias elaboradas sobre o desenvolvimento infantil. As pessoas que trabalham diretamente com as crianças precisam estar continuamente se formando, para exercer sua função da melhor maneira possível, de forma a favorecer o desenvolvimento infantil em diversos aspectos, promovendo a ampliação das experiências das crianças e de seus conhecimentos. (FREIRE, 1999, p. 78)

Assim, minha intenção é que, com muita reflexão e ação, possamos promover uma Educação Infantil que preserve de fato o “infantil”, de forma a favorecer o desenvolvimento e o conhecimento de mundo através da descoberta, experimentação, exploração e interação como aprendizagem processual. Que se preserve e se priorize a situação vivida a partir da planejada, o processo de desenvolvimento e a aprendizagem da criança, acima de qualquer produto acabado, sem, é claro, desconsiderar as exigências e as necessidades do atual contexto social, cultural e educacional, pois, como educadores que somos, precisamos segundo Costa (2005, p. 3) apud Momo (2012, p. 39):

[...] estar preparado para ajudar as pessoas a compreender o tempo e o mundo em que vivem e a tornar-se seres humanos produtivos, solidários, felizes e realizados. O que mudou hoje é que o mundo e a vida tornaram-se espantosamente mais complexos, mais sofisticados.

Que possamos dessa forma ajudar, através das nossas ações e reflexões, as pessoas, tanto professores, pais e crianças a “compreender o tempo e o mundo” infantil, que, apesar de ser também hoje mais “complexo e sofisticado”, ainda precisa ser diferenciado do nosso, e por isso também reconhecido, valorizado e respeitado na estruturação das propostas educativas no cotidiano das instituições infantis.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Planejar e estruturar uma proposta educativa para crianças da Educação Infantil, especialmente para bebês, que preserve o infantil, concebida a partir dos estí-

mulos à experimentação, exploração, descobertas e interação, priorizando a aprendizagem processual, acima do resultado em forma de produto, exige de nós educadores um repensar constante sobre a prática. Exige um repensar sobre as situações cotidianas naturalizadas, reproduzidas, mas muitas vezes não refletidas, pois desconsideram as necessidades e o tempo das crianças numa aprendizagem baseada na interação com o meio e com os outros.

Considerar a aprendizagem e o desenvolvimento a partir das interações e exploração do meio e com os outros exige considerar a situação vivida, além da planejada, situação essa que não poder ser, por isso, prevista e predeterminada por uma rotina fixa e inflexível, pensada pelo adulto, fora do contexto infantil.

### REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força:** rotinas na educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BAUMANN, Zigmund. **Modernidade líquida.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- COSTA, M. V. A escola mantém-se como uma instituição central na vida das sociedades e das pessoas. Entrevista conduzida por Ricardo Jorge Costa. A página da educação, Lisboa, v. 14, n. 151, dez. 2005. In: DORNELLES, Leni Vieira; BUJES, Maria Isabel Edelweis. **Educação e infância na era da informação.** Porto Alegre: Mediação, 2012.
- DE LA TAILLE, Yves et al. **Piaget, Vygostky e Wallon:** teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1993.
- FELIPE, Jane. O desenvolvimento Infantil na perspectiva sociointeracionista: Piaget, Vygostky, Wallon. In: CRAYDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. **Educação Infantil:** pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.
- FREIRE, Adriane. Formação de educadores em serviço: construindo sujeitos, produzindo singularidades. In: KRAMER, Sônia et al. **Infância e Educação Infantil.** 6. ed. Campinas: Papirus, 2007.
- MOMO, Mariangela. Mídia, consumo e os desafios de educar uma infância pós-moderna. In: DORNELLES, Leni Vieira; BUJES, Maria Isabel Edelweis. **Educação e Infância na era da informação.** Porto Alegre: Mediação, 2012.
- MOYLES, Janet. **Só brincar?:** o papel do brincar na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Fundamentos da educação infantil:** enfrentando o desafio. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- SANTOS, Vera Lúcio Bertoni. Promovendo o desenvolvimento do faz de conta na Educação Infantil. In: CRAYDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. **Educação infantil:** pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.
- SENGE, Peter et al. **Escolas que aprendem.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

# PENSANDO A ALFABETIZAÇÃO A PARTIR DE CONTRIBUIÇÕES DAS NEUROCIÊNCIAS

## THINKING LITERACY BASED ON NEUROSCIENCES CONTRIBUTIONS

*Katlen Böhm Grando<sup>1</sup>*

**RESUMO:** O contexto educacional brasileiro, no que se refere à alfabetização, é alarmante. Segundo dados atuais do IBGE (2009), nosso país possui 14 milhões de analfabetos. Essa problemática revela a necessidade de repensar a alfabetização e o modo como os conhecimentos ligados à leitura e à escrita estão sendo construídos nas salas de aula brasileiras. As neurociências podem contribuir de maneira importante na reflexão sobre estratégias metodológicas em relação à alfabetização. Este artigo apresenta como temática o ensino da leitura e da escrita e visa relacionar a temática da alfabetização, já tão explorada na academia, às mais recentes descobertas advindas das neurociências. O problema de pesquisa é: em relação aos processos envolvidos na alfabetização, quais são as contribuições advindas dos estudos das neurociências? Esta pesquisa se caracteriza por ser uma pesquisa bibliográfica, ou seja, de caráter eminentemente teórico. Para sua realização, utilizo as obras de referência “Psicogênese da Língua Escrita”, de Emilia Ferreiro e Ana Teberosy (2007), e “Neurônios da Leitura”, de Stanislas Dehaene (2012). Além dessas, outras fontes bibliográficas da literatura atual relacionadas às temáticas da alfabetização e das neurociências são utilizadas. As conclusões apontam para conceitos relacionados à maturação cerebral, ambiente de desenvolvimento, plasticidade cerebral, emoções e motivação, característica recursiva do cérebro, entre outras. Além disso, é possível concluir que as atuais descobertas das neurociências vêm reforçar alguns conhecimentos que importantes teóricos da educação já defendiam.

**Palavras-chave:** Alfabetização. Neurociências. Leitura. Escrita. Prática docente.

**ABSTRACT:** When it comes to literacy, the Brazilian educational context is alarming. According to IBGE (2009), our country has 14 million illiterate people. This situation shows the need to rethink literacy and how knowledge involving reading and writing is being built in Brazilian classrooms. Neurosciences can make an important contribution to the debate on methodological strategies regarding literacy. This paper discusses teaching reading and writing and relates it to the the most recent findings coming from neurosciences. The research problem is: what are the contributions of neurosciences to literacy processes? This is a bibliographical research, ie, eminently theoretical. Its reference works are “Psicogênese da Língua Escrita” by Emilia Ferreiro and Ana Teberosy (2007) and “Neurônios da Leitura” by Stanislas Dehaene (2012). Besides those, other current works related to literacy and neurosciences are also used. The findings involve concepts such as brain maturation, development environment, brain plasticity, emotion and motivation, recursive feature of the brain, among others. Moreover, it can be concluded that the current findings of neurosciences support some knowledge that important education theorists had already proposed.

**Keywords:** Literacy. Neurosciences. Reading. Writing. Teaching practice.

---

<sup>1</sup> Pedagoga pela Universidade do Vale dos Sinos e Mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Atualmente realiza o curso de especialização em Neurociências e Educação pelo Instituto Superior de Educação Ivoti. É professora do Ensino Fundamental na rede municipal de São Leopoldo e orientadora do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa PNAIC/MEC. E-mail: katlengrando@gmail.com

## 1 INTRODUÇÃO

Dados recentes sobre a educação em nosso país indicam que o Brasil ainda está engatinhando na busca pela erradicação do analfabetismo e pelo efetivo sucesso escolar. Em dezembro de 2010, foram divulgados os dados do Programa Internacional de Avaliação do Estudante – PISA 2009 –, que avaliou as habilidades de leitura, matemática e ciências de alunos de 15 e 16 anos de 65 países. A média do PISA 2009, na escala geral de leitura, foi de 493 pontos. Enquanto os países que ocuparam as melhores posições, como China, Coreia e Finlândia, obtiveram entre 556 e 538 pontos na escala geral de leitura, o Brasil obteve 412 pontos, ficando atrás, nesse quesito, de países como México, Uruguai, Colômbia e Chile. Na classificação geral, o Brasil ocupou o 53º lugar de um total de 65 países avaliados.

Dados coletados na pesquisa que compõe o Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional – INAF – também são preocupantes, uma vez que o índice de analfabetos funcionais totalizava 27% em 2011. Isso significa que mais de um quarto da população brasileira apresenta dificuldades severas em utilizar as habilidades de leitura, escrita e matemática no seu dia a dia.

Ainda em relação aos dados brasileiros de analfabetismo e letramento, conforme o Censo-2009, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE –, o número de pessoas de 15 anos ou mais consideradas analfabetas teve uma pequena diminuição. Enquanto em 1999 os analfabetos totalizavam 13,3% da população brasileira, em 2009 passaram a ser 9,7%. Isso indica que, em pleno século XXI, nosso país totaliza, em números absolutos, praticamente 14 milhões de analfabetos.

Esses dados levam a refletir sobre a situação educacional de nosso país e a concluir que é preciso avançar consideravelmente. Chamo a atenção para o caso dos analfabetos funcionais, ou seja, aquelas pessoas que não conseguem fazer uso pleno das habilidades de leitura e escrita, mesmo muitas delas tendo frequentado a instituição escolar. Em uma sociedade grafocêntrica como a nossa, é quase impensável não conseguir utilizar o caixa eletrônico, ter dificuldades em conferir seu troco ou em compreender informações simples. Essa, porém, é a condição em que se encontram milhões de brasileiros.

Mas o que podemos fazer para modificar esse cenário? De que forma os conhecimentos advindos das neurociências podem contribuir no processo de alfabetização de crianças em idade escolar? Neste artigo, através de uma revisão bibliográfica, busco relacionar a te-

mática da alfabetização às descobertas das neurociências, a fim de apontar alguns caminhos para as práticas docentes. Ciente da complexidade da temática e da impossibilidade de esgotá-la, realizarei uma breve e concisa abordagem sobre o tema.

## 2 DESENVOLVIMENTO

“Neurociências” parece ser a palavra da vez e circula na boca de todos, desde pesquisadores renomados até pessoas menos estudadas, que entram em contato com o conceito através dos meios de comunicação. A popularização do termo explica-se devido ao avanço dos estudos sobre o cérebro, propiciados pela evolução tecnológica dos instrumentos de pesquisa. Se antes da década de 1990 os estudiosos podiam estudar somente cérebros dos indivíduos mortos, a partir da década de 1990, a tecnologia de mapeamento cerebral evoluiu de maneira a possibilitar o estudo de cérebros em funcionamento, o que explica a amplitude de descobertas na área.

Em relação ao campo da educação, as neurociências contribuem à medida que possibilitam maior conhecimento sobre os processos biológicos envolvidos na aprendizagem e no desenvolvimento dos seres humanos. Esse conhecimento precisa ser incorporado aos programas de formação de professores e às práticas docentes. Com relação à alfabetização, são várias as contribuições que podem favorecer os processos de aprendizagem da leitura e da escrita.

A escrita e a leitura, mesmo tendo relações, são processos distintos. No cérebro, as partes envolvidas na leitura são diferentes das partes envolvidas na escrita. Assim sendo, não é possível determinar uma única região cerebral como sendo a área responsável pela linguagem, uma vez que várias áreas do cérebro estão ligadas à atividade linguística. Essa, por sua vez, não se restringe às habilidades de leitura e de escrita, englobando, também, a comunicação oral, gestual e gráfica.

Ferreiro e Teberosky (1999, p. 36), ao realizarem sua pesquisa sobre as hipóteses de escrita, identificaram que o fracasso escolar estava associado a deficiências paralelas. Da mesma forma, o bom rendimento nas atividades acadêmicas estava acompanhado de êxito em outros domínios, tais como o esquema corporal, orientação espacial e temporal, lateralização, entre outros. Diante disso, as autoras reconhecem que aspectos linguísticos e não linguísticos estão relacionados à capacidade de ler e escrever. Existiria, assim, uma maturação necessária para a aprendizagem. As autoras repelem, no entanto, os chamados exercícios de prontidão, nos quais as crianças são estimuladas a repetir bolinhas e

traços que lhes permitiriam treinar sua motricidade fina, a fim de obter sucesso no traçado das letras. Parece que a maturação a que as autoras se referem vai muito além da motricidade, não sendo possível treinar através de atividades maçantes e descontextualizadas.

Os estudos das neurociências confirmam a ideia de Ferreiro e Teberosky (1999) de que, para que a criança consiga se alfabetizar, é importante que o seu cérebro esteja maduro. Sabe-se hoje que, antes e durante o período de alfabetização, o cérebro da criança sofre importantes modificações, que permitirão que ela possa construir as bases do nosso sistema de escrita. Conforme Rossa e Rossa (2011, p. 42), “[...] nesta faixa etária (entre 3 e 6 anos)<sup>2</sup> há um importantíssimo crescimento do córtex frontal que cria as condições neuroanatômicas (estruturas e ligações sinápticas) para a realização do mapeamento metafonológico, assim possibilitando a descoberta do princípio alfabético”. Para que essa maturação aconteça de forma saudável, é importante que a criança tenha acesso a uma boa alimentação, sono de qualidade e a estímulos que a desafiem. É durante o sono que as aprendizagens se consolidam, o que é essencial para que se transformem em memórias de longa duração. Em relação à alimentação, está comprovado que problemas nutricionais nos primeiros anos de vida podem reduzir significativamente as possibilidades cognitivas das crianças.

O ambiente em que a criança se desenvolve também é um importante fator para a sua aprendizagem. Rossa e Rossa (2011) afirmam que o homem necessita explorar o ambiente em que se encontra, interagindo com ele. Assim se dá a aprendizagem, a partir da experiência do homem com o meio.

Somos seres “configurados” para experiência, todo o nosso organismo (corpo e cérebro) nos impulsiona para explorar o meio ambiente e dele extrair o que a qualidade de nossas interações permitir. Há uma constante influência dos estímulos do ambiente, e o que nosso organismo consegue fazer desses estímulos depende intrinsecamente da resposta de nosso organismo à frequência (repetição e constância) e à quantidade e qualidade dos estímulos (ROSSA; ROSSA, 2011, p. 41).

Podemos pensar, a partir dessa informação, que a qualidade e a quantidade de estímulos recebidos pelo meio determinam a aprendizagem. No entanto, é preciso ter cuidado para que os estímulos oferecidos às crianças não sejam descontextualizados, tais como o ensino

de sílabas soltas e o uso de textos artificiais, evitando o que Ferreiro e Teberosky (1999) criticam nos métodos sintéticos de alfabetização, nos quais impera a visão de que a aprendizagem da leitura e da escrita é uma atividade eminentemente mecânica. Em relação à alfabetização, portanto, é necessário que as crianças recebam estímulos variados e frequentes e que esses sejam contextualizados e significativos, pois deles depende a ativação de circuitos neuronais importantes para a aprendizagem como um todo.

Mesmo crianças que não tiveram a oportunidade de crescer em um ambiente rico em estímulos, ao ingressar na escola e encontrar um ambiente alfabetizador bem estruturado, podem obter sucesso nas primeiras etapas de escolarização devido a uma importantíssima propriedade do cérebro: a plasticidade cerebral. A plasticidade cerebral poderia ser definida como as adaptações que o sistema nervoso experimenta diante de mudanças em seu meio externo ou interno (ODA; SANT’ANA; CARVALHO, 2002).

A ideia de que as estruturas cerebrais, após sua formação, são imutáveis está sendo substituída pela descoberta da plasticidade cerebral. A plasticidade cerebral ocorre em todas as etapas da vida, sendo mais frequente na infância. Scliar-Cabral (2012) aponta essa como uma das mais importantes descobertas recentes: “plasticidade dos neurônios para se reciclar para novas aprendizagens”. Em outras palavras, diante de determinados desafios ou estímulos, o cérebro possui a capacidade de adaptar-se e modificar sua estrutura. Isso acontece quando há a necessidade de regeneração por motivo de lesões cerebrais e quando se aprende algo novo. As aprendizagens constituem-se como uma forma de plasticidade, já que geram mudanças morfológicas, como o desenvolvimento de ramificações neurais, por exemplo.

Um problema que pode tornar complexa a aprendizagem da escrita e da leitura é o fato de existirem várias maneiras de registrar uma mesma letra. Essas maneiras correspondem ao problema da *invariância perceptiva*. Conforme Dehaene (2012, p. 32), “[...] dezenas de imagens diferentes podem corresponder à mesma palavra, conforme esteja escrita em minúscula ou maiúscula, traçada à mão ou impressa [...]. É preciso, pois, atingir um reconhecimento *invariante*<sup>3</sup>, apesar da grande variedade de formas de superfície que as palavras podem assumir”. Esse reconhecimento constitui uma etapa indispensável para a efetiva alfabetização, uma vez

<sup>2</sup> Grifo nosso.

<sup>3</sup> Grifo do autor.

que é necessário realizar correspondências entre as múltiplas formas de grafar uma mesma letra.

Ainda refletindo sobre o problema da invariância perceptiva, o autor prossegue afirmando que:

[...] no curso da aprendizagem da leitura, devemos aprender não somente que as letras representam os fonemas da língua, mas também que as múltiplas formas sem ligação especial entre elas podem representar uma mesma letra. Esse conhecimento abstrato resulta provavelmente da existência de detectores de letras, de neurônios capazes de recuperar a identidade das letras por detrás das formas de superfície muito diferentes (DEHAE-NE, 2012, p. 34).

Leitores experientes reconhecem a variedade do tamanho das letras, posição das palavras e formas dos caracteres sem que essa variedade comprometa a sua leitura. Isso é possível porque diferenças muito pequenas são perceptíveis ao sistema visual, como o traço que diferencia uma letra de outra, por exemplo. O reconhecimento desses pequenos detalhes garante a identificação de palavras muito semelhantes visualmente, tais como “bela” e “bala”. A criança em fase inicial de alfabetização nem sempre reconhece e distingue essas variações. É preciso que o professor chame a atenção para as semelhanças e diferenças entre os caracteres e trabalhe com diferentes tipos de letras.

Outro importante achado das neurociências aponta para a ideia de que o cérebro é recursivo, ou seja, que as aprendizagens são realizadas a partir daquilo que os indivíduos já sabem. O cérebro trabalha mobilizando saberes já existentes. Para que uma nova aprendizagem aconteça, é preciso que a informação ou o conhecimento novo tenha ligação com algum conhecimento já consolidado. Para isso, o professor necessita conhecer seus alunos e fazer relações entre os conteúdos estudados.

A noção de que o cérebro é recursivo, ou seja, que utiliza os conhecimentos construídos pela criança como patamar para as novas aprendizagens, já era defendida por Vigotsky (2008). Ainda que o principal representante da teoria sociointeracionista não utilizasse a expressão “cérebro recursivo”, seu conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal tem como premissa a ideia de que as aprendizagens acontecem a partir do conhecimento prévio da criança. Em relação à alfabetização, é preciso reconhecer que, antes de ingressar no Ensino Fundamental, as crianças interagem com a escrita nos contextos em que vivem, portanto chegam à escola com conhecimentos e hipóteses sobre a escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999). Logo o professor

não pode considerar a criança uma tábula rasa, pelo contrário, deve reconhecer seus saberes através de atividades diagnósticas e valorizá-los. Assim sendo, partir do conhecimento do aluno constitui-se uma ferramenta imprescindível para a alfabetização e para a construção de aprendizagens significativas em relação aos usos da escrita e da leitura.

Finalizando, uma forte bandeira erguida por alguns estudiosos em educação confirma-se através dos estudos sobre o cérebro: a aprendizagem e a memória estão intimamente ligadas à emoção. O sistema límbico, responsável por controlar o comportamento emocional e motivacional, é ativado de forma positiva quando a aprendizagem está ligada a boas sensações, tais como a alegria, a descontração e o prazer, fazendo com que as aprendizagens sejam consolidadas e o sistema cerebral de recompensa seja ativado, o que gera a vontade de repetir a boa experiência. No entanto, quando a aprendizagem está ligada a sensações desagradáveis, tais como o medo e o tédio, os conhecimentos não são consolidados da mesma forma e o sistema de recompensa não é ativado, fazendo com que os sujeitos não tenham vontade de repetir a experiência. Reconhecendo o fato de que somente é aprendido o que possui algum conteúdo emocional significativo, pode-se concluir que os professores precisam refletir sobre alternativas para a motivação dos alunos, vinculando os conteúdos a serem estudados a fatores emocionais positivos.

### **3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Neste trabalho, procurei apresentar alguns dados da realidade educativa atual do nosso país, a fim de esboçar um breve panorama da situação brasileira no que diz respeito à alfabetização e ao uso das habilidades de leitura e escrita. Da mesma forma, apresentei alguns achados das neurociências que podem contribuir no ensino da leitura e da escrita na medida em que forem considerados no planejamento das práticas docentes. Como síntese, gostaria de fazer um resgate das principais contribuições das neurociências para o processo de alfabetização, que foram exploradas no decorrer deste artigo:

1. É preciso estar atento ao aspecto da maturação cerebral, pois no período da alfabetização o cérebro ainda está se desenvolvendo. Um dos fatores que influenciam negativamente esse desenvolvimento é a alimentação pobre em nutrientes. O sono de qualidade e um ambiente rico em estímulos podem favorecer a aquisição das aprendizagens.

2. As crianças necessitam receber variados e frequentes estímulos, pois deles depende a ativação de circuitos neuronais. Sabendo que em muitas realidades as crianças não dispõem de um ambiente que favoreça seu desenvolvimento, cabe à escola planejar e oferecer um ambiente rico e desafiador. Assim sendo, a alfabetização deve ocorrer em um ambiente rico em estímulos, pois as aprendizagens acontecem à medida que a criança explora o meio.

3. A invariância perceptiva é a capacidade de reconhecer os grafemas independentemente da forma em que se apresentem: com letra cursiva ou bastão, maiúscula ou minúscula e em diferentes fontes. O professor precisa atentar para esse aspecto e oportunizar o contato da criança com variadas fontes gráficas, para que elas reconheçam as múltiplas formas de grafar uma mesma letra.

4. É necessário conhecer o contexto das crianças para compreender os estímulos recebidos por elas, bem como os conhecimentos ou hipóteses que construíram sobre a escrita. Os conhecimentos das crianças devem ser valorizados e contemplados no planejamento do professor, que deve partir desses conhecimentos para a construção de novas aprendizagens.

5. A motivação faz com que as aprendizagens sejam construídas mais eficientemente; por isso é importante propor atividades que sejam prazerosas e que mobilizem um conteúdo emocional positivo.

As descobertas advindas das neurociências reforçam alguns conhecimentos relacionados à aprendizagem e à alfabetização que importantes teóricos da educação já vinham discutindo e propondo, tais como Vigotsky, Ferreira e Teberosky. De forma abrangente, os conhecimentos advindos das neurociências aplicam-se na prática educacional, pois contribuem na elaboração de estratégias didáticas que podem favorecer o processo de alfabetização.

É necessário compreender que as neurociências não se propõem a oferecer um método, mas sim contribuem com elementos que auxiliam na reflexão sobre as estratégias didáticas propostas pelos professores. Dessa forma, é importante que haja uma preocupação por parte dos profissionais da educação na escolha das fontes de pesquisa, pois, não raras vezes, circulam informações

dúbias ou rasas, que não correspondem aos resultados de pesquisas comprometidas.

Essas foram algumas considerações a respeito do tema “Neurociências e Alfabetização”. Reconhecendo a amplitude e complexidade do tema abordado, não tenho a pretensão de esgotá-lo, uma vez que há muito a ser explorado acerca dessa fascinante temática. Permanece aberta uma interessante possibilidade de investigação posterior.

### REFERÊNCIAS

- DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura**: como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Porto Alegre: Penso, 2012.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de Indicadores Sociais 2010**. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia\\_visualiza.php?id\\_noticia=1717&id\\_pagina=1](http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1717&id_pagina=1)>. Acesso em: 26 jun. 2011.
- INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional**. Disponível em: <[http://www.ipm.org.br/download/inf\\_resultados\\_inaf2011\\_ver\\_final\\_diagramado\\_2.pdf](http://www.ipm.org.br/download/inf_resultados_inaf2011_ver_final_diagramado_2.pdf)>. Acesso em: 24 maio 2013.
- ODA, J. Y.; SANT'ANA, D. M. G.; CARVALHO, J. **Plasticidade e regeneração do sistema nervoso: contribuição ao estudo de revisão**. *Arq. Ciênc. Saúde Unipar*, 2002, 6(2), p. 171-176.
- ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **Programa Internacional de Avaliação do Estudante**. PISA 2009. Disponível em: <[http://www.oecd.org/document/61/0,3746,en\\_32252351\\_32235731\\_46567613\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/61/0,3746,en_32252351_32235731_46567613_1_1_1_1,00.html)>. Acesso em: 31 jan. 2013.
- ROSSA, Adriana Angelim; ROSSA, Carlos Ricardo Pires. **O aprendizado da leitura sob a perspectiva enatista: relações com a neurobiologia do sistema cerebral de recompensa**. In: TREVISAN, Albino; MOSQUERA, Juan José Mouriño; PEREIRA, Vera Wannmacher (Org.). **Alfabetização e cognição**. Porto Alegre: EdUPUCRS, 2011.
- SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Revista Agulha**. Disponível em: <<http://www.revista.agulha.nom.br/ag67bienalcabral.htm>>. Acesso em: 24 set. 2012.
- VIGOTSKY, L. V. **Pensamento e linguagem**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

# QUANTO MAIS CEDO MELHOR? A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESTRANGEIRA NA INFÂNCIA

## THE EARLIER THE BETTER? LEARNING A FOREIGN LANGUAGE IN CHILDHOOD

*Meike Elke Jacobsen Sudbrack<sup>1</sup>*

**RESUMO:** Há diferentes teóricos que abordam a aprendizagem da linguagem na infância, tais como Skinner, Piaget, Vigotsky e Chomsky. Este artigo analisa as principais teorias de aquisição da linguagem, buscando compreender como se dá o processo da aprendizagem da língua estrangeira na infância. Estudos recentes na área de neurociências comprovam que há um prazo biológico para que determinadas tarefas sejam executadas com eficiência. Esse prazo, chamado de janelas de oportunidade, é um momento crucial para a aprendizagem de um segundo idioma, principalmente no que diz respeito à pronúncia. Conclui-se que, quanto mais cedo a criança aprender outro idioma, mais será beneficiada devido à quantidade de sinapses formadas pelos seus neurônios, contribuindo para o desenvolvimento de outras competências no futuro.

**Palavras-chave:** Aprendizagem. Infância. Língua estrangeira. Neurociências.

**ABSTRACT:** There are different theorists who deal with language learning in childhood, such as Skinner, Piaget, Vigotsky and Chomsky. This article analyzes the main theories about language acquisition, trying to understand how the foreign language acquisition process works. Recent studies in the field of Neurosciences have supported that there is a biological deadline for specific tasks to be performed successfully. This deadline, named windows of opportunity, is a crucial moment for learning a second language, mainly when pronunciation is involved. It was concluded that the earlier a child learns another language, the more benefits they will have due to the amount of synapses formed by the neurons, contributing to the development of other competences in the future.

**Keywords:** Learning. Childhood. Foreign language. Neurosciences.

A necessidade de preparação para o mercado de trabalho tem feito com que cada vez mais cedo as crianças ingressem em cursos de língua estrangeira, principalmente de língua inglesa. A maior preocupação dos pais e responsáveis parece ser instrumentalizar as crianças para uma carreira promissora, na qual o domínio de um outro idioma pode abrir muitas portas. No entanto, poucos parecem conhecer as janelas de oportunidade. Essas janelas nada mais são do que um período sensível no qual a criança se encontra mais propícia a aprender determinadas aptidões. Assim sendo, este artigo tem por objetivo verificar quais os ganhos reais de aprender uma língua estrangeira, principalmente no que diz respeito ao cérebro infantil e à formação de sinapses.

Antes de partir para o aprendizado da língua es-

trangeira em específico, é importante compreender como a criança aprende sua primeira língua, a materna, visto que os mecanismos ativados durante esse processo podem auxiliá-la na aprendizagem de outro idioma. Para tanto, há várias teorias que tentam explicar como se dá o processo da aquisição da linguagem pela criança, entre elas a behaviorista, a cognitiva e a da construção criativa.

### 1 A TEORIA BEHAVIORISTA

Esta teoria foi criada por Skinner (1957) e prevê o controle do comportamento verbal pela observação e manipulação do ambiente físico. Segundo Skinner, “a linguagem nada mais é do que um produto decorrente de um estímulo, uma vez dado o estímulo correto será

<sup>1</sup> Pós-graduanda em Neurociência e Educação pelo Instituto Superior de Educação Ivoti – ISEI. E-mail: meikezinha@hotmail.com

possível prever a resposta a ser obtida”. Essa teoria de estímulo/resposta não encontra respaldo na atualidade, visto que todas as crianças aprendem linguagem de forma idêntica em diferentes culturas com variados graus de estímulo por volta dos dezoito meses. Para Rossa (2009), “a crítica a esta teoria é que não se trata de uma questão de hábitos e sim de uma tentativa do aprendiz de usar o conhecimento já adquirido na L1”. Assim sendo, essa ideia de condicionamento não se aplica também ao ensino de línguas estrangeiras.

### 2 A TEORIA COGNITIVA

Também chamada de reestruturação por McLaughlin (1978), foi desenvolvida a partir de uma abordagem psicológica. Essa teoria considera o indivíduo um ser criativo e prático que processa informações automáticas e controladas. “Os dois processos são ativados através da experiência prática.” Essa teoria também é embasada pelas ideias de Piaget (1978). Para ele, “a linguagem possui estruturas muito complexas, que surgem como um resultado de uma interação contínua entre o nível de cognição funcional da criança e o ambiente linguístico e não linguístico”. Para o aprendizado de línguas, o que se aproveita da teoria de Piaget é que a criança é tanto um aprendiz como um pensador ativo, construindo seu próprio conhecimento com objetos e ideias. As crianças procuram intenções e objetivos no que veem as pessoas fazerem. Elas são *sense-makers* ou formadoras de sentido. Assim, tanto as aulas como a sala de aula devem criar oportunidades para que os aprendizes possam aprender.

Segundo Vygotsky, a criança é um aprendiz ativo em um mundo cheio de pessoas. “Os adultos são mediadores do mundo para as crianças, tornando-o acessível para elas. A habilidade de aprender através da instrução e mediação é característica da inteligência humana.” Vygotsky usou a ideia da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD) para dar um novo significado à inteligência, que seria medida pelo que uma criança é capaz de fazer com uma ajuda apropriada. “Diferentes crianças no mesmo estágio de desenvolvimento farão diferentes usos da mesma ajuda de um adulto.” Para o aprendizado de línguas, a maior contribuição de Vigotsky diz respeito ao uso da palavra. As crianças são estimuladas a pensar a nova língua como um conjunto de palavras que podem ser combinadas. Além disso, os professores nada mais são do que adultos tentando mediar o conhecimento para a criança, e isso tem uma implicação tanto no planejamento das aulas como na forma como se fala com o aluno. A nova língua é primeiramente usada pelo professor/aluno e só depois ela é transformada e internalizada pela criança.

### 3 A TEORIA DA CONSTRUÇÃO CRIATIVA

A teoria da construção criativa está centrada em Chomsky (1957), que diz que a linguagem é inata ao ser humano. “Os falantes adultos de qualquer língua podem produzir frases que nunca ouviram ou disseram por que utilizam uma única regra gramatical e a essa são adicionados outros itens lexicais.” Chomsky postula que uma criança é exposta a um número muito pequeno de informações (input) para a riqueza de linguagem que consegue produzir. Contudo, Wagner (1985) revela que crianças até os dois anos de idade são expostas a uma média de vinte a quarenta mil palavras por dia. Isso posto, aceita-se o fato de que as crianças possam muito bem fazer combinações do que ouviram produzindo frases nunca ditas anteriormente, conforme Rossa, que também afirma que a maioria das crianças leva no mínimo dezoito meses para produzir fala e quatro anos para tornar-se realmente competente.

Stephen Krashen, em sua hipótese *learning/acquisition*, estabelece uma distinção clara entre *learning* (estudo formal – receber e acumular informações e transformá-las em conhecimento por meio de esforço intelectual e de capacidade de raciocínio lógico) e *acquisition* (desenvolver habilidades funcionais através de assimilação natural, intuitiva, inconsciente, nas situações reais e concretas de ambientes de interação humana) e sustenta a predominância de *acquisition* sobre *learning* no desenvolvimento de proficiência em línguas. Krashen defende a importância maior de *acquisition* sobre *learning*, referindo-se a adolescentes e adultos. Considerando que *acquisition* está mais intimamente ligado aos processos cognitivos do ser humano na infância, é lógico e evidente deduzirmos que *acquisition* é ainda mais preponderante no caso do aprendizado de crianças. Portanto, se proficiência linguística pouco depende de conhecimento armazenado, mas sim de habilidade assimilada na prática, construída através de experiências concretas, fica com mais clareza explicada a superioridade das crianças no aprendizado de línguas.

### 4 A CRIANÇA E A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESTRANGEIRA

Parece haver um consenso de que as crianças possuem maior facilidade para o aprendizado de línguas estrangeiras. No entanto, ainda há muito o que se pesquisar sobre esse assunto, visto que o fator idade não parece ser o único determinante para o sucesso da aquisição de uma segunda língua. Para entender como se dá o processo de aquisição da linguagem na criança, é



importante retomar alguns conceitos de neurologia funcional.

A linguagem se adquire, processa e se efetiva a partir do córtex cerebral, passando principalmente pelo Giro de Brocca e pela Área de Wernik, mas com a colaboração de todo o cérebro. A aquisição da linguagem ocorre com o desenvolvimento de metacircuitos a partir da estimulação sensorial relacionada com a linguagem externa. Esses metacircuitos passarão, justamente, pelas regiões corticais supra mencionadas, mas a linguagem não depende exclusivamente delas. Uma série de áreas associativas intercomunicam-se, ligando as regiões (ditas) “da fala” com muitas e muitas outras regiões cerebrais, como aponta Machado (1988, p. 222):

Modernamente, não se aceita mais a existência de centros da linguagem como compartimentos corticais estanques. A linguagem é fenômeno altamente complexo que envolve territórios corticais muito amplos. O fato de que lesões de algumas áreas corticais associam-se com maior frequência a certos tipos de afasia indica que os fenômenos da linguagem exigem a integridade de circuitos que passam por essa área, sem excluir a participação de outras áreas.

Na infância, especialmente até os seis anos de idade, esse processamento de metacircuitos ocorre com mais eficiência. Sabe-se também que a lateralização do cérebro ocorre a partir da puberdade. Ou seja, no cérebro de uma criança, os dois hemisférios estão mais interligados do que no cérebro de um adulto, correspondendo essa interligação ao período de aprendizado máximo. A assimilação da língua ocorreria via hemisfério direito para ser sedimentada no hemisfério esquerdo como habilidade permanente. Portanto o desempenho superior das crianças estaria relacionado à maior interação entre os dois hemisférios cerebrais. Segundo Warpechowski (2012):

Existe uma espécie de prazo biológico para que determinadas tarefas sejam executadas com eficiência. Chamados de “janelas”, esse prazo tem a ver com o desenvolvimento maturacional do sistema nervoso. Antes se acreditava que, fechada determinada janela, o sujeito já não mais poderia desenvolver determinada habilidade. Hoje se sabe que o cérebro é bem mais plástico do que se acreditava outrora e que, embora a janela tenha se fechado, é possível desenvolver novas habilidades. O que ocorre é que, após o período maturacional ter se fechado, tal aprendizado se dá de forma menos eficaz: mais difícil, menos consistente e cheio de lacunas. Assim ocorre com a aquisição da linguagem.

No vídeo “Neurociência do aprendizado”, a doutora em neurociências Susana Herculano-Houzel denomina o melhor período para o aprendizado de “janelas de oportunidade”. Ela afirma que na primeira infância a criança possui maior facilidade para aprender qualquer coisa, como um instrumento musical ou uma língua estrangeira, citando o exemplo de crianças que vão morar em outros países antes dos seis anos de idade e que aprendem um idioma com eficácia e rapidez em comparação a seus pais. Para ela, a língua estrangeira deveria ser oferecida ainda na Educação Infantil, porque quanto mais cedo a criança aprende um idioma, maiores serão seus ganhos neurais, visto que o aprendizado modifica o cérebro, criando sinapses.

Além disso, conforme Schütz (2012), o adulto monolíngue, por já possuir uma matriz fonológica sedimentada, possui uma sensibilidade auditiva amortecida, treinada a perceber e produzir apenas os fonemas do sistema de sua língua materna. A criança, por sua vez, ainda no início de seu desenvolvimento cognitivo, com filtros menos desenvolvidos e hábitos menos enraizados, mantém a habilidade de expandir sua matriz fonológica, podendo adquirir um sistema enriquecido por fonemas de línguas estrangeiras com as quais vier a ter contato. Ainda sobre o aspecto fonológico, para Richter (2000, p. 100):

Biologicamente, o sotaque é a parte mais primitiva da linguagem humana, pois constitui resquícios dos traços identificatórios de grupo para efeitos de liderança e acasalamento, que podemos encontrar nos animais inferiores. Na espécie humana, o indivíduo que ingressa na puberdade prepara-se biologicamente para a fase de comando social e reprodução. Portanto, o organismo, adaptando-se a essa fase, perde um pouco da plasticidade do aparelho fonador característico da infância. Os órgãos fonadores da criança até os cinco anos permitem-lhe adquirir com perfeição todos os fonemas de qualquer língua.

Durante muitos anos, acreditava-se que a aquisição da linguagem ocorria na sua maior parte no hemisfério esquerdo do cérebro. O que os estudos mais atualizados vieram comprovar, no entanto, é que ambos são importantes e trabalham conjuntamente para essa função, embora com estratégias e especificações determinadas. Em um primeiro momento, o hemisfério direito acolhe a língua em aprendizado e, posteriormente, repassa para o hemisfério esquerdo, onde fica registrada e utilizada de maneira funcional, segundo Warpechowski (2012):

Esse processo acontece de forma semelhante durante toda a vida. No entanto, à medida que as “janelas” são fechadas, pode-se dizer, analogicamente, que menos espaço há para a aquisição efetiva de novos idiomas num sentido mais amplo. O cérebro, tendo fixado as normatizações da língua materna, filtrará os novos idiomas a partir das normas já internalizadas. Por outro lado, se a criança for exposta precocemente a uma língua estrangeira, essa poderá ser internalizada de forma semelhante à língua materna e desenvolver-se em amplo espectro. Em Warpechowski (2012):

Quando tal estimulação se dá dentro do prazo de uma janela neurológica, e se for em intensidade e persistência suficiente, tal metacircuito manter-se-á potencialmente aberto para sempre, mesmo na ausência de estímulos. É como um rio que, mesmo já quase seco devido à estiagem, mantém o sulco de seu leito na paisagem, apenas esperando por uma chuva que o preencha. Do contrário, se a estimulação não for suficiente, ou for muito tardia, o “sulco”, ou melhor, o metacircuito necessitará constantemente de estímulo para se manter ou, simplesmente, desaparecerá.

Além da idade, a neurocientista Suzana Herculano-Houzel, no vídeo “Neurociência do aprendizado”, enfatiza que *a oportunidade, a prática e a motivação* estão diretamente associadas aos fatores que influenciam a aprendizagem. Assim sendo, primeiramente uma criança precisa ter a oportunidade de aprender outro idioma para que possa praticá-lo. Com a prática constante, ela começa a criar sinapses e descobrir formas de aprendizado mais eficientes. Isso acaba gerando uma motivação que faz com que a criança queira aprender cada vez mais.

### 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que, quanto mais cedo uma criança aprende um idioma, mais se beneficiará das janelas da oportunidade, que tendem a fechar-se por volta dos seis anos. Os benefícios também se observam na pronúncia, fazendo com que o indivíduo tenha um sotaque de falante nativo (*native-speaker*), pois o aparelho fonador da criança ainda não está completamente formado e a audição da criança é muito aguçada nessa fase. Dessa forma, ela pode interiorizar fonemas de outras línguas com perfeição. Além disso, percebe-se que o aprendizado de outra língua abre caminho para outros saberes à medida que, nessa fase, perpassa os dois hemisférios cere-

brais: esquerdo e direito. As conexões feitas pelos dois hemisférios levam a criança a apresentar mais facilidade no aprendizado de outras áreas, pois a experiência de adquirir outro idioma vai ajudá-la a buscar estratégias para aprender outras habilidades, como tocar um instrumento musical ou praticar um esporte.

Contudo, isso não quer dizer que adolescentes, adultos e idosos não possam aprender uma língua efetivamente. Tudo depende da quantidade de estímulos que cada um recebe, bem como de suas vivências. Além da idade, há outros fatores que influenciam o aprendizado, tais como o método, a atenção, a genética, a aptidão e a motivação. O ser humano pode aprender durante toda a vida, pois, ainda que na infância o cérebro produza mais sinapses, no momento em que se aprende qualquer coisa, formamos novas conexões neurais.

### REFERÊNCIAS

- CAMERON, Lynne. **Children learning a foreign language from:** teaching languages to young learners. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2001.
- KRASHEN, Stephen. **Second language acquisition and second language learning.** Oxford, UK: Pergamon Press, 1982.
- LIGHTBOWN, Petsy M.; SPADA, Nina. **How languages are learned.** Oxford, UK: Oxford University, 1999.
- MACHADO, Ângelo. **Neuroanatomia Funcional.** Rio de Janeiro, São Paulo: Atheneu, 1988.
- NEUROCIÊNCIA do aprendizado. Produzido por HERCULANO-HOUZEL, Susana. Rio de Janeiro, 2011. DVD. (35 min.)
- RICHTER, Marcos Gustavo. **Ensino do português e interatividade.** Santa Maria: UFSM, 2000.
- ROSSA, Adriana Angelim; ROSSA, Carlos Ricardo. O paradigma conexionista e o ensino de língua estrangeira. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 53-59, jul./set. 2009.
- SCHÜTZ, Ricardo. “**Assimilação natural x ensino formal**”: english made in Brazil. Disponível em: <<http://www.sk.com.br/sk-laxll.html>>. Acesso em: 7 nov. 2011.
- \_\_\_\_\_. “**A Idade e o Aprendizado de Línguas**”. English Made in Brazil. Disponível em: <<http://www.sk.com.br/sk-apre2.html>>. Acesso em: 16 ago. 2012.
- WARPECHOWSKI, Danielson B. **Aspectos sobre a aquisição da linguagem:** uma básica introdução – 1ª parte: aspectos neuropsicológicos. Clinus Centro de Psicologia. Disponível em: <<http://www.geocities.com/centpsimw/psicling1.htm>>. Acesso em: 18 set. 2012.

# NEUROCIÊNCIAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS PARA O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

## NEUROSCIENCE AND ITS THEORETICAL CONTRIBUTIONS TO TEACHING FOREIGN LANGUAGES

*Deizi Daiane Habitzreiter<sup>1</sup>*

**RESUMO:** A neurociência tem desvendado diversos mistérios do nosso cérebro nas últimas décadas. Atualmente, algumas de suas contribuições têm chegado até os educadores. Por esse motivo, este trabalho almeja averiguar em que medida essa área de estudos pode contribuir para o ensino de línguas estrangeiras. Sabe-se também que a base para o ensino de línguas são os respectivos métodos de ensino. Por isso discutimos a eficácia de cada um deles no que tange ao aprendizado proficiente de uma língua, bem como observamos em que medida os achados neurocientíficos são considerados nesses métodos. Mais adiante, apresentamos sucintamente uma abordagem educacional que vem emergindo atualmente, a saber, o conexionismo, que possui bases neurocientíficas, sugerindo que se pense na implementação de um método de ensino de línguas que apresente tais fundamentos.

**Palavras-chave:** Neurociência. Ensino de línguas estrangeiras. Metodologias de ensino.

**ABSTRACT:** In the last few decades Neuroscience has solved several mysteries of our brain. Now, a few of its contributions have reached educators. For this reason, the present study seeks to find out to what extent this field of studies can contribute to the teaching of foreign languages. It is also known that the base for teaching languages are the respective teaching methods. For this reason we discuss the efficacy of each of them as regards proficient learning of a language, and we also observe to what extent neuroscientific findings are taken into account in these methods. Further on we succinctly present an approach to education that has been emerging, namely, connexionism, which has neuroscientific bases, suggesting that one should think about implementing a language teaching method that presents these fundamental aspects.

**Keywords:** Neuroscience. Foreign language teaching. Teaching methodologies.

### 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho objetiva, por meio de uma revisão da literatura, descobrir quais as possíveis contribuições teóricas dos estudos neurocientíficos atuais para o ensino de línguas estrangeiras. Assim, em um primeiro segmento, limitar-nos-emos a definir quais as diferentes concepções de linguagem, bem como esclarecer quais as funções cerebrais envolvidas na aquisição e produção da linguagem, tanto em língua materna como em língua estrangeira.

Considerando o enfoque deste trabalho, é imprescindível realizarmos também uma revisão bibliográfica nos aspectos que envolvem a memória do sujeito apren-

dente, como, por exemplo, os sistemas de memória, a plasticidade cerebral, as emoções, o sono, a motivação, a atenção. Em seguida, apresentaremos um panorama dos diferentes métodos de ensino de línguas utilizados em diferentes épocas no Brasil, analisando-os quanto à sua efetividade no aprendizado real de línguas. Além disso, avaliaremos de que forma tais métodos comportam os achados neurocientíficos no que tange à aprendizagem.

Após termos exposto e explicitado os conceitos voltados à linguagem e à memória em toda a sua complexidade, bem como ao histórico dos métodos de ensino de línguas, é imprescindível analisarmos em que medida os achados neurocientíficos dialogam, atualmente, com os métodos para o ensino de línguas estrangeiras.

<sup>1</sup> Licenciada em Português e Alemão (UNISINOS). Especialista em Aprendizagem na Língua Alemã (ISEI). E-mail: dhabitzreiter@gmail.com

## 2 PROCESSOS CEREBRAIS E AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

Conforme Lent (2010, p. 683), compreende-se linguagem, “numa acepção genérica do termo, aos sistemas de comunicação com regras definidas que devem ser empregadas por um emissor para que a mensagem possa ser compreendida pelo receptor.” Portanto a clareza no momento da fala, bem como a compreensão do que é proferido são elementos fundamentais da comunicação, e é dessa forma que se constitui a linguagem. Uma discussão mais aprofundada do conceito de linguagem não é o foco deste trabalho, por isso nos atemos à definição de Lent (2010), citada acima.

No que concerne à linguagem, Noam Chomsky, psicolinguista americano, contribuiu muito ao afirmar ser a linguagem humana universal, isto é, qualquer indivíduo, quando criança, se exposto a uma realidade específica, é capaz de adquirir o idioma de seu meio. A aquisição de línguas é um processo cognitivo bastante complexo e que vem sendo estudado com afinco e atenção pelos neurocientistas cognitivos e educadores.

Ao estarmos no processo de aquisição de uma língua, utilizamos, segundo Machado (1998) e Sacks (1998), ambos os hemisférios cerebrais, embora a língua materna seja armazenada, na maioria das pessoas, no hemisfério esquerdo. Oliveira (2005) acrescenta em relação à língua estrangeira ou à segunda língua que, dependendo da idade e da proficiência com que seja aprendida, ela pode ser armazenada tanto no hemisfério esquerdo como no hemisfério direito. Entretanto, no momento da fala, ambos os hemisférios são ativados em intensidades e com funções específicas. O hemisfério esquerdo é comumente responsável pela fala, escrita e leitura, enquanto o hemisfério direito tem a função de compreender a prosódia no momento da fala. Lent (2010) atribui à prosódia a capacidade de perceber nuances de tons de voz, a mímica facial, os gestos corporais, entre outros.

Outro questionamento, não só de linguistas, mas também de neurocientistas, refere-se à organização lexical em nosso cérebro ao aprendermos uma língua. A hipótese mais aceita no campo científico propõe que o léxico (considerado um acervo de palavras em um determinado idioma) seja organizado por redes semânticas, isto é, por redes de significados. Todas as associações que fazemos de uma informação nova a algo já conhecido passa a fazer parte de nossa rede semântica.

O léxico mental não é constituído apenas de um léxico semântico (significado), mas também dos léxicos sintático (organização da estrutura frasal) e fonológico (pronúncia/compreensão auditiva). Estudos recentes,

utilizando recursos tecnológicos não invasivos, têm procurado desvendar os locais em que tais léxicos permanecem armazenados em nossa memória. Há algumas hipóteses, mas ainda poucas certezas.

No que diz respeito ao aprendizado de um segundo idioma, o processo torna-se ainda mais complexo. Segundo Ana Inés Ansalto et al. (2008), a aquisição de uma língua estrangeira depende de alguns fatores no que diz respeito à forma como ela será processada no cérebro, a saber, a idade de aquisição da segunda língua e o contexto no qual a língua será adquirida.

As autoras destacam, no que diz respeito à idade de aquisição da segunda língua, a necessidade de distinguir entre indivíduos que aprenderam o segundo idioma durante a infância, paralelo à língua materna, e entre sujeitos que aprenderam a segunda língua mais tarde. Os estudos do processamento da língua em bilíngues têm sido aliados às tecnologias de neuroimagem. Isso tem possibilitado a visualização do funcionamento cerebral no uso de línguas estrangeiras. Dessa forma, é possível visualizar quais as áreas ativadas no trabalho com alguma habilidade específica. Através da observação *in vivo* de indivíduos em momentos de utilização da linguagem, fora possível não só identificar as partes envolvidas na produção da mesma como também identificar distúrbios de linguagem, que contribuem para a compreensão do funcionamento cerebral.

## 3 MEMÓRIA E APRENDIZAGEM

Sabemos o quanto a memória é fundamental no processo de aprendizagem; por isso, para tratarmos sobre essa temática, é fundamental compreendermos a abrangência desse termo. Para tanto, utilizamo-nos da definição proposta por Iván Izquierdo (2002, p. 9), definindo memória como “a aquisição, a formação, a conservação e a evocação de informações.” Através desse conceito percebemos que nosso conjunto de memórias está presente em toda e qualquer situação da vida humana.

As memórias são formadas pelas células nervosas (neurônios), sendo organizadas em redes. As memórias contidas em alguma rede podem ser evocadas pelas mesmas redes neuronais ou por outras. Izquierdo (2002) acrescenta que as memórias são permeadas pelas emoções, isto é, se estamos alertas ou se estamos cansados/desmotivados, nossa capacidade de memorização difere bastante. De acordo com o mesmo autor, os maiores reguladores da aquisição, da formação e da evocação das memórias são justamente as emoções e os estados de ânimo.

#### **4 ATENÇÃO, MOTIVAÇÃO E EMOÇÃO NA APRENDIZAGEM**

A motivação e a atenção contribuem de maneira positiva para o aprendizado, especialmente se estiverem permeadas por emoções agradáveis. Conforme Lent (2010, p. 534), “as motivações ou estados motivacionais são impulsos internos que nos levam a realizar certos ajustes corporais e comportamentos.” Dessa forma, o papel do professor no planejamento de sua prática docente resume-se a pensar em alternativas para chamar a atenção para a relevância de um determinado conteúdo, já que a motivação é intrínseca a cada sujeito.

Gazzaniga, Ivry e Mangun (2006) acrescenta que há dois fatores que causam reações emocionais a estímulos e eventos. São eles: valência e estado de alerta. Aquela trata-se da atribuição de um valor positivo ou negativo, agradável ou desagradável a uma situação específica, enquanto esse se refere à intensidade da resposta emocional interna, podendo manifestar-se em diferentes graus. Dessa forma, percebemos a relação direta da emoção com a motivação e a atenção pessoal sobre o tema em questão. Rocha (1999) apud Negrão, Miyagawa e Silva (2012), acrescenta que o hemisfério direito também é responsável pela emoção expressa na fala. Isso nos possibilita perceber a intensa comunicação entre os dois hemisférios cerebrais. Outro aspecto mencionado pelas autoras considerado de fundamental importância é o fato de que o cérebro ativa diferentes áreas conforme a exigência linguística a ele feita. No caso da escrita, da leitura, da fala ou simplesmente da audição, são distintas as funções cerebrais ativadas.

As bases neurocientíficas das emoções, da atenção e da motivação pessoal devem ser consideradas no processo de ensino-aprendizagem, conforme foram explicitadas acima. Todavia, há outros aspectos, como o sistema sensorial, que será o meio pelo qual poderemos causar emoção, despertar a atenção e instigar o aluno à motivação. Por isso procuraremos esclarecer o que compreende o sistema sensorial, bem como apresentar quais suas implicações para a aprendizagem.

#### **5 O SISTEMA SENSORIAL E SEUS EFEITOS NA APRENDIZAGEM**

A aprendizagem depende da capacidade do sujeito de captar os estímulos do meio, que podem ser expressos de inúmeras maneiras, bem como captados de diferentes formas. Os seres vivos possuem o sistema sensorial, que possibilita seu contato e comunicação com o mundo exterior. Ele é compreendido pelos sistemas so-

mestésico (tato), auditivo, visual e químico (olfato e gustação, por exemplo).

O sistema somestésico é constituído de uma cadeia de neurônios, de fibras nervosas e sinapses, que captam e traduzem as informações recebidas, seja de forma consciente ou de forma inconsciente. Na instituição escolar, diacronicamente se tem considerado o sistema sensorial com pouca frequência. Contudo, ele poderia contribuir bastante para o aprendizado, pois, se utilizado de maneira positiva, poderia causar emoções, que auxiliariam na aquisição de memórias.

O sistema auditivo permite-nos perceber inúmeros sons, bem como distingui-los quanto à intensidade, ao volume, ao tom, à distância. Esse sistema está diretamente relacionado à comunicação do ser humano. O controle do sistema auditivo concentra-se comumente no lobo temporal em ambos os hemisférios. Contudo, no que tange à fala, é importante ressaltar que a área de Wernicke contribui para sua compreensão. Lent (2010) destaca que a área de Wernicke está “na confluência entre as áreas auditivas, visuais e somestésicas” (p. 294). Sendo assim, ela apresenta posição cerebral favorável para processar vários aspectos da percepção linguística.

Na escola, utiliza-se o sentido da visão com muita intensidade; portanto é fundamental verificar, através da interação dos alunos, se os mesmos não apresentam qualquer tipo de disfunção nesse sentido. Além disso, é de extrema importância que o ambiente da sala de aula esteja bem iluminado, contribuindo para uma aprendizagem mais efetiva.

O sistema químico abrange diversos elementos; contudo enfocaremos aqui a olfação e a gustação. O olfato desempenha um papel importante na espécie humana, influenciando a interação do indivíduo com o meio ambiente e a adaptação a ele. Já a gustação influencia diretamente a alimentação e, conseqüentemente, a nutrição cerebral, que podem favorecer o desempenho cognitivo de crianças e adolescentes.

Vimos que o sistema sensorial contribui para o aprendizado; no entanto, para a criação de memórias, a atuação dos sentidos, das emoções, da atenção e da motivação por si só não são garantia de concretização do aprendizado. Estudos científicos atuais comprovam a necessidade do sono para a consolidação das memórias, isto é, dos aprendizados feitos ao longo de um dia.

#### **6 SONO E SEUS EFEITOS DURANTE A VIGÍLIA**

Pessoas que apresentam algum tipo de distúrbio de sono podem sofrer diversas alterações cognitivas, com-

portamentais, hormonais e neuroquímicas. As mudanças cognitivas devem-se principalmente ao fato de não ocorrer a consolidação de memórias, pois, segundo Valle, Valle e Reimão (2013), durante o sono, proteínas específicas são sintetizadas com o objetivo de manter ou expandir as redes neuronais ligadas ao aprendizado e à memória. Dessa maneira, os distúrbios de sono são prejudiciais não só para a consolidação das memórias, mas também para o estado de alerta. Isso também influencia a expressão das emoções frente às situações apresentadas no estado de vigília.

### 7 SISTEMA DE RECOMPENSA

A busca constante de estímulos prazerosos está associada ao sistema cerebral de recompensa. Esse sistema compreende uma complexa rede de neurônios, ativada quando realizamos algo que nos causa prazer. Segundo diversos autores, a dopamina é o neurotransmissor sintetizado dentro do sistema de recompensa que, após estímulo neuronal, é liberada para uma região encefálica chamada de núcleo acumbens, possibilitando uma sensação agradável, que, inclusive, ficará armazenada como uma nova memória no cérebro. Dessa forma, o organismo é impelido a buscar com frequência essa sensação, reforçando assim a memória já criada e intensificando-a.

### 8 PLASTICIDADE CEREBRAL

O nosso cérebro modifica-se constantemente, desde o desenvolvimento gestacional até os últimos minutos de nossa vida adulta. Consoante Lent (2010), as células do sistema nervoso são dotadas de plasticidade, isto é, elas podem modificar-se de modo permanente ou prolongado, conforme as exigências do ambiente externo. A plasticidade é maior durante o desenvolvimento e a infância e diminui gradativamente na vida adulta, porém não se extingue completamente. A plasticidade cerebral também explica o fato de certas regiões do cérebro poderem substituir as funções afetadas por lesões cerebrais. A plasticidade cerebral na infância contribui para o aprendizado em geral, mas em especial para o aprendizado de idiomas, já que o cérebro de uma criança tem uma maior capacidade de adaptação e aceitação frente ao diferente.

### 9 SISTEMAS DE MEMÓRIAS

Há diversos tipos de memória, de acordo com a função, com o tempo de durabilidade e com o seu conteúdo. Inicialmente, trataremos dos tipos de memória

segundo sua função. Nesse tópico, é essencial tratarmos da memória de trabalho, que é bastante breve e, segundo Izquierdo (2002, p. 19), “serve para manter durante alguns segundos, no máximo poucos minutos, a informação que está sendo processada no momento.”. Esse tipo de memória distingue-se das demais das quais trataremos, pois não produz arquivos na memória. A memória de trabalho é basicamente processada pelo córtex-frontal e é comandada por poucas alterações bioquímicas. A ocorrência de uma nova aprendizagem está relacionada com a memória de trabalho e suas conexões com os demais sistemas mnemônicos.

Há dois tipos de memória segundo seu conteúdo: as memórias declarativa e procedural. “As memórias que registram fatos, eventos ou conhecimento são chamadas declarativas, porque nós, os seres humanos, podemos declarar que existimos e podemos relatar como as adquirimos” (IZQUIERDO, 2002, p. 22). A memória declarativa pode ser episódica, isto é, referir-se a eventos aos quais assistimos ou dos quais participamos, sendo subjetiva; ou pode ser semântica, tratando-se de conhecimentos gerais, de fácil acesso a qualquer indivíduo. Podemos dizer que a memória episódica relaciona-se às experiências vivenciadas por um sujeito específico.

Já a memória procedural trata das capacidades ou habilidade motoras ou sensoriais para realizar algo. Ambas as memórias podem ser adquiridas de maneira implícita ou explícita. Izquierdo (2002) ressalta que não só as memórias episódicas, mas também as semânticas precisam de uma boa memória de trabalho. As memórias episódica e semântica são processadas no lobo temporal, mas estão em comunicação com o córtex pré-frontal, onde ocorre a memória de trabalho.

O *priming*, de acordo com Izquierdo (2002), é uma memória adquirida e evocada por meio de ‘dicas’, por exemplo, fragmentos de uma imagem, a primeira palavra de uma poesia, certos gestos, odores ou sons, entre outros. Essa memória é bastante utilizada por nós professores, procurando evocar memórias de temas já tratados em aula. Essa memória é essencialmente neocortical. Indivíduos com problemas nessa área evidenciam dificuldades nesse tipo de memória.

As memórias também podem ser classificadas pelo tempo que duram, podendo ser classificadas como memória de curta e longa durações, bem como memória remota. Segundo Izquierdo (2002, p. 25), “as memórias explícitas podem durar alguns minutos ou horas ou alguns dias ou meses ou muitas décadas. As memórias implícitas geralmente duram toda a vida”. As memóri-

as explícitas ou declarativas referem-se a tudo aquilo sobre o qual normalmente se fala. Já as memórias implícitas ou não declarativas abrangem memórias associadas a procedimentos e habilidades. A memória de curta duração vale-se dos mesmos mecanismos da memória de longa duração, distinguindo-se por alguns mecanismos próprios. Aquelas memórias que permanecem em nossa mente por meses ou mesmo anos costumam ser denominadas de memórias remotas.

Memórias associativas distinguem-se das demais citadas por ser normalmente uma resposta ou um estímulo a um outro estímulo já apresentado, sendo então um reflexo condicionado a algo já visto ou já vivido. Esse reflexo condicionado, se repetido com frequência, passa a ser um hábito. Tanto esse hábito como as memórias de longo prazo são o que se almeja no ensino de uma língua estrangeira. Por isso é imprescindível lembrar que o papel do professor nesse aspecto é fundamental, de forma que um conteúdo específico pode tornar-se uma memória de longo prazo, dependendo da forma com que ele é trabalhado, bem como dos critérios, princípios e metodologias que permeiam a prática do docente.

No presente trabalho, percebemos a relevância do conhecimento, por parte do corpo docente, da biologia e da anatomia cerebrais, já que esses elementos estão diretamente ligados à aprendizagem de nossos alunos. Agora chegou o momento de refletirmos em que medida os métodos de ensino de línguas estrangeiras englobam tais aspectos. Para tanto, faremos um breve levantamento das ideias fundamentais de cada um deles.

## **10 MÉTODOS DE ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS**

O Método de Tradução Gramatical foi introduzido no século XVIII e perdurou até por volta de meados do século XIX, com o objetivo de traduzir textos literários do latim (língua morta) para o inglês e para o francês (línguas vivas), sendo exigidas apenas as habilidades de escrita e leitura. O professor era conhecedor das estruturas gramaticais e dono de um vocabulário vasto, enquanto o aluno era predominantemente passivo. Nos exames, os alunos retomavam meramente aquilo que o professor ensinara. Sendo assim, a repetição era fundamental para a memorização das estruturas, dos vocábulos e sua tradução para a língua materna ou para a língua-alvo. Conforme Neuner e Hunfeld (1993), a partir do momento de utilização desse método no aprendizado de línguas vivas, surgiram diversas críticas, motivando a elaboração de um novo método.

O Método Direto surgiu em meados do século XIX como contraposição ao Método de Gramática e Tradução, já que as necessidades da época eram outras. Nesse período, a proficiência oral na língua era primordial, já que a comunicação entre alguns países passou a ser mais frequente. Nesse período, no que diz respeito à língua, houve a introdução do trabalho com as habilidades comunicativas, a saber: fala, escuta/compreensão, leitura e escrita. Aprende-se a língua estrangeira sem qualquer relação com a língua materna ou sem o uso da mesma, de forma que a compreensão se dá através de gestos e gravuras. A gramática era ensinada de forma indutiva, partindo-se de exemplos até chegar a sua sistematização. A aprendizagem da língua ocorria especialmente pela repetição constante de estruturas frasais e vocábulos, bem como pela imitação do professor no que diz respeito à pronúncia, desenvolvendo assim uma sensibilidade para a língua-alvo.

Os Métodos Audiolingual e Audiovisual surgiram no final do século XIX, fundamentados no Comportamentalismo, no que diz respeito à aprendizagem, e no Estruturalismo, no que tange à concepção de linguagem. Segundo Rivers (1975, p. 31), “muitas pessoas, até então indiferentes, começaram a apreciar o valor do conhecimento perfeito de outra língua que não a sua.”. Por isso uma atividade constante nas aulas baseadas no Método Audiolingual eram a escuta e a repetição de diálogos, frases e palavras, contudo provenientes de uma fita cassete. Já o Método Audiovisual prezava pelo uso intenso de imagens. A diferença entre ambos encontra-se, principalmente, por um lado, no uso intenso de imagens durante o processo de ensino e, por outro lado, na escuta da língua-alvo a partir de recursos auditivos eletrônicos. A questão do uso de fitas cassete para ouvir diálogos, frases, palavras era muito intensa nesse método, de forma que o professor passava a ser um organizador de materiais. Outro aspecto importante referia-se aos alunos, que trabalhavam de forma muito autônoma, fornecendo apenas uma resposta ao estímulo acústico e/ou visual recebido e repetindo-o quantas vezes fosse necessário, vindo a memorizar o conteúdo ouvido e compreendido. Indubitavelmente, essa forma de ensino era bastante cansativa para aluno e professor, faltando, possivelmente, emoção. Para Leffa (1988), em contextos reais de comunicação com falantes nativos, esses aprendizes não conseguiam expressar-se adequadamente, já que memorizavam frases prontas.

O Método Comunicativo iniciou por volta de meados do século XX, fundamentado na Abordagem Construtivista quanto à aprendizagem e na Abordagem

Cognitivo-Funcional, no que diz respeito à linguagem. Nesse método, o ensino da língua é visto como meio para desenvolver a competência linguística, considerando o contexto de utilização, a relação com o interlocutor e o uso adequado na linguagem na situação comunicativa. A gramática propriamente dita não tem papel central, mas sim acessório, já que ela contribui para o desenvolvimento da competência linguística. Tanto professor como aluno são sujeitos ativos, pois a língua é aprendida a partir de seu uso; todavia o professor é considerado um orientador, enquanto o aluno é o sujeito central. As atividades propostas costumam ser baseadas em situações autênticas de comunicação. Leffa (1988) acrescenta que as habilidades comunicativas continuam exercendo um papel importante na aquisição de uma segunda língua; no entanto, são apresentadas de modo integrado, isto é, utilizando-se diferentes habilidades para determinadas tarefas. Outra questão que merece destaque é a emoção no processo de aquisição de uma língua estrangeira. Em relação a isso, Leffa (1988, p. 23) destaca o seguinte: “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.”

Posteriormente ao Método Comunicativo, foi proposto, na segunda metade da década de 1980, o Método Intercultural. Ele baseava-se nos princípios do método que o precedia, sugerindo algumas inovações. Consoante Neuner e Hunfeld (1993), esse método propunha o conhecimento não apenas da língua-alvo, mas também da cultura desse novo idioma, estabelecendo relações entre ambas, porém evitando qualquer tipo de comparações que tivessem por objetivo denegrir a imagem de qualquer uma delas. Propôs-se esse tipo de *transfer* a partir das inúmeras temáticas tratadas nas aulas de línguas estrangeiras.

Ao longo desse breve histórico das metodologias de ensino de línguas estrangeiras, percebemos que não há um método com bases neurocientíficas. Há apenas aspectos bastante singelos, que já vêm sendo considerados no processo de ensino de línguas. Contudo, durante a elaboração do presente estudo, deparamo-nos com um paradigma que está emergindo atualmente com base na neurociência, a saber, o paradigma conexionista. Por isso explicitaremos a seguir os aspectos fundantes desse paradigma.

### 11 PARADIGMA CONEXIONISTA

O Paradigma Conexionista baseia-se nos achados neurocientíficos, aliados às tecnologias computacionais, que nos possibilitam a simulação das redes neu-

roniais de forma virtual e simplificada. Tais tecnologias contribuem no sentido de esclarecer-nos o modo como ocorre o funcionamento cerebral frente às diferentes situações vividas pelo ser humano. Segundo Rossa e Rossa (2009), a teoria conexionista ocupa-se de todo processo de aquisição, propondo-se esclarecer a aprendizagem e a memória. Simula-se um neurônio formado por um corpo celular que contém o núcleo da célula, diversos dendritos, através dos quais impulsos elétricos são recebidos, e um axônio, através do qual impulsos elétricos são enviados. As interligações entre neurônios são efetuadas através de sinapses, pontos de contato entre dendritos e axônios, controlados por impulsos elétricos e por reações químicas chamadas neurotransmissores.

Aprender, no paradigma em questão, é modificar e criar novas conexões sinápticas. O professor exerce um papel importante nessa concepção, já que proporciona *inputs* e é, concomitantemente, o representante da forma correta a ser adquirida. Logicamente, os *inputs* também provêm do meio, podendo ser apresentados de inúmeras maneiras, de maneira que outros *inputs* serão propostos a partir dos *outputs* dos aprendizes.

Consoante Smolensky (1988) apud Rossa e Rossa (2009, p. 57), “o conhecimento, para o conexionismo, encontra-se nas conexões sinápticas ativadas com maior ou menor força.” A capacidade de evocação de uma memória depende da frequência e/ou do significado que essa memória tenha provocado em determinado indivíduo. Quando o professor retoma um conteúdo com frequência, as redes sinápticas já criadas são reforçadas a partir de ativações elétricas e químicas, estando por mais tempo disponíveis na memória de longa duração. Conforme mencionado nos capítulos anteriores, a emoção, durante o processo de aprendizagem, também se faz de extrema importância para a consolidação e para uma evocação mais fácil de uma memória específica.

Outro aspecto considerado determinante para o paradigma conexionista, segundo Leite (2008), é a questão do sistema de recompensa. Quando o aluno se sente valorizado, seu cérebro libera dopamina, de maneira que o aprendiz passa a apreciar mais a atividade de aprendizado, sentido-se bem e mais receptivo.

### 12 NEUROCIÊNCIA E O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

O processo cognitivo de aquisição de línguas é bastante complexo, mas vem sendo desvendado gradativamente pela neurociência, de maneira que esse campo de estudos pode trazer contribuições positivas, explicando como ocorre, no cérebro, esse processo. Saben-



do que cada indivíduo possui redes de léxicos semântico, fonológico e sintático e como ocorre a organização dessas redes no cérebro, podemos repensar como realizar *inputs* no ensino de línguas, relacionando o tema a ser estudado a questões já conhecidas pelos alunos, já que as redes de conhecimento se formam por associações. Se conjugarmos tal estímulo a emoções positivas ocorridas em um determinado grupo de alunos, a evocação ou a consolidação dessa memória será, possivelmente, mais rápida.

A efetividade da aprendizagem depende de alguns fatores essenciais e, muitas vezes, indissociáveis. A motivação e a atenção contribuem de maneira positiva para o aprendizado, especialmente se estiverem permeadas por emoções agradáveis. É importante destacarmos, conforme já dito anteriormente, que a motivação é um movimento intrínseco ao sujeito, de maneira que o professor pode, de diferentes maneiras, chamar a atenção de seu aluno, seja com materiais interessantes, seja com algum recurso diferente, contudo o interesse e a motivação partem do aprendiz.

Percebemos que o professor também exerce um papel importante no processo de ensino-aprendizagem, pois, proporcionando situações agradáveis, bem como valorizando e elogiando o trabalho dos alunos e respeitando o tempo individual de cada aluno, a aprendizagem pode ser mais eficaz. Sabemos que a questão do tempo também exerce forte influência na aprendizagem significativa, pois as conexões sinápticas só poderão ser solidificadas quando lhes for dado o devido tempo para tal.

Na visão diacrônica dos métodos de ensino de línguas tratados acima, percebemos que alguns já abrangem questões defendidas pela neurociência, todavia fundamentados em outras áreas de estudos. Desde o método de Tradução Gramatical, a repetição constante de determinadas estruturas ou temáticas foi defendida. Esse aspecto é o único que é predominante em todos os métodos de ensino e que também é defendido pela neurociência cognitiva, já que, ao retomarmos alguma temática, as redes neuronais normalmente são intensificadas. É importante destacarmos que nenhum método de ensino de línguas contém toda a verdade sobre algo, de maneira que as diversas metodologias podem servir para diferentes necessidades e complementar-se de alguma maneira.

Não há uma metodologia de ensino de línguas estrangeiras baseada na abordagem conexionista. Atualmente, nota-se uma tendência ao ecletismo no que diz

respeito aos métodos de ensino, isto é, os professores têm se mostrado mais flexíveis ao novo. E aqueles que conhecem as contribuições das neurociências para o ensino indubitavelmente procuram organizar suas aulas envolvendo tais questões, o que contribui para uma aprendizagem mais eficaz, que é o objetivo de qualquer educador.

### **13 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Neste trabalho, tínhamos por objetivo desvendar as possíveis contribuições teóricas dos estudos neurocientíficos para o ensino de línguas estrangeiras, considerando que a neurociência tem recebido destaque entre as demais ciências. Inicialmente, é fundamental esclarecermos que esse campo de pesquisa tem muito a contribuir para a educação.

Ao longo deste trabalho, confirmamos a hipótese de que o processo de aprendizagem é muito complexo, pois são diversos os fatores que podem contribuir ou atrapalhar a eficácia do aprendizado. No ensino de línguas, é fundamental considerarmos diversos aspectos; dentre eles podemos citar: o despertar da atenção, da emoção e da motivação no aluno. Como o sistema sensorial é o responsável por recebermos os *inputs* do meio, é imprescindível que utilizemo-nos dele considerando os diferentes sentidos. Além disso, ao trabalharmos com línguas, percebemos que ambos os hemisférios cerebrais estão em constante comunicação, pois a produção da fala se constitui a partir da prosódia (localizada no hemisfério direito) e da linguagem (localizada no hemisfério esquerdo). Ainda no que diz respeito às partes cerebrais, é necessário que o professor proponha diferentes desafios durante o ensino de línguas, trabalhando as diferentes áreas dos hemisférios, produzindo, consequentemente, mais conexões sinápticas. Outra questão que não diz respeito diretamente à aula, mas sim ao aprendizado, é o sono. Ele é fundamental para que nossas aprendizagens se consolidem em nossa memória.

Dessa forma, ao pensarmos em um novo método de ensino, é importante refletir sobre como incluir, no ensino de línguas, os demais aspectos defendidos pela neurociência como relevantes, pois alguns já vêm sendo colocados em prática em metodologias precedentes. Toda e qualquer metodologia educacional almeja tornar o aprendizado de nosso aluno mais eficaz, tornando-o mais proficiente no uso da língua. Por esse motivo é importante pensarmos em uma nova metodologia a ser implementada a partir dos achados neurocientíficos.

## REFERÊNCIAS

- ANSALTO, Ana Inés; MARCOTTE, Karine; FONSECA, Rochele Paz; SCHERER, Lilian Cristine. Neuroimaging of the bilingual brain: evidence and research methodology. **Psico**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 131-138, abr./jun. 2008.
- CONSENZA, Ramon M. Espíritos, cérebros e mentes: a evolução histórica dos conceitos sobre a mente. **Revista Cérebro e Mente**. Disponível em: <<http://www.cerebromente.org.br/n16/history/mindhistory.html>>. Acesso em: 12 jan. 2012.
- VALLE, Luiza Elena Leite Ribeiro do; VALLE, Eduardo L. Ribeiro do; REIMAO, Rubens. Sono e aprendizagem. **Rev. Psicopedag.**, São Paulo, v. 26, n. 80, 2009. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862009000200013&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862009000200013&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 06 nov. 2013.
- GAZZANIGA, Michael S.; IVRY, Richard B.; MANGUN, George R. **Neurociência cognitiva: a biologia da mente**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- IZQUIERDO, Iván. **Mémória**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- KUPSKE, Felipe Flores. **A aquisição da linguagem à luz de um paradigma teórico de cognição**. *Littera*. n. 4, 2011. Disponível em: <<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/littera/article/viewFile/766/481>>. Acesso em: 30 set. 2012.
- LEFFA, Wilson J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. (Org.). **Tópicos em lingüística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.
- LEITE, Anelise de Souza. O paradigma conexcionista na aquisição lexical. **ReVEL**. v. 6, n. 11, ago. 2008.
- LENT, Roberto. **Neurociência da mente e do comportamento**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Cem bilhões de neurônios?: conceitos fundamentais de neurociência**. 2. ed. São Paulo: Editora Atheneu, 2010.
- NEGRÃO, Alexandra Maria Góes; MIYAGAWA, Patrícia Naomi; DA SILVA, Valquíria Franco. **Neurofisiologia da linguagem: como o cérebro funciona na comunicação**. Disponível em: <[http://www.nead.unama.br/site/bibdigital/pdf/artigos\\_revistas/103.pdf](http://www.nead.unama.br/site/bibdigital/pdf/artigos_revistas/103.pdf)>. Acesso em: 28 ago. 2012.
- NEUNER, Gerhard; HUNFELD, Hans. **Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts: Eine Einführung**. Berlin: Langenscheidt, 1993.
- RIVERS, Wilga Marie. **A metodologia do ensino de línguas estrangeiras**. São Paulo: Pioneira, 1975.
- ROSSA, Adriana Angelim; ROSSA, Carlos Ricardo. O paradigma conexcionista e o ensino de língua estrangeira. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 53-59, jul./set. 2009.
- VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. Métodos de ensino de línguas estrangeiras: fundamentos, críticas e ecletismo. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**. v. 7, n. 26, jul./set. 2008.

# A VERDADE SOBRE A ALEMANHA: IDEIAS PARA A DIDATIZAÇÃO DE VÍDEOS NA AULA DE ALEMÃO COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

## THE TRUTH ABOUT GERMANY: IDEAS ON DIDACTIC APPLICATIONS OF VIDEOS IN CLASSES OF GERMAN AS A FOREIGN LANGUAGE

*Mayane Engel Julio<sup>1</sup>*

**RESUMO:** O presente artigo apresenta uma análise e sugestões de aplicações didáticas sobre temas culturais na aula de alemão como língua estrangeira. Dá-se ênfase a ideias a respeito do que é típico alemão através de uma síntese de aspectos históricos relacionados ao surgimento do conceito de nação, bem como das concepções de nacionalismo e identidade cultural, mesmo que além-mar, a exemplo dos imigrantes alemães. A fim de comparar hábitos considerados típicos alemães, foram feitos dois questionários: um entre brasileiros e outro entre alemães. A partir desse corpus, foi possível perceber quais os estereótipos criados principalmente por parte dos brasileiros que consideram os costumes das famílias de imigrantes alemães no sul do Brasil como sendo 100% típicos alemães. Tais clichês nem sempre são confirmados, se compararmos às respostas dos alemães europeus. Como sugestão para aplicação em sala de aula, são apresentadas ao professor, que desempenha papel fundamental na transmissão de ideias e conceitos sobre esse tema, sugestões de didatização de alguns episódios da série “Die Wahrheit über Deutschland” do programa “Euromaxx”, veiculado pelo canal de televisão alemã “Deutsche Welle”. Dessa forma, materiais autênticos propiciam aos alunos vivenciarem o “típico alemão” sob a perspectiva dos alemães.

**Palavras-chave:** Identidade. Cultura. Imigração. Clichês.

**ABSTRACT:** This article presents an analysis and suggestions of didactic applications on cultural topics in classes of German as a foreign language. Ideas about what is typically German are emphasized through a synthesis of historical aspects related to the rise of the concept of nation, and also the concepts of nationalism and cultural identity, even overseas, as in the case of the German immigrants. In order to compare habits considered typically German, two questionnaires were used: one among Brazilians and another among Germans. Based on this corpus, it could be perceived what stereotypes have been created, mainly among the Brazilians who consider the customs of German immigrant families in the South of Brazil as 100% typically German. These clichés are not always confirmed, if we compare them to the answers of the European Germans. As a suggestion for classroom use, the teacher who has a fundamental role in transmitting ideas and concepts on this topic, receives suggestions on how to work didactically using some episodes of the series “Die Wahrheit über Deutschland” (The Truth about Germany), of the “Euromaxx” program transmitted by the Deutsche Welle, the German TV channel. In this way, authentic materials allow the students to experience the “typically German” from the perspective of the Germans.

**Keywords:** Identity. Culture. Immigration. Clichés.

### 1 INTRODUÇÃO

A aquisição de uma língua estrangeira não se deve restringir apenas ao estudo de aspectos lexicais e gramaticais. As informações culturais são parte importantíssima na aprendizagem dessa nova língua.

Os alunos, não raramente, apresentam uma visão pré-concebida a respeito da cultura-alvo. A rede mundial de computadores favorece essa posição dos alunos, uma vez que há imensas possibilidades de busca de informações. Nesse sentido, o professor exerce papel fundamen-

<sup>1</sup> Graduada em Letras: Português/Alemão pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Especialista em Aprendizagem da Língua Alemã pelo Instituto Superior de Educação Ivoti (ISEI). E-mail: mejulio@gmail.com

tal na transmissão da visão “correta”, já que o aluno pode chegar à sala de aula com uma visão diferente.

Considerando o contexto do sul do Brasil, onde a cultura de imigração alemã é intensa, a ideia do que é típico alemão é quase senso comum. Muitas comunidades mantêm os hábitos e tradições muito fortemente enraizadas. Por que há essa identidade tão forte com a cultura de origem, mesmo além-mar? Como que se forma a identidade de um povo? Como surgem os clichês? Quais hábitos os imigrantes alemães trouxeram da pátria-mãe e mantiveram e/ou modificaram na nova realidade do Brasil? Qual o papel do professor de alemão nesse contexto? Como desmitificar ou confirmar esses estereótipos?

Este artigo apresenta um apanhado teórico referente aos diferentes conceitos de nação e identidade nacional. A partir disso, estabelece-se uma conexão entre esse conceito de identidade e a imigração alemã no sul do Brasil, a fim de identificar de que forma os hábitos da antiga pátria alemã influenciaram a vida no novo mundo. A seguir, a fim de realizar um levantamento das características consideradas típicas alemãs, foi realizado um questionário com brasileiros e com alemães. Por fim, com base nos resultados do questionário, foram feitas algumas sugestões de aplicação didática de filmes. Tais filmes pertencem à série “Die Wahrheit über Deutschland”, veiculada no programa “Euromaxx” do canal Deutsche Welle, e tematizam justamente os estereótipos criados em relação aos alemães. Registra-se aqui que a pesquisa que originou o presente artigo, intitulada *Die Wahrheit über Deutschland: Ideen für die Didaktisierung von Videos*, foi feita em língua alemã. Sendo assim, alguns aspectos, principalmente os exemplos de atividades pensadas a partir dos filmes, serão apresentados no idioma original.

## 2 IDENTIDADE CULTURAL

A identidade de um povo está vinculada ao sentimento de nação. O nacionalismo é maior fonte de identidade cultural e faz parte da essência fundamental de um povo. Conforme Gellner (1983, p. 6) apud Hall (2005, p. 8):

A ideia de um homem sem uma nação parece impor uma (grande) tensão à imaginação moderna. Um homem deve ter uma nacionalidade, assim como deve ter um nariz e duas orelhas. Tudo disso parece óbvio, embora, sinto, não seja verdade. Mas que isso viesse a parecer tão obviamente verdadeiro é, de fato, um aspecto, talvez o mais central, do problema do nacionalismo. Ter uma nação não é um atributo inerente da humanidade, mas aparece, agora, como tal.

Os integrantes de uma comunidade não são apenas cidadãos. Eles partilham as mesmas ideias que são representadas por sua cultura. Essa identidade se fortalece à medida que o presente e o passado se unem. Conforme Powell (1969, p. 245) apud Hall (2005, p. 51), “a vida das nações, da mesma forma que a dos homens, é vivida, em grande parte, na imaginação”. Com essa concepção vem o sentimento de pertencimento e de lealdade a uma cultura, a um povo.

Entretanto, são as culturas e as identidades nacionais realmente únicas. Renan (1993) afirma que três aspectos são a essência da unidade nacional: a capacidade de lembrança, o desejo de vivência comunitária e a vontade de manter essa herança cultural. Por isso o conceito de nação é muito mais uma questão de sentimento de pertencimento do que de localização geográfica. Isso quer dizer que não há necessidade de viver no país para identificar-se com determinada cultura. Os imigrantes alemães nos estados do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina apresentavam essa condição: eles trouxeram lembranças da pátria-mãe e mantiveram essa herança.

Para as famílias de imigrantes alemães, o conceito de nação era determinado por suas origens e pelo idioma. Ser alemão era a soma de circunstâncias étnicas e culturais que ocorriam fora das fronteiras geográficas. A língua alemã desenvolvia papel importante nesse sentido, uma vez que representava um nacionalismo típico da cultura alemã. A ideia de nação estava intimamente ligada à ideia do idioma. Na comunidade onde o idioma era preservado, outros aspectos eram também cultivados: amizade, solidariedade, fraternidade. Todos são princípios românticos da cultura alemã.

Nesse contexto, a ideia de nação era também um sentimento de nostalgia, através do qual os alemães imigrados mantinham viva a lembrança da pátria de seus pais. Eles amavam seu passado e antepassados e sentiam-se mais fortes na vivência coletiva. O idioma era, nesse sentido, algo muito valioso e com o qual mantinham contato muito próximo, não só entre conversas na comunidade, mas também através de leituras de livros, revistas, entre outras obras vindas da Alemanha.

Algumas tradições dos primeiros imigrantes e das gerações seguintes mantiveram-se, portanto, nas comunidades. Alguns aspectos foram adaptados à nova realidade do Brasil. Entretanto, muitos desses hábitos são considerados, ainda hoje, típicos alemães. Muitos brasileiros acreditam que diversos costumes alemães ainda hoje se fazem muito presentes nas cidades fundadas por famílias alemãs séculos atrás. Para muitos, esses costumes seriam a representação fiel da identidade atual da

Alemanha. Mas essa ideia corresponde de fato à realidade? Como é possível que os brasileiros saibam a realidade atual da pátria-mãe dos imigrantes? O que sabem, afinal, os brasileiros sobre a Alemanha?

### **3 O QUE É TÍPICO ALEMÃO? UM RECORTE ATUAL**

Sempre achei interessante saber o que os brasileiros consideram típico alemão, uma vez que eu mesma pensava ter uma ideia clara a respeito, considerando que meus familiares da colônia mantinham muitos costumes. Minha avó, apesar de nascida no Brasil, sempre falou somente alemão e conversava comigo apenas através de tradução, já que eu não falava alemão naquela época. A partir do momento em que comecei a ter contato mais profundo com o idioma e com a cultura do país, comecei a perceber que nem tudo era tão típico quanto eu pensava. Isso me motivou desde a época em que era apenas estudante de alemão e naturalmente se estendeu até minha vida adulta como professora desse idioma. Este artigo é, portanto, um desejo antigo de confirmar ou desmitificar alguns clichês e estereótipos, cuja existência é perceptível de forma bem intensa no Brasil.

Para que pudesse ter um repertório consistente desses estereótipos, reuni informações a partir de questionários aplicados entre brasileiros e alemães. Para os brasileiros foram feitas cinco perguntas. Elas tematizavam o contato com a cultura alemã, os clichês sobre o típico alemão, as bebidas e comidas típicas. 26 pessoas responderam a essas questões. Para os alemães foram feitas quatro perguntas, com temática semelhante. Posto que o questionário continha perguntas abertas, foram dadas mais de uma resposta às questões. A soma dos resultados, por conseguinte, alcançou valores acima de 100%.

A primeira pergunta era “Você é ou tem contato com falantes de alemão?”. 34% afirmam que têm contato com parentes ou amigos falantes. Uma parte significativa, 27%, não tem nenhum contato. 23% são de origem alemã, e essa seria uma ligação com o idioma, enquanto 15% falam alemão, independente de ser variedade padrão ou dialetal.

Ao responder à segunda questão, “O que você sabe sobre a Alemanha e a sua cultura?”, 35% uniram a Alemanha à 2ª Guerra Mundial, a Hitler e ao nazismo. 31% citaram os pratos típicos. 12% pensam que linguiça é a comida preferida, ao passo que 19% disseram que alemães são bebedores de cerveja. Para 15% dos entrevistados, a Oktoberfest seria a festa típica. Já os alemães questionados afirmam ser o Natal a principal festa do ano. De acordo com eles, haveria diferenças regionais

relacionadas a feriados religiosos (principalmente católicos), além das comemorações pessoais, tais como aniversários. Muito interessante foi a opinião de cerca de 30% dos brasileiros que afirmaram que os alemães seriam rígidos, fechados, antipáticos, ao mesmo tempo também sérios, coerentes e justos.

A terceira pergunta era “Na sua opinião, qual a principal característica dos alemães?”. Essa questão também foi respondida pelos alemães. 24% dos brasileiros afirmaram que os alemães são pessoas com a pele clara e cabelos loiros, sendo, porém, frios e fechados. Para 19%, os alemães são muito rígidos e valorizam a pontualidade (12%). Já os alemães consideram-se cientes do dever, confiáveis, pontuais e econômicos.

“O que lhe vem à cabeça quando você pensa na Alemanha e nos alemães?” Essa era a quarta pergunta feita aos brasileiros. Para 39%, a primeira coisa pensada a respeito da cultura alemã é o nazismo. 39% citaram os diferentes tipos de cerveja. Para 19%, a comida seria algo relevante e interessante na cultura, enquanto 11% consideraram a Alemanha um país rico e desenvolvido. Também 11% dos entrevistados afirmaram que a primeira coisa que lembram em relação à Alemanha são as belas cidades e a arquitetura. Por fim, 8% lembraram a divisão do país e a queda do Muro de Berlim.

O último questionamento foi realizado tanto com brasileiros como com alemães: “Qual a comida e a bebida típicas alemãs?” A cerveja, como bebida típica, foi unânime entre os brasileiros. Os entrevistados alemães, por outro lado, relataram que suco de maçã, café e vinho seriam bebidas muito ingeridas no país.

Em relação ao aspecto comida, as respostas foram distintas. 42% dos brasileiros afirmaram que os alemães comem linguiça. Para 30%, o chucrute é muito consumido, e 27% definiram carne de porco como típica. Os alemães, por sua vez, citaram *Bratwurst*, batata e carne, pão, legumes, maçã e sopa, acrescentando não haver comida típica, uma vez que existem diferenças locais.

A partir das respostas dadas aos questionários, percebe-se que há discrepância entre a opinião dos alemães e a dos brasileiros. Isso mostra que muitas tradições consideradas típicas pelos brasileiros não se fazem presentes na Alemanha. Por que, então, esses aspectos são considerados típicos por nós brasileiros?

#### **3.1 CUCA COM LINGUIÇA**

A produção de linguiça (ou salsicha) tem uma antiga tradição. Há mais de 1.500 tipos diferentes no país e muitas especialidades regionais e artesanais. Exis-

tem, em geral, três tipos: *Rohwurst*, *Brühwurst* e *Kochwurst*. Essa tradição os alemães trouxeram, naturalmente, ao Brasil. Como a maioria trabalhava no campo e abatia animais, a produção de linguiça era uma forma de manter a carne por mais tempo. Não havia, entretanto, tantas variedades como na Alemanha.

No sul do Brasil, a *cuca* é uma marca da colonização alemã. Na origem, ainda na Europa, era comum comerem um bolo chamado *Streuselkuchen*, cuja cobertura era basicamente uma mistura de açúcar, farinha e banha e era chamado de *Streusel*. Nas colônias brasileiras, os imigrantes acabaram produzindo o *Kuchen* com os ingredientes que aqui se encontravam à disposição. Com o tempo, a palavra *Kuchen* foi aportuguesada para “*cuca*”. Porém tais *cuca*s não são encontradas na Alemanha.

### 3.2 CERVEJA

A Alemanha apresenta em torno de 5.000 tipos de cerveja, produzidas por cerca de 1.200 cervejarias espalhadas pelo país. Seriam necessários treze anos para degustar todos os tipos existentes. Algumas são regionais, outras conhecidas pelo país todo e até fora. Todas são feitas a partir de uma lei de pureza que vigora há mais de 500 anos. Evidentemente, os imigrantes trouxeram esse hábito na bagagem. As cervejas aqui no Brasil não apresentam a mesma qualidade e não têm a mesma variedade. Mesmo assim, é ainda hoje uma prática “típica”.

### 3.3 CHUCRUTE

A conserva de repolho, chamada de *chucrute*, consta como sendo um prato típico alemão, apesar de sua origem ser chinesa, conforme historiadores afirmam. Esse prato seria uma técnica antiga de conservação já utilizada na antiga Grécia e posteriormente no Império Romano.

A iguaria teria vindo da Ásia para a Europa no século XIII e seria muito consumida na cozinha judaica e no leste europeu. No Brasil, também é consumido, principalmente acompanhado de linguiça ou carne de porco, em restaurantes “típicos” alemães.

### 3.4 OKTOBERFEST

A *Oktoberfest* é uma festa conhecida mundialmente. A primeira teria ocorrido em Munique no ano de 1810 por ocasião do casamento de Ludovico da Baviera e Teresa da Saxônia. O povo quis comemorar a seu modo o casamento real e, considerando a motivação popular, passou a ser repetida nos anos seguintes, só deixando de ocorrer em decorrência das duas grandes guerras. Desde o final do século XIV, passou a ocorrer da forma

que se conhece hoje, com grandes tendas patrocinadas por conhecidas cervejarias, recebendo cerca de sete milhões de visitantes por ano.

Essa tradição festiva se faz ver em cidades brasileiras. A primeira *Oktoberfest* fora da Alemanha aconteceu na cidade de Blumenau. Ela surgiu da vontade dos cidadãos blumenauenses em manter a tradição alemã. A festa dura dezoito dias e recebe em torno de 700.000 turistas, sendo a maior festa popular da América. Ocorre desde 1984, e muitos hábitos alemães se fazem perceber durante os dias de festa: músicas e danças alemãs, trajes, comida e bebida alemãs.

### 3.5 LITERATURA

A literatura alemã tem longa tradição. Na época barroca, alemão era considerado o idioma dos cultos, uma vez que não se escrevia mais em latim. Os primeiros romances, entretanto, foram publicados após o Iluminismo. O livro “O sofrimento do Jovem Werther”, de Johann Wolfgang von Goethe, pode ser considerado o primeiro *best-seller* da história da literatura alemã. Friedrich Schiller também se tornou conhecido, e ousa-se dizer que foi um gênio multitalento da literatura. Os irmãos Grimm também são nomes mundialmente conhecidos através de seus contos de fadas, antes só conhecidos na cultura oral. O próprio Goethe teceu elogios aos Grimm por sua iniciativa de preservar e manter a literatura alemã.

Com essa bagagem literária os imigrantes chegaram ao Brasil com um hábito literário. Desenvolveram também uma literatura teuto-brasileira ao longo de quase um século. Havia entre os alemães muitos intelectuais que, além de terem trazido muitos livros, passaram a produzir muito no idioma alemão: livros, revistas, jornais. A maioria das publicações tematizava a imigração, o encantamento pela paisagem brasileira, a vida na colônia.

## 4 DIDATIZAÇÃO DE VÍDEOS

Após a conceituação de nação e identidade nacional e da aplicação dos questionários, o presente artigo pretende mostrar a parte prática a que a pesquisa conduziu. O canal de televisão alemã Deutsche Welle apresentou, em seu programa “Euromaxx”, a série “Die Wahrheit über Deutschland”. Nessa série, o repórter alemão Michael Wigge partiu pelo país em busca da “Verdade da Alemanha”, tentando descobrir o que é considerado realmente típico alemão. Ele entrevistou pessoas a fim de confirmar ou desmitificar alguns clichês. Para tanto propõem-se algumas atividades baseadas nos vídeos. Dessa forma, os estudantes do idioma

podem ter contato com a visão de um nativo, podendo assim confirmar ou não os estereótipos preexistentes.

Os vídeos são em alemão, sem legendas. Mesmo assim, podem ser simplificados e utilizados com alunos de diversos níveis. Sobre cada vídeo foi realizado um pequeno resumo referente ao assunto. Os vídeos foram visualizados a partir da página oficial da Deutsche Welle no Youtube (<http://www.youtube.com.br/user/deutschewelle>). Apenas algumas atividades serão apresentadas, apesar de a pesquisa original ter propiciado uma elaboração mais detalhada das atividades.

#### 4.1 HUMOR


Muitos consideram os alemães pessoas sem humor. Conforme pesquisa do jornal *Daily Telegraph*, mais de 30.000 pessoas entrevistadas em mais de quinze países consideraram o humor do povo alemão o pior de todos. Também no questionário aplicado, esse aspecto foi citado.

Segundo o vídeo, 70% dos alemães consideram-se engraçados e 90% definem-se como autodepreciativos, pois conseguiriam rir de si mesmos inclusive. Michael Wigge acredita que as pessoas mais engraçadas da Alemanha devem viver em Colônia, onde ocorre o carnaval mais conhecido do país. Lá, pelo que se diz, as pessoas sorriem o tempo todo. O repórter viaja até lá para provar essa teoria, visitando, inclusive, um clube do riso. Das nove questões elaboradas para esse filme, seguem três exemplos:

1. Was besagt das Klischee laut Wigge?

Die Deutschen sind humorlos und selbstironisch.  
 Die Deutschen sind humorvoll und haben keine Selbstironie  
 Die Deutschen sind humorlos und haben keine Selbstironie.  
 Die Deutschen sind humorvoll und selbstironisch.

2. Was sagt die aktuelle Studie?



3. Wo sollen humorvolle Menschen leben? Warum?

#### 4.2 KRAUT

Os soldados alemães na Segunda Guerra Mundial foram chamados de *Krauts*, chucrutes, devido a seu hábito alimentar. Igualmente, esse alimento é considerado típico alemão pelos brasileiros. Na cidade de Estrela, no sul do Brasil, ocorre inclusive a Festa do Chucrute. Esse tema foi citado muitas vezes nos questionários, e por isso um vídeo com essa temática também foi escolhido.

Nesse vídeo, Michael Wigge quer descobrir por que os alemães são realmente chamados de *Krauts*. Resultados de pesquisas mostram que, na verdade, hoje em dia, os alemães consomem cerca de 1,2 kg de chucrute por ano (20 anos atrás, eram 2 kg). Os franceses, em comparação, comeriam mais: 1,7kg. Wigge consulta um cozinheiro e também observa a reação de clientes de uma lanchonete que recebem esse prato a base de repolho em vez de cachorro-quente. As mulheres, nesse pequeno teste, mostraram maior aceitação. Foram preparadas dez questões para esse filme, entretanto aqui são apresentados apenas quatro exemplos.


1. Wie werden die Deutschen im Ausland bezeichnet?

\_\_\_\_\_

2. Warum bekommen sie diesen Spitznamen?

\_\_\_\_\_

3. Was ist ihre Lieblingsessen?



\_\_\_\_\_


4. Vor \_\_\_\_\_ Jahren assen die Deutschen pro Jahr durchschnittlich \_\_\_\_\_ Kg Kraut. Heute essen sie nur \_\_\_\_\_ Kg. Die Franzosen dagegen essen circa \_\_\_\_\_ Kg.

#### 4.3 PÜNKTLICHKEIT


Na Alemanha, a pontualidade é uma característica importante. Nesse vídeo, Michael Wigge quer saber quão pontuais os alemães realmente são. Pesquisas mostram que 18% dos alemães valorizam muito a pontualidade, sendo esse aspecto também uma questão de educação. O repórter visita um relógio atômico e também a empresa Deutsche Bahn, responsável pelo transporte ferroviário da Alemanha, conhecida devido à sua pontualidade. Por fim, ele vai a uma empresa em que não há relógio-ponto, uma vez que se parte do princípio de

que os funcionários chegam sempre no horário. O vídeo mostra, em síntese, se a pontualidade absoluta realmente tem tanta importância.

1. Wie pünktlich sind die Deutschen noch wirklich? Nach einer Studie der Gesellschaft zur Konsumforschung legen \_\_\_\_\_ der Deutschen Wert auf die Pünktlichkeit.

2. Was wird auf dem Bild gezeigt? Und wo ist das?  
  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3. Die Pünktlichkeit gilt als eine Frage der \_\_\_\_\_.

4. Was bedeutet das Bild? Und wie lautet den Spruch, der mit der DB zu tun hat?  
  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

### 4.4 LINGUIÇA


A linguiça, assim como o chucrute, foi muito citada nas respostas ao questionário. Ela, sem dúvida alguma, é uma marca característica da cozinha alemã. Michael Wigge pesquisa nesse vídeo até que ponto os alemães realmente comem linguiça.

Sem dúvida, a Alemanha é campeã nesse aspecto, graças a mais de 1.500 tipos diferentes de linguiça. O repórter entrevista um *expert* em carnes e conversam sobre o assunto soboreando uma *Bratwurst* em um dos tantos quiosques espalhados pelas cidades alemãs. Wigge visita também a *Hofbräuhaus* em Munique, saboreando a *Weißwurst*, um dos pratos mais conhecidos da cidade. Ele também arrisca produzir sua própria linguiça. A seguir, quatro exemplos da didatização.

1. Die Deutschen sind die Wurstweltmeister. Wie viele Wurstsorten gibt es?  
\_\_\_\_\_

2. Welche ist die Weltbekannteste Wurst?  
\_\_\_\_\_

3. Warum stehen die Deutschen so auf Wurst?  
\_\_\_\_\_

4. Was ist auf dem Bild zu sehen? Wann und wo ist sie geboren? Schreib mit einem vollständigen Satz:  
  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

### 4.5 PERFEKTION

A perfeição é considerada um atributo alemão. Mas em que medida eles buscam realmente a perfeição? Michael Wigge vai pesquisar a respeito. Conforme afirmam pesquisas, um a cada cinco alemães é realmente perfeccionista. O repórter, para tanto, visita um artista que busca em sua arte a pintura mais perfeita. Ele também vai até uma empresa especializada em microscopia e ótica que visa à perfeição nos seus processos diários. A seguir, 4 questões a fim de exemplificar o assunto.

### 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na aula de língua estrangeira, a abordagem dos aspectos culturais do país-alvo é fundamental à medida que apresenta uma perspectiva da identidade do povo nativo. Nesse sentido, estratégias para viabilizar esse contato podem ser desenvolvidas, evitando a criação ou a confirmação de clichês. O aluno realiza comparações com sua própria realidade, encontrando pistas da cultura estrangeira em sua própria cultura, tornando o processo subjetivo. A diversidade cultural e as variações de um idioma conduzem a um debate positivo quando se tem contato com uma língua estrangeira.

O professor, nesse contexto, desempenha importante papel, já que ele proporciona, em primeira instância, o contato dos alunos com o país-alvo. Ele é, então, o detentor de grande responsabilidade ao apresentar não só o idioma, mas todos os aspectos culturais que são a ele vinculados. Porém pode ocorrer que os alunos acabem adotando para si alguns posicionamentos do professor: suas ideias, seus conceitos e até mesmo seus clichês. E isso pode ocorrer tanto positiva como negativamente.

Visto que a cultura alemã exerce grande influência nos costumes de diversas cidades do sul do Brasil, devido à imigração, o professor de língua alemã tem uma responsabilidade ainda maior. Ele precisa considerar a realidade teuto-brasileira ao mesmo tempo em que apresenta uma perspectiva germânica da cultura, mostrando que, seja no Brasil ou na Alemanha, não há um conceito estanque do que é realmente típico alemão. A abordagem de uma visão, não raramente estereotipada, que até mesmo o professor pode ter, deve ser evitada em sala de aula para que os alunos não sejam influenciados. Os alunos devem criar a sua própria imagem, mesmo que longe do país, independentemente de ser positiva ou negativa.

O professor oferece o contato com esses aspectos, em alemão chamados de *Landeskunde*. Ele é o elo com o país, no caso Alemanha, e deve cuidar para não



direcionar os alunos a partilhar de sua visão particular. Deve, sim, conduzi-los indiretamente a uma visão crítica da cultura. A pesquisa realizada no presente trabalho objetivou mapear a realidade sul-brasileira em relação ao conceito do que é típico alemão. Com tais informações e confrontando com o posicionamento dos alemães em relação a essas questões, pensou-se em uma forma prática de auxiliar o professor nessa tarefa de desmitificar ou confirmar os principais clichês, ao mesmo tempo em que estimula a criticidade dos alunos frente à nova cultura.

A didatização dos vídeos vem ao encontro dessa perspectiva, uma vez que apresenta, de forma bem humorada, a busca pela “verdade alemã” (*Die Wahrheit über Deutschland*, título da série), partindo da concepção dos próprios alemães. O aluno, assim, pode identificar o que poderia ser típico alemão. Se estimulado pelo professor, perceberá que, na verdade, a Alemanha é multicultural e que muitos hábitos e costumes não são 100% típicos alemães. Essa descoberta, os próprios alunos devem realizar e assim, talvez, criar a sua própria visão típica do que vem a ser a verdade sobre a Alemanha.

## REFERÊNCIAS

- ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- BIER.DE. Was ist eigentlich Bier. Disponível em: <<http://www.bier.de/bier-wissen/basiswissen/was-ist-eigentlich-bier>>. Acesso em: 30 ago. 2012.
- BLUMENTRITT, Martin. **Zum Begriff der Nation**. Hamburg, 1995. Disponível em: <<http://www.comlink.de/cl-hh/m.blumentritt/agr75s.htm>>. Acesso em: 8 ago. 2012.
- CAMPOS, Cynthia Machado. **A política da língua da era Vargas**. Campinas: Unicamp, 2006.
- DEUTSCHE WELLE. **Humor**. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=c-0O44-m8bQ>>. Acesso em: 25 jun. 2012.
- DEUTSCHE WELLE. **Kraut**. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=NRw4ftvPBYw>>. Acesso em: 20 jun. 2012.
- DEUTSCHE WELLE. **Märchen**. Disponível em: <[http://www.youtube.com/watch?v=bvKYN\\_E-wuA&playnext=1&list=PL4DEA1BFEEB491A23&feature=results\\_video](http://www.youtube.com/watch?v=bvKYN_E-wuA&playnext=1&list=PL4DEA1BFEEB491A23&feature=results_video)>. Acesso em: 05 de jun. 2012.
- DEUTSCHE WELLE. **Perfektion**. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=cnuq4InjBM>>. Acesso em: 05 jun. 2012.
- DEUTSCHE WELLE. **Pünktlichkeit**. Disponível em: <[http://www.youtube.com/watch?v=\\_N5MdkYsJlc](http://www.youtube.com/watch?v=_N5MdkYsJlc)>. Acesso em: 20 jun. 2012.
- DEUTSCHE WELLE. **Wurst**. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=0pC28Z7tOdU>>. Acesso em: 05 jun. 2012.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- HOBSBAWN, Eric. **Nationen und Nationalismus**. Frankfurt, 1992.
- PETERSEN, Anna. Identität Deutsch? **Begegnung**, v. 3, p. 20-23, 2011.
- RENAN, Ernest. **Was ist eine Nation?: In Grenzfälle – Über neuen und alten Nationalismus**. Leipzig, 1993. Disponível em: <[www.diezeit.de/reden/die\\_historische\\_rede/200109\\_historisch\\_renan](http://www.diezeit.de/reden/die_historische_rede/200109_historisch_renan)>. Acesso em: 07 set. 2012.
- SMITH, Anthony. **Theories of Nationalism**. London, UK: Gerald Duckworth, 1971.
- THIESSE, Anne-Marie. Ficções criadoras: as identidades nacionais. **Anos 90**. Porto Alegre, n. 15, p. 7-23, 2001/2002. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/anos90/article/view/6609/3932>>. Acesso em: 06 nov. 2013.
- WIKIPEDIA. **Sauerkraut**. Disponível em: <<http://de.wikipedia.org/wiki/Sauerkraut>>. Acesso em: 05 ago. 2012.
- YOUSEFI, Hamid; Reza, BRAUN, Ina. **Interkulturalität: Wissenschaftliche Buchgesellschaft**, 2011.
- ZEUNER, Ulrich. **Interkulturelle Landeskunde**. Institut für Germanistik an der Fakultät. Sprach – und Literaturwissenschaften.
- DER TU DRESDEN. Dresden, 2008. Disponível em: <[www.tu-dresden.de/sulfig/daf/landesku/start/htm](http://www.tu-dresden.de/sulfig/daf/landesku/start/htm)>. Acesso em: 29 set. 2012.

# AUTOCONCEITO E APRENDIZAGEM: UMA RELAÇÃO HARMONIOSA

## SELF-CONCEPT AND LEARNING: A HARMONIOUS RELATIONSHIP

*Cláudio Gerhardt<sup>1</sup>*

**RESUMO:** O presente artigo tem como objetivo contribuir com as reflexões acerca da relação entre a formação do autoconceito dos alunos com o seu processo de aprendizagem. As principais ideias aqui expostas são resultado de uma pesquisa bibliográfica e descritiva, fundamentada no pensamento de teóricos clássicos e contemporâneos que abordam o tema da relação da formação do autoconceito dos alunos com a aprendizagem. Os resultados do estudo mostraram que a família e a escola exercem influência no desenvolvimento do autoconceito da criança, fazendo com que essa construção ocorra de forma positiva e faça diferença no seu processo de aprendizagem. Neste trabalho, buscou-se reunir o maior número de informações que pudessem contribuir para explicar as relações que ocorrem entre esses dois processos. Quanto ao suporte teórico, os principais autores que serviram de base para a realização da pesquisa foram: Miras (2004), Palácios (2004), Hidalgo (1995), Marocco (2008) e Briggs (2006).

**Palavras-chave:** Autoconceito. Aprendizagem. Estímulos.

**ABSTRACT:** This article aims to contribute to the reflections on the relationship between the formation of self-concept of students and their learning process. The main ideas presented here are the result of a literature review and descriptive, based on the thinking of classical and contemporary theorists that address the relationship of the formation of self-concept of students with learning. The results of the study showed that family and school influence the development of self-concept of the child, making this construction occurs in a positive way and making a difference in their learning process. In this work, we tried to gather as much information as possible to help explain the relationships that occur between these two processes. As for the theoretical support, the main authors who provided the basis for the research were: Miras (2004), Palacios (2004), Hidalgo (1995), Marocco (2008) and Briggs (2006).

**Keywords:** Self-concept. Learning. Stimuli.

### 1 INTRODUÇÃO

Em nossas salas de aula, tem sido comum encontrarmos muitos estudantes que não acreditam em suas habilidades e competências, que transformam a frase “eu não sei” em um verdadeiro bloqueio mental para a construção do aprendizado. Muitos desses alunos expressam a negação de suas qualidades como aprendizes, sem ao menos tentar realizar a tarefa pedagógica proposta pelo docente.

Mantendo essa atitude de contrariedade, de resistência, os alunos podem estar comprometendo todo o seu processo de aprendizagem, pois, se estiverem convencidos de que não têm capacidade suficiente para realizar as atividades escolares, acabarão se desmotivando e, com o tempo, desistindo de tentar. Assim, ao abandonarem as tarefas escolares, estarão, muitas vezes, desistindo de si mesmos como aprendizes.

Ao longo da história da Psicologia, observamos uma abordagem intensa acerca da problemática do “eu”.

---

<sup>1</sup> Graduado em Licenciatura em Pedagogia pelo Instituto Superior de Educação Ivoti (ISEI). Monitor educacional na escola Santa Joana Francisca – Picada Café. E-mail: claudioghdt@hotmail.com

Os primeiros indícios de registro do estudo sobre o tema apontam a célebre frase do filósofo grego Sócrates (479-399 a.C.) “conhece-te a ti mesmo” como marco de referência na busca do conhecimento sobre o ser humano. Já em estudos mais recentes, Hidalgo e Palácios (1995) afirmam que, na América, os estudos iniciais se evidenciam no início do século XX com as definições para o “eu” (sujeito/ aquele que conhece) e o “mim/me” (o eu como sujeito, como o conhecido). Os mesmos autores ainda destacam o “eu” como sendo uma construção social, ou seja,

o eu como um espelho (isto é, as pessoas significativas para a criança constituem o espelho em que ela se olha para tomar consciência da visão que os demais têm dela, visão que depois ela incorporará como sua própria forma de se ver (HIDALGO; PALÁCIOS, 1995, p. 184).

Os estudos sobre o autoconceito no Brasil começaram a surgir aliados aos defensores das ideias do Movimento da Escola Nova, sendo difundidos através dos cursos de orientação educacional, onde também se originou o Serviço de Orientação Educacional (SOE) nas instituições de ensino. Sobre esse assunto, Oliveira (1994, p.17) destaca que houve, na época, um grande interesse dos educadores sobre o desenvolvimento afetivo dos estudantes para poder compreender melhor algumas questões psicológicas na escola. O autor explica, entretanto, que, à medida que foram sendo introduzidos outros aspectos de caráter político e social, as produções bibliográficas sobre o autoconceito diminuíram sensivelmente. Oliveira (1994, p. 17) ressalta que “na década de 1980, pouquíssimos trabalhos foram publicados a esse respeito no Brasil”, o que foi percebido durante o desenvolvimento do estudo que deu origem a este artigo, pois encontrou-se grande dificuldade em localizar referenciais bibliográficos sobre o tema do autoconceito entre os autores clássicos da educação brasileira.

Dessa forma, o objetivo deste artigo é poder contribuir com as discussões e pesquisas que pretendem estabelecer uma relação direta entre a construção do autoconceito do aluno e seu processo de aprendizagem.

## **2 A CONSTRUÇÃO DO AUTOCONCEITO DO ALUNO E SUA RELAÇÃO COM A APRENDIZAGEM**

Em sala de aula, quando o professor é questionado por seus alunos sobre os motivos de ter que aprender determinado conteúdo, percebe-se a existência de atribuição de um sentido pessoal à aprendizagem. Essa ne-

cessidade de atribuição de significado é carregada de uma dimensão emocional e afetiva. Segundo Miras (2004, p. 209), essa dimensão tem ocupado um lugar secundário entre as prioridades das pesquisas psicoeducacionais das últimas décadas. Já nos últimos anos, de acordo com a autora, os modelos escolares têm passado uma imagem do professor e do aluno em sua dimensão mais racional e consciente. Ela ainda destaca que os professores e alunos parecem relacionar-se entre si com o mero objetivo de desenvolver conhecimentos formais, ou seja, o professor teria a função de apenas ajudar o aluno nesse processo de construção.

A partir dessa constatação, pode-se considerar que a sala de aula é um grande laboratório que permite que se observe e questione o desenvolvimento humano, principalmente no período que compreende os primeiros anos do Ensino Fundamental.

A sala de aula, nesse caso, deve contemplar todos os aspectos necessários para que ocorra um desenvolvimento considerado adequado pela sociedade da qual o aluno participa. Considerando que o ser humano tem a necessidade de ser ouvido, acolhido e valorizado – pois somente dessa forma estará construindo significativamente uma boa imagem de si mesmo –, o professor tem muito a contribuir com a aprendizagem do seu aluno, já que a mesma está fortemente ligada à construção do autoconceito. Sabendo disso, a relação professor/aluno deve ser pautada da forma mais próxima possível, fundamentada no respeito e na troca de experiências de vida, realizando e possibilitando a construção de novos conhecimentos.

Em relação ao ambiente familiar, o mesmo está diretamente relacionado à construção do autoconceito do aluno, poder-se-ia pensar que o ato de educar deveria ocorrer, em todas as famílias, como uma tarefa natural, assim como ensinar a criança a andar, a se alimentar, a brincar. No entanto, percebe-se que, em muitos casos, essa função não está sendo bem desempenhada. E, quando ocorre essa falta por parte da família, o papel da escola fica ainda muito mais difícil, pois a educação é uma tarefa complexa e deve ser desempenhada por todos os envolvidos com os estudantes. Miras (2004, p. 210) afirma que:

Os processos escolares de ensino e aprendizagem são processos que necessariamente envolvem as pessoas de uma forma global; parece lógico que, do mesmo modo, é importante considerar os diferentes fatores que diferem a capacidade e os recursos cognitivos do aluno em face de um determinado processo de aprendizagem.

As pessoas com quem as crianças convivem quando nascem fazem parte do primeiro grupo social e, geralmente, são seus familiares, representando assim o contato afetivo da criança. À medida que vai avançando no seu desenvolvimento, a criança começa a manter contato e a participar de outros grupos sociais, como a escola, a turma da doutrina, entre outros.

Esses grupos têm significativa influência sobre a construção do autoconceito e da autoestima do indivíduo. Segundo Miras (2004, p. 210-211):

O autoconceito postula a ideia do eu como objeto de conhecimento em si mesmo e atualmente tende a ser concebido como uma noção pluridimensional, que engloba representações sobre diferentes aspectos da pessoa (aparência e habilidades físicas, capacidades e características psicológicas diversas, capacidades de relação interpessoal e social, características morais).

A autora ainda destaca que a autoestima refere-se à avaliação afetiva que nós fazemos de nosso autoconceito em seus diferentes componentes, ou seja, como a pessoa se valoriza e se sente em relação às características que se autoatribui. Sendo assim, as pessoas podem distinguir-se entre si em função de uma autoestima mais ou menos positiva. Além disso, uma pessoa com um nível de autoestima positivo tende a valorizar-se mais e sentir-se bem consigo mesma, enquanto que uma pessoa com o nível de autoestima baixo ou negativo geralmente se valoriza pouco e se sente mal consigo mesma. Miras (2004, p. 210) explica claramente que manter o autoconceito positivo é, sem dúvida, um dos êxitos cruciais do desenvolvimento psicológico de um indivíduo. Considerando que o autoconceito representa as características que atribuímos a nós mesmos e a autoestima é a avaliação afetiva que fazemos dessas características. Dessa forma, é possível afirmar que o indivíduo com autoconceito positivo conseqüentemente terá sua autoestima positiva.

O autoconceito e a autoestima sempre fazem referências às representações da avaliação afetiva de determinados aspectos do indivíduo em um determinado momento de sua vida. Nessa construção do autoconceito, têm significativa influência as representações que as crianças fazem do seu futuro. Para Markus e Nurius apud Miras (2004, p. 211):

A representação de si mesmo no futuro inclui uma variação de eus possíveis: o eu que a pessoa espera ser; o eu que a pessoa acredita que deve ser; o eu que a pessoa desejaria ser e o eu que a pessoa teme chegar a ser.

O valor heurístico, ou seja, o determinado grau de importância que a pessoa destina para essas representações, auxilia na identificação de duas funções fundamentais, determinando o cumprimento dessas representações em seu futuro. Uma dessas funções dos “eus” possíveis é a orientação da conduta do comportamento do indivíduo, visando sempre à existência do “eu” que a criança deseja alcançar e o “eu” que a criança deseja evitar. Dessa maneira, as aspirações infantis, os temores e afetos estão ligados a essas representações dos “eus” possíveis.

Outra função do valor heurístico dessas representações é a possibilidade de construção de padrões de referência para que o indivíduo possa realizar a avaliação de seu autoconceito e de sua conduta atual em seu cotidiano, influenciando diretamente sua autoestima.

O autoconceito que uma criança tem de si mesma terá reflexos em suas ações no relacionamento com as demais pessoas pertencentes a seu grupo social. Portanto, quando ela começa a participar de um novo grupo social como a escola e apresenta uma imagem negativa de si mesma, ou seja, tem seu autoconceito negativo, provavelmente ela irá demonstrar um comportamento diferenciado dos demais colegas, tais como: agressividade excessiva ou apatia diante dos outros indivíduos, sentimento de vingança, desonestidade, deslealdade com os outros, entre outros comportamentos considerados inadequados pela sociedade da qual participa.

Assim como toda a aprendizagem dos seres humanos resulta de um processo, o relacionamento com as demais pessoas também é resultado de uma construção contínua ao longo de toda a vida. Mesmo o ser humano sendo ou devendo ser sociável por natureza, devemos considerar que o relacionamento é algo que deve ser aprendido e aprimorado durante toda a nossa existência.

O processo de construção do autoconceito dos seres humanos apresenta grande complexidade, pois sofre a influência de diversos fatores. Entre eles, no ambiente escolar, podemos considerar aspectos relacionados à imagem que os colegas têm uns dos outros (imagem de fora); o quanto o aluno acredita em seu potencial para resolver situações desafiadoras apresentadas a ele em seu cotidiano e ainda as conseqüências que essas representações têm para ele, como, por exemplo, o desânimo diante das primeiras dificuldades quando acha que não tem capacidade para enfrentá-las.

Percebendo isso, a escola, como grupo social que faz a mediação de diferentes relações entre os indivíduos

que a compõem, deve proporcionar as melhores condições de aprendizagem, desenvolvendo ações que estimulem o resgate do autoconceito positivo de seus alunos. Considerando que o autoconceito tem uma significativa relação com a motivação e o interesse do estudante para realizar as aprendizagens propostas a ele, os estímulos afetivos podem ser considerados os principais norteadores para a construção de um autoconceito positivo.

Entre esses estímulos afetivos podem manifestar-se outros sentimentos, incluindo aspectos subjetivos (tristeza, raiva, desprezo, ódio, amor, idolatração, afeto, carinho, etc.) e as nossas ações expressivas (sorrisos, gritos, lágrimas). Para Oliveira (1998, p. 29), o nosso emocional tem grande influência sobre o nosso desenvolvimento intelectual. Podemos afirmar que é ele quem constrói o ritmo de nossa aprendizagem, pois só despertamos o interesse em realizar a aprendizagem quando essa tem significado para nós, já que levamos em conta os nossos aspectos subjetivos para atribuir valor aos fatos.

Quando se estabelece o vínculo afetivo entre professor e aluno, a aprendizagem, a motivação e a disciplina tornam-se para o aluno uma conquista, que vai influenciar significativamente o seu autoconceito acadêmico, pois esse contempla aspectos sobre a aprendizagem que influenciam diretamente o autoconceito geral do estudante.

Esse vínculo afetivo fortalece a relação entre professor e aluno, contribuindo para que o professor consiga despertar no aluno o seu interesse por aprender. Por outro lado, o professor que se mostra indiferente diante das ações de agressividade e de desonestidade dos seus discentes pode estar comprometendo todo o seu desenvolvimento escolar. Para auxiliar o aluno a avançar em seu processo de aprendizagem, o professor precisa e deve acreditar fortemente que ele tem capacidade de realizar as atividades propostas.

Nessa relação constituída durante o processo de construção do conhecimento, os sujeitos envolvidos, mesmo que inconscientemente, constroem suas projeções pessoais e também realizam suas projeções nos demais sujeitos envolvidos. Na sala de aula, Miras (2004, p. 114) explica que:

Do mesmo modo que os alunos e os professores têm uma representação de si mesmo, também elaboram uma representação das características dos outros, constroem uma representação de suas capacidades, seus motivos e suas intenções. Tais representações desempenham um papel determinante nas relações interpessoais que se estabelecem nos processos educacionais e, conseqüentemente, incidem sobre seus resultados.

Portanto é necessário que seja estabelecida uma relação harmoniosa entre o professor e aluno, pois, conforme vão se constituindo esses vínculos entre os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, também são formuladas essas representações e assim são construídas as expectativas, tanto do professor em relação ao desempenho do aluno como do aluno em relação à atuação do professor. Miras (2004, p. 214) ressalta que “as representações, as expectativas e as atribuições com que o aluno se depara em um determinado processo de aprendizagem têm incidência desse processo em seus resultados”.

Nesse processo de construção, o professor vai desempenhar o papel de mediador entre o discente e o conhecimento, para que ele possa realizar a aprendizagem. Dessa forma, o professor estará abrindo caminhos para que o aluno possa:

[...] elaborar uma representação sobre o que deve aprender, como deve aprender e, em particular, porque supõe que deve aprendê-lo. Poder representar para si a tarefa de aprendizagem e em particular os motivos pelos quais se supõe que deve realizá-la determina claramente a possibilidade de que o aluno experimente a aprendizagem como um objetivo pessoal (MIRAS, 2004, p. 218).

Quando a criança consegue realizar essa representação da aprendizagem, consegue facilitar o processo de significação da mesma, tornando-a um objetivo pessoal. Assim, ela estará aprendendo por vontade própria, porque ela quer aprender e não por imposição do docente ou do sistema educacional. A experiência da criança com esse sentimento de autonomia permite a ela fazer a construção do conhecimento como um objetivo pessoal, percebendo a aprendizagem como uma necessidade pessoal.

Quando o aluno não consegue realizar essa relação entre a aprendizagem que está sendo proposta e seus objetivos pessoais, o mesmo não terá vontade em aprender, e quando isso ocorre, o estudante apresenta constantemente atitudes de desânimo, falta de atenção e concentração. Começa a demonstrar interesse por outras ações que estão ocorrendo ao seu redor e, conseqüentemente, não realiza uma aprendizagem significativa e duradoura.

Nesse ambiente, o aluno até pode reter as informações por algum período, mas dificilmente esses conteúdos ou disciplinas farão parte de seu repertório de aprendizagens significativas. Para Miras (2004, p. 218), “o vínculo entre o autoconceito e a autoestima atual do aluno e seus interesses imediatos e entre seus interesses latentes e seus eus possíveis parece indiscutível”. Acreditando na importância de haver, por parte do aluno, o

desejo de aprender, o professor deve agir de forma a mantê-lo disposto a receber e realizar determinada aprendizagem, pois dessa forma a construção do conhecimento estará sendo colocada como objetivo a ser alcançado pelo aluno. Somente com essa relação de apoio por parte do professor é que o educando estará atribuindo significado ao ato de aprender e de construir novos conhecimentos ao longo da vida.

Outro fator que o estudante leva em consideração, mesmo inconscientemente, para realizar determinada tarefa é o seu sentimento de competência. Esse sentimento é definido por Miras (2004, p. 218) como “o conjunto de crenças que o aluno tem a respeito de suas próprias habilidades para aprender em situação concreta”. Esse fator está ligado diretamente ao autoconceito geral, mais especificamente ao autoconceito acadêmico. Como consequência, terá influência direta sobre a autoestima, servindo como padrão de referência para a descrição de suas qualidades atributivas.

Analisando mais detalhadamente o processo de construção do autoconceito em ambiente escolar, pode-se perceber que ser competente não significa que o aluno, necessariamente, tenha que realizar a tarefa de maneira individual, autônoma e sozinho. Pelo contrário, a representação que o aluno tem de seu professor e de seus colegas pode desempenhar importante influência sobre a sua avaliação de competência. A percepção do aluno de estar inserido em um ambiente democrático, juntamente com a caracterização de seu docente como importante fonte de ajuda, ao reconhecê-lo como aprendiz, podem ser fatores importantes e decisivos na construção de *feedbacks*<sup>2</sup> positivos que, como se sabe, desempenham uma função importante na construção de uma imagem positiva do aluno sobre si mesmo.

A relação entre os processos de formação do autoconceito e a aprendizagem dos alunos parece ser indissociável, considerando que esses processos ocorrem de forma simultânea, apresentando fatores que influenciam, ao mesmo tempo, as diferentes construções, ou seja, os dois processos. Entre esses fatores pode-se salientar a influência da representação que o aluno tem de seu professor e de seus colegas.

Quando o aluno chega à conclusão de que não é capaz de realizar a atividade, mesmo sem ao menos tentar, isso incide negativamente sobre a sua percepção de competência, fator, por sua vez, incidente sobre a construção de seu autoconceito.

Para que o aluno consiga realizar uma aprendizagem significativa, que não seja somente uma memorização dos conceitos que envolvem os conteúdos escolares, ele precisa ser considerado, pelo professor, em seu desenvolvimento integral, ou seja, é preciso compreender que são vários os fatores que influenciam o processo de aprendizagem, não somente os de ordem cognitiva. Os autores Villa Sánchez e Auzmendi Escribano (1999, p. 49) apontam que:

[...] muitos teóricos afirmam que o autoconceito desempenha um papel importante no processo educativo. O rendimento dos alunos na escola sofre influências não só do que sabem como também de suas atitudes e motivação. O campo afetivo (a motivação do bom resultado, o autoconceito, etc.) pode ser um importante elemento do desenvolvimento acadêmico.

Com certeza, temos que considerar que tanto o êxito como o fracasso escolar dependem de diversos fatores que contemplam o desenvolvimento do aluno, de modo integral, principalmente os fatores cognitivos, emocionais e comportamentais. Esses fatores devem estar em perfeita harmonia, pois quando isso não acontece, a aprendizagem do aluno acaba sendo prejudicada, influenciando negativamente sua própria imagem e, conseqüentemente, sua autoestima.

Ao realizar a pesquisa bibliográfica de forma mais aprofundada sobre o tema, podemos verificar uma relação de causa e efeito entre o autoconceito dos alunos e a aprendizagem. Diante dessa constatação, surge o seguinte questionamento quanto à ordem das ocorrências: O autoconceito é um fator que exerce influência sobre a aprendizagem? Ou é a aprendizagem que exerce influência sobre o autoconceito? Os autores Villa Sánchez e Auzmendi Escribano (1999) apresentam argumentos que defendem os dois aspectos da relação entre esses dois conceitos. A influência direta do autoconceito na aprendizagem é defendida por eles com os argumentos de que,

ao aceitar, respeitar ou amar a criança como ela é, ela tem a oportunidade de adquirir uma atitude de autoaceitação e de respeito para consigo mesma. Com essa atitude, possui maior liberdade para desenvolver suas capacidades cognitivas e adaptar-se à situação escolar (SÁNCHEZ; ESCRIBANO, 1999, p. 50).

Quando a criança consegue perceber que os adultos que são significativos para ela valorizam sua aprendizagem, ela começa também a valorizar o seu potencial, como confirma Briggs (2000, p. 16) “as crianças valori-

<sup>2</sup> Palavra do idioma inglês adaptada para o português; no contexto empregado, tem o significado de dar retorno, ou seja, o retorno que a criança tem da visão do professor em relação a ela própria.

zam a si mesmas à medida que forem valorizadas”. Com a afirmação positiva dos adultos, a criança começa a apresentar uma proatividade, ou seja, começa a mostrar o desejo por realizar suas tarefas escolares e, como consequência, tem mais oportunidade de obter êxito nessas atividades, melhorando, assim, os seus resultados. Além disso, apresentarão menos resistência diante das dificuldades, com ânimo para encontrar a melhor estratégia na resolução de seus problemas. Dessa forma, pode-se afirmar que a criança que recebe essa valorização positiva dos adultos tem mais possibilidade de conquistar um resultado favorável, mais próximo do esperado, pois, diante dos obstáculos, sua frustração será menor do que a de uma criança que não recebe o apoio dos adultos.

A maneira com que os adultos cuidam da criança, a qualidade de suas interações, a forma de comunicação, em geral, que se estabelece, permite a construção interna de modelos que servirão de referência e auxílio na percepção de suas competências e habilidades. Em outras palavras, como destacado por Briggs (2000, p. 7), “ajudar as crianças a desenvolver sua autoestima é a chave de uma parentalidade bem-sucedida”. Uma relação harmoniosa entre adultos e crianças pode contribuir para a formação do autoconceito positivo e servir de base para a autoestima do aluno.

Já do ponto de vista da influência direta da aprendizagem sobre o autoconceito, Sánchez e Escribano (1999, p. 50) defendem que “é preciso melhorar, em primeiro lugar, o rendimento do aluno para que assim seja possível modificar a imagem negativa que ele tem de si mesmo”. Nesse argumento, podemos perceber que o rendimento mencionado se refere ao rendimento escolar, que podemos considerar como sinônimo de aprendizagem.

Quando o aluno percebe que tem a capacidade de realizar determinadas tarefas, superando as dificuldades que as mesmas impõem a ele, o mesmo sente maior segurança para ser o protagonista de sua aprendizagem. Isso ocorre porque ele estará abandonando o papel de vítima e o seu sentimento de incompetência, adquirindo uma visão de agente ativo na construção de seu conhecimento, melhorando assim seu autoconceito.

Pode-se considerar a relação do autoconceito e o processo de construção da aprendizagem do aluno como um ciclo que se retroalimenta, ou seja, quando o aluno tem um autoconceito positivo, apresentará maior ânimo em realizar suas tarefas escolares, tendo maior facilidade de aprender. Quando o aluno tem um autoconceito negativo, não apresentará proatividade para concluir suas tarefas, apresentando grandes dificuldades em várias áreas de conhecimento, inclusive na comportamental.

A relação entre o autoconceito e a aprendizagem começa a ficar mais evidente a partir dos oito anos de idade, quando os alunos apresentam maior estabilidade em suas autodescrições, incluindo aspectos mais abstratos, pois com o passar do tempo o indivíduo começa a aumentar suas experiências de fracasso, tendo maior consciência de suas capacidades e limitações. Anteriormente a esse período, a percepção em relação às suas características, habilidades e competências geralmente são de valoração positiva distorcida da realidade e influenciada diretamente por fatores externos.

Considerando os dois argumentos, percebe-se que é praticamente impossível separar os fatores relativos ao autoconceito dos fatores relativos à aprendizagem, já que se acredita existir uma estreita relação entre os dois conteúdos devido aos dois processos acontecerem simultaneamente ao longo do desenvolvimento cronológico dos estudantes. Os autores Burns apud Sánchez e Escribano (1999, p. 50) afirmam que:

[...] é difícil, na prática, separar os efeitos do autoconceito e do rendimento acadêmico. Sem dúvida, muitos pesquisadores continuam tentando. Isto não demonstra a falta de compreensão do problema e sim a debilidade das técnicas de pesquisa. Em suma, os pesquisadores terão que se conformar em descrever as condições pelas quais um ou outro fator atua como variável.

Acredita-se que essa dificuldade em separar os dois conceitos ocorra devido à existência de aspectos que influenciam os dois processos e devido à limitação das técnicas de pesquisa, pois se os mesmos aspectos incidem sobre os dois processos, não podem ser separados. Na última década, com o rápido desenvolvimento das neurociências, ficou definitivamente reconhecido o papel que as emoções desempenham em nossa vida diária. Levando esse conhecimento para a área da educação, percebe-se que a criança, ao longo do seu processo de aprendizagem, estará sempre sendo influenciada por seus aspectos psicológicos e emocionais.

### **3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Podemos afirmar que o autoconceito desempenha importante função sobre a aprendizagem dos alunos, e esse fato deve ser continuamente divulgado e lembrado no cotidiano do professor. A importância da construção do autoconceito não pode ser esquecida ou simplesmente abandonada no contexto educacional, pois, quando isso acontece, a aprendizagem do aluno pode estar sendo seriamente comprometida.

Considerando que os professores são os profissionais que estão diariamente em contato com as crianças, esses devem exercer o papel de motivadores da aprendizagem de seus alunos, promovendo experiências de sucesso a partir de sua prática. Esse professor deve estar sempre estimulando seus alunos a aplicar maiores esforços, a ser mais persistentes diante dos desafios propostos no desenvolvimento das atividades escolares.

Quanto mais os alunos obtiverem sucesso na realização das tarefas escolares, mais consciência de suas habilidades e competências eles estarão desenvolvendo. Isso os auxiliará a construir a autoimagem mais próxima possível da realidade, mais positiva, com mais estabilidade, não sendo facilmente influenciada por fatores externos, o que contribuirá significativamente na sua aprendizagem.

O desenvolvimento de um ambiente adequado para aprendizagem, onde existe certa harmonia entre os fatores comportamental, emocional e cognitivo das crianças, com a referência positiva dos adultos, auxilia a criança na aquisição de mais segurança em suas ações. E, quando a criança adquire confiança, ela tem um estado emocional equilibrado para poder explorar, aprender e comportar-se corretamente, adquirindo autocontrole sobre as ações com o passar do tempo.

A maneira com que os adultos cuidam da criança, a qualidade das interações, a forma da comunicação, em geral, que se estabelece permitem a ela construir modelos de si mesma. Em outras palavras, o olhar dos pais e dos adultos sobre a criança contribui para a formação do autoconceito, que é a base na construção da autoestima.

Sendo assim, uma criança que recebe afeto, cuidado, atenção necessária, limites adequados está recebendo, na verdade, uma importante base para perceber e enfrentar as diferentes situações da vida de maneira mais positiva.

Já o contrário, a criança que vai estabelecendo uma visão de mundo pessimista e que realiza uma leitura de que as pessoas podem causar dano a ela consequentemente percebe o mundo de forma mais negativa.

O adulto, então, é quem vai exercer esse papel primordial, que é de possibilitar à criança um suporte para que aprenda a regular as suas emoções. A regulação afetiva somente pode ter lugar através da relação com o outro.

Por tudo isso, quando a família proporciona um ambiente positivo através de uma educação de valores eficiente, pautada no respeito mútuo entre pais e filhos, está servindo de exemplo positivo na vida da criança. Os pais precisam estar sempre valorizando as conquistas dos seus filhos, estimulando-os a superar as suas di-

ficuldades, proporcionando segurança e acompanhando durante a trajetória escolar, principalmente durante a Educação Básica.

E a escola, por sua vez, através dos professores, é responsável por elaborar estratégias pedagógicas adequadas às habilidades e competências dos estudantes, segundo o seu nível de ensino. Assim, quando esses dois ambientes, a família e a escola, preocupam-se em dar destaque aos fatores positivos na vida da criança, sempre apontando os aspectos que ela tem a melhorar, essa construirá uma imagem positiva de si mesma e terá um ambiente favorável à sua aprendizagem.

### REFERÊNCIAS

- BRIGGS, Dorothy Corkille. **A auto-estima do seu filho**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- FIGUEIREDO, Luís Cláudio Mendonça. **Matrizes do pensamento psicológico**. Petrópolis: Vozes, 1991.
- MAROCCO, Armando. **Construindo valores: uma resposta ao problema dos contravalores e da falta de valores**. São Leopoldo: Unisinos, 2008.
- MIRAS, Mariana. Afetos, emoções, atribuições e expectativas: o sentido da aprendizagem escolar. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 209-222.
- OLIVEIRA, Ivone Martins de. **Preconceito e autoconceito: identidade e interação na sala de aula**. Campinas: Papirus, 1994.
- OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky, aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1998.
- PALACIOS, Jesús; HIDALGO, Victoria. Desenvolvimento da personalidade dos seis anos até a adolescência. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 252-267.
- HIDALGO, V.; PALACIOS, J. O desenvolvimento da personalidade dos 6 aos 12 anos. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 243-249.
- SABER, Maria da Glória. **Piaget: o diálogo com a criança e o desenvolvimento do raciocínio**. São Paulo: Scipione, 1997.
- SÁNCHEZ, Aurélio Villa; ESCRIBANO Elena Auzmendi. **Medição do autoconceito**. Bauru: EDUSC, 1999.
- YVOSTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- WADSWORTH, Barry J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**. 5. ed. São Paulo: Pioneira, 1997.



# TESSITURAS DA IDENTIDADE DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

## PATTERNS OF IDENTITY IN THE DEVELOPMENT OF THE PEDAGOGICAL COORDINATOR

*Tatiana Machado Dorneles<sup>1</sup>*

**RESUMO:** O presente artigo é uma pesquisa de cunho bibliográfico e entrevista qualitativa realizada a partir da curiosidade sobre a forma como está sendo constituída a identidade do coordenador pedagógico, levando em consideração o fato da identidade ser provisória e temporária. Inicialmente, apresento a experiência como fonte de aprendizagem e de que forma as experiências e as marcas da trajetória profissional são bases para coordenação. Em seguida, apresento em forma de mapa conceitual a função, atribuições e necessidades da coordenação pedagógica com uma análise interpretativa. O último passo é elaborado a partir do estudo sobre a identidade docente, os atravessamentos entre a identidade docente e a do coordenador pedagógico, bem como a apresentação dos elementos que dentro da profissionalidade estruturam a identidade do coordenador, trazendo assim quais foram os elementos construídos a partir dessa pesquisa que constituem a profissionalidade do coordenador pedagógico.

**Palavras-chave:** Identidade. Experiência. Coordenação pedagógica. Profissionalidade.

**ABSTRACT:** The present article is a literature review and a qualitative interview carried out because of curiosity regarding how the pedagogical coordinator's identity is developed, taking into account the fact that it provisional and temporary. In the beginning I present the experience as a learning resource and how experiences and marks in professional career serve as a basis for coordination. Following this, I shall present as a conceptual map the functions, attributions and needs of the pedagogical coordination with an explanatory analysis. The last step taken is developed based on the teachers' identity, their interventions between the teachers identity and the pedagogical coordinator, as well as the elements that present themselves in this profession and, 'through this structure, the identity of the coordinator in this way showing the elements built from this research that constitute the duty of the pedagogical coordinator.

**Keywords:** Identity. Experience. Pedagogical coordination. Duty.

### 1 INTRODUÇÃO

Este artigo vem abordar a forma como está sendo constituída a identidade do coordenador pedagógico através de sua função e atribuições, de que forma as marcas da trajetória profissional podem interferir na sua subjetividade e ação pedagógica, como também compreender o elo de ligação existente entre a identidade e a profissionalidade do coordenador. Assim, destaco a trajetória da personalidade e as incertezas da profissão; o fazer do coordenador pedagógico enquanto funções,

atribuições e conhecimentos necessários; e a profissionalidade na construção da identidade do coordenador.

Esta pesquisa faz um exercício de retrospectiva na minha trajetória profissional, como também sinaliza algumas lembranças no meu devir como coordenadora pedagógica. Uma dessas lembranças é um desejo que enquanto professora me instigava e que hoje percebo que fui aos poucos me constituindo como coordenadora.

Pensando nesse contexto aqui exposto e movida pela curiosidade em conhecer como está sendo tecida a identidade do coordenador pedagógico, nove coordena-

---

<sup>1</sup> Especialização em andamento no curso de Neurociências e Educação pelo Instituto Superior de Educação Ivoti – ISEI. Especialista em Coordenação Pedagógica e Orientação Educacional – ISEI. Pedagoga pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. E-mail: pftatiana@yahoo.com.br

doras de um município do Vale do Rio dos Sinos/RS foram entrevistadas para esta pesquisa.

## 2 TRAJETÓRIA E AS (IN)CERTEZAS DA PROFISSÃO

A minha história enquanto docente, a experiência e as marcas da docência serviram de base para a função que hoje exerço enquanto coordenadora pedagógica. Larrosa (2003) fala de uma experiência na qual “o aprender forma ou transforma o sujeito”. A experiência fala que o autor que transforma o sujeito nos reporta a Tardif (2005), dizendo que se pode compreender a experiência não como um processo fundado na repetição de situações e sobre o controle progressivo dos fatos, mas sobre a intensidade e a significação de uma situação vivida por um indivíduo.

Algumas situações que vivi enquanto docente foram marcantes, e certamente a intensidade e o significado dessas experiências puderam influenciar a decisão de atuar como coordenadora. A experiência tem relação com a identidade, que vai sendo construída através das relações do indivíduo, pois o mesmo adquire nessas relações novos conhecimentos. Tardif (2005) fala de uma experiência de identidade que pertence à vivência como modo de descoberta de si no trabalho. O descobrir-se através de experiências vivenciadas traduz a importância do coletivo, enquanto espaço de partilha, de perceber a experiência como fator de transformação do sujeito, aquisição de novos conhecimentos. Otto Maduro (1994) diz que a vida, a experiência, tanto individual como coletiva, molda nosso modo de ver a realidade, nossa ideia do que é ou não conhecimento.

Ainda sobre a experiência, Larrosa (2003) fala da palavra alemã “Erfahrung”, cuja tradução habitual é “experiência”, contendo algo do sair-para-fora-e-passar-através, pois algumas experiências podem simplesmente passar pelas nossas vidas, sem transformações, outras passam através de nós e deixam suas marcas que nos transformam enquanto sujeitos e ajudam a constituir nossas identidades, sejam elas pessoais ou profissionais. Finaliza ainda o autor trazendo então a alteração, o converter-se em outro do leitor, sua metamorfose.

As pessoas com as quais nós nos relacionamos ajudam-nos a entender um pouco mais a realidade que vivenciamos. Cabe a nós realizarmos essas percepções, de forma a contribuir naquilo que no momento é o nosso “devir”.

Na minha trajetória profissional enquanto educadora, obtive aprendizagens de muita riqueza; essas

experiências acabaram dando suporte no trabalho que realizo atualmente, enquanto coordenação pedagógica. É importante lembrar que falar de experiências vivenciadas também possui uma questão em que “[...] permitir, portanto, que o vivido aflore tem uma forte implicação afetiva, que é um motor para aceitação de novas propostas de trabalho e, ao mesmo tempo, aumenta as possibilidades de releitura da experiência, em confronto com as situações do momento presente” (ALMEIDA, 2000).

Ao trabalhar com classes de alfabetização, percebi a importância de uma unidade no trabalho; assim fui construindo na coordenação pedagógica um enfoque em que as relações interpessoais pudessem promover crescimento, compromisso, permanência, valorização e reconhecimento das pessoas. Tal questão coloca-nos diante daquilo que é também papel da coordenação pedagógica: formar uma equipe, unir seu grupo. Essa, sem dúvida, pode ser uma ação que, facilitando as relações interpessoais, as pessoas envolvidas continuem trabalhando juntas, não deixando espaço para outros pormenores.

Placco e Silva (2008) falam sobre algumas dimensões fundamentais relacionadas à formação de um professor, como por exemplo a dimensão do trabalho coletivo e da construção coletiva do projeto pedagógico. Nessa dimensão, elas focam a importância do trabalho em cooperação, que certamente vem ao encontro do profissional que tem a tarefa de fazer com que essa dimensão se torne realmente efetiva, o coordenador pedagógico.

Minha prática pedagógica também sofreu muita influência da coordenadora pedagógica, da mesma escola na qual trabalhava. Aprendi muito através da convivência profissional, dos estudos, das reuniões, da discussão, da troca de experiências. Todos esses momentos proporcionaram uma grande oportunidade para crescer como sujeito do ato pedagógico. Com essa coordenadora aprendi a refletir, a examinar causas, a valorizar e principalmente a revelar meu trabalho. Seus incentivos autorizaram-me a buscar sempre mais, não só em mim, mas também em minhas colegas. Nós olhávamos pelos alunos, e ela por nós professores.

É nesse contexto que se percebe a presença efetiva de um coordenador pedagógico na escola como aquele profissional que irá articular ações educativas, de forma a acompanhar o processo coletivo e individual do grupo. Essas marcas trago comigo na minha atuação enquanto coordenadora.

Wachs (2004) refere-se às marcas dos docentes dizendo que há ações, acontecimentos que deixam um

“rastros”, põem sua “marca” na vida das pessoas, e essas marcas transformam-se em símbolos fundantes de uma identidade docente.

A partir dessa reflexão do autor, percebo que outras pessoas também me influenciaram, contribuíram com suas práticas, com seus exemplos e com suas falas. O conhecimento atua em nossa vida de tal forma que, se quisermos, podemos ir muito longe e ainda estaremos inacabados, pois, como salienta Freire (1996), “somos seres inacabados”. É como se quiséssemos chegar ao horizonte e, quanto mais nos aproximamos, mais longe nos encontramos.

### **3 O FAZER DO COORDENADOR PEDAGÓGICO**

Se tivéssemos que elencar o que é o fazer do coordenador pedagógico, acredito que seria muito difícil conseguir unir tantas informações e conhecimentos. Não se trata, portanto, de resumir seu fazer, mas elencar aquilo que nesse fazer considera-se importante para a constituição da sua identidade. Assim é necessário pensar a supervisão em termos históricos, reportando-nos primeiramente ao que o termo significa. Ferreira (2000) fala que, etimologicamente, supervisão significa “visão sobre”, e da sua origem traz o viés da administração, que a faz ser entendida como gerência para controlar o executado.

Essas marcas desse supervisor controlador, autoritário e de certa forma respondendo a um poder emergente trazem reflexões possíveis. Larrosa (2003) fala sobre o silêncio e o poder: “O poder não funciona apenas intimidando e fazendo calar. A presença do poder não se mostra apenas no silêncio submetido que ele produz”. O poder faz silenciar nas suas diferentes formas a atuação do supervisor e o poder ao qual ele estava submetido em tempos anteriores reforçam as marcas que hoje os mesmos ainda sofrem de alguns de seus “chefes”, como também o poder que faz submeter seus professores. O termo supervisão ao longo dos tempos esteve atrelado à inspeção, uma forma de controle do outro.

Segundo Vasconcellos (2006), “em função dessa origem profissional ligada ao poder e controle autoritários, há necessidade do coordenador assumir uma postura diferenciada, conquistar a confiança dos educadores”. Só assim é possível desenvolver um trabalho unindo as partes com o objetivo, que é o trabalho pedagógico. O autor ainda traduz essa situação para a abertura de um novo paradigma, propondo passar de “super”-visão para “outra” – visão.

Há também a necessidade de voltarmos o olhar para o contexto histórico que o termo supervisão carrega em sua palavra; de acordo com Rangel (2000), é interessante analisar, com atenção, não só as designações em si mesmas, mas sim o conjunto de todas as demais terminologias para perceber, no significado do nome, o significante da função.

Considerando esse contexto em que a palavra por si só já carrega muitos significados, desconstruir esse cenário não é tarefa fácil, mas possível de se realizar. Nesse sentido, a busca da coordenação do seu espaço na escola, de uma nova identidade, efetiva-se a partir do momento em que o coordenador sabe aonde quer chegar, de forma a desconstruir o que historicamente foi construído.

Uma das coordenadoras entrevistadas na pesquisa enfatiza que é preciso colocar-se em uma posição de igualdade perante o grupo, saindo da imagem de chefe para assim poder construir um clima de participação e democracia. Já outra coordenadora destacou que a coordenação é um trabalho solitário; a função é pouco reconhecida.

Nesse contexto de dificuldades pelas quais passam os coordenadores pedagógicos, a falta de formação inicial para atuar no exercício dessa função também pode ser considerada, pois, como enfatiza Franco (2005), “para a organização desse espaço profissional na escola, os coordenadores precisam estar conscientes de seu papel, construindo, cotidianamente, suas possibilidades pessoais e profissionais”.

Outras coordenadoras pedagógicas entrevistadas sinalizaram a dificuldade de nas suas escolas não ter orientação educacional e por isso precisarem assumir os dois papéis. Isso nos faz refletir sobre como está o preparo desses profissionais para enfrentar os desafios da escola. A partir de seus relatos, o fato da escola não ter um número suficiente de alunos não é possível ter coordenação e orientação. As duas funções são distintas e necessitam de profissionais com formação específica para exercer a função. Então como atuar com qualidade no exercício da profissão do outro?

Em pesquisa realizada com grupo de coordenadores, Franco (2005) sinaliza que as escolas são percebidas pelos coordenadores como espaços de improvisação e pouco planejamento, que a maioria considera que gasta seu tempo prioritariamente em tarefas burocráticas, preenchendo planilhas, organizando relatórios, substituindo professores, fazendo levantamentos, atendendo pais, e gastam também muito tempo organizando festas, eventos...

Complementa ainda a autora que os coordenadores consideram que seu trabalho seria a coordenação dos professores, a organização de processos de formação continuada. Mas, no entanto, essa tarefa não é realizada devido à falta de um planejamento, um plano de ação e, quem sabe, devido à falta de uma identidade profissional e de saber aonde chegar.

O coordenador pedagógico pode ser um agente de transformações na escola mediante as articulações possíveis que realiza, pois, segundo Orsolon (2007), realizar um trabalho coletivo, integrado com os atores da escola, é possível, “quando o trabalho for coletivo entre todos os atores da comunidade escolar, num exercício individual e grupal de trazer as concepções, compartilhá-las, ler a divergências e as convergências e, mediante esses confrontos, construir o trabalho”.

Enfatizando ainda o fazer do coordenador pedagógico apresento um mapa conceitual para pensar a função, as atribuições e as necessidades do coordenador.

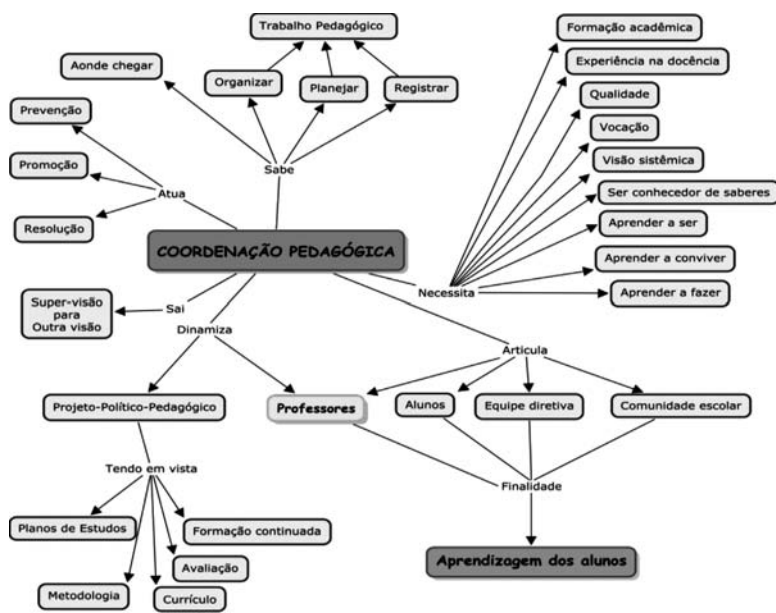


Figura 1: Mapa conceitual sobre as funções, saberes necessários e atribuições do coordenador pedagógico.

No mapa, está grifada a palavra professor pelo fato de o centro do trabalho do coordenador ser o professor; é com ele que serão articulados todos os assuntos pertinentes à educação da escola: metodologia, relações, currículo, avaliação, planos de estudos, entre outros.

Aprendizagem dos alunos também está grifada, pois é por causa dela que se estuda, articulam-se as relações com a família e o trabalho pedagógico.

Em seguida, será analisado esse mapa a partir de três unidades: função, atribuições e necessidades da coordenação pedagógica.

### 3.1 CONSTRUINDO O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: FUNÇÃO

É possível pensar o coordenador pedagógico em suas diferentes ações. Vasconcellos (2006) diz que o núcleo de definição e articulação da supervisão deve estar no pedagógico, em especial nos processos de ensino-aprendizagem.

A pesquisadora Vera Placco (1994), quando define sincronicidade como movimento na ação do professor e quando fala da consciência da sincronicidade, reporta-se aos professores, mas também podemos pensar na função do coordenador pedagógico quando a autora diz que “o educador em atividades rotineiras, não refletidas, está consciente de seus atos, mas de forma mecânica”.

As ponderações da autora podem perfeitamente ser transferidas para a função do coordenador, pois é ele quem irá ajudar a articular os diferentes segmentos da instituição, mas precisa ter claro seus reais objetivos e avaliá-los enquanto coordenação e saber também que é através do trabalho pedagógico com o professor que irá conseguir articular esses segmentos.

Laurinda Almeida (2008) apresenta o seguinte pensamento de Paul Valéry: “É preciso ser leve como o pássaro, e não como a pluma”. Esse pensamento nos motiva a refletir que, na função da coordenação pedagógica, o coordenador é aquele que tem a visão do todo, como já mencionamos sabe aonde quer chegar, está um passo à frente dos professores e não se deixa levar pelo vento para qualquer lugar. Almeida (2008) ainda salienta que “cuidar da leveza não é se deixar levar pelo aleatório, pelos casuísmos. É ser capaz de, tendo a visão do todo, como pássaro que sobrevoa vales, rios e florestas, definir uma meta e chegar lá”.

A tendência nas relações escolares é que as mesmas sejam pesadas, pois a diversidade das pessoas, seus objetivos, seus tempos são literalmente muito diferentes, no entanto podem ser possíveis de se tornar leves, se puder ser realizado um trabalho de prevenção nessas relações, onde a leveza seja cultivada de forma a não haver atropelamentos, respeito às diferenças e individualidades de cada um, como, segundo Almeida (2008), “ajudar o professor a carregar o peso da profissão”.

### 3.2 ATRIBUIÇÕES DO COORDENADOR

É possível pensar que, como cita Vasconcellos (2006), “a coordenação pedagógica é articuladora do Projeto Político-Pedagógico da instituição no campo pedagógico”. Assim, ela irá dinamizar junto aos professores aquilo que na área pedagógica diz respeito a seu trabalho, como efetivar suas ações no campo da formação continuada dos professores, os processos de avaliação, o currículo, metodologia de trabalho usada pelos profissionais e também os planos de estudo.

Vasconcellos (2006) enfatiza ainda que, para dar conta da ação supervisora, a coordenação pedagógica deve estar capacitada nas três dimensões básicas da formação humana: conceitual, procedimental e atitudinal. Trago esse pensamento do autor, pois gostaria de enfatizar apenas em uma dessas dimensões, que é a atitudinal. Quando Vasconcellos menciona que o supervisor não pode “queimar” a relação com os docentes, que é “preciso valorizar o saber do outro” e também que é “imprescindível procurar construir o relacionamento baseado na confiança”. Acrescentaria ainda nessa dimensão atitudinal o que duas das coordenadoras entrevistadas trouxeram enquanto elemento que constitui a identidade do coordenador: “saber ouvir”. Almeida (2008) enfatiza, por sua vez, que, quando alguém é ouvido, ocorre uma mudança na percepção de si mesmo por sentir-se valorizado e aceito. A autora ainda destaca que, por sentir-se aceita, valorizada e ouvida com suas experiências, percepções, sucessos e insucessos, a ameaça diminui, tornando a pessoa mais aberta à nova experiência.

Pensando esses elementos da dimensão atitudinal enfatizada por Vasconcellos, acrescida do que Almeida diz sobre o saber ouvir, o coordenador tem condições de conseguir os professores como parceiros na efetivação do Projeto Político-Pedagógico na área pedagógica. Se o professor acaba compreendendo seu coordenador como alguém em quem pode confiar, a relação de ambos se dará de forma recíproca, conseguindo o coordenador legitimar seu trabalho como o do professor, podendo falar de ambas as partes o que está certo ou não, o que é possível mudar ou não.

Pensar estratégias de ação para essas relações pode ser organizado a partir de um trabalho coletivo, ideia essa trazida por Orsolon (2007) quando diz que “a mudança na escola só se dará quando o trabalho for coletivo, articulado entre todos os atores da comunidade escolar, num exercício individual e grupal de trazer as concepções, compartilhá-las, ler as divergências e as convergências [...]”

A relação desses segmentos deve ser pacífica, não pode ser comum professor expondo o aluno devido a sua aprendizagem; pais falando mal de professores; direção reclamando do trabalho dos professores... Tudo que diz respeito à área pedagógica diz respeito ao coordenador; por isso é tarefa do mesmo antecipar e prevenir essas situações, estando próximo do professor.

### 3.3 CONHECIMENTOS NECESSÁRIOS

Os coordenadores pedagógicos assumem papel importante na escola enquanto conhecimentos necessários para desenvolver sua função junto aos professores, pois se os mesmos são articuladores do Projeto Pedagógico, para tal há saberes que se fazem necessários para desenvolver essa função. Tardif (2002) cita os professores quando diz que “os mesmos sabem decerto alguma coisa e questionam que saber é esse”. Assim, que saberes são esses que antecedem e se fazem necessários para o exercício da coordenação pedagógica?

Ser conhecedor da sua função, atribuições, conhecimento em relação às leis que regem a educação, conhecimento pedagógico e metodologias para auxiliar os professores, como também estar ciente de que precisa estar em constante estudo, aprendizado, sabendo que é possível aprender com as experiências, situações, com a ciência e as pessoas.

A coordenação pedagógica também necessita, além de conhecer, aprender a fazer. Selma Garrido Pimenta (2008) diz que “o futuro profissional não pode constituir seu saber-fazer senão a partir de seu próprio fazer”. É possível pensar que não é só através da formação acadêmica que o coordenador irá aprender a fazer, mas também a partir da sua prática, do enfrentamento das situações diárias, do trabalho junto à comunidade escolar. Nesse aprender a fazer é necessário que o coordenador tenha claro seu trabalho pedagógico, de forma a saber organizar, planejar e registrar.

Nos saberes relacionados ao fazer, o trabalho pedagógico do coordenador tem relação direta com os professores, ajudando-o na sua formação. Os momentos em que o coordenador pode atuar na formação dos professores são todos aqueles formais e informais em que está reunido com os docentes da instituição, discutindo questões relacionadas aos diferentes pedagógicos.

A formação em serviço, segundo Geglio (2009), “é um tipo de formação que tem a singularidade de ser efetivamente contínua e contextual, além de ser conduzida pelos próprios professores”. No entanto, o coordenador é quem fará essa percepção das reais necessidades para assim poder acontecer a formação em serviço,

a partir daquilo que é realidade e/ou necessidade no momento. O fazer do coordenador pedagógico está relacionado com a prevenção, de forma a contribuir para que se antecipem os problemas da escola, sejam eles relacionados à aprendizagem e o desempenho dos alunos, conteúdos escolares, relacionamentos ou outros assuntos que surgirem.

Outros dois conhecimentos necessários do coordenador são aprender a ser e a conviver. Ser tem relação com conhecer-se na função, o aprender a ser assume algumas qualidades necessárias, que são a tolerância, a responsabilidade, a humildade, a sensibilidade, a resiliência, a coragem de mudar e provocar mudanças, ser capaz de assumir-se, a confiança em si mesmo, o humor, o amor, entre outras.

Freire (1993) fala da humildade trazendo como “qualidade indispensável ao melhor desempenho dos professores”, mas podemos ressignificar essa qualidade como uma necessidade para o exercício da coordenação pedagógica, pois o autor diz que “ninguém sabe tudo; ninguém ignora tudo. Todos sabemos algo; todos ignoramos algo. Sem humildade dificilmente ouviremos com respeito a quem consideramos demasiadamente longe de nosso nível de competência”.

O autor fala sobre o fato de considerarmos alguém demasiadamente longe de nosso nível de competência; a coordenação pedagógica por si só precisa ter um nível de conhecimento além dos professores, mas precisa fortalecer seus vínculos de escuta, a fim de efetivar seu trabalho com os docentes de forma tranquila e com sucesso.

É preciso também aprender a conviver, mas gostaria de chamar a atenção para o objetivo desse conviver, que são as boas relações, de forma a acontecer um trabalho escolar coletivo e efetivo, onde realmente as relações se tornem parceiras e cúmplices. Vamos elencar alguns aspectos nesse conviver juntos que neste momento são importantes pensar: o estar junto com o professor, o saber cuidar, colocar-se no lugar do outro em várias situações, a ética, perceber que cada professor tem seu tempo, o diálogo, a escuta, considerar a fala do outro são aspectos importantes nesse conviver e estão relacionados com o vínculo, pois, segundo Souza (2007), “só quando os vínculos estão estabelecidos é possível lidar com as críticas, expor os não saberes, confrontar-se com as faltas”. A construção do vínculo se dá a partir das ações do coordenador com os professores; assim o bom relacionamento é consequência.

Esses conhecimentos necessários para a coordenação pedagógica são trazidos a partir dos quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer,

aprender a ser e aprender a conviver juntos, expressos no relatório da Unesco (DELORS et al, 2000), que vão sendo construídos conforme a caminhada de cada pessoa em relação à função em que atua. Tem relação direta com a constituição da identidade, pois estão relacionados às experiências, conhecimentos, convivências e percursos de cada um.

#### 4 PROFISSIONALIDADE

Antes de ser possível entender o que o termo profissionalidade representa, é preciso compreender o significado de identidade, de identidade docente e também os atravessamentos entre a identidade docente e a do coordenador pedagógico, para assim construir o conceito de profissionalidade na função da coordenação pedagógica.

Segundo Pimenta (2008), “identidade não é um dado imutável [...] Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado”. Considerando o que a autora diz sobre identidade, podemos pensar que é possível estabelecer uma relação entre o que passou e o futuro, e, se o sujeito está historicamente situado, considera-se também o momento atual; o que passou pode acarretar marcas que dão sentido e vai constituindo a identidade.

Larrosa (2003) diz que “se alguém lê ou escuta ou olha com o coração aberto, aquilo que lê, escuta ou olha ressoa nele; ressoa no silêncio que é ele, e assim o silêncio penetrado pela forma se faz fecundo. E assim ele vai sendo levado à sua própria forma”. É possível pensar que a identidade de todo ser humano tem a ver com a construção dinâmica do “eu”, pois as relações com as pessoas, com o meio se tornam dinâmicas e são nessas relações que se vão realizando as escolhas que têm a ver com o coração e a viagem aberta citada por Larrosa, marcando a identidade de cada um.

Muitos são os estudos sobre identidade docente, e inúmeras são as abordagens. Pretendo direcionar a análise para os elementos que, focando a figura docente, posteriormente é possível relacionar com a identidade do coordenador. Assim, o perfil docente, assumir a identidade, ser e querer ser são focos de discussão.

A atualidade exige um profissional, um professor com um perfil docente que atenda as necessidades educacionais vigentes. Assim, há a necessidade de professores abertos ao diálogo, reflexivos, apaixonados pelo que fazem, professores que sentem a necessidade de buscar novas teorias, articuladores do contexto social, além de reconhecedores de suas limitações, entre outros. Assumir a identidade tem relação com o fato de que é preciso compreender sua própria identidade, per-

cebendo que, de acordo com os espaços de tempo, nos constituímos de formas diferentes, pois cada movimento tem sua identidade própria e a cada novo movimento novas são ressignificadas e/ou constituídas.

Identidade docente tem relação com o ser e o querer ser docente, pois a identificação e o desejo com a profissão motivam o profissional na busca de novas possibilidades para os conflitos do dia a dia; é um desafio dizer, mas fazer pelo amor à profissão, fazer pelo aprendizado, acarretando em uma satisfação pessoal.

O ser e querer ser docente pode ser fruto de uma memória-cultura trazida por Arroyo (2010) quando o autor diz que memórias da infância, adolescência, vivências de escola, condutas de seus mestres configuram uma memória e cultura que passaram a marcar sua ação docente. Acrescentaria ainda que essas memórias se legitimam na escolha da ação docente como profissão. As exigências da sociedade atual demandam um novo perfil identitário para a coordenação pedagógica.

Embora o autor se refira aos docentes, essa reflexão pode ser correlacionada com a figura do coordenador pedagógico, pois a identificação com o ser coordenador passa também pelo sentir-se e querer ser, no entanto gostaria de chamar atenção para a diferença entre ser e estar coordenador; estar é diferente de ser, quando se é, assume-se uma identidade.

Outro ponto relevante a ser considerado é a vocação; essa palavra tem a ver com escolha e também com identificação. A partir do momento em que me identifico, consigo realizar as escolhas com as quais tenho mais afinidade, atuo sabendo lidar com as responsabilidades e as consequências.

A experiência na docência obtida pelo coordenador pedagógico tem outro tom na legitimação do trabalho, para com a sala de aula, na sensibilidade em compreender o que muitas vezes acontece com o professor, conseguir colocar-se no lugar do outro. Assim, o coordenador que nunca foi docente terá mais dificuldade em conseguir a aproximação com o professor e poder comungar das mesmas situações.

Somente a experiência na docência não é suficiente para o exercício da coordenação pedagógica; outros elementos se fazem necessários. Além da docência, o coordenador terá outros elementos identitários para a construção da sua profissionalidade. Vasconcellos (2006) enfatiza que “devemos ter a visão de processo também em relação à própria atividade super-

visora: essa nova coordenação que desejamos ser ainda não está pronta; está se fazendo”. Está se fazendo porque a identidade não é fechada, e sim temporária.

Ser coordenador pedagógico influencia construir uma nova identidade profissional que pode trazer ou não benefícios para sua identidade pessoal.

A autora Sonia Penin (2009) diz: “A vivência de uma profissão, de uma instituição e principalmente de um cotidiano com um grupo de pares e outras pessoas que o constituem em geral interfere de maneira vigorosa no desenvolvimento da própria identidade ou identidade do eu”. Penin ainda salienta que a partir dessa reflexão é possível entender a profissionalidade como a fusão dos termos profissão e personalidade. Cardoso (2010) entende a temática das profissionalidades relacionada à temática da constituição da identidade ou das identidades docentes.

Desenvolver, portanto, um entendimento de profissionalidade com os elementos que estruturam a identidade do coordenador pedagógico é um desafio, é possível estruturar a construção da profissionalidade do coordenador pedagógico sem esquecer que, quando se trabalha com profissionalidade e identidade, as mesmas são temporais e processuais.

O organograma a seguir traz elementos da profissionalidade a partir das reflexões apresentadas.

Figura 2: Organograma sobre a profissionalidade da coordenação pedagógica



Esse organograma está intitulado como Profissionalidade e junto dele os elementos que foram sendo construídos como elementos que estruturam a identidade do coordenador pedagógico: marcas da trajetória pessoal e profissional, formação continuada do coordenador, visão sistêmica, saber aonde chegar, formação acadêmica, per-

fil do profissional, experiência na docência, vocação e os saberes necessários: ser, conviver, fazer e conhecer.

Para cada coordenador, esses elementos podem se legitimar ou não, dependendo do momento em que cada um se encontra. Cardoso (2010) diz que “as profissões são como os fios, sentidos e significados [...], porém flexíveis, se abertos a novas experiências e vivências podem implicar mudanças”.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É um desafio falar em considerações finais em um trabalho sobre identidade. Acredito pensar em uma parada com o propósito de refletir sobre as visões que se tinham sobre o assunto e compartilhar os conhecimentos adquiridos até o momento.

A identidade não é um processo fechado e sim provisório, com mudanças conforme as necessidades. Pensar a identidade da coordenação é um desafio constante.

O termo profissionalidade ajuda a entender que os elementos que constituem a identidade profissional de alguém são a sua própria profissionalidade. Foram sinalizados alguns elementos que constituem a identidade do coordenador, mas, como já mencionamos, são provisórios e, conforme a caminhada de cada um, eles podem ser modificados, trocados, ressignificados...

A coordenação é um desafio que precisa de muitas parcerias; há ainda muitos desafios a ser ultrapassados; os processos pelos quais vivemos precisam ser apenas obstáculos para ser revertidos em possibilidades.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. Cultura, memória de professores e formação. In: PERES, Eliane et al. (Org.). XIV Endipe. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. **Processos de ensinar e aprender**: sujeitos, currículos e cultura. Porto Alegre: EdPUCRS, 2008. p. 504-515.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2008.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Loyola, 2007.
- CARDOSO, Teresinha Maria. Apontamentos para a construção de profissões docentes e biocêntricas. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas et al. XV Endipe Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**: políticas e práticas educacionais. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- DELORS, Jacques et al. **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 2000.
- FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Supervisão educacional no Brasil: trajetória de compromissos no domínio das políticas públicas e da administração da educação. In: \_\_\_\_ (Org.). **Supervisão educacional**: para uma escola de qualidade. São Paulo: Cortez, 2000. p. 235-254.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. Coordenação Pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. **Educativa**, Goiânia, v. 8, n. 1, p. 125-138, jan./jul. 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1993.
- GEGLIO, Paulo Sérgio. O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2009. p. 113-120.
- LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piroetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- MADURO, Otto. **Mapas para a festa**: reflexões latino-americanas sobre a crise e o conhecimento. Petrópolis: Vozes, 1994.
- ORSOLON, Luzia Angelina Marino. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Loyola, 2007. p. 17-26.
- PENIN, Sonia. Profissão docente e contemporaneidade. In: ARANTES, Valéria Amorim Arantes (Org.). **Profissão docente**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2009. p. 15-40.
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: \_\_\_\_ (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 15-34.
- PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **Formação e prática do educador e do orientador**: confrontos e questionamentos. São Paulo: Papirus, 1994.
- RANGEL, Mary. Supervisão: do sonho à ação: uma prática em transformação. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Supervisão educacional**: para uma escola de qualidade. São Paulo: Cortez, 2000. p. 69-96.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2006.
- WACHS, Manfredo Carlos. **Aportes para uma hermenêutica da identidade e da práxis docente**. Tese (Doutorado em Teologia) – Instituto Ecumênico de Pós-Graduação em Teologia, Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2004. 309 f.



# A FORMAÇÃO E A VIVÊNCIA PASTORAL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO DE ESCOLAS CATÓLICAS DE CANOAS/RS

## THE FORMATION AND THE PASTORAL EXPERIENCE OF THE EDUCATIONAL COORDINATOR OF CATHOLIC SCHOOLS OF CANOAS/RS

*Fernando Degrandis<sup>1</sup>*

**RESUMO:** Na proposta da “Escola em pastoral” nas escolas confessionais católicas, todas as pessoas são responsáveis pela evangelização na garantia da essência da proposta confessional, qual seja, fazer da dimensão pedagógica também um processo pastoral. Nessa responsabilidade de todos, qual a vivência e a formação pastoral do coordenador pedagógico? Essa questão se torna pertinente, uma vez que essa função é responsável por dinamizar o Projeto Político-Pedagógico junto aos demais educadores; e só é possível promover um processo pastoral quando conhece sua proposta. Nessa investigação foram entrevistadas coordenadoras pedagógicas de cinco escolas católicas do município de Canoas – RS. O fundamento pastoral está presente nos documentos e nos discursos. Porém os relatos e os projetos das instituições apresentam características diferenciadas. Essas experiências foram sistematizadas em sua diversidade e semelhanças, sendo possível indicar propostas para aperfeiçoar o processo pedagógico-pastoral na coordenação pedagógica.

**Palavras-chave:** Pedagógico-pastoral. Vivência. Coordenação pedagógica.

**ABSTRACT:** In the proposal for a “School in Pastoral”, it is claimed that in confessional Catholic schools everybody is responsible for evangelization to guarantee the essence of a Catholic proposal, which is to turn the educational dimension into a pastoral process. In this responsibility, that belongs to everybody, what is the pastoral experience and formation of the educational coordinators? This question is important, since this function is responsible for rendering the Political-Educational Process dynamic to the other teachers; and it is only possible to promote a pastoral process when we know what it is proposing. In this investigation the educational coordinator of five Catholic schools in the town Canoas – RS, were interviewed. The pastoral foundation is present in documents and discourses. But, the reports and the projects of the schools are different. The diversity and similarity of these experiences were systematized, therefore proposals can be made to improve the educational-pastoral process in educational coordination.

**Keywords:** Educational-pastoral. Experience. Educational coordination.

O recente debate da “Escola em pastoral” no meio confessional cristão responsabiliza todos os integrantes da comunidade educativa pela garantia da identidade cristã no fazer pedagógico.

Se o fazer pedagógico da escola confessional possui esse viés pastoral, a coordenação pedagógica neces-

sariamente precisa garantir que tal perspectiva esteja presente na dinâmica cotidiana.

Dentro desse contexto, onde toda ação pedagógica adquire uma perspectiva pastoral, torna-se pertinente investigar como o coordenador pedagógico da escola católica garante esse diferencial. Qual sua for-

---

<sup>1</sup>Mestrado em Teologia com ênfase em Educação pela Escola Superior de Teologia – EST. Coordenador pedagógico e animador de pastoral na Escola Nossa Senhora de Fátima – Sapucaia do Sul – RS. E-mail: fernando.degrandis@maristas.org.br

mação e compreensão pastoral? Que relação faz entre os processos de aprendizagens e os valores impregnados na identidade da instituição?

A busca por essas respostas, tendo como pano de fundo a compreensão pedagógico-pastoral das escolas/redes católicas em Canoas – RS, é o que apresento neste artigo. Este estudo foi objeto da monografia de conclusão de curso de especialização em coordenação pedagógica e orientação educacional do Instituto Superior de Educação de Ivoti em 2012.

### 1 A PESQUISA REALIZADA

A pesquisa é composta em duas partes: uma teórica com base bibliográfica e outra de análise e sistematização de entrevistas realizadas com coordenadoras pedagógicas das cinco escolas católicas de Canoas.

Além de ser a cidade onde resido, Canoas possui um número acessível de escolas católicas que oportunizam uma pesquisa e todas elas bem consolidadas na comunidade local: Colégio da Imaculada; Colégio Espírito Santo; Colégio Maria Auxiliadora; La Salle Canoas e La Salle Niterói.

Ao mesmo tempo em que ia identificando os referenciais bibliográficos e aprofundando tais leituras, iniciei o contato com as escolas. Esse contato inicial demorou significativamente. À medida que fui recebendo os retornos da possibilidade de realizar as entrevistas, já agendava com a coordenadora pedagógica esse momento.

Tendo presente que algumas das escolas possuem várias coordenadoras pedagógicas, o critério estabelecido sobre quem entrevistar foi a atuação em segmento intermediário, no caso o Ensino Fundamental.

Além das questões feitas oralmente, no dia da entrevista solicitava que as coordenadoras também respondessem as mesmas perguntas de forma escrita.

### 2 CONCEITO DE COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Diferente da função supervisora – modelo do séc. XVIII dos Estados Unidos, que influenciou a educação brasileira –, a coordenação pedagógica possui uma perspectiva mais dinâmica.

A ideia central está relacionada à proposta do Projeto Político-Pedagógico da instituição: dinamizar a dimensão pedagógica da escola.

Poderíamos dizer que a coordenação pedagógica é a articuladora do Projeto Político-Pedagógico da instituição no campo pedagógico, organizando a

reflexão, a participação e os meios para a concretização do mesmo, de tal forma que a escola possa cumprir sua tarefa de propiciar que todos os alunos aprendam e se desenvolvam como seres humanos plenos, partindo do pressuposto de que todos têm o direito e são capazes de aprender. (VASCONCELLOS, 2002, p. 87)

Nessa nova perspectiva, a função está inserida na essência da dinâmica educativa da instituição e menos na fiscalização. O foco é estar presente e contribuir na organização dos projetos, garantindo a efetivação de um currículo em consonância com o Projeto Político-Pedagógico.

No referencial teórico acerca de coordenação pedagógica e escola em pastoral foi inevitável relacionar esses dois conceitos – e práticas – na escola confessional. Tendo presente que a coordenação pedagógica está dentro da dinâmica, fazendo parte da concretização do Projeto Político-Pedagógico e não fora dela controlando-o, necessariamente o coordenador pedagógico também se insere nesse processo como protagonista. Ponto que será aprofundado nos próximos parágrafos, quando for abordado o conceito de escola em pastoral.

Porém ressalto que quando, após o levantamento conceitual, foram realizadas as entrevistas nas referidas escolas, foi possível perceber uma diversidade de nomenclaturas e funções.

Termos como “supervisão escolar”, “supervisão educativa” e “orientação pedagógica” designam o setor equivalente ao de coordenação pedagógica. Na descrição nos documentos oficiais a que tive acesso, apesar de ainda haver elementos relativos à supervisão como “controlar”, também foi comum encontrar outros relativos à ideia de coordenação, como “organizar”, “estar em sintonia com o Projeto Político-Pedagógico” e “dinamizar”.

### 3 ESCOLA EM PASTORAL

Assim como cronologicamente o termo e a função da coordenação pedagógica são novas – tendo por base a história da educação –, a escola em pastoral apresenta-se como uma novidade no campo educativo e também no evangelizador.

As reflexões que deram início à pastoral escolar cerca de 20 anos atrás estavam ligadas a ter um setor na escola confessional onde fosse possível garantir a identidade do carisma e respeitar a diversidade de crenças no corpo discente, cada vez mais heterogêneo.

Se, por um lado, esse setor de pastoral escolar é responsável pelos momentos litúrgicos próprios da congregação mantenedora da escola, por outro, aborda re-

flexões e dinâmicas baseadas nos valores essenciais dessa tradição religiosa, que são universais, como respeito, paz, solidariedade e altruísmo.

Cerca de uma década depois do início da adoção do setor de pastoral escolar em várias redes de ensino confessionais, surgiu uma nova perspectiva para essa ação evangelizadora: a escola em pastoral.

Nessa, a escola segue com o setor de pastoral escolar para coordenar e ser referência nos processos pastorais, porém todos na comunidade educativa são responsáveis por essa proposta.

Assim como o fazer pedagógico é responsabilidade de todos na escola e não só da coordenação pedagógica, a proposta da escola em pastoral é que cada pessoa da comunidade educativa confessional se responsabilize por dinamizar os valores contidos no Projeto Político-Pedagógico.

Rodinei Balbinot (2010) afirma que na escola em pastoral há uma mudança de sentido do fazer educativo cotidiano: além de toda ação pastoral ser pedagógica, toda ação pedagógica se torna pastoral. Dessa forma, haverá uma prática impregnada dos valores essenciais do Projeto Político-Pedagógico – que possui uma base teológica também – por todos os funcionários, em todos os setores. Todos os educadores, independente do componente curricular ou função, são responsáveis.

Das cinco escolas confessionais católicas existentes na cidade de Canoas, quatro delas possuem um setor de pastoral, e numa outra, mesmo sem um setor ou equipe própria, há responsáveis por ações pastorais, que são diferentes a cada ação. Contudo, somente algumas coordenadoras pedagógicas identificaram o termo escola em pastoral com sua prática e reflexão, como falei a seguir.

#### **4 A FORMAÇÃO E A VIVÊNCIA PASTORAL DAS COORDENADORAS ENTREVISTADAS**

Dentre as cinco escolas católicas no município de Canoas, quatro se disponibilizaram a participar do processo de entrevistas. Das respostas obtidas foi possível sistematizar três experiências pedagógico-pastorais:

1) Uma vivência de escola em pastoral. Essa experiência pode ser identificada em duas escolas. Nessas, as coordenadoras citaram o conceito de escola em pastoral e conseguiram relacioná-lo com processos formativos e projetos pedagógicos cotidianos da escola, inclusive apontando a própria participação nessa dinâmica. Uma diferença importante entre as duas instituições é que, apesar de ser perceptível a adesão pessoal das coordenadoras com a proposta em questão, somente em um

dos casos havia uma política de rede para que a escola em pastoral se consolidasse naquela escola e nas demais da mesma mantenedora.

2) Uma experiência significativa sem fundamentação pastoral. Em outra escola foi perceptível tanto no ambiente (com as crianças, educadores e familiares que circulavam) como na entrevista uma prática repleta de valores cristãos, como acolhida, respeito, altruísmo, solidariedade, entre ajuda e espírito comunitário. Porém não havia uma ligação entre essa prática com a fundamentação de escola em pastoral ou com a base teológica da congregação mantenedora da instituição. Quando indagada sobre o processo pastoral da instituição, a coordenadora fez referência à pessoa que coordenava o setor de pastoral escolar e citou um ou dois momentos litúrgicos. E, mesmo anteriormente tendo se colocado junto na consolidação daqueles valores, não se incluiu na dinâmica pastoral.

3) Vivência tradicional. A outra prática encontrada é da coordenadora com maior experiência pastoral católica na comunidade local (não na escola). Conhecidora de processos pastorais, com exemplos práticos e fundamentação teórica, a coordenadora, contudo, não relacionou sua prática pedagógica com a pastoral escolar. Falou muito bem de ambas, mas de forma separada. Quando perguntada sobre a pastoral na escola, também fez menção ao setor de pastoral, citando celebrações litúrgicas, como o foco de atuação dessa dimensão, no qual não se incluiu.

É perceptível a falta de políticas de rede para a vivência de uma escola em pastoral. Existe uma disponibilidade e sensibilidade nas coordenadoras para a vivência integral da dimensão pedagógico-pastoral. Mas a proposta da escola em pastoral ainda é desconhecida pelas instituições e suas mantenedoras de um modo geral.

#### **5 DESAFIOS PEDAGÓGICO-PASTORAIS**

Os dados obtidos através das entrevistas e análise documental apresentam desafios que se apresentam como novos e outros que são permanentes, mas igualmente importantes.

Dentre os desafios permanentes podemos citar a formação, tanto do agente de pastoral e do coordenador pedagógico como também de todo o grupo de educadores da instituição, seja no campo pastoral como na relação entre as dimensões teológica e pedagógica a partir do carisma fundacional da rede mantenedora da escola.

Ainda sobre os desafios permanentes, há a necessidade de se garantirem espaços concretos de planeja-

mento conjunto entre coordenação pedagógica, equipe de pastoral escolar e educadores em geral, a fim de detalhar os projetos e ações pedagógico-pastorais cotidianos. Dessa forma, é possível garantir reflexões a partir dos valores cristãos essenciais, enriquecer a proposta com as sugestões e experiências de todos e partilhar a responsabilidade com o grupo.

Considerando a análise da pesquisa realizada, apresento ainda dois desafios que também são propostas concretas de enriquecimento da escola em pastoral. Uma delas é sobre o “intercâmbio” pastoral, onde coordenadores pedagógicos e educadores de outras áreas possam conhecer outras experiências de pastoral escolar em outra rede de ensino ou mesmo vivenciar outras frentes pastorais da Igreja Católica, como Pastoral da Juventude Estudantil, Catequese, Coroinhas, Comunidades Eclesiais de Base (CEB's), Cáritas, etc. Experiências diferentes fortalecem a formação e compreensão dos processos pastorais, ampliando possibilidades de ações e de articulações com a igreja local.

Por fim, o outro desafio é a necessidade de aprofundar o debate da escola em pastoral nas redes de ensino e, conseqüentemente, nas equipes das escolas. “O que se quer? Qual o diferencial da educação católica que é oferecida? Como é possível garantir o que se pretende?” A reflexão permanente dessas questões com certeza enriquecerá a ação pedagógico-pastoral dos educadores, tornando os processos mais conscientes e fundamentados.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O coordenador pedagógico ante o desafio de articular e mobilizar a equipe escolar para tecer o projeto pedagógico. In: BRUNO, Eliane B. G.; CRISTOV, Luiza H. da S. (Org.). **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Loyola, 2009. p. 25-36.

\_\_\_\_\_. O coordenador pedagógico e a questão do cuidar. In: ALMEIDA, Laurinda R. de; PLACCO, Vera Maria N. de S. (Org.). **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2009. p. 41-60.

BALBINOT, Rodinei. **Educação e espiritualidade**. Xanxerê: News Print, 2010.

PROVÍNCIA LASSALISTA DE PORTO ALEGRE. **Projeto educativo lassalista**. 2. reimpressão. Porto Alegre: 2008.

SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de; PLACCO, Vera Maria Ni-gro de Souza. O coordenador pedagógico, a questão da autoridade e da formação de valores. In: ALMEIDA, Laurinda R. de; PLACCO, Vera Maria N. de S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2009. p. 25-40.

\_\_\_\_\_. Desafios ao coordenador pedagógico no trabalho coletivo da escola: intervenção ou prevenção? In: ALMEIDA, Laurinda R. de; PLACCO, Vera Maria N. de S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2010. p. 25-36.

VASCONCELLOS, Celso. **Coordenação do trabalho pedagógico**. São Paulo: Libertad, 2002.

# OS LUGARES DA CIDADE NOS CONTAM HISTÓRIA(S): A PROBLEMÁTICA DOS LUGARES DE MEMÓRIA NO ENSINO DA HISTÓRIA

## PLACES AROUND TOWN AS (HI)STORY TELLERS: THE CONTROVERSY INVOLVING MEMORY PLACES IN HISTORY TEACHING

*Daniel Luciano Gevehr<sup>1</sup>*

**RESUMO:** O artigo discute o papel desempenhado pelo ensino de História na Educação Básica através da utilização de elementos trazidos pela Nova História Cultural. Nessa perspectiva, buscamos relacionar como as noções do passado, concebidas pelo professor de História, relacionam-se com os conceitos de representação social, monumentalidade e produção da memória social. Através das relações possíveis existentes entre esses conceitos, acreditamos se tornar possível um ensino de História pautado não apenas no estudo das fontes tradicionalmente concebidas pela escola (livro didático, vídeos, etc.), mas também no exercício crítico de interpretação sobre os lugares de memória produzidos em diferentes momentos. Nossa pesquisa busca contribuir para a criação de novas estratégias de ensino-aprendizagem da História, propondo-se a levar para a sala de aula novos elementos simbólicos, como os monumentos históricos e outros diversos lugares de memória. Com isso acreditamos ser possível lançar outros “olhares” sobre a produção do espaço geográfico no qual se insere o passado. Esses novos olhares, por sua vez, permitem ao professor de História explorar novos objetos da História, muitas vezes renegados por outras fontes empregadas no ensino da História na escola brasileira.

**Palavras-chave:** Lugares de memória. Ensino de História. História Cultural.

**ABSTRACT:** The present article aims at discussing the role played by the teaching of History in basic education (elementary, middle and high school levels) by analyzing the use of elements from the New Cultural History. From this perspective, we have sought to relate the way past notions, as conceived by History teachers, relate to the concepts of social representations, monumentality and production of social memory. Through the possible relations existing among these concepts, we believe that a new approach to teaching History is possible, based not only on the study of sources traditionally conceived by schools (school books, videos, etc), but also based on the critical exercise of interpreting the memory sites produced at different points in time. Our research seeks to contribute to creating new strategies to teach and learn History, while it tries to enrich the classroom with new symbolic elements, such as historical monuments and other memory sites. We thus believe that it is possible to look differently at the production of the geographical space in which the past is inserted. These new approaches allow History teachers to explore new History objects, often ignored by other sources engaged in teaching History in Brazilian schools.

**Keywords:** Memory sites. History teaching. Cultural History.

---

<sup>1</sup> Doutor em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Professor no Instituto Superior de Educação Ivoti (ISEI) e nas Faculdades Integradas de Taquara (FACCAT). Currículo Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4756490D9>. E-mail: [danielgevehr@hotmail.com](mailto:danielgevehr@hotmail.com)

### 1 INTRODUÇÃO

É acertado dizer que tanto a memória social como a produção dos sentidos interferem na construção das representações do passado que compõem o mosaico sobre o qual os estudiosos das ciências humanas e, de forma especial, os historiadores se debruçam, tentando fazer, através de suas próprias perguntas e métodos, uma possível leitura do passado.

O vínculo que se estabelece entre as representações sobre o passado e o contexto em que essas são produzidas é fator relevante na análise que pretendemos fazer. Isso se deve especialmente ao fato dessas representações terem servido de instrumento para a justificação de toda uma produção de saberes que, ao longo da evolução do saber, foram alvo de diferentes interesses e ideologias. Essas, por sua vez, acabaram impondo determinadas visões sobre o passado, que na maioria das vezes interfere diretamente na forma como ensinamos a(s) história(s) na sala de aula.

Parte dessa análise – que discute a relação entre a produção do saber histórico e seu ensino – baseia-se na investigação das novas configurações sociais que se expressam, materialmente (entre outros elementos), através da urbanização presente em nossa sociedade – e da construção e nomeação de lugares –, onde a História é celebrada e (re)lembrada através das gerações que se sucedem. Isso em nossa sociedade é perceptível à medida que observamos a ereção de monumentos e nomeação de inúmeros lugares e instituições que têm significados os mais diversos em nosso meio.

### 2 OS LUGARES DE MEMÓRIA NA SALA DE AULA

Na perspectiva apresentada por Sandra Pesavento (2006), para quem a memória é um elemento indispensável para compreender a construção de representações sociais, é que iniciamos nossa descrição dos contextos nos quais se produzem diferentes representações sobre o passado. Interessa-nos entender, por exemplo, como a memória de sobreviventes de diferentes conflitos que se sucederam ao longo da história humana pro-

duziram discursos e como esses, por sua vez, foram decisivos para a construção dos imaginários sociais sobre o passado da humanidade.

Já para Jacques Le Goff (2003), a memória é um elemento essencial do que se costuma chamar de identidade, seja ela individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais das pessoas e da própria sociedade. Nesse sentido, a memória não é apenas conquista, mas também um instrumento de poder. Existe uma luta pela dominação da recordação e da tradição, estabelecendo aquilo que deve ser lembrado e aquilo que deve ser esquecido.

Na história do Brasil, foram vários os exemplos dessa tentativa de construir uma nova denominação para as localidades que presenciaram conflitos marcantes e que abalaram a vida de seus moradores. Um desses exemplos pode ser encontrado no estudo realizado por Janice Theodoro (1997) em relação a Canudos, na Bahia. A autora aponta para a importância do “apagamento” do local em que ocorreu o conflito em 1897.

Numa tentativa de apagar da memória coletiva o passado de Canudos, o território ocupado pelo arraial foi coberto pelas águas do açude de Cocorobó em 1968 em pleno regime militar. Frequentemente no período das secas, podem ser vistas na área cruzeiros, ossadas e crânios, muros e peças de artilharia.

Em nossa análise, consideramos que as representações sociais construídas sobre os lugares de memória (que normalmente são identificados como os lugares onde o fato histórico aconteceu) não se encontravam apenas em textos historiográficos<sup>2</sup>, mas também em diferentes formas narrativas<sup>3</sup>. Tendo a concepção de que as representações sociais apresentavam-se de diferentes formas, procuramos analisar como diferentes veículos de representação – textos historiográficos e literários, imprensa e cinema – acabaram difundindo determinadas concepções e pontos de vista sobre a história que será “contada”.

A análise das representações construídas sobre o cenário e também sobre os personagens centrais da História nos faz refletir sobre o contexto em que cada autor se insere, e principalmente sobre os propósitos que le-

<sup>2</sup> Como nos ensina Antonio Celso Ferreira, que, por sua vez, se valeu dos estudos realizados por Stephan Bann, a caracterização e análise das formas e conteúdos presentes nas representações sociais podem ser realizadas a partir da investigação das mais variadas fontes. Entre elas, Ferreira destaca a análise realizada a partir de textos historiográficos, os diversos tipos de discursos (jurídicos, médicos, filosóficos, teológicos), os textos literários e as pinturas, os museus, as narrativas cinematográficas, entre outras (FERREIRA, 2004).

<sup>3</sup> Quando nos referimos aos diferentes tipos de narrativa, estamos tratando das diferentes formas com que elas se apresentam. Nesse caso, consideramos como narrativas as representações sociais construídas e perceptíveis tanto nos textos historiográficos e literários como na imprensa e no cinema.

vam o autor a “contar” a história dessa ou daquela perspectiva. Da mesma forma, torna-se evidente, em alguns casos, a preocupação por parte dos autores em legitimar sua versão sobre os fatos narrados, recorrendo a testemunhos orais ou até mesmo a referendar documentos cuja legitimidade muitas vezes poderia ser questionada.

Essa é, sem dúvida, uma das questões mais intrigantes da História e que, naturalmente, interfere no ato de ensinar História, uma vez que a História a ser ensinada na sala perpassa toda essa produção, que carece de uma discussão epistemológica mais aprofundada.

Isso também nos faz pensar naquilo que Michael Pollack (1989, p. 4) chamou “de trabalho de constituição e de formalização das memórias.” Segundo ele, para que nossa memória se beneficie da dos outros, não basta que ela nos traga apenas o testemunho, mas sim que essa encontre muitos pontos de convergência entre aquilo que queremos afirmar e as memórias de nossos testemunhos. Somente a partir do encontro dessas memórias é que podemos reconstruir as lembranças do passado sobre uma base comum.

Em nossa investigação, procuramos compreender como diferentes autores – que produzem os discursos da História e, portanto, daquilo que chamamos de produção historiográfica – procuram respaldar seus discursos a partir de testemunhos e diferentes tipos de fontes, que procuram dar veracidade às suas narrativas.

As representações sociais construídas sobre o passado histórico permitem-nos ainda pensar naquilo que Pollack denominou de “trabalho especializado de enquadramento” (Ibidem, p. 11). De acordo com o autor, a memória é alvo de manipulações e defesa de interesses pessoais e coletivos, estando necessariamente relacionada com o contexto e com a época em que foi produzida.

Quanto a essa questão, observamos que as representações construídas sobre o passado e que se revelam presentes nos livros didáticos de História – fonte de pesquisa e de estudo presente no cotidiano da sala de aula – inserem-se precisamente nesse contexto, no qual a memória é, muitas vezes, manipulada de forma que a imagem produzida sobre os fatos é *enquadrada* segundo os objetivos de cada autor e de acordo com sua época.

Com isso torna-se significativo o questionamento acerca do processo que envolve a análise dos diferentes veículos de representação (documentos, filmes, imagens, livros, etc.) sobre o passado, observando em cada

um deles a forma como retratam os lugares da História, seus protagonistas e seus diferentes enredos.

Considerando as afirmações de Michael Pollack, podemos ainda analisar as representações sociais ligadas àquilo que Jacy Alves de Seixas descreveu como um conjunto de interesses coletivos, no “qual lembramos menos para conhecer do que para agir” (SEIXAS, 2004, p. 53).

Segundo a autora, a memória está menos ligada ao processo de entendimento do passado, mas sim diretamente identificada com os interesses que fazem as pessoas lembrarem de um determinado fato. Nesse sentido, a memória pode ser manipulada de acordo com os interesses de determinados grupos e de determinadas épocas. O mesmo, podemos dizer, ocorre na sala de aula, à medida que o professor de História é esse elemento mediador, que, ao tratar com as fontes, acaba interferindo também no processo de construção do conhecimento de seus alunos sobre o passado em questão.

De acordo com Seixas, não existe uma memória desinteressada. Ao contrário, a memória teria um destino prático, realizando a síntese do passado e do presente visando ao futuro, buscando os momentos passados para deles se servir. Dessa forma, “a memória carregaria, assim, um atributo fortemente ético, incidindo sobre as condutas dos indivíduos e dos grupos sociais” (Ibidem, p. 53), procurando com isso induzir as condutas dos indivíduos na sociedade. Sem dúvida, essa teoria defendida pela autora ajuda-nos a entender a dinâmica que envolve a construção e a difusão das representações sociais sobre os diferentes acontecimentos do passado nas aulas de História e que assim acabam se relacionando diretamente com o meio social.

Relacionado com essa questão que envolve a memória coletiva e a construção das representações sobre o passado nas aulas de História, devemos atentar para o estudo realizado pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu (1998), que nos mostra como a produção de discursos está diretamente ligada ao contexto no qual esses se fazem presentes. Inseridos no campo das relações de poder, os discursos procuram estabelecer uma determinada ordem das coisas, seguindo interesses de ordem política, econômica, social e cultural.

Para Bourdieu, a produção dos discursos não ocorre de forma “inocente nem inconsciente”, mas sim como resultado de interesses de determinados grupos, detentores de um poder simbólico<sup>4</sup>. Segundo ele, esse

<sup>4</sup> Para Pierre Bourdieu, o poder simbólico “é um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem gnoseológica: o sentido imediato do mundo (e, em particular, do mundo social) supõe aquilo a que Durkheim chama o conformismo lógico, quer dizer, uma concepção homogênea do tempo, do espaço, do número, da causa, que torna possível a concordância entre as inteligências” (BOURDIEU, 2001, p. 9).

poder age sobre as estruturas sociais, impondo uma determinada visão dos fatos, transformando-os em “verdades absolutas”.

Valendo-nos do pensamento de Bourdieu, podemos entender como a publicação das diferentes obras – com diferentes narrativas e versões sobre o passado – torna-se possível à medida que apresentam leituras e releituras sobre o passado. Seus autores, dotados de reconhecimento no meio social de atuação, são, por assim dizer, *autorizados* a publicar suas versões sobre a História, contribuindo dessa forma para a veiculação de diferentes representações sobre o passado da civilização, o que deve ser observado com muita atenção por aqueles que *ensinam* História.

Assim, acreditamos que as representações sociais produzidas sobre o passado e, de forma especial em nosso caso, sobre o processo que envolve o ensino da História no contexto escolar vinculam-se a esse campo de poder (pedagógico), no qual determinadas ideias podem ser *ditas* e outras precisam ser *silenciadas*. Isso poderia ser exemplificado se tomarmos o período militar na história brasileira, no qual determinadas interpretações e visões não podiam ser “ditas” na sala de aula, uma vez que o regime político e a ideologia do período as consideravam ofensivas ao sistema em que se vivia.

Outra questão que nos parece não poder faltar no debate sobre a História e seu ensino é a produção da imagem dos heróis. Esse fato que, durante muito tempo, habitou as páginas de muitos livros didáticos e que era, antes de tudo, reflexo de determinadas vertentes da historiografia. Essas, por sua vez, acreditavam que a História era explicada fundamentalmente através das ações de personagens heroicos, que assim determinavam os acontecimentos e os resultados dos percursos trilhados pela humanidade.

A presença de personagens como Luís XIV e Napoleão Bonaparte na história europeia ou de D. Pedro I e Getúlio Vargas na história nacional era colocada com tal “pompa”, que nos fazia acreditar que se tratava de personagens, cujos percursos e atitudes poderiam, “isoladamente”, explicar toda uma conjuntura de acontecimentos. Nessa perspectiva, a construção da imagem heroica envolve diversos aspectos e demonstra, por parte de quem o produz ou o difunde (e nesse caso de forma especial temos o papel do professor de História), uma intencionalidade. Aqui nos parece que a questão central do debate reside entre aquele professor que está preocupado em ensinar a história dos vencedores (e, portanto, reafirma a visão dos heróis) ou aquele que procura, a partir da dúvida posta sobre os supostos

heróis do passado, questionar seus alunos quanto aos acontecimentos e ao contexto em que esses foram produzidos.

Nessa mesma linha interpretativa, poderíamos acrescentar a análise das representações sociais, construídas sobre os cenários em que se inserem esses acontecimentos do passado. Sobre eles identificamos diferentes narrativas, que se fazem presentes nas mais variadas obras que tratam da História e que, em diferentes momentos, procuraram caracterizar o espaço geográfico onde se desenvolve a história a ser contada. Entretanto, a falta de uma leitura crítica sobre esse aspecto muitas vezes impede a compreensão dos fatos e da própria relação que se estabelece entre a própria História e a dimensão geográfica/física do espaço sobre o qual se está falando.

A partir dessa análise, constatamos que determinados lugares – que aqui iremos chamar de lugares de memória, em razão desses constituírem-se em lugares de lembrança sobre o passado – são representados através de diferentes veículos de representação, tais como os documentos, os textos historiográficos e literários, a imprensa e, ainda, o cinema, que muito têm produzido atualmente uma sensação de “verdade e autenticidade” a certos acontecimentos do passado, algo sem dúvida sobre o qual precisamos observar mais atentamente. Nesse sentido, a produção de determinadas imagens sobre os lugares da História e presentes nessas diferentes fontes e que, por sua vez, se traduzem em “discursos” sobre esse passado é que acabam imprimindo nas pessoas certas visões sobre o passado.

Mais um aspecto importante a ser considerado nessa discussão é o da produção das diferentes representações construídas e difundidas sobre os personagens históricos. Encontrados muitas vezes em lados opostos, personagens que rivalizam e que são mostrados como “os únicos” responsáveis pela produção do enredo da história que está sendo contada acabam tendo seu perfil e suas ações interpretadas a partir de diferentes ângulos. Essas interpretações, no entanto, acabaram contribuindo, na maioria das vezes, para a construção de uma imagem detratadora da primeira, enquanto se construiu uma imagem heroica para o segundo, ou em ordem inversa dependendo das circunstâncias envolvidas.

Nesse caso, os personagens mostrados são antagonistas, em que a narração das virtudes de um serve de desqualificação para o outro, já que se encontram “de lados opostos” no conflito. Tanto o “mocinho” como o “bandido” da história produzida por esse discurso sobre o passado têm suas representações construídas a par-



tir do contraponto, que é estabelecido entre ambos os personagens.

De acordo com nossa análise, parte das narrativas<sup>5</sup> construídas sobre o passado – e que se manifestam materialmente nos textos de História e na criação e nomeação dos lugares (físicos) da memória (como as praças, monumentos e diferentes espaços sociais) – procuraram incutir no imaginário do leitor a noção de “verdade”, fazendo com que o discurso do autor pareça e assuma a condição de descrição fiel dos seus personagens e fatos. Afinal, o que se quer através disso é produzir uma sensação de “fidelidade” em relação àquilo que está sendo narrado pelo texto de História.

Como nos ensina o historiador José Murilo de Carvalho (1990), baseado nos estudos de Joshua C. Taylor, “os traços de heroísmo, de virtudes cívicas, oferecidos aos olhos do povo, eletrificam suas almas e fazem surgir as paixões da glória, da devoção à felicidade de seu país” (Ibidem, 1990, p. 11). Essas ações, por sua vez, se manifestam muitas vezes e, de forma especial, em alguns materiais didáticos, carregados de adjetivações e qualificações essencialmente ideológicas, que procuram solidificar certas imagens sobre esse passado idealizado. Essa visão de ensino de História, que prioriza os personagens centrais e coloca-os no panteão dos heróis é, em nosso entendimento, uma visão distorcida da realidade e muito contribui para a difusão de um conhecimento parcial e acrítico da realidade.

Ressaltamos com isso que não desconsideramos os demais personagens envolvidos na construção do processo histórico. Esses, sem dúvida alguma, nos permitem compreender o contexto de inserção dos personagens centrais da História, ao mesmo tempo em que tornam compreensível a projeção desses como responsáveis pela liderança, em muitos casos, de grupos rivais. Daí ser possível interpretar criticamente o enredo presente nesse passado que passa a ser analisado e, por consequência, ensinado na sala de aula.

A eleição dos protagonistas da História – como representantes dos dois lados do conflito – remete-nos à análise feita por José Murilo de Carvalho, para quem o processo de “heroificação” inclui necessariamente a “transmutação da figura real, a fim de torná-la arquétipo de valores ou aspirações coletivas” (CARVALHO, 1990, p. 14). Carvalho chama-nos também a atenção que

“por ser parte real, parte construída, por ser fruto de um processo de elaboração coletiva, o herói nos diz menos sobre si mesmo do que sobre a sociedade que o produz” (Ibidem, p. 14).

### 3 AS POSSIBILIDADES DE COMPREENSÃO DE OUTRA(S) HISTÓRIA(S)

A partir das inquietações manifestadas até aqui é que refletimos sobre aquilo que Halbwachs (2004, p. 150) chama de memória coletiva. De maneira especial, Halbwachs mostra-nos como os lugares desempenham um papel fundamental na construção da memória coletiva. Para ele, os lugares que percorremos nos fazem lembrar de fatos ocorridos no passado e, assim, contribuem para a construção da memória coletiva. A construção de monumentos, a denominação de lugares e a preocupação com a valorização de personagens do passado estão diretamente associadas a uma memória coletiva.

Quando uma comunidade elege seus lugares de memória e também seus símbolos e heróis – que passam a representá-la –, pode-se perceber os condicionantes que estiveram envolvidos nesse processo de construção das representações.

Tendo essas questões como problema, procuramos discutir como os diferentes temas ensinados na História (como disciplina no currículo escolar) passaram – e continuam passando – por um processo de (re)significação. Se observarmos a produção da memória sobre diferentes temas da História sul-riograndense, iremos perceber como se operam essas produções mentais e simbólicas da História.

Poderíamos citar aqui inúmeros exemplos dessas “distorções” presentes na História nacional e mundial, mas infelizmente nos perderíamos em incontáveis exemplos ricos em detalhes e apaixonantes pela natureza que nos trazem. Coerentes com uma nova visão interpretativa da História, os lugares de memória têm uma função importante na difusão e na consagração das imagens produzidas sobre o passado. Para Michel Pollack (1989), os lugares de memória somente se constituem em espaço de preservação de uma memória se assim a comunidade os reconhece.

Acrescente-se a isso a constatação de que os lugares de memória construídos sobre os diferentes episódios

<sup>5</sup> O termo *narrativa* é aqui empregado para referendar as representações perceptíveis nos textos históricos, literários e fílmicos. Nesse sentido, utilizamos o conceito de narrativa enquanto discurso como uma dada versão sobre os fatos.

do passado, como por exemplo o Movimento Farroupilha, são construídos no momento em que lideranças políticas e diferentes segmentos da sociedade sentem a necessidade de materializar uma versão sobre o episódio e de utilizá-la estrategicamente. Nessa perspectiva, os lugares de memória não somente terão seu significado reconhecido pela sociedade, como impedirão que ela os esqueça, forçando-a a se posicionar tanto em relação ao passado como em relação ao futuro almejado.

O historiador José Murilo de Carvalho (1990, p. 13) refere-se à associação existente entre construção dos imaginários sociais e a criação de diferentes símbolos para reforçar uma determinada visão sobre o passado. Para ele, a manipulação dos símbolos, das alegorias e até mesmo dos mitos criados sobre os personagens históricos nos ajuda a compreender a dinâmica que envolve a construção dos imaginários sociais.

Ainda em relação à dinâmica que envolve a análise das representações sociais e à construção dos lugares de memória, resgatamos aquilo que Sandra Pesavento chama de “ressemantização do tempo e do espaço” (PESAVENTO, 2002, p. 162). Para ela, é preciso considerar as transformações de caráter econômico, político, social e cultural, para que se torne possível a realização de uma leitura das representações sociais construídas num determinado contexto. Nesse sentido, a época e o espaço no qual ocorreram essas construções devem ser levados em consideração para que as representações se tornem parte integrante da coletividade da qual fazem parte. Assim, é preciso considerar o fato de que as representações são produzidas social e historicamente, não sendo “anacrônicas, deslocadas ou necessariamente falsas, pois traduzem formas de sentir, pensar e ver a realidade” (Ibidem, p. 162). Entendemos, portanto, que a construção das representações sociais sobre os fatos do passado – e que foram materializadas naquilo que chamamos de lugares de memória – estão diretamente vinculadas ao contexto da época de seu surgimento.

A partir da compreensão das condições e dos interesses que estão presentes em cada época é que podemos analisar os diferentes lugares de memória como resultado daquilo que determinados grupos procuram imprimir como noção de “verdade”. A criação dos lugares de memória atua nesse sentido de (re)lembrar e manter viva na memória das pessoas aquilo que se quer

mostrar e aquilo que se quer “apagar” da memória social.

Ainda de acordo com Maurice Halbwachs (2004), nossas lembranças “permanecem coletivas, e elas nos são lembranças pelos outros, mesmo que se trate de acontecimentos nos quais só nós estivemos envolvidos, e com objetos que só nós vimos” (HALBWACHS, 2004, p. 30). Em outras palavras, Halbwachs mostra-nos como a memória não é resultado de um trabalho individual, mas sim resultado do trabalho coletivo. Para o autor, a memória, inserida no meio social, é construída coletivamente.

Fundamental para pensar o ensino da História a partir da interpretação dos significados que os lugares de memória exercem na compreensão dos conteúdos de História é mostrar na sala de aula que esses espaços são, antes de tudo, dotados de um significado simbólico. Ou seja, esses lugares nos remetem a pensar sobre os fatos que ali ocorreram e pessoas que ali estiveram. É nesse sentido que destacamos a criação dos diferentes lugares de memória (monumentos, praças, instituições, etc.) e os vinculamos ao processo de (re)significação da História, uma vez que os tomamos como evidência das visões e dos sentimentos coletivos que se faziam presentes na época de sua criação<sup>6</sup>.

Embasamos nossa análise sobre os monumentos históricos que nos levam a refletir e (re)lembrar os fatos do passado a partir dos estudos realizados por Françoise Choay (2001). De acordo com essa autora, o sentido original do termo “monumento” é do latim *monumentum*. Esse, por sua vez, deriva de *monere*, que significa advertir ou lembrar. Para a autora, o monumento tem como propósito essencial não apenas apresentar ou dar uma informação neutra. Ao contrário, o monumento tem, segundo Choay, a intenção de tocar uma memória viva pela emoção (CHOAY, 2001, p. 18).

Considerando que os monumentos construídos pela comunidade não estão dispostos de forma inocente ou desprovidos de significação, estando diretamente relacionados com a história da comunidade que os erigiu, assim como com os interesses de seus “construtores”, pode-se acrescentar: “Para aqueles que edificam, assim como para os destinatários das lembranças que veiculam, o monumento é uma defesa contra o traumatismo da existência, um dispositivo de segurança. O monumen-

<sup>6</sup> Consideramos a afirmação apresentada por Meneses bastante esclarecedora na análise que propomos realizar sobre os lugares de memória de uma cidade. Para ele, “a cidade é mais que espaço físico; é mais que materialidade. Ela é o locus continuum de cultura, onde natureza, construção material, símbolos, significados e representações se constroem em diversidade e em harmonia” (MENESES, 2004, p. 87).

to assegura, acalma, tranquiliza, conjurando o ser do tempo” (Ibidem, p. 18).

Dessa forma, evidencia-se a eficácia simbólica exercida pelos monumentos. Localizados estrategicamente no espaço social das cidades, os monumentos representam formas de pensar, sentir e expressar os valores coletivos.

Tomados como “símbolos espaciais”<sup>7</sup>, os diferentes monumentos históricos, assim como outros tantos símbolos que passam a representar parte da história de um lugar devem ser entendidos como resultado de diferentes interesses – até mesmo antagônicos às vezes – e anseios presentes nessa comunidade. É justamente esse antagonismo que torna possível pensarmos os dois monumentos sob a perspectiva da construção de alteridades históricas. Isto é, o valor simbólico atribuído por uma comunidade em relação a seus objetos tem muitas vezes significados contraditórios, dependendo dos grupos que os produzem.

O antropólogo Luiz Antônio de Oliveira, em seu importante estudo sobre “os mártires de Canhaú” (2003)<sup>8</sup>, mostrou como o relato histórico é elaborado, constituindo uma trama histórico-religiosa, na qual o passado é teatralizado. Oliveira destaca que os locais em que ocorrem conflitos de caráter religioso tornam-se *bem-aventurados*, em contraste com as ações antagônicas dos seus personagens, fabricando aquilo que ele chama de alteridades históricas. Segundo o antropólogo, uma comunidade procura sempre “atualizar” sua história, para, a partir dos supostos erros do passado, construir uma nova identidade para o local.

Contraopondo-se a esse processo de valorização, constata-se que cenas e personagens do passado são, propositalmente, muitas vezes “esquecidas” tanto pelas fontes como pelas próprias escolhas feitas por quem manipula essas fontes, evidenciando o que Oliveira denomina de *celebração da história*. Para ele, esse processo em que fatos do passado – percebidos como *bens simbólicos* – são submetidos ao *inventário dos interesses presentes*, como constatado em Sapiranga no início gerações, elege fatos e personagens que devem (ou não) ser lembrados.

O diálogo que se estabelece entre o passado e o presente que se está vivendo produz um “discurso” sobre o passado. Um discurso – é preciso lembrar – cir-

cunstanciado pelos diferentes contextos e pelas múltiplas interlocuções, dependente diretamente da ótica de quem está “lendo” os vestígios do passado.

Nessa perspectiva de discutir criticamente a produção dos diferentes discursos sobre o passado (sejam eles documentos, monumentos ou os mais diversos lugares de memória), destacamos aquilo que Roger Chartier (2002) refere quando trata das inúmeras possibilidades de *leitura de um símbolo*, afirmando que esse nunca é “lido” de uma única maneira.

Segundo Chartier (2002), existem diferentes formas de interpretação de um símbolo, sendo que sua leitura está diretamente vinculada ao contexto no qual o observador está inserido, bem como ao olhar que esse lança sobre o objeto em questão. Daí a origem das múltiplas interpretações que dão significados diferentes a esses símbolos. Consequentemente, pode-se dizer que os símbolos construídos sobre o passado tem a finalidade de “educar” os olhares de uma comunidade, interferindo de forma determinante no “tipo” de História que está se ensinando.

Acreditamos ser válido agregar a essa discussão em torno dos símbolos e sua difusão através do ensino da História a questão que envolve as rupturas e a construção de novas “tradições” pelas sociedades em momentos de transformações rápidas. Para tanto, resgatamos a afirmação do historiador Eric Hobsbawn (1997), a qual acreditamos que contribuiu para a reflexão que propomos, na medida em que esse historiador critica a forma como muitas sociedades manipulam indiscriminadamente os discursos sobre seu passado (HOBSBAWN, 1997, p. 12-13).

Partindo das colocações feitas por Hobsbawn, observamos uma clara relação entre os discursos produzidos sobre o passado (e que se manifestam nos textos didáticos e nos mais diferentes fontes de estudo empregadas pelo professor de História na sala de aula) e a invenção – e difusão – de determinadas verdades sobre esse passado.

O imaginário, vale lembrar, tem como um de seus pontos de referência – e de lembrança – os lugares de memória, na expressão de Pierre Nora (1993), para quem “a memória pendura-se em lugares assim como a História em acontecimentos” (NORA, 1993, p. 25). Acredi-

<sup>7</sup> Luiz de Oliveira chama de *símbolos espaciais* as representações construídas sobre o passado e que podem ser percebidas pelo olhar. Assim, ele identifica como símbolos espaciais as construções materiais realizadas pelo homem para representar o seu passado (OLIVEIRA, 2003, p. 9).

<sup>8</sup> Seu estudo parte da análise do culto aos mártires de Canhaú no Rio Grande do Norte, mortos na primeira metade do século XVII e beatificados em 2000 pela Igreja Católica.

tamos que símbolos, como o hino, a bandeira e a própria criação de monumentos alusivos a um novo regime político, assim como a renomeação dos lugares de memória das mais diferentes cidades, que passam a contar com nomes que referendavam personalidades e feitos, desempenham um papel preponderante na consolidação da nova ideologia que diferentes grupos de poder procuram difundir.

Cabe aqui lembrar aquilo que o historiador José Newton Coelho Meneses (2004) afirma quando se refere ao papel desempenhado pelos monumentos históricos. Para ele, os monumentos “busca[m] tornar viva a memória de algo importante e identitário socialmente. Nesse caso, ele[s] tem, necessariamente, como mediadores a memória construída e a história” (MENESES, 2004, p. 31).

Os lugares de memória – espalhados pelas nossas cidades – constituem-se, dessa forma, em materializações dos sentimentos e dos interesses predominantes em cada época. Sentimentos e interesses que acabaram por determinar a condenação ou a celebração, a memória ou o esquecimento dos episódios e de seus personagens.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalmente, podemos afirmar que a discussão que nos propomos a fazer nesse exercício sobre o “fazer da História” na sala de aula teve como desafio maior articular diferentes questões que implicam o fazer pedagógico do professor de História na atualidade. Articular questões de cunho metodológico com concepções de educação patrimonial, observando nos lugares de memória da História possibilidades de exploração dos sentidos produzidos sobre o passado e identificar nesses lugares possibilidades de interpretação sobre personagens e fatos encobertos pela historiografia “tradicional”, foram algumas das provocações que procuramos trazer com essa discussão.

Através da análise mais atenta das produções sobre o passado buscamos interrogar sobre as condições em que os “discursos da História” são produzidos. A difusão de determinadas visões (muitas vezes parciais) sobre esse passado a ser ensinado na sala de aula pode trazer, como consequência, o ensino de uma História desprovida de criticidade e inserida num contexto de anacronismo. Ao contrário, a interpretação racional e crítica por parte do professor e a escolha de fontes que corroboram para o desabrochar de uma visão complexa e desafiadora sobre o passado produzirão “novos discursos” sobre essa História pesquisada na sala de aula.

Se, por um lado, eles correrão o risco de continuar sendo “visões” sobre esse passado, ao menos trarão à tona novas “possibilidades de se enxergar” esse passado através de novos “óculos”, com novas lentes sobre o passado humano, muitas vezes ofuscado por diferentes condicionantes históricos.

#### REFERÊNCIAS

- BARREIRA, Irllys Alencar F. A cidade no fluxo do tempo: invenção do passado e patrimônio. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 5, n. 9, jan./jun. 2003.
- BOURDEU, Pierre. **O poder simbólico**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- \_\_\_\_\_. **A economia das trocas linguísticas**. São Paulo: Edusp, 1998.
- BRASIL, Luiz Antonio de Assis. **Videiras de cristal**. 5. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1997.
- BURKE, Peter. **Testemunha ocular: história e imagem**. Bauru: EDUSC, 2004.
- CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas: o imaginário da República no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CHARTIER, Roger. **À beira da falésia: a história entre certezas e inquietude**. Porto Alegre: UFRGS, 2002.
- CHOAY, Françoise. **A alegoria do patrimônio**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.
- FERREIRA, Antonio Celso. Heróis e vanguardas, romance e história: os intelectuais modernistas de São Paulo e a construção de uma identidade regional. In: PESAVENTO, Sandra J. (Org.). **Escrita, linguagem, objetos: leituras de história cultural**. Bauru: EDUSC, 2004.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2004.
- HOBSBAWN, Eric; RANGER, Terence. **A invenção das tradições**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 5. ed. Campinas: UNICAMP, 2003.
- LEENHARDT, Jacques. As luzes da cidade: notas sobre uma metáfora urbana em Jorge Amado. In: PESAVENTO, Sandra J. (Org.). **Escrita, linguagem, objetos: leituras de História Cultural**. Bauru: EDUSC, 2004.
- MENESES, José Newton Coelho. **História e turismo cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- MYERSON, Daniel. **Sangue e esplendor**. A história dos piores tiranos da humanidade. Rio de Janeiro: Ediouro, 2003.
- NORA, Pierre. Entre memória e história. A problemática dos lugares. **Projeto História**. São Paulo, n. 10, dez. 1993. [Revista do Programa de Pós-Graduação em História e do Departamento de História PUCSP].

OLIVEIRA, Lucia Lippi. A construção do herói no imaginário brasileiro de ontem e de hoje. In: PESAVENTO, Sandra Jatahy (Org.). **História cultural: experiências de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

OLIVEIRA, Luiz Antônio de. O teatro da memória e da história: Alguns problemas de alteridade nas representações do passado presentes no culto aos mártires de Canhaú – RN. **Revista de Humanidades**, v. 4. n. 8, abr./set. 2003.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Palavras para crer: Imaginários de sentido que falam do passado. **Nuevo Mundo, Mundos Nuevos**, n. 6, 2006. Disponível em: <<http://nuevomundo.revues.org/document1499.html>>. Acesso em: 10 jan. 2012.

\_\_\_\_\_. **O imaginário da cidade: visões literárias do urbano**: Paris, Rio de Janeiro, Porto Alegre. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

POLLACK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2. n. 3, 1989.

SEIXAS, Jacy Alves de. Percursos de memórias em terras de história: problemas atuais. In: BRESCIANI, Stella; NAXARA, Márcia (Orgs.). **Memória e (res)sentimento: indagações sobre uma questão sensível**. Campinas: UNICAMP, 2004.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. **O local da diferença: ensaios sobre memória, arte, literatura e tradução**. São Paulo: Editora 34, 2005.

SOARES, Mozart Pereira. **O Positivismo no Brasil: 200 anos de Augusto Comte**. Porto Alegre: AGE Editora, UFRGS, 1998.

THEODORO, Janice. Canudos 100 anos depois: da vida comunitária ao surgimento dos movimentos fundamentalistas. In: ABDALA JÚNIOR, Benjamin; ALEXANDRE, Isabel (Org.). **Canudos: palavra de Deus sonho da terra**. São Paulo: SENAC; Boitempo Editorial, 1997

# FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UM CAMINHO EM CONSTRUÇÃO

## CONTINUING TEACHERS' EDUCATION: A PATH UNDER CONSTRUCTION

*Daiane Rohr da Rosa<sup>1</sup>*  
*Doris Helena Schaun Gerber<sup>2</sup>*

**RESUMO:** No presente artigo, trazemos os resultados de uma pesquisa realizada com professores dos anos finais do Ensino Fundamental de uma rede privada de ensino em 2011. O foco dessa pesquisa era entender se o jeito do professor aprender interferia no seu jeito de ensinar. Dentre as inúmeras contribuições advindas com a pesquisa selecionamos aquelas que de alguma forma se relacionavam com a formação continuada de professores. Destacamos que o grupo entrevistado não foi diretamente questionado sobre o que é formação continuada por acreditar que os professores já possuíam esse conhecimento. No entanto, surpreendeu-nos a real compreensão do que esse processo significa para eles. Verificamos que a maioria dos professores valoriza e investe na sua formação continuada, mas acredita que a formação mais importante é aquela que ocorre fora da escola, não considerando a formação que a escola oferece como relevante. Assim sendo, se desejamos que os professores valorizem os espaços de formação oportunizados pela e na escola, também nesse ambiente se deve refletir com os professores sobre a importância desse espaço de formação. Por isso, nesse processo, a escola pode contribuir ao estimular momentos de partilha entre professores sobre estudos/leituras realizados e ao desenvolver atividades metacognitivas em que os professores sejam desafiados a tomar consciência dos significados que eles próprios atribuem a seu processo de aprender.

**Palavras-chave:** Formação continuada de professores. Metacognição.

**ABSTRACT:** In this article we present the results of research conducted with teachers in the final years of elementary school in a private school system in 2011. The focus of this research was to understand if the way the teacher learns interferes in their manner of teaching. Among the many contributions originating from the research we selected those that in some way were related to continuing teacher education. We emphasize that the group interviewed was not directly questioned about what continuing education is, since we believe that the teachers already knew this. However, we were surprised at the real understanding of what this process means for them. We found that most of the teachers value and invest in their continuing education, but believe that the most important training is the one that occurs outside school, not considering the training offered by the school relevant. Thus, if we want teachers to value the spaces for training offered by and in the school, also in this environment one should think with the teachers about the importance of this formation space.

For this reason, in this process, the school can contribute to stimulate moments of sharing among teachers about studies/readings performed and by developing metacognitive activities in which teachers are challenged to become conscious of the meanings that they themselves assign to their learning process.

**Keywords:** Continuing teachers' education. Metacognition.

Nos últimos anos do século XX, em todos os setores profissionais, a formação continuada coloca-se como um requisito para a atualização constante como

decorrência dos avanços no conhecimento, na tecnologia e no mundo do trabalho. “Incorporou-se essa necessidade também aos setores profissionais da educação, o

<sup>1</sup> Estudante de Pedagogia do Instituto Superior de Educação Ivoti. E-mail: daianerohr@iei.org.br

<sup>2</sup> Diretora Pedagógica do Instituto Superior de Educação Ivoti. Professora do Instituto Superior de Educação Ivoti. E-mail: doris@isei.edu.br

que exigiu o desenvolvimento de políticas nacionais ou regionais em resposta a problemas característicos do nosso sistema educacional” (GATTI, 2008, p. 58).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96 impulsionou a formação continuada ao afirmar que essa seria uma das estratégias de qualificação do trabalho docente. Especificamente o artigo 67, inciso II, aponta para “o aperfeiçoamento profissional continuado como uma obrigação dos poderes públicos”. Diante dessa proposição, a formação continuada passa a integrar o cotidiano das redes de ensino, e os professores familiarizam-se com essa expressão.

No presente artigo, trazemos os resultados de uma pesquisa realizada com professores dos anos finais do Ensino Fundamental de uma rede privada de ensino em 2011. O foco dessa pesquisa era entender se o jeito do professor aprender interferia no seu jeito de ensinar. Na sistematização dos dados analisados, os mesmos foram organizados em várias categorias, e o presente texto aborda a categoria da formação continuada de professores, considerando as respostas dadas pelos professores para as seguintes questões: 1. Enquanto professor, como você aprende? 2. Após participar de um encontro, congresso, curso, seminário, o que você faz com as novas informações? Por quê? 3. Como você investe na sua formação continuada? 4. Com que frequência investe na formação continuada? Assume os custos financeiros decorrentes?

Destacamos que o grupo entrevistado não foi diretamente questionado sobre o que vem a ser formação continuada por acreditarmos que os professores já possuíam essa compreensão.

Ao responderem sobre como investem na sua formação continuada, percebeu-se que a quase totalidade participa de cursos de diferentes naturezas: extensão, especialização, mestrado, doutorado, cursos promovidos pela Rede Sinodal de Educação, EAD e ainda alguns não especificados. Alguns professores afirmam que não estão investindo em formação continuada por falta de tempo, condições financeiras, saúde ou motivação no momento. Dois entrevistados manifestaram: “Meu corpo não me permite mais longo tempo sentada” e “no momento não tenho feito nada, apenas o que a escola oferece”. Essas afirmações expressam a compreensão de que formação continuada é aquela que ocorre fora da escola. No entanto,

“[...] se entende formação continuada como um processo complexo e multideterminado, que ganha materialidade em múltiplos espaços/atividades, não se restringindo a cursos e/ou treinamentos, e que favorece a apropriação de conhecimen-

tos, estimula a busca de outros saberes e introduz uma fecunda inquietação contínua com o já conhecido, motivando viver a docência em toda a sua imponderabilidade, surpresa, criação e dialética com o novo” (PLACCO; SOUZA, 2006).

Houve destaque para a formação proposta pela Rede Sinodal de Educação e a política de apoio das escolas aos eventos da Rede. Percebeu-se inclusive a receptividade de um professor para acolher a sugestão, vinda da direção da escola em que atua, de participação em eventos de formação continuada. Acreditamos válida essa observação porque a direção também enxerga a necessidade de qualificação dos profissionais, uma vez que a formação é a “única via de desenvolvimento profissional dos professores” (IMBERNÓN, 2010, p. 81).

Percebe-se que os professores valorizam a formação continuada, no entanto chama atenção que os mesmos não consideram a formação que a escola oferece como relevante para sua formação continuada. Perguntamos por que os professores pensam assim? Uma das hipóteses levantadas nos remete à concepção histórica de que formação seria treinamento, em que os saberes são transmitidos verticalmente por pessoas que teriam respostas às dificuldades enfrentadas pelos professores. A busca por essas respostas induzia a seguir uma receita em que nela “existe uma série de comportamentos e técnicas que merecem ser reproduzidos pelos professores nas aulas, de forma que para aprendê-los são utilizadas modalidades como cursos, seminários [...]” (IMBERNÓN, 2010, p. 54).

Outra hipótese seria que a formação de professores carrega um histórico de dependência, como se fossem objetos da formação, mas a escola exige do professor a postura de que o protagonismo docente seja assumido. No entanto, constata-se que alguns professores têm dificuldades de enfrentar e assumir o desenvolvimento de sua atividade profissional. Sabe-se que esse protagonismo é imprescindível, pois é na escola que o professor coloca seu conhecimento e sua criatividade à disposição do grupo com o qual está trabalhando. E isso acontece em um contexto localizado onde os “[...] professores devem assumir a condição de ser sujeitos da formação, compartilhando seus significados, com a consciência de que todos somos sujeitos quando nos diferenciamos trabalhando juntos e desenvolvendo uma identidade profissional [...]” (IMBERNÓN, 2010, p. 78).

Mizukami coloca como grande desafio à formação continuada de professores a construção de “estratégias investigativas e formativas que permitam, processualmente, oferecer respostas, mesmo que provisórias, aos problemas estudados e, ao mesmo tempo, contri-

buir para que os professores reconstruam suas práticas, considerando o *ethos* da escola” (MIZUKAMI et al., 2002, p. 42). Essa perspectiva identifica que os professores, na escola, realizam o seu trabalho enfrentando situações cotidianas que necessitam ser resolvidas, mas esse processo nem sempre é considerado por eles como formação continuada, apesar de investirem grande energia na superação de dificuldades encontradas no planejamento e/ou no desenvolvimento de processos pedagógicos que promovam a aprendizagem de estudantes. Será que essa visão modificaria se a escola certificasse a formação que oferece, uma vez que atividades realizadas fora da escola são valorizadas também mediante uma certificação?

A participação em congressos, seminários e palestras e as trocas entre colegas parece ser uma forma de aprendizagem destacada pelos professores quando foram questionados sobre sua forma de aprender. A modalidade de aprendizagem mais citada foram leituras, seguida pela pesquisa, estudo e registro escrito. Nas respostas dos professores, é inexpressivo que a aprendizagem se dá em reuniões pedagógicas e de estudo. Sabe-se que as reuniões pedagógicas também pressupõem trocas de aprendizagens entre professores, mas apenas uma pessoa fez esse destaque. Também apenas uma pessoa menciona a formação continuada como estratégia de aprendizado e outra pessoa de “estar aberta para aprender em diferentes situações que vivencio”. Nessas respostas, verificou-se uma quase desvinculação do processo de aprender como parte da formação continuada destes professores.

Um terço dos entrevistados menciona que adapta o aprendido à sua prática docente após a participação em congressos, seminários, encontros. A mesma porcentagem socializa os conhecimentos entre seus pares.

Outro questionamento realizado foi a frequência com que os professores investem na formação continuada e se assumem os custos financeiros decorrentes. Percebe-se que a grande maioria dos professores assume custos com sua formação continuada e que há um equilíbrio entre os investimentos financeiros da instituição em que o professor trabalha e os individuais. Por outro lado, também foi destacada a “dificuldade de liberação do trabalho e os próprios custos, pois, quando o curso não é promovido pela Rede Sinodal, a instituição não oferece auxílio e isso pode tornar o curso inviável, pois, além da inscrição, temos transporte, hospedagem, etc...”, afirmou um dos entrevistados.

Os depoimentos dos professores trouxeram dimensões importantes para continuar refletindo sobre formação continuada. Surpreendeu-nos a real compre-

ensão do que esse processo significa, pois verificamos que a maioria dos professores considera que a formação mais importante é aquela que ocorre fora da escola. Não podemos esperar que professores valorizem os espaços de formação oportunizados pela escola e na escola se a própria escola não refletir com os professores sobre a importância desse espaço de formação.

A formação continuada é concebida como formação em serviço, enfatizando o papel do professor como profissional e estimulando-o a desenvolver novos meios de realizar seu trabalho pedagógico com base na reflexão sobre a própria prática. [...] nessa perspectiva, a formação deve se estender ao longo da carreira e deve se desenvolver, preferencialmente, na instituição escolar (ANDRÉ et al., 1999).

Acreditamos que o desenvolvimento profissional docente deve ser realizado pelos próprios professores se os mesmos “quiserem ser os protagonistas de sua formação e de seu desenvolvimento profissional” (IMBERNON, 2010, p. 81), mas a escola em que eles atuam também pode contribuir quando desenvolver atividades metacognitivas nos processos de formação de professores. Assim sendo, nesse processo metacognitivo, os professores seriam desafiados a tomar consciência dos significados que eles próprios atribuem a seu processo de aprender. Além disso, cabe à escola estimular momentos de partilha entre professores sobre estudos/leituras realizados e valorizar todos os momentos de formação propostos por ela, pois “a aprendizagem de adultos resulta da interação entre adultos, quando experiências são interpretadas, habilidades e conhecimentos são adquiridos e ações são desencadeadas” (PLACCO; SOUZA, 2006).

### REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, n. 68/especial, 1999.
- GATTI, Bernadete A. *Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década*. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>>. Acesso em: 31 out. 2012.
- IMBERNÓN, Francisco. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti et al. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EdUFCAR, 2002.
- PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan. *Aprendizagem do adulto professor*. São Paulo: Loyola, 2006.



## SIM, PROFESSOR: TU SABES! E EU?

### YES, TEACHER: YOU KNOW! AND WHAT DO I KNOW?

*Marguit Carmem Goldmeyer<sup>1</sup>*

**RESUMO:** O presente artigo apresenta reflexões sobre a metodologia adotada no Ensino Superior e como podemos potencializar as aprendizagens dos estudantes, incentivando a participação ativa e o protagonismo dos estudantes através de aulas interativas e de uma abordagem de temas transversais. Apresentamos também estratégias metodológicas que mostram como podemos, através de pequenas mudanças em nosso jeito de ensinar, promover aulas interativas e reflexivas que terão como finalidade a aprendizagem dos estudantes. As indagações e sugestões são igualmente válidas para a reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem na Educação Básica. As reflexões partem da experiência de educadores que acreditam que o jeito de ensinar interfere no jeito de aprender.

**Palavras-chave:** Metodologia. Aulas interativas. Participação. Aprender.

**ABSTRACT:** This article presents reflections on the methodology adopted in Higher Education and how we can potentiate the students' learning through interactive lessons and an approach to transversal topics. We also present some methodological strategies that show how we can, through small changes in the way we teach, promote interactive and reflexive lessons, whose purpose is to get the students to learn. The questions and suggestions are equally valid for reflection on the process of teaching and learning in Basic Education. The reflections come from the experience of educators who believe that the way teaching is done interferes in the way of learning.

**Keywords:** Methodology. Interactive classes. Participation. Learning.

#### 1 ENSINAR E APRENDER: ROTAS COLETIVAS

Na Educação Básica, nos últimos anos, percebe-se que a reflexão sobre como o aluno aprende e a relevância disso no jeito do professor ensinar ocupa um lugar de destaque nos momentos de diálogo pedagógico. Compreender como o aluno aprende para saber como ensinar melhor instiga professores a rever a sua prática. Assim surge a pergunta: mas qual é o espaço da reflexão sobre esse tema no Ensino Superior? Ou ainda: como ocorre o processo de ensino e aprendizagem no Ensino Superior? Talvez alguns questionem a necessidade dessa reflexão, porque pressupõe que seja algo óbvio, automático: professor ensina e aluno aprende baseado na ideia “ora são adultos”.

Certamente é desejo de todos os envolvidos que a aprendizagem ocorra. É necessário, todavia, rever alguns conceitos, como por exemplo a eficácia da transmissão unidirecional de conhecimento em que os professores dão sua aula no estilo palestra, usam o data-show como recurso, mostram muitas lâminas ricas em conteúdo, mas não instigam para a participação ativa dos alunos. A consolidação do aprender pressupõe envolvimento dos aprendizes, compartilhamento de conhecimentos prévios, que serão o ponto de partida para a construção e reconstrução de saberes, cooperação entre os sujeitos, interação e a constante busca por significados.

Há poucos dias fui surpreendida, durante a aula no Ensino Superior por uma frase de uma estudante:

---

<sup>1</sup> Doutora em Teologia pela Escola Superior de Teologia – São Leopoldo. Professora no Instituto Superior de Educação Ivoti (ISEI) e no Instituto de Educação Ivoti. Currículo Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do>. E-mail: [marguit@isei.edu.br](mailto:marguit@isei.edu.br)

“Nunca imaginei que no Ensino Superior eu assistisse a uma aula em que a professora usasse cartazes!”. O olhar da estudante não era de repressão. Na verdade, nos seus olhos eu pude perceber uma aprovação. À pergunta reagi dizendo: “Isso é bom ou ruim?” Imediatamente veio a argumentação: “Muito bom, como futuros professores, é muito importante que vivenciemos jeitos diferentes de dar aula”. Nesse momento, outras estudantes já intervieram dizendo: “Não são meros cartazes, construímos juntos um mapa conceitual a partir do texto que tínhamos lido. Você poderia ter realizado apenas uma discussão sobre o texto, mas não, a gente começou com palavras-chave, anotamos... montamos, tivemos que interagir”. O comentário provocou uma interessante reflexão no grupo sobre o tema metodologia no Ensino Superior.

As colocações das estudantes acompanharam-me nos dias seguintes: o que significa ensinar no superior? E o principal: ensinar futuros professores, dos quais nós esperamos que promovam, nas aulas, aprendizagens significativas. Cartaz na era da tecnologia? Talvez alguém se pergunte. Não seria bem mais fácil projetar no *Datashow*? Sim, o *Datashow* estava sendo usado. Mas a tela, na qual a imagem do PowerPoint estava sendo projetada, não podia ser cortada. Não podíamos pegar as palavras e interligá-las, montar e desmontar o mapa conceitual. As mãos colaboraram, o corpo teve que se levantar e ir até o centro... O cérebro gostou quando as mãos pegaram as palavras, colocaram-nas de outro jeito, quando os olhares de todos foram ao encontro de um e de outro colega, fazendo com que surgissem novas sinapses.

## 2 AULAS INTERATIVAS NO ENSINO SUPERIOR

Focarei o tema do presente artigo para o Ensino Superior, mas a reflexão é válida e necessária para todos os níveis de ensino: Como preparamos nossas aulas? Preparamos? Como usamos os recursos tecnológicos? Que estratégias metodológicas adotamos e por quê?

Cabe destacar a contribuição de Francisco Imbernon (2012, p. 9). “É preciso lembrar que o importante não são as diversas metodologias ou técnicas de ensino como um fim em si mesmo, mas a preocupação do professor ou da professora com a aprendizagem dos alunos e como essa se origina em todo o processo de ensino”.

Trabalhar de jeito diferente exige coragem de mudar, de inovar e de arriscar um pouco, porque pela participação e questionamentos dos estudantes a aula

pode mudar de direção e como professores temos que estar muito bem preparados e com “cartas na manga” para não perder o foco, mas permitir e incentivar uma abordagem mais transversal. Nem sempre as estratégias que escolhemos, com a melhor das intenções, são exitosas, pois lidamos com pessoas, e essas reagem de forma diferente diante dos desafios. Alguns participam sempre, outros se tiverem que pensar muito não gostam da ideia. É cômodo também para o estudante ficar sentado simplesmente ouvindo, confiante em receber depois os slides apresentados para, a partir deles, estudar para a prova. Preparar a aula, pensando “Se eu fizer assim, eu provocarei tais reflexões... se eu der aquele texto, eles terão o embasamento teórico para o próximo passo que é ... se eu usar esta frase, provocarei o grupo para que tragam seus conhecimentos prévios de uma maneira bem espontânea. Se eu fizer o trabalho em grupo de 3, todos de alguma forma terão que dar sua opinião. Se eu deixar que escolham os parceiros de grupo...” exige disponibilidade, tempo, mas é muito gratificante. É motivo de alegria dar uma aula em que se percebe que valeu a pena planejá-la bem, os alunos aprenderam muito mais. Há também os momentos em que preparamos muito bem uma aula e que, por algum motivo, o resultado não condiz com aquilo que era esperado. No primeiro momento, frustramo-nos um pouco, mas, em seguida, vem a reflexão: “Por que não deu tão certo? Onde e como eu poderia ter feito diferente”. Essas reflexões pós-aula são de extrema relevância. Mizukami et al. (2002, p. 51), estudiosa na área da formação continuada, coloca que “professor reflexivo é aquele capaz de analisar a própria prática e o contexto na qual ela ocorre, de avaliar diferentes situações de ensino/escolares, de tomar decisões e de ser responsável por elas”.

Ensinar exige ter coragem de inovar e de ousar. Por isso como professores somos privilegiados de estar no contínuo movimento do aprender, de viver a ideia do inacabamento, sugerido por Paulo Freire. Arriscar usando uma estratégia de ensino diferente; arriscar entrando na sala como professor de Literatura declamando uma poesia; arriscar convidando um colega de outra área do conhecimento para assistir a nossa aula, com intuito de depois dar seu parecer avaliativo: quanta aprendizagem! Como diz Cortella (2011, p. 29): “Ser capaz de arriscar é uma das coisas mais inteligentes para mudar”.

A escolha de estratégias não pode ser um mero desejo de fazer algo diferente e muito menos o simples uso de dinâmicas ou técnicas que não contemplem o conteúdo que precisa ser dado e que não combinem com o conteúdo. Uma aula expositiva pode ser muito signifi-

cativa se ela instigar a curiosidade, fizer refletir, promover o exercício do olhar especulativo, a formulação de hipóteses, se houver interação, se agregar significados, se fomentar o intercâmbio de ideias e levar à resolução de problemas.

O objetivo não é trazer receitas, mas ajudar a pensar sobre como conduzimos nossas aulas, relembrar de pontos básicos que contribuem para uma boa aula. Assim traremos algumas sugestões de como preparar a aula, atentando para os diferentes momentos, de como promover a participação dos alunos, enfatizaremos a necessidade de criar um bom clima de comunicação e também lançaremos um olhar compreensivo para as dificuldades dos professores diante das mudanças.

### **3 UMA BOA AULA: INÍCIO, MEIO E FIM**

A boa aula é como tudo na vida: tem início, meio e fim. Na vida, uma ou outra fase, às vezes, parece estender-se mais e acabamos não gostando da situação ou querendo que não termine, mesmo que saibamos que precisamos passar por todas as fases. Assim também é com a aula: se ficarmos o tempo todo só na parte explicativa do assunto, correspondente à introdução, falando e explicando, sem fazer uma pausa para ouvir as contribuições dos estudantes, ou se não abriremos espaço para que o conhecimento explicado seja sintetizado em algumas frases ou se não exemplificarmos com situações conhecidas, trouxermos uma situação problema, um cálculo, um texto em que o exposto seja aplicado, uma notícia atual ligada ao tema, tudo será uma fase só, e a monotonia tem grandes chances de se tornar uma ou vinte da aula. Por outro lado, se o fim chegar muito rápido, se não tivermos nem tempo de curtir, de averiguar, de comparar, de esquematizar, de classificar informações, também não gostamos. Tudo tem seu tempo – frase antiga e muito verdadeira também para a educação! Imbernón (2012) compara a aula a um romance ou a uma narrativa curta, onde há uma contextualização, a introdução da trama e o desenlace final.

O olhar atento, combinado com a dosagem de bom senso, ajuda-nos nessas situações: observar a reação dos estudantes, fazer a leitura do que os olhos dizem, do que o corpo atento ou irrequieto sinaliza.

Assim, cabe refletir, por exemplo, sobre como introduzimos um tema em nossas aulas. Simplesmente começamos a expor o conteúdo e a explicar ou instigamos a curiosidade, mostrando uma imagem ligada ao tema, trazemos algum dado interessante, um fato do momento, uma estatística e a partir das especulações

sobre o tema, dos conhecimentos prévios dos alunos, introduzimos o assunto? Perceba que há jeitos diferentes de fazê-lo e que promovem a participação do aluno. Aliás, esse também é um conceito que deveria ser revisito: participação em aula.

Participar da aula não significa responder uma ou outra pergunta de forma automática e repetindo somente as palavras do professor: significa ouvir a pergunta do colega, contribuir acrescentando ou questionando algo, relacionar com outro tema, trazer exemplos do cotidiano, para assim ir tecendo uma rede de saberes. As perguntas nascem no terreno da curiosidade e da necessidade. Freire já afirmava: “Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino” (FREIRE, 2003, p. 65).

Qual é o espaço, em nossas aulas, destinado à participação dos estudantes na resolução de problemas, na elaboração de hipóteses e de teses? Se vier tudo pronto, se não houver espaço para as indagações e até para as mudanças de rumo no planejamento do professor em função de uma pergunta ou de uma relevante informação trazida por um colega, devemos perguntar-nos sobre o real significado de participação e também do quanto está sendo apre(e)ndido. Aula bem planejada não vem engessada, os conteúdos podem ser vistos e trabalhados de diferentes perspectivas; por isso mudanças de rota não afetam a preservação dos conteúdos. A questão fundamental gira em torno da constante retomada da pergunta: Como posso facilitar a aprendizagem do aluno?

E, no final da aula, a pergunta deveria ecoar assim: O que meus alunos aprenderam hoje? De forma alguma, pressupõe-se que a aprendizagem depende somente do professor. O aluno também precisa querer aprender, precisa fazer a sua parte. Podemos, todavia, instigá-lo e provocar “o apetite”, oferecer aperitivos para que o aluno tenha fome de conhecimento. É como sugerir a poetisa Adélio Prado: “Não quero faca, nem queijo. Quero a fome” (INFANTE, 2001, p. 98). Despertar a fome nos estudantes e atentar para que não passem fome de conhecimento. Podemos oferecer alimentos saudáveis e mostrar caminhos para que eles mesmos, no futuro, encontrem o que sacia sua fome e a de outras pessoas. Imbernón (2012, p. 54) sugere o modelo interativo de aprendizagem em que “o conhecimento é construído por meio da atividade e que um conhecimento eficaz é aquele que dá aos estudantes a possibilidade de descobrir esdes conhecimentos por si só”.

Cada vez que conseguirmos promover a interação do grupo e a construção coletiva de conhecimentos,

onde os sujeitos são ensinados a ouvir os colegas, a dialogar, a questionar, onde se pensa sobre a contribuição do outro, concorda ou discorda, argumentando, estaremos contribuindo para a formação de um profissional mais humano, que, provavelmente no futuro, quando estiver atuando, será capaz de se colocar no lugar do outro para propor projetos, trabalhos coletivos e consequentes transformações na sociedade.

Bringhouse (2010) alerta-nos sobre o compromisso que as escolas deste novo milênio terão com a utilização e o fomento da inteligência compartilhada na produção de conhecimentos, o que de forma alguma deixa de considerar e de valorizar a relevância dos saberes do professor. Juntos, professores e estudantes reestruturam conhecimentos e aplicá-los-ão em novos contextos.

Vera Placco, educadora e pesquisadora que contribui com relevantes reflexões sobre a aprendizagem do adulto, afirma que “a aprendizagem do adulto se dá, primordialmente, no grupo, no confronto e no aprofundamento das ideias, pela escolha individual e comprometida com o evento a ser conhecido. Esse evento, que se apresenta na sua multiplicidade, se ancora na experiência do aprendiz, significada pela linguagem” (PLACCO, 2006, p. 24).

Incentivar a pesquisa é outro elemento fundamental no planejamento das aulas. A pesquisa pode acontecer durante ou fora da aula. Só não dá para pressupor que todos os estudantes saibam que do processo de pesquisar alguns elementos são fundamentais como: ler, identificar ideias-chave, separar conceitos principais dos secundários, sistematizar, sintetizar, associar e interligar conceitos, comparar fontes e registrar. Mesmo sendo estudantes do superior, cabe ao professor dar dicas de como se pesquisa, mencionar que elementos são imprescindíveis no registro da pesquisa, explicar o que significa registrar, indicar referenciais etc.

Acredita-se que no Ensino Médio, e no Superior ainda mais, os alunos saibam pesquisar. Não duvidamos disso; o alerta é para que se atente como a pesquisa está sendo interpretada, se a pesquisa que está sendo incentivada é aquela que possibilita ao aluno compreender o conteúdo pesquisado e aplicá-lo a outro contexto e situação? Habilidade fundamental para estudantes do século XXI: capacidade de se aplicar o aprendido em novas situações do cotidiano. “O atributo mais importante que as escolas podem proporcionar aos alunos é a capacidade para aprender sozinhos e assumir a responsabilidade por sua aprendizagem” (BRINGHOUSE, 2010, p. 104).

Retomando as etapas de uma aula, gostaria de chamar a atenção para um outro aspecto no momento

do desenvolvimento (meio) da aula: o debate de textos lidos. A indicação da leitura de livros e textos é uma ação bastante conhecida e relevante no Ensino Superior. Assim, algumas perguntas tornam-se fundamentais para nossa reflexão: Quando debatemos o texto, partimos do princípio de que todos o leram? O que significa leram? Compreenderam? E durante o debate: todos participam? Como envolvemos os tímidos, aqueles que demoram um pouco mais para se posicionar? Se meu jeito de debater é lançando apenas perguntas ou destacando algumas partes, como atingirei os estudantes que não costumam fazer a leitura ou ainda aqueles que descobriram um truque que alguns deles consideram eficiente: “Leio um pouco nas primeiras duas páginas, algo no meio do parágrafo e ainda no final. Sublinho e o professor acredita que li tudo”. Claro, aqui, como professores poderíamos dizer: “Azar o dele. A quem este estudante pensa que está enganando? Só a si mesmo”. É verdade, o estudante do Ensino Superior deveria ter consciência de que essa postura o prejudica muito. Mas será que ele tem essa consciência? Lembremo-nos das vezes que nós retornamos à sala de aula como estudantes, participando de momentos de formação continuada: quando sentamos na cadeira de aluno, sempre fazemos o que nos é solicitado? Aliás, a cadeira da sala de aula deve ter algo de mágico que nos faz voltar a ser um pouco criança, a malandragem de “achar um jeitinho” de cochichar alguma coisinha bem rapidinho, de encontrar um jeito de fazer de forma mais simples o que é pedido. Nós temos consciência, mas mesmo assim deixamos de fazer coisas que sabemos que são importantes. Algumas estratégias podem ajudar-nos na discussão do texto; cito algumas:

- solicitar que façam duas ou três perguntas instigadoras sobre o texto, que as escrevam em bilhetes. Distribuem-se as perguntas entre os colegas, que em duplas poderão respondê-las;

- definir um número com o grupo e contar até este número. Se for sete, por exemplo, conta-se até o sete e a pessoa sete falará sobre algum aspecto do texto, que pode ter sido combinado anteriormente. E aí segue, conta-se novamente até o sete. E assim segue;

- pedir que venham ao centro da sala com seus textos. Caminham no ritmo da música que o professor colocou; quando parar a música, param na frente de um colega e a ele explicam uma passagem relevante do texto, ouvem também a explicação do colega. Quando a música reiniciar, a caminhada é retomada;

- elaborar, em duplas, uma tese a partir do texto... Defendem-na para o grupo todo. Alguns do grupo

recebem outra tarefa: questionar as teses apresentadas, tentar “derrubá-las” para que os estudantes tenham de argumentar e defender muito suas teses;

- trazer recortes do texto em bilhetes. Dupla puxa um bilhete e argumentará sobre aquele extrato de texto;
- sugerir como tarefa durante a leitura do texto que deem um título a cada parágrafo e depois esses são compartilhados no grupo.

Há outras atividades possíveis. O objetivo de citá-las foi para mostrar que há inúmeras possibilidades de envolver todos os alunos no debate, de perceber o quanto do conteúdo do texto foi apreendido e de saber como devemos dar continuidade, que aspectos deverão ser mais explicados e até exemplificados.

Passou o tempo em que assistir à aula significava, necessariamente, ficar sentado horas ouvindo uma pessoa. Nosso corpo necessita de movimento, nosso cérebro aprende bem melhor se nos movimentarmos um pouco e se houver mudança de atividade, nem que seja um rápido momento de cochicho com o colega sobre algo sugerido pelo professor.

Já com os filósofos gregos aprendemos que a caminhada ajuda de alguma forma na reflexão, que o movimento combina com o filosofar, que também os mais intelectuais aprendem ou crescem no convívio. Esse pensamento remete-nos ao educador Humberto Maturana (2005) quando ele sugere a combinação das emoções com a racionalidade e diz que “o ato de educar se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência. O educar ocorre, portanto, todo o tempo e de maneira recíproca” (MATURANA, 2005, p. 9). Promover a comunicação entre os estudantes e envolver-se como professor nesse processo é fundamental. A comunicação pressupõe perceber o outro, respeitá-lo como sujeito, estar com ele na reflexão e no tecer de conhecimentos. O processo de comunicação, conforme Imbernón (2012, p. 64), é o conceito-chave do ensino. A comunicação começa desde o momento em que o professor entra na sala: é o seu jeito de cumprimentar, de dar *feedback* sobre um trabalho realizado, de resgatar o fio da reflexão do dia anterior, de dar continuidade à aula. Comunicação significa cuidar do que dissemos e como o fazemos, é valorizar as contribuições do estudante, é olhar para a sociedade e trazer contribuições para intervir nela, enfim, é uma ação em união com o outro. É ter cuidado com as informações que trazemos para que essas realmente contribuam para uma

aprendizagem significativa, é perceber o tempo dos alunos. É o momento de estar com o outro que quer aprender, e sobretudo devemos estar conscientes de que também nós educadores temos muito a aprender com as intervenções dos nossos alunos. Suas perguntas nos ensinam, o jeito de encarar o mundo e de lidar com a tecnologia é uma constante aprendizagem. Perceber como pensam e como aprendem já é um ensinamento para nós, que nos leva a rever paradigmas e verdades aparentemente imutáveis.

Já refletimos sobre duas fases da aula: o começo e o desenvolvimento; mas e o fechamento, qual é a sua importância? O fim de uma aula, o começo da outra, há um fio invisível que os liga. Os conhecimentos estão interligados, e por isso devemos ter o cuidado de mostrar essa relação entre os temas, ligar assuntos, enfatizar a necessidade de olharmos para a transversalidade dos temas e de assim os compreendermos. O final da aula pode ser um início perfeito para a aula seguinte, a pesquisa solicitada trará elementos para uma discussão inicial. As frases registradas no final da aula poderão ser as palavras impulsionadoras para o próximo assunto. Um jogo com palavras-chave da aula anterior pode ser o estímulo para a aprendizagem seguinte. Um estudo de caso elaborado pelos estudantes, a partir do conteúdo da aula anterior, pode ser apresentado e discutido nos primeiros minutos da aula. O professor pode trazer uma notícia, um filme do *Youtube* com um acontecimento atual e pedir que os estudantes estabeleçam relações com a aula do dia, da semana anterior. E assim há muitas outras possibilidades de mostrar que há continuidade entre os assuntos, que a abordagem dos temas ocorre de maneira transversal e que aprendemos muito melhor e mais se tecermos uma rede de saberes continuamente e, de preferência, através do intercâmbio de ideias com os colegas.

#### **4 AULA: NÓS APRENDEMOS E ENSINAMOS**

Tudo isso nos leva a dizer conscientemente: Lecionar é muito bom! A possibilidade de ensinar e de aprender é o aroma da primavera em nossa vida de educadores e de estudantes. Se como professores tivermos um olhar atento e cuidadoso para a aprendizagem dos nossos alunos, se vivermos mais a empatia, quando estivermos em sala de aula, não nos faltarão inspirações. Como diz a poetisa mineira Adélia Prado: “Para mim, a inspiração é exatamente o desejo de expressar algo que pede expressão, porque senão é como fazer tijolo sem barro, não é?” (RODA VIVA, 2013).

Se agirmos assim inspirados, conspirados, unidos aos colegas e à comunidade escolar pela causa da educação, mesmo transpirando, se estivermos convencidos de que educação faz a diferença na vida das pessoas; se investirmos em nós e buscarmos continuamente nosso aprimoramento; se refletirmos e conseqüentemente melhorarmos continuamente um pouquinho o nosso jeito de ensinar, atentos à aprendizagem dos alunos; se acreditarmos na força do amor que dá sentido à ação pedagógica, podemos ficar tranquilos que a resposta à pergunta do título deste artigo “Sim, professor: tu sabes! E eu?” será: Eu aluno, eu estudante aprendo muito com você e sou grato por me ensinar muitos passos importantes, por mostrar jeitos de caminhar e rotas que me ajudam a definir trajetórias, mas por permitir e incentivar que eu caminhe sozinho e confiante pela vida afora!

## REFERÊNCIAS

- BRIGHOUSE, Tim; WOODS, David. **Como fazer uma boa escola?** Porto Alegre: Artmed, 2010.
- CORTELLA, Mário Sérgio. **Qual é a tua obra?:** inquietações propositivas sobre gestão, liderança e ética. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Cortez, 2012.
- INFANTE, Ulisses. **Curso de literatura de língua portuguesa.** São Paulo: Scipione, 2001.
- MATURANA, Humberto.  **Emoções e linguagem na educação e na política.** Belo Horizonte: UFMG, 2005.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti et al. **Escola e aprendizagem da docência:** processos de investigação e formação. São Carlos: EdUF CAR, 2002.
- PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan. **Aprendizagem do adulto professor.** São Paulo: Loyola, 2006.
- RODA VIVA. **Entrevista com Adélia Prado.** Disponível em: <[http://www.rodaviva.fapesp.br/materia/716/entrevistas/adelia\\_prado\\_1994.htm](http://www.rodaviva.fapesp.br/materia/716/entrevistas/adelia_prado_1994.htm)>. Acesso em: 09 set. 2013.

# PEDAGOGIA DE TRANSFORMAÇÕES, ESCOLA QUE LUTA PELA LIBERTAÇÃO

## PEDAGOGY OF TRANSFORMATIONS, THE SCHOOL THAT STRUGGLES FOR LIBERATION

*Tatiele Dietrich<sup>1</sup>*

**RESUMO:** O presente trabalho apresenta a Teoria Progressista, refletindo sobre o contexto histórico do seu surgimento, o seu objetivo e as razões do seu desenvolvimento. Também veremos seus principais representantes, sua maior ênfase e algumas críticas referente a essa pedagogia. A Teoria Progressista defende que a escola pode ser um ambiente que busca a libertação dos oprimidos e a conscientização dos alunos para que esses se tornem seres humanos ativos dentro da sociedade. Veremos, ainda, que essa teoria é dividida em três partes: a Libertadora, onde se destaca Paulo Freire, autor muito importante para a educação, a Libertária e a Crítico-social dos conteúdos. A partir da pesquisa bibliográfica procuramos relacionar os referenciais teóricos com a nossa própria experiência como estudante e como professora na Educação Básica.

**Palavras-chave:** Teoria Progressista. Libertação. Paulo Freire. Conscientização.

**ABSTRACT:** This work presents the Progressive Theory, reflecting on the historical context of its rise, its objective and the reasons for its development. We shall also see its main representatives, its main focus and some criticism about this pedagogy. The Progressive Theory advocates that school can be an environment that seeks the liberation of the oppressed and the conscientization of students so that they will become active human beings in society. We shall also see that this theory is divided into three parts: the Liberating one in which Paulo Freire, a very important author for education, is outstanding, the Libertarian one and the Critico-social one of contents. Based on bibliographic research we try to relate the theoretical referentials to our own experience as a student and as a teacher in Basic Education.

**Keywords:** Progressive Theory. Liberation. Paulo Freire. Conscientization.

### 1 INTRODUÇÃO

A Teoria Progressista surgiu como forma de manifestação e de libertação da classe oprimida e teve como seu auge a época em que a ditadura militar assolava o Brasil. Nesse período, o corpo docente era obrigado a ensinar o que os ditadores impunham, sendo, inclusive, vigiados e controlados. Os educadores, contudo, perceberam que a escola tinha um caráter político e social. No entender de Paulo Freire, nem educação familiar e nem o ensino escolar são neutros. Cada pessoa, consciente ou inconscientemente, possui, está tomado por

uma ideologia. O processo de consciência da realidade e a reflexão sobre o seu caráter podem fazer da escola um ambiente de luta das classes sociais para a libertação do povo oprimido.

### 2 CONTEXTO HISTÓRICO DA TEORIA

A década de 1960 foi um período de muitas mudanças sociais. Tempo revolucionário e turbulento, pois entraram novos estilos musicais na sociedade, novidades no mundo da moda, libertação de mulheres e homossexuais, direitos civis concedidos, entre outros. Bem

---

<sup>1</sup> Estudante do 3º semestre do curso de Pedagogia do ISEI, professora na Escola Municipal de Educação Infantil Gente Miúda. E-mail: tati\_dietrich@hotmail.com

como forte movimento estudantil de reivindicação. Em diversos grandes centros intelectuais mundiais, como Praga, Paris, Nova York, ocorreram manifestações de protesto, esses ordenados e organizados por estudantes universitários. Mas, por outro lado, aqui no Brasil, a situação ficou complexa com a instauração da ditadura militar.

Em 21 de abril de 1960, a capital do Brasil é transferida do Rio de Janeiro para Brasília. De 1961 a 1964, João Goulart foi presidente do Brasil. Seu mandato foi marcado pela abertura das organizações sociais para estudantes, organizações populares e trabalhadores. Contudo, em 31 de março de 1964, um golpe militar no Brasil tira do poder o presidente João Goulart e os militares passam a governar o país.

Os partidos de oposição, como a União Democrática Nacional (UDN) e o Partido Social Democrático (PSD), acusavam Jango de estar planejando um golpe de esquerda e de ser o responsável pela carestia e pelo desabastecimento que o Brasil enfrentava.

No dia 13 de março de 1964, João Goulart realiza um grande comício na Central do Brasil (Rio de Janeiro), onde defende as Reformas de Base. Nesse plano, Jango prometia mudanças radicais na estrutura agrária, econômica e educacional do país.

Seis dias depois, em 19 de março, os conservadores organizam uma manifestação contra as intenções de João Goulart. Foi a Marcha da Família com Deus pela Liberdade, que reuniu milhares de pessoas pelas ruas do centro da cidade de São Paulo.

O clima de crise política e as tensões sociais aumentavam a cada dia. No dia 31 de março de 1964, tropas de Minas Gerais e São Paulo saem às ruas. Para evitar uma guerra civil, Jango deixa o país refugiando-se no Uruguai. Os militares tomam o poder. Em 9 de abril, é decretado o Ato Institucional Número 1 (AI-1). Esse cassa mandatos políticos de opositores ao regime militar e tira a estabilidade de funcionários públicos. (SUAPESQUISA.COM, 2013)

Acontece uma mudança, aquilo que foi promovido como abertura pelo presidente anterior passa a ser proibido, ocorrendo, portanto, falta de democracia, suspensão dos direitos constitucionais, censura, perseguição política e repressão aos que eram contra o regime militar. Essas foram algumas das características da ditadura militar.

Para que possamos nos inteirar, mais um pouco, do contexto histórico do período em que a teoria surgiu, temos as seguintes descrições:

Noa anos 50/60 acentua-se a importância das interações no processo educativo, conduzindo às pe-

dagogias não diretivas. Valorizam-se as vivências escolares em detrimento dos saberes escolares. O que interessa aprender numa escola é a comunicação, a partilha, o diálogo, o trabalho em comum, a cooperação. Dá-se grande relevo às técnicas de animação e de expressão.

Lendo essa citação podemos perceber que na sociedade atual se enfatiza na educação o que já se pretendia na década de 50/60. Hoje, se quer muito mais formar seres humanos nas salas de aula do que realmente ensinar a ler, escrever. Isso acontece pela sociedade desestruturada, capitalista que temos, onde dinheiro importa muito mais do que educação. Então, nesse contexto, às vezes, é necessário que a escola ensine valores para as crianças ao invés de seus pais, que estão ocupados com o financeiro da família. Continuamos ainda com uma citação da década de 60/70.

Nos anos 60/70 irrompe a crítica às instituições escolares existentes, a pedagogia projeta-se para fora dos muros da escola, os papéis dos professores diversificam-se. É a fase da pedagogia institucional claramente centrada no sistema educativo, com o recurso a metodologias de análise política e de intervenção social (VENTURA; NÓVOA, 1999).

Os papéis dos professores modificaram-se naquela época e continuam se modificando. Na atualidade, ainda precisamos ensinar nossos alunos a lutar por seus direitos quando esses não lhes são concedidos. A pedagogia necessita olhar para fora dos muros da escola para poder ensinar. Fazer-se perguntas: o que está acontecendo ao nosso redor? Estamos satisfeitos? Como anda a nossa educação? Vamos lutar por ela. É curioso como as realidades vão se repetindo ao longo de décadas. Sempre estamos em busca de mudança porque parece que os seres humanos tendem a regredir, ou melhor, voltar ao ponto em que partiram para poder avançar um passo a mais do que haviam feito antes.

Na ditadura militar tudo o que é contra o governo é proibido. Em consequência dessa situação, muitos educadores ficam inquietos e não promovem uma aprendizagem crítica entre os seus alunos. A partir disso surge uma nova proposta pedagógica: querendo uma educação conscientizadora do povo, alteração do histórico escolar público, democrático e de toda a população. Por isso muitos educadores tiveram que se exilar fora do país, pois lutavam contra o governo opressor e queriam a conscientização dos oprimidos. Um exemplo desse fato é Paulo Freire.

A proposta da Teoria Progressista surgiu com o francês Georges Snyders (1916). Ele escreveu um livro



onde queria superar outras duas teorias, a escola tradicional e a escola nova, que vieram antes da progressista. A construção dessa pedagogia ocorre entre 1968 e 1976 com alguns livros que o professor publicou. Em entrevista com Georges Snyders, concedida em 8 de agosto de 1990 em seu escritório em Paris e realizada por Lourdes Stamato De Camillis, lemos que:

No final da Guerra, depois que os americanos já estavam na França, fui preso e deportado. Este episódio me marcou muito porque foi aí que tive a experiência da infelicidade, da miséria, da humilhação. Era bom aluno, me saía bem nas provas, a vida ia bem e, bruscamente, pela primeira vez, apanhei, passei fome. Foi a partir deste momento que comecei a me preocupar com aqueles para quem esta experiência, que foi para mim temporária, representa o cotidiano.

Dizer a verdade aos alunos não é suficiente para que eles aprendam. Para convencê-los é preciso explicar por que eles se enganam. [...] Deve-se iniciar, assim, pela crítica à sua concepção, para apresentar, depois, a teoria.

Quanto mais os alunos enfrentam dificuldades – de ordem física e econômica –, mais a escola deve ser um local que lhes traga outras coisas. Essa alegria não pode ser uma alegria que os desvie da luta, mas eles precisam ter o estímulo do prazer. A alegria deve ser prioridade para aqueles que sofrem mais fora da escola (SNYDERS, 1991, p. 159-164).

A Teoria Progressista surgiu quando se percebeu que a educação tinha muito mais um caráter político do que pedagógico. Então os educadores usaram esse fato para transformar a escola, buscavam ações que mudassem a realidade social existente, com o método de verificar os problemas, a sua causa e, por último, procuraram formas de atuação que mudassem essa realidade social e política. A classe dominante era quem frequentava a escola e controlava quem participava do ambiente escolar.

Percebemos no decorrer do texto que o autor da teoria também sofre por expor sua opinião, pois é deportado por colocar sua opinião sobre educação assim como Paulo Freire, que foi exilado. Lemos ainda que a escola deve ser um local onde se tenha prazer, alegrias, mas sem deixar de acontecer a luta pela libertação da classe oprimida, sem deixar de ensinar aos alunos a consciência crítica.

É oportuno mencionar que existia, no Brasil dos anos 60 a 64, uma grande movimentação em torno da promoção da cultura popular, que por meio do nacionalismo procurava resgatar a verdadeira

cultura não-dominante, a cultura do povo. Entre a efervescência ideológica dos primeiros quatro anos da década de 60, cresceram organizações que trabalharam com a promoção da cultura popular, a educação popular, a desanalfabetização e a conscientização da população sobre a realidade dos problemas nacionais. Os Centros Populares de Cultura (CPCs), os Movimentos de Cultura Popular (MCPs) e o Movimento de Educação de Base (MEB) foram os grandes protagonistas das ações de várias tendências e grupos de esquerda preocupados com a problemática cultural das classes trabalhadoras (SCHRAMM, 2001).

A classe dominada percebeu que estava sendo oprimida e resolveu libertar-se; nasce aí a Teoria Progressista, que tem em vista uma nova concepção de educação. Em *Teorias Progressistas*, de Maria Lúcia de Arruda Aranha (2002, p. 211), lemos que é “descoberto o caráter político da educação, à pedagogia progressista cumpre construir uma pedagogia social e crítica”.

Interessante percebermos que a pedagogia progressista tem sua ênfase voltada para uma educação que se preocupa bastante com o social e com a crítica. Do lado social, porque quer que todos tenham acesso à educação, sem intervenção das classes opressoras e sem a distinção de classes sociais, em outras palavras: dominante e dominada. Pelo lado crítico, considera importante que a classe que sofre opressão perceba esse fato e não fique calada diante disso, mas que lute por seu direito de estudar.

Todos devem ter acesso ao saber, ao conhecimento. Essa educação é feita por um longo processo, com o objetivo de criar uma consciência crítica na classe oprimida, principalmente a respeito das práticas sociais. A tomada de consciência faz com que as pessoas não fiquem caladas e sem reações diante de sua realidade social, política, intelectual e com isso saibam exatamente o que querem aprender para que possam mudar o contexto que os vem agredindo física, intelectual ou moralmente. Mas para que aconteça essa tomada de consciência crítica nos alunos, é necessária a ajuda do professor.

### **3 PROFESSOR E ALUNO PROGRESSISTAS**

O professor progressista está ciente de que a educação é uma prática social transformadora da realidade de vida de seus alunos e não de aceitação da mesma. Ou seja, o docente deve ajudar seus alunos a propor mudanças em suas vidas e não fazer com que o aluno conheça sua realidade e simplesmente a aceite. Por isso

o papel que o professor deve desempenhar é o de direção do aluno; é ele quem vai guiar os educandos em sua busca simplificando, ajudar o aluno a conhecer sua realidade, fazer com que ele busque mudança e transformação. Partindo da realidade do aluno, do seu desejo e anseios, assim desenvolvendo uma visão de mundo diferente, onde ele se torna um ser ativo na sociedade perante o seu crescimento.

No entanto, a direção que o professor deve dar não significa qualquer caminho que se possa indicar, porque a aula partirá dos conteúdos trazidos pela experiência de vida do aluno. Em outras palavras: não posso mostrar um caminho para meu aluno problematizar a sua realidade, deixar que ele resolva sozinho, mas ir “caminhando” junto dele e guiando-o para que não se perca e chegue ao ponto de reavaliar criticamente a cultura para que o resultado seja a ruptura com a ideologia dominante. O papel do mestre é, considerando os conteúdos, promover diálogos, discussões, problematizações, confrontações, mantendo o cuidado de chegar a um real conhecimento da realidade.

Um aluno progressista procura conhecer sua realidade e juntamente com o professor buscar mudanças através do diálogo com seus colegas e com seu docente. Um aluno progressista não fica parado quando seus direitos de educação lhe são negados, luta por eles e procura estar sempre presente na sociedade, lutando para que todos tenham os mesmos direitos como cidadãos.

Um de seus principais objetivos é aliar a teoria à prática, para que o aluno possa compreender o que ele quer saber, o que quer fazer e para que fazer. Mas não esquecendo que esse fato deve estar ligado sempre à realidade social vivida pelo aluno. Ressaltamos o objetivo da Teoria Progressista com a seguinte citação:

O objetivo de tal pedagogia é o de levar o aluno a um conhecimento verdadeiro, científico, que lhe possibilite uma formação e posse do conhecimento acumulado pela humanidade e, assim, possa participar das lutas de seu tempo, possa contribuir para a transformação da sociedade (CARVALHO, 1999, p. 15).

O principal representante da pedagogia progressista aqui no Brasil foi Paulo Freire (1921-1997), que se destacou em seu trabalho inovador focando a alfabetização de adultos na década de 60. Mas com a ditadura militar teve que se exilar por um bom tempo. Sua proposta pedagógica vem ao encontro da teoria estudada neste artigo. Para ele, o objetivo maior da educação é conscientizar o aluno. Se esse for oprimido, levá-lo a conhecer sua situação e com a ajuda do professor agir em favor de sua

libertação. Para Freire, os alunos não devem ser considerados apenas receptivos de informações, mas devem ser pessoas ativas e presentes na sociedade.

Quem melhor que os oprimidos se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá melhor que eles os efeitos da opressão? Quem mais que eles para ir compreendendo a necessidade de libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca, pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela (FREIRE, 1987).

A principal base da fundamentação teórica da pedagogia progressista é o pensamento de Marx, que lutava para extinguir a sociedade dividida em classes e para que a educação se democratizasse. Snyders baseou-se no marxismo para desenvolver sua teoria e percebeu que ela não se encaixava na sociedade capitalista em que estava vivendo. Ou seja, a Teoria Progressista não tem como se institucionalizar numa sociedade capitalista, mas ela pode ser um instrumento de luta dos professores ao lado de outras práticas sociais.

A pedagogia progressista divide-se em três partes: libertadora, que é conhecida também como pedagogia de Paulo Freire, libertária e crítico-social dos conteúdos.

A libertadora valoriza a experiência e a realidade em que o educador e o educando vivem, pois são fundamentais para a prática educativa. É através da percepção do mundo que se constroem os conceitos e os significados sobre a realidade que influenciarão as leituras e ressignificações. A visão de Paulo Freire se faz presente nela.

A libertária acredita que a escola seja capaz de transformar a personalidade do aluno. Ela afirma que o indivíduo é um produto social, sendo seu desenvolvimento realizado no coletivo, sendo a autogestão o conteúdo do método. O aluno possui a liberdade de escolher se vai ou não trabalhar, tendo seu interesse pedagógico baseado nas necessidades individuais ou do grupo.

A crítico-social de conteúdos destaca a escola como sendo um mecanismo de preparação do aluno para o mundo adulto. Os métodos desenvolvidos se dão através da experiência do aluno (OLIVEIRA, 2013).

Porém devemos ter cuidado para não considerar que a educação na Teoria Progressista está subordinada à política, mas sim dependente, para que se possa, depois de analisar esse contexto, ensinar os alunos. Primeiramente, identificar classes dominantes e dominadas para que se possa dar início ao processo educativo de tomada de consciência da classe oprimida.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa teoria é de grande importância, pois sua forma de ensinar faz com que os alunos se tornem independentes e livres para fazer suas escolhas. E, também, não ficar calados frente a injustiças que acontecem à sua volta. Encontramos ainda os lados positivos dessa teoria, pois ela valoriza muito o conhecimento que os alunos trazem consigo, a sua experiência de vida; é a partir disso que a educação acontece.

É necessário dominar os conhecimentos históricos para nos situarmos na história, no caminho que a educação percorreu ao longo das décadas. E assim sabermos onde devemos chegar com nossos alunos, qual a parte crítica mais importante que devemos despertar em nossas crianças.

Por último, não podemos esquecer que toda teoria, todo processo educativo tem seus lados positivos e seus lados negativos. E devemos lembrar ainda que existem muitas teorias educativas. Então devemos ser inteligentes e sensatos o suficiente para perceber que nenhuma delas traz a verdade absoluta ou que nós, docentes, devemos seguir a linha de apenas uma. Mas pesquisar, estudar, compreender todas, para tirarmos proveito ao máximo de cada uma delas. Desde seus lados positivos para usar na prática em sala de aula até seus lados negativos para sabermos que tal fato não funciona em sala de aula ou na sociedade em que vivemos. Então, o mais importante de tudo é perceber qual a prática educativa mais adequada e qual caminho a seguir na educação.

#### REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. 2. ed., rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 2002.

CAMILLIS, Lourdes Stamato de. Entrevista com George Snyders. **Ideias**, n. 11, São Paulo, 1991, p. 159-164. Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_11\\_p159-164\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_11_p159-164_c.pdf)>. Acesso em: 20 de maio 2013.

CARVALHO, Roberto Muniz Barreto; Georges Snyders: em busca da alegria na escola. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 17, n. 32, p.151-170 jul./dez. 1999. Disponível em: <[www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/.../1007](http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/.../1007)>. Acesso em: 20 maio 2013.

CONTEXTO histórico. Disponível em: <<http://www.oocities.org/athens/olympus/7979/contexto.htm>>. Acesso em: 21 maio 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: <[https://sites.google.com/site/ged0611/tendencia\\_pedagogica\\_progressista](https://sites.google.com/site/ged0611/tendencia_pedagogica_progressista)>. Acesso em: 21 maio 2013.

OLIVEIRA, Emanuelle. **InfoEscola**: navegando e aprendendo: métodos críticos sociais do conteúdo. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/pedagogia/metodos-criticossociais-do-conteudo/>>. Acesso em: 21 maio 2013.

SCHRAMM, Marilene de Lima Körting. As tendências pedagógicas e o ensino-aprendizagem da arte. In: PILLOTTO, Silvia Sell Duarte; SCHRAMM, Marilene de Lima Körting (Org.). **Reflexões sobre o ensino das artes**. Joinville: Ed. Univille, 2001. v. 1, p. 20-35. Disponível em: <<http://artenaescola.org.br/sala-de-leitura/artigos/artigo.php?id=69329&>>. Acesso em: 19 maio 2013.

SNYDERS. Publicação: série **idéias**, n. 11. São Paulo: FDE, 1991, p. 159-164.

SUAPESQUISA.COM. **Ditadura militar no Brasil**. Disponível em: <<http://www.suapesquisa.com/ditadura/>>. Acesso em: 06 nov. 2013.

VENTURA, Alexandre; NÓVOA, António. **Para uma análise das instituições escolares**. 1999. Disponível em: <[http://debauro.edunet.sp.gov.br/pages\\_arquivos/not%C3%ADcias/ot\\_novembro/NovoaAvalia%C3%A7ao\\_Institucional.pdf](http://debauro.edunet.sp.gov.br/pages_arquivos/not%C3%ADcias/ot_novembro/NovoaAvalia%C3%A7ao_Institucional.pdf)>. Acesso em: 25 maio 2013.

# DO SISTEMA SOLAR AO LIXO ELETRÔNICO: UM PROJETO ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA

## FROM THE SOLAR SYSTEM TO OBSOLETE ELECTRONICS: A PROJECT BEYOND SCHOOL WALLS

*Daniela Utzig<sup>1</sup>*

**RESUMO:** Muitas vezes, não sabemos por onde começar a trabalhar quando inicia um ano letivo. Escola, professores e alunos, tudo é novo. Pegando como referência o Plano de Estudos da série/ano, podemos ter um “norte” e assim partir dele para um projeto. Este relato mostra a importância de estar atento às colocações dos discentes, para partir do conhecimento prévio dos mesmos e ir além dos muros da escola. Trata de um trabalho realizado em uma turma de 5º ano das Séries Iniciais, iniciado pelo Sistema Solar e a partir de questionamentos dos alunos, gerou o Projeto sobre o Lixo Eletrônico, que mobilizou alunos, professores, direção, escola, pais, comunidade e prefeitura.

**Palavras-chave:** Conscientização Ambiental. Projeto. Lixo Eletrônico.

**ABSTRACT:** Often we do not know where to start working when the school year begins. School, teachers and students, everything is new. We can use the class study program and then do a project in order to have a point of reference. This report shows the importance of paying attention to what the students say, starting from their previous knowledge, and so going beyond the school walls. This is a report on work that was done with a 5<sup>th</sup> grade of Elementary School, that started with the solar system and the students' questions led to a project about obsolete electronics. This project mobilized students, teachers, school management, parents, community and city hall staff.

**Keywords:** Environmental Awareness. Project. Obsolete Electronics.

### 1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho relata uma experiência com uma turma de 5º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Joana Francisca, de Picada Café. Com a finalidade de promover uma conscientização ambiental nos alunos e de trabalhar com a Pedagogia de Projetos, iniciou-se um estudo sobre o Sistema Solar e sobre as tecnologias utilizadas para a Exploração Espacial. A partir de questionamentos, surgiu a necessidade de fazer um Projeto sobre o Lixo Eletrônico. Com a visita a Triagem do Lixo de Picada Café, percebeu-se a necessidade de realizar uma coleta seletiva de Lixo Eletrônico na escola, especificamente de pilhas e baterias. Os objetivos foram atingidos, pois foi expressiva a adesão na escola, bem como mobilizou a prefeitura para a

realização de mais coletas seletivas desse tipo de lixo em outros locais e escolas.

### 2 O RELATO DE EXPERIÊNCIA

Até o início do século passado, o lixo gerado servia como adubo para a agricultura: restos de comida, excrementos de animais e outros materiais orgânicos. Com a industrialização e o aumento da população nas cidades, o lixo foi se tornando um problema. Recentemente, percebeu-se que é preciso dar um destino e um tratamento adequado ao lixo ao invés de acumulá-lo em nossas casas. Para isso é preciso conter o consumo desenfreado, que gera muito lixo, e investir em tecnologias, além da reutilização e reciclagem dos materiais em desuso (BRASIL, 2005).

---

<sup>1</sup> Pós-Graduada de Neurociências e Educação do Instituto Superior de Educação de Ivoti – ISEI. E-mail: daniutzig@yahoo.com.br

Sabendo dos diversos resíduos encontrados nos lixos, inclusive de origem perigosa, como os industriais e domésticos (restos de tinta, solventes, produtos de limpeza, lâmpadas fluorescentes, pilhas, baterias, medicamentos vencidos...), realizou-se um projeto para esclarecer a importância da preservação e da conscientização ambiental. Como diz Hernández; Ventura (1998a, p. 10), “os projetos requerem uma vontade de mudança na maneira de fazer do professorado e um assumir o risco que implica adotar uma inovação, uma mudança de atitude profissional”.

Trabalhar com projetos é uma postura do educador e da escola de não fragmentar o conhecimento e de centrar o processo de aprendizagem na resolução de problemas significativos para os alunos. Postura essa a ser desenvolvida nos alunos pela sua participação ativa e determinante na própria estruturação do projeto, onde ele poderá desenvolver as competências de argumentação, pesquisa, leitura, de registro, de seleção e organização de dados, etc.

Aqui o professor é alguém que faz parte do grupo, mediador, que aprende junto, não sendo o detentor do conhecimento. Segundo Antunes (2001, p. 20), um importante papel do professor “é colocar-se como um fazedor de perguntas, levantando dúvidas, estabelecendo enigmas, propondo problemas, sugerindo desafios”. Assim, o professor passa a compartilhar tarefas, coproduzindo, saindo de sua solidão, criando e aprendendo novos temas. Porém “ao professor cabe prioritariamente criar um ambiente propício em que a curiosidade, as teorias, as dúvidas, as hipóteses das crianças tenham lugar, sejam realmente escutadas e operacionalizadas para que haja aprendizagem” (BARBOSA, 2001, p. 12). Se for considerado que as crianças pequenas são naturalmente curiosas e formulam uma série de explicações para os fenômenos com os quais se deparam, cabe ao professor a tarefa de fornecer informações suficientemente “estruturantes” para que as hipóteses delas avancem rumo a explicações mais elaboradas.

Sendo assim, o projeto não tem fim e nem tempo específico, podendo ser de média e longa duração, mas terá sempre um questionamento, levando-o quase sempre a relacionar-se a um outro projeto. Às vezes, um projeto planejado com começo, meio e fim perde-se no percurso, toma novos rumos pelas manifestações e interesses mostrados pelos alunos, fazendo com que os professores fiquem um pouco frustrados pelo produto final, que não foi conforme o planejado. Mas se for considerado que existem certas situações, curiosidades que podemos tomar como ponto de partida para novos pro-

jetos, poderemos assim estabelecer aprendizagens em várias circunstâncias.

Um projeto vai muito além dos muros da escola. Fato esse que era comprovado com o que acontecia em Reggio Emilia, quando um projeto estava em andamento. Uma vez por semana, os professores levavam a escola para a cidade. Faziam suas malas, preparavam as crianças, levavam suas ferramentas num caminhão e ensinavam e mostravam materiais a céu aberto, na praça, parques públicos. As pessoas viam, sentiam-se surpresas e faziam perguntas. Conforme Edwards; Gandini; Forman (1999, p. 62), “desejávamos reconhecer o direito de cada criança de ser protagonista e a necessidade de manter a curiosidade espontânea de cada uma delas em um nível máximo”.

A essência do sucesso de um projeto é que representa um esforço investigativo, voltado a encontrar respostas para as questões sobre o tema, levantadas em conjunto, somente pelo professor, pelo aluno, assim como também podendo ser levantadas questões pelos funcionários da escola, pais e comunidade em geral. Logo os objetivos de um projeto não se esgotam apenas em buscar respostas às suas dúvidas, mas aprender de maneira significativa o tema estudado.

Ele deverá ser apresentado aos alunos como um componente que integra uma linha de estudo e que está definido no Planejamento Pedagógico da Escola, podendo também ser prestados a programas de serviços comunitários. O trabalho com projetos para Antunes (2001) vai muito além dos saberes restritos a um livro didático ou outra fonte qualquer utilizada.

Assim, a turma do 5º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Joana Francisca de Picada Café estudou sobre o Sistema Solar, visto que fazia parte do Plano de Estudos da turma. A partir disso, conheceram a criação de inúmeras tecnologias utilizadas para a exploração espacial.

Surgiram questionamentos sobre essas tecnologias e a turma foi dividida em grupos, os quais cada um pesquisou sobre um tipo de tecnologia de exploração espacial. Elas são: satélite artificial, sonda espacial, ônibus espacial, nave espacial, estação espacial e foguete espacial. Além de cada grupo se responsabilizar por estudar um tipo de tecnologia espacial, também construiu as maquetes dessas tecnologias com a utilização de sucatas (jornal, garrafa pet, papel alumínio, papelão, ferro, rolo de papel higiênico, espetinho para churrasco...). Conforme Group (2003, p. 143), “a verdadeira prática da reciclagem muda atitudes... o simples estudo da reciclagem provavelmente não muda a atitude das pessoas

para que tenham uma visão favorável da reciclagem, mas a prática da reciclagem muda”.

Logo as maquetes também foram criadas na aula de Arte. Foram momentos de muita concentração, criatividade, tentativas e erros... até que chegaram a um denominador comum e, assim confeccionaram conforme suas ideias. Quando prontas, decidiu-se fazer uma apresentação para a turma com uma breve explicação e demonstração da sua tecnologia espacial. Para o conhecimento do grupo escolar, também foi realizada uma exposição dos trabalhos e maquetes no corredor.

Hoje, mais do que nunca, professor e escola devem incluir no interior de seus currículos e programas temas ligados à crise ambiental. Institucionalizar um espaço para que os grandes temas da questão ecológica sejam trabalhados por uma equipe inter e multidisciplinar é condição primária para o surgimento de debates críticos, que apontem na direção de soluções para os problemas ambientais. Quando isso acontecer, a escola se transformará numa instituição de ponta e, juntamente com outras instituições, fará a articulação dos movimentos ambientalistas que atualmente se encontram difusos (MÜLLER, 1998, p. 10).

Após a apresentação dos trabalhos, surgiram questionamentos sobre o lixo espacial. A partir disso foi feito um estudo, onde surgiram outros questionamentos, relacionados ao lixo eletrônico. Surgiu a seguinte pergunta:

– Pilhas e baterias também podem ser misturadas com lixo seco?

A partir de vários estudos em aula, na aula de informática e em leituras complementares, descobriu-se que “as pilhas de uso doméstico ainda possuem elevadas concentrações de metais pesados” (BRASIL, 2005, p. 119).

Assim, no dia nove de abril, a turma decidiu conhecer juntamente com o Secretário da Agricultura e Meio Ambiente, Sr. Elígio Adams, a triagem do lixo orgânico e industrial de Picada Café. Muitas aprendizagens ocorreram com essa visita, pois notou-se a crescente preocupação do município em realizar corretamente a triagem do lixo, principalmente do lixo orgânico e industrial. Segundo Dias (2000, p. 203), “um dos objetivos fundamentais da educação ambiental é o incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania”.

Portanto é desde cedo que devemos incentivar nossas crianças a pensar e repensar suas atitudes em re-

lação ao meio ambiente. Com essas ações estaremos preparando o futuro das crianças para um mundo melhor. Conforme visto, “a educação ambiental não deve ser implantada como disciplina específica do ensino formal” (DIAS, 2000, p. 205), pois é no decorrer das aulas que o professor percebe a curiosidade e dúvida do aluno.

Reorganizar o currículo por projetos em vez das tradicionais disciplinas. Essa é a principal proposta do educador espanhol Fernando Hernández (1998a, 1998b e 2000). Ele se baseia nas ideias de John Dewey (1859-1952), filósofo e pedagogo norte-americano que defendia a relação da vida com a sociedade, dos meios com os fins e da teoria com a prática. Hernández põe em xeque a forma atual de ensinar. O modelo propõe que o docente abandone o papel de “transmissor de conteúdos” para transformar-se num pesquisador. O aluno, por sua vez, passa de receptor passivo a sujeito do processo.

É importante entender que para esse autor não há um método a seguir, mas uma série de condições a respeitar. O primeiro passo é determinar um assunto — a escolha pode ser feita partindo de uma sugestão do mestre ou da garotada. Todas as coisas podem ser ensinadas por meio de projetos, basta que se tenha uma dúvida inicial e que se comece a pesquisar e buscar evidências sobre o assunto. Cabe ao educador saber aonde quer chegar. Por isso não basta o tema ser “do gosto” dos alunos. Se não despertar a curiosidade por novos conhecimentos, nada feito. Se fosse esse o caso, ligaríamos a televisão num canal de desenhos animados. Por isso uma etapa importante é a de levantamento de dúvidas e definição de objetivos de aprendizagem.

A partir da dúvida dos alunos sobre o lixo eletrônico fez-se necessário realizar uma saída para a verificação do local onde o lixo do município é depositado. “... sem dúvida alguma, um dos maiores problemas ambientais atualmente enfrentados em nosso planeta é o que fazer com o lixo” (TORRES, 2003, p. 559). Nessa visita, foi concluído que é feita a separação dos materiais; o lixo reciclável é prensado em fardos para posterior venda; a coleta seletiva é realizada nas quintas-feiras, ajudando no aproveitamento dos materiais; Picada Café gera em torno de 30 toneladas de lixo por mês; o lixo doméstico não inclui lixo industrial e nem eletrônico, pneus, baterias e lâmpadas; o lixo industrial no município é gerido pelas próprias empresas geradoras através de um consórcio administrado pela empresa Curtume Ritter; as empresas pagam por volume de lixo depositado no aterro do lixo industrial; os efluentes (líquidos drenados – percolado) das valas são levados à estação de tratamento da empresa Curtume Ritter; o lixo do-

méstico que não tem aproveitamento (não é possível reciclar) é levado até o município de Minas do Leão, onde vai para um aterro final.

Quando tratamos do lixo, é importante relacionarmos a necessidade de reciclagem do mesmo como forma de conscientizar e de racionalizar o uso dos recursos naturais renováveis e não renováveis.

Depois da visita e de todas essas aprendizagens, a turma do 5º ano concluiu que o lixo eletrônico é misturado com os demais lixos e que não há no município um dia específico para a coleta desse lixo. Logo, o Secretário da Agricultura e Meio Ambiente prontificou-se e estabeleceu que iniciaria na semana do meio ambiente uma coleta de lixo eletrônico nas escolas e prefeitura, mostrando iniciativa e consciência ambiental.

Porém, antes disso, a turma decidiu mobilizar a escola para realizar uma coleta de lixo eletrônico, juntamente com pilhas na própria escola. Segundo Dohme (2002, p. 20),

depois que acontece esse despertar, é preciso deixar que cada um dê vazão àquilo que o importa, valorizando cada ação, pois é apenas o conjunto das pequenas e das grandes ações que poderá assegurar a saúde e a sobrevivência de nossa casa (tenha ela o tamanho que tiver).

Para uma maior amplitude, esse projeto acabou sendo publicado no jornal “Vamos cuidar do nosso planeta”, na edição n. 11 – abril 2013, para conscientizar mais pessoas sobre o cuidado com esse tipo de lixo.

### **3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Foi através de uma Conscientização Ambiental e da Pedagogia de Projetos que fez com que os alunos fossem além dos muros da escola, pois ficaram claros a empolgação e o entusiasmo diante das descobertas. Refletindo sobre as atividades desenvolvidas, percebe-se uma aprendizagem significativa, professor-aluno, onde os objetivos foram plenamente alcançados. Inicialmente, não imaginava que se tornaria algo de tamanha amplitude, mas com o passar dos dias as reflexões, diálogos e dúvidas fizeram com que a dúvida dos alunos se tornasse o Projeto de Conscientização Ambiental. Essa, sem dúvida, é um dos prazeres do ser professor, poder atuar e cumprir com seu papel, sendo, além de ensinante, um aprendente diário.

Tudo iniciou a partir de uma pergunta e fez com que várias pessoas se mobilizassem para que esse proje-

to tivesse sucesso. Além de envolver a escola, a família, a comunidade, até mesmo a prefeitura esteve envolvida em prol de uma ação: melhorar o meio ambiente em que vivemos com atitudes conscientes, assunto tão plausível nestas últimas décadas. Essa amplitude deixou clara a importância desse assunto para as pessoas nos dias atuais.

Com base em interações que favoreçam cada vez mais a troca de informações, que privilegiem a independência e a conscientização, em vez de privilegiar a dominação e a alienação, a nossa sociedade pode, aos poucos, tornar-se menos perversa e mais madura no sentido de conseguir conviver com as diferenças, respeitando a diversidade humana e uma ampla conscientização ambiental.

É preciso que os novos conhecimentos que vão sendo produzidos e apropriados, as novas propostas didáticas, os novos encaminhamentos da organização escolar se constituam como um novo olhar sobre o ser humano, de modo que o sujeito encarnado que chega à escola seja acolhido em sua potencialidade e em sua diferenciação. Os procedimentos escolares que assumem a complexidade do processo pedagógico contribuem para a produção do novo contexto escolar que se mostra urgente.

Solidariedade, generosidade e emancipação são valores e ações que precisam ser incorporados ao cotidiano escolar como fios que percorrem todas as práticas, fazendo com que os processos que ali experimentamos possam estar vinculados ao amplo processo de transformação social, movido pelo desejo de um mundo mais humano, mais conscientizado ambientalmente.

A nossa geração pode ajudar a determinar o futuro de nossas crianças. Essa é a razão pela qual não somente devemos trabalhar juntos a fim de entender o que devemos fazer pelas crianças, mas também pedir a elas que se tornem bons pais e bons professores e que formem uma boa sociedade: crítica, reflexiva, justa e cultural.

Em trabalhos futuros poderão ser realizados uma avaliação e autoavaliação mais diretas, onde será colhida a opinião de alunos, pais, equipe escolar e até mesmo prefeitura, pois o ato de avaliar não deve partir somente do professor. A partir dessa avaliação mais ampla e completa podemos planejar melhor o processo de ensino e aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Um método para o ensino fundamental: o projeto**. Petrópolis: Vozes, 2001.

BARBOSA, Neusa Helena Rocha; PONTES, Ivana Maria Magalhães. A boca do tubarão é maior que a sua cabeça? **Projeto: Revista de Educação, projetos de trabalho**. Porto Alegre, v. 3, n. 4, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Consumo sustentável: manual de educação**. Brasília: Consumers International/MMA/MEC/IDEC, 2005.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação ambiental: princípios e práticas**. São Paulo: Gaia, 2000.

DOHME, Vania; DOHME, Walther. **Ensinando a criança a amar a natureza**. São Paulo: Informal Editora, 2002.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1999.

GROUP, The Earth Works. **Manual de reciclagem: coisas simples que você pode fazer**. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

HERNANDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998a.

\_\_\_\_\_. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998b.

\_\_\_\_\_. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

MÜLLER, Jackson. **Educação Ambiental: diretrizes para a prática pedagógica**. Porto Alegre: Edição Famurs, 1998.

TORRES, Patrícia Lupion. **Uma leitura para os temas transversais: ensino fundamental**. Curitiba: SENAR-PR, 2003.

WEFFORT, Madalena Freire. **A paixão de conhecer o mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.



# Pós-Graduação

Cursos de Especialização | 2014/15

## CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO EM

NEUROCIÊNCIAS E EDUCAÇÃO | 3ª edição

LINGUAGENS ARTÍSTICAS: DESAFIOS NO COTIDIANO DO SER PROFESSOR  
EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS CONTEMPORÂNEAS

EDUCAÇÃO MUSICAL | 2ª edição

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA | 6ª edição

APRENDIZAGENS NA ADOLESCÊNCIA: POTENCIAIS E DESAFIOS  
APRENDIZAGENS NA LÍNGUA ALEMÃ EM ESPAÇOS EDUCATIVOS

\*Cursos em parceria com IENH (Instituição Evangélica de Novo Hamburgo):

EDUCAÇÃO INFANTIL

LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS

\*Início em Abril de 2014

**Inscrições: 25 de janeiro a 11 de março de 2014**

**Taxa de inscrição: R\$ 50,00**

**Início das aulas: 14 de março de 2014**

**Horário das aulas: Sextas-feiras, das 19h às 22h30min**

**Sábados, das 8h às 12h e das 13h às 17h**

**Turmas com 25 a 35 alunos**

**Carga horária: 360h presenciais**

**Investimento: 24 parcelas fixas de R\$ 270,00**

www.isei.edu.br | (51) 3563-8656  
Rua Júlio Hauser, 171 | Ivoti | RS



<b>A formação e a vivência pastoral do coordenador pedagógico de escolas católicas de Canoas, RS</b>	Fernando Degrandis
<b>A verdade sobre a Alemanha: ideias para a didatização de vídeos na aula de alemão como língua estrangeira</b>	Mayane Engel Julio
<b>Autoconceito e aprendizagem: uma relação harmoniosa</b>	Cláudio Gerhardt
<b>Berçários: estímulo à experimentação ou produção? Um convite à reflexão!</b>	Raquel Dilly Konrath
<b>Do Sistema Solar ao Lixo Eletrônico: um projeto além dos muros da escola</b>	Daniela Utzig
<b>Formação continuada de professores: um caminho em construção</b>	Daiane Rohr da Rosa Doris Helena Schaun Gerber
<b>Neurociências e suas contribuições teóricas para o ensino de línguas estrangeiras</b>	Deizi Daiane Habitzreiter
<b>O desenvolvimento da sexualidade infantil no cotidiano da sala de aula</b>	Marelise Veit Costa
<b>O pensamento da criança alfabética sobre a escrita</b>	Bárbara Adriana Silva Ritter
<b>Os lugares da cidade nos contam história(s): a problemática dos lugares de memória no ensino da História</b>	Daniel Luciano Gevehr
<b>Pedagogia de transformações, escola que luta pela libertação</b>	Tatiele Dietrich
<b>Pensando a alfabetização a partir de contribuições das neurociências</b>	Katlen Böhm Grando
<b>Quanto mais cedo melhor? A aprendizagem da língua estrangeira na infância</b>	Meike E. Jacobsen Sudbrack
<b>Sim, professor: tu sabes! E eu?</b>	Marguit Carmem Goldmeyer
<b>Tessituras da identidade do coordenador pedagógico</b>	Tatiana Machado Dorneles

