

Revista Acadêmica

# Licencia & acturas

v. 9, n. 1, janeiro/junho 2021

Graduação | Pós-graduação | Extensão



ISSN 2525-5754

Revista Acadêmica

# Licencia&acturas

v. 9, n. 1, janeiro/junho 2021

Ivoti

**Instituto Superior de Educação Ivoti**

© Instituto Superior de Educação Ivoti

Rua Júlio Hauser, 171

93900-000 – Ivoti/RS

Tel.: (51) 3563-8656

E-mail: contato@institutoivoti.com.br

www.institutoivoti.com.br

**Coordenação Editorial:**

Ailim Schwambach

**Conselho Científico:**

Ailim Schwambach – ISEI – Ivoti

Antônio Gomes Ferreira – Universidade de Coimbra/Portugal

Derti Jost – ISEI – Ivoti/RS – Brasil

Dilza Porto Gonçalves – UFMS – Campo Grande/MS – Brasil

Doris Almeida – UFRGS – Porto Alegre/RS – Brasil

José Edimar de Souza – UFFS – Erechim/RS – Brasil

Luciane Sgarbi Santos Grazziotin – UNISINOS – São Leopoldo/RS – Brasil

Luciane Wagner Raupp – ISEI – Ivoti e FACCAT – Taquara/RS – Brasil

Ernani Mügge – ISEI – Ivoti e FEEVALE – Novo Hamburgo/RS – Brasil

Ivo Dickmann – UNOCHAPECÓ – Chapecó/SC – Brasil

Luciana Facchini – ISEI – Ivoti/RS – Brasil

Marguit Carmem Goldmeyer – ISEI – Ivoti/RS – Brasil

Marlise Regina Meyrer – UPF – Passo Fundo/RS – Brasil

Moisés Waismann – UNILASSALE – Canoas/RS – Brasil

Mônica da Silva Gallon – PUCRS – Porto Alegre/RS – Brasil

Patrícia Weiduschadt – UFPel – Pelotas/RS – Brasil

Rainer Lehmann – Deutsche Gesellschaft für Polarforschung

Rosane Marcia Neumann – UPF – Passo Fundo/RS – Brasil

Rosângela Markmann Messa – ISEI – Ivoti/RS – Brasil

Sandra Cristina Fagundes de Lima – UFMG – Belo Horizonte/MG – Brasil

Terciane Ângela Luchese – UCS – Caxias do Sul/RS – Brasil

**Conselho Editorial:**

Carmen Gomes – FACCAT – Taquara/RS

Lourival José Martins Filho – UDESC – Florianópolis/SC

Johannes Doll – UFRGS – Porto Alegre/RS

Jorge Luís da Cunha – UFSM – Santa Maria/RS

Fernando Louzada – UFPR – Curitiba/PR

Lúcia Hardt – UFSC – Florianópolis/SC

**Capa:** Hippo Comunicação e Marketing

**Revisão:** Angela Musskopf

Darli Reneu Breunig

Maria do Carmo Mitchell Neis

**Arte-final:** Maria do Carmo Mitchell Neis

**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.

Autores e autoras são responsáveis pelo teor dos artigos. Qualquer inexatidão nas informações, plágio ou irregularidade por parte de autores/autoras são de sua inteira responsabilidade, isentando o Instituto Superior de Educação Ivoti em responder por sua publicação.

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

v.: il.; 21 x 28cm.

Semestral

ISSN versão eletrônica: 2525-5754

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

CDU: 37

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO .....	5
<i>Ailim Schwambach</i>	
BIBLIOTERAPIA: a identificação positiva com personagens da literatura Sul-Riograndense como função terapêutica .....	7
<i>Andréia Caroline Schneider</i>	
<i>Marguit Carmem Goldmeyer</i>	
O ENSINO DA MATEMÁTICA: sua aplicabilidade no cotidiano de alunos do Ensino Médio .....	14
<i>Natália Caroline dos Passos</i>	
<i>Marguit Carmem Goldmeyer</i>	
WIE KLINGT ES? WIE LESE ICH? WIE SCHREIBE ICH?: desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita nas aulas de Língua Alemã no 2ºano do do Ensino Fundamental I .....	28
<i>Yasmin Lein Bender</i>	
INTIMISMO: de que forma personagens literários podem contribuir para promover o autoconhecimento? .....	41
<i>Clarice Helena Schütz Foerste</i>	
<i>Marguit Carmem Goldmeyer</i>	
PROCESSO DE MUDANÇA DE AULAS EXPOSITIVAS PARA AULAS MEDIADAS, EM CURSO DE ENSINO APOSTILADO, NO ENSINO FUNDAMENTAL II, ATRAVÉS DA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS (ABP) NA DISCIPLINA DE GEOGRAFIA... 51	
<i>Fernanda Galdino</i>	
<i>Marguit Carmem Goldmeyer</i>	
CULTIVANDO SENTIMENTOS, CATIVANDO AMIGOS: O Pequeno Príncipe no 4º ano do Ensino Fundamental.....	63
<i>Camila de Mello Ody</i>	
<i>Ana Karina Gaelzer</i>	
<i>Ermani Mügge</i>	

PROGRAMAS DE GESTÃO AMBIENTAL ESCOLAR (PGAE) COMO INSTRUMENTO  
PARA A PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL  
(EDS)..... 73

*Cassara Máisa Pech*  
*Suelen Bomfim Nobre*

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS COMO INSTRUMENTO PARA A GESTÃO  
PEDAGÓGICA EM DIREITOS HUMANOS EM EXPERIMENTO COM ALUNOS  
TRABALHADORES DA PERIFERIA DE GRAVATAÍ-RS DESENVOLVIDAS NO PROJETO  
UNIAFRO (UFRGS)..... 87

*Marcelo Gugielmi Leite*

INTELIGÊNCIA SENCIENTE, ESCOLA E SAÚDE DOCENTE ..... 104

*Giovani Meinhardt*

# APRESENTAÇÃO

Prezadas leitoras e prezados leitores,

Apresentamos a nova edição da Revista Acadêmica Licencias e Acturas do primeiro semestre de 2021, do Instituto Ivoti.

Continuamos recebendo artigos de diversas áreas da educação, sobre os espaços escolares, educação e tecnologias, relatos de experiências docentes e também sobre diferentes estudos da psicologia que nos fazem pensar sobre a família e o papel da escola neste contexto de pandemia.

O artigo que abre esta edição é das autoras Andréia Caroline Schneider e Marguit Carmem Goldmeyer, falando sobre a Biblioterapia: a identificação positiva com personagens da literatura Sul-Riograndense como função terapêutica. As autoras mostram que historicamente a leitura admite a habilidade e oportunidade de auxiliar leitores por meio da biblioterapia, sendo que esta função terapêutica tem sido cada vez mais difundida e adotada como caminho ou refúgio para uma nova percepção da realidade e encorajamento de leitores.

No artigo, “O ensino da matemática: sua aplicabilidade no cotidiano de alunos do Ensino Médio”, das autoras Natália Caroline dos Passos e Marguit Carmem Goldmeyer, encontramos uma reflexão acerca do ensino da disciplina de Matemática e a contextualização no dia a dia do estudante do Ensino Médio, visando a compreensão e a relação entre a matéria ministrada e seu cotidiano.

Yasmin Lein Bender escreve, no terceiro artigo da Revista o seguinte texto: “Wie klingt Es? Wie lese Ich? Wie schreibe Ich?: desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita nas aulas de Língua Alemã no 2º ano do do Ensino Fundamental I”, onde a compreensão da leitura e escrita em língua alemã, foi pesquisada por meio do método fônico e silábico.

Você sabe o que é intimismo? Neste texto podemos entender este conceito, sobre a modalidade literária que explora os sentimentos mais profundos de um indivíduo, bem como de que forma personagens literários podem contribuir para promover o autoconhecimento, escrito por Clarice Helena Schütz Foerste e Marguit Carmem Goldmeyer.

As autoras Fernanda Galdino e Marguit Carmem Goldmeyer escrevem sobre o processo de mudança de aulas expositivas para aulas mediadas, em um curso de ensino apostilado, no ensino fundamental II, através da aprendizagem baseada em problemas (ABP) na disciplina de Geografia. Este artigo abordou sobre a compreensão em como desenvolver um professor mediador, a importância do processo de mediação e como metodologias ativas estão ligadas a este processo, através do método qualitativo.

Em cultivando sentimentos, cativando amigos: O Pequeno Príncipe no 4º ano do Ensino Fundamental das autoras Camila de Mello Ody, Ana Karina Gaelzer e Ernani Mügge, apresentam um relato sobre o desenvolvimento de um projeto com enfoque social executado em forma de docência compartilhada em uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental. As atividades propostas tiveram, como referência, a obra O Pequeno Príncipe, de Antoine Saint-Exupéry.

As autoras Cassiara Máisa Pech e Suelen Bomfim Nobre, escrevem sobre programas de gestão ambiental escolar (PGAE) como instrumento para a promoção da educação para o desenvolvimento sustentável, mostrando que eles têm ganhado notoriedade em cursos de formação docente por se tratar de potenciais estratégias para a promoção da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS).

O autor Marcelo Gugielmi Leite irá falar sobre a educação das relações étnico-raciais como instrumento para a gestão pedagógica em direitos humanos em experimento com alunos trabalhadores da periferia de Gravataí-RS desenvolvidas no Projeto Uniafro (UFRGS). Aqui podemos encontrar uma discussão no que tange a reflexão a abordagem de temas relacionados ao papel da gestão pedagógica na educação das relações étnico-raciais em uma perspectiva antirracista, em um contexto de ensino de jovens e adultos trabalhadores do Ensino Médio da periferia de Gravataí.

No último artigo desta revista, intitulado Inteligência Senciente, escola e saúde docente, o autor Giovani Meinhard, argumenta sobre a profundidade da novidade do que outrora consistia em duas faculdades humanas. O autor mostra que em termos educacionais, o grupo de alunos, através da inteligência senciente, apreende a professora à frente de qualquer intenção pedagógica.

Nosso edital para continua aberto para recebermos mais artigos e contamos com a participação dos leitores neste processo, que visa o diálogo, o pensar e o (re) pensar sobre a escola em seus campos formais e não formais também. Desejamos a todas e todos uma ótima leitura.

*Dra. Ailim Schwambach<sup>1</sup>*

---

<sup>1</sup> Doutora pelo PPG em Educação em Ciências da UFRGS, com doutorado sanduíche pela Universidade de Londres, Inglaterra. Bolsista CAPES (2016). Mestre em Educação em Ciências pela UFRGS (2010). Graduada em Biologia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Atualmente é professora do Instituto Superior de Educação Ivoti e do Instituto Ivoti. Trabalha com a Formação de Professores nas áreas de Ciências, Projetos Escolares, Educação Ambiental e História e Cultura Afro-Brasileira. Vencedora do Prêmio RBS de Educação de 2014 e finalista do Prêmio em 2017, na categoria Gênero. Delegada do Brasil na COP 21, França.

**BIBLIOTERAPIA: a identificação positiva com personagens da literatura Sul-Rio-grandense como função terapêutica****BIBLIOTHERAPY: a positive identification with characters from South of Rio Grande do Sul literature as a therapeutic function**

Andréia Caroline Schneider<sup>1</sup>  
Marguit Carmem Goldmeyer<sup>2</sup>

**Resumo:** Historicamente a leitura admite a habilidade e oportunidade de auxiliar o leitor por meio da biblioterapia. Sua função terapêutica tem sido cada vez mais difundida e adotada como caminho ou refúgio para uma nova percepção da realidade e encorajamento do leitor. Por meio da identificação positiva com personagens da literatura existe a possibilidade de adesão afetiva e intelectual do leitor com a obra, o que nos leva ao mecanismo básico da função terapêutica, ou seja, leitura e respostas emocionais aos textos. Com base em Caldin e Ferreira, a biblioterapia tem como mecanismo básico a leitura e as respostas emocionais ao texto, uma vez que por meio da assimilação e reelaboração é que pode ocorrer um novo entendimento da realidade exterior. Exemplos positivos em figuras batalhadoras, esperançosas e determinadas não faltam na literatura Sul-Riograndense e são apontadas no presente artigo como uma via próspera para se trabalhar a biblioterapia e permitir, por meio de terapia, a produção de uma reação benéfica para o leitor.

**Palavras-chave:** Leitura. Terapia. Biblioterapia. Literatura Sul-Riograndense.

**Abstract:** Historically, reading admits the ability and opportunity to assist the reader through bibliotherapy. Its therapeutic function has been increasingly widespread and adopted as a way or refuge for a new perception of reality and encouragement from the reader. Through positive identification with literary characters, there is a possibility of affective and intellectual adhesion of the reader to the work, which leads us to the basic mechanism of the therapeutic function, that is, reading and emotional responses to the texts. Based on Caldin and Ferreira, bibliotherapy has as its basic mechanism reading and emotional responses to the text, since through assimilation and re-elaboration, a new understanding of external reality can occur. Positive examples of struggling, hopeful and determined figures are not lacking in the literature of Rio Grande do Sul and are pointed out in this article as a prosperous way to work on bibliotherapy and allow, through therapy, the production of a beneficial reaction for the reader.

**Keywords:** Reading. Therapy. Bibliotherapy. South of Rio Grande do Sul literature.

<sup>1</sup> Bacharel em Turismo pela Universidade Feevale, acadêmica do Curso de Letras Português e Alemão pelo Instituto Ivoti. E-mail: [schneider.andreia@hotmail.com](mailto:schneider.andreia@hotmail.com)

<sup>2</sup> Doutorado em Teologia pela Escola Superior de Teologia (2008), na Área de Concentração Religião e Educação, professora no Instituto Ivoti. E-mail: [marguit.goldmeyer@institutoivoti.com.br](mailto:marguit.goldmeyer@institutoivoti.com.br)



## 1 INTRODUÇÃO

Não apenas os exercícios físicos e alimentação balanceada trazem benefícios para a saúde física e mental do ser humano, mas também a literatura é um cuidado benéfico que todos deveriam conhecer para vivenciá-la. Além de ser um refúgio quando a realidade parece ser insuportável, os livros têm se mostrado um porto seguro trazendo alívio para a alma diante das diversidades.

Sabendo que a leitura é primordial para o desenvolvimento individual e profissional de cada pessoa, saber ler é acima de tudo de extrema importância e valor para o desenvolvimento pessoal, pois está diretamente ligado à autoestima. Alicerçado em Freud, posteriormente analisada por Jung, Goethe, Nietzsche e enfatizada também por Vygotsky, a relação entre psique humana e literatura não é algo novo e veio se confirmando durante todo o séc. XX.

Segundo Oliveira (2009), há mais de 2500 anos vem-se tentando definir o que seria a literatura. Seu significado já variou muito conforme os mais diversos povos e culturas de cada época, porém ideias de Platão e Aristóteles ainda hoje são consideradas e definitivamente a “literatura está diretamente relacionada à arte” (OLIVEIRA, 2009, p.12). Para Vygotsky a arte é caminho para o desenvolvimento cognitivo e deveria ser o gatilho para uma outra visão de mundo, uma vez que a literatura convida o ser humano para esse encontro.

A literatura é uma arte. As terapias seguem na linha da ciência. Nenhuma das duas está à parte da atividade humana. Ambas existem por causa das necessidades e habilidades do ser humano. Juntas elas são o bote salva vidas e antídoto de muitas pessoas em momentos de dificuldade.

## 2 LEITURA E BIBLIOTERAPIA

No princípio havia a escrita e a leitura; depois, a alfabetização, as produções literárias, a interpretação, o gosto pela leitura e então a biblioterapia.

Obviamente a escrita e leitura são o início e por isso também tão importantes, pois é por meio da leitura que se realiza a biblioterapia. Chegando a patamares humanizadores, Pinto (2005) afirma que a leitura vai atualmente muito além da decodificação de signos e símbolos.

Conforme Chartier (1999), a leitura é uma prática que experienciou mudanças no decorrer da história, desde os amanuenses até a criação da imprensa de Gutenberg. Tendo se desenvolvido muito com os livros impressos, não é de hoje que a leitura como objeto terapêutico vem sendo indicada. Há registros já no antigo Egito que comprovam sua utilização. Entre os Romanos e os Gregos também havia a sugestão de combinar leitura com tratamento médico. Apenas a partir da década de 1940 é que a Biblioterapia passou a ser definida e constar no dicionário. Indiferente da época, fosse no meio religioso ou acadêmico, a leitura há algum tempo tem sido promotora de modificações significativas na vida das pessoas e, consequentemente, no meio onde vivem.

Mas então o que é afinal Biblioterapia? Vista como um processo interativo entre a literatura e o ser humano, a biblioterapia é o resultado da integração de livros e tratamento. Uma das definições conhecidas refere-se à biblioterapia como o “Uso de material de leitura selecionada, como adjuvante terapêutico em Medicina e Psicologia”, além de “Guia na solução de problemas pessoais através de leitura dirigida” (RATTON, 1975, p.199).

Seitz (2006, p.158) entende biblioterapia como sendo um “[...] programa de atividades selecionadas, envolvendo materiais de leitura, planejadas, conduzidas e controladas como um tratamento,

devendo ser administrada por um bibliotecário treinado de acordo com as propostas e finalidades prescritas.”

Difundida atualmente como sendo a terapia por meio de livros, Caldin (2001 apud GRASSELLI; NUNES, 2015, p.43) considera biblioterapia.

uma atividade que une leitura dirigida com posterior discussão no grupo, de forma a favorecer a interação entre as pessoas, levando-as a expressarem seus sentimentos, angústias, receios. A troca de vozes, de experiência e de afetividade não é um detalhe na biblioterapia – ela é o cerne de toda a atividade biblioterapêutica. A biblioterapia vale-se, essencialmente, da palavra.

Com base em diversos conceitos e definições, pode-se dizer que o mecanismo básico da biblioterapia são a leitura e as respostas emocionais a textos. Por meio dos livros e da leitura estamos nos apropriando do mundo, da cultura, da poesia e, acima de tudo, de nós mesmos. Caldin (2001b, p.42) ainda afirma que “a terapia ocorre pelo próprio texto, sujeito a interpretações diferentes por pessoas diferentes”. Esse processo e instrumentos vinculados ao poder da palavra são fundamentais para o desenvolvimento profissional e autoconhecimento da pessoa, uma vez que a leitura pode ser o caminho para uma nova percepção da realidade, constância emocional e socialização.

### 3 LEITURA COMO FUNÇÃO TERAPÊUTICA

A leitura como terapia não necessariamente precisa estar vinculada a uma forma de internação hospitalar, patologias ou a graduação de biblioteconomia.

Uma vez ficando claro o quão importante a leitura é para o ser humano, estamos ensinando muito além do ‘ler’. Estamos apresentando à sociedade um antídoto contra estresse, uma terapia

acessível em todas as horas, a possibilidade de escapar da vida real, de sonhar acordado e de se identificar com um personagem ou história para acima de tudo alcançar uma maior estabilidade emocional.

Segundo Ferreira (2003, p.41)

a pessoa que se submete a Biblioterapia, geralmente tem acesso a dois tipos de literatura: a literatura de ficção (para projeção de suas dúvidas nos personagens) e literatura didática. As técnicas utilizadas nos dois tipos de leitura podem ser idênticas: universalização, identificação, catarse e insight.

Como visto anteriormente, a aplicabilidade terapêutica está principalmente ligada ao processo da leitura onde tudo que é lido e

assimilado passa por elaborações e reelaborações, estabelecendo-se assim um novo conhecimento e uma nova percepção da realidade exterior; a pessoa vai se modificando (valores, atitudes e comportamento). Toda pessoa ao ler constrói um texto paralelo intimamente relacionado ao texto que está sendo lido. Este texto paralelo está intimamente relacionado às suas experiências e vivências pessoais, desta forma o mesmo texto tornando-se um texto diferente para cada leitor. O texto criado pelo leitor está baseado em interferências, referências e co-referências de esquemas individuais de percepção (FERREIRA, 2003, p.42).

Para complementar a explicação do mecanismo da função terapêutica, devemos ter claro que é nesse texto, o criado pelo leitor, no qual ele irá se basear quando questionado, pois o texto paralelo é, de fato, o que ele compreendeu.

Muito além da saúde mental como primeiro plano, a função terapêutica da leitura é uma forma de humanização, uma vez que a biblioterapia pode ser um meio efetivo para a mudança de comportamento, autocorreção e formação dos sujeitos. Esta forma de humanização e

mudança do indivíduo se dá por meio da história contada e com a qual ele se identifica ou, até mesmo, por meio da identificação que sente com o personagem.

Para Bernardino, Elliott e Rolim Neto (2012), a biblioterapia funciona da seguinte forma: ler ou ouvir uma história faz com que o paciente se depara com personagens e conflitos, distanciando-o por alguns momentos dos seus problemas e alcançando então uma identificação com o problema da personagem. A experiência por meio da leitura faz com que o problema, a dificuldade ou o sentimento seja mais bem aceito. E essa experiência prevê a identificação positiva com personagens

#### **4 IDENTIFICAÇÃO POSITIVA COM PERSONAGENS DA LITERATURA SUL-RIOGRANDENSE**

De fato, a leitura dirigida de textos literários e o contato periódico com a literatura ajudam a superar o medo, a tristeza e as ansiedades da vida, proporcionando um alívio e melhor aceitação das dificuldades impostas pelo mundo, a partir da inserção do universo da fantasia por meio da biblioterapia.

Na literatura Sul-riograndense são inúmeras as histórias e figuras inspiradoras e encorajadoras. A exemplo de como a identificação com personagens pode ser positiva e ser um caminho próspero para a função terapêutica, um levantamento de figuras e suas práticas foi realizado na disciplina de Literatura Sul-riograndense. A partir da construção de um portfólio, para o qual leituras e estudos determinados foram efetuados, trechos e personagens inspiradores que apresentaram potencial para interpretações e traduções positivas foram selecionados e elencados a seguir. Aspectos como personalidade, tomada de decisão, habilidades, luta por objetivos e atitudes tomadas pelos personagens foram apontados como exemplos de ação

modificadora e estimulantes, podendo muito bem ser utilizadas como impulso na biblioterapia.

No livro “Noite” de Érico Veríssimo é possível perceber que o personagem denominado Desconhecido acorda e se pega em diversas situações de descontrole, sem saber identificar ao certo o que sente, onde está ou o que deseja. “Olhou em torno e não reconheceu nada nem ninguém [...] Quem sou? Onde estou? Que aconteceu?” (VERÍSSIMO, 1954, p. 13). Sua persistência em juntar os fatos, esclarecer as ocorrências e descobrir quem afinal ela era podem gerar um sentimento congênere no leitor e assim auxiliá-lo a elucidar o seu próprio caminho ou suas dúvidas.

Ainda do mesmo autor, o clássico “Ana Terra” nos possibilita conhecer a figura forte e determinada de Ana Terra. “Sempre que me acontece alguma coisa importante, está ventando, costumava dizer Ana Terra. Mas, entre todos os dias ventosos de sua vida, um havia que lhe ficara para sempre na memória, pois o que sucedera nele tivera a força de mudar-lhe a sorte por completo.” (VERÍSSIMO, 2005, p.7).

Na mulher gaúcha descrita por Érico, muitos leitores poderão enxergar a sua própria obstinação e resistência frente às muitas dificuldades que se têm ao longo da vida, partindo dos problemas e vivências da personagem. “A situação é grave, mas não irremediável” (VERÍSSIMO, 2005, p. 114).

Outro exemplo de persistência temos na figura do Jornalista em “Onde andaré Dulce Veiga” de Caio Fernando de Abreu. O jovem rapaz se interessa pela história de vida de uma cantora desaparecida e incansavelmente se põe a buscar informações sobre ela do início ao fim do livro. O narrador personagem relata que ao estabelecer suas metas “parei de trabalhar. Parei de ser e de fazer qualquer outra coisa [...]” (ABREU, 1993, p. 116),

buscando-as até encontrá-las. Atraídos pelos mais diversos objetivos, ter e perseguir um propósito pode ser o antídoto para dias nos quais a motivação interior é pouca.

Na obra “As parceiras” de Lya Luft podemos destacar a figura de Anelise, a qual tinha como um grande objetivo ser diferente de todas as mulheres da sua família. Ela, por motivos não necessariamente comuns, lutou o livro inteiro para fugir do histórico familiar. “É isso que conheço da história das minhas raízes. Uma família de mulheres” (LUFT, 2003, p. 11). Quantas são as vezes em que um indivíduo pode desejar não ser igual a outro? Por meio de Anelise podemos pensar se fomos ou não educados, ou estamos preparados para ser diferente dos outros. A individualidade biológica é incontestável, mas e os aprendizados, as opiniões e preferências? Elas são iguais ou diferentes dos outros ao meu redor?

Em “O Exército de um homem só” de Moacyr Scliar, a identificação pode ocorrer com Léia, por exemplo, pois ela luta com seu parceiro por uma causa até um momento razoável da vida. Depois que percebe o absurdo que são as suas fantasias e o mal que ela pode fazer, ela abandona e não volta atrás.

Mayer Guinzburg tem ideias. Formarão uma colônia coletiva, Leia, José Goldman e ele. Ficará longe de Porto Alegre; não muito longe, é claro, pois de lá terá de vir, um dia, a Grande Marcha. Haverá um mastro, onde flutuará ao vento a bandeira de Nova Birobidjan. Semearão milho e feijão. Trataram as plantas como amigas, como aliadas no grande empreendimento. [...] Morarão em barracas; num pequeno telheiro instalarão o Palácio da Cultura, onde estarão expostos os desenhos do Companheiro Guinzburg, e onde a Companheira Leia declamará Walt Whitman e o Companheiro José Goldman lerá suas proclamações. (SCLIAR, 2012, p.10)

Pessoas que em suas vidas tinham certeza de algo e em determinado momento foram surpreendidas por terem uma nova visão partindo conseqüentemente para uma nova tomada de decisão, podem encontrar conformidade com a personagem.

No romance “A Ferro e Fogo - Tempo de solidão” de Josué Guimarães, a personagem Catarina é exemplo de força e persistência. Colocada em xeque entre duas culturas em guerra; com um marido que preferia o poço escuro e a Bíblia é vida real; com a inexistência dos benefícios prometidos; e com seguidos casos de morte de companheiros alemães e nativos, Catarina ainda assim era exemplo de resiliência. “[...] Tinha tido o seu valor, nunca temera os bugres e nem as feras, atravessara o oceano sem uma queixa, soubera decidir as coisas na hora” (GUIMARÃES, 1972, p. 26). Sem dúvida alguma, a família e o trabalho são os eixos de sustentação da personagem e exemplos da importância de se manter junto do que mais valioso se tem. As dificuldades atuais não são espelho das enfrentadas naquela época, mas saber que quem tem fé e persistência tem grandes chances de conquistar o que almeja, isso, sim perpassa qualquer época.

Em “Os ratos” de Dyonélio Machado, a adesão afetiva pode ocorrer com Naziazeno Barbosa. O personagem é o retrato fiel de um funcionário público pobre, que se vê obrigado a batalhar para manter um padrão de vida com o mínimo de conforto e dignidade para sua família. “Cinco, dez, quinze minutos mais e se acaba essa preocupação torturante. Ele tem experimentado muitas vezes essa mudança brusca de sensações [...]” (MACHADO, 1995, p. 29). Relato fiel do cenário da época, alguns podem se encontrar na luta do personagem e afirmar que a temática é atemporal. De fato, ainda hoje conhecemos, somos ou queremos ser incansáveis na busca do que almejamos.

Certamente, não somente a literatura Sul-riograndense é rica em exemplos e figuras positivas que podem ser explorados pela biblioterapia. Conforme Candido (1968), a simples identificação com alguma obra ou personagem parte dela pode representar a possibilidade de adesão afetiva e intelectual do leitor com o texto ou personagem. A função terapêutica da literatura é única para cada um, mas existe dentro de cada livro.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que a Biblioterapia não necessariamente está conectada ao tratamento de pessoas enfermas ou hospitalizadas, pôde-se por meio do presente artigo compreender que seu mecanismo básico da acontece a partir da leitura e interpretação do leitor, bem como a identificação dele com o personagem ou história. Uma vez que a literatura possui a virtude de ser humanizadora e libertadora, encontramos de fato a possibilidade de nos espelhar na motivação, fé, entusiasmo e coragem das figuras construídas nos livros e que por meio das palavras são desenhados aprendizados para nos levar por novos caminhos.

Vale destacar que se percebeu de fato a possibilidade de utilizar personagens da literatura Sul-Riograndense como exemplos positivos no exercício da literatura como função terapêutica. O fator humanizador da biblioterapia de fato exige que o indivíduo se depare com a situação do personagem ou história para então distanciar-lo de sua realidade, mas ainda assim possibilitar a construção de um entendimento que pode ser alívio e motivação para o seu momento de vida.

Seria trivial afirmar que toda pessoa se beneficia do ato de ler, mas o que talvez não seja corriqueiro é ver na literatura a sua função terapêutica. Eu mesma passei a ler de forma diferente a partir dos estudos realizados sobre a biblioterapia e,

a partir de então, tenho visto na leitura uma terapia gratificante além de enriquecedora. Seja por meio dos mecanismos de identificações, projeção, ou transferência, não existe um processo único e igual para todos os leitores. Alegro-me em dizer que dentre as obras lidas para a construção do Portfólio me identifiquei mais com a obra "A Ferro e Fogo" e personagem Catarina de Josué Guimarães. Por meio dela eu consegui perceber que, havendo interesse do leitor para com a obra ou personagem, a identificação pode ocorrer positivamente de diversas formas e que de fato ela vai além do informar e do divertir; ela contribui para atenuar o sofrimento das pessoas, proporcionando estabilidade emocional, além de ser um caminho prazeroso de aprendizados.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Caio Fernando de. **Onde andar Dulce Veiga?** São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- BERNARDINO, Maria Cleide Rodrigues; ELLIOTT, Ariluci Goes; ROLIM NETO, Modesto Leite. Biblioterapia com Crianças com Câncer. **Informação & Informação**, v. 17, n. 3, p. 198-210, dez. 2012. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/10992>. Acesso em: 10 abr. 2020. doi:<http://dx.doi.org/10.5433/1981-8920.2012v17n3p198>.
- CALDIN, Clarice Fortkamp. **A poética da voz e da letra na literatura infantil: leitura de alguns projetos de contar e ler para crianças.** 2001a. 261 f. Dissertação (Mestrado em Literatura) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/81866?show=full>. Acesso em: 10 abr. 2020.

\_\_\_\_\_. A leitura como função terapêutica: Biblioterapia. **Enc. Bibli: R. Eletr. Bibliotecon. Ci. Inf.**, Florianópolis, n.12, p. 32-44, 2001b. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2001v6n12p32/5200>. Acesso em: 07 abr. 2020.

CANDIDO, Antonio. **A personagem de ficção**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1968.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

FERREIRA, Danielle. Biblioterapia: uma prática para o desenvolvimento pessoal. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 4, n. 2, p. 35-47. jun. 2003. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/620/635>. Acesso em: 07 abr. 2020.

GRASSELLI, Letícia; NUNES, Yasmin. Biblioterapia: a mediação da leitura como recurso terapêutico. *In: ENCONTRO REGIONAL DOS ESTUDANTES DE BIBLIOTECONOMIA, DOCUMENTAÇÃO, CIÊNCIA E GESTÃO DA INFORMAÇÃO*, 2., 2015. **Anais eletrônicos...** 2015. Disponível em: <http://www.2erebd.ufscar.br/index.php/erebd/erebd/paper/viewFile/23/10>. Acesso em: 07 abr. 2020.

GUIMARÃES, Josué. **A ferro e fogo: tempo de solidão**. Rio de Janeiro: Sabiá, 1972.

LUFT, Lya. **As parceiras**. São Paulo: Record, 2003.

MACHADO, Dyonélio. **Os ratos**. São Paulo: Ática, 1995.

PINTO, Virginia Bentes. A biblioterapia como campo de atuação para o bibliotecário. **Transinformação**, Campinas, v. 17, n. 1, p. 31-43, 2005.

OLIVEIRA, Silvana. **Teoria da literatura III**. Curitiba: IESDE Brasil, 2009.

RATTON, Angela M.L. Biblioterapia. **Revista da Escola de Biblioteconomia da UFMG**, Belo Horizonte, v. 4, n. 2, p.198-214, set. 1975.

SEITZ, Eva Maria. Biblioterapia: uma experiência com pacientes internados em clínicas médicas. **Revista ACB**, Florianópolis, v. 11, n. 1, p. 155-170, 2006. Disponível em: <http://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/452/568>. Acesso em: 09 abr. 2020.

SCLIAR, Moacyr. **O exército de um homem só**. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2012.

VAN DER VEER, René; VALSINER, Jann. **Vygotsky: uma síntese**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

VERÍSSIMO, Érico. **Noite**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009

\_\_\_\_\_. **Ana Terra**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

Recebido em: 12/08/2020

Aceito em: 15/02/2021

## O ENSINO DA MATEMÁTICA: sua aplicabilidade no cotidiano de alunos do Ensino Médio

### THE TEACHING OF MATHEMATICS: its applicability in the daily life of High School students

Natália Caroline dos Passos<sup>1</sup>  
Marguit Carmem Goldmeyer<sup>2</sup>

**Resumo:** O presente artigo objetiva promover uma reflexão acerca do ensino da disciplina de Matemática e a contextualização no dia a dia do estudante do Ensino Médio, de modo que compreendam e percebam a relação entre a matéria ministrada e seu cotidiano. Assim, serão apresentados relatos de atividades realizadas com alunos do primeiro ano do Ensino Médio, referentes à aplicabilidade da teoria na disciplina em questão. Para a realização do presente trabalho, foi utilizada a metodologia de pesquisa – ação, uma vez que enfatiza a melhoria de práticas pedagógicas e permite a intervenção no aprendizado a partir da observação e do diálogo, o que contribui para o processo de construção coletiva entre pesquisador e participantes. Autores respeitáveis, os quais defendem a ideia de uma melhor contextualização dos conteúdos estudados em sala de aula e atividades realizadas por meio da abordagem metodológica, conhecida como Atividades Baseadas em Problemas (ABP), embasaram os relatos da pesquisadora. A partir dos exercícios desenvolvidos, foi perceptível a construção coletiva, o amadurecimento e o desenvolvimento dos estudantes que, ao serem ouvidos e também desafiados, geraram situações de ampla evolução e protagonismo no entendimento dos conteúdos da disciplina de Matemática.

**Palavras-chave:** Matemática contextualizada. Aplicabilidade da Matemática. Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP). Ensino Médio. Atividades de aplicabilidade.

**Abstract:** This article aims to promote a reflection about the teaching of Mathematics and the contextualization in the day-to-day life of High School students, so that they understand and realize the relation between the subject taught and their daily life. Thus, reports of activities carried out with students in the first year of High School will be presented, referring to the applicability of the theory in the subject in question. For the achievement of the present article, the research-action methodology was used, as it emphasizes the improvement of pedagogical practices and allows intervention in learning from observation and dialogue, which contributes to the process of collective construction between researcher and participants. Respectable authors, who defend the idea of a better contextualization of the contents studied in the classroom and activities carried out through the methodological approach

<sup>1</sup> Licenciada em Matemática pela Universidade do Estado de Santa Catarina, Pós Graduada em Educação Inovadora e Tendências Educacionais pelo Instituto Ivoti. E-mail: [nataliacarolinedospassos@hotmail.com](mailto:nataliacarolinedospassos@hotmail.com)

<sup>2</sup> Doutorado em Teologia pela Escola Superior de Teologia (2008), na Área de Concentração Religião e Educação, professora no Instituto Ivoti. E-mail: [marguit.goldmeyer@institutoivoti.com.br](mailto:marguit.goldmeyer@institutoivoti.com.br)

known as Problem-Based Learning (PBL), supported the researcher's reports. From the exercises developed, it was noticeable the collective construction, the maturity and development of the students, which when heard and also challenged, generated situations of wide evolution and protagonists in the understanding of the contents of Mathematics.

**Keywords:** Contextualized mathematics. Applicability of Mathematics. Problem-Based Learning (PBL). High School. Applicability activities.

## 1 INTRODUÇÃO

O ensino da disciplina da Matemática é considerado um dos mais desafiadores, pois o modo de apresentá-lo em sala de aula ainda é muito tradicional, tornando-o pouco atrativo aos alunos. De modo geral, os resultados obtidos nesta disciplina, na maior parte das vezes, não costumam ser satisfatórios, conseqüentemente, acarretam no grande número de reprovações.

A disciplina de Matemática ainda é lecionada de modo muito formal e faz com que os alunos se fixem, na maioria das vezes, em fórmulas e mecanismos de resolução. Outro fator é a ansiedade na precisão dos resultados, deixando de conciliar o conteúdo teórico ao cotidiano. Por isso o ensino de tal matéria torna-se extremamente cansativo e desestimulante ao aluno.

Para a existência de um processo de ensino e de aprendizagem com qualidade adequada, deve-se adotar estratégias metodológicas diferenciadas e atrativas, as quais envolvam e desafiem os estudantes. Em conseqüência, ocorrerá uma melhora na aprendizagem dos educandos, evitando, assim, em ser apenas baseada na memorização e repetição de exercícios apresentados em sala. Possibilitar-se-ão mais momentos em que o estudante seja protagonista na busca por suas resoluções variadas e contextualizadas, porém, para a ocorrência de uma aprendizagem enriquecedora e significativa, necessita-se de que o docente desenvolva um raciocínio lógico a fim de solucionar uma problemática apresentada, a partir de suas próprias conclusões.

Desse modo, a presente pesquisa apresenta a inquietação do professor e dos alunos de uma escola privada de Joinville, diante da aplicabilidade da Matemática no cotidiano escolar, bem como as atividades desenvolvidas no decorrer do ano letivo, de maneira mais descontraída, com a intenção de buscar o aprendizado da teoria com a valência. Essas atividades também trabalharam a criatividade, oralidade, senso de equipe, como se portar frente a um público, até porque essas e tantas outras funções acabam ficando “adormecidas” no dia a dia escolar, quando o aluno se torna apenas um ouvinte e reprodutor das aulas.

Ao ministrar aulas de Matemática, o principal objetivo era de que os alunos compreendessem e percebessem a contextualização da matéria, nas aulas do Ensino Médio. Nesse sentido, tais indagações vieram ao encontro do pensamento de Miguel (2007), defensor da ideia de que o ensino da Matemática precisa deixar de ser descontextualizado e desprendido da realidade do estudante, mas sim proporcionar o desenvolvimento integral do aluno, em todos os aspectos. Isso porque a Matemática vai muito além do aprendizado da linguagem algébrica, ou do decorar fórmulas a serem aplicadas sem compreender a contextualização da problemática dos exercícios, como afirma Moura (2007, p.62):

Aprender matemática não é só aprender uma linguagem, é adquirir também modos de ação que possibilitem lidar com outros conhecimentos necessários à sua satisfação, às necessidades de natureza integrativas, com



o objetivo de construção de solução de problemas tanto do indivíduo quanto do coletivo

Dessa maneira, algumas das dificuldades e defasagens acerca da aprendizagem da Matemática, questões sobre a formação do estudante como ser humano, atividades focadas na Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) - sempre buscando estimular os alunos a serem responsáveis pela procura do conhecimento e não somente receptores de conteúdo, serão abordadas ao longo do artigo. Além das descrições das atividades realizadas, apresentar-se-ão, ainda, comentários e percepções dos discentes.

## 2 METODOLOGIA

### 2.1 A EXPERIÊNCIA DAS TURMAS DE 1 ANO DO EM: APLICANDO CONTEÚDOS

A Matemática é considerada, na sociedade atual, como uma das matérias mais desafiadoras aos estudantes, principalmente por ser ministrada, na maioria das vezes, de modo muito tradicional, ou seja, focada no docente, sem instigá-los à participação e engajamento. De modo geral, os resultados do aprendizado da disciplina não costumam ser satisfatórios, consequentemente, sendo responsável pelo grande número de reprovações.

Atualmente, a Matemática é lecionada de modo muito formal, por isso os alunos acabam se fixando em fórmulas e mecanismos de resolução, preocupados apenas com precisão dos resultados, deixando, assim, de conciliar o conteúdo teórico ao cotidiano. Esse processo, por conseguinte, torna o aprendizado cansativo e desestimulante ao discente. Segundo Rodrigues (2005), o ensino atual da Matemática trabalha o formalismo das regras, das fórmulas e dos algoritmos, bem como a complexidade dos cálculos com seu caráter rígido e disciplinador, levando à

exatidão e precisão dos resultados. Sendo assim, percebe-se que, nesse modelo de ensino, as aulas ainda se baseiam na tradicional exposição de conteúdo, em que os alunos acabam por fazer cópias daquilo que o professor resolveu no quadro.

Refletindo acerca das dificuldades da disciplina de Matemática, surge uma inquietação: a falta de conexão da sala de aula com o mundo da porta para fora. A maior dificuldade que os alunos têm é o de observar a aplicabilidade do conteúdo que se apresenta no material didático da instituição, junto à realidade do dia a dia.

Desde que a presente pesquisadora atua como educadora, procurou-se apresentar a Matemática de uma forma desmistificada, exibindo toda a parte teórica, mas, ao mesmo tempo, fazendo com que os alunos percebam que a matéria é encantadora; logo, buscando proporcionar a eles tal encantamento. Entretanto, esbarra-se nos bloqueios e obstáculos, continuamente, muito presentes. É notório que a maior dificuldade dos estudantes é o de não enxergarem somente como um mecanismo nos cálculos, e sim que percebam o porquê do aprender, ou seja, onde é aplicável no dia a dia.

Dessa maneira, foi desenvolvida uma pesquisa com turmas de Ensino Médio do primeiro ano e com continuidade no segundo, em um colégio de ensino privado da cidade de Joinville/SC. O intuito era responder a seguinte pergunta: “De que forma se pode trabalhar o conteúdo de Matemática, para que alunos do primeiro ano do Ensino Médio entendam a aplicabilidade no cotidiano?”, situação essa que investigo.

Foi utilizada a metodologia de pesquisa – ação, uma vez que enfatiza a melhoria de práticas pedagógicas, pois permite a intervenção na prática a partir da observação e do diálogo. Assim, admite um processo de construção coletiva entre pesquisador e participantes. Através desta pesquisa, realizada com os

primeiros anos do Ensino Médio, foi possível analisar e refletir a respeito de minhas próprias práticas de sala de aula. A partir das conversas entre os alunos, tive conhecimento e a visão da perspectiva deles, sobre as aulas vivenciadas e, por meio disso, buscar cada vez mais, novas estratégias para aprimorar as aulas. Thiollent (2011, p. 20) afirma que a pesquisa – ação é um tipo de observação “[...] realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação e do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”.

Ao utilizar a metodologia com foco na pesquisa-ação, o pesquisador precisa assumir dois papéis complementares: o de pesquisador e de participante do grupo. Dessa maneira, para esta investigação foi necessário refletir sobre como as aulas de Matemática estavam se encaminhando, pois, a partir do momento em que se esperava dos alunos uma nova relação com a disciplina, foi preciso se colocar no lugar do aluno e se questionar: “O que chama a atenção deles? O que estão esperando de minha aula?”. Isso porque o amplo interesse da presente pesquisadora é que os estudantes tenham uma aprendizagem totalmente ao encontro dos objetivos de aprendizagem apresentados, isto é, que percebam e adquiram um bom relacionamento com a disciplina de Matemática. Sendo assim, a pesquisa – ação foi escolhida como metodologia, pois propicia uma transformação ou ressignificação das ações desenvolvidas pelos sujeitos.

A investigação consistiu em duas fases. A fase 1 ocorreu no decorrer do ano de dois mil e dezenove (2019) junto a uma turma de primeiro ano do Ensino Médio de uma escola privada. Já a fase 2 foi realizada no ano de dois mil e vinte (2020), quando a pesquisadora deu continuidade às atividades investigativas com a mesma turma, que neste ano está no segundo ano

do Ensino Médio.

### 2.1.1 Fase 1 – Colocando o protagonismo em ação

Analisando o dia a dia de uma sala de aula de Matemática e atentando às perguntas frequentes realizadas pelos estudantes, após sanadas as dúvidas pontuais, a indagação mais frequente é: “*Onde vou usar e aplicar isso que estou aprendendo nesta aula?*”.

Pensando na dificuldade dos alunos em contextualizar o conteúdo de sala de aula, surgiu a ideia da realização de um trabalho trimestral, com a intenção da aplicabilidade dos temas trabalhados em Matemática. Os alunos seriam os protagonistas desta pesquisa e responsáveis por trazerem tais respostas a eles mesmos e aos demais alunos da turma.

O principal objetivo desse trabalho era propor um momento de troca entre os estudantes, para que fossem responsáveis por trazer/encontrar a resposta para eles mesmos e também para a sala, acerca da aplicabilidade daquele tema estudando no decorrer das aulas. Afinal, era e é do interesse de todos compreender essa conexão da sala de aula X mundo exterior, uma vez que a ideia vai ao encontro das Diretrizes da BNCC (BRASIL, 2017), enfatizando as competências de Conhecimento (C01), e a do Trabalho e Projeto de Vida (C06), por exemplo.

A atividade foi apresentada às turmas no início do ano. Cada classe se dividiu em grupos de três a quatro estudantes; permitiu-se que escolhessem as equipes nas quais trabalhariam, para que optassem por colegas com maior afinidade. Em seguida, um representante de cada trio sorteou o trimestre e o setor do material que apresentariam (tendo em vista, o material da escola ser dividido em dois setores, e cada um deles ser conduzido por uma professora diferente). A partir de então, cada trio se direcionou a sua

professora orientadora do setor, no trimestre em questão.

Dessa forma, cada equipe fez o seu trabalho em um trimestre e foi direcionada a um tema determinado pela professora, diretamente ligado ao conteúdo estudado em sala. O sorteio precisou ocorrer para não acontecer de todas as apresentações incidissem em um mesmo período, contribuindo, assim, para abordar diferentes temas, em diferentes momentos de troca entre os alunos. O trabalho consistiu em pesquisar acerca da definição (a interpretação deles), aplicabilidade, exemplos, imagens e curiosidades a respeito do tema. Organizaram uma apresentação de quinze a vinte minutos. Essa poderia se utilizar de recursos os quais a equipe desejasse: projetor, quadro branco, cartaz, objetos etc. Para o incentivo da realização da atividade, a professora propôs o acréscimo de até meio ponto na média dos estudantes. Portanto, a atividade ocorreu muito bem, como será descrita no item quatro, quando serão apresentados os resultados.

Deixando-se levar pela empolgação dos estudantes desse projeto, decidiu-se que se poderia ampliar a pesquisa. De acordo com o material do setor da presente pesquisadora, o último conteúdo era referente à estatística e a seus conceitos (média, moda, mediana, gráficos e tabelas). Primeiramente, apresentou-se pesquisas do programa televisivo *Jornal Nacional* e matérias de sites renomados, os quais envolviam estatística. Em seguida, foi-se trabalhando nas aulas, juntamente com o conteúdo relacionado com as propostas do material de ensino Sistema Anglo.

Posteriormente, pensando em fazer com que os discentes percebessem a aplicabilidade e também desenvolvessem e/ou relacionassem a outras áreas de conhecimento, foi proposto um exercício. Esse apresentou-se da seguinte forma: os estudantes se dividiram em

trios; precisaram discutir temas para que percebessem uma problemática; criaram um questionário; aplicaram-no e, por fim, analisaram os resultados e escreveram uma notícia. Também tiveram a opção de organizar uma apresentação, mostrando a análise das respostas as quais continham os conceitos aprendidos. Para um bom desenvolvimento e entendimento do exercício, oportunizaram-se aos estudantes vários momentos em sala de aula e trabalhos realizados nos laboratórios de informática, uma vez que a supervisão da professora contribuiu para sanar dúvidas e, ainda, ajudar nas dificuldades específicas de cada grupo.

A professora contou com possíveis dificuldades encontradas na construção de gráficos no uso do Excel, ou até mesmo na análise dos resultados que o *Google* Formulário apresentou ao pesquisador. Devido ao período do ano letivo estar chegando ao fim, optou-se em realizar a entrega dessa atividade de modo *online*. Logo, combinou-se uma data e os estudantes foram encaminhando os arquivos para que a professora avaliasse e formalizasse o retorno, juntamente com as notas, como já apresentado anteriormente, meio ponto na média final de cada aluno participante.

Ademais, para que houvesse compartilhamento do pensamento dos estudantes, a professora fez um questionário com perguntas objetivas relacionadas à percepção de cada um deles, ao realizar tais atividades. A título de exemplo, foram feitas perguntas de como se sentiram e como se comprometeram com a disciplina de Matemática, ao realizar e assistir aos trabalhos apresentados. Ou seja, se perceberam a melhora da percepção do conteúdo. E, por fim, a professora trouxe um campo para observações, onde muitos disseram se sentir estimulados e motivados com as atividades propostas, porque perceberam um melhor desempenho e compreensão do conteúdo apresentado.

### 2.1.2 Fase 2 – Ampliando trilhas metodológicas

No ano de 2020, esta turma estava frequentando o segundo ano do Ensino Médio, e a ideia de prosseguir as atividades do projeto permaneceu, seja para continuar com a contextualização do conteúdo, como também para desenvolver o senso de pesquisa e apresentação dos estudantes.

Logo no início do ano letivo, a professora concretizou uma conversa com os alunos, para ter um *feedback* a respeito dos exercícios findados no ano anterior, e também propôs a continuidade das atividades de aplicabilidade. Dividiram-se os trios, no início do mês de março, mês este em que fomos acometidos por uma situação totalmente atípica: a quarentena.

Inicialmente, pensou-se que seriam apenas quinze dias, todavia, esses quinze dias se entenderam e, até o momento da produção do presente artigo, continuamos as aulas remotas, completando quatro meses de distanciamento social e sem previsão de retorno. A situação mudou completamente o rumo das atividades e da educação deste ano, pois, mesmo que seja permitido o retorno para as salas de aula, será com capacidade reduzida e várias restrições de distanciamento, o que dificultou e mudou substancialmente, a forma de se trabalhar.

A escola onde foram aplicadas as atividades aqui descritas conseguiu ultrapassar as barreiras e dificuldades desse distanciamento de uma forma muito interessante e significativa. Sem hesitar, a equipe organizou as aulas *online* e reinventaram, como professores, para conseguir entrar na casa dos alunos e continuar deixando as aulas e os estudos atraentes. Foi quando o conteúdo trabalhado era o de sistemas lineares e escalonamento e, por meio de algumas pesquisas em busca de material extra, encontraram-se algumas atividades já aplicadas anteriormente

pela professora em questão. Assim, teve-se a ideia de criar um grupo focal para um momento de contextualização.

Como funcionou? Um dos setores da apostila de Matemática do segundo ano trabalhou- o conteúdo de sistemas lineares e escalonamento, cujo objetivo é apresentar técnicas para obter uma forma escalonada de um sistema linear e praticá-las na resolução dos exercícios e, ainda, fazer com que os alunos percebam a importância de aplicabilidade de resolver sistemas e entender o método do escalonamento.

Tomando o momento em que estávamos, decidiu-se que o grupo focal seria uma forma diferenciada e descontraída de colocar em prática o conteúdo aprendido nas aulas remotas. Foi decidido convidar os alunos para um momento descontraído extraclasse, totalizando dois encontros de aproximadamente uma hora e meia cada. A intenção era conversar sobre o conteúdo e exercitar de forma contextualizada as atividades que são temas relacionados ao cotidiano e que envolvem a resolução de sistemas pelo método do escalonamento. A atividade não ofereceu nenhuma pontuação extra, e nem a obrigatoriedade de participação do grupo, isto é, foi um convite para aqueles que estivessem interessados em desenvolver e aplicar um pouco mais a respeito do conteúdo.

Inicialmente, os momentos foram de conversa a respeito do entendimento deles com relação ao tema e, em seguida, o professor solicitou a separação dos estudantes em pequenos grupos. Lançaram-se desafios diferentes, com aplicabilidades tais como: tráfego de veículos em uma rua, distribuição de temperatura em uma placa, preços de produtos de uma empresa, distância entre lugares, entre outros. Para que a realização ocorresse de forma mais dinâmica, os alunos foram separados em pequenos grupos e direcionados para salas virtuais separadas, com a intenção

de discutirem sobre os exercícios e buscassem as resoluções. A professora orientou cada um dos grupos, entrando nas salas. Também verificou o andamento da discussão e, posteriormente, os alunos retornaram todos para a sala de aula inicial. Depois, cada grupo apresentou o seu problema e a forma que utilizaram para resolver.

Em seguida, fez-se uma conversa para encerramento da atividade, norteadas por perguntas, tais como: motivação para participar do grupo; se perceberam a conexão das atividades com o cotidiano; o que encontraram de desafios; como se sentiram realizando a atividade e depois apresentando-a. Essas perguntas serviram para que a pesquisadora e também professora pudesse identificar a percepção acerca do entendimento e realização das práticas realizadas no grupo focal, tanto do conteúdo, quanto da experiência de ter aceitado participar.

### 3 AS DIFICULDADES DE RELACIONAR A MATEMÁTICA DA SALA DE AULA COM O COTIDIANO

Atualmente os alunos que estão em sala de aula são considerados da Geração Z, de modo que têm como características a antecipação e simplificação de muitos fatos, além de possuírem uma compreensão tecnológica apurada. Se os *Millennials* (Geração Y) já eram conhecidos por serem “digitais”, pode-se esperar muito mais desta geração contemporânea. Quem nasceu depois dos anos 2000 não teve de se acostumar aos avanços tecnológicos, uma vez que já nasceu junto deles, ou seja, as inovações fizeram parte da evolução natural. Parte da realidade dessa geração são os aplicativos, a comunicação por vídeo e a conectividade virtual com o mundo todo. São esses aspectos que os tornam adaptáveis a diferentes plataformas, o que pode ser uma vantagem para o mundo corporativo.

Entretanto, por ser uma das gerações mais tecnológicas e, de forma momentânea, terem muitas das respostas para tudo, tais características acabam gerando impaciência quando são colocados frente a problemas rotineiros atreladas a burocracias. É onde o método da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) tem como propósito tornar o aluno capaz de perceber que ele é capaz de construir o aprendizado conceitual, procedimental e atitudinal, por meio de problemas propostos, que o expõe a situações motivadoras e o prepara para o mundo.

Para D’Ambrosio (1989, p.16) [...] primeiro os alunos passam a acreditar que a aprendizagem da Matemática se dá por meio de um acúmulo de fórmulas e algoritmos. Aliás, atualmente os alunos acreditam que treinar Matemática é seguir e aplicar regras transmitidas pelo professor. As Diretrizes Curriculares de Matemática enfatizam que o ensino deve ser voltado para a formação crítica do educando, demonstrando, assim, os saberes da referida disciplina (PARANÁ, 2008). Essas instruções estão distantes da realidade do ensino tradicional da disciplina. Assim, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) também tem tomado todos os cuidados para enfatizar a importância da resolução de problemas, criticidade e criatividade dos estudantes.

“Mesmo nos dias atuais ainda é difícil o professor conseguir se convencer de que seu papel principal dentro do processo educacional é o de que os alunos tenham o maior aproveitamento possível e não a quantidade de matéria dada” (D’AMBROSIO, 1989, p. 16). Diante da fala de D’Ambrosio, percebe-se que infelizmente ainda existem alguns profissionais na área da educação cujo domínio não condiz com as estratégias ou ainda, não têm o interesse de cativar e engajar o aluno nos conteúdos estudados. Ou seja, estão mais preocupados com a quantidade de assuntos ministrados e “vencidos” no fim do ano,

do que com a qualidade com que foram estudados. Essa postura contribui para que esses estudantes vejam o conteúdo como vago e não tenham o interesse em entender os motivos e necessidades pelos quais devem realmente se interessar, ou até mesmo se desafiar a protagonizar uma resolução pelo que está sendo apresentado.

Atualmente, para Hoffmann Velho e Machado de Lara (2011) a Matemática pode ser aceita tanto como ciência formal e extremamente rigorosa, bem como um conjunto de habilidades práticas necessárias à sobrevivência. O pensamento do autor citado retrata que os alunos devem perceber que a Matemática é necessária para organização da sua vida e que sem ela o convívio social pode ser dificultado e as suas possibilidades de ascensão social e profissional, também. É por meio de estudos matemáticos que temos o planejamento financeiro, gráficos estatísticos, análise de dados, e claro, em obras civis, elétricas e mecânicas entre outros inúmeros exemplos.

Além disso, a área das exatas contribui para o desenvolvimento da “criação” de processos do raciocínio lógico e criatividade, desencadeando no estudante o hábito da investigação, da análise e da resolução de problemas, consequentemente tendo um engajamento maior na sociedade. Schmidt (2007) complementa que é preciso muito mais do que informar, repetir e aplicar os conceitos em atividades para dar vida e subjetividade à aprendizagem de Matemática. Para o aluno efetuar uma prática significativa, é necessário deixar de lado o formalismo, a linguagem rigorosa, as regras rígidas e permitir que as crianças se sintam desafiadas a terem as suas próprias criações.

Quando a pessoa consegue perceber a conectividade entre o conteúdo de sala de aula com o seu dia a dia, a aprendizagem torna-se muito mais significativa para o aluno e é, nesse sentido, que o

professor deve procurar direcionar suas aulas, tornando-as mais satisfatórias e atrativas. O docente deve planejar suas aulas por meio de práticas metodológicas, com o intuito de mostrar aos alunos a utilidade e importância dos conteúdos matemáticos, muitas vezes abstratos, quando ensinados.

Portanto, associar a Matemática ao cotidiano do aluno não é uma tarefa simples, até porque hoje não lidamos apenas com uma dificuldade ou aversão do aluno pela área das exatas, mas sim com vários fatores envolvidos, como, por exemplo: alunos com potencial, porém desinteressados; professores submissos à metodologia expositiva e, ainda, muitos professores “presos” ao sistema (escola, simulados, vestibulares), entre cumprir a quantidade de conteúdos propostos e a ofertar uma aula com maior qualidade, e que para isso seria preciso excluir alguns conteúdos, ou seja, a qualidade, às vezes, é prejudicada por conta da quantidade.

Entretanto, deve-se lembrar que essa mudança de comportamento é apenas uma questão de tempo e de incentivo ao professor, pois, atualmente, já temos muitos profissionais da educação preocupados em se capacitar para atender adequadamente às necessidades educativas de seus discentes, de forma que o processo de ensino e aprendizagem ocorra mais naturalmente. Assim Morin (2000, p.3) enfatiza que “[...] não é a quantidade de informações, nem a sofisticação em Matemática que podem dar sozinhas um conhecimento pertinente, mas sim a capacidade de colocar o conhecimento no contexto.”

#### 4 ANÁLISE

Toda investigação exige um olhar criterioso diante dos dados coletados. A seguir, adotando critérios de análise, serão analisadas as diferentes etapas da pesquisa.

#### 4.1 ETAPA 1 – MOMENTO 1: VIVÊNCIA EM 2019

A pesquisadora percebeu que os trabalhos estavam contribuindo para o conhecimento dos estudantes, quando, no decorrer das apresentações, nas diversas conversas formais e informais entre a pesquisadora e os alunos, eles relataram estar mais motivados com a aprendizagem da Matemática e a compreensão da aplicabilidade passar a dar sentido aos estudos. Os trabalhos de apresentações ocorridos no decorrer do ano fizeram com que os alunos pesquisassem e fossem os protagonistas em busca da aplicabilidade dos conteúdos, e mais do que isso, ao trabalharem em equipes, usassem a criatividade para trazer as suas investigações e apresentar resultados para a turma, aperfeiçoando a sua forma de comunicação, para que houvesse o entendimento de todos.

No trabalho de estatística, por exemplo, a oportunidade em que escolheram os temas fez com que trabalhassem com a imaginação e criatividade em cada equipe. E mais do que isso, o fato de se dedicarem à equipe, fez com que lidassem com as reações e ideias diferentes. Além disso, durante a elaboração dos exercícios relacionados ao trabalho de estatística, tanto nos momentos de sala de aula, quanto nos laboratórios de informática, empregaram ferramentas que nunca tinham usado, como, por exemplo, ser o “dono” de um *Google Forms*, ou até mesmo manusear as planilhas de Excel. Ao usarem e manusearem tais ferramentas mostraram habilidades com que muitos ficassem encantados pela facilidade de criação de gráficos ou os dados que as próprias ferramentas entregam ao realizar uma pesquisa.

As palavras dos alunos ilustram momentos de aprendizagem realizada:

*“Foi bom os trabalhos pois conseguimos perceber onde é usada a*

*matemática no cotidiano.”!*” (J.V)

*“Foi legal usar a teoria na prática, adorei bastante, não sou nada fã de matemática e ver que tudo ensinado em sala tem uma aplicação no dia a dia e uma importância me motivou a me dedicar mais para os estudos e minha compreensão pessoal”* (V.L.C)

*“Os projetos foram muito produtivos nos incentivaram procurar mais sobre o conteúdo”* (A.L.M)

*“Foi muito legal poder apresentar para a turma, e isso nos ajudou a melhorar nossas apresentações pois nos fez seguir vários critérios de apresentação e também nos fez perceber que muitas vezes nos entendemos melhor o conteúdo quando o explicamos para alguém.”* (S.K)

*“Os trabalhos me motivaram a entender melhor os conteúdos e gostar mais da matéria!!Eu gostei muito de apresentar o trabalho sobre ângulos e poder explicar para turma,”* (M.J.P.)

Diante do que foi relatado, cabe analisar o engajamento dos alunos, a conexão da matemática com o cotidiano, aos olhos dos estudantes, os temas envolventes e desafios encontrados

##### 4.1.1 Engajamento dos alunos

No primeiro momento foi perceptível que a proposta de ter pontuação chamou muito a atenção deles, e que foi a primeira motivação para realizarem o exercício. Contudo, com o acontecer das apresentações, a grande maioria dos alunos buscou a superação, deixou aflorar a criatividade para fazer diferente do grupo anterior.

O fato de os estudantes serem os próprios pesquisadores e responsáveis por encontrarem as respostas sobre a aplicabilidade, deu espaço para a criatividade e exposição do tema, uma vez que também tiveram que lidar com a ansiedade da apresentação. Tiveram a experiência de tantos momentos positivos que foram potencializando, conforme as apresentações aconteciam, além de, no

decorrer das aulas, surgirem perguntas cada vez mais pertinentes em relação aos conteúdos.

#### 4.1.2 Conexão da Matemática com o cotidiano, aos olhos dos estudantes

Inicialmente foi difícil para os adolescentes perceberem que as aulas da apostila poderiam ser relacionadas ao cotidiano de cada um. Tornou-se muito interessante quando foi percebido que eles, realmente, entenderam o propósito da atividade na busca pela aplicabilidade, e começaram a fotografar ambientes da escola, das ruas e de suas casas para manifestar-se em imagens do dia a dia, em que os temas estavam sendo aplicados. Trouxeram objetos de casa, para exemplificar o seu assunto e fugiram dos tradicionais slides ao realizarem as apresentações.

Na atividade de estatística, por exemplo, expuseram temas pertinentes e totalmente contextualizados com a realidade de cada um. Temas como saúde, alimentação, prática de esportes, uso de plataformas como o da Netflix, compras de *e-commerce*, instigaram os alunos a verificar a matéria relacionada ao cotidiano.

Como pesquisadora e professora educadora, foi gratificante vê-los saindo do mundo sala de aula e olhando para os ambientes da rotina diária. Perceberem que ali estava toda aplicabilidade que foi estudada na teoria.

#### 4.1.3 Temas envolventes

Como professora, tenho plena consciência de que nem todos os conteúdos estudados no decorrer do Ensino Médio são de fácil entendimento para vislumbrar sua aplicabilidade. Dentre todos os nossos temas estudados no decorrer do ano, foi interessante ver que alguns foram confortáveis e que as pesquisas fluíram de forma natural para os alunos. Assuntos esses como: Razão e Proporção, Ângulos,

Triângulos Retângulos, Estatística, Polígonos, Teorema de Tales, Áreas de figuras, Porcentagem, Função Quadrática.

#### 4.1.4 Desafios encontrados

Dos desafios encontrados, o mais relevante foi fazer com que os estudantes percebessem que para a organização de uma apresentação em equipe é necessária organização. Ou seja, respeito aos horários combinados, estudos e preparações como: treino com relação a falas e tempo, pois não poderia ser apenas uma “imitação” da professora ministrando a aula, e ainda, por conseguinte, o desafio da motivação de uma pesquisa em que fossem protagonistas em busca do “novo”. De modo geral, percebeu-se que as maiores dificuldades estavam no fato de não saberem criar uma apresentação, lidar com o tempo, ou então, o uso da criatividade para apresentar o trabalho e fato de trabalhar em equipe.

Logo, a percepção foi de que tais atividades estavam atingindo outras habilidades importantes para o desenvolvimento dos alunos, pensando no estudante como futuros profissionais, independente da área de atuação da sociedade. No decorrer dos dias, o professor acaba esquecendo de estimular os estudantes, pois foca somente no aprendizado dos conteúdos.

#### 4.1.5 Apresentação dos trabalhos

Conforme combinado com os alunos, deveriam abordar as definições, exemplos de exercícios em vestibulares, a aplicabilidade no cotidiano e algo de curiosidade acerca do conteúdo, além de usar da criatividade para construir e organizar a exposições das ideias. Alguns alunos apresentaram trabalhos surpreendentes, assim como aqueles que estavam realizando-o apenas pela nota, o que não é novidade para um professor, quando se



faz a proposta de atividades nada rotineiras.

Todavia, o que mais chamou a atenção, foi que os temas mais “conhecidos” - Porcentagem, Função quadrática, Teorema de Tales – não terem trazido informações diferentes a respeito da aplicabilidade. Talvez por se sentirem mais confiantes e confortáveis com os assuntos, apresentaram trabalhos um tanto razoáveis e sem aprofundar os conhecimentos. Tais alunos não saíram de uma certa “zona de conforto”, ou seja, ficaram naquilo que já havia sido dito em sala, neste ano ou até mesmo em anos anteriores, o que tornou a pesquisa repetitiva, sem trazer nenhuma novidade, ou melhor, não deixaram aflorar a criatividade que foi solicitada nas orientações. Já as equipes que trataram sobre temas mais complexos - Logaritmos, Ângulos, Estatística - acabaram se desdobrando com maior afinco junto à pesquisa e, conseqüentemente, trazendo aplicabilidades e apresentações mais fundamentadas na proposta da atividade.

Entre as particularidades de cada equipe, de um modo geral, as apresentações foram interessantes - ver que passaram a perceber a teoria ministrada no cotidiano mais rotineiro e ainda, por terem buscado as respostas de suas perguntas, desenvolveram a criatividade para preparar as apresentações - tanto por serem os protagonistas das pesquisas, quanto de desenvolverem os sentidos de fala, postura, organização do tempo e da equipe.

#### 4.1.6 Participação dos alunos nas etapas

De modo geral, os membros das equipes trabalharam juntos, tanto na pesquisa quanto na apresentação, até porque tinha como pré-requisito que todos deveriam participar da apresentação, pois as notas eram individuais. Foram poucos os relatos dos alunos que não participaram,

pois, como era um trabalho livre e extra, os que não tiveram interesse em realizá-los (foram muito poucos) acabaram não entrando em equipe alguma, ou até mesmo desligando-se da proposta antes da execução da pesquisa. Esses alunos não fizeram, pois acabaram atingindo nota em prova e não tinham interesse no acréscimo. Alguns alunos não participaram pelo simples fato do desinteresse, mesmo a professora ter buscado motivá-los, mas sem sucesso.

#### 4.2 GRUPO FOCAL - DESENVOLVENDO A PRÁTICA DO PROTAGONISMO

Com as turmas de segundo ano, estudaram-se os conteúdos de Sistemas de Equações Lineares e o Método do Escalonamento. Com a intenção de aprofundar o conteúdo, de uma forma descontraída, e para promover o protagonismo estudantil, fez-se um convite para um grupo focal, o que ficou ao critério de cada estudante escolher participar ou não. No convite a professora se fez clara ao pontuar que a participação não seria algo obrigatório, pois esse momento seria no contraturno escolar.

Iniciado o “grande grupo” discorrendo acerca da importância do Método do Escalonamento, revisaram-se os procedimentos permitidos e regrinhas básicas. Em seguida, os alunos fizeram pequenos grupos e foram direcionados para salas do *Google Meet* (criaram-se *links* de salas para onde os discentes fossem direcionados). Depois, receberam desafios ligados ao conteúdo e os resolveram por meio de Sistemas Lineares usando o método do escalonamento. Cada grupo recebeu um desafio diferente. Os desafios consistiram em ler a problemática, construir o sistema linear e buscar a resolução por meio do Método do Escalonamento e, também, interpretar o resultado encontrado. Naquele momento em que os alunos estavam nessas salas virtuais, a

professora entrou em cada uma delas para as devidas orientações e auxílios em alguma dificuldade/interpretação.

Após a realização das atividades, os alunos retornaram à sala de aula comum a todos e apresentaram aos colegas o seu desafio e como o resolveram.

Por fim, realizou-se uma conversa com todos a respeito da importância de entender a contextualização, além de colher deles como se sentiam após a atividade, se perceberam a aplicabilidade e, principalmente, se sentiam-se mais seguros acerca do aprendizado do conteúdo.

#### 4.2.1 Engajamento dos alunos

Como mencionado anteriormente, fez-se aos alunos um convite para que participassem do grupo focal. Foram onze alunos inscritos, como já era o esperado, apenas os que escolheram participar com comprometimento. Observaram um aprendizado produtivo, junto aos desafios propostos, além de apresentarem aos demais, por isso, conheceram as dificuldades dos colegas participantes. Também mencionaram que, ao se depararem com dificuldade em Matemática, as oportunidades deveriam ser aproveitadas para melhorar nesse requisito.

#### 4.2.2 Conexão da matemática com o cotidiano, aos olhos dos estudantes

Segundo os estudantes, somente com a aula regular ficou difícil assimilar aplicabilidade no dia a dia, como já era o imaginado. Já por meio do grupo focal, sentiram-se mais próximos do conteúdo, da importância do escalonamento para problemas maiores, assim como perceberam as diferentes situações problemas que foram apresentados para cada grupo. A professora teve as expectativas superadas, ao mencionarem a ideia de que entendendo à aplicabilidade, ficou mais simples de ser estudado e compreendido a

serem relacionados aos exercícios de vestibulares, ou ainda provas futuras. Foi percebido na fala de uma estudante:

*“A demonstração da aplicabilidade incentiva o aluno a querer absorver o conteúdo, pois fica evidente que em alguma fase da vida teremos de usar o conteúdo abordado e, no meu caso, quanto mais excelência, melhor!”  
(J.M)*

#### 4.2.3 Desafios encontrados

De forma unânime, a interpretação textual foi a maior dificuldade que encontraram nos exercícios propostos. Perceberam que a parte Matemática não foi o maior empecilho para resolverem os desafios, mas sim, por meio da leitura do enunciado, construir os sistemas para solucionar o problema.

#### 4.2.4 Apresentação dos trabalhos

Como era algo totalmente diferente do que estavam acostumados, os próprios estudantes relataram estarem demasiadamente ansiosos e nervosos, para mostrar e explicar o desafio que havia realizado. Comentaram, também, que se sentiram inseguros por saber que a proposta estava sendo gravada, o que atrapalhou um pouco o psicológico de alguns no momento da apresentação. Mas, de modo geral, conseguiram mostrar os resultados, expor suas ideias e encaixá-las perfeitamente a teoria com a prática do cotidiano.

Os alunos que decidiram participar se mostraram engajados e interessados em aprender um pouco mais sobre o conteúdo em questão. Para a presente pesquisadora, a ideia de ministrar a aula em pequenos grupos de *Google Meet* também foi desafiadora, pois nunca havia trabalhado assim. Uma experiência interessante e inovadora, pois conseguiu-se acompanhar o desenvolvimento de cada grupo simultaneamente, orientar e intervir, quando se fez necessário.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da presente pesquisa, percebeu-se que um dos maiores problemas referentes ao entendimento da Matemática ocorre pelos estudos descontextualizados da realidade do aluno.

Ao ingressar na investigação, por um aprendizado de Matemática mais efetivo no Ensino Médio, surgiram junto comigo muitas dúvidas e perguntas - O que fazer? Como fazer? Quem faria? - Foi então que fiquei diante de momentos de grande reflexão e percebi que quem precisava mudar seria a pesquisadora, porque vim de um aprendizado muito expositivo e, na maioria das vezes, também descontextualizado, o que me fez perceber que desde sempre há nisto um incômodo.

Durante a pesquisa, preparando e vivenciando tantos momentos diferenciados no meu cotidiano, percebi que o professor deve ser um colaborador, um mentor que auxiliará no protagonismo do aprendizado dos seus estudantes. Cada vez mais devemos abandonar a ideia de que professor seja o conhecedor de tudo, alguém que tem todas as respostas e que essas não devem ser contestadas. Pelo contrário, o bom professor não tem medo de ser contrariado e nem de ouvir as sugestões; o bom professor aprende junto com seus alunos e os encoraja para serem independentes e responsáveis, pela busca do seu conhecimento.

No decorrer deste processo, deparei-me com muitos momentos de incertezas, medos e dúvidas. Em vários períodos de reflexão me perguntei se estava seguindo o caminho certo e se estava atingindo os meus alunos como eu imaginava. Percebi, então, que por mais clichê que seja, não posso idealizar um modelo de estudante, pois dentro da minha sala de aula tenho seres humanos em desenvolvimento e não apenas pessoas nas quais só “deposito” um conteúdo e obrigatoriamente absorvem. E por isso, foi inevitável

essa transformação da Natália professora, para a Natália colaboradora e mediadora do conhecimento, essa busca de uma educação mais contextualizada e aplicada ao cotidiano dos alunos. Em todos os momentos de apresentações de trabalhos, pesquisas, conversas e atividades que afloraram a criatividade e o protagonismo dos estudantes, perceberam-se muitas trocas de construção coletiva, oportunidades de amadurecimento e desenvolvimento do aluno como cidadão e não apenas um estudante cumprindo sua “função” de estudante.

Durante o período da pesquisa percebi dois pontos relevantes na visão do professor. Primeiro: um docente precisa perceber que ele só fará a diferença se aprender a ouvir seus alunos, desafiar-se e se colocar em constante movimento, mesmo que essa situação possa causar pequenos desconfortos no decorrer do processo. A segunda constatação: por mais que eu saiba que todo profissional deve estar em constante evolução, percebi que isso se torna mais acessível e motivador, quando as pessoas estão em um ambiente que os motive, apoie e reconheçam sua evolução.

Concluo este momento de estudo convicta de que aulas expositivas de Matemática ainda existem e em alguns momentos são necessárias, todavia, devemos ser cada vez mais mentores dos nossos alunos para que desenvolvam gradativamente o protagonismo estudantil, pois, quanto mais envolvimento com a aplicabilidade dos conteúdos de Matemática no cotidiano, melhor será a compreensão e a coerência dos estudos desses alunos que passarem por nossas salas de aula.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

D'AMBROSIO, B. S. Como ensinar matemática hoje? **SBEM**, Brasília, v. 2, n.2, p.15-19, 1989.

HOFFMANN VELHO, E. M.; MACHADO DE LARA, I. C. O saber matemático na vida cotidiana: um enfoque etnomatemático. **Alexandria**, v. 4, n. 2, p. 3-30, 2011.

MIGUEL, José C. Alfabetização matemática: implicações pedagógicas. *In*: NÚCLEOS de Ensino. São Paulo: Cultura Acadêmica/Editora da UNESP, 2007. p. 414-429. Disponível em: <http://www.unesp.br/prograd/PDFNE2005/artigos/capitulo%205/alfabetizacaomatematica.pdf>. Acesso em: 30 set. 2019.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MOURA, M. O. Matemática na infância. *In*: MIGUEIS, M. R.; AZEVEDO, M. G. **Educação Matemática na infância: abordagens e desafios**. Serzedo, Vila Nova de Gaia: Gailivro, 2007. p. 39-64.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Ensino de Primeiro Grau. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Matemática**. Curitiba: SEED/DEB-PR, 2008.

RODRIGUES, L. L. **A matemática ensinada na escola e a sua relação com o cotidiano**. Brasília: UCB, 2005.

SCHMIDT, A. **Matemática: por que ensinar? Para que aprender?** Santa Maria: UFSM, 2007.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

**Recebido em: 10/05/2020**

**Aceito em: 31/05/2021**

**WIE KLINGT ES? WIE LESE ICH? WIE SCHREIBE ICH?: desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita nas aulas de Língua Alemã no 2º ano do do Ensino Fundamental I**

**HOW DOES IT SOUND? HOW DO I READ? HOW DO I WRITE?: development of reading and writing skills in German language classes in the 2nd year of Elementary School I**

Yasmin Lein Bender<sup>1</sup>

**Resumo:** O presente artigo tem como objetivo investigar como ocorre o processo de desenvolvimento da leitura e escrita em língua alemã. Realizou-se uma pesquisa por método consciência fonológica, na qual os alunos desenvolveram as habilidades de leitura e de escrita por meio do método fônico e silábico. Os resultados foram muito positivos, com destaque especial para o fato de que todas as aulas foram ministradas em alemão, sem o auxílio de traduções. Os teóricos Fernando Capovilla, Alessandra Capovilla, Magda Soares, Maria Regina Maluf e Marilyn Adams embasaram a presente pesquisa. Foi um diálogo constante entre a prática e a teoria. A vivência da consciência fonológica no currículo alemão no Ensino Fundamental I torna-se relevante, pois ressignifica a forma de aprender alemão. O desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita em língua alemã com o método fônico e silábico permite que os alunos saiam da posição de meros espectadores do conhecimento para agentes ativos de sua aprendizagem.

**Palavras-chave:** Consciência fonológica. Análise. Percepção. Escrita e leitura.

**Zusammenfassungen:** In diesem Artikel soll untersucht werden, wie der Entwicklungsprozess des Lesens und Schreibens auf Deutsch abläuft. Durch phonologisches Bewusstsein wurde eine Untersuchung durchgeführt, bei der die Schüler ihre Lese- und Schreibfähigkeiten durch die phonetische und Silbenmethode entwickelten. Die Ergebnisse waren sehr positiv, mit besonderem Schwerpunkt auf der Tatsache, dass alle Klassen ohne Hilfe von Übersetzungen auf Deutsch unterrichtet wurden. Die Theoretiker Fernando Capovilla, Alessandra Capovilla, Magda Soares, Maria Regina Maluf und Marilyn Adams unterstützten die vorliegende Forschung. Es war ein ständiger Dialog zwischen Praxis und Theorie. Die Erfahrung des phonologischen Bewusstseins im deutschen Lehrplan der Grundschule I wird relevant, da es die Art und Weise des Deutschlernens neu bezeichnet. Die Entwicklung der Lese- und Schreibfähigkeiten in Deutsch mit der Laut- und

<sup>1</sup> Professora de língua alemã. Graduação pelo Instituto Super de Educação Ivoti (ISEI) e Instituto de Formação de Professores de Língua Alemã (IFPLA), Especialização para professores de língua alemã (*Referendariat*). Pós-graduação em Educação Inovadora e Tendências Educacionais. Professora e criadora de conteúdos para crianças no Instagram (@fraubenderdeutsch) e no YouTube. Joinville/SC. E-mail: [lein.yasmin.bender@gmail.com](mailto:lein.yasmin.bender@gmail.com)

Silbenmethode ermöglicht es den Schülern, von bloßen Zuschauern des Wissens zu aktiven Akteuren ihres Lernens zu werden.

**Schlüsselwörter:** Phonologisches Bewusstsein. Analysieren. Wahrnehmung. Schreiben und Lesen.

**Resumo:** This article aims to investigate how the process of developing reading and writing in German takes place. A research through phonological awareness was carried out, in which students developed reading and writing skills through the phonic and syllabic method. The results were very positive, with special emphasis on the fact that all classes were taught in German, without the aid of translations. Theorists Fernando Capovilla, Alessandra Capovilla, Magda Soares, Maria Regina Maluf and Marilyn Adams supported this research. It was a constant dialogue between practice and theory. The experience of phonological awareness in the German curriculum in Elementary School I becomes relevant, as it gives new meaning to the way of learning German. The development of reading and writing skills in the German language with the phonic and syllabic method allows students to move from the position of mere spectators of knowledge to active agents of their learning.

**Palavras-chave:** Phonological awareness. Analyze. Perception. Writing and reading.

## 1 INTRODUÇÃO

A Leitura e escrita desempenham um papel importante na maioria das áreas de nossas vidas; são essenciais para a participação na sociedade como: ler placas, ler jornais, fazer pesquisas na internet ou simplesmente ler um bom livro. O que dizer então do papel da leitura e escrita na aquisição de línguas adicionais? O estudo e a pesquisa sobre o desenvolvimento das habilidades de leitura em língua alemã partiram de uma cena corriqueira de sala de aula que provocou uma pergunta: será que a dificuldade dos meus alunos em ler e escrever está relacionada ao fato de não serem nativos alemães ou ao fato de não conhecerem o sistema de escrita e leitura da Língua Alemã? Segundo Capovilla, Machalous e Capovilla (2003, p. 185):

O tipo de ortografia que a criança deve processar afeta diretamente a alfabetização e o tipo de dificuldades usualmente subjacentes. Isso ocorre porque cada ortografia emprega diferentes estratégias para mapear a fala, o que acarreta variações na eficácia com que uma ou outra rota de leitura

pode ser empregada para processar o texto.

O exercício da consciência fonológica faz com que os alunos reflitam sobre a escrita e, a partir disso, manipulem fonemas e grafemas em sílabas, que darão sentido às palavras. Dessa forma, os alunos passam de meros observadores do conhecimento a agentes ativos na construção da sua aprendizagem. Os educandos passam a fazer parte do processo, pois a eles foi possibilitado o conhecimento sobre o funcionamento do sistema de escrita em língua alemã.

O objetivo da pesquisa foi avaliar, por meio de uma sequência didática, o desenvolvimento das habilidades de escrita e leitura, utilizando-se do método fônico e silábico. Na presente pesquisa, foram utilizadas três estratégias metodológicas para averiguar fatos ligados à temática, que serão apresentadas na sequência.

O artigo subdivide-se em quatro categorias. A primeira introduz a temática sobre consciência fonológica e destaca as metodologias utilizadas na pesquisa, tendo como foco a metodologia qualitativa e a pesquisa-ação.

A segunda parte aborda a história da Consciência Fonológica, destacando o Método Fônico e Silábico na aquisição da habilidade de leitura e escrita e o desenvolvimento dessa no Ensino de Língua Alemã. A terceira parte retrata o ensino de Língua Alemã no Brasil e os objetivos previstos para essa aprendizagem no Projeto Político Pedagógico da instituição. Por fim, na quinta parte, apresentam-se os resultados da pesquisa realizada com alunos do segundo ano do Ensino Fundamental I - EFI.

## 2 ROTAS METODOLÓGICAS

Desde meados de 1977, pesquisas sobre o processo de leitura e escrita fizeram grandes progressos, porém ainda faltam, na academia e nas escolas, pesquisas de professores falando sobre línguas, desenvolvendo estudos e colocando-os em prática. A habilidade de leitura e escrita da língua alemã nos anos iniciais vem sendo pouco estudada e trabalhada no âmbito escolar. Da mesma forma, não são ressignificadas no processo de ensino e desenvolvimento das habilidades. Assim como “não nos contentamos com opiniões sobre o funcionamento do coração ou ação de vitaminas, mas recorremos a especialistas, a comunidade da Educação deve considerar e recorrer aos trabalhos científicos sobre a leitura” (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2002, p.8).

Pesquisas nessa área visam a trazer aos professores o conhecimento dos princípios e regras que levam os alunos a desenvolverem a habilidade de leitura e escrita. Nessa direção, o professor, ao ensinar qualquer lição aos alunos, precisará, antes, capacitá-los a entenderem e manipularem o sistema de escrita ao qual eles irão se confrontar ao longo da aprendizagem da língua alemã, a fim de que esse processo torne-se consciente ao ponto em

que os alunos façam hipóteses de escrita e consigam manipular fonemas, grafemas e sílabas.

Muitas vezes, o processo de aprendizagem se restringe ao professor ler e falar (processo de repetição), consequentemente, os alunos são levados a decorar como se lê aquela palavra; com grandes chances de esquecerem a forma correta de lê-la, cuja pronúncia nem imaginam qual seja. Capovilla e Capovilla (2002), em *Alfabetização: Método Fônico*, cita um parágrafo de um texto sobre este assunto:

A leitura é específica da espécie humana, assim como a fala, mas não decorre diretamente das capacidades inatas que seriam ativadas por simples exposição ao texto. [...] Aprender a ler requer uma escola e uma instrução adquirida [...] e depende essencialmente de uma conquista crucial pelo educando que é a compreensão, alcançada com a mediação de leitores proficientes, do princípio subjacente ao código alfabético (OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE, CENTRE NATIONAL DE DOCUMENTATION PÉDAGOGIQUE, 2001 apud CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2002, p. 8).

Para desenvolver essas habilidades, é necessário ir à raiz da língua, ao processo de construção da palavra, que engloba a consciência fonêmica, mas que também envolve a consciência silábica e rítmica das palavras em língua alemã. Na falta desse conhecimento, as chances de desinteresse e lacunas tanto na fala como na escrita e na leitura são muito altas, pois os alunos não saberão onde estão errando e muito menos refletirão sobre o que falam, leem e escrevem.

Os fatos mencionados acima deram rumo à presente investigação. A pesquisa deu-se pelo fato de os alunos do segundo ano do EFI, numa escola particular de Joinville, apresentarem dificuldades em escrever e ler o que eles falavam; os alunos não viam relação entre o que

falavam com o que tentavam ler e escrever. No capítulo “Processamento cognitivo necessário à aquisição de leitura e escrita em alemão” do livro “Metalinguagem e Aquisição da Escrita”, Capovilla, Machalous e Capovilla (2003) apresentam uma pesquisa com crianças falantes do alemão na qual sugere que a consciência fonológica tem um papel fundamental para a aquisição de leitura e escrita. Capovilla, Machalous e Capovilla (2003) apontam que outra habilidade importante para o desenvolvimento dessas habilidades é a consciência ortográfica, que se refere à capacidade de saber se uma certa sequência de letras é aceitável ou não na língua. A consciência fonológica apresenta aspectos muito positivos, assim como mencionados pelos autores, pois se baseia no desenvolvimento da consciência por parte do aluno do Sistema de Escrita Alfabética da língua que esteja manipulando.

## 2.1 PESQUISA QUALITATIVA

A abordagem qualitativa, em seu caráter de pesquisa, apresenta-se de forma mais ampla e flexível. Ela não se apresenta como uma proposta estruturada e rígida, permitindo ao pesquisador propor uma visão diferente sobre a temática. A pesquisa qualitativa explora aspectos mais profundos da situação, trazendo o resultado por meio de análises e não por meio quantitativo ou numérico. Richardson (2010, p.79) comenta: “A abordagem qualitativa de um problema, além de ser uma opção do investigador, justifica-se, sobretudo, por ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social.”

O objetivo da pesquisa qualitativa é o da observação para o entendimento da situação social, como citado acima. Essa pesquisa caracteriza-se pela ausência de dados quantitativos (gráficos). A pesquisa qualitativa permite ao pesquisador

observar o cenário, as reações dos alunos, a motivação e o desenvolvimento de um plano em ação.

### 2.1.1 Pesquisa-Ação

A pesquisa-ação configura-se numa prática em que pessoas investigam sua própria prática, a fim de melhorá-la. Caracteriza-se por ser natural por ser uma prática que se encontra ao alcance de todos que visam a aperfeiçoar suas atividades, melhorando seu trabalho. David (2005, p. 445) menciona que a pesquisa-ação serve “para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela”.

Mais adiante, o autor descreve como seria essa ação: “Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação.” (DAVID, 2005, p. 446). Essa aplicação parte de um roteiro de passos a serem seguidos, mas de nada adianta seguir esse protocolo se não há um problema de investigação bem definido. Da identificação de um problema, parte-se para uma mudança; portanto, faz-se necessário planejar a execução, colocá-la na prática, analisando os impactos para, finalmente, ressignificá-la ou iniciar o processo novamente, até que uma mudança ocorra.

A pesquisa foi realizada com um grupo de seis alunos do segundo ano do Ensino Fundamental I. A turma era composta de dois meninos e quatro meninas com idades de 7 e 8 anos. Um dos critérios de escolha foi o número de alunos, que possibilitou uma melhor análise sobre o processo e um olhar especial para as duas alunas que tinham dificuldades de aprendizagem nas matérias do ensino regular e nas aulas de alemão. Uma das



alunas com dificuldade tinha diagnóstico de Dislexia e a outra vinha sendo acompanhada por uma psicopedagoga que reforçava os conteúdos das outras disciplinas. Foi essencial a participação dessas duas alunas para o trabalho de consciência fonológica. Com o passar do tempo, observou-se que além de ajudar muito esses casos mais específicos, o trabalho também fortalecia e melhorava a aprendizagem do restante da turma.

A pesquisa-ação foi dividida em duas partes: aplicação e análise da sequência didática e análise da compreensão da temática dos fonemas da escrita da língua alemã.

A sequência didática foi dividida em três aulas. Cada aula teve como objetivo promover o desenvolvimento da consciência fonológica por meio de atividades específicas que induzem os alunos a refletirem sobre a construção das palavras a partir da percepção dos fonemas e das segmentações. A pesquisa (sequência didática) consistiu em uma análise dos seguintes aspectos: a) análise de aspectos motivacionais dos alunos para a qual utilizou-se uma tabela e b) análise da compreensão da temática dos fonemas da escrita da língua alemã. Os resultados serão analisados no item 5.

### 3 O MÉTODO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: NAS TRILHAS DA ALFABETIZAÇÃO EM LÍNGUA ALEMÃ

A busca por alternativas para tornar a alfabetização uma prática mais significativa no ensino de Língua alemão torna-se um desafio constante. A compreensão do método da consciência fônica, suas origens e formas de aplicabilidade, são temas que nortearão as reflexões a seguir.

#### 3.1 HISTÓRIA DO MÉTODO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

O termo *Consciência Fonológica*

vem ganhando destaque nos ambientes escolares e nas pesquisas na área da educação, por ser uma temática de extrema importância para o desenvolvimento efetivo do desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Porém, somente a partir do ano 1970, iniciaram-se os debates sobre a importância de sensibilizar os alunos a desenvolverem a consciência fonológica. Até então, não há registros de estudos e pesquisas sobre esse tema. Diferentemente do que muitos educadores acreditam, as aprendizagens da escrita e da fala não estão intimamente relacionadas, pois ambas dependem de estímulos diferentes para serem desenvolvidas.

Magda Soares (2018) em “Alfabetização, a questão dos métodos” traz a primeira publicação sobre esse tema no ano 1972. A obra organizada por James Kavanagh e Ignatius Mattingly, cujo nome é “*Language by Ear and by Eye*” (A língua pelo ouvido e pelos olhos), traz o registro de um seminário no qual os autores deram início à discussão sobre consciência fonológica:

[...] o contraste entre a facilidade com que a maioria das crianças adquire a fala e a dificuldade que elas geralmente têm com a escrita. Comparando os processos subjacentes a essas formas de comunicação linguística, e estudando as relações entre elas, esperamos que seja possível compreender melhor por que tantas crianças que podem ouvir e falar tão bem enfrentam tantas dificuldades para ler e escrever. (KAVANAGH; MATTINGLY, 1972 apud SOARES, 2018, p.167).

A conclusão a que se chega, dos textos reunidos da obra *Language by Ear and by Eye*, é que a facilidade com que as crianças aprendem a falar não ocorre no processo de desenvolvimento das habilidades leitura e escrita, pois, embora ambas as modalidades se identifiquem como atividades linguísticas, a escrita exige

conscienciada atividade, o que não ocorre com a fala (SOARES, 2018, p.168). Vistos os aspectos históricos subjacentes, entenderemos como esse método funciona na prática.

### 3.2 COMPREENDENDO O MÉTODO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

A primeira distinção que precisa ser feita é a diferença entre o uso das nomenclaturas *Consciência fonológica* e *Consciência fonêmica*. A Consciência Fonológica destaca-se por ser mais ampla, pois abrange todos os tipos de consciência dos sons do Sistema de Escrita (qualquer língua); e divide-se em subníveis: Consciência Fonêmica (foca somente no fonema), Consciência Silábica (segmentos da palavra) e Consciência Intrassilábica (unidades fonêmicas dentro da sílaba).

A consciência fonológica tem um papel fundamental no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, pois coloca os alunos dentro do processo de aprendizagem. O educador apresenta aos alunos o funcionamento do Sistema de Escrita na qual eles estão inseridos, apresentando e decodificando os grafemas em fonemas, manipulando oralmente o som de cada letra. Os autores do livro *Consciência Fonológica em crianças pequenas* destacam que:

Crianças que têm consciência dos fonemas avançam de forma mais fácil e produtiva para a escrita criativa. As que não têm consciência dos fonemas correm sérios riscos de não conseguirem aprender a ler. Os educadores que ensinam consciência fonológica descobriram que, fazendo isso, aceleram o crescimento de toda turma em termos de leitura e escrita, ao mesmo tempo em que reduzem a incidência de crianças com atraso de leitura. (ADAMS et al., 2006, p.17).

A aprendizagem da consciência fonológica é tão necessária que existem vários estudiosos, como Adams, que revelam

que a não aprendizagem pode acarretar sérios riscos à capacidade de interação dos alunos na sociedade. Por não saberem decodificar os grafemas em fonemas, são denominados *analfabetos funcionais*. A revista online, *Brasil Escola*, denomina que analfabetos funcionais são indivíduos que, embora reconheçam letras e números, não conseguem compreender textos simples, pois não compreendem o conteúdo, embora sejam tecnicamente alfabetizados. (CASTRO, 2020).

Com base nessas informações, destaca-se que a inclusão e aplicação da consciência fonológica é de extrema relevância no processo de alfabetização de alunos de segunda série do E.F.I., pois, segundo um relatório oficial, *O Instituto Nacional de Saúde da Criança* deixa bem claro que:

as metas-análises conduzidas a partir dos 115 mil estudos publicados, as instruções metafonológicas (destinadas a desenvolver a consciência fonológica, levando a criança a atentar aos fonemas e a manipulá-los em sílabas e palavras faladas) são altamente eficazes em melhorar a aquisição de leitura e escrita sob diferentes condições de ensino e com diferentes tipos de alunos e idades, quando comparadas a instruções que não dizem respeito ao desenvolvimento dessa consciência. Tal eficácia foi observada quando as instruções são em diferentes níveis escolares, desde a pré-escola até a sexta-série, mas os maiores ganhos ocorrem quando elas são induzidas no primeiro ano de instrução formal de leitura (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2002, p. 21).

Portanto, o trabalho de consciência fonológica não é uma mera atividade e está embasada em diversos estudos acadêmicos dentro e fora do Brasil. Destaca-se que é de extrema relevância esse conhecimento por parte de educadores de língua alemão E.F.I, pois não existe ensino de uma língua sem o conhecimento do sistema de escrita e a manipulação oral e escrita dessa língua, por meio dos

grafemas, fonemas e sílabas.

Aprendidos os sons dos grafemas, os alunos avançam para a consciência silábica, fase em que aprendem a fazer hipóteses de escrita pela junção de outros segmentos que darão a forma às palavras. Conforme Capovilla e Capovilla (2000), a consciência fonológica é a habilidade de discriminar e manipular os segmentos da fala, ou seja, as palavras, as sílabas e os fonemas. Há evidências de que as crianças pequenas têm maior consciência de sílabas, aliterações e rimas do que de fonemas (BERTELSON; DE GELDER, 1989).

### 3.2.1 Aplicabilidade do Método da Consciência Fonológica na Língua Alemã

Como foi visto até o momento, a consciência fonológica traz diversos benefícios ao desenvolvimento das habilidades de escrita e leitura na língua materna, a Língua Portuguesa. Além disso, em língua alemã, esse conhecimento é de extrema importância; principalmente o desenvolvimento da consciência silábica, pois o sistema de escrita alemã está estruturado sobre o método silábico. Os alunos, ao saberem como a Língua Alemã se estrutura, terão base para a leitura e para a escrita em alemão. Bosch et al. (2020?, p. 3) enfatiza:

O método silábico é particularmente adequado para aprender a ler e escrever porque o alemão é uma língua silábica no som e na escrita. Este conhecimento da Linguística e Didática de Línguas pode ser transferido para uma forma particularmente eficaz de ensino diário para iniciantes na leitura e escrita. O foco está sempre na

sílabas. O fator decisivo é que o método da sílaba pode ser usado não apenas para aprender a ler, mas também para um domínio confiável de toda a grafia do alemão.<sup>2</sup>

Dessa forma, é possível inferir que, sem o conhecimento de como a língua alemã está organizada e funciona, a aprendizagem dar-se-á por tentativa e erro. Os alunos, ao tentarem escrever e ler em língua alemã, terão as seguintes possibilidades: decorar a forma de escrever e ler as palavras ou receber muito input por parte do professor e, conseqüentemente, fazer sozinho a associação do que o professor fala com o que ele lê no papel. Um aspecto negativo desse processo é o tempo que os alunos levarão para dominar a leitura e a escrita, tendo grandes chances de sempre ser um processo inconsciente e com diversas lacunas. A “Base Nacional Comum Curricular” aponta que as relações fono-ortográficas do português do Brasil são extremamente complexas diante do finlandês e do alemão, pois há pouca regularidade de representação entre fonemas e grafemas no português do Brasil (BRASIL, 2018, p.91). Capovilla, Machalous e Capovilla (2003, p. 185) destacam que:

O tipo de ortografia que a criança deve processar afeta diretamente a alfabetização e o tipo de dificuldades usualmente subjacentes. Isso ocorre porque cada ortografia emprega diferentes estratégias para mapear a fala, o que acarreta variações na eficácia com que uma ou outra rota de leitura pode ser empregada para processar o texto.

Ortografias alfabéticas transparentes são muito mais fáceis de serem aprendidas, pois apresentam uma maior correspondência entre grafema e fonema,

<sup>2</sup> Tradução nossa: “Die Silbenmethode eignet sich besonders für das Lesen- und Schreibenlernen, weil das Deutsche eine syllabische Sprache in Klang und Schrift ist. Diese Erkenntnis der Linguistik und Sprachdidaktik kann in eine besonders effektive Form für den täglichen Unterricht für Lese- und Schreibanfänger übertragen werden. Im Mittelpunkt steht dabei immer die Silbe. Das Entscheidende ist, dass die Silbenmethode nicht nur für das Lesenlernen, sondern auch für die sichere Beherrschung der gesamten Orthografie des Deutschen nutzbar gemacht werden kann.“

tornando a análise da linguagem oral, por parte dos alunos, mais eficaz e possível. Apartir do momento em que as unidades sonoras são facilmente decodificadas, os alunos partirão para um segundo estágio, a análise dessas pequenas unidades sonoras dentro de segmentos; a partir disso, eles farão hipóteses de suas correspondências, chegando finalmente ao sentido da palavra. Sobre esse aspecto acima, destaca-se que a marcação por cores dos segmentos é de extrema relevância para se chegar ao sentido da palavra analisada, pois, caso os segmentos de uma palavra não sejam devidamente marcados e diferenciados, os alunos terão dificuldade de chegar ao sentido da palavra, podendo fazer a leitura incorreta sem chegar ao significado do que estão lendo. Bosch et al. (2020?, p. 12) salientam ainda:

Por meio da marcação das sílabas faladas, as crianças descobrem rapidamente o significado das palavras. Pois a estrutura das sílabas das palavras que o leitor conhece é desconhecida do leitor novato. Sem uma separação das sílabas, o significado das letras não fica claro. Girafa: Gir-af- fe (?) Não é um tipo de macaco, mas o animal de pescoço comprido: a girafa. E vasos de flores: Flower-men-to-pfer-de (?) Não é uma raça de cavalos, mas vasos de flores. Com o separador de sílaba colorido, os textos de leitura transmitem significado. Ler é divertido assim.<sup>3</sup>

Destaca-se que a separação das sílabas por cores é necessária para o melhor entendimento por parte dos alunos na hora da leitura, pois assim não há possibilidade de os educandos fazerem uma leitura errada da palavra. Por meio da marcação dos segmentos, chega-se ao sentido do texto, tornando a leitura mais eficaz, prazerosa e significativa ao leitor.

#### 4 CONTEXTO DE ENSINO DA LÍNGUA ALEMÃ

Na atualidade, a Língua Alemã ocupa um patamar muito importante no ranking das línguas adicionais. Esse destaque e ascensão ocorreram pelo crescimento econômico e cultural que a Alemanha teve nos últimos anos. Sabe-se que a Língua Inglesa continua sendo o idioma mais estudado e preferido entre os alunos de toda parte do mundo, pois músicas, filmes, entre outras tecnologias americanas, fazem parte do cotidiano dos alunos.

A Língua Inglesa continua sendo a segunda língua mais acessível e mais falada entre os povos de todas as nações (estruturas frasais mais simples e de fácil entendimento) e nos meios de comunicação, tornando-a mais próxima do dia a dia das pessoas e principalmente dos jovens estudantes. Contudo, a Língua Alemã apresenta um crescimento nos últimos anos. Consequentemente tornou-se a segunda língua adicional mais falada na União Europeia. Ela ocupa também o primeiro lugar como língua de maior número de falantes nativos da União Europeia (90 milhões de pessoas)

Como citado, a Língua Alemã é, atualmente, a primeira língua de muitos nativoseuropeus que se encontram tanto nas divisas da Alemanha como em alguns sistemas escolares que oferecem o idioma como primeira língua na formação de seus alunos. A posição que a Língua Alemã ocupa em alguns países e escolas aponta que o interesse pelo estudo do idioma vem aumentando devido ao interesse que o Ministério de Relações Exteriores da Alemanha tem em divulgar a Língua Alemã mundialmente.

<sup>3</sup> Tradução nossa: „Durch die Markierung der Sprechsilben finden die Kinder sehr schnell den Sinn der Wörter. Denn die Silbenstruktur der Wörter, die der Lesekundige kennt, ist dem Leseanfänger unbekannt. Ohne Silbentrenner ist der Sinn der Buchstaben unklar. Giraffe: Gir-af-fe(?) ist keine Affenart, sondern das Tier mit dem langen Hals: Giraffe. Und Blumentopferde: Blu-men-to-pfer-de(?) ist keine Pferderasse, sondern Blumentopferde. Mit dem farbigen Silbentrenner transportieren die Lesetexte Sinn. So macht das Lesen Spaß.“

A aprendizagem de língua adicional representa outra possibilidade de se agir no mundo pelo discurso, além daquela que a língua materna oferece. Da mesma forma que o

Da mesma forma que o ensino da língua materna, o ensino de Língua Adicional incorpora a questão de como as pessoas agem na sociedade por meio da palavra, construindo o mundo social, a si mesmos e aos outros a sua volta. Portanto, o ensino de línguas oferece um modo singular para tratar das relações entre a linguagem e o mundo social, já que é o próprio discurso que constrói o mundo social. (BRASIL, 1998, p.38).

Torna-se primordial que esses alunos de Língua Alemã sintam-se confortáveis e confiantes para se comunicarem na Alemanha ou em outros contextos que exigem esse conhecimento. Portanto, esses aspectos sobre as teorias de uma melhor aprendizagem devem fazer parte das aulas de Língua Alemã. Para isso, é necessário que o professor se prepare para essas novas mudanças do idioma alemão no mundo globalizado em que os alunos se encontram.

#### 4.1 CONTEMPLANDO O ENSINO DE LÍNGUA ALEMÃ: CONTEXTO E PRE-TEXTO

O colégio no qual a pesquisa foi realizada tem como lema levar o conhecimento de seus alunos para o mundo. Agora essa pesquisa também levará “ao mundo” uma prática docente totalmente inovadora, que ressignifica a aprendizagem de língua alemã por meio de metodologias eficazes no âmbito da leitura e escrita em alemão. Esse jeito de ser e fazer já existe desde 1866, com a criação da escola alemã (*Deutsche Schule*). Desde então, a instituição nunca deixou de ensinar e incentivar seus alunos a aprenderem o alemão. A escola destaca a importância dessa inter-relação entre os alunos e a cultura alemã, por saberem os benefícios que eles podem adquirir ao se interligarem

com um país rico em cultura e desenvolvimento de tecnologias.

Além dessas características citadas, a instituição promove, por meio de metodologias, uma aprendizagem ativa do aluno na construção do conhecimento, favorecendo o protagonismo dos alunos. Aqui cabe também destacar a visão do docente na construção desse aluno protagonista do seu conhecimento. O colégio destaca que considera importante não somente as diversas estratégias metodológicas, mas o olhar docente para a aprendizagem do aluno, como consta no site da instituição.

Esse olhar cuidadoso sobre a aprendizagem de seus alunos é que deu início ao desenvolvimento da consciência fonológica em língua alemã, nos segundos anos do Ensino Fundamental I. O compromisso no desenvolvimento dos alunos em língua alemã fez com que esse projeto, por meio do olhar docente sobre as habilidades de leitura e escrita em alemão, iniciasse. Conforme o Plano Político Pedagógico (IELUSC, 2017), a instituição considera a aprendizagem de línguas essencial para a formação de um cidadão capaz de atuar em um mundo competitivo e transcultural. Sendo assim, o desenvolvimento dessas habilidades essenciais capacitará os alunos para atuarem em um cenário de projeções ligadas às incertezas da modernidade e com um mundo cada vez mais competitivo, no qual o conhecimento terá cada vez mais um papel essencial no desenvolvimento da sociedade.

#### 5 ANÁLISE DOS RESULTADOS: OS SONS NA VOZ DAS CRIANÇAS

A seguir será apresentada a análise dos resultados acerca da sequência didática. Para uma melhor verificação do desenvolvimento do trabalho de consciência fonológica com alunos de segundo ano do Ensino Fundamental I, adotaram-se dois eixos fundamentais: a análise da

compreensão do trabalho com as sílabas e os desenvolvimentos das habilidades de leitura e escrita; assim como a análise dos aspectos emocionais dos alunos com relação à aplicação de cada atividade (tabela avaliativa); no intuito de avaliar as reações dos alunos frente às novas atividades propostas. Sobre este último aspecto, verificou-se também a aceitação, por parte dos alunos, de metodologias ativas para o trabalho de conscientização dos sons dos fonemas e das sílabas e hipótese de escrita.

## 5.1 CONTEMPLANDO A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Um dos objetivos centrais desta análise é o fato de observar como ocorreu a compreensão do tema trabalhado na sequência *Para onde você vai?* e a conscientização dos fonemas do sistema de escrita da língua alemã, visto que os alunos têm alemão como língua adicional (*DaF-Unterricht*). Para um melhor entendimento do cenário, é necessário citar que os alunos já tinham conhecimento prévio sobre os sons de grafemas específicos do alemão como *sch, ch, ei, eu, s*, entre outros. Portanto, eles já estavam acostumados a refletir sobre a leitura e escrita, porém ainda não haviam passado por uma sequência de atividades com produção de um resultado final. Destaca-se que esse resultado ocorreu ao final de três aulas.

### 5.1.1 Análise: Compreensão da Escrita e Leitura em Língua Alemã

Ao longo de dois anos, foram realizadas algumas atividades utilizando a tabela de escrita, denominada “*Schreibta-belle*”, para conscientizar os alunos sobre o som de alguns grafemas muito diferentes da escrita do português como *ei, eu, sch, s, z*, entre outros. Porém, até então, esse trabalho não havia sido aplicado em uma sequência e com a produção de

resultados, isso é, nunca havia sido realmente integrado à prática da professora. A sequência didática ocorreu do início ao fim de cada aula, ao longo de três aulas, com a produção de um resultado final.

Cada atividade elaborada estava organizada e baseada em objetivos específicos que foram aprofundados nas aulas e atividades subsequentes. O principal objetivo da sequência era que os alunos fizessem parte do processo; tornando-se protagonistas da sua aprendizagem, manipulando fonemas, sílabas e grafemas. A partir disso, eles já poderiam perceber e conscientizar-se sobre o ritmo e a entonação das palavras com o uso de claves musicais. A partir do planejamento de uma sequência didática, foi possível verificar na prática os resultados e benefícios do desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita em língua alemã por meio da consciência fonológica.

Destaca-se que os resultados foram positivos no que se refere à compreensão de todas as etapas e atividades aplicadas, assim como a produção final de um ditado. A partir dessas conclusões, enfatiza-se a extrema importância da aplicação de atividades de consciência fonológica no processo de aquisição de língua alemã. Percebeu-se que os alunos passaram a ter segurança nas atividades orais e escritas. Essa segurança advém do desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Por meio dessas, os alunos são levados a perceber os mecanismos e funcionamentos da língua alemã e a descobrir que há regras claras que, se forem seguidas e desenvolvidas, capacitam-nos a ler e escrever com segurança e eficiência. Sobre este último aspecto, ratifica-se que essas habilidades precisam ser elaboradas, no mínimo, nos quatro primeiros anos de vida escolar – do 1º ao 4º ano –, a fim de que esses conhecimentos tornem-se naturais na prática dos alunos.

### 5.1.2 Análise de aspectos motivacionais dos alunos com relação às atividades propostas

No que se refere ao aspecto motivacional, fez-se necessário ministrar uma variedade de metodologias, a fim de alcançar os objetivos sem que fosse necessário explicar a teoria, mas que, por meio dessas atividades, os educandos percebessem o sentido de cada tarefa, que manipulassem o conteúdo de forma lúdica e prazerosa. Os educandos precisam ver sentido no que eles estão aprendendo. Por isso, as atividades foram planejadas de forma que uma dependesse da outra, como “fio condutor”, até chegar ao objetivo. Quando as propostas fazem sentido para os alunos, não é necessário que os educadores fiquem falando dos benefícios de aprender alguma coisa. No caso, o professor está como facilitador do conhecimento, ele aponta os meios; os alunos elaboram os conteúdos, fazem suas hipóteses e apresentam os resultados.

Por meio da análise do aspecto motivacional (tabela), destaca-se que os alunos estavam sempre envolvidos nas atividades e que se sentiam motivados a cada novo desafio, demonstrando engajamento e motivação em cada etapa da sequência. Esse tipo de prática empodera os alunos e os motiva a quererem sentir e experienciar mais. O momento mais significativo de toda a aplicação da sequência didática foi a execução do produto final na forma de ditado, pois não se sabia qual seria a reação dos alunos, pois, normalmente, eles não veem esse tipo de atividade como interessante e prazerosa. Porém, nesse caso, os alunos amaram poder escrever as palavras aprendidas nas aulas anteriores. Por fim, ressalta-se que a sequência didática foi realizada com sucesso e que foi significativa tanto para a professora quanto para os alunos.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das observações da pesquisa, é possível verificar que a aplicação da consciência fonológica no processo de desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita capacita os alunos a ler e escrever com mais consciência e segurança. Trata-se de uma atividade metalinguística, na qual os alunos são levados a analisar os componentes sonoros e a manipulá-los para a formação de novas palavras. Verificou-se que o desenvolvimento do domínio da escrita alfabética motiva os alunos a quererem aprender mais e a aventurarem-se a ler e escrever palavras, pois se sentem seguros por saberem manipular a escrita alfabética alemã.

A pesquisa partiu de uma cena corriqueira de sala de aula, na qual os alunos apresentavam dificuldades para pronunciar o que eles liam e para escrever o que eles falavam e ouviam. A partir dessa problemática, a professora iniciou uma série de estudos sobre a aprendizagem e desenvolvimento da fonética da língua alemã, chegando finalmente aos estudos sobre métodos de alfabetização e ao desenvolvimento da consciência fonológica. A aplicação da sequência didática foi uma forma de verificar esses estudos na prática. Para tal verificação, foram utilizadas duas tabelas, uma para avaliar os aspectos referentes à aplicação teórica e outra referente aos aspectos motivacionais.

A pergunta inicial da pesquisa é sobre como capacitar os alunos a manipular os grafemas e fonemas da língua alemã. Os estudos e os resultados feitos apontam que, para se desenvolver essa competência em língua alemã, é necessário trabalhar as habilidades de leitura e de escrita por meio da consciência fonológica. Destaca-se que os objetivos da pesquisa foram alcançados e que os resultados foram muito positivos tanto na compreensão do assunto como para a motivação dos educandos.

Conclui-se que o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita por meio da consciência fonológica é importante para capacitar os alunos a ler e escrever e, não menos importante, a entenderem como a língua alemã se estrutura, ou seja, a lógica da sua construção. A pesquisa provou que os alunos, principalmente nos primeiros anos do ensino fundamental I, precisam ter clareza de como devem ler e escrever as palavras em língua alemã. Esse processo não pode ser por mera tentativa e erro, principalmente com a língua alemã, que se destaca por ser uma das línguas com maior relação fono-ortográfica. Assim como a maioria de nós precisa entender o funcionamento de cada botão de um computador ou celular, os nossos alunos precisam também serem capacitados a lidar com o sistema de escrita alemã. Acredito que para muitos professores de alemão esse tema ainda é desconhecido e por isso surgem muitas dúvidas e questionamentos. Porém, com base em todos os estudos que fiz e coloquei em prática, destaco que, depois que o professor inicia essa mudança na sua atuação, por meio da consciência fonológica, fica quase impossível voltar para o modelo antigo, pois os resultados são muito positivos e eficazes.

## REFERÊNCIAS

- ADAMS, Marilyn Jager *et al.* **Consciência fonológica em crianças pequenas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ASSOCIAÇÃO EDUCACIONAL LUTERANA BOM JESUS (IELUSC). **Projeto Político Pedagógico (PPP)**. Joinville, 2017. Disponível em: <https://colegiobonja.com.br/quem-somos/>. Acesso em: 07 set. 2020.
- \_\_\_\_\_. **Quem somos**: Bonja para o mundo e para sempre. Joinville, 2017. Disponível em: <https://colegiobonja.com.br/quem-somos/>. Acesso em: 07 set. 2020.
- BERTELSON, P.; DE GELDER, B. Learning about reading from illiterates. *In*: GALABURDA, A. M. (org.). **From reading to neurons**. Cambridge, MA: The MIT, 1989. p. 1-25.
- BOSCH, Bernhard *et al.* **Eine Einführung in die Silbenmethode: 20 Jahre: ABC der Tiere**. Offenburg: Mildeberg Verlag, [2020?]. Disponível em: [https://www.mildenberger-verlag.de/fileadmin/downloads/prospekte/1756\\_Online/](https://www.mildenberger-verlag.de/fileadmin/downloads/prospekte/1756_Online/). Acesso: 25 set. 2020.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#introdução>. Acesso em: 07 set. 2020.
- CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. **Problemas de leitura e escrita: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica**. São Paulo: Memnon, Fapesp, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Alfabetização: método fônico**. São Paulo: Memnon, Fapesp, CNPq, 2002.
- CAPOVILLA, A.G.S.; MACHALOUS, N.; CAPOVILLA, F. C. Leitura em crianças bilíngües: uso das rotas fonológica e lexical em português e alemão. *In*: MALUF, M. R. (org.). **Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
- CASTRO, Luana. Analfabetismo funcional. **Brasil Escola**, [S.l., 2020?]. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/gramatica/analfabetismo-funcional.htm>. Acesso em: 30 ago. 2020.



DAVID, Tripp. Pesquisa-Ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em:

<https://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>.  
Acesso em: 29 jul. 2020.

INSTITUTO EDUCACIONAL LUTERANO DE SANTA CATARINA (IELUSC). **Plano Político Pedagógico**. Joinville, 2017.

MALUF, M. R. (org.). **Metalinguagem e aquisição da escrita**: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

RICHARDSON, Robert Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed., rev. ampl. São Paulo: Atlas, 2010.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2018.

**Recebido em: 29/03/2021**

**Aceito em: 15/04/2021**

**INTIMISMO: de que forma personagens literários podem contribuir para promover o autoconhecimento?****INTIMISM: how can literary characters contribute to promoting self-knowledge?**Clarice Helena Schütz Foerste<sup>1</sup>  
Marguit Carmem Goldmeyer<sup>2</sup>

**Resumo:** Entende-se como Intimismo a modalidade literária que explora os sentimentos mais profundos de um indivíduo. A exposição de emoções visa a envolver todos aqueles que a apreciam, provocando infinitas sensações (desde angústia, até paz e felicidade) ao público-alvo. Dessarte, aos estudantes de Letras do Instituto Ivoti, Rio Grande do Sul, foram destinadas inúmeras leituras, principalmente da literatura sul rio-grandense. Refletimos dessa forma sobre o Intimismo presente nas obras e a maneira que ela influencia não somente na vida dos personagens, como também na dos leitores. Portanto, os títulos citados no presente artigo instigaram análises acerca do íntimo de cada personagem, espelhando-se, também, nas vivências do leitor. Não obstante, embora a literatura seja a base primordial da pesquisa, é imprescindível citar análises, desde as de Artières sobre a importância do registro da vida, até as de Frankl na busca de sentidos, que auxiliaram no desenvolvimento do presente artigo. Dessa maneira, considerando a sensibilidade que cada ser humano carrega e não obstante a busca pelo bem-estar interior, surgiu a pergunta: de que forma o intimismo na literatura, mais especificamente nos personagens, contribui para o autoconhecimento do leitor? Entre leituras, análises e possibilidades de identificação, provocações serão lançadas, levando o leitor à contemplação do seu eu e a relação com o mundo literário.

**Palavras-chave:** Intimismo. Literatura. Autoconhecimento. Reflexão. Personagens literários.

**Abstract:** Intimism is understood as the literary modality that explores the deepest feelings of an individual. The exhibition of emotions aims to involve all those who appreciate it, causing infinite sensations (from anguish to peace and happiness) to the target audience. In this way, students of Literature at the Ivoti Institute, Rio Grande do Sul, were given numerous readings, mainly from the southern state literature. In this way, we reflected on the Intimism present in the works and the way it influences not only the lives of the characters, but also of the readers. Therefore, the titles cited in this article instigated analyses about the intimacy of each character, also mirroring the reader's experiences. Nevertheless, although literature is the primary basis of the research, it is essential to cite

<sup>1</sup> Graduanda do curso de Letras Português e Alemão. E-mail: [claricefoerste@hotmail.com](mailto:claricefoerste@hotmail.com)

<sup>2</sup> Doutorado em Teologia pela Escola Superior de Teologia (2008), na Área de Concentração Religião e Educação, professora no Instituto Ivoti. E-mail: [marguit.goldmeyer@institutoivoti.com.br](mailto:marguit.goldmeyer@institutoivoti.com.br)

analyses, from those of Artières on the importance of recording life, to those of Frankl in the search for meanings, which helped in the development of this article. Thus, considering the sensitivity that each human being carries and, despite the search for inner well-being, the question arose: how does intimacy in literature, more specifically in the characters, contribute to the reader's self-knowledge? Among readings, analyses and possibilities of identification, provocations will be launched, leading the reader to contemplate their self and the relationship with the literary world.

**Palavras-chave:** Intimism. Literature. Self-knowledge. Reflection. Literary characters.

## 1 INTRODUÇÃO

Embora o Intimismo tenha sido atribuído às modalidades artísticas e literárias, seu significado vai muito além de pinturas ou páginas de livros. A qualidade do que é íntimo, ainda que melancólica, conduz o indivíduo a reflexões e ao autoconhecimento. Sendo assim, autores como Margaret Atwood, Lya Luft, Erico Verissimo, Caio Fernando Abreu e Clarice Lispector empregaram o intimismo em suas obras, de forma que seus personagens pudessem investigar o seu interior, manifestando seus sentimentos, aflições e desejos. Todavia, cada processo tem seu devido tempo, gerando, muitas vezes, impaciência e desesperança. O estudo das memórias, através de cartas ou diário, representa uma de inúmeras soluções para não somente registrar desabafos, como também obter diagnósticos do interior. Por conseguinte, essa autoanálise é capaz de sair da literatura, podendo se transfigurar ao leitor, contribuindo assim na compreensão, consciência e aprendizagem do destinatário.

Sendo assim, nosso objetivo no presente artigo é explorar o estilo intimista nas obras *Noite* (1954), *Onde andaré Dulce Veiga?* (1990), *Ana Terra* (1949) e *As parceiras* (1980), aproximando-nos das personagens principais por meio de seus sentimentos mais profundos. Os percursos percorridos, embora inconstantes quanto aos acontecimentos, servirão como trajeto para a linha de

chegada do autoconhecimento de cada heroína mencionadas nas obras.

## 2 PROCESSOS DE SIGNIFICAÇÃO DA VIDA ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO

Philippe Artières (1998), em *Arquivar a própria vida*, convida o leitor a dar importância à escrita sobre si, sobre sua história. Para quem não tem o hábito de escrever diariamente, a prática se torna desafiadora. Contudo, o diário (depois passado para uma autobiografia) citado na pesquisa é um elemento bastante eficaz, o qual facilita a compreensão e organização de ideias, além de registrar vivências e torná-las lembranças eternas. Desta forma, citando Nougier, o autor enfatiza o anexo das memórias:

Eu tenho que repassar diante dos meus olhos os menores incidentes da minha vida a fim de tirar deles os materiais necessários, a fim de reconstruir os sentimentos que me animavam nas diferentes épocas e tirar deles as consequências. É principalmente sobre minha juventude que eu preciso refletir mais pois eu esqueci muita coisa e me acontece de confundir os acontecimentos.” (NOUGIER apud ARTIERES, 1998, p. 17).

Ainda assim, Artières (1998, p. 20) ressalta que “arquivar a própria vida é querer testemunhar”. Consequentemente, essa significância reflete também no gênero literário. Segundo Elisangela Marafigo (2012) em *A importância da literatura infantil na formação de uma sociedade de leitores*, o prazer da literatura sucede o da

escrita, tornando a leitura curiosa perante a vida. O aprendizado da linguagem influencia não somente na compreensão das palavras, como também na formação do próprio indivíduo.

Conforme Danielle Santos de Brito (2010, p. 3):

Através deste recurso fabuloso, conseguimos o total domínio da palavra, traçando ideias e conhecimentos, sendo possível entender o mundo que nos cerca, nos transformamos e, ao nos transformar, abrimos nossas mentes para o desconhecido, passando assim a construir um mundo melhor para cada um de nós. Por meio da leitura resgatamos nossas lembranças mais especiais, que fazem parte da nossa cultura. Essa cultura que nos foi dada tem como finalidade a formação de cidadãos críticos e conscientes de seus atos, porém essa cultura se dilui e se perde diariamente, e é este saber, esta cultura que precisa ser recuperada.

Desta forma, o domínio da leitura é indispensável no desempenho de uma sociedade ativa, realçando a educação como um dos principais meios para a elevação da qualidade de vida do ser humano. Através desse posicionamento perante a pedagogia construtiva, que o indivíduo carrega ao longo de sua vida, apoiados a ideia de Sant'Ana, quando ele, em seu artigo, enfatiza a importância da arte, dizendo:

Além da análise e interação com obras literárias clássicas e contemporâneas, a encenação de peças teatrais ou de textos narrativos e poéticos proporcionará o desenvolvimento da escrita, do senso crítico e artístico, da sociabilidade, do trabalho coletivo e o aperfeiçoamento da leitura. (SANT'ANA, 2008, p. 7).

O autoconhecimento não é um incidente que subitamente se infiltrou na vida de alguém. Analisar o próprio interior é um processo, tendo como princípio o nosso nascimento. Desta forma, ao decorrer da nossa trajetória, muitas perguntas

transitam em nossa mente, cultivando perguntas como “qual é o meu propósito?”, “quais são os meus valores?”, “qual a minha essência diante do outro?”, que na teoria representam o nosso ponto de partida.

Fischer (1987 apud SANT'ANA, 2008, p. 13) assim salienta:

Quer relacionar-se a alguma coisa mais do que o 'Eu', alguma coisa que, sendo exterior a ele mesmo, não deixe de ser-lhe essencial. O homem anseia por absorver o mundo circundante, integrá-lo a si; anseia por entender pela ciência e pela tecnologia o seu “Eu” curioso e faminto de mundo até as mais remotas constelações e até os mais profundos segredos do átomo; anseia por unir na arte o seu “Eu” limitado com uma existência humana coletiva e por tornar social a sua individualidade. [...] sente que só pode atingir a plenitude se se apoderar das experiências alheias que potencialmente lhe concernem, que poderiam ser dele. E o que o homem sente como potencialmente seu inclui tudo aquilo de que a humanidade, como um todo, é capaz. A arte é o meio indispensável para essa união do indivíduo com o todo; reflete a infinita capacidade humana para a associação, para a circulação de experiências e idéias.

O estímulo às atividades literárias e teatrais contribui, portanto, para responder a muitas perguntas que, ao longo de nossa trajetória, nos inquietam. Portanto, a arte de ler e saber interpretar leva o indivíduo a criticar a vida (e morte), desenvolvendo um olhar teórico e criando uma dimensão sobre seu autoconhecimento.

O leitor leva rastros do vivido no momento da leitura para depois ou para fora do momento imediato - isso torna a leitura uma experiência. Sendo mediata ou mediadora, a leitura levada pelo sujeito para além do dado imediato permite pensar, ser crítico da situação, relacionar o antes e o depois, entender a história, ser parte dela, continuá-la, modificá-la. Desvelar. (KRAMER, 2000, p.4).

Sendo assim, o leitor é capaz de se conectar com as obras em suas mãos. Não obstante, mergulha no mar literário, enfrentando tanto ondas de indagações, quanto brisas de autoafirmação. Em outras palavras, a referência de Kramer acima trata da junção de percepções que o leitor adquire ao longo de determinado enredo com suas próprias ideologias. Visto que nos tempos atuais a falta de sentido vem-se propagando, a leitura se torna refúgio do indivíduo. As reflexões geradas são, dessa forma, importantes para a compreensão não somente do livro abordado, como também do mundo externo.

### 3 O INTIMISMO NA LITERATURA

Se tivesse a tolice de se perguntar 'quem sou eu?'  
cairia estatelada e em cheio no chão.  
É que 'quem sou eu?' provoca necessidade.  
E como satisfazer a necessidade?  
Quem se indaga é incompleto.  
(LISPECTOR, 1977, p. 20).

Estamos constantemente em busca por algo. No entanto, qual seria o resultado final dessa incerteza das nossas respectivas identidades? Devido, principalmente às ideias psicanalíticas de Freud, que ousou radicalmente analisar sonhos, fantasias, lados “obscuros” do ser humano, prosas intimistas passaram a se manifestar a partir do século XX. Na literatura, emoções um tanto quanto introspectivas são atribuídas aos personagens, de forma que experiências psicológicas, amorosas e emotivas venham à flor da pele.

Contudo, o percurso do intimismo vai além de uma simples descrição sobre os sentimentos dos personagens. Diante desse âmbito, o leitor se conecta com a narração lida, podendo se sincronizar com as emoções detalhadas. Ademais, muitas histórias possuem uma certa distopia, como é o caso de *O conto da Aia*, escrito

por Margaret Atwood. Ao longo da obra, além de acompanharmos os acontecimentos, nós, leitores (principalmente do sexo feminino), somos capazes de sentir todas as angústias e injustiças que se passam no livro. A narrativa, por mais intensa que seja, nos estimula a refletir não somente sobre os relatos, como também sobre o nosso presente.

Romances, poemas e peças de teatro, em sua singularidade, se negam a explorar aquilo do que eles são exemplos, ao mesmo tempo em que convidam seus leitores a se tornar envolvidos nos predicamentos e nas consciências de narradores e personagens, que são em algum sentido postulados como exemplos de algo (exemplary). Essa estrutura de exemplaridade tem sido importante para a relação entre literatura e o problema da identidade, o qual tem sido tão central para a teoria recente. Seria o self algo dado ou algo feito e deveria ele ser concebido em termos individuais ou sociais? (CULLER apud ARBO; MARQUES, 2019, p. 5).

O mosaico que se forma diante do intimismo é a relação que o personagem tem com o mundo exterior, o desvio da solidão e a busca do espaço interior simultaneamente. A palavra *insight*, encontrada com frequência na literatura psicanalítica, usualmente é traduzida para o português como compreensão interna. Em vista disso, Arbo e Marques (2019, p.3) em uma pesquisa acerca de interpretações sobre *O conto da Aia*, citam a ideia de Jonathan Culler, crítico literário, “o insight de Culler é valioso, pois indica que a crítica literária pode se tornar, também, um exercício filosófico de exame desses elementos constitutivos, e o texto literário não apenas se torna o objeto de análise em si, mas também ferramenta de análise do humano.”

De semelhante abordagem, escritores modernistas brasileiros, como Clarice Lispector, Cecília Meireles, Lya Luft e Érico Veríssimo adotaram essa tendência íntima, aprofundando-se em

preocupações quanto à compreensão da alma humana. Dessa maneira, **Noite, Onde andaré Dulce Veiga?, Ana Terra e As parceiras** servirão como análise para a compreensão dos personagens, incluindo suas fragilidades e meios sociais que se encontram.

O intimismo está presente no romance contemporâneo, e suas vagas definições vão ao encontro do desconcerto proveniente do mundo em crise. O ser, não encontrando respostas à sua volta, busca-se dentro de si, representando assim a linguagem do silêncio. Os diálogos entre personagens tornam-se secundários, e, quando aparecem, são perseguidos pela incompreensão, o que as leva à mutilação. A crise da palavra conduz o ser humano ao silêncio, ao refúgio, por meio da solidão. Dessa forma, há um abismo entre o que as personagens aparentam ser - a sua casca - e o que elas realmente são - a sua essência. (MELO, 2005, p.17).

Vale ressaltar que, embora Clarice Lispector não seja o foco do presente artigo, seus princípios foram de extrema importância para o intimismo literário brasileiro. A introspecção que a autora atribui para seus personagens gera, sobretudo, análises psicológicas. Assim, ao objetivar reflexões íntimas, Clarice ainda faz com que o leitor se correlacione com os monólogos descritos.

### 3.1 (RE)DESCOBERTA

A obra **Noite**, de Erico Veríssimo, além de conduzir o leitor a um único período noturno, retrata, sobretudo, a busca de solução dos conflitos íntimos do protagonista, conhecido por Desconhecido. O autor, no decorrer de entrelinhas, dialoga com o público, fomentando diversas reflexões acerca dos acontecimentos. Começando na “boquinha” da noite e se desenvolvendo ao longo do entardecer, a história nos apresenta um homem perdido em uma certa cidade. Em estado de amnésia,

o Desconhecido se questiona quem é, quais suas origens, o que de fato aconteceu para se encontrar onde está e não se lembrar de nada. Desse modo, o enredo é abastecido por situações de autoconhecimento, em que o protagonista, através de *flashbacks*, vai se recordando sobre si.

Ao analisar os protagonistas de Érico e Dostoiévski, Flávio Aguiar (2009, p.9) aponta que “O que o Desconhecido (ou “homem do terno gris”) procura é a própria identidade perdida, enquanto Ras-kolnikov quer, justamente, perder a sua, construindo outra.” Desta forma, o intimismo de *Noite* é propriamente o objetivo do Desconhecido: a busca por sua origem. Ademais, outra característica indispensável é a variação entre os planos do consciente e inconsciente. Em virtude das mensagens que os personagens passam tanto para o protagonista, quanto para os leitores, o que o homem de branco transmite ao Desconhecido irradia para além do livro.

O Desconhecido examinava-o com um interesse fascinado e o que ele sentia, dum modo nebuloso, poderia traduzir-se assim: a presença daquela estranha figura na atmosfera viciada e sufocante do café era um refrigerio, uma golfada de vento das montanhas, dos espaços abertos, do mar: um límpido cubo de gelo caído por milagre naquele caldeirão de água quente. (VERISSIMO, 1954, p. 40).

Portanto, embora de pluri interpretações, o que *Noite* cultua é a referência do autoconhecimento. Assim como o Desconhecido, nossa mente divaga facilmente por diversas direções, absorvendo tanto informações lucrativas quanto lesivas. Consequentemente, encontrando-nos internamente em conflito, questionamos sobre quais os melhores pontos de referência a serem seguidos, contribuindo desta forma para o nosso guia cognitivo. Além disso, estamos frequentemente nos cobrando e lidando com os nossos erros.

Ao longo da noite, o homem do terno gris, gradativamente, lembra de suas origens e o que o levou a estar naquela situação. Ademais, o psicólogo Clérisson Torres (2016, p.8), em seu artigo sobre autocohecimento, ressalta que:

É natural da condição de ser humano, preocupar-se muito em controlar o que acontece consigo e com o mundo ao seu redor, logo dedica muita energia e esforço pelo uso da vontade para conquistar e manter segurança, satisfação e felicidade a todo custo. Aquilo que não consegue encarar ou que é uma ameaça aos seus desejos tende a ignorar, inobservar, reprimir, fugir, esquecer ou se revoltar, colocando-se, muitas das vezes, como vítima da situação.

O vazio interior, conforme Torres (2016, p.11), atinge todos os seres humanos, consciente ou inconscientemente. Destarte, o que Veríssimo destaca em sua obra para seus leitores é o desafio que cada um tem em explorar o seu íntimo, se autoconhecer e, por intermédio dessa análise, evoluir social e emocionalmente. Em outras palavras, porém de semelhante ideia, Frankl (apud TORRES, 2016, p.11) evidencia “que a busca de sentido é algo imanente aos seres humanos.” Sinais de esperança e conforto, como os do homem de branco para com o Desconhecido, são alguns de inúmeros exemplos de contribuições para essa conexão com o nosso centro. Desta forma, concluímos que tal inquietude, embora provocativa, é essencial para o destino final da autognose.

### 3.2 REVIRAVOLTAS

Dulce Veiga e Ana Terra são personagens literárias que, embora de obras e autores diferentes, carregam o mesmo desejo de recomeço na vida. Recapitulando brevemente as características do Intimismo na Literatura, percebemos com clareza o isolamento e desequilíbrio em ambas as obras citadas. Contudo, tanto Caio Fernando Abreu (*Onde andar* Dulce

*Veiga?*, 1993) quanto Erico Verissimo (*Ana Terra*, 1949) atribuem às personagens coragem para tomar suas próprias decisões, enfrentando os meios caóticos em que vivem.

O enredo contemporâneo de Dulce Veiga expõe ao leitor o quão problemática a experiência urbana pode se tornar. Apesar da vida artística, nossa personagem compartilha conosco a sensação de solidão e a busca por algo, ainda que até mesmo ela não sabe exatamente o que é. Além disso, diversas simbologias são trazidas na obra, como aspectos positivos e de refúgio. A música, como principal elemento, transmite a motivação de viver, representando ainda um papel libertador na vida de Dulce.

À medida que conhecemos a história da nossa personagem, por meio de sua filha Márcia, sincronizamos entre as duas o mesmo sentimento de abrigo. Entretanto, esta por sua vez tem a natureza como determinante de suas emoções mais agradáveis. Para ela, os momentos vividos ao ar livre foram os mais prazerosos que já vivera.

De lá eram as memórias mais felizes, tipo banhos de rio, vestidinhos de algodão, tetos de sapê, pés descalços e inacreditáveis noites estreladas. Tinha fotos, se eu queria ver. Márcia cantava pelas estradas procurando o som das asas das borboletas, quando param de voar e tremem brevemente sobre as flores abertas, e o som dessas flores, enormes hibiscos vermelhos, quando o vento louco sopra em suas pétalas, e o das pedras jogadas nas corredeiras, enquanto rolam por baixo d'água batendo em outras pedras, e o do cascalho seco estalando sob o sol em pleno meio-dia, e as estrelas que caem, transformadas numa chispa ao desaparecer no horizonte de 360 graus, no coração do Brasil. (VERISSIMO, 1954, p.51)

Os desconfortos perante o cotidiano também vão ao encontro de Ana Terra. Por alguns anos, sua vida foi resumida em trabalhar, acatar ao machismo e

sonhar em silêncio. Embora “Terra” emblema fixidez ao solo, devido ao destino fatal de sua família, Ana se liberta de seus nós, buscando um novo recomeço. Veríssimo, dessa forma, atribui coragem à personagem, para enfrentar todos os obstáculos presentes, desde a gravidez inesperada, até as mortes e estupros causados por castelhanos. Felizmente, Ana resiste e, com ajuda de muitos ao longo de seu trajeto, dá uma nova chance à vida e a reconstrói em um vilarejo, longe de sua terra.

Tida como símbolo da mulher gaúcha pelo enfrentamento das dificuldades vividas em meio às disputas territoriais, e pela personalidade férrea, que lhe permitem resistir aos embates, Ana Terra é uma das mais fortes personagens das páginas da Literatura brasileira, cujo nome é sempre associado à tenacidade e garra, como representativo da cultura sul-riograndense. (TAVARES, 2012, p.3)

Desta maneira, pode-se analisar que, embora em épocas e contextos diferentes, Dulce e Ana carregam consigo a coragem de correr atrás daquilo que se deseja. Desde o princípio, aflições e problemas fizeram parte da jornada, causando ideias de insuficiência e a vontade de desistir. Aparentemente, permanecer na zona de conforto parece o melhor a se fazer. Contudo, principalmente para os que já leram as duas obras citadas neste capítulo: Dulce Veiga teria se livrado do peso da solidão se não tivesse sumido? E Ana Terra? Permanecendo na casa onde viveu, teria sobrevivido, visto que muitos atentados e disputas por terras estavam acontecendo?

Bonetti (2007), uma cientista social, intitula em um de seus trabalhos acadêmicos que “não basta ser mulher, tem de ter coragem.” O campo feminista é desigualmente caracterizado e, por meio da literatura, conseguimos em muitos casos obter esse reflexo da sociedade. Portanto, em suas obras, Caio Fernando Abreu e Erico

Veríssimo estimulam o leitor a refletir sobre os cenários apresentados, não somente expondo as dificuldades, como também proporcionando meios de reviravolta e sinal esperança aos desfechos.

### 3.3 (RE)COMPOSIÇÃO ESPIRITUAL

O caráter literário de Lya Luft reflete exatamente o Intimismo. Em *As Parceiras* (LUFT, 1980), a autora abre um leque repleto de situações da interioridade de um indivíduo, como a solidão, isolamento e sexualidade. A partir desses conceitos, voltamo-nos para as memórias descritas na obra, narrada em primeira pessoa por Anelise. Aos poucos, seus relatos acerca das mulheres em sua volta vão colaborando para a criação e desenvolvimento de sua identidade.

Assim como Ana Terra, Anelise presenciou inúmeras tragédias e lidou com a melancolia e diversos momentos de sua vida. Além disso, a personagem compartilha com o público indagações no que se refere à esperança, visto que, na prática, o sofrimento sempre estava presente. Dessa maneira, em sua dissertação sobre Lya Luft, Cimara de Melo (2005, p.13) cita o terceiro capítulo de *As Parceiras*, acentuando que este “questiona a vida individual e coletiva dos seres humanos, através de personagens que mergulham em um mar solitário de angústias, em meio à fluidez dos tempos modernos.”

Com efeito, embora evoluído em muitos aspectos, como na tecnologia e medicina, o período modernista (incluindo o pós) forma, não obstante, nuvens carregadas de transtornos sócio - e emocionalmente classificados. Portanto, ao atribuir à Anelise habilidade em vincular-se com o meio em que frequenta, Lya Luft emprega características que se conectam com ambos os movimentos discutidos.

As semelhanças entre o Intimismo e o Modernismo se dão pela singularidade e mistura do real com o imaginário. Dessa



forma, em obras literárias como *As Parceiras*, observamos o reflexo que a essência contemporânea reproduz.

[...] Observando talvez uma das características essenciais relativas à literatura da escritora gaúcha: a prospecção do universo interior humano e de suas dissonâncias em relação ao mundo externo. A luta contra o vácuo da sociedade dá-se na mente - ou melhor, na alma- das personagens, através de narrativas, em geral, com enredo espesso, o qual privilegia menos as ações que as sensações de solidão, exílio, angústia. (MELO, 2005, p.11).

Dando ênfase aos sentimentos expressos na obra, podemos diretamente nos identificar com a melancolia de Anelise. A vida é repleta de incidentes, podendo tanto nos desestabilizar, quanto nos fortalecer. Portanto, mesmo com a tristeza batendo constantemente na porta, a personagem provou ser forte em muitos momentos. O abatimento emocional, se não enfrentado com tamanho esforço e cautela, potencializa doenças mentais, como a depressão e ansiedade.

Por conseguinte, o discurso memorialístico que Lya Luft emprega em sua obra comunica com o leitor sobre as conjunturas do reflexo do passado e análise do presente, questionadas perante a existência humana. Sendo assim, em um breve ensaio, Risolete Hellmann, mestre em Estudos de Linguagem pela UFRN, enfatiza essa ideia, no qual coloca:

Anelise, contudo, percebe que não é mais a mesma nesse momento em que se permite sair do silêncio através da escritura do diário. Mas, ao falar da sua infância, o faz com os olhos da adulta, pois está à procura de explicações para sua existência. Num permanente estado de inércia procede a sua rememoração assistindo a fragmentos do passado como uma seqüência fílmica de sua vida. (HELLMANN, 2010, p.4)

Embora sendo cenário ficcional, *As Parceiras* contribui, sobretudo, para a

autoanálise de quem a lê. Enquanto Anelise, conforme Hellmann (2010, p.8), consegue se fazer ouvir, se permitir sair do silêncio do sótão, abrir os baús e retirar as palavras num processo de (re)composição, nós, leitores, somos instigados a fazer o mesmo

#### 4 POR TRÁS DAS CÂMERAS

A temática do artigo surgiu, como já posto anteriormente, por meio das leituras do primeiro semestre de 2020. Ao longo das aulas de literatura sul rio-grandense, os acadêmicos participantes foram desafiados a criar um portfólio, com intuito de registrarem suas percepções acerca das atividades e obras lidas. Todavia, o intimismo não foi o único tema a ser discutido. Imigração alemã, política e situações sociais (como a pobreza) também tiveram notoriedade nos debates literários. É válido destacar que poemas redigidos pelos estudantes também compuseram o portfólio proposto. Devido à pandemia do Covid-19, a vulnerabilidade veio à tona, desenvolvendo o lado emocional de cada um. Dessa maneira, o compartilhamento poético dos alunos, de forma geral, se mostrou íntimo. Em outras palavras, a angústia, o medo e as dúvidas quanto ao prazo do isolamento social sensibilizaram a vida de cada um, gerando não somente análises externas, como também processos de autodescoberta. Portanto, com a ajuda da literatura, os portfólios desenvolvidos honraram a essência de cada estudante, dando valor a todos os sentimentos expressados.

#### 5 AVISTANDO LUZ NO FIM DO TÚNEL

As diferentes obras citadas no presente artigo, ainda que em épocas diferentes, carregam consigo a mesma essência: o autoconhecimento. Assim, o intimismo simbolizado na literatura expressa situações atuais, com as quais o leitor pode

explicitamente se identificar. A investigação sobre si próprio é essencial para a delimitação de nossos objetivos. Além disso, é diante das percepções de nossas ações, desejos e sentimentos, que compreendemos cada detalhe manifestado. Dessa maneira, a literatura é um dos mecanismos que mais desperta essa autodescoberta. A contribuição que cada personagem promove, seja na maneira de falar, agir ou sentir, gera um reconhecimento significativo na vida do leitor. Embora quadros soturnos sejam abrangidos em obras, como *Ana Terra* e *As Parceiras*, a esperança e motivação transcorrem, essencialmente, acima de qualquer aflição. Em síntese, há, portanto, uma conexão proeminente entre a literatura e o indivíduo. A troca de análises, situações e, não obstante, confiança, representa a luz no fim do túnel de nossas indagações, tornando-se, dessa maneira, protagonista da nossa formação como indivíduos conscientes.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, C. **Onde andar** Dulce Veiga? Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.
- AGUIAR, F. **Crônica literária**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- ARBO, Jade; MARQUES, Eduardo Marks de. Confinadas em si mesmas: a morte social e o isolamento do sujeito em o Conto da Aia, de Margaret Atwood. **Anu. Lit.**, Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 164-176, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/literatura/article/view/2175-7917.2019v24n2p164/41885>. Acesso em: 20 abr. 2020.
- ARTIÉRES, P. **Arquivar a própria vida**. Escrita de si/escrita da história. 1998. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2061/1200> Acesso em: 20 abr.2020.
- BONETTI, Alinne. **Não basta ser mulher, tem de ter coragem**: uma etnografia sobre gênero, poder, ativismo feminismo popular e o campo político feminista de Recife-PE. 2007. 258f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Campinas, SP, 2007. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/280660>. Acesso em: 20 abr. 2020.
- BRITO, Danielle. A importância da leitura na formação social do indivíduo. **Revela**, v. 4, n. 8, p. 1-35, jun. 2010. Disponível em: [http://fals.com.br/novofals/revela/REVELA%20XVII/Artigo4\\_ed08.pdf](http://fals.com.br/novofals/revela/REVELA%20XVII/Artigo4_ed08.pdf). Acesso em: 20 abr. 2020.
- HELLMANN, Risolete. Memória e ficção em *As Parceiras* de Lya Luft. **Revista de Letras**, v. 12, n.12, 2010. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rl/article/view/2373/1508>. Acesso em: 20 abr. 2020.
- KRAMER, S. Leitura e escrita como experiência: seu papel na formação de sujeitos sociais. **Presença Pedagógica**, v. 6, n. 31, p. 17-27, 2000. Disponível em: [https://www.academia.edu/11635172/LEITURA\\_E\\_ESCRITA](https://www.academia.edu/11635172/LEITURA_E_ESCRITA). Acesso em: 20 abr.2020.
- LISPECTOR, C. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Rocco, 1977.
- LUFT, L. **As parceiras**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- MARAFIGO, Elisângela. **A importância da literatura infantil na formação de uma sociedade de leitores**. 2012. 13f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranaíba, São Joaquim, 2012. Disponível em: <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2014/01/Elisangela-Carboni-Marafigo-Padilha.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2020.

MELO, C. **Lya Luft**: percursos entre intimismo e modernidade. 2005. 143f. Dissertação (Mestrado em Literatura Brasileira) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/4413>. Acesso em: 20 abr. 2020.

Recebido em: 12/08/2020  
Aceito em: 15/09/2020

SANT'ANA, J. A importância da literatura na formação do homem. **Dia a dia e educação**, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/3364.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2020.

TAVARES, C. Ana Terra: símbolo da mulher gaúcha, expressão maior do tempo de o vento. *In*: SEMINÁRIO INTERINSTITUCIONAL DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, 17.; MOSTRA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 15.; MOSTRA DE EXTENSÃO, 10., 2012, Cruz Alta, RS. **Anais eletrônicos...** Cruz Alta, 2012. Disponível em: <https://home.uni-cruz.edu.br/seminario/anais/anais-2012/cchc/ana%20terra%20simbolo%20da%20mulher%20gaucha%2C%20expressao%20maior%20de%20o%20tempo%20e%20o%20vento.pdf>. Acesso em 20 abr. 2020.

TORRES, C. O autoconhecimento como método específico na busca do nosso centro. **Academia Edu**. 2016. Disponível em: [https://www.academia.edu/23944674/O\\_AUTOCONHECIMENTO\\_COMO\\_M%C3%89TODO\\_ESPEC%C3%8DFICO\\_NA\\_BUSCA\\_DE\\_NOSSO\\_CENTRO](https://www.academia.edu/23944674/O_AUTOCONHECIMENTO_COMO_M%C3%89TODO_ESPEC%C3%8DFICO_NA_BUSCA_DE_NOSSO_CENTRO). Acesso em 20 abr. 2020.

VERISSIMO, E. **Ana Terra**. Porto Alegre: Globo, 1949.

\_\_\_\_\_. **Noite**. Porto Alegre: Globo, 1954.

**PROCESSO DE MUDANÇA DE AULAS EXPOSITIVAS PARA AULAS MEDIADAS, EM CURSO DE ENSINO APOSTILADO, NO ENSINO FUNDAMENTAL II, ATRAVÉS DA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS (ABP) NA DISCIPLINA DE GEOGRAFIA**

**THE PROCESS OF CHANGING FROM COURSE PACK TO MEDIATED CLASSES, IN COURSE PACKED TEACHING COURSE, IN FUNDAMENTAL TEACHING II, THROUGH PROBLEM-BASED LEARNING (ABP) IN THE GEOGRAPHY DISCIPLINE**

Fernanda Galdino<sup>1</sup>  
Marguit Carmem Goldmeyer<sup>2</sup>

**Resumo:** O objetivo do artigo consiste em compreender como se desenvolve um professor mediador, a importância do processo de mediação e como metodologias ativas estão ligadas a este processo, através do método qualitativo. Mediaram-se sequências didáticas com ênfase no estímulo à resolução de problemas, metodologia em consonância com a ABP. Alguns dos resultados da pesquisa foram a compreensão do papel do professor como mediador que fará a interação, por exemplo, entre o sujeito e o objeto da aprendizagem. Percebeu-se que o professor mediador precisa reconhecer que ele planejará ações e situações para que os alunos acessem com melhor qualidade suas funções cognitivas e efetuem uma melhor aprendizagem.

**Palavras-chave:** Mediação. Metodologias ativas, ABP. Ensino apostilado.

**Abstract:** The objective of this paper is to understand how a mediating teacher is developed, the importance of the mediation process and how active methodologies are linked to this process, through the qualitative method. Didactic sequences were mediated with an emphasis on stimulating problem solving, methodology in line with PBL. Some of the research results were an understanding of the teacher's role as a mediator who will propose interaction, for instance, between the subject and the learning object. It was noticed that the mediating teacher needs to recognize that they will plan actions and situations for students to access their cognitive functions with better quality to promote better learning.

**Keywords:** Mediation. Active methodologies. PBL. Course pack.

<sup>1</sup> Especialista em Educação Inovadora - Joinville, Santa Catarina. Professora do Ensino Fundamental. E-mail: [fernanda.galdino@ielusc.br](mailto:fernanda.galdino@ielusc.br)

<sup>2</sup> Doutorado em Teologia pela Escola Superior de Teologia (2008), na Área de Concentração Religião e Educação, professora no Instituto Ivoti. E-mail: [marguit.goldmeyer@institutoivoti.com.br](mailto:marguit.goldmeyer@institutoivoti.com.br)

## 1 O PLANO

Há muito se fala que a escola e o ensino em si estão ultrapassados. Que a sociedade, as fábricas, empresas e até o campo mudou e a escola não. É comum inclusive aparecerem imagens da escola em preto e branco e atual, demonstrando que não houve mudanças.

Sobre essas mudanças em sala de aula há muitas pesquisas e principalmente fala-se na alteração do processo educacional do professor mediador. Mas como promover esta mudança?

Este artigo tem como objetivo demonstrar o processo de mudança de aulas expositivas para aulas mediadas, em curso de ensino apostilado, no Ensino Fundamental II, utilizando metodologias ativas, no caso, a ABP – Aprendizagem Baseada em Problemas na disciplina de Geografia. Busca-se, assim, responder a algumas inquietações como: de que forma promover a mediação nas aulas de Geografia do ensino apostilado? Como a ABP pode auxiliar na mediação das aulas? Quais habilidades serão necessárias ao professor para transformar a mediação em estudo de caso?

A importância desta pesquisa para a educação básica será na efetivação do processo de mudança de aulas expositivas e dialogadas no ensino apostilado. O ensino apostilado gera diferentes repercussões no âmbito escolar com suas defesas e críticas. O objetivo do trabalho não é demonstrar se o uso de apostila é mais efetivo ou não e sim, apresentar mais uma forma de se trabalhar com mediação, mesmo utilizando o ensino apostilado que, sim, é um desafio. Já para a comunidade acadêmica o artigo demonstra o perfil de professor reflexivo e autor. Pois bons trabalhos são realizados em sala de aula, porém não são apresentados na forma de pesquisa científica, aumentando a distância entre professores do ensino

fundamental e acadêmicos. Este artigo poderá auxiliar na diminuição desta distância entre professores acadêmicos com a produção de conhecimento e professores do ensino fundamental que podem se apropriar melhor deste conhecimento embasando suas práticas.

## 2 REVENDO O PLANO: PROFESSOR REFLEXIVO, UMA BUSCA PARA CHEGAR AO PROFESSOR MEDIADOR

A pesquisa trouxe a importância da reflexão do trabalho como professor. De não ver apenas o currículo de conteúdos que o professor deverá desenvolver com seus alunos. O professor é um técnico que os conteúdos e métodos são vistos como instrumentos de inculcação ou produção nos alunos de conhecimentos prontos, previamente elaborados.

Aquele professor que não apenas ensina, mas reflete sobre os resultados das suas ações didático-pedagógicas: sobre como alunos recebem seu ensino; os retornos que fornecem, as elaborações, eventualmente originais, que apresentam nas avaliações; os motivos ou explicações que ele encontra para a não-aprendizagem; as dificuldades intelectuais de toda ordem que os alunos apresentam. E, sobretudo, o retorno, verdadeiro feedback que faz sobre o próprio ensino, modificando-o, às vezes de forma radical. Afinal, o professor-pesquisador sempre tem em vista um problema a resolver: que métodos usará em função do objetivo que tem em vista. (MEIER; GARCIA, 2007 p. 13-14).

O professor-pesquisador traz uma característica que o diferencia dos demais colegas. Ele transforma sua docência em atividade intelectual cuja empiria (aquilo que ele observa) é fornecida por sua atividade de ensino, pela atividade de aprendizagem dos alunos e pela sua própria aprendizagem. O professor transforma sua prática em função dessa atividade e, eventualmente, pode publicar suas conclusões, exercitando sua

capacidade teórica ou reflexiva e beneficiando, com suas experiências, os colegas professores.

### 3 E, DE CARONA: UM POUCO DE TEORIA... EMBASAMENTO TEÓRICO

Os estudantes possuem muito mais acesso à informação, aos conteúdos. A questão agora é ensinar como este estudante aprende, ensinar as interpretações, relações e principalmente colocar essas informações em prática de forma ética. Para isso, o professor do passado já não corresponde à qualidade ao ensino exigido da atualidade. Mas como comprovar isso?

Diferentemente de ensinar, mediar é uma espécie de interação especializada em que a “aprendizagem” encontra a “autonomia para aprender” e, juntas, possibilitam a construção de pessoas capazes de andar por si só na construção do conhecimento. Para isso, a compreensão da temática exige um diálogo com teóricos, cuja visão contribui para a arquitetura presente neste artigo. Olhares distintos que se completam e trazem abrangência sistêmica à investigação.

#### 3.1 JEAN PIAGET

Buscando reconhecer a importância da mediação e da estrutura cognitiva, a pesquisa abrange Piaget, que partiu do pressuposto de que a estrutura cognitiva deve ser concebida como um processo em transformação, e as pesquisas, em nenhuma condição, poderiam ser conduzidas e reduzidas a uma análise simplesmente descritiva e estática da mente. Entender as transformações qualitativas pelas quais passa a mente humana é entender o próprio estado da mente. Por isso, a corrente de pensamento de Piaget foi denominada de construtivismo: a estrutura mental e o conhecimento são construídos em uma relação dialética entre a

maturação biológica e o ambiente.

Determinando que os estímulos do mundo são organizados pelo organismo através da estrutura cognitiva, Piaget preconizou e definiu dois conceitos elementares em sua teoria: a *assimilação* e a *acomodação*. Na *assimilação*: todo ser humano interpreta os estímulos do mundo, segundo sua capacidade e de sua estrutura cognitiva interna. *Acomodação*: a estrutura cognitiva é capaz de ser modificada pelo mundo, pelos objetos que interagem com o indivíduo. Logo, todo indivíduo pode aprender. Para todas as funções cognitivas em desenvolvimento, primeiro há o predomínio da assimilação para, em seguida, a acomodação alterar e melhorar o funcionamento da própria função. Assim, em todas as etapas de desenvolvimento da criança (não serão descritas aqui, pois não cabe para esta pesquisa) descritas por Piaget, primeiro há um movimento funcional próprio (assimilação) que se especializa e se modifica pelo contato com os objetos (acomodação).

Com isso, Piaget demonstra que a inteligência é anterior à linguagem, seguindo exatamente a gênese dos processos sensorio-motores. Nessa linha de pensamento, ele preconiza que a inteligência se constitui primeiramente pela ação e depois pelo recurso da imagem e da palavra, assim como do conceito, ou seja, o que inicia o processo inteligente no ser humano é a *ação*.

Conceito importante para compreender a mediação, pois a ideia que o professor mediador precisa reconhecer é que ele planejará ações, situações para que os alunos acessem com melhor qualidade suas funções cognitivas e efetuem uma melhor aprendizagem. Demonstra a grande importância do professor, porém, para colocar o aluno em primeiro plano, na ativa, na ação.

O pensamento piagetiano enfatiza as práticas educativas e a necessidade da utilização de um método que leve em

conta o construtivismo da mente humana. Ele recrimina as metodologias educativas que se sustentam apenas na transmissão de conteúdos ou de conhecimentos, já que ignoram o processo de assimilação das informações, ou seja, ignoram os processos mentais naturais envolvidos na aprendizagem e na construção do conhecimento.

Piaget denomina seu modelo de educação como método ativo, já que a criança deve ser conduzida ao saber através da manipulação ativa frente aos objetos, podendo experimentar ou vivenciar ao máximo. Ele faz apologia da criança como um “cientista” que aprende a pensar pela experimentação e pela interpretação do mundo. Sua ênfase na relação entre o sujeito e o objeto de conhecimento faz de sua teoria um modelo interacionista.

### 3.2 LEV VYGOTSKY

O objetivo de abordar Piaget foi demonstrar a estrutura de pensamento e o processo de aprendizagem. Como ele questiona o modelo de aula expositiva e dialogada, a relação com a presente pesquisa fica nítida. Porém também sabe-se a importância de outras estruturas que favorecem a aprendizagem. Para tanto, serão pontuados, agora, alguns aspectos básicos do materialismo histórico-dialético que influenciaram Vygotsky:

- O homem é determinado pela sua história (história de seu povo), pelas condições socioculturais e econômicas de sua época, e elabora sua identidade a partir das relações de produção na qual está inserido. Apesar dessa determinação, o homem é, ao mesmo tempo, agente de transformação de seu tempo, vindo a ser determinado e determinante, marcando a presença da dialética. Nesse sentido, o sujeito do materialismo histórico-dialético é um sujeito interativo.

- O ambiente, mais que um conjunto de objetos, pessoas, relações, é entendido pela noção de realidade sócio-histórica. Para o materialismo sócio-histórico, o ambiente não faz sentido se não for focado o espectro da cultura humana, a interação social e as relações de produção.

Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica) e, depois, no interior da criança (intrapicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos. (VYGOTSKY, 1991 p. 64 apud GOMES, 2002, p. 11)

Analisando seu estilo próprio, o que caracteriza Vygotsky como um dos gigantes da psicologia cognitiva é a relação que ele promove entre o plano social e a constituição da estrutura cognitiva dos indivíduos. Vygotsky propôs uma explicação para o desenvolvimento cognitivo a partir da ação mediada: a ação – objeto de interesse da psicologia marxista – somente tinha sentido para Vygotsky como sendo ação mediada, significando que todo ser humano, inserido em uma realidade sócio-histórica, apenas adquire a condição humana se for, em sua relação com o mundo, mediado por instrumentos de sua cultura. Para Vygotsky a cultura tem a função de mediar e intermediar, ou seja, de se interpor entre o indivíduo e a realidade, fornecendo ao ser humano seu contorno de humano. Ela oferece meios mediacionais ou “instrumentos culturais”, para que os seres humanos “interajam” com o ambiente.

A mudança paradigmática significa que não só as leis biológicas podem explicar o amadurecimento das funções cognitivas (capacidades humanas de falar,

perceber, refletir, tomar consciência) do ser humano. O aspecto biológico é influenciado pelo social da mesma forma que o aspecto social é influenciado pelo biológico: essa é a fórmula ou o postulado revolucionário de Vygotsky.

Em seus estudos, Vygotsky (1991 apud GOMES, 2002) elaborou os conceitos de zona de desenvolvimento real e zona de desenvolvimento proximal, este último de fundamental importância para as intervenções psicoeducativas.

A zona de desenvolvimento real tem como característica a estrutura cognitiva já amadurecida, pronta e bem estabelecida. Já a zona de desenvolvimento proximal demarca-se como o estabelecimento de capacidades potenciais, ou seja, todas as condições passíveis de se tornarem maduras da estrutura cognitiva a partir da interação social, da influência de determinados instrumentos psicológicos perante o indivíduo.

Toda zona de desenvolvimento real foi, anteriormente, uma zona de desenvolvimento proximal, tornada plenamente madura e efetiva pelos instrumentos culturais utilizados nas interações humanas. Desse modo, pode-se dizer que o desenvolvimento cognitivo é marcado pelo amadurecimento da zona de desenvolvimento proximal. À medida que uma capacidade torna-se madura, novas zonas proximais estabelecem-se e assim por diante. O fator social impulsiona o desenvolvimento da zona de desenvolvimento proximal, marcando sua importância central para o desenvolvimento da estrutura cognitiva. O desenvolvimento, assim, é um movimento flexível entre a estrutura já madura e a estrutura virtual, passível de vir a ser. Vygotsky considera a estrutura cognitiva, em nível biológico, não só bastante flexível aos fatores culturais, mas também dependente deles em um sentido dialético.

Deste modo, podemos relacionar a teoria de Vygotsky com a mediação:

[...] o aprendizado orientado para os níveis de desenvolvimento que já foram atingidos é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento global da criança. Ele não dirige para um novo estágio do processo de desenvolvimento, mas ao invés disso, vai a reboque desse processo. Assim, a noção de zona de desenvolvimento proximal capacita-nos a propor nova fórmula a de que o “bom aprendizado” é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento. (VYGOTSKY, 1991, p. 97 apud GOMES, 2002, p. 17).

É graças à linguagem dos adultos que a criança insere-se aos poucos na ordem do humano e da interação social. Ao longo desse percurso, todas as suas ações neste mundo são impregnadas de linguagem.

### 3.3 REUVEN FEUERSTEIN

A Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural (TMCE), conforme indica o próprio nome, baseia-se na modificabilidade, na flexibilidade da estrutura cognitiva, e tem como um dos aportes conceituais centrais o pressuposto de que o ser humano é dotado de uma mente plástica, flexível aberta a mudanças, assim como dotado de um potencial e de uma propensão natural para a aprendizagem.

Feuerstein preconiza uma capacidade geral do indivíduo em modificar-se, ou seja, é a propriedade fundamental para a estrutura cognitiva: um sistema flexível e mutável. Dois paradigmas fundamentam a TMCE:

- A modificabilidade é uma condição filogenética da espécie humana, pertinente a todos os seres humanos (exceto raríssimas situações).
- A modificabilidade é proporcionada pelo fator sociocultural.

Conforme as ideias de Vygotsky citadas anteriormente, o desenvolvimento da estrutura cognitiva do ser humano mantém uma relação muito estreita entre maturação e cultura. A cultura modela a



estrutura cognitiva humana porque esta o permite. Para Feuerstein, a modificabilidade é um fator tanto biológico quanto cultural, o que remete a Vygotsky. O conceito de modificabilidade implica uma estrutura cognitiva permeável aos estímulos culturais e torna cada indivíduo único, imprevisível, capaz de superar suas condições atuais, predominantes, mesmo que graves, e de alterar o curso esperado.

Feuerstein é contundente ao afirmar que, apesar das dificuldades aparentes, há uma propensão de modificabilidade disponível no ser humano e especialmente no que se refere às dificuldades de aprendizagem. Afirma que fatores genéticos, orgânicos, emocionais, etários e socioculturais, entre outros, não necessariamente causam uma deterioração irreversível no desenvolvimento humano.

Sendo assim, cabe a seguinte pergunta: qual fator proximal pode efetivamente explicar as dificuldades no processo de aprendizagem e na organização do pensamento, criando barreiras no processo de autonomia do sujeito? Para Feuerstein, a causa central está na “síndrome de privação cultural”, entendida como a ausência ou insuficiência de interações sociais específicas que mobilizem o aparato cognitivo do indivíduo a se desenvolver.

Através da rica experiência com crianças vítimas do holocausto e com os imigrantes em geral, Feuerstein consolidou o paradigma de que a inteligência é promovida, assim como é tornada plástica, pela interação humana. Se antes de Feuerstein, o baixo rendimento cognitivo, o fracasso no processo de aprendizagem e/ou o retardo mental eram – e ainda podem ser – vistos como fruto de uma imaturidade biológica da estrutura cognitiva do indivíduo, esses passaram a ser vistos como frutos da falta de interação social chamada experiência de aprendizagem mediada que, por sua vez, produz a denominada síndrome de privação cultural. A

própria imaturidade biológica, vista como causa central das dificuldades de aprendizagem para muitos teóricos, é analisada por Feuerstein como um efeito de mediação ou processo mediacional.

Mudando o paradigma, cai por terra a ênfase categórica no desenvolvimento biológico em si mesmo (sem a influência direta da cultura) e entra em cena uma preocupação com a relação dialética entre o amadurecimento biológico da estrutura cognitiva e sua ativação através do plano social (das interações mediadas).

O conceito de privação cultural, base para a explicação da paralisação da modificabilidade cognitiva, fundamenta-se na ausência de um tipo específico de transmissão cultural. Feuerstein enfatiza que o desenvolvimento cognitivo somente pode acontecer de forma natural e saudável se o indivíduo puder experimentar uma interação humana que lhe forneça os instrumentos para lidar com o mundo. Vygotsky também concebe o desenvolvimento por meio da mediação de outros seres humanos que, no caso, “oferecem” - consciente e inconscientemente, formal e informalmente – os instrumentos de sua cultura.

Em suma, a falta de um mediador (ser humano), ou mediadores intencionados, que interponha entre o organismo e o mundo e que filtre, organize, selecione os significados culturais, possibilitando ao indivíduo transcender os estímulos e as experiências de vida, provoca uma síndrome denominada por Feuerstein de síndrome de privação cultural. Ela impede o desenvolvimento cognitivo e afetivo adequado e reduz o nível de modificabilidade e flexibilidade mental. É importante ressaltar que, para Feuerstein, a cultura é um processo mediante o qual aprendizagens, atitudes e valores são transmitidos de uma geração para outra.

Não é basicamente a exposição direta ao objeto, conjunta à maturação, que forma os esquemas mentais e o

conhecimento, tal como na proposta piagetiana. É justamente uma “quantidade” não-mensurável de EAM, da presença desse “outro”, que irá ativar o sistema cognitivo e provocar nele uma construção estrutural e flexível, verticalizando os rumos de sua maturação. (GOMES, 2002, p.82).

Neste contexto, Feuerstein preconiza a existência da EAM (Experiência da Aprendizagem Mediada), condição fundamental para preparar qualquer indivíduo para “aprender” e beneficiar-se da exposição direta ao objeto, tendo sempre a necessidade efetiva e afetiva da presença de um “outro” humano, denominado mediador, que se interpõe entre o indivíduo e o conjunto de objetos que o rodeia.

#### **4 PARA O PROCESSO DE MUDANÇA: A MEDIAÇÃO**

A compreensão do pensamento dos diferentes teóricos e a percepção de que eles convergem em relação ao tema mediação, nos faz perceber uma concepção interacionista. Entender as interfaces das teorias estudadas levam ao entendimento dos processos que envolvem a mudança para a mediação, mostrando que a ênfase não está nem no sujeito nem no objeto, mas na interação entre eles. O sujeito aprende por meio de sua interação com o objeto de aprendizagem.

Piaget supõe que os esquemas mentais são construídos a partir da interação do indivíduo com os desafios da realidade. Enfatiza que a educação deve permitir aos educandos serem experimentadores, enfocando o aspecto ativo da mente humana frente aos objetivos de conhecimento.

Vygotsky reforça o papel da linguagem como herança cultural histórica no desenvolvimento da inteligência do sujeito. Inteligência e linguagem crescem interagindo. Os grupos sociais desenvolvem a linguagem em seu contexto e auxiliam seus componentes na apropriação de

seus rudimentos e de sua complexidade. “O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social.” (VYGOTSKY, 1989, p. 33 apud MEIER; GARCIA, 2007, p. 79).

As escolas atuais têm crescido no estudo e no desenvolvimento de uma metodologia de concepção interacionista, pela qual são valorizadas as ações individuais, os trabalhos em equipe, o desenvolvimento de projetos que envolvam a construção do conhecimento inter e transdisciplinar. As escolas e os professores de maneira geral já conheciam toda esta teoria, mas muitas vezes não aplicavam. Neste contexto, o professor necessita transformar sua postura “cognitivista” para adotar a postura de mediador da aprendizagem, tanto quanto necessita mediar as relações entre sujeitos da aprendizagem quanto aos seus conflitos, emoções, resistências, preferências e repulsas.

Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica) e, depois, no interior da criança (intrapicológica). [...] Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos. (VYGOTSKY, 1989, p. 64 apud MEIER; GARCIA, 2007, p. 79).

A partir dessa concepção vygotskiana de que funções superiores originam-se em primeiro lugar no nível social para só então serem incorporadas pelo indivíduo, é que se pode sustentar a ideia de que o professor precisa mediar processos intrapessoais, precisa interagir com seus alunos para que eles possam aprender por meio dessa interação.

Os autores se complementam e embasam esta pesquisa sobre a

importância de o professor não ser apenas um mero reproduzidor do conhecimento, ou que esteja focado apenas no conteúdo, mas perceba que a forma com que irá apresentar este conteúdo e suas relações é que irão estabelecer o amadurecimento do desenvolvimento cognitivo no estudante.

#### 4.1 O MOTORISTA: PROFESSOR MEDIADOR

Feuerstein diz que o que torna alguém mediador formal é sua capacidade para conduzir estrategicamente o processo de aprendizagem mediada, sua capacidade de interrogar o mediado, de modo a impulsionar conflitos cognitivos e mobilizar as funções cognitivas, viabilizando, assim, uma intervenção transformadora que garanta o aumento do nível de modificabilidade e flexibilidade mental do indivíduo envolvido no processo de aprender e pensar, deixando clara a importância da intencionalidade da ação do mediador.

O professor mediador produz, a todo momento, um conflito no mediado e altera sua qualidade mental de interagir com o mundo, fornecendo pistas, indícios, caminhos e alternativas, principalmente através de perguntas interventivas. Um exemplo de planejamento para esta mediação segundo Feuerstein (1986, p. 20 apud GOMES, 2002, p.127) seria:

- a) Que procedimentos operacionais utilizar para promover no indivíduo uma boa qualidade e quantidade de mediação suficientes para alterar o funcionamento cognitivo?
- b) Como produzir a reciprocidade de alguém? Como construir significados e alcançar a transcendência?

O próprio Feuerstein responde: alcançar a mediação pela via dos estilos de interrogação, por meio do diálogo intencional, orientado para os processos de raciocínio, para os processos implicados no

“aprender a pensar” ou para o aprender a aprender. A ideia é fazer perguntas que acentuem o processo de aprendizagem e não o seu produto (apenas o conteúdo).

A proposta do Professor pesquisador/mediador vem de acordo com as ideias de Freire quando diz que: “Aqui chegamos ao ponto de que talvez devêssemos ter partido. O do inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital.” (FREIRE, 2019, p. 50)

Esta pesquisa é marcada pela reflexão sobre a prática e as inquietações para repensá-las, pesquisá-las, transformá-las e, assim, podendo se tornar autor de suas práticas, pesquisas e reflexões.

Na vivência escolar, na ação pedagógica cotidiana do professor que está se constituindo como mediador dos processos de ensino e aprendizagem, é fundamental a clareza que a instituição dá para o fazer docente. O professor precisa sentir-se amparado pedagogicamente.

Neste contexto, o PPP – Projeto Político Pedagógico da Instituição onde a pesquisa foi aplicada, desempenha um papel fundamental para auxiliar na construção de um professor mediador, inovador e que organize seu trabalho baseado no desenvolvimento das competências e habilidades dos alunos, o PPP da instituição em que a pesquisa foi aplicada informa que:

A educação deve determinar mudanças na sociedade. Além disso, a escola comunitária luterana comprometida com a solidariedade exige o compromisso com o social, com a qualidade de formação em todos os seus aspectos. É, portanto, tarefa essencial buscar e promover a formação de um cidadão consciente, ético, capaz e competente, responsável, inovador criativo e comprometido com a paz; o desafio da paz que se manifesta nas relações entre pessoas e povos, entre pessoas e o meio ambiente. (ESCOLA X, 2020, p.11)

Percebe-se que o perfil docente desejado está de acordo com a construção do professor mediador, mesmo que apresente características gerais do mediador. O sujeito aprende por meio de sua interação com o objeto de aprendizagem. Logo, o professor encontrará formas para que a interação entre o sujeito e os objetos de aprendizagem ocorram, aparecendo o mediador, interagindo com os saberes prévios dos alunos para que o assunto tenha significado e possa ser melhor compreendido. O professor não está focado apenas no conteúdo, mas principalmente nas suas relações, que justamente irão estabelecer o amadurecimento do desenvolvimento cognitivo do aluno.

Para isso, o perfil de professor pesquisador e reflexivo fará com que ao longo das aulas haja uma percepção de como os alunos estão aprendendo. Já o autor e inovador é para atualizar as metodologias ativas que são importantes para melhor estimular essa interação entre o aluno e o conteúdo de aprendizagem.

## **5 O MAPA: APOSTILA E METODOLOGIAS ATIVAS: SERÁ QUE COMBINAM?**

O curso de ensino apostilado é um material padronizado produzido para uso em situações de ensino, condensando determinado volume de conteúdos curriculares compilados e organizados em textos, explicações e exercícios, distribuídos em blocos correspondentes a aulas, bimestres, trimestres ou outros períodos determinados. Atualmente, sua composição resulta da compilação de informações em distintas fontes: autores diversos, informações da rede mundial de computadores, fragmentos de livros didáticos, etc. O termo apostila ou apostilamento originalmente relaciona-se à ideia de complementação ou adição de algo novo a um conjunto de informações, conceitos ou ideias, todavia a utilização mais recente remete-se a publicações didáticas estruturadas e

padronizadas. Adotados de forma generalizada pelos cursos preparatórios para vestibulares e por escolas privadas de educação básica, as apostilas popularizaram-se como instrumentos didáticos voltados para a preparação de candidatos a processos seletivos.

Intenciona-se não questionar o uso ou eficácia do sistema apostilado e, sim, comentar que, através do uso de apostilas, com aulas contadas para cada capítulo, habituou-se pelo uso, com maior frequência de aulas expositivas e dialogadas. Muitas vezes, com uso de slides, introdução de alguns vídeos. Também não é generalizado, porém, como as aulas são pré-determinadas em um tempo, é preciso ter cuidado com a metodologia utilizada para não se atrasar.

Para Morin, num sentido amplo, toda a aprendizagem é ativa em algum grau, porque exige do aprendiz e do docente formas diferentes de movimentação interna e externa, de motivação, seleção, interpretação, comparação, avaliação, aplicação. Aprendemos também de muitas maneiras, com diversas técnicas, procedimentos, mais ou menos eficazes para conseguir os objetivos desejados. As metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa. As metodologias ativas são caminhos para avançar mais no conhecimento profundo, nas competências socioemocionais e em novas práticas.

### **5.1 A PAISAGEM: APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS (ABP)**

Um dos caminhos mais

interessantes de aprendizagem ativa é pela investigação (ABIn - Aprendizagem Baseada na Investigação). Os estudantes, sob orientação dos professores, desenvolvem a habilidade de levantar questões e problemas e buscam - individual e grupalmente, utilizando métodos indutivos e dedutivos - interpretações coerentes e soluções possíveis. Isso envolve pesquisa, avaliação de situações, análise de pontos de vista diferentes, fazer escolhas, assumir alguns riscos, aprender pela descoberta, caminhar do simples para o complexo. Os desafios bem planejados contribuem para mobilizar as competências desejadas, intelectuais, emocionais, pessoais e comunicacionais.

A ABP representa um método de aprendizagem que tem por base a utilização de problemas como ponto de partida para a aquisição e integração de novos conhecimentos. Em essência, promove uma aprendizagem transdisciplinar centrada no aluno, sendo o professor um facilitador do processo de produção do conhecimento. Nesse processo, os problemas são um estímulo para a aprendizagem e para o desenvolvimento das habilidades de pesquisa e resolução. (BARROWS, 1986 apud SOUZA, 2015, p. 12)

Todavia, o objetivo do trabalho proposto é experimentar o uso de metodologias ativas em um sistema apostilado, com o número de aulas já determinadas para cada assunto e com prazo estabelecido para a troca do material. A metodologia ativa escolhida foi a ABP – Aprendizagem Baseada em Problemas, muito utilizada no meio acadêmico, e escolhida para ser aplicada no Ensino Fundamental II, através desta pesquisa.

A ABP – Aprendizagem Baseada em Problemas se encaixa na dinâmica de professor mediador, pois este orientará a pesquisa, enfatizará sobre a fonte, como coletar dados estatísticos entre outros. Esta metodologia também incentiva a busca pelo desenvolvimento das grandes

competências da BNCC. Neste caso foram notadas 5 das 10 competências gerais como: a autonomia na pesquisa e organização do trabalho, o conhecimento em si e a pesquisa científica, principal foco do projeto, a comunicação e argumentação através das apresentações para verificação da pesquisa.

## **6 O GPS: METODOLOGIA DA PESQUISA APLICADA**

A presente pesquisa foi de dimensão qualitativa, pois compreende as relações de difícil coleta de dados e porque poderá ser usada como indicador do funcionamento de determinada estrutura social. Outro objetivo importante desta pesquisa foi que ela era aplicável para contribuir no exercício da cidadania tanto na geração de teoria, de pesquisa quanto na produção de conhecimento e práticas para serem aplicadas. A escolha deste método é devido à situação problema ser decorrente de vivências e dificuldades. Dentro deste contexto, é preciso investigar o que está ocorrendo, pesquisar sobre desenvolver hipóteses para o motivo da situação, pesquisa, aplicação, reflexão e continuar com aplicações para chegar à conclusão e melhoria da prática. Este é o grande objetivo do trabalho, ganhando assim uma melhor compreensão da prática diária e entendimento de como mudá-la, por que mudá-la e os resultados esperados.

## **7 DESTINO FINAL, FINAL?**

Agora uma pergunta a ser lançada: Quais as mudanças mais significativas entre a aula expositiva e mediada? A elaboração da aula mediada é bem mais complexa, justamente devido a todo o contexto criado de não somente apresentar ou explicar todo o conteúdo que já está na apostila. E sim, envolver os estudantes no processo de aprender. Muitas aulas de

alguns conteúdos ainda são aplicadas de modo expositivo, porque também não precisa haver uma substituição integral de um método pelo outro. Os professores também podem ter estratégias metodológicas usando as aulas expositivas e dialogadas.

Uma metodologia integrada à nova forma de lecionar por esta autora foi o de sempre explicar e/ou apresentar os objetivos de aprendizagem. Seja no início ou fim do conteúdo. Assim, aproveita-se para revisar e chamar a atenção dos estudantes para o seu aprendizado e, principalmente, verifica-se que é um método para o desenvolvimento da autonomia e compreensão de sua responsabilidade em seu próprio aprendizado.

Sobre a apostila, a proposta é um ensino mais dinâmico, logo, utilizar uma problematização para introduzir o tema e depois a explicação ou atividades dinamizou o tempo de aula. O uso de outras metodologias ativas junto com a ABP como a aula invertida juntamente com o uso da apostila fez grande sentido e trouxe resultados de maior objetividade nos conteúdos.

Sobre a ABP, ela foi intensamente utilizada, porém, com uma nova proposta: com o uso de perguntas. Brincou-se em chamá-la de Aprendizagem Baseada em Perguntas através de uma “problematização” do conteúdo. A ABP foi aplicada no início, meio e até no final dos capítulos.

E o que esperar dos alunos em uma aula mediada? A expectativa de maior interação, participação, engajamento e compreensão do conteúdo foi alcançado. Claro que não cem por cento, mas houve sim um aumento nesta resposta.

O principal aprendizado da pesquisa foi o da relação pessoal como professora, que já utilizada metodologias diferenciadas, porém, sem grandes resultados. A proposta de refletir sobre a própria prática, buscar, pesquisar principalmente, mais importante do que fazer. Pois

receitinhas tem aos montes e este já era o problema. E sim, compreender o motivo da aplicação de tal metodologia. Onde quer chegar com tal explicação, atividade, perguntas e mediação.

A expectativa da conclusão da pesquisa era se iria auxiliar na transformação do professor de aulas expositivas, dialogadas e até criativas, para um professor mediador. E além de responder e auxiliar neste processo, a pesquisa ainda auxiliou no desenvolvimento de pesquisa, do professor reflexivo, que busca rever sua prática após as avaliações, que busca aumentar seus resultados e na construção da autonomia dos alunos e no desenvolvimento de suas habilidades.

Toda a construção da pesquisa indicou para um novo caminho. Agora: mapa, planejamento dentro da proposta de professor mediador, GPS da apostila, é só o motorista desta pesquisa se organizar em sua mudança constante que é o processo de ensino/aprendizagem.

Novas paradas em lugares não muito conhecidos haverá, como, por exemplo: Como aplicar avaliações condizentes com as metodologias aplicadas? Como incentivar a interpretação de avaliações contextualizadas? Ou seja, a pesquisa foi um primeiro passo, para ir para a estrada e abrir caminhos para outras pesquisas e reflexões. A viagem só começou!

## REFERÊNCIAS

ESCOLA X. **Projeto Político Pedagógico**. Joinville, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 58. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GOMES, Cristiano M.A. **Feuerstein e a construção mediada do conhecimento**. Porto Alegre, Artmed, 2002.

MEIER, Marcos. GARCIA, Sandra. **Mediação da aprendizagem:**

contribuições de Feuerstein e de Vygotsky. Curitiba: Edição do autor, 2007.

SOUZA, Samir Cristiano de.

**Aprendizagem Baseada em Problemas**

– **ABP**: um método transdisciplinar de aprendizagem para o ensino educativo

2015. Disponível em:

[http://uece.br/eventos/spcp/anais/trabalhos\\_completos/247-320-01042016-143203.pdf](http://uece.br/eventos/spcp/anais/trabalhos_completos/247-320-01042016-143203.pdf). Acesso em: 11 maio 2021.

**Recebido em: 14/05/2021**

**Aceito em: 30/05/2021**

**CULTIVANDO SENTIMENTOS, CATIVANDO AMIGOS: O Pequeno Príncipe no 4º ano do Ensino Fundamental****CULTIVATING FEELINGS, CAPTURING FRIENDS: The Little Prince in the 4th year of Elementary Education**

Camila de Mello Ody<sup>1</sup>  
 Ana Karina Gaelzer<sup>2</sup>  
 Ernani Mügge<sup>3</sup>

**Resumo:** Este artigo apresenta um relato sobre o desenvolvimento de um projeto com enfoque social executado em forma de docência compartilhada em uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental. As atividades propostas, que tiveram, como referência, a obra *O Pequeno Príncipe*, de Antoine Saint-Exupéry, foram elaboradas após um diagnóstico que evidenciou que a organização da turma não favorecia a interação entre os estudantes e que a maioria das tarefas eram executadas individualmente. Diante dessa realidade, elaborou-se uma proposta que, além de mobilizar os conteúdos previstos para essa etapa, promovesse a construção do espírito colaborativo. Os resultados foram extremamente satisfatórios, o que vem a confirmar o posicionamento de que a escola deve promover momentos de interação aos estudantes, de modo que eles possam experimentar relações entre si e com o mundo.

**Palavras-chave:** Docência compartilhada. Projeto. *O Pequeno Príncipe*.

**Abstract:** This article shows a report about a social project developed in form of shared teaching in a 4th grade in Elementary School. The activities that had as reference *The Little Prince*, from Antoine Saint-Exupéry, were elaborated after a diagnosis that the class organization did not favour the student's interaction and most tasks were done individually. Facing this reality, a proposal was elaborated in which besides mobilizing the content for this stage, also promoted the building of the collaborative spirit. The results were very satisfactory, which confirms the positioning that the school should promote moments of interaction for the students, so that they can experience relationships between themselves and the world.

**Keywords:** Shared teaching. Project. *The Little Prince*.

<sup>1</sup> Mestre em Letras (Universidade Feevale) e professora na rede pública municipal de Campo Bom - RS. <http://orcid.org/0000-0002-9830-017X>. E-mail: [milaody@gmail.com](mailto:milaody@gmail.com)

<sup>2</sup> Graduada em Pedagogia (Universidade do Vale do Rio dos Sinos) e professora de Educação Infantil em Novo Hamburgo - RS. <http://orcid.org/0000-0002-7824-270X>. E-mail: [anagaelzer@yahoo.com.br](mailto:anagaelzer@yahoo.com.br)

<sup>3</sup> Doutor em Literatura Brasileira, Portuguesa e Luso-Africana (UFRGS), com pós-doutorado (PNPD-CAPES) em Cultura e Literatura (Universidade Feevale). Pesquisador e professor permanente do Programa de Pós-graduação em Processos e Manifestações Culturais e do Mestrado Profissional em Letras (Universidade Feevale). <http://orcid.org/0000-0001-8243-8759>. E-mail: [ernani@feevale.br](mailto:ernani@feevale.br)



## 1 À GUIA DE INTRODUÇÃO

Muito se fala sobre o desenvolvimento de projetos na Educação Infantil e de sua contribuição para o desenvolvimento cognitivo, afetivo-social e perceptivo-motor da criança. Entretanto o uso dessa metodologia não deve se restringir apenas a esta etapa da educação formal, muito pelo contrário: ela precisa constituir uma linha que permeie todos os níveis de ensino. Isso significa dizer que é imprescindível uma aproximação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental para que esses níveis se complementem e, assim, possam, a partir de um trabalho articulado e sistemático, alcançar resultados satisfatórios em relação à formação do estudante.

Esse é o posicionamento que orienta esse estudo, o qual assinala a importância da continuidade do trabalho com projetos de leitura também no Ensino Fundamental. Entende-se que, só assim, é possível romper com uma prática em que os conhecimentos são trabalhados de forma globalizada somente na Educação Infantil. A opção por abandonar projetos globalizados resulta em uma prática que compartimenta os conhecimentos e, por consequência, faz emergir um processo de ruptura de aprendizagens, afetando o processo de ensino e de aprendizagem.

No intuito de contribuir com a reflexão sobre o desenvolvimento de projetos no ensino fundamental, dando continuidade ao que se efetiva na educação infantil, desenvolveu-se a proposta que, aqui, recebe destaque. Trata-se de um exercício de docência compartilhada, que teve como base a obra *O Pequeno Príncipe*, de Antoine Saint-Exupéry. O objetivo se estruturou em torno do enfoque de valores presentes no enredo a fim de despertar, nos alunos, a reflexão e a importância do respeito para com o outro, assim como a percepção de

que estão incluídos em uma sociedade, na qual devem se sentir sujeitos participativos.

## 2 O TRABALHO COM PROJETOS NO ENSINO FUNDAMENTAL: A DOCÊNCIA COMPARTILHADA

O trabalho com projetos no Ensino Fundamental, como proposto neste estudo, foge da concepção de disciplina como fim em si mesma, pois possibilita que as “matérias” se complementem e, assim, o aluno possa desenvolver habilidades relacionadas a todas elas.

Frente a isso, Pimenta e Lima (2012, p. 234) apontam que “Se o docente vê o currículo como um somatório de disciplinas colocadas lado a lado, ou como grade, como é habitualmente denominada e toma a disciplina que leciona como fim em si mesma, adotará um método de transmissão e reprodução do conhecimento.”

Entretanto, para mudar a prática que tem, por base, a perspectiva disciplinar para o trabalho com projetos, é preciso que o professor os perceba como instrumentos facilitadores e norteadores do planejamento das atividades e aprendizagens a serem desenvolvidas. Se isso não ocorrer e se o projeto for considerado apenas um conjunto de atividades em um papel que será engavetado, não fará diferença nenhuma para o desenvolvimento do aluno. Nesses termos, é preciso que os professores tenham um olhar atento e diferenciado para as especificidades presentes na turma, identificando as problemáticas relacionadas a ela, sem esquecer que a realidade se modifica com o passar do tempo, o que exige, muitas vezes, revisão do planejamento e sua adaptação frente às reais necessidades dos estudantes.

Com o desenvolvimento deste projeto, teve-se a oportunidade de trabalhar em Docência Compartilhada, o que

possibilitou um olhar diferenciado por cada docente que integrou a proposta, oportunizado um planejamento mais rico e mais bem afinado com as características da turma, de maneira a alcançar resultados mais efetivos. Nessa ordem, estabeleceu-se o que Pimenta e Lima (2012, p. 220) assinalam em seus estudos: “Somente acreditando que as pessoas, juntas, têm a capacidade de transformar a realidade é que o projeto pode deixar de ser um instrumento burocrático para ser um instrumento de ensino e de aprendizagem tanto do aluno como do professor.”

A partir do trabalho em Docência Compartilhada, foi possível estabelecer uma relação de cooperação junto aos alunos. Reconhecida essa estratégia por parte deles, apropriaram-se dela e a transferiram, também, para sua própria realidade, passando a atuar de maneira colaborativa. Além disso, percebeu-se que a proposta possibilitou uma relação de confiança maior entre docentes e discentes, pois, a cada necessidade, estes se identificavam de forma diferenciada com aqueles. Durante o processo, de acordo com as intervenções que se faziam necessárias, sabiam a quem recorrer.

Sabemos que o trabalho em sala de aula não é fácil. Muitas vezes, não se tem tempo para observação das individualidades e identificação das reais necessidades de cada um dos alunos, considerando os diferentes níveis de aprendizagem presentes na turma. A Docência Compartilhada vem a favorecer esse reconhecimento, permitindo o compartilhamento das visões entre as professoras de maneira a auxiliar no planejamento e a fim de atender as especificidades, além de facilitar, também, um atendimento mais individualizado aos alunos.

### **3 COMO SURTIU O TEMA DO PROJETO: “CULTIVANDO SENTIMENTOS, CATIVANDO AMIGOS”**

Durante um semestre, fez-se a observação de algumas aulas. Ao largo desse percurso, percebeu-se que os alunos enfrentavam algumas dificuldades de relacionamento, o que é bastante comum, especialmente, na faixa etária do grupo, dos 10 aos 11 anos de idade. Isso ocorre porque eles passam por um momento em que buscam, a todo instante, atenção e aceitação do próximo. Constatada essa característica da turma, decidiu-se abordar o tema da diversidade por considerá-lo um assunto relevante para estes alunos.

Contudo, a observação das aulas não foi suficiente para a identificação da problemática que envolvia a turma, fazendo-se necessário, também, a análise de todo o contexto. Assim, foram organizados momentos de conversa somente com a professora titular, durante os quais ela nos relatou algumas características da turma e dos alunos, bem como sua forma de trabalho. Ainda foi realizada a leitura do Projeto Político Pedagógico da escola. Essas ações convergem para o posicionamento de Pimenta e Lima (2012, p. 223), teóricos que registra que “O diagnóstico não se limita a uma visão inicial, mas se realiza como processo permanente de identificação de necessidades e possibilidades que permitam rever ou reafirmar as opções, uma vez que a realidade é dinâmica, viva, mutável.”

Sabe-se que muitos autores, entre os quais Pestalozzi e Fröbel, defendem a ideia de que o tema dos projetos a serem desenvolvidos nas turmas devem surgir dos interesses infantis. Contudo, também é sabido que, assim como os processos de aprendizagem nunca serão iguais em todas as turmas e com todos os alunos, a escolha da problemática dos projetos também poderá não surgir da mesma maneira

para todos os professores. Nesse sentido, Pimenta e Lima (2012, p. 223) utilizam os saberes de Vasconcellos (1995) para destacar que um “diagnóstico bem feito é meio caminho andado para uma boa programação”.

Como a escola é um espaço onde os jovens passam a maior parte do seu tempo, nela circulam saberes que não estão somente na Matemática, nos Estudos Sociais ou no Português, mas também nas vivências diárias. Sendo assim, é preciso partir do posicionamento de que todos esses conhecimentos devem estar, de alguma forma, interligados para que a instituição escolar cumpra seu dever de formar cidadãos críticos e conhecedores do mundo à sua volta. Xavier (2004, p.18) aponta que

a escola precisa ter presente que esse processo não se dá naturalmente, precisam ser criadas condições para que ocorra, precisa ser ensinado. [...] É o mundo atual, os fatos da semana, a vida e a cultura da comunidade propostos como conteúdo escolar, retomando a escola a pluralidade de suas funções – espaço de vivência, produção e manifestação de cultura.

Frente a isso e ao que se observou em sala de aula, percebeu-se que seria de grande importância, para o desenvolvimento social desta turma de quarto ano, abordar as diferenças, resignificando a visão de sala de aula dos alunos para que a percebessem como um espaço de aprendizagem a partir da convivência com o outro. Para Zluhan e Raitz, esse objetivo, previsto no Plano Nacional de Educação 2011-2020, só é alcançado se

a educação básica deve incorporar o incentivo a estudos e pesquisas sobre as violações de direitos humanos (conflitos, violências, discriminações, entre outros temas) no sistema de ensino, desenvolvendo ações fundamentadas e procedimentos para a resolução de conflitos. É na escola que se formam valores, atitudes e práticas

de respeito aos direitos humanos e, nesse contexto, a educação para a diversidade é fundamental. (ZLUHAN; RAITZ, 2014, p. 37)

Nessa ordem, acredita-se que a escola precisa ser muito mais do que um lugar em que se transfere conhecimentos: ela precisa se constituir em um espaço em que se aprende a conviver, se aprende a ser e se aprende a aprender. A filosofia estabelecida no Projeto Político Pedagógico dessa escola considera esse aspecto quando aponta o seguinte:

A Escola como instituição educacional tem o compromisso de articular e organizar os conhecimentos a fim de reconhecer e conhecer o mundo. Este propósito deve estar baseado no diálogo, e em princípios éticos de valorização de todos os seres humanos em suas diversidades, contribuindo para a construção de uma sociedade pensante e respeitosa. (ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL FRANZ LOUIS WEINMAN, 2015).

Percebendo a importância desses saberes, optou-se por desenvolver um projeto baseado na obra *O Pequeno Príncipe*, de Antoine Saint-Exupéry, enfocando os valores presentes no enredo desse clássico literário a fim de despertar nos alunos a reflexão, apontando para a importância do respeito ao próximo, assim como a percepção de que todos estão inseridos em um meio social, o qual requer sujeitos participativos.

## 4 DESENVOLVENDO O PROJETO

### 4.1 APRESENTAÇÃO DO TEMA: “POR QUE UM CHAPÉU ME DARIA MEDO?”

No primeiro dia, a turma tinha aula de Educação Física. Durante esse período, foi realizada a dinâmica “A caixinha entrou na roda”. A tarefa consistia no seguinte: cada aluno deveria tirar uma pergunta da caixinha e respondê-la oralmente, em voz alta, para que os colegas ouvissem a resposta. As perguntas eram

as mais variadas: “O que você gosta de fazer?”; “Com quem você mora?”; “Como você vem para a escola?”; “O que deixa você triste?”; etc. No início, os alunos se demonstraram tímidos e inseguros, mas, com o tempo, foram se soltando.

Como eles estavam acostumados a ter um tempo de atividades livres em um espaço em que diversos materiais, como corda, peteca e bola estavam dispostos, manteve-se esse momento. Nessa etapa, foi possível observar, novamente, a dificuldade de relacionamento entre eles. Quando precisavam se organizar sozinhos para as brincadeiras, surgiam os conflitos. Em face disso, propôs-se uma conversa, o que agravou a situação, pois eles não aceitavam dialogar ou ceder às propostas ofertadas. Individualmente, até era possível conversar, mas, ainda assim, mantinham suas próprias opiniões sobre os colegas, classificando-os como “chatos”, “burros”, “gordos”, “sujos”.

Em sala, quando desafiados a realizar uma produção textual na qual deveriam responder às mesmas perguntas da dinâmica inicial, mais uma vez se instaurou um momento tenso: uma das alunas amassou a atividade, relatando que não a realizaria, pois não queria falar sobre sua vida. Somente após um longo tempo de conversa, ela realizou a atividade, respondendo apenas às questões, sem redigir um texto. Pôde-se perceber, assim, que alguns alunos enfrentavam problemas particulares os quais estavam prejudicando também seu relacionamento com os colegas.

Após a atividade de produção textual, apresentou-se a imagem inicial da narrativa *O Pequeno Príncipe* aos alunos, questionando-os a respeito do que ela podia representar.

Propôs-se, então, que definissem cores para as opiniões dadas sobre a imagem, o que também exigiu um certo tempo de mediação, pois, quando precisavam tomar decisões em grande grupo, sempre

surgiam discórdias, exigindo a interferência do professor.

Decididas as cores, construiu-se um gráfico com as opiniões da turma sobre o desenho: alguns disseram tratar-se de um chapéu; para outros, era uma montanha ou, ainda, uma jiboia engolindo um elefante.

A etapa seguinte consistiu em reproduzir a imagem no caderno. Como tarefa de casa, foram orientados a questionar adultos com os quais mantinham contato sobre o que poderia ser aquele desenho. As respostas deveriam ser registradas no caderno e compartilhadas com os colegas no dia seguinte.

Ao retornarem à escola no outro dia, todos expuseram à turma as respostas dadas pelos adultos, as quais foram comparadas com as levantadas anteriormente pela turma, registradas no gráfico. Ao fim da atividade, dividiu-se a turma em grupos. Para cada grupo, foram distribuídas tiras de papel com trechos do primeiro capítulo do livro. O desafio era montar a sequência da história. Feito isso, as professoras leram a versão original do texto e motivaram os alunos a expor suas percepções sobre ele. Nesse momento, informaram que, durante o período, seria lido o livro na íntegra e que, com a leitura, muitas coisas interessantes podiam ser descobertas em conjunto.

#### 4.2 PRIMEIROS TRABALHOS EM GRUPO: “NÃO PASSO A TEUS OLHOS DE UMA RAPOSA IGUAL A CEM MIL OUTRAS RAPOSAS”

Durante o processo de observação, realizado antes do início do desenvolvimento do projeto, percebeu-se que a organização da turma não favorecia a interação entre os alunos. Além disso, as atividades eram desenvolvidas de forma individual e se utilizava, em demasia, o quadro. Sendo assim, não havia muito tempo para que os alunos se relacionassem

entre si, a não ser no recreio ou antes de iniciar a aula, antes de a professora propor as atividades. Esses momentos, contudo, não eram mediados por ela e, dessa forma, não havia uma problematização sobre os momentos em grupo.

Constatado isso, buscou-se, também, por meio desse projeto, proporcionar situações de atividades em grupos a fim de desenvolver o espírito colaborativo, oportunizando aos alunos experienciarem novas formas de trabalho. Acredita-se que a escola, sendo o espaço em que as crianças passam a maior parte de seu dia, precisa possibilitar, além dos conteúdos pré-definidos, que esses indivíduos tenham vivências que propiciem seu desenvolvimento social.

Essa foi uma experiência que demandou muito tempo e muitas conversas para que começasse a produzir resultados. Como os alunos apresentavam grandes dificuldades de interpretação, foram desenvolvidas atividades relacionadas a essa competência. Assim, propuseram-se atividades matemáticas, as quais visavam a desenvolver a compreensão do que estava sendo lido e a interpretação do que se solicitava.

A primeira atividade a ser resolvida em trio estava relacionada ao primeiro capítulo da obra. Foi proposto um desafio matemático em que eles precisavam resolver alguns cálculos para, então, a partir dos resultados encontrados, buscar peças de um quebra-cabeça que formava o avião do aviador da história.

Para dar conta desse desafio, precisavam obedecer a algumas regras: só podiam buscar uma peça por vez e somente quando todos os integrantes do grupo tivessem resolvido o cálculo. Como havia diferentes níveis de desenvolvimento na turma, uns, às vezes, terminavam a atividade bem antes dos outros. Assim, o maior desafio era ter paciência para aguardar o outro também concluir a tarefa. Com o tempo, compreenderam que

estavam em grupo para auxiliar uns aos outros nas dificuldades. No início, ocorreram alguns conflitos que necessitaram da mediação das professoras. Porém, quando conseguiam montar o quebra-cabeça, era uma festa, e a atenção se voltava para o lugar em que o produto final seria pendurado para que ficasse “voando” pela sala.

Deu-se seguimento ao trabalho em diferentes formações em grupo: ora os grupos eram formados pelos professores, ora os próprios alunos podiam escolher com quem iriam trabalhar. Sempre ocorriam conflitos que precisavam ser mediados. Contudo, isso também foi importante para que eles aprendessem a resolver os problemas e compreendessem também que, muitas vezes, é preciso ceder à opinião do outro, que, mesmo não concordando com ela, é preciso aceitá-la e respeitá-la.

Em alguns momentos, foram propostas dinâmicas que visavam à interação com o próximo. Nesses momentos, os alunos se demonstravam “tocados” e, a partir de então, as atividades em grupo passaram a ocorrer mais tranquilamente, pois eles começaram a se aceitar e a se respeitar mais. Diante disso, cabe lembrar o que diz Larrosa (2002, p. 21) sobre a experiência:

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece [...] Em primeiro lugar pelo excesso de informação. A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência.

Percebemos logo que não bastava apenas conversar com a turma sobre o respeito entre as pessoas, era preciso tensionar as relações para que, a partir da resolução dos conflitos, os alunos

aprendessem sobre a convivência em grupo. Aí, sim, as aprendizagens poderiam se desenvolver mais significativamente.

#### 4.3 QUANDO OS SABERES SE ENGLOBAM: “PARA NÓS, QUE COMPREENDEMOS O SIGNIFICADO DA VIDA, OS NÚMEROS NÃO TÊM TANTA IMPORTÂNCIA”

O trabalho em grupo foi uma estratégia permanente. Em alguns momentos, era preciso ainda mediar os conflitos; em outros, percebia-se que os estudantes buscavam por conta própria soluções para resolver o impasse que estava acontecendo.

Como já explicitado anteriormente, o desenvolvimento de projetos possibilita que os conhecimentos se englobem e se complementem. Como os alunos não estavam habituados a essa prática, demonstraram, no início, grandes dificuldades de interpretação relacionadas a todas as áreas de conhecimento que estavam sendo trabalhadas, mas, principalmente, nos conhecimentos matemáticos.

Foi perceptível também que, em decorrência dessas dificuldades, os alunos demonstravam pouco interesse e envolvimento com a disciplina. Assim, optou-se por trabalhar com jogos e desafios para que eles se sentissem motivados a se envolver com a atividade que estava sendo desenvolvida.

Assim, foi escolhido um dia da semana para o desenvolvimento de jogos e a proposição de desafios matemáticos. Essas atividades eram realizadas sempre em grupos e sem o enfoque da competitividade, mas sim com o desenvolvimento da atitude colaborativa. Nessas atividades, sempre eram incluídas informações as quais precisavam ser compreendidas pelos alunos para que, então, pudessem resolver o desafio. Algumas vezes, colocavam-se informações com datas nas

histórias matemáticas que, não necessariamente, fariam parte do cálculo, mas seriam importantes para a compreensão de como e porque resolvê-los.

Foram propostos, ainda, desafios com uso de calculadora. Nestes, os alunos precisavam, a partir de uma atitude colaborativa, descobrir métodos para resolver os cálculos sem utilizar determinados números da calculadora (com a informação de que tais números estariam “esragados”), o que se caracterizava como parte do desafio.

Assim, as habilidades de interpretação foram se misturando aos saberes matemáticos e os alunos puderam perceber que não bastava apenas juntar os algarismos que apareciam nos problemas matemáticos, mas era preciso que compreendessem como e por que resolver tal cálculo.

A dinâmica dos grupos foi essencial para o desenvolvimento dessas aprendizagens, pois, por mais que ainda ocorressem desentendimentos entre eles, perceberam que, quando estavam juntos, podiam se ajudar e, assim, resolver as questões com maior facilidade. Além disso, perceberam logo que sua resolução a partir de jogos/desafios era mais divertida e prazerosa.

Como forma de relacionar essas propostas com a temática do projeto, todos os problemas matemáticos contidos nos jogos tinham relação com história, personagens e ambientes do livro. Algumas vezes, foram utilizados trechos da história para criar um problema matemático, como nos seguintes exemplos:

Baobá é a árvore com o tronco mais grosso do mundo, chegando a medir 20 metros de diâmetro. Sabendo que são necessárias 138 crianças de mãos dadas para abraçar um baobá, quantas crianças serão necessárias para abraçar 9 baobás?

Em uma de suas viagens, o aviador foi até o Senegal, na África, e trouxe quatro pacotes com 28 frutos de

baobá em cada um. Ele queria presentear seus oito amigos com esses baobás. Quantos frutos cada amigo irá receber?

A estratégia de fazer referência ao texto fez com que os alunos permanecessem conectados à história que tanto os cativou e percebessem que, olhando juntos na mesma direção, seriam capazes de ir mais longe na resolução dos problemas.

#### 4.4 “CARTIVANDO”: “FOI O TEMPO QUE DEDICASTE A TUA ROSA QUE A FEZ TÃO IMPORTANTE”

Uma vez por semana, os alunos tinham aula de Produção Textual, na qual a professora titular utilizava diversas dinâmicas, como disponibilizar figuras para que os alunos fizessem suas produções a partir delas, expor o início de uma história para que os alunos a continuassem ou, ainda, disponibilizar o final dela para que eles inventassem o início.

Durante o estágio, seguiu-se desenvolvendo as habilidades textuais dos alunos, contudo a dinâmica foi modificada. Em cada aula de produção textual, enfocava-se algum assunto e, às vezes, conversava-se com os alunos sobre um determinado tema. Então, eles produziam textos com base nessas conversas, expressando suas opiniões. Outras vezes, instigava-se os alunos a imaginar, após a leitura de um capítulo de *O Pequeno Príncipe*, o que poderia acontecer no seguinte. Esta atividade era possível porque, em cada aula, era realizada a leitura de um capítulo. Assim, a produção textual era baseada no que aconteceria dali para frente. Ainda, por vezes, eram destacadas palavras como “preconceito”, “estranho” e “diferente”, sendo solicitado aos alunos escrevessem o que pensavam sobre elas.

Considerando que, no 4º ano do Ensino Fundamental, é preciso desenvolver o conteúdo sobre imigração alemã, foram propostas, também, atividades sobre

essa temática. As atividades promoviam discussões sobre, por exemplo, o preconceito em relação a culturas diferentes.

Dessa forma, contemplaram-se diferentes gêneros textuais, sempre priorizando a relação dessas produções com o que vinha sendo trabalhado em termos de conteúdo. Essa foi uma falha constatada na fase da observação: não havia conexão entre os conhecimentos e os alunos redigiam textos apenas com a finalidade de mostrá-los à professora, sem realmente significarem a atividade.

Na etapa de correção, priorizava-se que os próprios alunos percebessem seus erros. Assim, foi utilizado um código previamente elaborado: círculo na palavra com a ortografia errada, frase sublinhada quando ela estava confusa e quadrado onde faltava pontuação. A tarefa exigia que os alunos relessem suas produções várias vezes antes de passar o texto a limpo.

Após a constatação de que os alunos já haviam desenvolvido habilidades de tolerância entre si, respeitando-se mutuamente, e que conseguiam trabalhar juntos, foi proposta uma dinâmica em que precisaram ficar de olhos vendados, dar a mão a um colega, sem saber quem era, tocá-lo e abraçá-lo. Este, visivelmente, foi um dos momentos mais significativos para eles, que se mostraram emocionados.

A atividade foi relacionada ao capítulo da obra *O Pequeno Príncipe* que trata de como é possível cativar amigos. Assim como expresso na história, é preciso tempo e paciência.

A seguir, apresentou-se aos alunos a caixa “Cartivando”. Ela seria um depósito de cartas destinadas ao amigo com o qual formaram dupla na dinâmica anterior. A finalidade era que cativassem uns aos outros. Timidamente, eles iniciaram a escrita das cartas. Aos poucos, elas começaram a vir de casa, a ser escritas nos recreios e em momentos disponibilizados em aula.

No dia em que lemos o último capítulo do livro para a turma com acompanhamento de violão, os alunos também se emocionaram bastante. Na ocasião, foi aberta a caixa “Cartivando” e as cartas foram entregues aos destinatários, que as leram. A comoção foi grande em função das coisas bonitas que os amigos haviam escrito. Constatou-se, nesse momento, a evolução que os alunos tiveram na produção textual. Isso mostra que, quando eles destinam o que escrevem a alguém que não seja somente a professora, se dedicam e dão importância ao que fazem, ou seja, a atividade passa a ter um sentido mais significativo.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: “O ESSENCIAL É INVISÍVEL AOS OLHOS, SÓ SE VÊ BEM COM O CORAÇÃO”**

O desenvolvimento desse projeto contribuiu significativamente para o desenvolvimento social dos alunos. No início, tudo parecia caminhar a passos lentos, mas, aos poucos, percebeu-se que, a cada dia, novas construções iam sendo realizadas.

Essa experiência possibilitou confirmar a importância de se trabalhar com a dinâmica de projetos nos níveis de Ensino Fundamental, pois, dessa forma, as atividades deixam de ser mecanizadas e passam a adquirir ligações entre elas, o que favorece a estimulação do raciocínio dos alunos, fazendo que eles atribuam significado a elas, o que promove um avanço significativo em seus processos de aprendizagem.

Além disso, evidenciou que o trabalho com projetos possibilita, às crianças, contato com conhecimentos de forma compartilhada, desafiando-os a refletir e a significar o que estão estudando. Ao fazê-lo, além de construir conhecimentos importantes para sua formação, desenvolvem o senso crítico, um dos pilares para o exercício da cidadania. O projeto é, pois,

Um instrumento teórico-metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano [...] só que de uma forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica, científica e, o que é essencial, participativa. É uma metodologia de trabalho que possibilita ressignificar a ação de todos os envolvidos. (VASCONCELLOS apud PIMENTA; LIMA, 2012, p. 220)

A partir da leitura de *O Pequeno Príncipe*, os alunos foram dando cada vez mais significado à frase “O essencial é invisível aos olhos, só se vê bem com o coração”. Ela acabou virando um lema da turma.

Durante o desenvolvimento do projeto, também se percebeu envolvimento e apego dos alunos à obra. Com o passar do tempo, eles começaram a trazer um exemplar de casa para acompanhar a leitura diária.

Ao final, realizou-se uma produção textual avaliativa com eles sobre o período de realização do projeto. Todos consideraram muito positivas as dinâmicas realizadas e relataram que gostaram das formações em duplas e em grupos maiores. Isso evidencia a importância do trabalho por projetos como forma de modificar a realidade existente, fazendo com que os alunos participem ativamente do processo e se tornem autores de seu desenvolvimento.

Além disso, é possível concluir, a partir da experiência com projetos, que a escola e os professores precisam proporcionar, também, momentos nos quais os alunos possam interagir, pois é assim que eles começam a experienciar relações com o outro, com o mundo. Assim, é importante que a escola saiba unir os conhecimentos que precisam ser desenvolvidos com as habilidades sociais para que os alunos possam se perceber como sujeitos importantes para a sociedade na qual estão inseridos.



## REFERÊNCIAS

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL FRANZ LOUIS WEINMAN. **Projeto Político Pedagógico**. São Leopoldo, 2015.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência: diferentes concepções**. São Paulo: Cortez, 2012.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O pequeno príncipe**. São Paulo: Círculo do Livro, 1989.

XAVIER, Maria Luisa M. Escola e o mundo contemporâneo: novos tempos, novas exigências, novas possibilidades. *In: ÁVILA, Ivani Souza (org.). **Escola e sala de aula: mitos e ritos: um olhar pelo avesso do avesso**. 2. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2004.*

ZLUHAN, Mara Regina; RAITZ, Tânia Regina. A educação em direitos humanos para amenizar os conflitos no cotidiano das escolas. **Rev. Bras. Estud. Pedagog. (online)**, Brasília, v. 95, n. 239, p.31-54, jan./abr. 2014.

**Recebido em: 26/06/2021**

**Aceito em: 10/04/2021**

## PROGRAMAS DE GESTÃO AMBIENTAL ESCOLAR (PGAE) COMO INSTRUMENTO PARA A PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL (EDS)

### SCHOOL ENVIRONMENTAL MANAGEMENT PROGRAMS (SEMP) AS INSTRUMENT FOR THE PROMOTION OF EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT (ESD)

Cassara Máisa Pech<sup>1</sup>  
Suelen Bomfim Nobre<sup>2</sup>

**Resumo:** Os Programas de Gestão Ambiental Escolar (PGAE) têm ganhado notoriedade em cursos de formação docente por se tratar de potenciais estratégias para a promoção da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS). Neste cenário, o presente trabalho tem como objetivo avaliar a óptica de acadêmicos concluintes em cursos de Licenciaturas (Pedagogia e Ciências Biológicas) a respeito de aspectos que norteiam a implantação de um PGAE, bem como investigar os principais obstáculos e limitações para o seu desenvolvimento. Metodologicamente o estudo está ancorado no método qualitativo, com enfoque na pesquisa-ação.

**Palavras-chave:** Gestão ambiental. Sustentabilidade. Educação ambiental.

**Abstract:** The School Environmental Management Programs (SEMP) have gained notoriety in teacher training courses as they are potential strategies for promoting Education for Sustainable Development (ESD). In this scenario, the present work aims to evaluate the views of graduating academics in undergraduate courses (Pedagogy and Biological Sciences) regarding aspects that guide the introduction of a SEMP, as well as investigating the main obstacles and limitations to its development. Methodologically, the study is anchored in the qualitative method, with a focus on action research.

**Keywords:** Environmental Management. Sustainability. Environmental Education.

### 1 À GUIA DE INTRODUÇÃO

Muito se fala sobre o desenvolvimento de projetos na Educação Infantil e de sua contribuição para o desenvolvimento cognitivo, afetivo-social e perceptivo-motor da criança. Entretanto

o uso dessa metodologia não deve se restringir apenas a esta etapa da educação formal, muito pelo contrário: ela precisa constituir uma linha que permeie todos os níveis de ensino. Isso significa dizer que é imprescindível uma aproximação entre a Educação Infantil e o

<sup>1</sup> Licenciada em Ciências Biológicas. E-mail: [cassimp12@hotmail.com](mailto:cassimp12@hotmail.com)

<sup>2</sup> Doutora em Ensino de Ciências e Matemática. Universidade Feevale. <http://orcid.org/0000-0001-6414-0959>. E-mail: [suelennobre@feevale.br](mailto:suelennobre@feevale.br)

Ensino Fundamental para que esses níveis se complementem e, assim, possam, a partir de um trabalho articulado e sistemático, alcançar resultados satisfatórios em relação à formação do estudante.

Esse é o posicionamento que orienta esse estudo, o qual assinala a importância da continuidade do trabalho com projetos de leitura também no Ensino Fundamental. Entende-se que, só assim, é possível romper com uma prática em que os conhecimentos são trabalhados de forma globalizada somente na Educação Infantil. A opção por abandonar projetos globalizados resulta em uma prática que compartimenta os conhecimentos e, por consequência, faz emergir um processo de ruptura de aprendizagens, afetando o processo de ensino e de aprendizagem.

No intuito de contribuir com a reflexão sobre o desenvolvimento de projetos no ensino fundamental, dando continuidade ao que se efetiva na educação infantil, desenvolveu-se a proposta que, aqui, recebe destaque. Trata-se de um exercício de docência compartilhada, que teve como base a obra *O Pequeno Príncipe*, de Antoine Saint-Exupéry. O objetivo se estruturou em torno do enfoque de valores presentes no enredo a fim de despertar, nos alunos, a reflexão e a importância do respeito para com o outro, assim como a percepção de que estão incluídos em uma sociedade, na qual devem se sentir sujeitos participativos.

## **2 EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO PROPULSORA DE UMA GESTÃO AMBIENTAL ESCOLAR**

A Educação Ambiental, segundo Gadotti (2001, p. 99), “Trata-se de uma mudança radical de mentalidade em relação à qualidade de vida, que está diretamente ligada ao tipo de convivência que mantemos com a natureza e que implica

atitudes, valores, ações”. Nesta perspectiva, Reigota (2014, p. 11) afirma que “a educação ambiental não deve estar relacionada apenas com os aspectos biológicos da vida”, por mais que as questões biológicas sejam muito importantes. A educação ambiental não trata apenas de preservar certas espécies de animais e plantas, ela vai muito além; por isso que, nos dias atuais, ela deve ser considerada como uma prática pedagógica transdisciplinar que engloba toda a comunidade escolar.

De acordo com Carvalho (2012), todos dependem de um ambiente estável para viver, pois o ambiente é como uma fonte de vida e é também um direito de todos. Sendo assim, a EA é uma proposta educativa, faz parte de um movimento ecológico e surge através da preocupação da comunidade com o futuro e qualidade de vida das presentes e futuras gerações, pois ela apresenta uma especificidade que é abranger as relações entre natureza e sociedade, além de intervir nos conflitos e problemas ambientais. (CARVALHO, 2012).

Observa-se que, quando se aborda a proposição de PGAE e/ou projetos de EA, tem-se o hábito de colocá-los unificados em uma mesma conceituação, com objetivos e finalidades idênticas, tendo como mola propulsora a sustentabilidade. Todavia, Stacsak (2014) sugere que a educação ambiental é uma área maior, propulsora da gestão ambiental escolar, a qual envolve todos os membros da escola e destaca, também, que Gestão Ambiental e a EA são aliadas em busca de uma escola que promova boas práticas sustentáveis. Desta forma, toda instituição que já possui um projeto de EA está, então, apta para adotar um PGAE, pois a EA deve ser propulsora desse programa. Destaca-se, entretanto, que atualmente não existe nenhuma legislação vigente sobre PGAE para as instituições de educação formal ou não-formal, apenas para empresas (ABNT, 2004).

Na perspectiva da gestão ambiental empresarial, Dias (2006, p. 28) sugere que a Gestão Ambiental (GA) pode ser definida como “um conjunto de medidas e procedimentos que permite identificar problemas ambientais gerados pelas atividades da instituição, como a poluição e o desperdício, e rever critérios de atuação (normas e diretrizes), incorporando novas práticas [...]”. Neste viés, Santos (2013, p. 16) salienta que a GA “está diretamente ligada à forma com que as organizações e instituições dos diversos setores se relacionam com os ambientes aos quais estão inseridos e o que fazem para caminhar em harmonia com estes”. Sendo assim, procura-se elaborar práticas cujo propósito seja o de conservar e preservar a biodiversidade ainda existente em nosso Planeta. Já, para Aragão, Santos e Silva (2011, p. 30) “a Gestão Ambiental não possui remete-nem destinatário. Ela surge como fruto de um processo histórico que indica para o ser humano, em sua essência, uma necessidade que não é nova”. Ainda, conforme Stacsak (2014, p.13), “[...] com a participação de todos os membros da escola vivenciando condutas, atitudes e ações vinculadas aos processos de GA e EA, acredita-se que é possível ter-se escolas sustentáveis para sociedades mais sustentáveis”.

Como mencionado anteriormente, um ponto importante relacionado à EA e PGAE é a sustentabilidade. Segundo Boff (2012), pode-se dizer que sustentabilidade deve envolver todos os territórios e todos os níveis, sendo eles o local, regional, nacional e o global, podendo ser medida também por sua capacidade de incluir-se a todos da sociedade e garantir-lhes os meios de uma vida suficiente e decente. Porém, atualmente, o ser humano vem agredindo tanto o Planeta Terra que o efeito mais triste é a perda da grande riqueza que ela nos proporciona, a biodiversidade. Estamos atacando-a por todas as partes, no solo, ar, mar, no reino vegetal e

animal, em todas as partes, estamos arrancando tudo o que podemos, sem dar o tempo necessário para ela conseguir se regenerar. A Terra não é mais sustentável, mas ela é ilimitadamente mais poderosa que todos nós. A Terra não precisa de nós, seres humanos para viver, mas nós precisamos dela. (BOFF, 2012). Nesta perspectiva, Gadotti (2001, p.89) traz que “o desenvolvimento sustentável tem um componente educativo formidável: a preservação do meio ambiente depende de uma consciência ecológica e a formação da consciência depende da educação”.

Para o incentivo às ações sustentáveis, em 2015, a ONU elaborou a Agenda 2030 onde foram apresentados os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), porém foi, em 1992, durante a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (ECO-92), realizada no Rio de Janeiro, que o DS foi visto e reconhecido pelo mundo todo. Para a Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO (2017, p. 7), a EDS é um instrumento fundamental para se atingir os 17 objetivos propostos em 2015 pela ONU. Ainda, o guia da UNESCO (2017, p.7) salienta que a EDS “é uma educação holística e transformadora que aborda conteúdos e resultados de aprendizagem, pedagogia e ambiente de aprendizagem”. Sendo assim, é importante ressaltar que a EDS requer um ensino transformador, que oriente os estudantes para agir, que apoie a participação, colaboração e o autoconehecimento. Com isso, a EDS disponibiliza uma educação que é verdadeira e imprescindível para todos os estudantes, à luz das dificuldades contemporâneas (ONU, 2017).

## 2.1 PROGRAMAS DE GESTÃO AMBIENTAL ESCOLAR: VIVÊNCIAS DENTRO DO CONTEXTO ESCOLAR

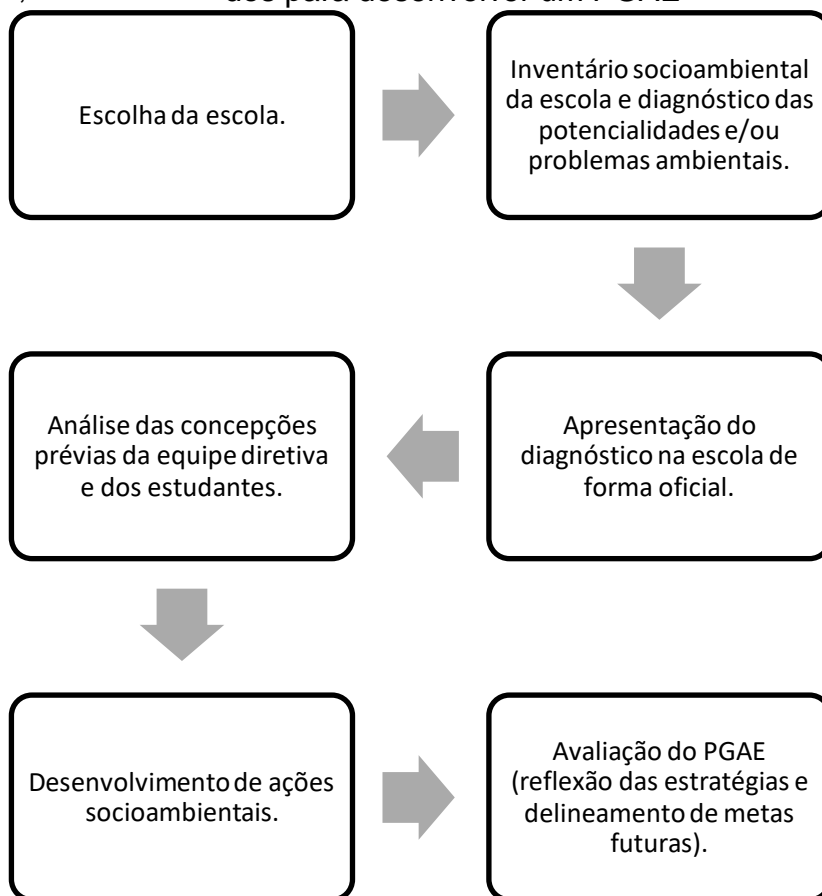
Dentro da comunidade escolar, educar para a sustentabilidade é dever de todos. Devemos educar e ser educados a fim de tomarmos consciência dos nossos atos irresponsáveis e, assim, solucioná-los. Sem a educação sustentável, a vida ainda existente no planeta irá acabar de vez. Para Costa et al. (2013), as instituições precisam permitir que seus alunos mudem de comportamento, fazendo-os assim agir de maneira mais sustentável. O autor traz que a melhor ferramenta para isso é a EA, pois através dela é possível “discutir, propor ações, vivenciar e estabelecer posturas relativas à ética ambiental” (COSTA et al., 2013, p. 1). O estudo de Costa et al. (2013, p. 1) ainda menciona que um PGA “[...] vem ao encontro aos anseios desejáveis de unir teoria e prática vivenciadas no ambiente escolar, permitindo que as ações transcendam este espaço, objetivando que o aprendizado se perpetue em atuações sustentáveis, assim como a formação de multiplicadores de tais posturas”.

Através dos estudos analisados, Gomes (2010); Aragão, Santos e Silva, (2011); Costa et al. (2013); Santos (2013); Staczak (2014); Silva e França (2015) e Santos e Prochnow (2018), que tiveram a experiência de PGAE, percebeu-se que a proposição de um PGAE provocou um campo de conflitos, repleto de desafios e configurado por contradições, pelo fato das instituições, muitas vezes, focarem apenas na separação de resíduos orgânicos e secos, por exemplo, e através disso

pensarem que estão realizando um projeto de Gestão Ambiental Escolar ou, então, promovendo a Educação Ambiental.

Na figura 1, estão elencados os movimentos que devem ser adotados para a aplicação e o desenvolvimento de um PGAE.

Figura 1 - Movimentos que devem ser adotados para desenvolver um PGAE



Fonte: adaptado do estudo de Polignano et al. (2005).

Santos e Prochnow (2018) indicam que os PGAE precisam englobar questões sustentáveis que visem à qualidade ambiental, a partir da promoção de medidas ecológicas adequadas, tendo como intuito a minimização dos impactos ambientais. Nesta conjuntura, Gomes (2010) reforça que um PGA se relaciona com todos os setores da sociedade, incluindo instituições, governos e diversos outros setores econômicos e sociais, onde o objetivo é desenvolver a sustentabilidade gradativa.

Diante de todos os fatores mencionados, o presente trabalho tem como objetivo analisar a óptica de acadêmicos de cursos de Licenciaturas (Ciências Biológicas e Pedagogia) a respeito de aspectos que norteiam a implantação de um PGAE, bem como investigar os principais obstáculos e limitações para o seu desenvolvimento.

### 3 METODOLOGIA

Este artigo está embasado na pesquisa qualitativa, na qual, de acordo com Oliveira (2008), um pesquisador qualitativo ajusta seus saberes através da análise da vida real, por meio da teoria da interpretação, a fim de pesquisar mais sobre experiências vividas pelos seres humanos. Para a realização deste estudo, optou-se pelo procedimento técnico da pesquisa-ação, baseando-se nos escritos de Thiollent (2005) e Oliveira (2008).

Para avaliar a óptica de alunos em formação inicial docente sobre estratégias que otimizam um PGAE e seu potencial para a formação de cidadãos críticos, se fez necessário utilizar da pesquisa-ação. Para Thiollent (2005), a pesquisa-ação é realizada através de ações e soluções de problemas coletivos, em que os pesquisadores e participantes das situações-problemas devem estar envolvidos de forma participativa e cooperativa (THIOLLENT, 2005). Sendo assim, para a obtenção de uma pesquisa-ação de qualidade, é importante que haja interesse na solução de um problema ou de uma necessidade da comunidade escolar onde a pesquisa está sendo realizada.

A fim de promover relações dialógicas e saber um pouco mais sobre as concepções de futuros professores em relação ao PGAE e EDS, foram realizadas duas formações continuadas (em formato de Workshops), com duas turmas de acadêmicos da Universidade Feevale/RS, no período de agosto de 2020. Para tanto, o

estudo adotou o método qualitativo, usufruindo do procedimento técnico da pesquisa-ação.

A coleta de dados do respectivo estudo ocorreu através de dois encontros (workshops), em momentos distintos, cada turma em um dia, na modalidade online, ministrados pela pesquisadora em duas turmas, uma de estágio docente em Ciências Biológicas e a outra de Estudos em Ciências Naturais do Curso de Pedagogia, da Universidade Feevale/RS. O critério adotado para a escolha deste público participante foi a semestralidade do público participante e a abordagem da EDS no Plano de Ensino de ambas as disciplinas.

A primeira turma do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas era composta por 10 alunos; já, a segunda, do Curso de Licenciatura em Pedagogia, tinha um público de 11 alunos. Todos os licenciandos já apresentavam mais de 60% de conclusão da grade curricular. Alguns dias antes de realizar a formação continuada na modalidade EAD, os discentes dessas duas turmas foram convidados a responderem um formulário inédito, adaptado das publicações de Santos (2013) e Santos e Prochnow (2018), contendo 12 questões, entre elas optativas e descritivas, a fim de propiciar a pesquisadora o diagnóstico dos conhecimentos prévios desses futuros professores sobre a EDS e PGAE.

Na semana seguinte ao envio do formulário, em duas noites, nos dias 18 e 21 de agosto de 2020, ocorreram as formações, com carga horária de 3 horas cada encontro. Nesses workshops, foi desenvolvida uma abordagem teórico-prática, com exposição dos conceitos que permeiam um PGAE e, na sequência, foram ofertadas duas situações problemas, em que os alunos foram convidados a realizar um diagnóstico ambiental de duas comunidades escolares e a propor um PGAE para o contexto escolar

apresentado. Ainda, ao final da formação, foi disponibilizado para todos um material informativo on-line, elaborado pela pesquisadora, com o intuito de auxiliar esses futuros professores. A seguir, no quadro 1, estão apontados os procedimentos adotados durante a coleta de dados.

seis meses antes de iniciar a coleta de dados.

A avaliação dos dados foi subsidiada pela análise de conteúdo (BARDIN, 2011). Segundo a autora, a análise de conteúdo pode ser dividida em três fases, sendo elas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados (inferência e interpretação). A primeira fase é a da organização, em que se tem a escolha dos documentos para análise, a formulação das hipóteses e os objetivos e, por último, a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final. A segunda fase, que é a exploração do material, nada mais é do que a aplicação das decisões tomadas, sendo esta uma fase longa. Já, na terceira e última fase, os resultados obtidos são abordados de maneira a serem válidos e significativos (BARDIN, 2011)

Quadro 1 - Estratégias adotadas na coleta de dados

INSTRUMENTOS:	CARACTERIZAÇÕES:
Aplicação de questionário semiestruturado.	Questionário composto por doze questões optativas e descritivas, visando à análise dos conhecimentos prévios.
Formação continuada (gravação audiovisual dos encontros e diário de campo).	Início do workshop: apresentação do tema através de slides. Desenvolvimento do workshop: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conversa informal no grande grupo e elucidação de dúvidas sobre a proposição de um PGAE.</li> <li>2. Na sequência, os licenciandos foram convidados a realizar um estudo de caso, em pequenos grupos. Foram ofertadas duas situações-problemas com delineamento de diferentes comunidades escolares (reais) e, diante dos cenários apresentados, eles deveriam propor um PGAE (em pequenos grupos).</li> <li>3. Socialização dos PGAE formulados.</li> </ol>
Oferta de material informativo e discussões no grande grupo.	Discussões no grande grupo a partir da apreciação de um portfólio contendo estratégias para a implantação de um PGAE.

Fonte: Elaborado pelos autores a partir da pesquisa

Destaca-se que foi realizado um estudo preliminar sobre PGAE no contexto universitário, antes de iniciar a coleta de dados e a composição do portfólio com as sugestões de estratégias. Foi necessário identificar a importância do elemento para o desenvolvimento desta pesquisa, e um componente que ajudou na escolha dos dados foi a realização de uma pesquisa exploratória sobre o tema a ser estudado

O grupo participante da pesquisa foi composto por 19 alunos, sendo 18 do sexo feminino e 1 do masculino, os quais apresentavam idades entre 20 e 37 anos. Desses 19 discentes, apenas três ainda não tiveram experiência como docente na Educação Básica e, neste grupo, oito acadêmicos afirmaram já possuir experiência profissional na Educação Infantil. Para a preservação da identidade dos participantes do estudo, neste trabalho eles serão identificados com as siglas L1, L2, L3 e

#### 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

assim sucessivamente.

Quando perguntados se já tiveram algum contato com PGAE durante sua formação escolar e/ou acadêmica, L7, L8, L11, L13, L14, L15, L16, L17 e L18 responderam que não obtiveram contato nenhum com EA e PGAE durante sua formação, e L1, L2, L3, L4, L5, L6, L9, L10, L12 e L19 enfatizaram que estreitaram o contato apenas durante a disciplina de Educação Ambiental. Ainda, quando questionados sobre a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), 13 alunos responderam que não a conhecem e 6 já ouviram falar sobre essa Política. No quadro 2, estão apresentadas algumas respostas da seguinte pergunta feita aos participantes: “Em sua opinião, EA e PGAE representam o mesmo processo? Justifique sua

resposta”.

Observou-se, no quadro 2, que sete graduandos percebem os conceitos de EA e PGAE de forma diferenciada. Quando levantada a questão se EA e PGAE representam o mesmo processo, constatou-se que grande parte do grupo possui uma noção dos conceitos que permeiam estes termos, pois trouxeram respostas bem relevantes referentes aos assuntos. Ressalta-se que, nesta questão, apenas dois licenciandos assinalaram que EA e PGAE são em parte/ talvez processos concomitantes. O L14 traz que “*Talvez, os nomes são semelhantes*”, já o L17 enfatiza que “*Em partes, pois acredito que a EA é uma consequência da implantação dos Programas de Gestão*”. Através da

Quadro 2 - Concepções sobre Educação Ambiental X PGAE

CATEGORIAS ANALÍTICAS	INDICADORES	LICENCIANDOS
A Educação Ambiental é uma área mais abrangente que Gestão Ambiental.	“EA é diferente de PGAE, pois um organiza as práticas e o outro é a nomeação das práticas”.	L2, L4
	“EA é um processo de educação a formar indivíduos preocupados com a conservação e preservação dos recursos naturais. PGAE é um programa de gerenciamento com tecnologia e inovação”.	L1
A EA serve de instrumento para a Gestão Ambiental.	“Não, Educação Ambiental serve de instrumento para a Gestão Ambiental”.	L6
	“Não, a Educação Ambiental é para conscientizar enquanto o Programa de Gestão Ambiental Escolar deve propor práticas”.	L19
A EA promove a adoção de conhecimentos, habilidades, competências e atitudes, enquanto a Gestão Ambiental Escolar busca a melhoria ambiental dos serviços no ambiente de trabalho.	“[...] A Educação Ambiental é o processo onde o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências para a conservação e preservação do meio ambiente, promovendo a sustentabilidade. Já, a Gestão Ambiental Escolar busca a melhoria ambiental dos serviços, produtos e do ambiente de trabalho”.	L10
	“PGAE está relacionado a procedimentos adotados dentro das instituições de forma a minimizar impactos, mantendo um bom relacionamento com o meio ambiente. A EA está relacionada ao desenvolvimento da cidadania, de valores e do conhecimento voltados à conservação do meio ambiente”.	L5

Fonte: Elaborado pelos autores a partir da pesquisa



resposta do L14, percebe-se que há uma certa confusão conceitual sobre o assunto, pois pelo fato dos dois assuntos terem nomes semelhantes, fica a dúvida se eles se referem ao mesmo processo ou não. Logo o L17 tem a opinião de que a EA é uma consequência de um PGAE e não ao contrário.

Segundo Santos (2013, p. 16), podemos caracterizar PGAE como “[...] a forma com que as organizações e instituições dos diversos setores se relacionam com os ambientes aos quais estão inseridos e o que fazem para caminhar em harmonia com estes”. Sendo assim, procura-se elaborar práticas cujo propósito seja o de conservar e preservar a biodiversidade ainda existente em nosso Planeta. E, de acordo com Dias (2004, p. 216), podemos definir EA como uma “relação harmônica e ética do homem com o seu ambiente, tendo a conservação e melhoria das condições ambientais como tema, pode ser desenvolvida desde a infância até a fase adulta por meio da educação formal e informal”. A partir destas duas concepções, fica claro que esses dois conceitos se complementam.

Na questão seguinte sobre o potencial da escola na promoção da sustentabilidade, 17 alunos enfatizaram que as escolas, por serem instituições sociais, podem ser propulsoras de um convívio sustentável, desde que suas práticas pedagógicas adotadas estejam de acordo com os princípios da Educação Ambiental, e 2 alunos responderam “em parte”. Resultado semelhante observou-se no questionamento sobre a importância do envolvimento da comunidade escolar no processo de implementação da EA para que ela seja realmente uma propulsora de um PGAE. As concepções expressas pela maioria dos licenciandos estão em consonância com a pesquisa de Gomes (2010, p. 27), onde o autor traz que “A educação está intimamente ligada às questões ambientais, pois não se pode

dissociar o processo educativo dos problemas que envolvem a sociedade, daí precisarmos abordá-las como questões socioambientais”.

Ainda, na questão que solicitava para os participantes explicarem o que é um PGAE, surgiram diversas respostas, muitas delas surpreendentes, já que nenhum desses participantes teve contato prévio com um PGAE. Apenas um participante colocou como resposta “não sei”. A seguir, no quadro 3, estão categorizadas as demais respostas referentes ao entendimento sobre PGAE

Como categorias analíticas que emergiram no presente estudo, podemos perceber que ao tentar definir PGAE, os acadêmicos adotaram termos como “*Programa norteador para conscientizar os cidadãos, através de práticas e ações ambientais*”, ou ainda, “*Programa que envolve toda a comunidade escolar, onde se tem práticas referentes à EA, a fim de uma conscientização socioambiental*”. Esses argumentos expostos fortalecem ainda mais a ideia de que um PGAE deve envolver toda a comunidade escolar, pois através dele ocorre a formação individual e coletiva dos cidadãos para que consigam identificar, prevenir e solucionar problemas ambientais (STACSAK, 2014).

A seguir foi exposta a seguinte pergunta: “Um PGAE é de grande relevância para a formação de cidadãos críticos e para a sensibilização ambiental de escolares?”. Para esta questão, 18 discentes responderam que “*Sim, um PGAE é de grande relevância*”, e apenas um aluno respondeu que “*Em parte*”. Essa questão vai ao encontro dos estudos de Santos e Prochnow (2018), já que, para os autores referidos, um PGAE pode ser compreendido como uma estratégia pedagógica eficaz e inovadora, capaz de contribuir para a formação de sujeitos ecológicos.

Quadro 3 - Concepções sobre PGAE

CATEGORIAS ANALÍTICAS	INDICADORES	LICENCIANDOS
Programa norteador para conscientizar os cidadãos, através de práticas e ações ambientais.	“Programa que rege as condutas relacionadas às ações ambientais a serem desenvolvidas na escola”.	L5
	“Programa de conscientização para todos que se envolvem na escola tanto funcionários, alunos e comunidade escolar”.	L18
	“Um programa norteador das práticas e ações socioambientais desenvolvidas de maneira contextualizada com a comunidade escolar”.	L9
	“Gestão Ambiental utiliza de diversas técnicas e atividades para a compreensão dos alunos do consumo sustentável e racional dos recursos naturais”.	L6
	“[...] define as regras e normas do ambiente e natureza”.	L12
	“Um programa que mostra como coordenar a educação ambiental dentro da escola”.	L13
Programa que envolve toda a comunidade escolar, onde se tem práticas referentes à EA, a fim de uma conscientização socioambiental.	“É um programa que ajuda de forma sustentável”.	L11
	“Um projeto para um ambiente sustentável e saudável na escola”.	L7
	“É o ensino-aprendizagem através da construção de conhecimentos que definem o meio ambiente como um tema transversal a ser trabalho na educação básica”.	L10
	“É um programa para trabalhar pedagogicamente o meio ambiente, os problemas ambientais com as crianças, para que conheçam e exerçam práticas de cuidado e preservação do meio ambiente”.	L16
	“É um programa que organiza práticas para promoção da Educação Ambiental”.	L2 e L4

Fonte: Elaborado pelos autores a partir da pesquisa

Para finalizar a coleta de dados através do formulário, foi lançada a seguinte questão optativa: “Um PGAE pode auxiliar nas seguintes questões [...]”, onde os participantes tiveram que assinalar apenas uma alternativa. Ficou evidente, por meio desta última questão, que 16 dos 19 participantes possuem convicção que um PGAE pode auxiliar em diversas situações socioambientais, e não apenas no gerenciamento de resíduos sólidos ou na criação de uma composteira e/ou cisterna, pois 16 discentes assinalaram que todas as questões citadas no questionário auxiliam

efetivamente na implantação de um PGAE. As opções assinaladas foram: redução da conta de luz e água, separação do lixo orgânico e seco, orientações sobre práticas de solidariedade, coleta de água da chuva e reutilização desta água para a limpeza das dependências da escola, manutenção de canteiros e hortas, organização de composteira e produção de mudas de plantas. Nesta óptica, Silva e França (2015) sinalizam que um PGAE é muito abrangente e que há uma diversidade de temas que podem ser abordados, pois ele envolve diretrizes e

parâmetros que buscam um desenvolvimento sustentável, o qual a sustentação está respaldada nos aspectos ambiental, social e econômico (SILVA; FRANÇA, 2015).

Seguindo a coleta de dados, após a aplicação do formulário, foram realizadas duas formações continuadas com carga horária total de seis horas. Durante as duas noites de formações, os participantes participaram ativamente e mostraram-se bastante entusiasmados com tudo que estavam observando. Após a apresentação da pesquisa de forma expositiva dialogada, as turmas foram divididas em dois grupos, e cada grupo recebeu uma situação-problema, a qual tiveram que resolver em alguns minutos, para depois socializar com o grande grupo.

Durante a resolução da situação problema, os participantes foram organizados em pequenos grupos e tiveram que formular propostas para a implantação de um PGAE para o contexto escolar que haviam recebido na descrição. Após alguns minutos, o grande grupo se juntou novamente e as ideias de ambos foram socializadas. Durante a exposição das situações-problemas, ficou claro que os participantes haviam compreendido a amplitude da área de EA e PGAE, bem como a importância da implantação de um PGAE nas instituições.

As propostas pedagógicas trazidas pelos licenciandos foram categorizadas e estão elencadas no quadro 4

Quadro 4 - Quadro comparativo mostrando as proposições de estratégias para PGAE

SITUAÇÃO PROBLEMA PROPOSTA	ESTRATÉGIAS PARA PROMOÇÃO DO PGAE	CATEGORIAS ANALÍTICAS
<p><b>ESCOLA A:</b> Dentro do pátio da escola, tem uma pequena horta e alguns jardins suspensos, onde os alunos, uma vez por semana, no turno integral, com auxílio de um professor, podem cuidar. As verduras que são colhidas são utilizadas no lanche dos alunos, porém tudo o que sobra depois das refeições é jogado no lixo.</p> <p><b>ESCOLA B:</b> Possui uma mini horta que contém apenas alguns temperos e chás, onde somente as merendeiras têm acesso.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Passar uma lista nas salas de aulas na parte da manhã para verificar quais alunos vão querer o lanche da escola e quais trouxeram o lanche. Assim as cozinheiras fazem o lanche em quantidade mais certa, para evitar sobras;</li> <li>- Fazer uma composteira na escola;</li> <li>- Realizar uma feirinha para comunidade com as verduras e os vegetais que "sobram" nas hortas;</li> <li>- Realizar receitas com os alunos utilizando os alimentos da horta da escola;</li> <li>- Não permitir que os alunos levem lanches industrializados de casa;</li> <li>- Horta vertical com paletes de madeira doados por empresas do município e as mudas pelo sindicato rural;</li> <li>- Plantio e acompanhamento de mudas nativas pelo município;</li> <li>- Palestras sobre consumo sustentável, local e orgânico, podendo haver produção de geleias, venda de hortaliças, em parceria com agricultores familiares.</li> </ul>	<p>Hortas e canteiros.</p>

Fonte: Elaborado pelos autores

<p><b>ESCOLA A:</b> Há coleta de pilhas, porém a escola encaminha esse resíduo para a Prefeitura e não sabe qual o destino.</p> <p><b>ESCOLA B:</b> Possui lixeiras para a separação correta dos resíduos secos e úmidos, porém nem sempre os alunos, professores e funcionários respeitam.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Logística reversa de pilhas, direto com fabricante;</li> <li>-Conscientização dos alunos sobre coleta seletiva e a importância da separação dos resíduos;</li> <li>-Implantação de mais lixeiras pelo pátio da escola com melhor classificação e ofertar treinamento / formação para a comunidade escolar, para uma melhor utilização;</li> <li>-Workshop sobre a separação de resíduos (comunidade escolar) e visita ao centro de reciclagem do município.</li> </ul>	<p>Separação de resíduos.</p>
<p><b>ESCOLA A:</b> Há muito desperdício de papel, mesmo com cobranças da equipe diretiva e dos professores e funcionários, esse é um hábito que não conseguem mudar.</p> <p><b>ESCOLA B:</b> Os professores imprimem somente o necessário, pois a direção estipulou um limite para cada professor. Quando o docente passar do seu limite de impressão, deverá pagar do seu bolso um valor, que será revertido em materiais para os alunos. Contudo, na instituição, ainda há muito desperdício de água.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reutilizar os papéis de trabalhos, para impressão do verso, de comunicados aos pais, bilhetes e material de apoio aos alunos;</li> <li>- Separar papéis para enviar para reciclagem;</li> <li>- Atividade de reciclagem de papel com os alunos;</li> <li>-Atividade de visita ao Centro de Reciclagem.</li> <li>-Venda de resíduos para a compra/parceria de torneiras com temporizadores;</li> <li>- Utilização de cisternas para a coleta de água, podendo ser aproveitada para a limpeza de chão, vasos sanitários, ou irrigação da horta.</li> </ul>	<p>Desperdício de materiais, água e luz.</p>

Fonte: Elaborado pelos autores

A partir das resoluções apresentadas para as situações-problemas, observou-se que os sujeitos de pesquisa conseguiram ofertar um conjunto bastante plural de estratégias para a implementação e desenvolvimento de um PGAE. Mesmo sabendo que sempre encontrarão entraves para a promoção da EDS, os participantes conseguiram perceber que trabalhar PGAE é colaborar para uma formação de cidadãos conscientes, críticos, aptos para atuarem e decidirem na realidade socioambiental de um modo comprometido com a vida. Essa visão expressa pelos licenciandos está alinhada aos Parâmetros Curriculares Nacionais - Meio Ambiente e Saúde (PCN):

Para isso é necessário que, mais do que informações e conceitos, a escola se proponha a trabalhar com

atitudes, com formação de valores, com o ensino e a aprendizagem de habilidades e procedimentos. E esse é um grande desafio para a educação. Comportamentos “ambientalmente corretos” serão aprendidos na prática do dia a dia na escola: gestos de solidariedade, hábitos de higiene pessoal e dos diversos ambientes, participação em pequenas negociações podem ser exemplos disso. (BRASIL, 1997, p. 25).

Alinhando-se às orientações dos PCN, Branco, Royer e Branco (2018, p. 8) salientam que, mesmo a educação não sendo a única forma de garantia para a obtenção de uma EA, ela é de extrema importância, pois através dela “[...] é possível formar indivíduos conscientes, que sejam capazes de compreender as diferenças sociais, políticas, financeiras e de recursos, capazes de decidir e atuar em prol do

meio ambiente”. Por meio das resoluções apresentadas, ficou evidente que os acadêmicos ao final dos workshops compreenderam que as instituições de ensino são essenciais na formação do cidadão crítico em relação ao meio ambiente.

A partir da socialização dos PGAE formulados pelos acadêmicos, foi possível perceber que dentre os principais possíveis obstáculos para a promoção da Gestão Ambiental na escola estão: pouco interesse do corpo docente e das equipes diretivas, bem como do poder público na promoção da sustentabilidade; necessidade de investimento financeiro para compra de materiais e de produtos que viabilizem as ações socioambientais; desconhecimento sobre a logística reversa e escassez de formações continuadas na área de EA.

Após as discussões no grande grupo, a pesquisadora apresentou e disponibilizou para todos os participantes o portfólio que elaborou durante a realização da pesquisa, contendo algumas sugestões para a implantação de um PGAE. Esse portfólio foi elaborado principalmente para guiar professores e equipes diretivas quando forem implantar um PGAE. Foi possível constatar interfaces entre as propostas de estratégias ofertadas pelos licenciandos e as proposições de atividades pedagógicas presentes no portfólio, o que denota uma apropriação dos acadêmicos sobre o tema PGAE.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final do estudo e através dos workshops apresentados, juntamente com a resolução das situações-problemas expostas, foi possível avaliar as visões dos acadêmicos sobre a importância da implantação de um PGAE e o seu potencial no que tange à formação de cidadãos críticos. Além disso, o estudo sinalizou obstáculos e limitações das instituições na implantação de um PGAE. Assim, pode-se

perceber que esse assunto ainda é pouco explorado, pois os licenciandos que participaram da pesquisa, durante a resolução do formulário e durante os workshops, deixaram claro que em sua formação escolar/universitária nunca tiveram contato algum com PGAE, apenas alguns dos licenciandos tiveram um contato superficial, durante Componente Curricular ligado à EA.

Foi constatado que um PGAE se consolida a partir de um conjunto de estratégias, em prol da promoção do desenvolvimento sustentável no âmbito escolar. Através dele, as instituições de ensino têm a oportunidade de obter boas relações com os estudantes e a comunidade em geral. As referidas instituições, dessa forma, conseguem preservar energia e matérias-primas, diminuem os riscos de poluição ambiental e alcançar a difusão e a partilha de diversas soluções ambientais.

Através da resolução das situações-problemas, surgiram diversas estratégias propostas pelos licenciandos de Ciências Biológicas e Pedagogia, como: a realização de Feiras Ecológicas para a comunidade geral, contendo verduras, vegetais e hortaliças colhidas na horta da instituição; oficinas de culinária, cuidados com a horta, confecção de papel reciclável e de sabão, utilizando o óleo trazido pela comunidade; palestras e formações continuadas para professores, funcionários, alunos e comunidade; plantio e acompanhamento de mudas nativas; projeto de combate e prevenção à Dengue e outras doenças; instalação de cisternas, composteiras e placas solares em parceria com empresas. Estes dados indicam que os acadêmicos apresentam um repertório plural de temas relacionados à PGAE, pois trouxeram sugestões de atividades que envolvem toda a comunidade escolar e não apenas uma área de conhecimento específica. Vale destacar que o desenvolvimento de um PGAE deve ser contínuo, ano a ano, com o intuito de melhorar as

atitudes ambientais de toda a comunidade e podem ser aplicadas auditorias para estreitar os processos e atividades de gerenciamento ambiental.

Por meio desta coleta e análise de dados, ficou evidente que todos os participantes iniciaram a formação continuada com um pensamento, porém terminaram-na com outro, sabendo diferenciar a Educação Ambiental, da Educação para o Desenvolvimento Sustentável, bem como um Programa de Gestão Ambiental Escolar. E, com certeza, quando atuarem diretamente com esse assunto, irão realizar um ótimo trabalho.

Por fim, destaca-se que o âmbito dos PGAE ainda é um campo de estudo a se explorar, com poucas pesquisas acadêmicas no território nacional. Desta forma, faz-se cada vez mais necessário encontrar pesquisadores dispostos a “encarar esse desafio” de conseguir estudar e iluminar os pressupostos teóricos que norteiam a implantação e desenvolvimento de um PGAE.

## REFERÊNCIAS

ARAGÃO, João Paulo Gomes de Vasconcelos; SANTOS, Karolina Maria Bezerra; SILVA, Marlene Maria da. **Gestão ambiental e escola: a construção de uma atitude ambiental. Ambiente & Educação**, v. 16, n. 2, p. 27-40, 2011. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/2018>. Acesso em: 14 ago. 2020.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). **ISO 14.001: Sistema de gestão ambiental – Especificações e diretrizes para uso**. Rio de Janeiro: ABNT, 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. ed. rev. e ampl. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOFF, Leonardo. **Sustentabilidade: o que é, o que não é**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BRANCO, Emerson Pereira; ROYER, Marcia Regin; BRANCO, Alessandra Batista de Godoi. A abordagem da Educação Ambiental nos PCNs, nas DCNs e na BNCC. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, SP, v. 29, n. 1, p.185-203, jan./abr., 2018.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Meio Ambiente e Saúde**. Brasília, DF: MEC, 1997.

BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília, DF, 1999. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9795.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9795.htm). Acesso em: 28 dez. 2019.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

COSTA, Vânia Sueli da *et al.* Diferenças observadas na implantação de um Projeto de Gestão Ambiental Escolar, quando comparadas a um Projeto de Gestão Ambiental Empresarial. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE GESTÃO AMBIENTAL*, 4., 2013, Salvador. **Anais eletrônicos...** Salvador, 2013.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação e gestão ambiental**. São Paulo: Gaia, 2006.

\_\_\_\_\_. **Educação ambiental: princípios e práticas**. 9. ed. São Paulo: Gaia, 2004.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da terra: ecopedagogia e educação sustentável**. Buenos Aires, 2001.

GOMES, Ariosvaldo Alves. **Educação ambiental e gestão ambiental na escola: uma relação socioambiental e pedagogicamente sustentável.** 2010. Dissertação (Mestrado em Tecnologia Ambiental) - Faculdade de Aracruz FAACZ, Aracruz, ES, 2010.

OLIVEIRA, Cristiano Lessa de. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. **Revista Travessias: educação, cultura e arte**, v. 2, n. 3, p. 1-16, 2008. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3122>. Acesso em: 20 maio 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Objetivos de desenvolvimento sustentável.** 2017. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2015/10/agenda2030-pt-br.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2020.

POLIGNANO, Marcus Vinicius *et al.* **Gestão e Agenda Ambiental Escolar: Bacia do Rio das Velhas.** Belo Horizonte: SEGRAC, 2005.

REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental.** São Paulo: Editora Brasiliense, 2014.

SANTOS, Ana Paula de Lima Gomes. **Educação Ambiental como ferramenta para a Gestão Ambiental Escolar: um estudo de caso numa escola municipal em Campina Grande – PB.** 2013. Monografia (Bacharelado em Administração) - Universidade Federal de Campina Grande, PB, 2013.

SANTOS, Aldrin Sarmiento; PROCHNOW, Tania Renata. Desafios da gestão ambiental escolar (gae): investigação sobre percepções ambientais de professores. **Revista Educação Ambiental em Ação**, n. 62, 2018. Disponível em: <http://revistaea.org/artigo.php?idartigo=3033>. Acesso em: 08 abr. 2020.

SILVA, Sérgio; FRANÇA, Sérgio. A Gestão Ambiental em instituições de Ensino Básico: proposta de SGA para implantação em escolas públicas. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO*, 11., 2015, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: [https://www.inovarse.org/sites/default/files/T\\_15\\_029.pdf](https://www.inovarse.org/sites/default/files/T_15_029.pdf). Acesso em: 15 jul. 2020.

STACSAK, Franciele Luciana. Gestão ambiental em escolas públicas do município de Erechim. **Revista Monografias Ambientais – REMOA**, Santa Maria, v. 14, n. 2, p. 3040-3048, 2014.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 14. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

UNESCO. **Educação para os objetivos de desenvolvimento sustentável: objetivos de aprendizagem.** 2017. Disponível em: <https://ods.imvf.org/wp-content/uploads/2018/12/Recursos-ods-objetivos-aprendizagem.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2020.

Recebido em: 07/01/2021  
Aceito em: 20/03/2021

**EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS COMO INSTRUMENTO PARA A GESTÃO PEDAGÓGICA EM DIREITOS HUMANOS EM EXPERIMENTO COM ALUNOS TRABALHADORES DA PERIFERIA DE GRAVATAÍ-RS DESENVOLVIDAS NO PROJETO UNIAFRO (UFRGS)**

**EDUCATION OF ETHNIC-RACIAL RELATIONS AS AN INSTRUMENT FOR PEDAGOGICAL MANAGEMENT IN HUMAN RIGHTS IN EXPERIMENT WITH STUDENTS WORKING FROM THE GRAVATAÍ-RS PERIPHERY DEVELOPED IN THE UNIAFRO PROJECT (UFRGS)**

Marcelo Gugielmi Leite<sup>1</sup>

**Resumo:** O presente artigo traz como principal reflexão a abordagem de temas relacionados ao papel da gestão pedagógica na educação das relações étnico-raciais em uma perspectiva antirracista, em um contexto de ensino de jovens e adultos trabalhadores do Ensino Médio da periferia de Gravataí, estudantes de uma Escola Estadual de Ensino Médio, que objetivou propostas pedagógicas presentes em materiais didáticos e discussões sobre o tema produzidas a partir do curso de formação de professores UNIAFRO, realizado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), no ano de 2016. As práticas pedagógicas consistiram em 05 (cinco) etapas e foram compartilhadas entre professores e alunos. Por fim, são apresentados e discutidos os resultados, bem como a percepção dos professores e dos estudantes construídas com as atividades e com a discussão. Para tanto, são expostas considerações acerca de produções e de debates protagonizados pelos estudantes nas aulas de preparação do projeto, no seu transcorrer e do que foi produzido nas próprias atividades.

**Palavras-chave:** Gestão pedagógica em direitos humanos. Educação de alunos trabalhadores. Educação das relações étnico-raciais. Classe trabalhadora. Uniafro.

**Abstract:** This article brings as its main reflection the approach of themes related to the role of pedagogical management in the education of ethnic-racial relations in an anti-racist perspective, in a context of teaching young people and working adults from High School on the outskirts of Gravataí, students of a State High School, which aimed at pedagogical proposals present in teaching materials and discussions on the subject produced from the UNIAFRO teacher training course, held by the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS), in 2016. The pedagogical practices consisted of 05 (five) steps and were shared between teachers and students. Finally, the results are presented and discussed, as well as the perception of teachers and students built with the activities and discussion. Therefore,

<sup>1</sup> Mestre em Geociências, Especialista em Administração Escolar, Supervisão e Orientação; Licenciado e Bacharel em Geografia. Professor de Ensino Fundamental e Médio. <http://orcid.org/0000-0002-4815-8371>. E-mail: [geografiaheitoraulas@gmail.com](mailto:geografiaheitoraulas@gmail.com)



considerations about productions and debates carried out by students in the project preparation classes are exposed, in its course and what was produced in the activities themselves.

**Keywords:** Pedagogical human rights management. Education of working students. Education of ethnic-racial relations; working class. Uniafro.

## 1 INTRODUÇÃO

Para alguns, a narrativa do mito da “democracia racial” brasileira nos isenta frente ao crivo internacional e interno, a outras organizações espaciais de outros países e em suas relações próprias com o racismo em que este e o etnocentrismo parecem mais “cruéis” do que o Brasil na constituição de seus espaços sociais. Neste sentido, o presente estudo traz como principal reflexão a abordagem de temas relacionados ao papel das ações pedagógicas antirracistas em processos de educação das relações étnico-raciais, em um contexto de ensino de jovens e adultos trabalhadores do Ensino Médio da periferia de Gravataí, estudantes da Escola Estadual de Ensino Médio Adelaide Pinto de Lima Linck, tendo como objeto empírico propostas pedagógicas presentes em materiais didáticos e discussões sobre o tema produzidas a partir do curso de formação de professores UNIAFRO, realizado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) em 2016.

As reflexões apresentadas partem do princípio de que o processo de ensino-aprendizagem de alunos trabalhadores da periferia, mesmo do Ensino Médio regular, demanda práticas pedagógicas distintas da escola dita regular e muito conectadas com a dura realidade vivenciada pelos educandos, por isso compreende-se que os temas ligados aos direitos humanos no contexto das relações étnico-raciais podem ter papel de destaque na elaboração de propostas e na implementação de ações curriculares e didáticas, como a objeto desta pesquisa.

As práticas pedagógicas consistiram em 05 (cinco) etapas: primeiramente

foram ministradas aulas e debates coletivos com o alunado e alguns professores entre os meses de agosto e outubro de 2016, nas quais se realizaram discussões sobre a importância e papel do negro na produção do espaço social, produto fundamental da análise sócio-histórica, e promotor de todas as consequências sócio-espaciais do trabalho humano sobre as cidades. O próximo passo do projeto, após a base de discussão trabalhada em sala de aula, culminou na prática de finalização do projeto, a qual perfaz as 04 (quatro) etapas seguintes: primeiramente, foi distribuído aos alunos de duas turmas de Ensino Médio um questionário com perguntas sobre a importância da política de ações afirmativas de combate ao racismo e pedido que respondessem. A próxima parte configurou-se com as turmas assistindo a trechos do documentário “Racismo, uma história - Parte 3: um legado selvagem”, a partir do *site* de vídeos *YouTube*. A quarta etapa consistiu na abertura de um espaço de diálogo e discussão sobre as reflexões geradas acerca das duas primeiras partes da atividade. A última etapa deu-se com o convite de um representante do movimento negro da região para a realização de uma “Roda de Conversa e Debate”, também em um espaço propício ao diálogo e à aprendizagem democráticos que promovessem reflexões e conclusões nos educandos sobre esforços promovidos no combate ao racismo fruto da produção do espaço desigual e em quais aspectos a temática dos direitos humanos está inserida nesse contexto.

Dessa forma, este trabalho traz reflexões acerca do papel dos direitos humanos no contexto da educação das relações étnico-raciais de alunos

trabalhadores de Gravataí, RS, região metropolitana de Porto Alegre, RS, a partir de propostas desenvolvidas pelo projeto de educação antirracista UNIAFRO, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Em um primeiro momento, foi apresentado o lugar da educação das relações étnico-raciais e do aluno trabalhador no contexto dos direitos humanos, realizando-se um breve panorama do que vem norteando a ação dos direitos humanos nos dois âmbitos. Em seguida, particularizou-se o projeto pedagógico desenvolvido, descrevendo, ilustrando e discutindo as atividades. São destacados nesta etapa a identidade e contexto socioeconômico dos jovens e da comunidade escolar inseridos no projeto, bem como as concepções pedagógicas da escola.

Por fim, são apresentados e discutidos os resultados, bem como a percepção do professor e dos alunos construídas com as atividades e com a discussão. Para tanto, são expostas considerações acerca de produções e de debates protagonizados pelos estudantes nas aulas de preparação do projeto, no seu transcorrer e do que foi produzido nas próprias atividades.

## 2 JUSTIFICATIVAS E OBJETIVOS

Na trajetória como estudante e professor-pesquisador há quase uma década, percebemos o quanto o jovem carece de uma perspectiva crítica no sentido da vinculação dos temas das disciplinas escolares à árida e embrutecida realidade da periferia, em particular, de uma “cidade-dormitório” como é Gravataí, da região metropolitana de Porto Alegre. O “conteudismo” excessivo é regra nefasta do ensino escolar neste contexto da escola pública, e a conexão com o real é algo que fica, essencialmente, no imaginário e no desejo do alunado, e, por assim sendo, não alcança a prática docente.

Estas inquietações e a sede de “fazer diferente” para que “algo diferente” chegue à juventude e assim esse algo consiga sair realmente “diferente” da escola, desde a época de estudante de licenciatura e nos primeiros anos como docente, fizeram-nos encarar o belo e tortuoso caminho que é ser professor de escola pública e de encarar o trabalho com os temas relacionados aos direitos humanos atrelados à questão étnico-racial.

O mito de um país formado por três raças (“democracia racial”) - indígena, branca e negra - é uma identidade geográfica (MORAES, 1989) que constituem as primeiras interpretações de nação e de território dos brasileiros desde a metade do século XX. É possível afirmar que estes ideários se encontram em uma “Geografia fictícia”, expressão usada por Said (1990). A história parece bastante inclusiva, mas não abrange as representações de outras etnias igualmente formadoras do território brasileiro, e está ligada a uma concepção de mundo para a coletividade branca e dominante daquela época e até hoje.

Portanto, mais do que um texto fruto de um trabalho meramente analítico, o presente estudo é fruto de um olhar acurado sobre os temas que permeiam o abismo desigual de que trata a temática étnico-racial no Brasil, bem como representa um comprometimento com a construção de uma sociedade racialmente democrática e igualitária. Cada tema presente foi pensado no sentido de fomentar as aprendizagens ao redor do tema da educação das relações étnico-raciais como um dos fundamentais instrumentos de gestão pedagógica de direitos humanos no ambiente escolar.

## 3 A GESTÃO PEDAGÓGICA EM DIREITOS HUMANOS E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

O mito de um país formado por três raças (“democracia racial”) - indígena,

branca e negra - é uma identidade geográfica (MORAES, 1989) que constituem as primeiras interpretações de nação e de território dos brasileiros desde a metade do século XX. A história parece bastante inclusiva, mas não abrange as representações de outros etnias igualmente formadoras do território brasileiro, e está ligada a uma concepção de mundo para a coletividade branca e dominante daquela época – e até hoje - (MORAES, 1989; HISSA, 2002). Para alguns, essa narrativa nos “limpa a barra” frente a outras organizações espaciais de outros países e em suas relações próprias com o racismo em que este e o etnocentrismo parecem mais “cruéis” do que o Brasil na constituição de seus espaços sociais. É possível afirmar que estes ideários se encontram em “Geografia fictícia”, expressão usada por Said (1990) para designar o orientalismo e a formação dos discursos sobre os povos orientais. Atores originários de grupos étnico-raciais historicamente subjulgados formulam outras identidades geográficas e outros tipos de representação que envolvem as questões territoriais e étnicas.

Com relação aos mecanismos legais, destacam-se a Constituição Federal de 1988, que criminaliza o racismo e tipifica direitos de indígenas e quilombolas e as leis 10.639/03 e 11.645/2008, que alteram a Lei de Diretrizes e bases da Educação (LDB/1996) e determinam a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira na educação básica já no ensino fundamental (BRASIL, 2003; BRASIL, 2008).

No século XXI, o aprofundamento de um panorama de desigualdades raciais, identificado por órgãos governamentais de pesquisa como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) tornou-se objeto de estudos e análises que serviram de base para projetos de políticas públicas antirracistas que

visam às ações afirmativas como saídas para enfrentar essa crise.

Nas áreas de Geografia, História e na pedagogia de direitos humanos, principalmente com relação ensino básico, nota-se o progressivo incremento do interesse sobre os temas vinculados à educação das relações étnico-raciais ligadas aos estudos territoriais e aos estudos culturais. Estes aspectos têm reflexo direto na reinterpretção da formação étnica, racial, social e territorial brasileira, bem como de situações que flutuam por diferentes escalas desde conflitos de terra em escala local, passando por segregação socioespacial e a formação de lugares étnicos (expressões espaciais das identidades marginalizadas).

Entre os séculos XV e XVI observou-se a franca expansão capitalista como lógica econômica dominante, mais enquanto estilo e modo de existência do que propriamente um modelo que somente ditadas regras econômicas. Dentro deste processo, há de se considerar, em todo o Mundo, e em particular fortemente nas Américas, os movimentos de “branqueamento” (DAMIANI, 2004), caminhada que se pautou o ataque às representatividades de posição dos brancos à frente das mais importantes situações e cargos tanto na Europa quanto na América.

No Brasil, durante o regime civil-militar (1964-1985), fomenta-se o principal fortalecimento das ideias de branqueamento, uma vez que se opõe através da repressão à expressão dos negros em todas as esferas sociais. O controle ideológico ataca, em especial, propostas educacionais críticas e de caráter emancipatório, por serem consideradas uma ameaça ao *status quo* e possíveis promotoras de levantes de resistência (RATTS, 2007; RATTS; RIOS, 2010). A partir destes contextos mundial e brasileiro que se iniciam, na década de 1970, novos paradigmas que se denominaram a partir da

perspectiva crítica no Brasil e no contexto internacional (SANTOS, 1987).

A partir de então, imaginarmos a presença do negro como ser socialmente integrante do tecido cidadão, principalmente a partir do seio formativo da população, que é a escola, conforme o registro histórico oficial, torna-se improdutivo, uma vez que a assiduidade da negritude nas instituições educacionais era bastante limitada, fato que foi incentivado pelo passado de escravidão e servidão como marca histórica permanente de pobreza de exclusão (VEIGA, 2008, p.502). Todavia, existem notícias de que, embora todos estes obstáculos impostos desde o século XVII, haja negros, alguns escravizados inclusive, que foram alfabetizados e se tornaram escritores, jornalistas ou professores, embora seja muito difícil encontrar registros de escolarização deste grupo pela dificuldade de acesso a materiais escritos, em especial porque as regras legais da Coroa no período colonial negligenciava o acesso à escolarização aos escravizados e dificultava-a aos negros libertos, problemática que foi estendida ao século XX. A partir do final do século XIX até meados da década de 1960, a frequência nos bancos escolares era impedida por limitações de ordem econômica e racial, o que também restringia a permanência dos negros na escola (SANTOS, 2009; SANTOS, 2011).

Todas as nuances da desigualdade perpetuada pela história do capitalismo brasileiro expostas até então, atreladas a políticas sanitárias e higienistas perpetradas diversas vezes entre o século XVII e o início do século XX no campo e acentuada no novo Brasil urbano do período pós-guerra, que alijaram os negros do acesso à moradia nos grandes centros e, conseqüentemente, de um acesso mais fácil e mais próximo de casa à escola, contribuem substancialmente para pensarmos que um projeto de educação contemporânea antirracista seja crucial e

estratégico como instrumento de uma gestão pedagógica dos direitos humanos no ambiente escolar.

De acordo com Zluhn (2013), para garantir a igualdade e equidade social, o Estado estabeleceu uma série de medidas sócio-políticas de integral proteção à criança e ao adolescente. Entretanto, embora sejam garantidoras, em vários casos, da segurança e integridade destes grupos, as especificidades das legislações concernentes engessam inúmeras possibilidades que as escolas teriam para a realização de projetos próprios e de relações de parceria com atores diversos para resolver seus próprios problemas. Assim, faz-se necessária a busca por encaminhamentos que nos levem a propostas e práticas que sejam o sustentáculo de uma ação pedagógica que haja efetivamente na produção de um espaço de participação de protagonismo da comunidade escolar; que seja solidário, inclusivo e que contribua para a formação de uma sociedade justa e igualitária do ponto de vista ao acesso daquilo que é produzido, conquistado e eleito.

Para alcançar estes objetivos, considerando que a escola é um espaço de troca de experiências pessoais e culturais através de características coletivas em comum, mas, principalmente, a partir das diferenças da carga de experiência sensível que cada um traz consigo, deve-se garantir que os direitos humanos assumam seu papel básico e, assim, transformem-se no principal ferramental para estabelecer relações que caminhem no sentido da justiça social e racial. Para tanto, a falta de entendimento e compreensão, a ausência da escuta do outro, a solução pela destruição, a morte amplamente divulgada pelos adultos e pela mídia podem servir como poderosos instrumentos de diálogo e reflexão, com o presente em perspectiva crítica como categoria de análise, para que a solidariedade, a generosidade e o poder coletivo de resolução de conflitos,

impasses cotidianos e esperança mantenham-se vivos a partir das práticas pedagógicas e cotidianas do espaço escolar, pois a vivência integral dos conceitos universais relacionados aos direitos humanos é essencial para a manutenção da aspiração da justiça social, não bastando somente ensinar esses princípios teoricamente (ZLUHN, 2013).

A maneira como compreendemos a realidade depende do mundo que nos cerca e do modo como o interpretamos, que levarão em conta nossas histórias de vida pessoais ou compartilhadas, de nossos valores, experiências e observações. A percepção que teremos acerca da educação em direitos humanos também será definida por nossa vivência, em particular, neste campo, a partir da linha teórico-metodológica que escolhermos para pautar nossa prática pedagógica e das parcelas do real que selecionamos para ilustrar e aplicar os conceitos científicos que desejamos utilizar como habilidades e competências necessárias ao processo de construção do conhecimento através de aprendizagens significativas e geradoras de novas e intermináveis reflexões para a formação de um cidadão agente de transformações. Nesse contexto, lidamos com um novo aluno, imbricado em inovações tecnológicas, apelos consumistas, cenas de violência explícita, que absorve todo este tipo de informação de forma imediata, inevitavelmente refletindo em sua forma de sentir, entender, agir e se relacionar (ZLUHN, 2013).

Conjuntamente com os adventos da tecnologia, diversos outros aspectos em metamorfose estão presentes no dia-dia, trazidos pela promessa esperançosa da “modernidade” como a paz para nossos conflitos individuais e coletivos: fácil e rápida circulação de informações, imediatismo, excesso de tarefas e carga laboral como sinal de evolução social, consumismo e a cômoda sensação da superficialidade como regra necessária a todo o

tipo de relação interpessoal. Tais fatores permeiam a realidade juvenil, principalmente daqueles que, por imperativa necessidade das mazelas sociais que vivemos estruturalmente em nosso país são, além de estudantes, trabalhadores. Conforme Zluhn (2013), precisamos ter conhecimento da realidade na qual o aluno está inserido, muitas vezes bastante distinta de nós professores, e de seus conflitos, demandas e obstáculos.

O entendimento da totalidade das etapas do trabalho com direitos humanos e de sua gestão pedagógica, bem como o respeito necessário às características e diferenças e às particularidades das realidades pessoais só vêm a partir do (re)conhecimento do contexto social e cultural da comunidade escolar. Assim, podemos nos relacionar de forma mais humana e solidária, trabalhar em conjunto e em função do auxílio da resolução das necessidades dos estudantes, uma vez que é impossível imaginar uma elaboração de projeto de educação em direitos humanos e antirracista de forma unitária e imutável se considerarmos toda a diversidade das complexas realidades sociais do Brasil.

A educação em direitos humanos, por sua vez, é o que possibilita sensibilizar e conscientizar as pessoas para a importância do respeito ao ser humano, apresentando-se, na atualidade, como uma ferramenta fundamental da construção cidadã, assim como na afirmação de tais direitos. A finalidade maior da educação em direitos humanos, portanto, é a de atuar na formação da pessoa em todas as suas dimensões a fim de contribuir ao desenvolvimento de sua condição de cidadão e cidadã, ativos na luta de seus direitos, no cumprimento de seus deveres e na fomentação de sua humanidade (TAVARES, 2007).

Portanto, a escola não pode ser considerada como um mero depósito de seres humanos e como uma metralhadora de conhecimentos técnicos e científicos

descontextualizados, mas como um local privilegiado e precioso de construção do conhecimento através de aprendizagens significativas e vivências democráticas. Desse modo, estaremos contribuindo para a formação de cidadãos críticos protagonistas de suas próprias histórias e reconhecidos como seres sociais, inseridos em uma organização social, à qual devem ser garantidas as condições de uma vida digna com igualdade e justiça social.

A igualdade, aqui, deve ser entendida não como a simples promoção das mesmas características físicas, psicológicas, cognitivas ou sociais, assim como os mesmos hábitos ou culturas, ou que de todos devam ser cobradas as mesmas reações e padrões de comportamento a todos os estímulos. Igualdade, na perspectiva que ressaltamos, leva em conta todas as diferenças dos indivíduos como sua riqueza histórica e vivencial e que serão suas habilidades pessoais potenciais para o alcance de seus objetivos e superação de suas dificuldades perante o todo, constituindo-se no exercício de sua autonomia. O ser humano, assim, deve ser considerado como um fim em si mesmo e não como um meio para se instrumentalizar a obtenção de um determinado resultado (COMPARATO, 2007).

O homem, portanto, segundo Comparato (2007), embora deva ser entendido como um ser social produto de sua história e não como um meio de obtenção de outro produto final, não pode pensar somente em si e os seus fins devem considerar os fins dos outros, o que o torna um ser social que, dessa forma, precisa de seus pares para viver.

Ao estendermos nossa compreensão, aqui, podemos buscar a emergência do conceito e da experiência da solidariedade e, conseqüentemente, da generosidade. O ser humano, além de suas necessidades materiais ou fisiológicas, está envolto no amor, na fé, no afeto, na compaixão e na esperança, principalmente, para

manter viva a jornada de sua construção como indivíduo em relação com outros semelhantes realizando seus processos de construção.

#### **4 O PROJETO UNIAFRO E A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL COMO INSTRUMENTO DE GESTÃO PEDAGÓGICA DE DIREITOS HUMANOS EM TURMAS DO ENSINO MÉDIO DA PERIFERIA DE GRAVATAÍ (RS)**

##### **4.1 A ESCOLA, A CIDADE E O CONTEXTO SOCIOESPACIAL**

Localizada na interface entre a região central e a periferia do município de Gravataí, Região Metropolitana de Porto Alegre (Figura 1), a escola no qual o projeto foi executado está inserida em um claro contexto vivenciado por milhares de escolas públicas brasileiras encravadas no coração da “periferia das periferias” das grandes capitais: o da violência, do tráfico e da vulnerabilidade social. Apesar de tamanhos obstáculos, os alunos do ensino médio, na maioria dos casos, encontram-se em espectro socioeconômico um pouco distinto, uma vez que a maioria destes jovens do ensino noturno trabalha durante o dia, tamanha a necessidade imposta pelas condições financeiras precárias as quais suas famílias se encontram.

Conforme Bersntein (1996), a relação entre aprendizagem e posições de classe, entre estruturas de classe e estruturas de consciência auxilia no desenvolvimento do conjunto de princípios, de aquisição tácita e social, que regulam as interações comunicativas conferindo legitimidade e relevância para os significados propostos, conforme suas ações nas atividades, pelos sujeitos envolvidos no processo.

Figura 1 - Localização do município de Gravataí, RS



Fonte: Google Maps

Fica claro aqui, em consonância com Leite (2007), a preocupação em desvelar as teias complexas envolvidas nas práticas escolares, permanentemente articuladas com contextos sociais mais amplos (LEITE, 2007, p. 22). Com relação às diretrizes quanto ao trabalho com a educação das relações étnico-raciais, a escola baseia-se (embora nunca o tenha usado até então) no documento “Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais” (BRASIL, 2004):

Espaço privilegiado de inclusão, reconhecimento e combate às relações preconceituosas e discriminatórias. Apropriação de saberes e desconstrução das hierarquias entre as culturas... “Reconhecimento e resgate da história e cultura afro-brasileira e africana como condição para a construção da identidade étnico-racial brasileira.

Os dizeres referentes ao PPP, que são escassos e genéricos, fazem clara referência à lei 10.639/2003, que tornou obrigatórios o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira na educação básica, em sintonia com os ensejos do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/1990) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996). Entretanto, assim como constatou Ramos (2014), esta lei e sua complementação (Lei

11.645/2008) ainda carecem de maior discussão e do estabelecimento de suas bases com maior clareza, para que possam extrapolar o campo da generalização e da restrição de suas ações a um evento anual e que seja mais do que um mero “cumpridor de cota” e sim efetivamente um projeto pedagógico contínuo.

#### 4.2 MATERIAIS E MÉTODOS: AÇÕES PEDAGÓGICAS E GESTÃO PEDAGÓGICA DE DIREITOS HUMANOS NO AMBIENTE ESCOLAR

No mês de agosto de 2016 iniciou-se o projeto UNIAFRO na Escola Estadual Adelaide Pinto de Lima Linck, na periferia de Gravataí (RS) através da ação pedagógica conjunta entre docentes e discentes com uma turma de 2ª e outra de 3ª série no ensino médio noturno. As atividades foram realizadas em 05 (cinco) etapas, que serão descritas a seguir:

Etapa 1: durante algumas aulas ao longo dos meses agosto e setembro de 2016, foram realizados debates e discussões sobre a importância e papel do negro na produção do espaço social, produto fundamental da análise sobre direitos humanos, e promotor de todas as consequências socioespaciais do trabalho humano sobre as cidades, conforme descrito anteriormente. Para tanto, para as primeiras etapas do debate foi selecionado o seguinte fragmento de texto, ‘Xenofobia e racismo’ do Jornal O Globo, de 13 de julho de 2001, distribuído aos alunos e disponibilizado tempo de 5 minutos para leitura e reflexão do seguinte fragmento:

As recentes revelações das restrições impostas, há mais de meio século, à imigração de negros, judeus e asiáticos durante os governos de Dutra e Vargas chocaram os brasileiros amantes da democracia. Foram atos injustos, cometidos contra estes segmentos do povo brasileiro que tanto contribuíram para o engrandecimento de nossa nação. Já no Brasil atual, a imigração de estrangeiros parece

liberalizada e imune às manchas do passado, enquanto que no continente europeu marcha-se a passos largos na direção de conflitos raciais onde a marca principal é o ódio dos radicais de direita aos imigrantes. Na Europa, a história se repete com o mesmo enredo centenário: imigrantes são bem-vindos para reforçar a mão-de-obra local em momentos de reconstrução nacional ou de forte expansão econômica; após anos de dedicação e engajamento à vida local, começam a ser alvo da violência e da segregação. (O Globo, 13/7/01).

Após leitura e interpretação do primeiro texto, é distribuída aos alunos a letra de música "Racismo é burrice", do cantor e compositor Gabriel, O Pensador, acompanhada da música. A letra de música é apresentada a seguir:

**Racismo é burrice**  
(Gabriel O Pensador)

Salve, meus irmãos africanos e lusitanos,  
do outro lado do oceano  
"O Atlântico é pequeno pra nos separar,  
porque o sangue  
É mais forte que a água do mar"  
Racismo, preconceito e discriminação em  
geral;  
É uma burrice coletiva sem explicação  
Afinal, que justificativa você me dá para  
um povo que precisa de união.  
Mas demonstra claramente  
Infelizmente Preconceitos mil  
De naturezas diferentes.  
Mostrando que essa gente.  
Essa gente do Brasil é muito burra  
E não enxerga um palmo à sua frente  
Porque se fosse inteligente esse povo já  
teria agido de forma mais consciente  
Eliminando da mente todo o preconceito  
E não agindo com a burrice estampada  
no peito  
A "elite" que devia dar um bom exemplo  
É a primeira a demonstrar esse tipo de  
sentimento  
Num complexo de superioridade infantil  
Ou justificando um sistema de relação  
servil  
E o povão vai como um bundão na onda  
do racismo e da discriminação  
Não tem a união e não vê a solução da  
questão

Que por incrível que pareça está em nos-  
sas mãos  
Só precisamos de uma reformulação ge-  
ral  
Uma espécie de lavagem cerebral  
Racismo é burrice  
Não seja um imbecil  
Não seja um ignorante  
Não se importe com a origem ou a cor do  
seu semelhante  
O quê que importa se ele é nordestino e  
você não?  
O quê que importa se ele é preto e você é  
branco  
Aliás, branco no Brasil é difícil, porque no  
Brasil somos todos mestiços  
Se você discorda, então olhe para trás  
Olhe a nossa história  
Os nossos ancestrais  
O Brasil colonial não era igual a Portugal  
A raiz do meu país era multirracial  
Tinha índio, branco, amarelo, preto  
Nascemos da mistura, então por que o  
preconceito?  
Barrigas cresceram  
O tempo passou  
Nasceram os brasileiros, cada um com a  
sua cor  
Uns com a pele clara, outros mais escura  
Mas todos viemos da mesma mistura  
Então presta atenção nessa sua baba-  
quice  
Pois como eu já disse racismo é burrice  
Dê a ignorância um ponto final:  
Faça uma lavagem cerebral  
Racismo é burrice  
Negro e nordestino constroem seu chão  
Trabalhador da construção civil conhecido  
como peão  
No Brasil, o mesmo negro que constrói o  
seu apartamento ou o que lava o chão de uma  
delegacia  
É revistado e humilhado por um guarda  
nojento  
Que ainda recebe o salário e o pão de  
cada dia graças ao negro, ao nordestino e a todos  
nós  
Pagamos homens que pensam que ser  
humilhado não dói  
O preconceito é uma coisa sem sentido  
Tire a burrice do peito e me dê ouvidos  
Me responda se você discriminaria  
O Juiz Lalau ou o PC Farias  
Não, você não faria isso não  
Você aprendeu que preto é ladrão  
Muitos negros roubam, mas muitos são  
roubados



E cuidado com esse branco aí parado do  
seu lado  
Porque se ele passa fome  
Sabe como é:  
Ele rouba e mata um homem  
Seja você ou seja o Pelé  
Você e o Pelé morreriam igual  
Então que morra o preconceito e viva a  
união racial  
Quero ver essa música você aprender e  
fazer  
A lavagem cerebral  
Racismo é burrice  
O racismo é burrice mas o mais burro não  
é o racista  
É o que pensa que o racismo não existe  
O pior cego é o que não quer ver  
E o racismo está dentro de você  
Porque o racista na verdade é um tre-  
mendo babaca  
Que assimila os preconceitos porque tem  
cabeça fraca  
E desde sempre não para pra pensar  
Nos conceitos que a sociedade insiste em  
lhe ensinar  
E de pai pra filho o racismo passa  
Em forma de piadas que teriam bem mais  
graça  
Se não fossem o retrato da nossa igno-  
rância  
Transmitindo a discriminação desde a in-  
fância  
E o que as crianças aprendem brincando  
É nada mais nada menos do que a estu-  
pidez se propagando  
Nenhum tipo de racismo - eu digo ne-  
nhum tipo de racismo - se justifica  
Ninguém explica  
Precisamos da lavagem cerebral pra aca-  
bar com esse lixo que é uma herança cultural  
Todo mundo que é racista não sabe a ra-  
zão  
Então eu digo meu irmão  
Seja do povão ou da "elite"  
Não participe  
Pois como eu já disse racismo é burrice  
Como eu já disse racismo é burrice Ra-  
cismo é burrice  
E se você é mais um burro, não me leve a  
mal  
É hora de fazer uma lavagem cerebral  
Mas isso é compromisso seu  
Eu nem vou me meter  
Quem vai lavar a sua mente não sou eu  
É você.

A partir destas duas atividades ge-  
radoras iniciais dentro da primeira parte do  
projeto, foram suscitados importantes dis-  
cussões acerca do racismo no Brasil e nas  
bases em que ele se fundamenta.

O próximo passo do projeto, após a  
base de discussão trabalhada em sala de  
aula, direcionou as práticas de finalização  
do projeto, fundamento em 04 (quatro)  
etapas seguintes: na primeira, os alunos  
das duas turmas de ensino médio foram  
reunidos no auditório da escola, recebe-  
ram um questionário com perguntas sobre  
a importância da política de ações afirma-  
tivas de combate ao racismo e sobre a de-  
sigualdade racial no Brasil, e pedido que  
respondessem, de acordo com as seguin-  
tes questões:

- 1) Você concorda com a Lei de Cotas?  
Sim ou não? Por quê?
- 2) Com quais tipos de cotas você con-  
corda? Por quê?
- 3) A Lei de Cotas não trata as pessoas de  
maneira desigual? Sim ou não? Por  
quê?
- 4) A Lei de Cotas não vai aumentar a dis-  
criminação? Sim ou não? Por quê?
- 5) As cotas raciais ferem a meritocracia?  
Sim ou não? Por quê?
- 6) Quem define quem é negro no Brasil?

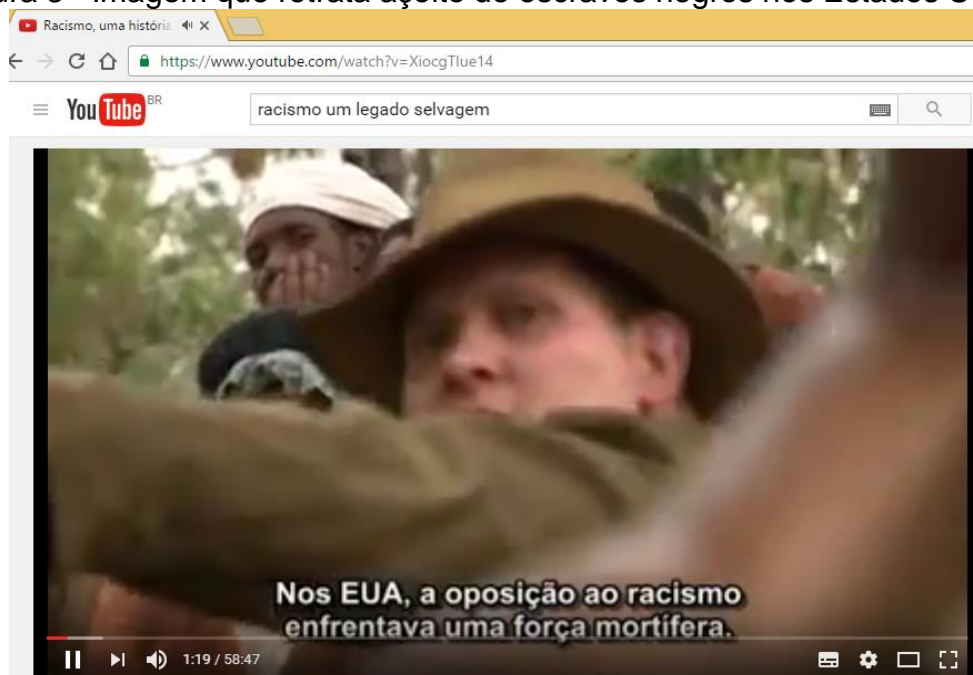
A etapa seguinte consistiu em as-  
sistir a trechos do documentário "Racismo,  
uma história – Parte 3: um legado selva-  
gem", produzido pela emissora BBC, a  
partir do *site* de vídeos *Youtube* (Figuras  
2, 3 e 4).

Figura 2 - Imagem que retrata repressão contra o movimento negro nos Estados Unidos em uma manifestação



Fonte: BBC (2007).

Figura 3 - Imagem que retrata açoite de escravos negros nos Estados Unidos



Fonte: BBC (2007).

Figura 4 - Imagem que retrata comércio de escravos negros nos Estados Unidos



Fonte: BBC (2007).

Figura 5 - Turmas da 2ª e 3ª séries do ensino médio no momento final de realização do projeto



Fonte: Acervo pessoal.

A quarta etapa da parte final do trabalho consistiu em um debate instigado pelo professor construindo um espaço de diálogo e discussão sobre as reflexões e discutidas geradas acerca das duas primeiras partes da atividade.

Na etapa final, após a rodada de debates, um representante do movimento negro da região foi convidado para participar para a realização de uma “Roda de Conversa e Debate”, que podemos conferir nas imagens apresentadas na Figura 5.

## 5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em meio a tantas impressões, percepções e constatações, torna-se difícil delinear uma linha de resultados oriundos do projeto. No entanto, conseguimos listar e problematizar os frutos deste trabalho por cada etapa realizada.

Durante a primeira etapa do projeto, que consistiu no embasamento teórico do tema e nas atividades introdutórias listadas anteriormente - a do fragmento do texto do Jornal "O Globo" e a música "Racismo é burrice" de Gabriel, O Pensador" - já é possível constatar uma difícil marca enraizada em nossa sociedade e que, sobremaneira, independente de esforços mil nos últimos anos em termos de políticas públicas, sobressaem-se quando se tenta pautar a questão do racismo: o poder da minimização e do senso comum sobre a causa.

Embora reajam positivamente aos fatos apresentados e discutidos sobre casos de preconceito racial e ataque aos negros, surgem inúmeros questionamentos sobre a necessidade de políticas públicas empregadas no combate ao racismo, reforçadas pelo senso comum e alegando o sentido destas políticas estarem agindo a favor, e não contra o preconceito, é o famoso mito do "reforço" ao preconceito. Kaercher e Furtado (2014), nos apoia nesse sentido, afirmando a existência dos mitos raciais, e de como estas atividades são importantes no sentido de vencer o desafio do senso comum e do conservadorismo e desacomodar educadores e educandos e assim retirar-lhes o conformismo com relação às desigualdades socialmente construídas e impostas (KAERCHER; FURTADO, 2014).

A etapa seguinte do projeto também mostra latentes elementos do pensamento mítico racista historicamente construído a partir da percepção dos alunos com relação a algumas perguntas do questionário sobre ações afirmativas de

combate ao racismo. A seguir, são listados alguns exemplos de perguntas e respostas dos alunos nesse sentido:

1) Você concorda com a Lei de Cotas? Sim ou não? Por quê?

- Resposta 1: *"Não, porque a cor da pele não teria que ter influência em cargos e etc... somos todos iguais, independe da cor da sua pele e de sua classe social..."*

- Resposta 2: *"Não, porque elas fazem com que as pessoas sejam preconceituosas com um ser de sua mesma espécie, ou seja, faz com que não haja igualdade..."*

2) Com quais tipos de cotas você concorda? Por quê?

- Resposta 1: *"Nenhum, porque todas são cotas que são criadas com o objetivo de fazer que haja desigualdade entre as classes que também foram criadas para gerar desigualdade".*

- Resposta 2: *"Nenhuma, porque não teria que ter cota, mas por outro lado é necessário porque existe muito preconceito das partes".*

3) A Lei de Cotas não trata as pessoas de maneira desigual? Sim ou não? Por quê?

- Resposta 1: *"Sim, porque uma pessoa tem cota e a outra não? Porque ela é pobre? Porque ela é negra tem que ter "cotas" para pode estudar?"*

- Resposta 2: *"Não, porque ela é um meio de igualar todas as pessoas no mesmo patamar".*

4) A Lei de Cotas não vai aumentar a discriminação? Sim ou não? Por quê?

- Resposta 1: *"Sim, porque tira o direito de quem tem seus méritos e é julgado como uma pessoa sem méritos apenas por sua cor".*

- Resposta 2: *"Sim, porque pessoas com deficiência e pessoas negras acabam se sentindo rejeitadas e discriminadas por*

*outras pessoas, por olhares críticos, piadas, etc.”*

5) As cotas raciais ferem a meritocracia?

Sim ou não? Por quê?

- Resposta 1: *“Sim, porque tão lá por causa de uma cota e não por mérito!”*

- Resposta 2: *“Sim, porque a meritocracia está voltada somente para os resultados, e as cotas estão voltadas para outras questões”.*

6) Quem define quem é negro no Brasil?

- Resposta 1: *“A própria pessoa define se é branca ou negra”.*

- Resposta 2: *“O governo infelizmente por criar leis que incentivam a definição de “raça””.*

Ao analisarmos a maioria das respostas dos estudantes a partir do tipo de questionamento ao qual foram instigados, nos debruçamos com firmeza em Kaercher e Furtado (2014) novamente quando a autora ressalta o quão duro, árido e conflitivo vem sendo o cotidiano das escolas em nosso estado, não somente por históricas questões de falta de infraestrutura das escolas e trabalhistas envolvendo o professorado, mas também quanto ao embrutecimento e conservadorismo o qual vem se instigando em nossa sociedade, e que vem sendo refletido fielmente em nossos jovens, somado à demanda do cumprimento das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que, dentro desse complexo panorama, parecem orbitar a legislação de outro planeta, e não do Brasil atual.

Conforme Kaercher e Furtado (2014), muitas vezes, nós, professores, nos deparamos com situações em que não temos fôlego para ter a responsabilidade de resolver mazelas raciais que são geradas em espaços, na maioria dos contextos, longe do ambiente escolar.

Para Bernstein (1996), é esse conjunto de regras implícitas que faz a ligação

entre as estruturas de classe social, a consciência individual e coletiva e as interações sociais, em um processo de recontextualização pedagógica dos discursos originados em outros contextos fora da escola (LEITE, 2007).

Segundo Santos (2009), o processo de construção do conhecimento escolar não é derivado da lógica existente no campo científico da produção desses conhecimentos. O processo de ensino-aprendizagem é um processo social e nele o discurso de regras fornece as ordens próprias do discurso.

O ensino e a aprendizagem também se dão no ato de enxergar em si o outro e no outro a si mesmo, construindo os laços com o processo de construção da identidade a partir destas percepções ontológicas.

Neste sentido, a próxima etapa do projeto caracterizou bem este processo. Ao assistirem a trechos do documentário “Racismo, uma história – Parte 3: um legado selvagem”, produzido pela emissora BBC (2007), a partir do site de vídeos YouTube, os alunos puderam colocar-se no lugar do que acontecia com os negros nas passagens mostradas. Desde dolorosas e cruéis histórias dos tempos de real escravidão até horrendos episódios e campanhas pró-racismo nas décadas de 1930, 1940, 1950 e 1960 nos Estados Unidos, eles puderam identificar-se, enxergar-se e assim (re)construir sua identidade a partir da atividade. A identidade está justamente vinculada à construção da cultura, em uma rede que pontua as suas diferenças e especificidades a partir de distintas condições históricas (PIRES, 2014).

Na atividade final do projeto, em data posterior, o convidado do movimento negro da região chegou em meio ao primeiro período de aula, quando iniciaria a etapa. Ao contar sua história, de uma infância pobre até conseguir chegar à Faculdade de Música da UFRGS já com a vida socioeconômica da família em melhor

situação que lhe propiciaram boas condições para estudo e, posteriormente, de trabalho, por esta razão, tocou os estudantes. Entretanto, é importante ressaltar que as questões relativas ao preconceito racial sempre se sobrepuseram sobre as sociais em sua vida, denotando a força negativa do racismo em nossa sociedade como, provavelmente, o maior dos preconceitos. Entretanto, no Brasil, a pobreza e a miséria estão intimamente atreladas à questão racial.

De acordo os dados da Pesquisa Mensal de Emprego (PME), realizada pelo IBGE em 2013, um trabalhador negro no Brasil ganha, em média, um pouco mais

da metade (57,4%) do salário recebido pelos trabalhadores brancos. Numericamente, isso representa uma média de rendimentos de R\$ 1.374,79 para os trabalhadores negros, enquanto a média dos trabalhadores brancos é de R\$ 2.396,74 (Tabela 1).

Embora tenha havido uma diminuição do nos últimos dez anos, ela continua elevada (IBGE, 2013). Conforme os dados retrospectivos do IBGE dos últimos 20 (vinte) anos, desde 2003 os salários pagos a pretos ou pardos aumentaram, em média, 51,4%, enquanto o dos indivíduos de cor branca aumentou em média 27,8%.

Tabela 1 - Rendimento médio real habitualmente recebendo no trabalho principal, segundo a cor ou raça, por regiões metropolitanas (em reais) a preços de dezembro/2013

	Total	Recife	Salvador	Belo Horizonte	Rio de Janeiro	São Paulo	Porto Alegre
<b>Branca</b>							
2003	1875,19	1644,33	2704,03	1780,80	1853,34	1969,62	1466,41
2004	1858,43	1622,76	2589,50	1774,23	1838,33	1957,11	1473,53
2005	1903,28	1723,67	2429,72	1830,09	1918,53	2001,34	1454,34
2006	1960,69	1684,26	2534,58	1885,77	1948,84	2092,21	1506,10
2007	2039,54	1703,94	2555,53	1967,98	2076,56	2156,57	1579,73
2008	2103,88	1696,98	2734,98	2092,29	2186,29	2201,92	1617,00
2009	2170,31	1693,65	2742,73	2177,39	2253,73	2268,86	1680,08
2010	2248,81	1925,98	2779,09	2249,20	2448,26	2276,74	1797,26
2011	2295,08	1847,88	2893,18	2386,63	2571,61	2274,89	1847,47
2012	2361,92	1928,21	2998,31	2582,06	2591,43	2358,09	1881,36
<b>2013</b>	<b>2396,74</b>	<b>1892,33</b>	<b>2523,49</b>	<b>2555,19</b>	<b>2656,86</b>	<b>2408,31</b>	<b>1975,26</b>
<b>Preta / Parda</b>							
2003	907,98	824,27	872,41	901,69	957,89	932,83	885,99
2004	909,64	802,19	883,83	893,47	947,12	947,37	881,27
2005	922,26	798,35	909,56	904,32	954,00	965,38	881,85
2006	978,82	824,50	954,56	986,35	998,01	1028,53	921,42
2007	1011,52	857,17	993,25	1034,65	1035,41	1041,89	969,93
2008	1068,22	850,56	1049,78	1092,97	1105,53	1103,77	998,57
2009	1115,76	886,63	1120,89	1147,21	1164,65	1137,21	1076,39
2010	1191,27	989,18	1221,22	1222,65	1245,37	1196,08	1105,70
2011	1243,80	1044,46	1282,77	1267,00	1298,65	1244,43	1161,15
2012	1325,97	1150,18	1326,48	1391,34	1361,41	1328,65	1232,59
<b>2013</b>	<b>1374,79</b>	<b>1193,19</b>	<b>1290,92</b>	<b>1415,89</b>	<b>1456,49</b>	<b>1386,46</b>	<b>1305,48</b>

FONTE: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Mensal de Emprego

\* Médias das estimativas mensais

Fonte: Adaptada pelo autor de IBGE (2013).

A partir desta interação, a construção das identidades passa pelo papel fundamental da escola e dos projetos pedagógicos nesse processo. O fortalecimento das identidades por meio dos significados anexados aos discursos de representatividade permite a constituição de um movimento de (re)posição de si mesmo, do outro, da sociedade e do espaço (PIRES, 2014).

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise empreendida chegamos à consideração de que, embora muitas ações tenham sido e estão sendo empreendidas em prol de uma educação de forte combate ao racismo, o caminho a se trilhar ainda é longo, árduo e doloroso, porém extremamente necessário.

O que fica, deste projeto, é a certeza de várias necessidades. Desde o desvelamento do racismo como tema da ação pedagógica, passando pela compreensão do protagonismo negro nos espaços de fala que devem, sim, ser ampliados e, quando ampliados, aprimorados até o clamor de um Estado cada vez mais forte e que, dentro do que chama-se de “força”, se faça cada vez mais presente nas comunidades, principalmente as mais pobres.

Apenas com o suprimento destas mazelas é que a sociedade e o Estado podem perceber a existência destas comunidades, dos negros e que assim possam ouvi-los no processo de construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

## REFERÊNCIAS

BBC. **Racismo, uma história.** Parte 3: um legado selvagem. 2007 (58 min 47s). Canal Filosofando Ciências humanas em debate. Disponível em: <http://bit.ly/2dxKwhy>. Acesso em: 20 set. 2016.

BERNSTEIN, B. **Pedagogy control and identity: theory, research, critique.** Londres: laylor & Francis, 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF, 2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 3/2004, de 10 de março de 2004.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF, 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF, 2004

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF, 2008.

COMPARATO, F. K. **A afirmação histórica dos direitos humanos.** São Paulo: Saraiva, 2007.

DAMIANI, Amélia Luisa. **População e geografia**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

HISSA, Cássio. **A mobilidade das fronteiras**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Características étnico-raciais da população**: classificações e identidades. Rio de Janeiro, 2013.

KAERCHER, Gládis E. P. S.; FURTADO, T. F. (org). **Curso de aperfeiçoamento UNIAFRO**: política de promoção da igualdade racial na escola. Porto Alegre: UFRGS, 2014.

LEITE, Antônio Ferreira. **Giros e pontos, moradores e foliões**: identidade étnica e mobilidade espacial na comunidade negra rural de Água Limpa, Faina, Goiás. Dissertação (Mestrado em Geografia) - IESA-UFG, Goiânia, 2007.

MORAES, Antonio Carlos Robert. **Ideologias geográficas**. 2. ed. São Paulo: Ed. Annablume, 1989.

PIRES, Cláudia L.Z. Territórios, significações etnoculturais e educação. *In*: KAERCHER, Gládis E. P. S.; FURTADO, T. F. (org). **Curso de aperfeiçoamento UNIAFRO**: política de promoção da igualdade racial na escola. Porto Alegre: UFRGS, 2014.

RATTS, Alecsandro J. P. **Eu sou atlântica**: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. São Paulo: Instituto Kuanza, Imprensa Oficial, 2007.

RATTS, Alex; RIOS, Flavia. **Lélia Gonzalez**. São Paulo: Selo Negro, 2010.

SAID, Edward. **O Orientalismo**: o Oriente como invenção do Ocidente. São Paulo, Companhia das Letras, 1990.

SANTOS, Isabel Silveira dos. **Abram-se as cortinas**: representações étnico-raciais e pedagogias do palco no teatro de Arthur Rocha. Dissertação (Mestrado) - Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2009.

SANTOS, José Antônio dos. **Prisioneiros da História**: trajetórias intelectuais na imprensa negra meridional. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Nobel, 1987.

TAVARES, S. Educar em direitos humanos. *In*: SILVEIRA, R. M. G. *et al.* (org.). **Educação em Direitos Humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

VEIGA, Cynthia Greyve. Escola Pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. **Revista Brasileira de Educação**, v.13, n.39, p. 502-516, set/dez. 2008.

ZLUHN, Mara Regina. **Educação em Direitos Humanos na Educação Básica**. Indaial: Uniasselvi, 2013.

Recebido em: 17/06/2020

Aceito em: 10/07/2020



## INTELIGÊNCIA SENCIENTE, ESCOLA E SAÚDE DOCENTE

## SENTIENT INTELLIGENCE, SCHOOL AND TEACHER HEALTH

Giovani Meinhardt<sup>1</sup>

**Resumo:** A inteligência senciente argumenta sobre a profundidade da novidade do que outrora consistia em duas faculdades humanas. Em termos educacionais, o grupo de alunos, através da inteligência senciente, apreende a professora à frente de qualquer intenção pedagógica.

**Palavras-chave:** Apreensão. Escola. Impressão. Inteligência senciente. Realidade.

**Abstract:** Sentient intelligence argues about the depth of the novelty of what once consisted of two human faculties. In educational terms, the group of students, through sentient intelligence, apprehends the teacher ahead of any pedagogical intention.

**Keywords:** Apprehension. School. Impression. Sentient intelligence. Reality.

## 1 A ABORDAGEM RECENTE DA QUESTÃO

Para abordarmos a inteligência senciente, é necessário retroagirmos alguns passos e fazermos duas digressões: a) uma mais recente ligada ao mercado editorial e b) outra antiga, no fundamento da inteligência e da sensibilidade.

Em 1995 Daniel Goleman, um conhecido jornalista científico do *The New York Times*, publica o livro *Inteligência emocional*, um *best-seller* quase instantâneo. O que torna um livro *best-seller* mundial na psicologia repousa justamente naquilo que as pessoas *querem ouvir* e não naquilo que elas *precisam ouvir*. Goleman não retira suas ideias do nada. Ele aplica as ideias do consultor de administração de empresas David C. McClelland à questão

da liderança nos negócios. As ideias de McClelland haviam revolucionado o recrutamento profissional na época.

Rapidamente o livro de Goleman entra no roll utilitário da lógica empresarial dos recursos humanos. A inteligência emocional é canalizada para uma maior e mais qualificada produção do indivíduo no mundo do trabalho. Aqui há uma contradição: a proposta global de inteligência e emoção acomoda-se em um nicho particular, tornando-se, na prática, parcial. A maior virtude do livro talvez seja seu título. É nele também que encontramos seu maior problema. Por que o *best-seller* de Goleman não foi intitulado *Emoção do inteligir?* Isso modificaria toda a perspectiva de tratamento da questão. Ainda, a emoção aparenta subjugação ao inteligir na terapêutica proposta por Goleman. A

<sup>1</sup> Doutor em Filosofia. Psicólogo educacional e professor do Instituto Ivoti.  
E-mail: [giovani.meinhardt@institutoivoti.com.br](mailto:giovani.meinhardt@institutoivoti.com.br)

emoção por si só seria um descalabro?

O sucesso editorial de Goleman não pode ser deixado em pune. Um famoso psicólogo antes dele alcançou fama mundial com a mesma aplicabilidade no mundo dos negócios: Abraham Maslow. Seu pensamento foi alocado para as administrações porque suas ideias sobre autorrealização e autossatisfação seduziram o mundo dos negócios. A hierarquia das necessidades obedeceu a um padrão elitista: a vida da carreira foi maior que a vida privada, reforçando a filosofia do mérito individual. Conta a história que Maslow observou cerca de vinte pessoas, entre elas, muitos indivíduos bem sucedidos com ambições grandiosas<sup>2</sup>. Ainda, Maslow refletiu sobre o conceito de sinergia. Ambas as reflexões, contudo, careciam de aprofundamento conceitual e eram, por sua vez, distintas de qualquer conjecturação filosófica.

O desapontamento das instituições a respeito da teoria de Maslow não demorou a surgir<sup>3</sup>. O universo editorial, como assinala Raewyn Connell, está repleto de *psicologia pop*<sup>4</sup>. Assim, a sinergia foi elençada como mais uma entre outras falácias, gerando desapontamento no mundo corporativo. Harold Geneen e Brent Bowers escreveram em 1999 o livro *Synergy and Other Lies* (Sinergia e outras mentiras), atestando a frustração da aplicabilidade do conceito de sinergia, que na prática funcionava mais como um

conglomerado de instituições ou pessoas *sem relação*. Esse é apenas um recorte do quanto a realidade pede fundamentação sólida e destrói ideias advindas de *gurus* e não de professores.

Todavia, nós como professores reiteradamente somos interpelados pela comunidade da qual vivemos. O conceito *inteligência emocional* tornou-se mundano e a sociedade espera o *mais* da realidade quando indaga um docente. Logo, quando nos oferecem o arcabouço conceitual amplamente socializado da inteligência emocional, a comunidade em geral não espera escutar *mais do mesmo* de um professor.

## 2 UMA SEPARAÇÃO MAL SUCEDIDA

Segundo Ferraz Fayos (2013, p. 65), a história do pensamento “[...] manteve uma oposição constante entre sentir e conhecer, entre a sensibilidade e o entendimento (ou a inteligência e a razão), entre sensação e intelecto”. Esses dualismos geraram novos problemas de toda ordem, inclusive nas práticas pedagógicas do mundo ocidental. “Admite-se, em geral, que a sensibilidade está aberta às influências do mundo exterior e que a inteligência submete os dados recebidos pela sensibilidade a certas operações específicas: as de formar conceitos, de julgar e de raciocinar”. (FERRAZ FAYOS, 2013, p. 65). Ao serem transformadas em faculdades

<sup>2</sup> “O método de pesquisa e os dados de Maslow têm sido criticados a partir da alegação de que sua amostra de cerca de vinte pessoas é demasiado pequena para permitir generalizações. Além disso, seus sujeitos foram escolhidos segundo seus próprios critérios subjetivos de saúde psicológica, e os seus termos são definidos de maneira ambígua e inconsistente” (SCHULTZ; SCHULTZ, 1994, p. 397).

<sup>3</sup> A teoria da autorrealização “foi aplicada nos negócios e na indústria, onde muitos executivos acreditam que a necessidade de autorrealização é uma útil força motivadora e uma fonte potencial de satisfação no trabalho. Apesar de sua popularidade entre os líderes de negócios, a teoria tem um baixo grau de validade científica e uma aplicabilidade apenas limitada ao mundo do trabalho” (SCHULTZ; SCHULTZ, 1994, p. 397).

<sup>4</sup> “Uma indústria inteira de psicologia pop nos diz que mulheres e homens são naturalmente opostos em seus pensamentos, emoções e capacidades. O livro mais popular desse gênero literário, que nos garante que homens e mulheres são seres de planetas diferentes, vendeu 50 milhões de cópias e foi traduzido para cinquenta idiomas. Outros livros do tipo e infinitos artigos em revistas populares nos dizem que homens e mulheres se comunicam de maneira distinta, que meninos e meninas aprendem de diferentes maneiras, que os hormônios tornam os homens guerreiros ou que o ‘sexo do cérebro’ comanda nossa vida” (CONNELL; PEARSE, 2015, p. 85-86).

independentes que por vezes se relacionam, razão e sensibilidade trilham caminhos paralelos, mas com autoatribuições específicas de difícil síntese. Como constata Zubiri (2010, p. 67) o resultado foi paradoxal; no momento em que pessoa e razão “[...] julgaram ser tudo, perderam-se a si mesmos; foram de certo modo, aniquilados”. Aqui cabem as seguintes perguntas: quantos professores exercitam a profissão apenas racionalmente? Quais as consequências do percurso profissional destituído de sensibilidade? Existe espaço para algo além da inteligência?

Ao contrário do que a concepção consensual ingênua afirma, não foi Descartes que, dividindo corpo e alma, protagonizou uma série de dualismos. O pensamento grego “[...] ao distinguir o sentir e o inteligir como dois atos totalmente diferentes para chegar às coisas, não so elevaram o saber a uma faculdade, como deixaram sem tratamento o sentir, dualizando, para sempre no pensamento ocidental, o sentir e o inteligir.” (FERNÁNDEZ TEJADA, 2011, p. XXXV).

A ausência de tratamento do sentir está patente no mundo ocidental com a marca taxonômica *homo sapiens*. Cunhado como homem sábio, o ser humano está longe de responder a essa atribuição. Ao mesmo tempo, o ser humano está aquém e além do reducionismo terminológico *sapiens*. Preocupado com a sucessão ininterrupta de milhares de divisões e especialidades, Zubiri (2010, p. 45) constata que “[...] o mundo se acha afetado de decomposição interna”. Os múltiplos conhecimentos não se comunicam, mas exercitam através de seus porta-vozes a sobreposição onde vale a perspectiva de cada qual: alguns partidários da

inteligência e outros dos sentidos. Essa divisão emblemática penetrou em vários âmbitos, não deixando impunes áreas como a educação.

A psicanalista francesa Françoise Dolto (2005, p. 135) refletia sobre a criança dizendo que “Fala-se muito dela, mas não se fala com ela”. Traduzindo, podemos observar teorias em uma criança, mas importa também percebermos e entrarmos em relação com a criança. O trágico no exercício pedagógico está na cisão ou “[...] a 'oposição' entre duas ordens completamente diferentes, a *ordem da razão* e a *ordem do coração*”.<sup>5</sup> (GRACIA, 2017, p. 37, grifo do autor).

### 3 A REALIDADE

Antes de iniciarmos a jornada sobre a inteligência senciente, importa conceber o que até então foi a índole formal da inteligência para muitas áreas de conhecimento. Segundo Zubiri (2008, p. 333) o conhecimento universal entendeu “[...] sempre que a inteligência é formalmente conceber e julgar. Não é falso que a inteligência conceba e julgue, ou mesmo que apenas a inteligência conceba e julgue. Mas a questão é diferente: a inteligência é conceber e julgar formalmente?”<sup>6</sup>

Conceber as coisas e julgá-las parece um tanto rebuscado para a mente infantil. Haveria algo que fundamente a concepção das coisas e o julgamento delas? Zubiri (2008, p. 333) admite que há algo mais profundo: “[...] a função formal e radical da inteligência consiste em apreender as coisas como realidades, na forma de realidade”.<sup>7</sup> A *inteligência senciente* não poder ser deduzida da tradição que separa sensibilidade e inteligência em

<sup>5</sup> “[...] la ‘oposición’ entre dos órdenes completamente distintos, el *orden de la razón* y el *orden del corazón*”.

<sup>6</sup> “[...] siempre que inteligir es formalmente concebir y juzgar. No es falso que la inteligencia concibe y juzga ni siquiera que sólo la inteligencia concibe y juzga. Pero la cuestión es otra distinta: ¿inteligir es formalmente concebir y juzgar?”

<sup>7</sup> “[...] la función formal y radical de la inteligencia consiste en aprehender las cosas como realidades, en forma de realidad”.

faculdades. Ainda, há outra novidade: a análise da apreensão humana não está mais centrada na consciência, mas na realidade.

Sob o pretexto de não apelar para uma ‘faculdade’, substantivou-se o caráter de alguns atos nossos, e esses atos se transformaram então em atos de uma espécie de ‘superfaculdade’ que seria a consciência. E isso não é um fato, é apenas uma ingente teoria. (ZUBIRI, 2011, p. 5).

A concepção da realidade da qual todos nós estamos inseridos nos leva à “[...] abordagem desse ‘em que’, de fato, consiste a percepção humana: o ‘sentir’” (EL-LACURÍA, 2013, p. 24). A apreensão humana não se consuma na consciência e, ainda, mais um dado se adiciona ao arcabouço da inteligência senciente: os dados das realidades não são propriamente estímulos. “De maneira mais geral: as ‘coisas’, para o animal, são estímulos objetivos que provocam uma resposta; para o homem, trata-se de realidades”. (ELLACURÍA, 2013, p. 24).

O contato entre o aluno e o professor não ocasiona estímulo de movimento, acomodação, ou esquemas do *estilo idealista* prescritos por Piaget. O contato de toda ordem do aluno com a escola produz realidades. Enquanto a neurociência, – base física do espírito – sublinha aspectos *intra*, escolas cognitivas destacam a importância de motivação externa para o aprender. A inteligência senciente inclui as diferentes perspectivas sem exclusividades. “Todos os sentimentos humanos, mesmo os mais elementares e superficiais, envolvem um momento de realidade como tal”.<sup>8</sup> (ZUBIRI, 2015, p. 67). Enquanto os estímulos comovem faculdades, a inteligência senciente comove realidades na vida da criança sem divisões artificiais.

O sentir e a intelecção “[...]”

constituem dois momentos de um único ato de apreensão senciente do real: é a inteligência senciente”. (ZUBIRI, 2011, p. LIV). A apreensão da realidade da sala de aula torna o espaço escolar um ícone do qual nenhum espectro virtual pode alcançar. A apreensão infantil está livre de uma possível objetividade avaliativa dela para aquilo que apreende. A inteligência senciente vem antes de qualquer vestígio de introversão. “O ato cujos momentos são o sentir e o inteligir é um ato de apreensão, de captação de alguma coisa, sem que essas expressões impliquem nenhum juízo sobre a situação ou sobre a existência do que é aprendido”. (FERRAZ FAYOS, 2013, p. 66).

As crianças estão expostas ao ambiente escolar estruturado tanto quanto as repercussões nada estruturadas da autossocialização. A infância não é passiva, mas produz agência. A apreensão, portanto, é ativa em seu princípio. “A apreensão não é uma teoria, é um fato. Vê-se uma cor ou algo colorido, ou ouço um som ou alguma coisa sonora; apreendo alguma coisa, isto é, dou-me conta de alguma coisa que está presente a mim”. (FERRAZ FAYOS, 2013, p. 66). A apreensão configura-se em um processo diário, isto é, em uma verdadeira marcha de progressão da inteligência senciente. Isso remonta a um aspecto sumamente importante e singular do ser humano que aprende: o aprendizado exige presença. “Esse ‘ser em presença’ física e somente esse ‘ser em presença’ constitui toda a atualidade do real [...]”. (FERRAZ FAYOS, 2013, p. 67). Existem muitos dados físicos em uma sala de aula, dos quais as coisas e a autossocialização humana fazem parte

<sup>8</sup> “Todos los sentimientos humanos, aun los más elementales y los más superficiales, envuelven un momento de realidad en cuanto tal”.

#### 4 SENTIR E INTELIGIR: ASPECTOS GERAIS

Primariamente, na perspectiva que estamos abordando, sentir e inteligir não são faculdades separadas. Com orgulho, ao menos as professoras dos anos iniciais percebem claramente em seus alunos o inteligir e o sentir juntos de forma indissociável. Isso leva “[...] a uma constatação sem precedente: sua separação não encontra nenhum apoio sólido nos fatos”. (FERRAZ FAYOS, 2013, p. 65). As professoras sabem o quanto a aprendizagem se dinamiza de forma unitária entre inteligência e sensibilidade. “*Sentir*, dessa forma, não é oposto de inteligir, mas parte integrante dessa experiência humana”. (FERNÁNDEZ TEJADA, 2011, p. XXXIX, grifo do autor).

Quando falamos sobre o sentir e o inteligir como faculdade única, abordamos algo anterior à inteligência emocional. A inteligência senciente em definitivo fundamenta-se de forma mais profunda.

Não se trata de uma ‘inteligência emocional’: a inteligência é senciente, porque a inteligência se dá através dos sentidos, e não através dos sentimentos, afetos ou emoções. A inteligência clássica seria inteligência *do* sensível; já a inteligência senciente é uma inteligência *no* sentir. (BELLO, 2010, p. 13, nota 5, grifo do autor).

Através dos sentidos a criança é afetada pelo professor e seu entorno, sem recursos a alguma espécie de julgamento. O sentir adorna um aspecto especial da educação infantil. Sentir e inteligir passam pelas mesmas repercussões da realidade escolar. O “sentir está dentro da

inteligência, e esta, dentro do sentir numa unidade estrutural”. (FERNÁNDEZ TEJADA, 2011, p. XLI). O sentir *sente* as realidades, quer sejam elas estruturadas no ambiente escolar ou não. “O sentimento é uma forma de estar, mas de estar na realidade, de sentir na realidade”.<sup>9</sup> (ZUBIRI, 2015, p. 333). De forma impactante o sentimento alinha-se na *formalidade* da realidade escolar, isto é, dela faz parte de forma constitutiva, inalienável e factual. O que isso quer dizer? O sentimento não é apenas o que ordinariamente entendemos por sentimento, porque para Zubiri (2015, p. 334-335, grifo do autor) “[...] todo sentimento envolve um momento de realidade. Sem isso não haveria sentimento, seria quimérico. Todo sentimento é, formalmente, *sentimento de realidade*. Se não houvesse aquele momento de realidade, não haveria sentimento”.<sup>10</sup> O sentimento difere da sensação. Ao sentir, o aluno sente realidades.

#### 5 MODO APRENSOR NA ESCOLA

Nós adultos esquecemos que fomos crianças um dia. O hábito nos faz projetar nossa experiência na infância, algo deveras equivocado. Gracia (2017, p. 25) tenta nos concientizar de nossos automatismos mentais adultos ao afirmar:

Há um fenômeno surpreendente, e é que os seres humanos são opacos às novidades. Quando lemos ou ouvimos algo novo, geralmente interpretamos mal, distorcido. A razão é clara: o quadro de referência a partir do qual julgamos o que nos é dito, é o tradicional, aquele que já tínhamos antes da novidade [...].<sup>11</sup>

<sup>9</sup> “El sentimiento es un modo de estar, pero de estar en la realidad, de sentirse en la realidad”.

<sup>10</sup> “[...] todo sentimiento envuelve un momento de realidad. Sin esto no habría sentimiento, sería quimérico. Todo sentimiento es, formalmente, *sentimiento de realidad*. Si no hubiera ese momento de realidad, no habría sentimiento”.

<sup>11</sup> “Hay un fenómeno sorprendente, y es que los seres humanos somos opacos a las novedades. Cuando leemos u oímos algo nuevo, por lo general lo interpretamos mal, torcidamente. La razón es clara: el marco de referencia desde el que juzgamos lo que se nos dice, es el tradicional, el que ya teníamos antes de la novedad [...]”.

A inteligência senciente é anterior ao repertório emocional da criança. Inclusive, precedente ao ato de julgar ou conjecturar ideias *sobre*. Claramente se reconhece apreensões que utilizam exclusivamente a razão. Na ordem da inteligência senciente existe a *apreensão simples* e ela se dá através

[...] de uma coisa entre outras, no campo da realidade. Isso começa com o que Zubiri chama de 'simples apreensão' [...]. A simples apreensão já é mediada por múltiplos elementos culturais, educacionais, etc. A simples apreensão é construção, construção livre do sujeito.<sup>12</sup> (GRACIA, 2017, p. 505).

A simples apreensão já significa uma elaboração mais sofisticada daquilo que Zubiri desejava demonstrar, a saber, uma apreensão anterior e mediada entre professor e aluno. A diferença da apreensão simples com a apreensão que Zubiri tenta demonstrar está no caráter imedito da mediação entre professor e aluno. Essa apreensão refere-se a algo ainda não construído. “Todo conteúdo mental é mediado, mas no conhecimento, ou como Zubiri prefere dizer, na *intelecção*, há algo imediato, uma condição de possibilidade de tudo o mais [...]”.<sup>13</sup> (GRACIA, 2017, p. 26). A *intelecção* infantil apreende imediatamente a realidade. O caráter dessa experiência imediata qualifica-se de forma especial. Na infância “[...] há uma experiência imediata, ao mesmo tempo sensível e inteligível, que nos coloca em contato direto com as coisas, independentemente de todas as interpretações”.<sup>14</sup> (GRACIA, 2017, p. 130).

Na perspectiva da inteligência senciente há um primeiro modo de *intelecção*

da realidade escolar, denominado *apreensão primordial* de realidade. “A *apreensão primordial* abrange todas as características da *intelecção*: a simples ‘atualização impressiva’ de alguma coisa enquanto real. E nada mais. Estruturalmente, é a *apreensão* mais simples”. (FERRAZ FAYOS, 2013, p. 68). A *apreensão primordial* sente a realidade. O aluno, através de seus sentidos, sente a realidade da escola, da sala de aula, dos colegas e da professora. “Esta *apreensão*, enquanto é *apreensão impressiva*, é um ato de *sentir*”. (ZUBIRI, 2011, p. 49-50. grifo do autor). O aluno aberto para a realidade escolar está aquém da *compreensão*, que seria um processo ulterior e já não tão simples. “A abertura não é *compreensão*, senão *impressão*”. (FERNÁNDEZ TEJADA, 2011, p. XXXI, grifo do autor).

A *impressão* é o momento do sentir. Segue-se ao momento do sentir um outro momento: o momento da realidade sentida. No que esse momento consiste? O momento de realidade sentida “[...] é formalmente o ato que chamamos de *inteligir*”. (ZUBIRI, 2011, p. 50, grifo do autor). Logo, temos o momento de sentir e o momento da realidade sentida que é o *inteligir* propriamente dito.

A *impressão* tem três momentos para a índole do processo senciente: *afecção*, *alteridade* e *força de imposição* (ZUBIRI, 2011, p. 27). O aluno sente-se afetado, o professor o impressiona e a estrutura escolar impõe sua realidade. A *atualização impressiva* demonstra que a *inteligência senciente* do aluno dos anos iniciais unitariamente toma a realidade dos atos da professora como algo dado (*alteridade*). O ato do professor tem sentido para o aluno porque está situado

<sup>12</sup> “[...] de una cosa entre otras, en el campo de realidad. Esto comienza por lo que Zubiri llama ‘simple aprehensión’ [...]. La simple aprehensión está ya mediada por múltiples elementos culturales, educativos, etc. La simple aprehensión es construcción, construcción libre del sujeto”.

<sup>13</sup> “Todo contenido mental está mediado, pero en el conocimiento, o como Zubiri prefiere decir, en la *intelecção*, hay algo inmediato, condición de posibilidad de todo lo demás [...]”.

<sup>14</sup> “[...] hay una experiencia inmediata, que es a la vez sensible e inteligible, y que nos pone en contacto directo con las cosas, al margen de todas las interpretaciones”.

especialmente, isto é, ele tem lugar e propósito (força de imposição). “As coisas reais não estão no espaço nem no tempo [...]; as coisas reais são espaçosas e temporais, algo muito distinto de estar no tempo e no espaço” (ZUBIRI, 2010, p. 28). Estar no tempo e no espaço não define propósitos. Agora, ser no espaço e no tempo escolar designa finalidades distintas de outros espaços e tempos. O ambiente espaçoso da escola fisicamente difere da de um lar. A escola temporalmente produz marcos de tempo intencionais. Além de um lugar a escola proporciona *momentos* de aprendizagem. Logo, “[...] apreender uma coisa como um momento ‘da’ realidade supõe a apreensão de um campo”. (FERRAZ FAYOS, 2013, p. 68). Esse campo reporta-se a algo muito distinto do campo doméstico. A sala de aula deflagra-se como um campo especial que difere do familiar e do mundo virtual.

A sala de aula abre-se como um ‘campo de realidade’. “‘Campo de realidade’ forma, juntamente com as de ‘abertura’, ‘relacionalidade’, ‘transcendentalidade’, uma constelação de noções e designa o espaço no qual se dá a inteligência [...]”. (FERRAZ FAYOS, 2013, p. 69). De forma *sui generis*, o campo de realidade infantil encontra na escola a égide de seu aprendizado chamado convivência: escutar, falar e participar com outros de mesma idade. O campo da realidade escolar também propicia experiências de democratização, tarefas manuais e conhecimento. Isso dignifica a escola como uma experiência primordial em vários aspectos educacionais e estruturais que diferem do ambiente familiar. “*Campo de realidade* é uma expressão que designa um dado primário da experiência: a saber, que as coisas reais se abrem a outras em um ambiente no qual elas são ‘na realidade’” (FERRAZ FAYOS, 2013, p. 69, grifo do autor). O campo de realidade aponta limitações da vida artificial na perspectiva da inteligência senciente. Ora, temos uma

diversidade de alunos e cada um aprende através de sua singularidade. O momento individual e o coletivo da sala de aula aparentemente concorrem. Esses dois momentos se sobrepõem ou estão separados? Ferraz Fayos (2013, p. 69, grifo do autor) responde que

[...] o momento individual e o momento ‘de campo’ (*campo*) são aprendidos juntos. A coisa, incluindo sua relação com outras coisas, é apreendida, atualizada de maneira direta, imediata e unitária. A coisa é apreendida simultaneamente como tal e como formando um todo com a ‘paisagem’ na qual ela se inscreve.

Onde, então, o evento da aprendizagem acontece? Na paisagem que a escola oferece em seus múltiplos ambientes: salas de aula, de música, teatro, robótica, educação física e mais além. O que todos esses ambientes regidos pelo professor conferem? Eles conferem impressões. A realidade impressionante não faculta, mas é ativa em todo seu caráter de impressão. A “[...] unidade entre sentir e inteligir se funda na impressão de realidade. Por ser uma *impressão*, ela é sentida, mas, por ser uma impressão *da realidade*, ela é intelectiva. Em toda impressão de realidade há uma abertura ao mundo”. (FERRAZ FAYOS, 2013, p. 71, grifo do autor). A impressão gera inteligência e as impressões abrem-se para o mundo porque significam aprendizagem de realidades.

As conclusões que podemos tirar até agora são profundamente impactantes: 1. a impressão de realidade dá destino à aprendizagem; 2. a impressão que não orienta o aluno para o mundo confere problemas em quem emitiu a impressão, ou seja, a professora. Em suma, “[...] a impressão de realidade, em profundidade, impõe-se com força coercitiva [...]”. (FERRAZ FAYOS, 2013, p. 71). Há uma positividade na impressão de realidade cunhada no aluno, ou seja, o otimismo da inteligência sentiente gera aprendizagens. Contudo, o automatismo da

aprendizagem não é o caso. O que isso quer dizer demonstra que a aprendizagem nem sempre acontece. Aqui verificamos um problema contornável: quando a aprendizagem não acontece, a inteligência senciente foi artificialmente separada em inteligência e sentidos.

Retornamos para a apreensão de realidade da mente infantil para entendermos a aprendizagem e quando ela não acontece. Zubiri (2015, p. 136) afirma: "A apreensão da realidade é o ato elementar da inteligência".<sup>15</sup> Apreender a realidade, segundo o universo da infância, sublinha toda sua inocência, dinamicamente voltada para o sentir interativo entre colegas e a professora. Essa afecção refere-se à apreensão da realidade do que vai ser aprendido. O rosto da professora e sua disponibilidade são dados também físicos, observáveis e concretos. Logo, a apreensão da realidade "Não é uma questão de conceito: é uma apreensão física da realidade".<sup>16</sup> (ZUBIRI, 2015, p. 136). O aluno não apreende somente a tarefa, a criança em particular apreende o professor.

Diretamente chegamos ao ponto: se o aluno se fecha, a palavra do professor, a aprendizagem não acontece. Vamos agora analisar um recorte da realidade escolar muito específico para a compreensão física da apreensão primordial da realidade. Imaginamos uma turma cujo capital cultural atesta a ausência total de pais ou responsáveis que saibam um segundo idioma. Essa mesma turma de crianças de cerca de nove anos nunca foi exposta a uma aula de inglês ou alemão, por exemplo. O segundo idioma é algo praticamente inédito. No derradeiro primeiro dia de aula eis que a professora adentra a sala já falando outro idioma o tempo inteiro. A recepção de tal atitude docente tem reflexos variegados, com certeza. Um deles, que aqui importa, vincula-se à

apreensão da realidade de alguns alunos que, surpresos, não entendem a novidade que preenche a atmosfera escolar. Alguns deles, como eu mesmo já testemunhei, se fecham a apreensão da realidade bloqueando a continuidade das aulas do específico idioma. A professora, quando indagada da dificuldade, destaca que assim aprendeu na faculdade, aplicando o método tal qual. Por sua vez, outra sala com outra professora cujos alunos apresentam o mesmo capital cultural aborda a questão com um viés que comporta a inteligência senciente. A docente cumprimenta os alunos em português e imediatamente pergunta aos alunos se eles sabem como se fala 'bom dia' em alemão ou inglês. Essa atitude impressiva da realidade difere enormemente do primeiro exemplo em toda sua simplicidade.

A questão da abordagem centrada apenas na esfera intelectual demonstra que a inteligência não é tudo nas crianças e muito menos no adulto que está no professor. De acordo com Gracia (2015, p. 11) "A apreensão humana não se esgota na inteligência, mas também é sentimento e vontade".<sup>17</sup>

## 6 POSSIBILIDADES PARA A VONTADE DO ALUNO: A SAÚDE DO PROFESSOR

A inteligência senciente desencadeia a atividade de aprendizagem. A atenção que damos à atividade do processo de aprendizagem, isto é, a vontade para ser ativo e aprender reveste-se de uma dinâmica não aparente. Conforme Zubiri (2015, p. 33)

[...] a palavra atividade, quando aplicada à vontade, tem um caráter especial. Não significa simplesmente estar agitado, fervendo, ter muito atividade. Não, não. Geralmente, os seres mais agitados são aqueles com menos atividade. A atividade é um pouco mais

<sup>15</sup> "La aprehensión de realidad es el acto *elemental* de la inteligencia".

<sup>16</sup> "No es cuestión de concepto: es una aprehensión física de la realidad".

<sup>17</sup> "La aprehensión humana no se agota en intelección, sino que además es sentimiento y voluntad".



tranquila, muito quiescente e muito repousante.<sup>18</sup>

Porém a ativa possibilidade de aprendizagem abre ou fecha o aluno para a realidade através da apreensão da realidade oferecida pelo professor em toda sua sensibilidade e inteligência comunicados fisicamente, isto é, *in loco*. A questão da possibilidade de uma apreensão primordial da realidade que conduza o aluno para uma aprendizagem salutar é o eixo da questão. Qual o motivo do professor possibilitar ou não a aprendizagem? “A possibilidade não condiz com a realidade. Muitas são as realidades cujas propriedades são conhecidas, mas que nem sempre funcionam como possibilidades [...]”.<sup>19</sup> (ZUBIRI, 2015, p. 33). Esse trecho remete especificamente para um fato não esclarecido: aquele que oferece possibilidades é o professor, mestre por excelência. O professor enquanto agente possibilitante da aprendizagem destina caminhos aos alunos via sentidos e via sentimentos. Os sentimentos “[...] não são nem mais nem menos subjetivos do que intelectões ou volições: eles envolvem formalmente um momento de realidade”.<sup>20</sup> (ZUBIRI, 2015, p. 336).

A saúde do professor reverbera diretamente na inteligência senciente do aluno, ou seja, “[...] não há possibilidade de que não esteja montada em uma realidade”.<sup>21</sup> (ZUBIRI, 2015, p. 33). O professor enquanto nó de múltiplas relações com colegas, famílias e alunos carrega a funcionalidade de um capacitor de fluxo relacional. Destarte, o professor

impressiona os alunos. Isso quer dizer que “[...] o sensível não somente nos afeta, mas essencialmente nos faz presente algo – o outro – que nos impressiona”. (FERNÁNDEZ TEJADA, 2011, p. XXXIX). O professor torna presente o propósito da vida do aluno e é um agente de afecção no aluno.

Anteriormente pensava-se que a criança apreendia o conteúdo. Não há nada mais fragmentado que isso. A criança apreende, além do conteúdo, o professor. Exatamente isso: a criança apreende o professor antes da intencionalidade pedagógica dele. “Nesta apreensão, precisamente por ser apreensão, estamos no aprendido”. (ZUBIRI, 2011, p. 40). A formação da inteligência infantil se dá nas tarefas, convivências e na figura real da pessoa do professor.

[...] apreender a realidade é o ato *elementar* da inteligência. Se concebe e se julga como as coisas são na realidade, mas apreendê-las como realidade, comportar-se com elas como realidade é precisamente o que é próprio da inteligência, seu ato *elementar*. É também um ato *exclusivo* da inteligência.<sup>22</sup> (ZUBIRI, 2008, p. 333-334, grifo do autor).

O aluno, em síntese, se comporta de acordo com o professor em muitos momentos. A realidade do professor comporta e dá comportamento, aprendizagem e realidade ao aluno. Isto é, a realidade da professora constitui a realidade apreensora do aluno. Como Gracia (2017, p. 285) observa “Os sentimentos não têm um caráter ‘consecutivo’ às sensações, como se

<sup>18</sup> “[...] la palabra actividad, cuando se aplica a la voluntad, tiene un carácter especial. No significa simplemente estar agitado, estar en ebullición, tener mucha actividad. No, no. Generalmente, los seres más agitados son los que tienen menos actividad. La actividad es algo más tranquilo, muy quiescente y muy reposado”.

<sup>19</sup> “La posibilidad no coincide con la realidad. Hay muchas realidades cuyas propiedades son conocidas, y que sin embargo no funcionan siempre como posibilidades [...]”.

<sup>20</sup> “[...] no son ni más ni menos subjetivos que las intelecciones o las voliciones: envuelven formalmente un momento de realidad”.

<sup>21</sup> “[...] no hay ninguna posibilidad que no esté montada sobre una realidad”.

<sup>22</sup> “[...] aprehender la realidad es el acto *elemental* de la inteligencia. Se concibe y se juzga cómo son las cosas en realidad, pero el aprehenderlas como realidad, el comportarse con ellas como realidad es justamente lo propio de la inteligencia, su acto *elemental*. Es, además, un acto *exclusivo* de la inteligencia”.

pensava classicamente, mas são ‘constitutivos’ da própria apreensão primordial, tanto na ordem de seus conteúdos como na de sua formalidade”.<sup>23</sup>

Considerando-se essa premissa, indagamos: qual a realidade do professor? Enquanto muitas formações pedagógicas focam as capacidades socioemocionais dos alunos cujo promotor é o professor, qual o olhar dado ao professor enquanto ente da estrutura escolar? Através de Zubiri (2015, p. 43) podemos interpretar que um professor “[...] não se pode propor, em hipótese alguma, bens mais do que aqueles que de uma forma ou de outra se enquadram precisamente em sua realidade, que deve ser plenamente realizada”.<sup>24</sup> A realidade da saúde do professor é captada primordialmente na inteligência senciente dos alunos. Importa por demais nos debruçarmos na inteligência senciente dos professores. A professora ou o professor, diante das situações de aprendizagem escolar [...] coloca nela o seu próprio bem, e aquele ato de colocar o seu próprio bem na realidade para a realidade, é exatamente o que chamamos de amor”.<sup>25</sup> (ZUBIRI, 2015, p. 42). Logicamente, as crianças captam a vontade e o amor dos professores no campo da sala de aula, mas também percebem quando esse profissional não está bem. Os aspectos socioemocionais aplicados para o próprio professor remetem à pergunta cabal: quem cuidará do professor?

## 7 A INTIMIDADE COMUNICADA

A realidade do professor, de forma

impressiva, toca os alunos. O corpo estudiantil percebe a qualificação da presença do educador. “O que se deve entender por realidade depende, necessariamente, da maneira pela qual as coisas se apresentam a nós, da maneira pela qual nós as encontramos”. (CAPONIGRI, 2013, p. 61). O que compreendemos desse trecho está na maneira como o professor se apresenta e sua potência impressora nos alunos. Essa impressão nos estudantes remete a uma intimidade docente comunicada.

A intimidade não representa algo escondido. O que é íntimo em uma pessoa refere-se às características mais singulares e próprias delas. A intimidade por si só manifesta o estado, o humor e a singularidade do professor em seu momento de sala de aula.

Intimidade é aquele momento que todas as qualidades têm [...] pelo fato de serem minhas. A cor do meu rosto pertence à intimidade, justamente por ser minha. A intimidade é o momento próprio que afeta todos os fenômenos em um determinado nível de vida [...]. Não se trata de nada escondido.<sup>26</sup> (ZUBIRI, 2015, p. 332).

Para entendermos a importância da realidade do professor e sua capacidade impressiva no aluno teremos que nos concentrar em uma questão de princípio. Há uma “[...] principialidade da realidade sobre a inteligência”. (CAPONIGRI, 2013, p. 61). O estado global de saúde do professor imprime a abertura e consecução do inteligir no aluno. Esse “[...] estatuto do princípio significa uma prioridade; a prioridade do real significa que o real que nos

<sup>23</sup> “Los sentimientos no tienen carácter ‘consecutivo’ a las sensaciones, como se ha pensado clásicamente, sino que son ‘constitutivos’ de la propia aprehensión primordial, tanto en el orden de sus contenidos como en el de su formalidad”.

<sup>24</sup> “[...] no puede proponerse, en ninguna hipótesis, más bienes que aquellos que en una o en otra forma se encuadren dentro precisamente de su realidad, la cual plenariamente tiene que ser realizada”.

<sup>25</sup> “[...]depone en ella su propio y plenario bien, y ese acto de deponer su propio bien en la realidad por la realidad, es justamente lo que llamamos el amor.

<sup>26</sup> “Intimidad es aquel momento que tienen todas las cualidades [...] por el hecho de ser mías. El color de mi cara pertenece a la intimidad, precisamente por ser mío. La intimidad es el momento de suidad que va afectando a todos los fenómenos en cierto nivel de la vida [...]. No se trata de nada oculto”.

está presente é alguma coisa cuja presença é conseqüente e subsequente ao real". (CAPONIGRI, 2013, p. 61). Sem sombra de dúvidas, a saúde do professor é prioridade, um estatuto de princípio para que o aluno aprenda. Se a saúde docente estiver contemplada, o desenvolvimento e promoção da inteligência do aluno – que é conseqüente e subsequente ao bem estar do educador – acontece. Antecedente ao desenvolvimento da inteligência do aluno está a saúde do professor. A inteligência do aluno se atualiza de acordo com a saúde do professor, ou seja, o bem estar docente consiste em uma prioridade por autônoma. Logo, "A inteligência humana não é pura inteligência. A sensibilidade humana constitui uma inteligência senciente". (CAPONIGRI, 2013, p. 62).

## 8 ATO DA VONTADE DOCENTE E ESTUDANTIL

Face a qualificação da saúde do professor, sua vontade oferece algumas alternativas para a realidade, ou seja, proporciona para o aluno alcances finitos. A diminuição dos atos de vontade do professor em relação ao seu próprio labor pode estar ancorado em sua saúde, objeto do presente estudo. "A vontade humana, como todos os outros atributos e capacidades [...] é inerentemente finita".<sup>27</sup> (ZUBIRI, 2015, p. 45). Através desse trecho podemos também deduzir uma volição reversa, isto é, aquela que advém do aluno para o professor. De acordo com Zubiri (2015, p. 268) "[...] a vontade recai sempre e apenas sobre uma realidade, mas não sobre a sua realidade nua, mas com a condição de que [...] essa realidade tenha como princípio de possibilidades [...]".<sup>28</sup>

<sup>27</sup> "La volición humana, como todos los demás atributos y capacidades [...] es intrínsecamente finita".

<sup>28</sup> "[...] la volición recae siempre y sólo sobre una realidad, pero no en su nuda realidad, sino en la condición que [...] tiene esa realidad como principio de posibilidades [...]".

<sup>29</sup> "[...] una posibilidad entre otras, todas continúan siendo posibilidades, pero hay sólo una que va a ser efectivamente posibilitante [...]".

<sup>30</sup> "Todo sentimiento es un modo de actualidad de lo real".

<sup>31</sup> "[...] una doble función: por un lado, es quien está en la situación, y por otro, es quien tiene que resolverla".

Ora, o princípio de possibilidades está no professor e em toda sua prática intelectual em estruturar tarefas de acordo com a idade das crianças em questão. Um professor saudável vive a condição de proporcionar mais opções, mesmo que a tarefa seja uma só. A criança, por sua vez, elegerá um modo de se portar frente a efetividade afetiva do professor. No momento que o aluno elege "[...] uma possibilidade entre outras, todas continuam sendo possibilidades, mas só há uma que estará efetivamente habilitando [...]".<sup>29</sup> (ZUBIRI, 2015, p. 272). Explicitando de outra forma, o aluno tem possibilidades porque o professor as possibilitou.

## 9 PALAVRAS FINAIS

Não é apenas a tarefa designada pelo professor que o aluno deverá resolver em toda sua abstração intelectual, ou seja, o sentimento também conta. "Todo sentimento é um modo de atualidade do real".<sup>30</sup> (ZUBIRI, 2015, p. 340). O aluno resolve uma tarefa com toda a carga de afecção do ambiente onde ele se encontra. O que está em jogo na aprendizagem é justamente a resolução unitária entre a inteligência e os sentidos que captam a realidade, ou seja, "[...] uma dupla função: por um lado é quem está na situação e, por outro, quem tem que resolvê-la".<sup>31</sup> (ZUBIRI, 1986, p. 386).

## REFERÊNCIAS

BELLO, Joathas. Prefácio. In: ZUBIRI, Xavier. **Natureza, história, Deus**. São Paulo: É Realizações, 2010. p. 11-18.  
CAPONIGRI, Robert A. A propósito de *Sobre a Essência: o realismo de Xavier*

Zubiri. *In*: SECRETAN, Philibert (org.). **Introdução ao pensamento de Xavier Zubiri (1898-1983)**: por uma filosofia de realidade. São Paulo: É Realizações, 2013. p. 47-64.

CONNELL, Raewyn; PEARSE, Rebecca. **Gênero**: uma perspectiva global. São Paulo: nVersos, 2015.

DOLTO, Françoise. **A causa das crianças**. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2005.  
ELLACURÍA, Ignacio. Uma abordagem da filosofia de Zubiri. *In*: SECRETAN, Philibert (org.). **Introdução ao pensamento de Xavier Zubiri (1898-1983)**: por uma filosofia de realidade. São Paulo: É Realizações, 2013. p. 33-45

FERNÁNDEZ TEJADA, José. Prefácio da Trilogia Inteligência Senciente. *In*: ZUBIRI, Xavier. **Inteligência e Realidade**. São Paulo: É Realizações, 2011. p. IX-XLVII.

FERRAZ FAYOS, Antonio. A trilogia sobre a inteligência. *In*: SECRETAN, Philibert (org.). **Introdução ao pensamento de Xavier Zubiri (1898-1983)**: por uma filosofia de realidade. São Paulo: É Realizações, 2013. 65-76.

GRACIA, Diego. Presentación. *In*: ZUBIRI, Xavier (org.). **Sobre el sentimiento y la volición**. Madrid: Alianza Editorial, 2015. p. 9-13.

\_\_\_\_\_. **El poder de lo real**. Leyendo a Zubiri. Madrid: Triacastela, 2017.

SCHULTZ, Duane P.; SCHULTZ; Sydney Ellen. **História da psicologia moderna**. 6. ed. rev e ampl. São Paulo: Cultrix, 1994.

ZUBIRI, Xavier. **Sobre el hombre**. Madrid: Alianza Editorial; Fundación Xavier Zubiri 1986.

\_\_\_\_\_. **Los problemas fundamentales de la metafísica occidental**. Madrid: Alianza Editorial; Fundación Xavier Zubiri, 2008.

\_\_\_\_\_. **Naturez, história, Deus**. São Paulo: É Realizações, 2010.

ZUBIRI, Xavier. **Inteligência e Realidade**.

São Paulo: É Realizações, 2011.

\_\_\_\_\_. **Sobre el sentimiento y la volición**. Madrid: Alianza Editorial; Fundación Xavier Zubiri 2015.

Recebido em: 28/06/2021

Aceito em: 02/07/2021