

Revista Acadêmica

Licencia&acturas

ISSN 2318-5252

Revista Acadêmica

Licencia&acturas

v. 2 n. 2 julho/dezembro 2014

Ivoti



Instituto Superior de Educação Ivoti

© ISEI – Instituto Superior de Educação Ivoti

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

Coordenação Editorial:

Manfredo Carlos Wachs
Marguit Carmem Goldmeyer

Conselho Científico:

Daniel Gevehr – ISEI – Ivoti e FACCAT – Taquara/RS – Brasil
Derti Jost – ISEI – Ivoti/RS – Brasil
Ernani Mügge – ISEI – Ivoti e FEEVALE – Novo Hamburgo/RS – Brasil
Luciana Facchini – ISEI – Ivoti/RS – Brasil
Luciane Maria Wagner Raupp – ISEI – Ivoti e FACCAT – Taquara/RS – Brasil
Marguit Carmem Goldmeyer – ISEI – Ivoti/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: Graziela Hansen

Revisão: Luís M. Sander e Maria do Carmo Mitchell Neis

Arte-final: Jair de Oliveira Carlos

Editoração e impressão:

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

Informações básicas:

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

Tiragem de 200 exemplares

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)- . – São Leopoldo: Oikos, 2013-.

v.: il.; 21 x 28cm.

Semestral

ISSN 2318-5252

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

CDU: 37

SUMÁRIO

Apresentação	5
Mal-estar docente e a somatização no mundo do trabalho	7
<i>Fernanda Antoniolo Hammes de Carvalho</i>	
<i>Marcelo Cadaval da Fonseca</i>	
As bases neuropsicológicas da emoção: um diálogo acerca da aprendizagem	14
<i>Tatiana Machado Dorneles</i>	
Aprendizado de língua estrangeira durante a pré-adolescência e a (des)motivação a partir das contribuições das neurociências	22
<i>Jordana Taís Konrad</i>	
A competência do coordenador pedagógico em um conselho de classe	33
<i>Josiane Richter</i>	
<i>Rosângela Markmann Messa</i>	
Escola Nova: um novo rumo para a educação	43
<i>Marceli Luisa Pies</i>	
<i>Manfredo Carlos Wachs</i>	
O processo mágico de apropriação do sistema de escrita: da garatuja à escrita alfabética	48
<i>Maria Rejane da Silva e Silva</i>	
<i>Maria Raquel Caetano</i>	
A educação de valores humanos como base de uma aprendizagem significativa	57
<i>Cláudio Gerhardt</i>	
A participação, a conscientização e a educação como meio de promoção da cidadania e da justiça socioambiental	64
<i>Cristiano Weber</i>	
<i>Liane Francisca Hüning</i>	
A tensão entre o educar e o avaliar: dimensões estéticas e formação do educador	73
<i>Lúcia Schneider Hardt</i>	
A construção de significados no aprendizado de língua estrangeira	81
<i>Caroline Inês Becker</i>	
<i>Licéria Aparecida Engel</i>	
A leitura de textos nas aulas de língua alemã	90
<i>Caroline Raquel Schäfer</i>	
<i>Martina Sperling</i>	
<i>Thainá Mücke</i>	
A inserção da música no espaço escolar: PIBID – Ensino Médio	96
<i>Leandro Freitas</i>	
<i>Maico Carlos Fleck</i>	
A presença do “eu não professor” em sala de aula: o uso de gostos pessoais para cativar e melhorar o ambiente de aprendizagem em sala	101
<i>Kymhy Hendges Mattjie Amaral</i>	
As contribuições do PIBID no processo de aprendizagem dos estudantes do 1º ao 3º anos dos anos iniciais do Ensino Fundamental	108
<i>Roseli dos Santos Barella</i>	

Brincar e jogar como auxílio na aprendizagem em sala de aula	113
<i>Jéssica Elisabeth Zimmer</i>	
Conexão entre conteúdos de aula e assuntos de interesse dos alunos	117
<i>Micheli Kuhn Rohleder</i>	
<i>Natana Leuck</i>	
Desmistificando a língua alemã: inicialização em uma língua estrangeira	122
<i>Cristiane Luisa Juchem</i>	
<i>Sara Arnhold Rodrigues</i>	
<i>Úrsula Heckler</i>	
Inserção da música no Ensino Médio através do PIBID: desafios e conquistas sob a perspectiva docente	127
<i>Paula Karine Renner</i>	
Motivação na adolescência: um aspecto essencial para o ensino de línguas estrangeiras	134
<i>Fernanda Scheeren</i>	
<i>Marceli Fang</i>	
O olhar pibidiano sobre os vínculos criados entre professores e alunos	140
<i>Marciele Reichert</i>	
<i>Júlio César da Silva da Rocha</i>	
Os (des)caminhos da aprendizagem: um estudo de caso	147
<i>Jessica Milena Koch</i>	
<i>Letícia Staudt</i>	
PIBID: laboratório de atividades diferenciadas para a sala de aula	153
<i>Marisa Heinzmann</i>	
<i>Nadine Daniela Pellenz</i>	
PIBID: pelos voos do conhecimento, um constante aprender	160
<i>Ana Betina Goetze</i>	
PIBID: reflexões da primeira experiência com anos iniciais	170
<i>Cláucia Aline Wermeier</i>	
<i>Tatiele Darlize Dietrich</i>	
Professora, por que não consigo aprender?	175
<i>Bruna Thailine Borges da Silva</i>	
<i>Jordana Scholles Stein</i>	
Relações afetivas, aprendizagem significativa!	181
<i>Diego Santana de Freitas</i>	
Normas para publicação – Revista Licencia&acturas	187

APRESENTAÇÃO

Com alegria apresentamos a edição especial da revista **Licencia&acturas**. Nesta edição, temos a participação dos nossos estudantes atuantes no PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência). Para compartilharmos as experiências significativas proporcionadas pelo PIBID aos nossos estudantes, às escolas e aos seus alunos envolvidos no projeto, consideramos ser de extrema relevância abrir o espaço da revista para a publicação dos relatos, das práticas, das pesquisas e análises, enfim, realizadas pelos acadêmicos.

Em 2014, o ISEI sentiu-se orgulhoso em poder integrar o PIBID. Foi o primeiro ano de participação nesse programa. Desenvolvemo-lo em parceria com escolas municipais e estaduais da rede pública dos municípios de abrangência da Instituição em nível de Ensino Fundamental e Médio. Nossos acadêmicos tiveram, com o PIBID, a oportunidade de vivenciar experiências metodológicas através de práticas docentes interdisciplinares, embasadas no espírito da inovação e da cooperação.

O Programa PIBID-ISEI estabeleceu, através de suas ações, uma relação mais direta e concreta com a realidade social das escolas e o processo que envolve a formação de professores em um curso de graduação. Através da intervenção de nossos acadêmicos nos espaços escolares de nossa região acreditamos tornar-se possível um diálogo permanente entre as teorias estudadas no meio acadêmico e as práticas da escola, que assim permitem a reinvenção das práticas pedagógicas.

Com a efetivação do programa em nossa IES acreditamos estar contribuindo decisivamente para o aumento do número de alunos interessados em cursar uma Licenciatura e assim, tornar-se professores. Apostamos também na contribuição que o programa dará para melhorar ainda mais a qualidade dos cursos de licenciatura.

Assim, justificamos a opção de publicar, na 3ª edição da revista, 17 artigos que trazem reflexões dos pibidianos sobre a educação a partir das suas experiências, leituras, impressões e constatações. Temos artigos de representantes dos 4 subprojetos do PIBID que ocorrem em nossa instituição: Subprojeto do Curso de Pedagogia, Letras-Língua Portuguesa, de Música e de Letras-Alemão.

Esta edição também conta com 9 artigos de docentes e estudantes de diferentes instituições de ensino no Brasil, que abordam o tema da educação de diferentes perspectivas, promovendo o diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento.

O tema do mal-estar docente é abordado a partir do olhar da neurociência. Promove-se uma reflexão acerca da importância da somatização no mundo do trabalho advindo do estresse, em especial na profissão docente. O tema da neurociência igualmente permeia os artigos que tratam de diferentes situações que envolvem a aprendizagem.

Também o artigo da autora Lúcia Hardt lança um olhar especial para o educador e sua formação, propondo uma reflexão acerca da tensão vivida frequentemente entre educação e avaliação.

O artigo *Escola Nova: um novo rumo para a educação* leva-nos a um passeio histórico sobre o surgimento e os objetivos da Escola Nova e suas influências na criação de muitas escolas públicas no Brasil.

Reflexões acerca das competências da coordenação em um conselho de classe, a educação de valores humanos como base para uma aprendizagem significativa, processo da apropriação da escrita são instigadas em outros três artigos.

A provocação para que sejamos sujeitos participativos, educadores cientes da nossa responsabilidade com a cidadania e a justiça socioambiental é feita no artigo de Cristiano Weber e Liane Hüning.

A educação vista, observada, sentida e vivida por diferentes autores e atores é o grande tema desta Revista. O leitor, ao longo da leitura, ora identificar-se-á com os autores, ora questionará; em outro momento, talvez parará para analisar os processos e os tempos da educação que transparecem nas palavras dos docentes, acadêmicos e estudiosos. Perceberá, todavia, que nas diferenças, nos distintos jeitos de ver e de perceber a educação, que está a riqueza. Como educadores temos muito a aprender assim como a ensinar: jovens e adultos em diálogo constante!

Tenha uma boa leitura!

Profª Drª Marguit Carmem Goldmeyer

MAL-ESTAR DOCENTE E A SOMATIZAÇÃO NO MUNDO DO TRABALHO

TEACHERS' MALAISE AND SOMATIZATION IN THE WORKPLACE

*Fernanda Antoniolo Hammes de Carvalho*¹

*Marcelo Cadaval da Fonseca*²

RESUMO: A ciência médica tem comprovado que realmente todos os sistemas orgânicos podem ser influenciados por eventos emocionais e que o estresse pode desencadear problemas de saúde. O presente artigo tem como escopo promover uma reflexão acerca da importância da somatização no mundo do trabalho advinda do estresse, em especial na profissão docente. Tomando como referência o entendimento de que somos capazes de autorreorganização e que o conhecimento de nossos estados emocionais contribui para um melhor gerenciamento do comportamento, defende-se a ideia de que esses profissionais, uma vez bem informados e com habilidades socioemocionais aprimoradas, podem colocar em uso seu conhecimento em prol de evitar o mal-estar docente e, por consequência, os processos somatoformes. Nesse sentido, a apresentação desses conhecimentos na formação de professores pode promover a saúde desses futuros profissionais, contribuindo para eliminar ou reduzir os riscos de que os professores venham a adoecer.

Palavras-chave: Profissão docente. Estresse. Somatização. Aspectos socioemocionais.

ABSTRACT: Medical science has proved that all organic systems may really be influenced by emotional events and that stress may unleash health problems. The present article aims at promoting a reflection upon the importance of summation in the workplace, due to stress, especially in the teaching profession. Based on the idea that that we are capable of self-organization and that the knowledge of our emotional states contributes to better behavior management, the idea is advocated that such professionals, once they have been well informed and equipped with improved socio-emotional skills, may make their knowledge available in order to avoid the teaching malaise and, consequently, somatoform processes. In that sense, including this knowledge in teacher training may promote health in these future professionals, contributing to eliminate or reduce the risk that they may fall ill again.

Keywords: Teaching profession. Stress. Summation. Socio-emotional aspects.

1 INTRODUÇÃO

Os discursos educacionais, a instauração de novas políticas públicas na área da educação, a pressão da mídia e o surgimento de constantes programas de qualificação podem ser identificados como possíveis causas da crise atual na profissão docente. Acrescentam-se ainda as péssimas condições dos locais de trabalho, a desvalorização da profissão e a sobrecarga de funções dos professores.

Sem dúvida que as demandas advindas desse cenário comumente ultrapassam a capacidade de adequa-

ção desses profissionais, gerando um campo de tensões a partir de vivências de estados emocionais intensos. Isso tem implicações físicas e psicológicas, atingindo não só aspectos profissionais, mas também pessoais desses indivíduos. Desse modo, apesar de um esforço pessoal frente às dificuldades vivenciadas na profissão, ao ser afetado pelos problemas, na intenção de absorver ou elaborar soluções no trabalho, fica vulnerável à somatização, caracterizada pela manifestação de conflitos e angústias psicológicos por meio de sintomas corporais. Essa somatização pode ser consequência do mal-estar docente, uma das

1 Doutora em Educação, Pós-doutoranda PNPd-CAPES no Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências: química da vida e saúde, na área de Neurociências e Educação. Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

2 Fisioterapeuta, especialista em Fisioterapia Traumatológica com ênfase em terapia manual e postural, aluno do curso de Reequilíbrio Somatoemocional no Instituto Barreiros e Vida – Centro de Estudos e Qualidade de Vida – POA/RS.

principais causas de afastamento do trabalho no campo do magistério devido ao estresse intenso no trabalho, o que torna relevante oferecer referencial teórico para a reflexão acerca dessa problemática

2 ESTRESSE E SOMATIZAÇÃO

Numa visão sistêmica, como seres vivos somos capazes de autorreorganização, isto é, de nos (re)organizarmos perante as interações com o meio em que estamos inseridos. Essa reorganização ocorre devido à autopoiese, característica de uma rede viva. Sendo que o termo *auto* significa “si mesmo” e *poiese* significa “criação”, “construção”, a palavra autopoiese pode ser compreendida como “autocriação”. É ela que permite ao sistema vivo produzir-se continuamente a si mesmo (CAPRA, 2006).

Diante de uma situação de desordem, do inesperado, buscamos identificar no engrama, isto é, no conjunto de nossas memórias, uma solução, uma estratégia, um programa a ser aplicado. Trata-se de, num exercício autorreflexivo, buscar a manutenção do indivíduo imerso num ambiente em prol da homeostase (estado de equilíbrio dinâmico), uma vez que podemos ser permeados pelas constantes modificações do meio. Esse movimento interno resulta na adaptabilidade, havendo então um acoplamento estrutural, no qual tanto indivíduo como meio são modificados mutuamente.

No entanto, nem sempre esse conjunto de estratégias já consolidadas é o suficiente para lidar com o novo, o acaso, e o programa (com aquelas estratégias já conhecidas) pode comportar o erro diante da crise. Reações emocionais e comportamentais são recursos pessoais que constituem estratégias para enfrentar fatores estressantes na relação do indivíduo com o mundo e, diante da imprevisibilidade, as estratégias podem ser positivas ou negativas, conforme as consequências que trazem para quem as utiliza.

Desse modo, o estresse acontece quando existe uma discrepância entre as demandas da situação e os recursos dos sistemas biológico, psicológico e social da pessoa, afetando o padrão de respostas comportamentais. Essa afecção multifatorial afeta 90% da população mundial, tendo suas manifestações através de distúrbios psíquicos, físicos e biológicos, causados pela produção demasiada de hormônios, em especial do hormônio esteroide cortisol.

O estresse passa a ser crônico, quando acontece de forma duradoura e contínua, com demandas superiores aos recursos internos e externos disponíveis para li-

dar com elas. Nos anos de 1930, Hans Selye, endocrinologista canadense, foi o primeiro a estudar os efeitos do estresse grave sobre o corpo, asseverando que todos os fatores estressantes exigem adaptação, num movimento em que o organismo deve buscar manter ou recuperar sua integridade e seu bem-estar ao restaurar seu equilíbrio ou homeostase. Essa resposta foi descrita pelo pesquisador como Síndrome de Adaptação Geral (SAG) e envolve três etapas: primeiramente, as *reações de alarme*, período breve de excitação corporal que, quando prolongada, leva à segunda etapa, *de resistência*, estado de excitação moderada, na qual o organismo pode suportar e resistir a outros efeitos debilitantes. Contudo, se os estressores forem duradouros e intensos, o indivíduo entra numa terceira etapa: *a exaustão*. Essa aplicação da SAG colaborou significativamente para explicar os transtornos psicossomáticos (GERRIG; ZIMBARGO, 2005).

A psicossomática adere ao modelo biopsicossocial, no qual a concepção de saúde e de doença sugere que a articulação entre o sistema nervoso, imunológico, os estilos comportamentais, o processamento cognitivo e os fatores ambientais pode desencadear enfermidades. Não há uma concepção dualista da mente-corpo; físico e psique estão interligados. No que diz respeito à psicossomática, experimentos e investigações rigorosas têm mostrado que realmente todos os sistemas orgânicos podem ser influenciados por eventos emocionais. As emoções vivenciadas afetam várias funções do organismo, como frequência cardíaca, alterações no padrão de sono, sudorese e desencadeando inclusive doenças psicossomáticas (COELHO; AVILA, 2007; DAVIDSON; BEGLEY, 2013).

O problema realmente existe. É comum pacientes estressados, com transtornos de ansiedade e/ou depressão, desenvolverem a somatização (ou transtornos somatoformes), pois têm dificuldade de reconhecer que seus estados corporais têm relação com questões psicossociais, sendo muitas vezes resultado da ativação de memórias episódicas num processo de evocação de eventos de vida, bons ou ruins.

Segundo Gerrig e Zimbardo (2005, p. 714), o estresse envolve um “padrão de respostas específicas e não específicas que um organismo dá a eventos-estímulo que perturbam seu equilíbrio e criam demandas à sua capacidade de enfrentamento, ou mesmo a superam”. Nessa ação de enfrentamento diante dos estressores, são adotadas respostas físicas e/ou mentais denominadas estratégias de *coping*. São estratégias utilizadas pelos indivíduos para lidar com as situações difíceis de dano, ameaça e desafio, bem como os esfor-

ços cognitivos e comportamentais utilizados para lidar com elementos estressores.

Conforme Lazarus (1994 apud GAZZANIGA; HEATHERTON, 2007, p. 338), o diagnóstico cognitivo das demandas envolve a avaliação inicial (estimativa da gravidade da demanda), secundária (avaliação dos recursos pessoais e sociais disponíveis) e, por fim, se consideram as opções a serem utilizadas. O manejo (*coping*) que ocorre antes do início de um futuro estressor é chamado de manejo antecipatório. A avaliação continua num processo de monitoramento propicia a análise das respostas de enfrentamento ou manejo. Se as primeiras não forem suficientes, o estresse continua e novas respostas precisam ser elaboradas. Desse modo, as avaliações cognitivas afetam a percepção, a forma pela qual se avalia um estressor e, conseqüentemente, irão determinar os estilos de enfrentamento, podendo ser focado no **problema** ou focado nas **emoções**. Quando focado na emoção, através de estratégias passivas, tem como objetivo não dar uma resposta emocional ao estressor, o que inclui estratégias como evitação, minimizando o problema, tentando se distanciar dos resultados do problema, amenizar o sofrimento (ex.: drogas, comer em excesso). Os comportamentos focados na emoção permitem que as pessoas continuem funcionando distante de um alto nível de estresse, mas não impedem que o problema aconteça novamente. O manejo focado no problema envolve resolver o problema e são estratégias adotadas quando o estressor é percebido como controlável e existe apenas um nível moderado de estresse.

Entretanto, apesar de o estresse prolongado causar inúmeros problemas de saúde, a maneira como você avalia o evento, a interpretação subjetiva dos estímulos, faz com que reaja de forma particular e o impacto sobre o corpo também difere. Assim, o enfrentamento está relacionado ao processo pelo qual os indivíduos lidam com demandas internas e externas que pressionam ou superam seus recursos.

3 ESTADOS EMOCIONAIS E MAL-ESTAR DOCENTE

Algumas profissões são reconhecidas como causadoras de grande nível de estresse, sendo de alto risco devido ao envolvimento emocional de seus profissionais na tarefa, gerando desgaste pelo tipo e condições em que a atividade se desenvolve. Até pessoas muito motivadas, que apresentam um comportamento entusiasmado no ambiente de trabalho, ao lidar com uma grande quanti-

dade de pessoas com diferentes comportamentos, sofrem exigência de adaptações emocionais.

Esse estresse emocional, ou esgotamento relacionado ao trabalho, foi denominado por Christina Malasch como Síndrome de *Burnout*, sendo caracterizada por exaustão emocional, despersonalização e redução de realizações pessoais, muitas vezes experimentada por trabalhadores em função do alto nível de estresse (GERRIG; ZIMBARCO, 2005).

Quando estudado em relação ao magistério, o termo *Burnout* passa a ser denominado mal-estar docente. A maior parte dos professores busca processar as demandas emocionais da profissão desenvolvendo estratégias quando confrontados com um problema social ou acadêmico. Entretanto, existem aqueles que, mesmo se esforçando, os resultados não atingem suas próprias expectativas. Nessa intenção, surge o estresse laboral crônico, sendo que as reações ligadas ao estresse resultam de um esforço constante de adaptação, em que o professor se reconhece “esgotado”. Na visão de Pocinho e Capelo (2009), isso justifica o fato de, segundo a Organização Internacional do Trabalho (OIT), a docência ser a segunda categoria profissional, em nível mundial, a portar doenças de caráter ocupacional.

Carlotto (2011) destaca que síndrome de *Burnout* é um estresse ocupacional característico de profissões que exigem atitudes de cuidado numa relação de atenção direta, contínua e de forte envolvimento emocional. Nesse caso, os profissionais docentes estão suscetíveis.

No Brasil, a síndrome é reconhecida com a republicação no Diário Oficial da União (D.O.U.), em 18 de junho de 1999, do Regulamento da Previdência Social, na Lei nº 3048/99, como a Síndrome da Doença do Trabalho. No anexo II, que aborda os agentes patogênicos causadores de doenças profissionais ou do trabalho, o item XII trata dos “transtornos mentais e do comportamento relacionados com o trabalho”. A Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-10) classifica-a no grupo V como Z.73, o estado de exaustão vital relacionado ao trabalho; Z.56, problemas relacionados com o emprego e o desemprego; Z.57, exposição ocupacional a fatores de risco, como o estresse.

Transpondo as considerações até aqui tecidas para a profissão docente, é comum o professor enfrentar problemas de indisciplina, jornada de trabalho tripla, um trabalho elástico, que não acaba na escola e se estende até o ambiente familiar (corrigir tarefas, preparar aulas, etc.), lidar com as necessidades de diferentes alunos, o que pode levar a esgotamento físico, ansiedade e espec-

tativa, depressão, depreciação do próprio eu, estresse permanente e, possivelmente, ao afastamento do trabalho. “É o que acontece na ansiedade ou no estresse, tensão ou medo crônicos que, quando intensos e muito prolongados, podem causar danos físicos (úlceras gástricas) e até a morte do indivíduo por infarto do miocárdio ou acidente vascular encefálico” (LENT, 2008, p. 655).

Tomando como referência os tipos de estressores *físicos*, de efeito físico direto, como exaustão, horas insuficientes de sono, mialgias, etc.; *psicológicos*, envolvendo a ativação do sistema nervoso central por mecanismos cognitivos e biológicos que afetam o sistema imunológico e, analisando as condições comuns, a maioria dos ambientes educacionais, o exercício da profissão expõe os professores constantemente aos dois primeiros. O último estressor pode emergir como consequência desses, já que numa situação de estresse prolongado acarreta uma maior liberação de cortisol, influenciando negativamente a imunossupressão e contribuindo assim para que os docentes apresentem mais facilmente quadros infecciosos (JÚNIOR SANTOS et al., 2011).

De acordo com Cruz et al. (2010), perante a necessidade de mobilizar suas capacidades físicas, cognitivas e afetivas em função de atingir os objetivos educacionais, os professores, influenciados pelas condições de trabalho, podem deparar-se com a hipersolicitação de suas funções psicofisiológicas e, caso essas não forem recuperadas a tempo, acabam por desencadear sintomas clínicos, o que poderia explicar os índices de afastamento do trabalho por transtornos mentais.

A emoção é caracterizada por um estado particular de um organismo, que ocorre em situações bem definidas, acompanhado de experiências subjetivas e de manifestações somáticas e viscerais. Na perspectiva de Damásio (2010), o marcador somático envolve o sentimento visceral de intuição que temos quando refletimos sobre um evento e orienta a decisão a tomar.

Trata-se aqui de trabalhar com imagens perceptuais e imagens evocadas. Regiões somatossensitivas produzem um mapa daquilo que está acontecendo no corpo, sendo essas a base para os sentimentos, pois o cérebro constrói os estados emocionais. Desse modo, aquilo que sentimos emerge de um padrão de regiões cerebrais somatossensitivas. Entretanto, os mapeamentos são transitórios e transformam-se rapidamente por meio de influências mútuas e reverberativas do cérebro e do corpo durante a ocorrência de uma situação de sentimento.

Conforme o autor, cada experiência da nossa vida é marcada por algum grau de emoção, e somos capazes de categorizar essas emoções, formando um repertório

emocional tanto no nível mental como no neural. Diante de um estímulo emocionalmente competente, ocorre a ativação de um programa preexistente de emoção, formando a base do estado mental. Por meio de sinais emocionais com carga negativa ou positiva emergem os sentimentos como manifestações mentais da harmonia ou da desarmonia. A evocação de um dado pensamento pode atuar sobre as vísceras, musculatura da face, postura. Representações topográficas são organizadas para experienciar imagens evocadas que são ativadas por dispositivos sensoriais.

Viver uma emoção pode deixar-nos exaustos, cansados, sendo que atinge mental e fisicamente. Todo comportamento exterior que resulta de emoção é composto de movimento, e a linguagem corporal tem grande valor social.

Emerge nessas situações a relevância de entendermos a função mediadora do outro em nossa vida e de nós mesmos na vida do outro. Os processos de pensamento, as emoções, a motivação e a ação são resultado de processos de interpelação linguística, seja verbal e/ou gestual. No ato comunicativo, a construção de um discurso mental e a sua transposição para um discurso verbal geram sensações e memórias e, como consequência, possibilitam que os intérpretes registrem pensamentos e comportamentos. Quer dizer: o simples silêncio pode ter um grande potencial de efeito naquele ou naqueles com quem convivemos (BARROS; CARVALHO, 2012).

Considerando a sala de aula, embora os professores trabalhem com uma coletividade, cada aluno é um componente individual, estabelecendo, quando analisada a interação professor/aluno, inúmeras relações entre duas pessoas. E o professor é comum a todas elas.

Na docência alguns alunos parecem simpáticos, outros não; com alguns grupos a coisa flui, com outros tudo fica bloqueado, etc. Em boa medida, o trabalho docente repousa sobre emoções, afetos, sobre a capacidade não só de pensar nos alunos, mas também de perceber e sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios traumas, etc. (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 258).

Na realidade, apesar do processo comunicativo se dar de forma visível, perceptível, as bases neurobiológicas estão envolvidas. Para Damásio (2010), os estados emocionais têm base neurobiológica e desempenham uma função de comunicação de significados para o sujeito que é interpelado, bem como para quem interpela, podendo ter também o papel de orientação cognitiva, gerando comportamentos. “As emoções humanas po-

dem ser consideradas resultado da ativação de uma rede neural complexa e elaborada cujo acionamento promove um repertório bastante variado de respostas comportamentais” (LENT, 2008, p. 254).

Para Tardif e Lessard (2012), a escola, além de ser um espaço de interações cotidianas, onde o docente fica exposto a diferentes comportamentos oferecidos por um grupo heterogêneo de alunos, os docentes têm exigências emocionais advindas também de relações com seus pares, pais de alunos, gestores e demais profissionais da escola. Daí, ao vivenciarem em curtos espaços de tempo inúmeros tipos de interações, são sujeitos expostos a constantes adaptações emocionais.

Além das emoções básicas (ira, alegria, tristeza e medo), as emoções ligadas a outras pessoas – amor, ciúmes, inveja, ódio e piedade – e as ligadas à autoestima – êxito/fracasso, culpa/remorso, orgulho e vergonha – também podem ser experienciadas no âmbito do trabalho.

Sentimentos colorem o processo emocional e interferem na tomada de decisão e na interação interpessoal. Os sentimentos são representações mentais de mudanças fisiológicas e, como acontecimentos mentais, têm o poder de chamar a atenção para as emoções de onde provêm e para os objetos que desencadearam essas emoções. Como os seres humanos têm consciência ampliada e *self* autobiográfico, a presença de sentimentos leva o cérebro a manejar de forma extremamente saliente as representações de objetos e situações que causaram a emoção (DAMÁSIO, 2010).

4 DESENVOLVIMENTO DA AUTOPERCEPÇÃO NA DOCÊNCIA

Compreender que na docência existe um *self* a ser considerado é fundamental quando se pensa no mundo do trabalho como lócus de saúde mental, felicidade e bem-estar, no qual o indivíduo identifica parte de seu propósito de vida. Nessa perspectiva, no que tange ao trabalho docente, além de mudanças situacionais no ambiente profissional, como melhores salários, fomentar o desenvolvimento da autoconsciência, estado em que o senso do *self* é o objeto de atenção, tendo implicações para a formação de memórias, crenças e generalizações sobre quem somos, influenciando o autoesquecimento, que nos ajuda a perceber, organizar e interpretar e usar informações sobre o *self*, é essencial (GAZZANIGA; HEATHERTON, 2007).

Quando se pensa um cenário escolar, varia o que os professores experimentam como estressante, e cada um pode apresentar mecanismos de enfrentamento (*coping*) diferenciados para cada elemento identificado

como estressor, mostrando uma maior ou menor sensibilidade ao estresse gerado na sua profissão.

Um modo interessante do indivíduo se adaptar ao estresse é alterar suas avaliações dos estressores e suas condições autodestrutivas. Como já mencionado, monitorar a forma como está lidando com os estressores permite reavaliar e reestruturar suas cognições sobre esses, desenvolvendo uma consciência maior de seu comportamento. Nesse sentido, ao invés de tentar ignorar o que incomoda, é mais produtivo prestar atenção aos estados emocionais desencadeados. Daí podem então emergir estratégias de manejo que proporcionem resultados positivos, pois, conforme Matthews e Zeidner (2002, p. 337), “um enfrentamento eficaz pode proteger contra perturbações fisiológicas, aflições emocionais e efeitos negativos sobre a saúde [...]”.

Oportunizar o desenvolvimento do autoconhecimento, possibilitando como consequência o autogerenciamento dos estados emocionais, pode ser uma das soluções para amenizar a problemática do mal-estar docente. À medida que essas aprendizagens são estabelecidas nos tornamos mais aptos ou inaptos para um bom convívio de grupo. Se começarmos a conhecer nossas próprias emoções, poderemos desenvolver com o tempo a capacidade de lidar com elas, motivar-nos por uma meta e aprender a saber adiar a satisfação, contendo os impulsos, a fim de reconhecer emoções nos outros para desenvolver atitudes como empatia e altruísmo (GOLEMAN, 2012).

As emoções “[...] desempenham uma função na comunicação de significados a terceiros e podem ter também o papel de orientação cognitiva [...]” (DAMÁSIO, 2010, p. 128). Paralelamente, a perturbação dos estados emocionais dos professores, diante da possibilidade de ruminação, isto é, de pensar sobre, elaborar e focalizar pensamentos ou sentimentos indesejados, prolongando o humor negativo, esse estado pode influenciar o humor também dos alunos.

[...] as explicações de um docente não somente informam, mas com sua atuação e paralinguagem transmite estímulos que podem vir contribuir para a secreção de neurotransmissores que provocam o entusiasmo, a euforia, o desejo de aprender ou, pelo contrário, o aborrecimento, a desconexão e a falta de interesse (TORRE, 2004, p. 87).

Ainda na perspectiva de Damásio, ao tornarmos os sentimentos conhecidos para o *self* do organismo que os possui, é possível melhorar e amplificar o processo de governar a vida. O que acontece no “sentir” oferece informações significativas sobre o estado do organismo e permite assim correções biológicas mais perfeitas. Os

sentimentos colocam um carimbo nos “mapas neurais” em que se pode ler “preste atenção!”.

Nesse sentido, a exploração de temáticas como a neurociência afetiva na formação docente pode ser considerada. Conhecer como o cérebro funciona nos possibilita otimizar nossas forças e minimizar nossas fraquezas (RATEY, 2002). Ao conhecermos a neurociência, podemos compreender melhor as bases biológicas da percepção pessoal, da cognição social e do comportamento interpessoal (GAZZANIGA; HEATHERTON, 2007). O conhecimento do órgão não nos desumanizará, ao contrário, segundo Gardner (2005), uma pessoa que conhece sua própria mente tem chance de modificá-la efetivamente, e esse conhecimento pode ser entendido como um empreendimento pessoal.

Outra possibilidade é desenvolver a inteligência emocional nos professores, a qual se caracteriza por reconhecer emoções em si e nos outros, regular emoções fortes, positivas ou negativas, monitorando o repertório e o ritmo das transições dos estados emocionais. Isso colabora para um melhor desempenho dos indivíduos em conduzir suas próprias vidas (GOLEMAN, 2012).

É interessante ressaltar que o gerenciamento comedido das emoções colabora para o equilíbrio comportamental. Para Gazzaniga e Heatherton (2007), essa autorregulação do comportamento oferece condições para os indivíduos iniciarem, ajustarem e terminarem ações a fim de conseguir realizar planos ou objetivos pessoais.

Ao retomar os estudos de John Mayer, Goleman (2012) lembra que sujeitos autoconscientes são aqueles conscientes de seu estado de espírito no momento em que ele ocorre; essas pessoas, evidentemente, são sofisticadas no que diz respeito à sua vida emocional. A clareza com que sentem suas emoções pode forçar outros traços de suas personalidades: são autônomas e conscientes de seus próprios limites, gozam de boa saúde psicológica e tendem a ter uma perspectiva positiva sobre a vida. Quando entram num estado negativo, não ficam ruminando nem ficam obcecadas com isso e podem sair dele rapidamente. Em suma, a vigilância ajuda-as a administrar suas emoções.

Como é possível inferir, aproveitar o componente psicológico para prevenir ou amenizar o potencial dos estressores pode contribuir para evitar as possibilidades de desenvolver a síndrome de *Burnout* e assim evitar adoecer.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cuidar e controlar as emoções é fundamental para interrupção dos estímulos estressores, especialmente os

que agem sobre o cognitivo, e quanto mais informações temos, maior a chance de ampliar a percepção e de identificar maiores possibilidades de estratégias a serem usadas. Isso pode contribuir para uma melhor qualidade de vida e saúde física e mental daquelas pessoas que lidam com o estresse emocional em situações no trabalho.

Conhecer não só os limites e o potencial dos outros, mas também seus próprios são comportamentos fundamentais para atender as demandas da profissão docente. Não há como desconsiderar a dimensão afetiva de suas ações, e oportunizar o desenvolvimento da capacidade de adaptação de nossas respostas emocionais (conforme a cultura) torna-se fundamental.

Mas o que dizer sobre os professores? Eles estão preparados? Nessa linha de pensamento, percebem-se necessárias a inserção de disciplinas e a revisão curricular nos cursos de formação docente, bem como a formação continuada com vistas à promoção da temática. Nesse sentido, será então possível oportunizar a esses profissionais aprimorarem competências sociais, ou seja, competências que possibilitam um relacionamento saudável entre as pessoas, tendo como base uma boa administração da dinâmica emocional do espaço em que está inserido, nesse caso, o ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

- BARROS, D. M.; CARVALHO, F. A. H. Os segredos do cérebro. **Cidade Nova**, n. 3, p. 40-41, mar. 2012.
- CAPRA, F. **A teia da vida**: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. 14. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.
- CARLOTTO, S. M. Síndrome de burnout em professores: prevalência e fatores associados. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 27 n. 4, p. 403-410, out./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v27n4/03.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2014.
- CARVALHO, F. A. H. Neurociências e educação: uma articulação necessária na formação docente. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 8 n. 3, p. 537-550, nov.2010/fev.2011. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/revista/upload/revistas/r317.pdf>>. Acesso em: 7 jul. 2014.
- CARVALHO, F. A. H. **Reaprender a aprender**: a pesquisa como alternativa metacognitiva. Tese (Doutorado em Educação) – Fac. de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2007.
- DAVIDSON, R. J.; BEGLEY, S. **O estilo emocional do cérebro**: como o funcionamento cerebral afeta sua maneira de pensar, sentir e viver. Rio de Janeiro: Sextante, 2013.
- COELHO, C. S. L.; AVILA, L. A. Controvérsias sobre somatização. **Rev. Psiq. Clín.**, v. 34, n. 6, p. 278-284, 2007. Dispo-

nível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rpc/v34n6/v34n6a04.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2014.

CRUZ, Roberto Moraes et al. Saúde docente, condições e carga de trabalho. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)**, p. 147-160, jul. 2010. Disponível em: <<http://www.ujaen.es/revista/reid/revista/n4/REID4art8.pdf>>. Acesso em: 30 maio 2014.

DAMÁSIO, A. R. **O erro de Descartes**: emoção, razão e cérebro humano. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

GARDNER, H. **Mentes que mudam**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GAZZANIGA, M.; HEATHERTON, T. **Ciência psicológica**: mente, cérebro e comportamento. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GERRIG, R.; ZIMBARO, P. **A psicologia e a vida**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional**: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

JOHNSON, S. **De cabeça aberta**: conhecendo o cérebro para entender a personalidade humana. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

JUNIOR SANTOS, F. et al. A influência do estresse na resposta imunológica. **Revista Neurociências**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 125-133, abr./jun. 2011.

LENT, R. **Neurociência da mente e do comportamento**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

MATTHEWS, G.; ZEIDNER, M. Inteligência emocional, adaptação a situações de estresse e os resultados para a saúde. In: BAR-ON, R.; PARKER, J. D. A. **Manual de inteligência emocional**: teoria e aplicação em casa, na escola e no local de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MORIN, E. **O método 1**: o conhecimento do conhecimento. Porto Alegre: Sulina, 2005.

POCINHO, M.; CAPELO, M. R. Vulnerabilidade ao stress, estratégias de *coping* e autoeficácia em professores portugueses. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 35, n. 2, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28197/30012>>. Acesso em: 10 out. 2014.

RATEY, J. J. **O cérebro**: um guia para o usuário. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

TORRE, S. Os pressupostos interdisciplinares de uma aprendizagem integrada para a vida. In: MORAES, M. C.; TORRE, S. **Sentirpensar: fundamentos e estratégias para reencontrar a educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

AS BASES NEUROPSICOLÓGICAS DA EMOÇÃO: um diálogo acerca da aprendizagem

NEUROPSYCHOLOGICAL BASES OF EMOTION: a dialogue about learning

Tatiana Machado Dorneles¹

RESUMO: O presente estudo é uma pesquisa bibliográfica realizada a partir de diferentes situações que envolvem a aprendizagem, sendo essa uma temática recorrente de debates na área da educação. Entretanto, muitos educadores têm revisto sua prática devido à não aprendizagem dos alunos. Por estar diretamente envolvida com o processamento das informações, a emoção pode ser ou não um fator que influencia positivamente. A neurociência nos últimos tempos tem ajudado a compreender como o cérebro funciona, mostrando as possibilidades do cérebro se modificar conforme sua relação com o ambiente, a diversidade, os estímulos que o meio pode gerar ao longo da vida, de como os estímulos emocionais podem afetar a aprendizagem, contribuindo para um trabalho preventivo em sala de aula. Assim, o objetivo foi investigar de que forma os estímulos emocionais influenciam os processos de aprendizagem, a fim de oferecer subsídio teórico que contribua com os profissionais de educação. Optou-se por um estudo teórico de cunho bibliográfico, tendo como suporte referencial leituras na área da psicologia, educação e neurociência.

Palavras-chave: Emoção. Cognição. Estímulo. Neurociência. Amígdala. Aprendizagem.

ABSTRACT: The present study is a literature review performed based on different situations involving learning, and it is a recurring theme in debates in the field of education. However, many educators have revised their practice due to the fact that the students are not learning. By being directly involved in information processing, emotion may or may not be a positive influence. Lately, Neuroscience has contributed to understanding how the brain works, by showing the possibilities of the brain changing according to its relationship with the environment, diversity, stimuli generated during lifetime by the environment, and how emotional stimuli can affect learning, contributing to preventive work in the classroom. Thus, this study aimed to investigate how emotional stimuli influence the learning process, in order to provide a theoretical background that will help educators. A bibliographical study of theory was chosen, supported by readings in the field of Psychology, Education and Neuroscience.

Keywords: Emotion. Cognition. Stimulus. Neuroscience. Amygdala. Learning.

1 INTRODUÇÃO

O educador deste século enfrenta um grande desafio diário, que é o contato com diferentes sujeitos e situações que envolvem a aprendizagem. Entretanto, muitos educadores têm revisto sua prática devido à não aprendizagem. Por estar diretamente envolvida com o proces-

samento das informações, a emoção pode ser ou não um fator que influencia positivamente a aprendizagem.

A neurociência nos últimos tempos tem ajudado a compreender como o cérebro funciona, mostrando as possibilidades do cérebro se modificar conforme sua relação com o ambiente, a diversidade, os estímulos que o

¹ Especialista em Neurociências e Educação pelo Instituto Superior de Educação Ivoti – ISEI. Especialista em Coordenação Pedagógica e Orientação Educacional – ISEI. Pedagoga pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

meio pode gerar ao longo da vida, salientando inclusive o papel significativo dos estados emocionais.

Dessa forma, torna-se indispensável aprimorar o entendimento de como os estímulos emocionais podem afetar a aprendizagem, pois pode contribuir para um trabalho preventivo em sala de aula. Assim, o objetivo é investigar de que forma os estímulos emocionais influenciam os processos de aprendizagem, a fim de oferecer subsídio teórico que contribua com os profissionais de educação, enquanto conhecimento, em situações de ensino e aprendizagem.

Assim, este é um estudo teórico de cunho bibliográfico, tendo como suporte referencial leituras na área da psicologia, educação e neurociência. O processo de busca das referências que compõem o presente texto foi realizado a partir de pesquisa nas bases de dados da Web, foram incluídos tanto artigos como livros e capítulos de livro, já que a proposta é realizar uma revisão teórica o mais abrangente possível, sem pretensões de ser o texto exaustivo, descrevendo as emoções e as bases neurais das emoções.

A interlocução entre essas três áreas – educação, psicologia e neurociência, em especial o estudo das bases neuropsicológicas da emoção – oferece a possibilidade de conhecer mais informações e como elas podem influenciar os processos cognitivos do estudante, como também de que forma as marcas, memórias e as experiências emocionais do docente e discente estão relacionadas com o sucesso na aprendizagem do educando, pois acredita-se que há um processo de interação entre ambos, de forma que um se constitui no contato com o outro, formando assim cada identidade e aprendizagens.

2 AS FACES DA EMOÇÃO

O ser humano sente-se feliz, triste, amedrontado, ansioso, surpreso, satisfeito, interessado, envergonhado, culpado, raivoso, alegre... Mas o que faz com que nos sintamos dessa forma? Como essas emoções afetam nosso ser? Que estímulos nos fazem sentir essa ou aquela emoção? Qual a relação dos sentidos com a emoção?

Mas então o que é emoção?

A palavra emoção deriva do latim *movere*, mover, pôr em movimento. É essencial compreender que a emoção é um movimento de dentro para fora, um modo de comunicar os nossos mais importantes estados e necessidades internas (RATEY, 2001).

Segundo autores como Papalia, Olds e Feldman (2006), emoção são reações subjetivas a experiências

associadas às variações fisiológicas e comportamentos, sendo flexíveis e modificáveis.

Neurocientista como Le Doux (1996) considera as emoções como função biológica do sistema nervoso. Gazzaniga (2005), “orientador de Le Doux” (1996, p. 10), afirma que as emoções são uma parte fundamental da experiência humana, podendo avisar do perigo, criando laços entre as pessoas e trazendo alegria à vida. O autor ainda comenta que, para os cientistas psicológicos, a emoção se refere a sentimentos que envolvem avaliação subjetiva, processos fisiológicos e crenças cognitivas. Robert Lent (2001), no clássico livro *Cem bilhões de neurônios*, salienta que os neurocientistas têm dificuldades em definir esses aspectos da mente humana; por isso adotam definições operacionais. No caso aqui, emoção é definida (LENT, 2001, p. 653) como uma “experiência subjetiva acompanhada de manifestações fisiológicas detectáveis”. Brandão (2004, p. 119) cita essas manifestações como alterações endócrinas: “garganta e boca secas, sudorese nas mãos e axilas, aumento dos batimentos cardíacos e da respiração, rubor facial, tremores nas extremidades e, dependendo da intensidade da experiência emocional, incontinência urinária e intestinal”.

Contudo é possível relacionarmos essas fontes de pesquisa, a emoção como um movimento subjetivo do ser humano, de dentro para fora, que acontece a partir de experiências e/ou estímulos que o sujeito vivencia, acontecendo por manifestar reações fisiológicas, seja através de suas reações, ações ou expressões. O ser humano está afetado e expressa-se através de emoções desde bebê, durante todo o seu ciclo vital.

A discussão sobre emoção atinge um leque muito diverso de situações; é possível compreender, a partir de amplas e minuciosas leituras sobre o assunto, que ela perpassa diferentes situações de nossas vidas, como também decisões.

Quem de nós já não passou por experiências positivas ou negativas? Qual nossa surpresa com algumas reações ou com o comportamento que às vezes temos? Gazzaniga e Heatherton (2005) abordam que as experiências negativas e positivas orientam nosso comportamento; sendo assim, as emoções são adaptativas, pois preparam e orientam comportamentos motivados quando, por exemplo, encontramos animais perigosos. Lent (2001) salienta que as emoções têm valor adaptativo para garantir a sobrevivência dos indivíduos e da sua espécie. Damásio (1996, p. 161) exemplifica afirmando que “a reação emocional pode atingir alguns objetivos úteis: por exemplo, esconder-se rapidamente de um predador ou demonstrar raiva em relação a um competidor”.

Lent (2001) comenta que as emoções negativas são mais conhecidas que as positivas, talvez por ser mais ricas em manifestações fisiológicas e mais decisivas na sobrevivência dos animais, ou por suas manifestações comportamentais serem mais claras entre animais e seres humanos. Mas também “cada emoção tem seu padrão característico de manifestações fisiológicas” (LENT, 2001, p. 654). Emoções positivas podem gerar aceleração cardíaca, respiração acelerada, rosto corado apenas com uma troca de olhares. Ou frequência cardíaca e respiração acelerada, mas sem corar o rosto, quando vemos algo que nos ameaça, como também podemos suar frio e empalidecer.

3 ESTRUTURAS DO ENCÉFALO ENVOLVIDAS COM AS EMOÇÕES

James Papez (1937 apud GAZZANIGA; IVRY; MANGUN, 2006, p. 563) apresenta a teoria do circuito do cérebro e da emoção, a qual preconiza que respostas emocionais envolvem uma rede de regiões cerebrais, incluindo o hipotálamo, tálamo anterior, giro do cíngulo e hipocampo.

Essa teoria é revista, em 1952, por Paul Maclean (apud GAZZANIGA; HEATHERTON, 2005, p. 328), o qual acrescentou a essa lista a amígdala, o córtex orbitofrontal e porções do núcleo da base, denominando esse circuito neural ampliado de *Sistema Límbico*.

Estudos mais recentes têm mostrado que o conceito de Sistema Límbico, como delineado por Maclean, não tem sido sustentado com o passar dos anos (GAZZANIGA; IVRY; MANGUN, 2006).

Le Doux (1996) afirma que emoções diferentes são meadas por redes cerebrais diferentes, módulos diferentes, e as transformações evolutivas em determinada rede podem não influenciar as demais. O autor acredita que a única maneira de entender como as emoções provêm do cérebro é poder estudar uma emoção de cada vez.

Bear, Connors e Paradiso (2002, p. 588) questionam se devemos incluir cada estrutura que contribui de alguma forma para a experiência ou a expressão de qualquer tipo de emoção. Mas reforçam que “nossa estratégia é focar umas poucas e específicas emoções para as quais há fortes evidências do envolvimento de certos circuitos neurais”.

A figura a seguir mostra a estrutura que atualmente compreende o Sistema Límbico, em que as duas estruturas mais importantes são a amígdala e o córtex orbitofrontal:

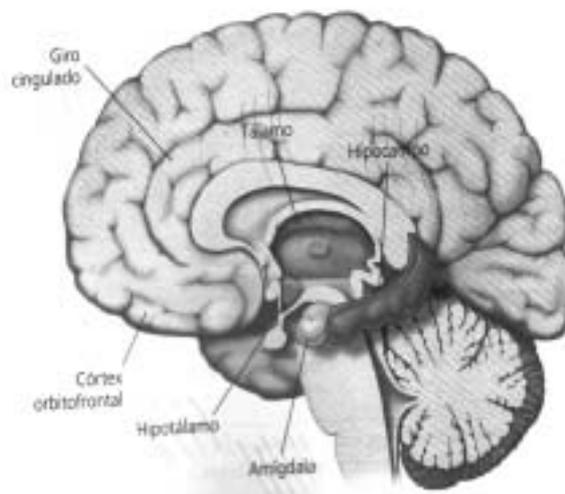


Figura 1: Sistema Límbico.

Fonte: Gazzaniga e Heatherton (2005, p. 330).

Segundo Gazzaniga, Ivry e Mangun (2006, p. 565), “o **córtex orbitofrontal** pode regular nossas habilidades de inibir, avaliar e agir com informação emocional e social”.

Autores como Cosenza e Guerra (2011, p. 77) salientam que, “se um estímulo importante, com valor emocional, é captado, ele pode mobilizar a atenção e atingir as regiões corticais específicas, onde é percebido e identificado, tornando-se consciente”.

“A **amígdala** processa o significado emocional dos estímulos e gera reações emocionais e comportamentais imediatas” (GAZZANIGA; HEATHERTON, 2005, p. 330).

“A amígdala interage também com o córtex cerebral, permitindo que a identificação da emoção seja feita, e podendo ocasionar, além disso, o aparecimento e a persistência de um determinado estado de humor” (COSENZA; GUERRA, 2011, p. 78).

O nosso cotidiano é afetado por diferentes estímulos emocionais; esses podem ser positivos ou negativos, e cada um pode nos afetar de uma ou outra forma e manifestar diferentes reações, sejam elas fisiológicas conscientes ou inconscientes, ou reações emocionais.

Cosenza e Guerra (2011) apresentam uma situação em que a professora chega à sala de aula com uma pilha de provas e anuncia uma avaliação inesperada. Certamente a amígdala cerebral dos alunos entrará em ação, provocando o aparecimento de respostas e modificações no estado de humor de certos alunos.

Bear, Connors e Paradiso (2002, p. 591) também salientam que, por meio da socialização ou de experiências dolorosas, todos aprendemos a evitar certos com-

portamentos por medo de ser feridos. Os autores dizem que “memórias associadas com medo podem ser de rápida formação e de longa duração”.

Outro elemento emocional da vida cotidiana é o estresse. Gazzaniga e Heatherton (2005, p. 333) definem um estressor como “um evento ou estímulo ambiental que ameaça o organismo e leva a uma resposta de enfrentamento, que é qualquer resposta dada pelo organismo para evitar, escapar de ou minimizar um estímulo aversivo”. Já o estresse é um elemento comum da vida emocional diária e reduz-se a determinadas respostas emocionais.

As emoções podem afetar a aprendizagem, pois a ansiedade e o estresse prolongados têm um efeito contrário, negativo. “A própria atenção pode ser prejudicada por eles, sendo que, em situações estressantes, os hormônios glicocorticoides secretados pela suprarrenal atuam nos neurônios do hipocampo, chegando a destruí-los” (COSENZA; GUERRA, 2011, p. 84).

Ao contrário do que as emoções negativas podem fazer, as emoções positivas têm um papel de extrema importância no que diz respeito a um ciclo de emoção, motivação, recompensa/prazer.

Em muitas situações, fazemos algo que nos dá prazer; isso que sentimos resulta da ativação de neurônios de dopamina no núcleo accumbens (GAZZANIGA; HEATHERTON, 2005). Os autores exemplificam dizendo que, quando estamos com fome, a comida tem um sabor melhor e a água é mais recompensadora quando estamos com sede, porque existe uma maior liberação de dopamina em condições de privação do que de não privação.

Cosenza e Guerra (2011) ressaltam esse circuito dopaminérgico, que utiliza a dopamina como neurotransmissor e se origina em neurônios do mesencéfalo, uma região situada um pouco abaixo do cérebro. Essa sensação de prazer e bem-estar vem da conexão de neurônios do núcleo accumbens com outros do córtex pré-frontal.

Essa liberação de dopamina no núcleo accumbens tem estreita ligação com os comportamentos motivacionais. Gazzaniga e Heatherton (2005, p. 285) explicam que “a motivação pode ser vista como uma capacidade que inicia, dirige e sustenta comportamentos que promovem sobrevivência e reprodução”. Assim, os autores reforçam a importância dos incentivos como elementos motivadores: tirar “A” no semestre é o incentivo para estudar bastante; gosto pelo chocolate; ter dinheiro para compras é incentivo para trabalhar, ou pelo simples fato de gostar de fazer, como desenhar, brincar, ouvir música, jogar xadrez, ler livros.

Contudo, a motivação está estreitamente ligada a repetir comportamentos e/ou situações prazerosas. Cosenza e Guerra (2011) abordam que a motivação pode nos levar a repetir ações que foram capazes de obter recompensa no passado ou a procurar situações similares, que tenham chance de proporcionar uma satisfação desejada no futuro. Afirmam ainda que a motivação é muito importante para a aprendizagem, devido à liberação de dopamina estar associada ao sistema de recompensa.

Poderíamos pensar outros elementos motivacionais, como, por exemplo, um elogio dado a uma criança, um olhar positivo; resumindo, seria um ciclo de fatores: um estímulo positivo, que libera dopamina, fazendo com que se manifeste uma reação fisiológica boa (prazer/recompensa), resultando/motivando a repetir esse comportamento para novamente obter essa sensação boa. Certamente podemos associar com as situações de vínculos entre aluno/professor. O professor Jaderson Costa (2013) afirma que a emoção facilita o aprendizado; em uma sala de aula em que haja emoção, esses aspectos são atendidos primeiro pelo cérebro. Costa (2013) também ressalta que o cérebro gosta de ser adulado; ele é dependente e carente.

Para Gazzaniga e Heatherton (2005), o reforço positivo aumenta a probabilidade de um comportamento ser repetido devido a um estímulo agradável, e o reforço negativo aumenta o comportamento pela remoção de um estímulo aversivo. Os autores chamam a atenção para o fato de que “reforço negativo é diferente de punição. O reforço positivo-negativo aumenta a probabilidade de um comportamento, enquanto a punição diminui essa probabilidade” (GAZZANIGA; HEATHERTON, 2005, p. 193).

Damasio (1996) em seu livro intitulado “O erro de Descartes” diz que Descartes via o ato de pensar como uma atividade separada do corpo, mas o autor comenta que é possível realçar os efeitos positivos e negativos das emoções sobre a razão e o que elas podem provocar no processo de planejamento e decisão.

4 APRENDIZAGEM, PROFISSÃO DOCENTE E EMOÇÃO

Pensar de que forma as marcas, memórias e as experiências emocionais do docente estão relacionadas com o sucesso na aprendizagem do educando é acreditar que há um processo de interação entre ambos, de forma que um se constitui no contato com o outro, formando assim cada identidade e aprendizagens. Inicialmente será preciso conceituar aprendiza-

gem, para que se possa em seguida entender os processos relacionados.

4.1 CONCEITUANDO APRENDIZAGEM

O que é aprendizagem? Em que momento sei que aprendi algo?

Alguns cognitivistas dizem que aprendizagem é o processo de organização das informações e adequação do material à estrutura cognitiva (BOCK; FURTA-DO; TEIXEIRA, 1999). Para Bear, Connors e Paradiso (2002); é a aquisição de novas informações e conhecimentos, isso se confirma nas palavras de Riesgo, Rotta e Ohlweiler (2006), quando o autor destaca que, assim que uma informação nova chega ao sistema nervoso central e ela é antiga e conhecida, pode gerar uma lembrança. Mas um aprendizado acontece quando há uma mudança, quando chega uma informação nova e desconhecida.

De acordo com neurociência cognitiva, a aprendizagem humana é decorrente do processamento e elaboração das informações que tem sua base nas percepções do cérebro, assim a atenção é foco de estudo (CARVALHO, 2011). A autora também destaca que, para o cérebro realizar novas ações, são necessárias competências para lidar com as informações novas e com as que já estão armazenadas no cérebro.

Estudos da neurociência revelam que as emoções estão presentes nos diversos tipos de aprendizagem, pois só se aprende com a formação de novas memórias, e os processos de memória, por sua vez, são modulados pela emoção, é o que comenta Lima (2007).

Morin faz a relação entre o conhecido e o desconhecido, afirmando: “Aprender não é somente reconhecer o que, virtualmente, já era conhecido; não é apenas transformar o desconhecido em conhecimento. É a conjunção do reconhecimento e da descoberta. Aprender comporta a união do conhecido e do desconhecido” (MORIN, 1999, p. 70).

Segundo a neurociência cognitiva, a aprendizagem significativa pode ser pensada a partir daquilo que gera satisfação no indivíduo. Segundo Carvalho (2011), quando estabelecemos uma ligação entre a informação nova e a memória preexistente, são liberadas substâncias neurotransmissoras como a acetilcolina e a dopamina, que aumentam a concentração e geram satisfação. É dessa maneira que emoção e motivação influenciam a aprendizagem. A autora também comenta o fato da necessidade de oferecer aos indivíduos os pré-requisitos indispensáveis a qualquer tipo de aprendizado: interesse, alegria e motivação.

Antes de chegarmos nesses pré-requisitos, é necessário entender um pouco como se dá a constituição da profissão docente e a importância dos processos de interação humana.

4.2 PROFISSÃO DOCENTE, EXPERIÊNCIA E INTERAÇÃO HUMANA

As emoções estão ligadas ao processo de constituição de cada sujeito, desde seu nascimento até finalizar seu ciclo de vida. Durante todo esse ciclo, o sujeito é constituído e constitui outros sujeitos; muitas são as marcas que afetam um ou outro. A profissão docente desencadeia estados emocionais através de experiências, memórias anteriores, marcas que perpassam esse estado emocional.

Segundo Larrosa (2003, p. 52), uma experiência em que alguém, a princípio era de uma maneira, ou não era nada, pura indeterminação, e, no final, converteu-se em outra coisa. Trata-se de uma relação interior com a matéria de estudo, de uma experiência com a matéria de estudo, na qual o aprender forma ou transforma o sujeito.

As vivências dos docentes são marcantes, e certamente a intensidade e o significado dessas experiências influenciam a tomada de decisão em diferentes situações de sala de aula. A experiência tem relação com a identidade, que vai sendo construída através das relações do indivíduo, pois o mesmo adquire nessas relações novos conhecimentos. Tardif (2002, p. 52) aborda uma experiência de identidade que pertence “à vivência como modo de descoberta de si no trabalho. O descobrir-se através de experiências vivenciadas traduz a importância do coletivo, enquanto espaço de partilha, de perceber a experiência como fator de transformação do sujeito, aquisição de novos conhecimentos”.

É possível entender que a permanência da identidade se dá a partir da necessidade de mudanças, que irá obter novos significados e novos sentidos. Larrosa (2003, p. 52) salienta que, “se alguém lê ou escuta ou olha com o coração aberto, aquilo que lê, escuta ou olha ressoa nele; ressoa no silêncio que é ele, e assim o silêncio penetrado pela forma se faz fecundo. E assim, ele vai sendo levado à sua própria forma”.

A partir dessa leitura do autor, é possível pensar que a identidade de todo ser humano tem a ver com a construção dinâmica do “eu”, pois as relações com as pessoas, com o meio se tornam dinâmicas, e são nessas relações que se realizam as escolhas, marcando a identidade de cada um.

Mas por que falar de experiência, de identidade, quando o foco é emoção? O docente é um formador de sujeitos que estão formando seu córtex pré-frontal, sua identidade, suas aprendizagens, suas memórias, e a emoção que é desencadeada por um ou outro pode ser fator determinante.

Doyle (1986 apud TARDIF; LESSARD, 2012) enfatiza eventos que se produzem em sala de aula: multiplicidade, imediatez, rapidez, imprevisibilidade, visibilidade e historicidade. São eventos que diariamente acontecem em sala de aula, mas os autores acrescentam a essas categorias a interação e a significação, destacando a profissão docente como processo de interação humana.

É na interação que o docente tem condições de perceber as reais necessidades do educando e poder realmente intervir da forma mais adequada. Seguindo essa ideia, Tardif e Lessard (2012) destacam o poder de persuasão do docente, pois essa relação professor-aluno não é apenas em vista de uma ciência, há uma mobilização de diferentes saberes, recursos e habilidades em que estão envolvidas várias modalidades de interação humana: afetiva, normativa, instrumental.

Outro fator destacado pelos autores nessa interação é a autoridade, “reside no respeito que o professor é capaz de impor sem coerção aos alunos, seu carisma pessoal” (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 266).

O poder, a autoridade autoritária, faz silenciar nas suas diferentes formas; a atuação do docente pode desencadear emoções positivas como negativas, mas Tardif e Lessard (2012) reforçam que o professor pode impor-se a partir do que é enquanto pessoa, os alunos podem respeitá-lo e amá-lo. Se assim acontecer, esse já ultrapassou a experiência mais temível e difícil do ofício, no sentido de ser aceito pelos alunos e poder ir em frente.

4.3 EMOÇÃO, DOCÊNCIA E APRENDIZAGEM

Diante de tantas transformações pelas quais a escola vem passando, legislação sobre inclusão, legislação curricular, avanços tecnológicos, avaliação da educação, entre outras situações, o professor necessita estar acompanhando essas modificações, a fim de que possa contribuir significativamente com aquilo que é o principal objetivo da escola: a aprendizagem. Aprendizagem da sociabilidade, aprendizagem de conceitos, aprendizagem curricular... As mudanças são muitas, mas são necessários professores conscientes de seus deveres, de forma crítica e participativa.

Com isso, é possível afirmar que os estudos das neurociências têm contribuído para esse objetivo escolar: a aprendizagem. As emoções interferem nos pro-

cessos de aprendizagem significativamente, podendo ser positiva ou negativamente.

Assim, algumas considerações são possíveis pensar a partir de emoções geradas em sala de aula: tédio, medo, ansiedade, alegria, satisfação, vivacidade...

Será que metodologias inadequadas podem desencadear tédio nos alunos? Aulas totalmente expositivas, sem interação, sem links, com base apenas em livros, cópias com textos compridos (às vezes de má qualidade) são provocadores de ânimos indesejados. Nas palavras de Carvalho (2011), a autora enfatiza que é preciso abandonar métodos instrucionais que não dão a devida atenção à individualidade, como também é necessário assumir estratégias metodológicas que garantam o desenvolvimento do potencial cognitivo dos alunos. Pesquisas já apresentadas mostram que a motivação é uma influência positiva, pois a liberação de dopamina no núcleo accumbens tem estreita ligação com os comportamentos motivacionais. Assim sendo, cabe ao docente planejar um ambiente escolar que possa proporcionar emoções positivas, de forma que as negativas não interfiram na aprendizagem, pois, como enfatizam Cosenza e Guerra (2011), as negativas interferem na atenção e no processamento cognitivo.

Em pesquisa com estudantes universitários, Giron e Almeida (2010) mostraram que a visualização de cenas curtas aversivas através de filme causa uma diminuição na atenção e na memória de trabalho, bem como eleva o estado de ansiedade em estudantes universitários, quando comparados com universitários que visualizaram cenas de filme com estímulos neutros.

Os autores destacados apresentaram imagens aversivas a esses estudantes universitários, mas em salas de aula de ensino básico a forma como o docente conduz, por exemplo, uma aula, uma avaliação, seu processo de interação com os alunos pode causar emoções que afetam a atenção, a evocação de memórias ou até mesmo gerar memórias negativas ou positivas para futuras evocações. Não aprender pode ser fruto de uma memória episódica. Uma experiência negativa com um professor ou uma matéria pode afetar o aluno de tal forma que ele queira realizar situações de fuga, podendo ser expressos através dos casos de indisciplina, falta de atenção, distrações, brincadeiras em aulas, conversas, desrespeito com o professor.

Outro fator que pode gerar emoções negativas são situações ou estímulos aversivos como ameaças ou chaticas vindas de colegas ou do próprio professor (COSENZA; GUERRA, 2011). Sentir-se ameaçado de alguma forma e não poder se afastar da situação pode gerar

ansiedade e inquietude (LIMA, 2007). Essas situações em que o sujeito-aluno se julga desamparado e não consegue enfrentar são causadoras de estresse, que podem estar sendo sinalizadas em uma não aprendizagem. Portanto o ambiente escolar deve ser estimulante, de forma que os sujeitos se sintam reconhecidos, ao mesmo tempo em que as ameaças precisam ser identificadas e reduzidas ao mínimo (COSENZA; GUERRA, 2011).

Assim sendo, estar emocionalmente bem facilita os processos de atenção e memória, os processos de tomada de decisão e a persistência para atingir um objetivo, além da emoção estar envolvida com a aprendizagem significativa: interesse, alegria, motivação, repetição, curiosidade, necessidades... Por esse motivo, é importante os docentes terem consciência de que as vias emocionais positivas tanto deles enquanto profissionais como dos alunos são fundamentais para que se possa melhorar os relacionamentos em sala de aula, as capacidades e a aprendizagem dos alunos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Poderíamos nos perguntar se neurociência e educação tornaram-se um modismo, como outros que passaram o campo da educação: construtivismo, pedagogia de projetos, entre outros, pois ultimamente é possível ver diferentes cursos e palestras sobre as contribuições da neurociência para a educação, não se sabe ao certo se são legítimas, mas aumentaram significativamente. Para alguns pode ser um modismo, mas pesquisando, estudando, entendendo, a neurociência tornou-se uma área de estudo de diferentes pesquisas que envolvem o cérebro e têm ajudado a pensar a educação. Segundo Carvalho (2011), oportunizar aos professores a compreensão de como o cérebro funciona dá condições mais adequadas para que ele estimule a motivação e, de certa forma, assegure a possibilidade de sintonizar com os diferentes tipos de alunos.

Eysenck e Keane (1994, p. 414) abordam que “a congruência do humor ocorre quando as pessoas em um bom estado de humor se lembram de material dos estímulos emocionais positivos melhor do que aquelas em um estado de humor, ao passo que o oposto é verdadeiro para material dos estímulos emocionais negativos”.

Seguindo essa lógica, o sujeito por estar com um nível ótimo para aprendizagem, cérebro maturacional dentro do esperado, mas a emoção afetada, nível de ansiedade elevado, pode desencadear dificuldade de concentração ou um déficit na memória de trabalho; nessa situação, o sujeito pode gerar uma não aprendizagem.

São diversos os fatores, um estímulo negativo afeta os hormônios glicocorticoides secretados pela suprarrenal e atua nos neurônios do hipocampo – responsável pela formação de novas memórias, podendo destruir parte desses neurônios. Esse nível de ansiedade elevado também causa a liberação de adrenalina e noradrenalina na corrente sanguínea, acentuando e prolongando as manifestações fisiológicas. Isso significa que emoções negativas são prejudiciais para o desempenho cognitivo, podendo as dificuldades de aprendizagem estar relacionadas com os estados emocionais.

Diante dos estudos realizados, as emoções positivas agem ao contrário; liberam a substância chamada dopamina, que ativa o sistema de recompensa. A motivação pode levar a repetir ações que proporcionaram sensações prazerosas ou procurar situações similares; um estímulo positivo libera dopamina, fazendo com que se manifeste uma reação fisiológica boa (prazer/recompensa), motivando a repetir esse comportamento para novamente obter essa sensação boa. As emoções positivas tendem a ajudar na aprendizagem desde que controladas, pois as mesmas interferem também no campo da indisciplina, ajudando os sujeitos a viver melhor em sociedade.

A atenção é a porta de entrada para o aprendizado; dentro de um desenvolvimento normal, a criança pode estar sendo motivada a focar sua atenção a partir de metodologias adequadas desenvolvidas pelo professor. A relação entre o professor e o aluno pode ser motivadora; o aluno precisa gostar do professor e não ter medo; a aula precisa ser prazerosa para que o aluno queira participar e aprender.

Nessa perspectiva, o professor tem mais um desafio, que é possibilitar na relação docente-discente formas para que a emoção envolvida seja positiva, que transmita mais prazer do que desprazer, mais tranquilidade do que ansiedade, mais alegria do que tristeza, mais segurança do que medo.

As instituições de formação docente também necessitam rever seus currículos, pois, considerando a importância deste estudo realizado para os profissionais de educação, é possível concluir que o conhecimento das bases neuropsicológicas da emoção, as funções cognitivas, as bases da aprendizagem são muito necessárias nos dias atuais.

Contudo, ainda há muito o que se discutir; segundo Carvalho (2011), oportunizar nos cursos de formação docente a interlocução entre neurociências e educação influenciaria a futura ação pedagógica dos acadêmicos. Os conteúdos neurocientíficos podem vir

a colaborar substancialmente no melhor desempenho docente.

Portanto há ainda muitos desafios a serem ultrapassados; os processos pelos quais vivemos precisam ser apenas obstáculos para serem revertidos em possibilidades. A interlocução entre neurociência e educação vem a ser um desafio que precisa de muitas parcerias, para juntos transformar os obstáculos em novas possibilidades.

REFERÊNCIAS

- BEAR, Mark F.; CONNORS, Barry W.; PARADISO, Michael A. **Neurociências**: desvendando o sistema nervoso. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes. **Psicologias**: uma introdução ao estudo de psicologia. São Paulo: Saraiva, 1999.
- BRANDÃO, Marcus Lira. **As bases biológicas do comportamento**: introdução à neurociência. São Paulo: EPU, 2004.
- CAMMAROTA, Martín; BEVILAQUA, Lia R. M.; IZQUIERDO, Iván. Aprendizado e memória. In: LENT, Roberto (Coord.). **Neurociência da mente e do comportamento**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2013. p. 241-252
- CARVALHO, Fernanda Antoniolo Hammes de. Neurociência e educação: uma articulação necessária na formação docente. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 8 n. 3, p. 537-550, nov.2010/fev.2011.
- COSENZA, Ramon M.; GUERRA, Leonor B. **Neurociência e educação**: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- COSTA, Jaderson. Como pode a neurociência ajudar o professor? **Educação em revista**. Porto Alegre, p. 38-41, ago.2013.
- DAMÁSIO, Antônio R. **O erro de Descartes**: emoção, razão e cérebro humano. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- DICIONÁRIOWEB. **Desenvolvimento**. Disponível em: <<http://www.dicionarioweb.com.br/desenvolvimento/>>. Acesso em: 15 ago. 2013.
- EYSENCK, Michael W.; KEANE, Mark T. **Psicologia cognitiva**: um manual introdutório. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- GAZZANIGA, Michael S.; HEATHERTON, Todd F. **Ciência psicológica**: mente, cérebro e comportamento. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- GAZZANIGA, Michael S.; IVRY, Richard B; MANGUN George R. **Neurociência cognitiva**: a biologia da mente. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- GIRON, P. R.; ALMEIDA, Rosa Maria Martins de. Influence of aversive visual stimulation on attention, working memory and anxiety of university students. **Psychology and Neuroscience**, v. 3, n. 1, p.109-115, 2010.
- LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- LE DOUX, Joseph. **O cérebro emocional**: os misteriosos ali-cercos da vida emocional. Rio de Janeiro: Objetiva, 1996.
- LENT, Roberto. **Cem bilhões de neurônios**: conceitos fundamentais de neurociência. São Paulo: Atheneu, 2001.
- LIMA, Elvira Souza. **Neurociência e aprendizagem**. São Paulo: Inter Alia, 2007.
- MORIN, Edgar. **O método 3**: o conhecimento do conhecimento. Porto Alegre: Sulina, 1999.
- PAPALIA, Diane E.; OLDS, Sally Wendkos; FELDMAN, Ruth Duskin. **Desenvolvimento humano**. 8. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- RATEY, John J. **O cérebro**: um guia para o usuário. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- RIESGO, Rudimar dos Santos; ROTTA, Newra Tellechea; OHLWEILER, Lygia (Org.). **Transtornos da aprendizagem**: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- SOUZA, Ricardo de Oliveira et al. Cognição e funções executivas. In: LENT, Roberto (Coord.). **Neurociência da mente e do comportamento**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2013. p. 287-302.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

APRENDIZADO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA DURANTE A PRÉ-ADOLESCÊNCIA E A (DES)MOTIVAÇÃO A PARTIR DAS CONTRIBUIÇÕES DAS NEUROCIÊNCIAS

FOREIGN LANGUAGE LEARNING DURING PRE-ADOLESCENCE AND (DE)MOTIVATION FROM NEUROSCIENCE CONTRIBUTIONS

Jordana Taís Konrad¹

RESUMO: Aprender uma língua estrangeira é indispensável na era da globalização. As questões relativas à motivação dos alunos em situação de aprendizagem da língua estrangeira e o uso de recursos tecnológicos são temas relevantes e merecidos de estudo. Por essa razão, este trabalho tem por objetivos detalhar as características do adolescente, estudar a aprendizagem de língua estrangeira e buscar nas neurociências um embasamento teórico sobre o que ocorre no cérebro nesse período. Através da metodologia denominada grupo focal, refletiu-se, juntamente com alunos de Língua Alemã, o ensino da língua numa escola em São Leopoldo. Conclui-se que a metodologia utilizada pelo professor e a relação dele para com o aluno são fatores que influenciam a motivação desse para com aprendizagem de alemão.

Palavras-chave: Língua estrangeira. Adolescência. Neurociência. Motivação. Conectivismo.

ABSTRACT: Learning a foreign language is indispensable in the globalization era. For many people this learning process has become a challenge of great complexity which requires a number of characteristics in the learners. The questions related to the students' motivation while learning a foreign language as well as the use of technological resources are relevant topics which deserve to be studied. For this reason, this paper aims at specifying the adolescents' characteristics, studying the learning process of a foreign language and seeking in the neurosciences theoretical support about what happens in the brain during this period. Through a methodology named focus group the teaching method of the target language was discussed with German Language students. It was realized that the methodology used by the teacher and their relationship with the students are factors which influence their motivation to learn German. Finally, new ways of qualifying the foreign language classes for teenagers are suggested, in order to improve their motivation.

Keywords: Foreign language. Adolescence. Neuroscience. Motivation. Connectivity.

1 INTRODUÇÃO

Se educar sempre foi uma tarefa desafiadora, educar os jovens de hoje, chamados de nativos digitais, apresenta desafios ainda maiores. As novas gerações nascem e crescem envolvidas com os mais modernos aparelhos eletrônicos de tecnologia digital e interagem constantemente. Consequentemente, entender o que é adolescência

é o primeiro passo para avaliar os comportamentos dessa geração digital.

Dar aula para adolescentes é especial, pois na sala de aula há uma mistura de indivíduos entediados, às vezes desanimados, mas ao mesmo tempo indivíduos motivados a encontrar na aula desafios e assuntos que façam parte da sua realidade. As características das ge-

¹ Graduada em Letras – Português/Alemão e professora no Instituto de Educação Ivoti e no Colégio Sinodal São Leopoldo. E-mail: jordana_np@yahoo.com.br.

rações digitais afetam profundamente a sociedade. Portanto, conhecer as características da geração com quem trabalhamos, a geração Z, e adaptar-se a elas é essencial para o desenvolvimento de processos educacionais efetivos e adequados (GABRIEL, 2013). Além disso, entender o que se passa no cérebro adolescente é fundamental para orientá-lo e educá-lo.

Por isso realizamos grupos focais com adolescentes entre 10-12 anos e ouvimos os que eles têm a dizer sobre o ensino e a aprendizagem de uma língua estrangeira estudada na escola. A partir dos comentários feitos, foram feitas constatações do que os jovens consideram importante nas aulas e das possíveis mudanças que poderiam acontecer nas aulas desse componente curricular.

2 O (PRÉ)-ADOLESCENTE DE 10 A 12 ANOS NA SALA DE AULA

A adolescência é o período em que o indivíduo vai se despedindo de sua infância para entrar num outro estágio de sua vida, caracterizado pelos impulsos do desenvolvimento físico, mental, emocional, sexual e social e pelos esforços em alcançar os objetivos relacionados às expectativas culturais da sociedade em que vive (EISENSTEIN, 2013).

Segundo a neurocientista Suzana Herculano-Houzel (2005), a adolescência é a época de transição em que o cérebro da infância se transforma em um cérebro adulto. Ela afirma que o início dessa fase de desenvolvimento corresponde aos 10 a 12 anos de idade e prolonga-se até, pelo menos, os 20 anos. Durante esse tempo, as mudanças significativas que acontecem afetam o comportamento e a aprendizagem desse adolescente. Essas etapas são necessárias para que aconteça a conquista da independência do indivíduo.

Conforme vários autores, podemos identificar as características abaixo citadas como as mais marcantes desses jovens:

Identidade, personalidade e busca de sentido:

Os jovens estão muito preocupados com a sua identidade, com a consolidação da personalidade e também estão procurando o sentido da vida (COLL; MARCHESE; PALACIOS, 2004). Questionam inclusive o significado do ensino e da aprendizagem de alemão.

Puberdade e autoconfiança: O início da adolescência é marcado pela puberdade (maturidade sexual) e vai até a vida adulta (HERCULANO-HOUZEL, 2005). Muitas mudanças físicas ocorrem, as quais afetam consideravelmente a autoconfiança dos jovens e consequen-

temente têm implicações sobre o comportamento e a aprendizagem.

Mudanças físicas: As mudanças físicas em adolescentes começam com um grande crescimento, em que o tamanho do corpo aumenta muito e as proporções do mesmo alteram-se uniformemente.

A ansiedade social: Os adolescentes preferem permanecer em silêncio na sala de aula por causa da insegurança e do constrangimento. Essa incerteza desenvolve em muitos jovens uma forma de ansiedade social com os seus pares (SALOMO, 2012). Eles são, por exemplo, inibidos para realizar apresentações em sala de aula para seus colegas ou têm vergonha de fazer perguntas a toda a turma e de ler em voz alta. Falar em uma língua estrangeira é, então, superar um desafio ainda maior.

Comportamento do sono: A sonolência dos jovens estudantes se dá em função de um ritmo de sono-vigília alterado. Segundo Luiz Del Ciampo (2012), o adolescente é um ser biologicamente programado para dormir e acordar mais tarde, sendo que, na maior parte da tarde, seu cérebro não está em estado de vigília. Como resultado do déficit de sono, muitos jovens tendem a apresentar um comportamento passivo na sala de aula. Esse “desligamento” fica evidente principalmente nas aulas em que os alunos devem ouvir muito. Além disso, sabe-se que adolescentes sonolentos são significativamente mais desatentos nas aulas, são menos eficientes e tendem a ter baixo rendimento.

Tédio na sala de aula: O tédio é um fenômeno muito comum em sala de aula. Herculano-Houzel (2005) explica que o sistema de recompensa do cérebro do adolescente passa por grandes mudanças, e com isso mudam os gostos, as vontades, os desejos, há uma vulnerabilidade maior ao vício e ocorrem transtornos do humor. Como resultado, esses alunos têm pouca motivação para a realização de determinadas atividades; por isso os estímulos precisam ser mais fortes para gerar ativação razoável do sistema dopaminérgico, responsável pelo prazer.

Grupo de amigos: A popularidade entre os iguais adquire um significado especial para a maioria dos adolescentes, por isso a competência social e o ser valorizado e aceito pelos amigos e companheiros são indicadores confiáveis do nível de autoestima (COLL; MARCHESE; PALACIOS, 2004).

Nativos digitais: E, por fim, os jovens de hoje, por terem nascido em meio às tecnologias, possuem características bem específicas: fazem mais de uma coisa ao mesmo tempo; o tempo de concentração é curto; mudam de atividade várias vezes; possuem até mesmo diálogos mais curtos (PALFREY; GASSER, 2011).

À vista de tudo o que foi dito anteriormente, percebe-se que são várias as mudanças que acontecem com o aluno adolescente e que diretamente influenciam a organização da aula. Por isso há necessidade de compreendê-los, caso contrário, corre-se o risco de não alcançar o objetivo principal proposto pela escola, a aprendizagem significativa desse indivíduo. Faz-se agora necessário conhecer as mudanças que acontecem com quem comanda a adolescência: o cérebro.

2.1 O DESENVOLVIMENTO NEURAL DO ADOLESCENTE

Hoje, a neurociência mostra-nos que quem dispara e coordena a adolescência é o cérebro (HERCULANO-HOUZEL, 2005). Assim como o corpo, o cérebro adolescente está em transição, passando por grandes mudanças e aprendizagens. Acredita-se que esse desenvolvimento significativo é concluído até o início da idade adulta, mas não se tem uma idade determinada. Além disso, sabe-se que o comportamento dos adolescentes é mais influenciado por essa reestruturação cerebral do que pelas descargas de hormônios, que ocorrem nessa fase (ALVAREZ; LEMOS, 2006).

Os autores Cosenza e Guerra (2011) explicam que o encéfalo se modifica durante toda a vida, contudo ressaltam que dois momentos são muito importantes ao longo do seu desenvolvimento. O primeiro corresponde ao período do nascimento, momento em que há um ajuste quanto ao número de neurônios, e o segundo à época da adolescência, quando um acelerado processo de eliminação de sinapses ocorre em diferentes regiões do córtex cerebral.

No início da puberdade, conforme Herculano-Houzel (2005), a quantidade de matéria cinzenta (área onde se encontra um predomínio de corpos de neurônios) no cérebro aumenta significativamente, e inúmeras sinapses ocorrem (conexões entre os neurônios). Logo após esse enorme crescimento, há uma poda significativa das sinapses. Para compreender melhor essa poda, a autora utiliza o princípio “use-o ou perca-o”, ou seja, as sinapses que são usadas com frequência permanecem e são reforçadas, enquanto que as outras são eliminadas.

Além da diminuição da intensidade das sinapses, Alvarez e Lemos (2006) colocam que a camada de mielina (substância branca), uma espécie de gordura que envolve axônios, engrossa definitivamente, facilitando a comunicação elétrica de informações neuronais. As autoras chamam atenção para outro aspecto relevante do desenvolvimento do cérebro na adolescência, onde é necessário que haja um acúmulo de gordura corporal

na puberdade. Para isso, Herculano-Houzel (2005) reforçam que o cérebro precisa de um hormônio chamado leptina, que é uma proteína produzida pelas células de gordura acumuladas no corpo.

Conforme Herculano-Houzel (2005), as primeiras regiões do encéfalo que amadurecem são as posteriores, que têm função sensorial: são elas que recebem os sinais dos sentidos e os processam antes de encaminhar o resultado para regiões mais frontais do cérebro. E, segundo a autora, o córtex frontal é a última grande divisão do cérebro a amadurecer em estrutura e função e é também a última a atingir o volume máximo de substância branca. Essa é a região onde se processam o controle mais racional de impulsos, a flexibilidade mental, motivação, tomadas de decisões e as adições. Como essa área ainda não está pronta, ela fica mais ávida por buscar excitação e novidades em função da perda do prazer e do aparecimento do tédio, característicos da fase.

As mudanças no sistema de recompensa do cérebro são muito importantes nessa fase da adolescência. Outro sintoma do adolescente que pode ter origens também nas mudanças do sistema de recompensa é a impulsividade. Afinal, o grau de ativação do sistema de recompensa necessário para suportar o período de espera entre a escolha e a recompensa do prazer é decisivo. Na verdade, as regiões responsáveis pelo controle contextual e episódico do comportamento estão em franco amadurecimento durante a adolescência (HERCULANO-HOUZEL, 2005).

A habilidade de usar as próprias emoções para tomar decisões e a capacidade de empatizar com os outros, ou seja, de se colocar no lugar do outro, imaginando seus sentimentos, e antecipar hipóteses sobre como eles reagirão às suas ações, estão em desenvolvimento. As alterações estruturais tanto no córtex órbito-frontal como no córtex temporal superior, ao longo da adolescência, podem ser as grandes responsáveis por essa que é uma grande aquisição do final da adolescência: a empatia (HERCULANO-HOUZEL, 2005).

Em sala de aula, essas transformações no cérebro do adolescente, mencionadas no capítulo, se fazem perceptíveis. Mas em função do córtex pré-frontal estar totalmente desenvolvido apenas no início da vida adulta, não podemos exigir dos jovens que eles saibam planejar e agir como os adultos. Por outro lado, não se deve assistir a essa fase dos adolescentes, deixando-os passar pela vida sem rumo. A autora Suzana Herculano-Houzel (2005) ressalta que, na fase em que o córtex pré-frontal ainda está em desenvolvimento, os adolescentes devem contar com a ajuda de um córtex pré-frontal já for-

mado, que no caso é o dos pais e/ou dos professores, os quais fazem bom uso dele e podem mostrar qual a melhor direção a se tomar e desenvolver comportamentos e planos antecipatórios com os jovens.

Para finalizar, é importante lembrar que a aprendizagem se dá pela modificação biológica na comunicação entre os neurônios, formando uma rede de interligações que podem ser evocadas e retomadas com relativa facilidade e rapidez (TARCITANO, 2012). Para tanto, várias áreas cerebrais estão envolvidas no processo de aprendizagem, inclusive na aprendizagem de língua estrangeira.

3 A APRENDIZAGEM DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA

O domínio de línguas estrangeiras permite maior mobilidade ao indivíduo, facilitando o conhecimento do outro e a comunicação com ele. Sendo assim, com a globalização, tornou-se indispensável o conhecimento de línguas estrangeiras. Afinal, precisamos estabelecer comunicação com as mais variadas pessoas para atingir nossos objetivos.

É conhecido de todos e explicado pela neurociência que o aprendizado de uma segunda língua, por exemplo, acontece com perfeição nos primeiros anos de vida, enquanto que numa aprendizagem posterior geralmente não se consegue evitar a presença de sotaque da língua materna (HERCULANO-HOUZEL, 2009). Isso se dá porque, segundo Cosenza e Guerra (2011), o sistema nervoso é mais plástico nos primeiros anos de vida. Os autores explicam que a plasticidade é a capacidade de fazer e desfazer ligações entre os neurônios como consequência das interações constantes com o ambiente externo e interno do corpo.

Outro aspecto relevante é que, quanto mais cedo a criança entrar em contato com a língua estrangeira, maior será o número de memórias auditivas que se consolidarão, as quais a criança poderá resgatar quando necessário. E ainda a criança está livre de qualquer preconceito que a sociedade já tenha da língua ou da cultura alvo.

Para Frigotto (2006), a influência das variáveis pessoais do domínio afetivo, como a inibição, ansiedade, empatia, autoestima, motivação, entre outras, é notável em qualquer idade, em qualquer atividade nova que o indivíduo se proponha a desenvolver. Porém, na adolescência, essas características desempenham um papel mais importante, pois o indivíduo ainda está em formação e, dependendo do contexto social no qual esteja

inserido, ele conseguirá atravessar essa fase sem maiores problemas.

4 A MOTIVAÇÃO NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Ao procurar entender o que é a motivação, encontramos uma variedade de interpretações que seguem linhas de pensamento diferentes, as quais levam em conta fatores externos e internos ao indivíduo. Por isso tem-se uma variedade de conceitos e abordagens teóricas. Alguns desses conceitos foram selecionados e serão descritos nesta seção.

Sabemos que as pessoas, por natureza, estão motivadas. Segundo Bear, Connors e Paradiso (2008), a motivação pode ser considerada uma força que compele um comportamento a acontecer. O processo de aprendizagem, para Relva (2010), é desencadeado a partir da motivação, processo que se dá no interior do sujeito, estando, entretanto, intimamente ligado às relações de troca que o mesmo estabelece com o meio, principalmente com seus professores e colegas. Assim, a motivação desempenha um papel fundamental na determinação do sucesso ou fracasso em qualquer situação de aprendizagem.

Em sala de aula, é possível notar os efeitos imediatos da motivação do aluno, pois ele se envolve ativamente nas tarefas pertinentes ao processo de aprendizagem. Tal envolvimento consiste na aplicação de esforço no processo de aprender, assim como a persistência exigida por cada tarefa. Em contrapartida, “denomina-se desmotivado o aluno que não investir seus recursos pessoais, ou seja, que não aplicar esforço, fazendo apenas o mínimo, ou desistir facilmente quando as tarefas lhe parecerem um pouco mais exigentes” (BZUNECK, 2009, p. 9).

Quando falamos em motivação relacionada com a aprendizagem de uma língua estrangeira, Ferreira (2011) traz dois tipos principais de motivação: *intrínseca* e *extrínseca*.

Para Guimarães (2009a), a motivação intrínseca é aquela que parte de dentro do sujeito; ele realiza determinada atividade por sua própria vontade, por essa ser interessante, atraente, geradora de satisfação. Desse modo, o aluno intrinsecamente motivado não sofre pressões externas, internas e visa a prêmios pelo cumprimento de uma tarefa. Para ele, a recompensa principal é a sua participação na atividade.

A motivação extrínseca é aquela que instiga o indivíduo a trabalhar em resposta a algo externo à tarefa ou atividade, como a obtenção de recompensas materiais

ou sociais, de reconhecimento, objetivando atender aos comandos ou pressões de outras pessoas ou para demonstrar competências ou habilidades (GUIMARÃES, 2009a, p. 46).

Assim, podemos afirmar que o sucesso ou insucesso na aprendizagem de uma língua estrangeira não depende somente da figura do professor. Para Michelon (2014), a motivação não é estática, mas um processo que muda com o tempo; que varia de pessoa para pessoa; que a necessidade de aprender as atitudes favoráveis em relação à atividade e o desejo de atingir objetivos estabelecidos levam o aprendiz a despender esforço na realização de tarefas, esforço esse que leva ao aprendizado; que o comportamento é motivado pelo valor da tarefa em si e não só por recompensas externas à atividade; e ainda que o processo motivacional é o resultado de vários motivos internos, influenciados por fatores externos ao aprendiz.

Portanto o professor de língua estrangeira tem uma função muito importante no planejamento das aulas. Pois ele deve instigar nos aprendizes o gosto por aprender a língua e precisa ter como objetivo atingir a motivação intrínseca de seus alunos para o aprendizado. Não esquecendo que ele, o professor, deve estar igualmente motivado. Não é possível prever o quão interessado se encontrará o aluno, uma vez que os níveis de motivação diferem de aprendiz para aprendiz. No entanto, o planejamento das aulas deve incluir atividades que contemplem a realidade dos aprendizes e que visem à concretização de objetivos centrados nas capacidades reais dos aprendizes. Espera-se que eles sejam os sujeitos ativos das suas aprendizagens (FIGUEIREDO, 2011).

4.1 SISTEMA DE RECOMPENSA, MOTIVAÇÃO E DOPAMINA NO ADOLESCENTE

O que o professor faz de fato com o cérebro de seus alunos ao motivá-los é ativar um circuito chamado de sistema de recompensa cerebral (SRC). O que significa aumentar a atividade neuronal de um conjunto de estruturas no cérebro que nos permite sentir prazer, bem-estar e satisfação (HERCULANO-HOUZEL, 2005). Conhecer esse sistema pode favorecer a compreensão de certos comportamentos observados em aula.

Buscar recompensas faz parte de uma programação de nosso cérebro. Afinal, somos movidos a sentir uma sensação interna de bem-estar e de prazer. Cunha (2011) explica que a dopamina é um neurotransmissor associado com as sensações de bem-estar e prazer. Segundo Herculano-Houzel (2005), quanto maior for a li-

beração desse neurotransmissor, maior atividade da estrutura onde esse foi liberado e maior prazer nosso organismo vivencia como um todo. Ou seja, o excesso ou a escassez de dopamina no cérebro humano determina diferentes níveis de motivação e variações comportamentais.

O sistema é caracterizado por seus componentes centrais, como a área tegmentar ventral, núcleo acumbente, córtex pré-frontal e seu envolvimento com o sistema límbico (sistema que controla as emoções) e com os principais centros responsáveis pela memória, como o hipocampo e o córtex (LENT, 2008).

Conhecer o sistema de recompensa do adolescente pode favorecer um redimensionamento da relação ensino-aprendizagem, promovendo novas estratégias de ensino. Para Krebs, Weinberg e Akesson (2013), a recompensa é um fator primordial para acionar o aprendizado baseado em incentivos, respostas adequadas aos estímulos e desenvolvimento de comportamentos direcionados a um alvo.

Como explicado, o cérebro adolescente sofre reorganizações químicas e estruturais no longo caminho da sua maturidade funcional. O que de fato acontece na idade da adolescência, conforme Herculano-Houzel (2005), é que o núcleo acumbente perde entre um terço até a metade dos receptores dopaminérgicos desde a infância até a vida adulta. A consequência mais drástica para o comportamento dos adolescentes é a repentina incapacidade de ativação do sistema de recompensa através de estímulos antes satisfatórios. Por isso o tédio característico da adolescência se dá devido à enorme perda de receptores para dopamina.

Por isso a diminuição da sensibilidade do sistema de recompensa acarreta um ônus à escola: gerar novos estímulos e intensificar os já existentes. Novidades são estimulantes naturais para os adolescentes. Parece-nos adequado que ofereçamos inovações quanto às dinâmicas de trabalho; isto sim pode ser o tratamento para o tédio e a preguiça. Além disso, para Spitzer (2002), o sistema de recompensa dos alunos só será ativado se o professor, que deve estar verdadeiramente entusiasmado com o assunto que vai ensinar, mostrar a sua motivação.

5 METODOLOGIA

Para o presente trabalho, optamos em organizar grupos focais como ferramenta de pesquisa qualitativa, pois visa identificar tendências, desvendar problemas e buscar possíveis soluções para os problemas apontados.

O público-alvo dos grupos focais foram os alunos dos 6º anos dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Na escola, as turmas são divididas em níveis de Alemão (A,B,C). De cada turma foram escolhidos 15 alunos, no máximo. A escolha foi feita pela ordem da chamada, alternando em um aluno sim e outro não. Os pais/responsáveis dos alunos preencheram um Termo de Consentimento, liberando a utilização dos dados do seu filho. Somente mediante o termo é que foi liberada a participação dos alunos nas reuniões. Por esse motivo, 34 alunos participaram da pesquisa.

A pesquisa foi realizada nas terças-feiras, no momento da aula de Alemão no mês de junho de 2014; durou três semanas. A reunião com cada grupo levou em média 50 minutos. Os alunos que não estavam envolvidos com a pesquisa tiveram aula com o professor de Alemão. Como sou professora de Alemão de um dos grupos e para que não houvesse influência nas respostas e na postura dos alunos na pesquisa, quando foi realizada a reunião com essa turma, eu não me fiz presente; uma colega da escola assumiu o papel de moderadora.

6 DESCRIÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Analisando as contribuições dos alunos durante as três reuniões dos grupos focais, foi possível chegar a algumas conclusões, as quais serão explicitadas nesta seção.

6.1 É IMPORTANTE ESTUDAR ALEMÃO?

Os alunos demonstraram saber a importância do estudo da Língua Alemã e também de outras línguas. Os motivos mencionados foram variados, contudo as primeiras colocações foram relacionadas à possibilidade de estabelecer comunicação com outras pessoas e conhecer outra cultura.

P. 3 “É importante [o estudo da Língua Alemã], pois é uma das línguas mais faladas, famosas do mundo”.

Muitos alunos deram ênfase ao estudo da língua por razões culturais, especialmente em função da cidade de São Leopoldo, local onde está situada a escola, ter sido colonizada por alemães. Também o contexto familiar desempenha um incentivo significativo, pois alemão é a língua que ainda alguns dos familiares falam.

Mesmo na pré-adolescência, os alunos já demonstraram a importância da aprendizagem da língua estrangeira em função da futura profissão que pretendem ter.

P. 9 “É importante para o emprego, pois será mais fácil de conseguir; representar a empresa em outro lugar”.

E, por fim, estudar uma língua estrangeira influencia também a autoestima do adolescente, que passa a se sentir importante e capaz.

P. 10 “É legal aprender outra língua e eu **me sinto inteligente** por aprender outra língua”.

6.2 O QUE VOCÊS ACHAM DAS AULAS DE LÍNGUA ALEMÃ?

Nas reuniões, muitos alunos mencionaram o quanto gostam das aulas, das diferentes metodologias, dinâmicas e dos recursos que são utilizados.

P.1 “As aulas são legais, o professor coloca músicas, brinca bastante, posso chegar em casa e falar o que aprendi”.

Na verdade, as brincadeiras que os alunos referem são dinâmicas educativas que são realizadas com a intenção de reforçar o aprendizado de determinado conteúdo. A utilização de músicas e brincadeiras, que os alunos mencionaram muitas vezes, reforça o quanto importante é proporcionarmos esses momentos em sala de aula, pois, como sabemos, além da aula ser mais interessante e divertida, eles colocam que esses recursos ou técnicas facilitam a memorização do conteúdo e a consequente aprendizagem. Além disso, a utilização de computadores, vídeos e projetor foi abordada como algo positivo.

Segundo Marchesi (2006), as atitudes e as expectativas de cada professor, a organização de suas aulas, a metodologia que utiliza e os critérios de avaliação e de valorização que emprega influem de forma direta nas emoções, no autoconceito, na autoestima, na identidade como aprendiz e na motivação dos alunos.

Em contrapartida, a maior queixa em relação às aulas está associada à forma como as aulas são ministradas.

P. 5 “Eu acho, prefiro alemão do que inglês, mas não gosto do jeito que ela é dada, porque a gente aprende as palavras e faz diálogos, deveríamos aprender de outro jeito não fazendo diálogos e aprendendo as palavras soltas”.

Os alunos mostraram certa insatisfação em ter que decorar para aprender. Talvez isso aconteça por não ter sido esclarecida a importância da memorização na aprendizagem de uma língua estrangeira. Um aluno chega a mencionar que com brincadeira a memorização do vocabulário seria mais eficaz. É claro que pre-

cisamos mostrar aos nossos alunos as diferentes técnicas de estudo e memorização.

Também a forma como o professor passa o seu conhecimento e como ele lida com os alunos foi salientada nos grupos. As emoções do aluno condicionam sua atividade intelectual e sua motivação para aprender e, por sua vez, estão condicionadas pelas relações que o aluno experimenta com seus professores (MARCHESI, 2006).

P. 9 “Aulas divertidas, o professor consegue ensinar alemão de uma maneira eficiente mais interativa”.

A aprendizagem dos alunos não é uma tarefa que se realiza somente de forma individual; ela acontece guiada pelo professor. Para conseguir isso, os docentes devem tornar visíveis seus objetivos e explicar a seus alunos que tipo de atividade vão realizar (MARCHESI, 2006). Também a empatia pelo professor pode, muitas vezes, influenciar o gostar ou não de determinado componente curricular.

P. 13 “... Professor é legal, aí também ajuda. E quando é chato, a gente não presta atenção na aula”.

6.3 O QUE É MOTIVADOR NA AULA DE LÍNGUA ALEMÃ?

Como já mencionado, a motivação é um fator que desempenha muito importância na aprendizagem como um todo. Vários fatores são motivadores, mas também desmotivadores para os adolescentes.

Um ponto a ser destacado é que grande parte dos alunos se sente motivada a aprender a Língua Alemã. Em um grupo de alunos, a música foi um fator que sobressaiu como elemento motivador para a aula, pois é algo que alegra e anima todos.

P. 1 “Acho que todos os professores deveriam começar a aula cantando, é mais motivador”.

P. 2 “A alegria do professor em ensinar deixa todos alegres”.

Outro fator que favoreceu a motivação dos alunos diz respeito ao sucesso escolar, ou seja, aprender outra língua e tirar nota boa no boletim. Podemos perceber aqui a existência da motivação extrínseca dos alunos. E ainda a motivação para aprender determinada língua estrangeira também tem laços afetivos e familiares.

P. 3 “Motivação de saber falar e aprender a língua que quase toda a família fala”.

As formas de passar o conhecimento e a organização da aula são responsáveis pelo aumento da moti-

vação em sala de aula. Segundo Marchesi (2006), a aprendizagem acontece em um determinado contexto ou ambiente ao qual o aluno atribui um valor específico: agradável ou desagradável, útil ou inútil, positivo ou negativo. Como já mencionado, as músicas, os exercícios, a leitura no livro, a dinâmica da aula ajudam, mas também a obtenção do sucesso é motivador.

P. 5 “O que me motiva mais é quando ele [o professor] pergunta em alemão, nos esforçamos para responder certinho”.

Inclusive o professor pode desempenhar o papel de motivador na sala de aula. Sabemos que professores que têm relacionamentos que são caracterizados por uma comunicação aberta, que são afetuosos e que resolvem com os alunos os conflitos têm efeitos positivos tanto na aprendizagem como no rendimento da aula. Afinal, o relacionamento positivo entre professores e alunos incentiva o aluno a aprender.

P. 7 “Eu acho que o professor, ele me motiva, porque ele não desiste fácil de um aluno, ele sempre ajuda a todos a aprender melhor”.

O que de negativo foi abordado diz respeito novamente à metodologia que não vai ao encontro da realidade dos alunos; por isso há a perda da motivação dos alunos em aprender uma língua estrangeira. Como ressalta Viana (1990), quando as atividades desenvolvidas vão ao encontro do que os alunos esperam aprender e são percebidas como interessantes e relevantes, eles se sentem mais motivados.

P. 13 “Escrevendo e copiando! Agora só escrevemos e copiamos”.

Alguns fatores saltam aos olhos, como: importante para os adolescentes também é a competência didático-metodológica dos professores; eles valorizam as habilidades de comunicação, “ser capaz de explicar bem”, assim como o respeito, o carinho, a confiança e a paciência e valorizam quando os professores levam em consideração suas opiniões e seus desejos.

Guimarães (2009b) complementa que seguidamente atribuímos a falta de interesse nos conteúdos e atividades escolares a fatores emocionais, familiares, econômicos, a características de personalidades, preferência por outras situações não ligadas à escola, como jogos, cinema, música, etc. Mas, segundo a autora, a motivação de um aluno e suas causas não são um assunto que se limite à família, a ele próprio ou a outras condições fora da situação escolar. Ela reforça que o que ocorre é uma combinação de fatores, mas que aquilo que ocorre dentro da escola e da própria sala de aula

possui maior relevância na motivação ou na desmotivação do aluno.

6.4 COMO GOSTARIAM QUE FOSSE A AULA DE LÍNGUA ALEMÃ? E O QUE O PROFESSOR PRECISA FAZER?

No tópico anterior, os alunos já haviam comentando a respeito de como eles gostariam que a aula fosse; contudo, muitos alunos quiseram manifestar suas opiniões novamente, as quais foram positivas, na sua maioria.

P. 1 “Gosto do jeito que ela é. É perfeita”.

P. 5 “Eu acho que as aulas são boas do jeito que tá, porque se mudar pode ser que a gente não consiga mais acompanhar, com facilidade”.

Um bom professor, segundo Salomo (2012), é justo e tem uma relação positiva e de camaradagem com os jovens, sem perder a sua autoridade. O professor deve ser tecnicamente competente, mantendo as aulas animadas e motivando os alunos.

As sugestões dadas pelos alunos foram que os professores proporcionassem mais trabalhos em grandes e pequenos grupos e que algumas atividades fossem realizadas fora da sala ou em outros ambientes. Segundo Marchesi (2006), o professor deve aprender a conduzir o grupo de alunos, a articular distintas fases de trabalho – individuais, em pequenos grupos ou em grande grupo.

P. 6 “Mais trabalhos em grupo ou duplas. O professor poderia fazer mais exercícios para aprender sobre a Alemanha”.

P. 7 “Atividades fora da sala, fica mais legal”. (Vários colegas concordam.)

As formas de trabalho e organização dos alunos em diferentes formas sociais são frequentemente causadoras do tédio dos alunos, pois não são variadas; o professor fala muito e os alunos ficam como meros ouvintes. Além disso, os adolescentes relatam que muitas vezes as aulas tornam-se teóricas demais. Os alunos querem ser capazes de trabalhar de forma mais prática e querem ter um papel mais ativo na sala de aula, que pode ser alcançado, por exemplo, na forma de trabalho em grupo (SALOMO, 2012).

Além disso, Bergmann e Kraviski (2006) afirmam que a aprendizagem de uma língua estrangeira é diferente da aprendizagem de outras disciplinas, principalmente pelo seu caráter social, que prevê a interação, direta ou indiretamente, do indivíduo com povos e culturas diferentes da sua. Outra sugestão dada pelos alunos foi que os níveis de Alemão tivessem momentos de integração e de troca de trabalhos.

A partir da fala dos alunos, percebemos que atividades interessantes são aquelas que lidam com aspectos culturais; essas são possíveis promotoras da motivação. Isso é possível propor a partir do trabalho com vídeos, filmes, gravações, leituras, jogos e simulações, as quais fornecem aos alunos um senso de realidade, pois permitem que entrem em contato com comportamentos, normas e valores de pessoas reais. Além disso, esse tipo de discussão atende algumas das necessidades dos aprendizes, visto que esses desejam viajar, corresponderem-se com pessoas de outros países ou simplesmente conhecer curiosidades de outras comunidades. O atendimento dessas necessidades pode aumentar a satisfação desses alunos, elevando sua motivação.

Com relação ao professor, os alunos reforçaram algumas características interessantes, como não ser tão rígido quando os alunos erram; ajudar quando estão confusos; não gritar; dar atenção a todos os alunos. E também:

P. 10 “... falar muito mais alemão na aula... isso seria uma motivação... para tentar entender... seria um desafio...”.

Com base nos comentários feitos nas reuniões, percebemos que a figura e o desempenho do professor são extremamente importantes no que diz respeito ao ensino de uma língua estrangeira. Ele deve desenvolver, por isso, estratégias e adaptar meios que tornem o seu ensino eficaz. Segundo Gabriel (2013), podemos definir dois tipos de professores na atualidade: o professor-conteúdo (focado na informação) e o professor-interface (focado na mediação, formação). O professor-conteúdo não se sustenta mais nesse novo cenário, no qual o conteúdo disponível é praticamente ilimitado. Há uma necessidade de mudança no papel do professor; sugere-se que ele deixe de ser somente professor-conteúdo/tamanho-único para um professor interface/flexível na era digital.

Para os professores, é importante atender as expectativas e necessidades dos seus alunos e dar conta do seu planejamento e conteúdo previsto. Contudo, os adolescentes expressam que a personalidade e as características do professor são especialmente importantes para os alunos quando se trata de um bom ensino. Ou seja, o bom ensino está estreitamente relacionado à pessoa do professor (SALOMO, 2012).

6.5 O QUE ACHAM DA UTILIZAÇÃO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS?

Sabemos da importância da utilização de recursos tecnológicos e materiais midiáticos (sites, vídeos, fotos, apresentações em powerpoint, filmes, músicas) em

nossas aulas. Não se pode negar que as mídias digitais ajudam a tornar as aulas mais interessantes para os alunos, o que é muito importante, já que a motivação é determinante na aprendizagem. Em todos os grupos, ficou nítida a preferência pela utilização.

P. 1 “Maravilhoso!”

Os alunos comentam que a tecnologia é uma motivação para a aprendizagem da língua e que o aprender se torna mais fácil a partir de vídeos e músicas.

P. 5 “Com a tecnologia nas aulas de Alemão fica bem mais fácil aprender, porque a nossa geração, ela tipo, prefere essas coisas mais tecnológicas, porque a gente presta mais atenção quando tem alguma coisa tecnológica”.

P. 6 “Acho bem legal as aulas com computador e vídeos, porque a gente aprende bem melhor gravando, escutando e olhando, a gente fica por dentro”.

Como podemos ver, os adolescentes reforçam que em sala de aula as mídias digitais devem ser usadas com maior frequência, para que as lições fiquem mais interessantes e para uma melhor compreensão do conteúdo da aula. A tecnologia permite uma nova linguagem para enfrentar a dinâmica dos processos de ensinar e aprender, contemplando com maior ênfase a capacidade de aprender novas habilidades, de assimilar novos conceitos, de avaliar novas situações, de lidar com o inesperado e exercitando a criatividade (SOUZA; CARVALHO; MARQUES, 2012).

Convém salientar que Dornyei (2001 apud FRI-GOTTO, 2006) diz que as características individuais do aprendiz podem determinar o sucesso ou fracasso da aprendizagem da língua estrangeira e, portanto, um investimento em metodologias que incentivem e treinem o aluno para uma educação mais independente, com ênfase para o uso de estratégias de aprendizagem que se moldem às necessidades e dificuldades pessoais, pode ser o caminho para a superação de dificuldades dos aprendizes não tão talentosos e com características menos positivas para a aprendizagem de uma segunda língua. Lembrando que a comunicação e a utilização de recursos tecnológicos, midiáticos, aplicados ao ensino de línguas, não devem ser vistas como “passatempo” na aula, comprometendo os resultados visados, mas sim mais uma ferramenta que contribui na aprendizagem eficaz do aluno.

7 CONECTIVISMO E A UTILIZAÇÃO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS

Nos últimos vinte anos, a tecnologia reorganizou o modo como vivemos, como nos comunicamos e como

aprendemos (SIEMENS, 2004). Como estamos percebendo, também os nossos alunos estão apresentando outro perfil. Não conhecem o mundo sem a interatividade que a tecnologia digital permite, e por isso possuem um modo de pensar e de processar informação diferente das gerações anteriores. Silva (2013) explica ainda que chamamos de “nativos digitais” os que pertencem à geração que sabe a língua da tecnologia digital. Os que começaram a usar essa linguagem mais tarde na vida são os “imigrantes digitais”.

Segundo Cosenza (2011), o cérebro dos nativos digitais é diferente em muitos aspectos do cérebro dos imigrantes digitais. Isso pode resultar em capacidades cognitivas e comportamentos diferenciados. Com o fluxo contínuo de informações, requisição de ações paralelas e mudança contínua do foco de atenção, acontecem alterações no cérebro dos indivíduos que a elas se submetem (GABRIEL, 2013). Essas pessoas desenvolvem uma atenção periférica mais eficiente e conseguem responder mais rapidamente aos estímulos visuais. Com tudo isso precisa-se cuidar para que a aprendizagem não seja superficial. Outro problema de quem se acostuma a trabalhar com tarefas múltiplas em um ambiente tecnologicamente avançado é que o cérebro habitua-se a uma gratificação imediata. Qualquer demora passa a ser motivo de desagrado e impaciência. E, por fim, torna-se essencial incentivar e recuperar o espaço das interações sociais face a face entre os jovens (COSENZA, 2011).

É difícil dissociar o ensino de línguas estrangeiras do surgimento de novas tecnologias. Os recursos tecnológicos são tidos como ferramentas que possibilitam a utilização de materiais autênticos, criam oportunidades de comunicação com aprendizes de outras partes do mundo, mobilidade de utilização, práticas de habilidades de leitura, escrita, fala e compreensão auditiva, além de proporcionar informações atualizadas a todo momento. Contudo, Palfrey e Gasser (2011), relembram e reforçam que a tecnologia deve ser aplicada como apoio à nossa pedagogia. Assim estaremos promovendo um ambiente motivador para os nossos alunos, nativos digitais.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de tantas transformações pelas quais a escola vem passando, como a introdução de novas tecnologias, percebemos a necessidade de o professor estar em constante formação e atualização. Não existe recompensa maior ao professor que identificar o aprendizado de um aluno junto a seu sorriso de descoberta e satisfação em ter aprendido a língua que tanto valorizamos. Vimos que a motivação, o envolvimento entre o apren-

diz, o conteúdo e o professor, a compreensão do funcionamento cerebral, são fundamentais para que se garanta uma aprendizagem ágil e eficiente.

As mudanças do cérebro transformam o nosso mundo e, em consequência, também o modo como aprendemos e nos desenvolvemos. Nós educadores precisamos acompanhar constantemente essas transformações e adaptar os processos educacionais de acordo. Adaptar-se a um mundo em constante transformação é essencial à sobrevivência.

REFERÊNCIAS

- ALVAREZ, Ana; LEMOS, Ivana de Carvalho. Os neuromecanismos do aprender: a aplicação de novos conceitos no dia-a-dia escolar e terapêutico. **Rev. Psicopedagogia**, v. 23, n. 71, p. 181-90, 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0103-84862006000200011&script=sci_arttext>. Acesso em: 12 jun. 2014.
- BEAR, Mark F.; CONNORS, Barry W.; PARADISO, Michael. **Neurociências: desvendando o sistema nervoso**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BERGMANN, J. C. F. ; KRAVISKI, Elys Regina. Interculturalidade e motivação na aprendizagem de línguas estrangeiras. **Intersaberes** (Facinter), Curitiba, v. 1, p. 3, 2006.
- BZUNECK, José A. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José A. **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 9-36.
- CIAMPO, Luiz Antonio Del. Sono na adolescência. **Adolescência e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 60-66, abr./jun. 2012.
- COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. **Desenvolvimento psicológico e educação**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- COSENZA, Ramon M. O cérebro diferente dos nativos digitais. **Revista Pátio Ensino Médio, Profissional e Tecnológico**, Porto Alegre, v. 3, n. 9, p. 6-9, jun./ago. 2011.
- COSENZA, Ramon; GUERRA, Leonor. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- CUNHA, Claudio da. **Introdução a neurociência**. Campinas, SP: Editora Átomo, 2011.
- EISENSTEIN, Evelyn. Crescimento biopsicossocial virtual. In: ABREU, Cristiano Nabuco; EISENSTEIN, Evelyn; ESTEFENON, Susana Graciela Bruno (Org.). **Vivendo esse mundo digital: impactos na saúde, na educação e nos comportamentos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2013. p. 207-220.
- FERREIRA, Ana Maria Matins Rocha. **A motivação na aprendizagem de línguas estrangeiras: em que medida pode a utilização do audiovisual aumentar a motivação dos alunos?** 2011. 125 f. (Mestrado em Ensino do Inglês e do Alemão no Ensino Básico) – Departamento de Estudos Germanísticos e Departamento de Estudos Anglo-americanos da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2011. Disponível em: <http://sigarra.up.pt/flup/en/publs_pesquisa.show_publ_file?pct_gdoc_id=27887>. Acesso em: 28 jan. 2014.
- FERREIRA, Márcia. **Competências de linguagem oral e percepção auditiva em crianças com atraso de linguagem**. 2012. 153 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Especialização em Educação Especial, Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, Porto, 2012. Disponível em: <<http://repositorio.esepf.pt/handle/123456789/1273>>. Acesso em: 19 jul. 2014.
- FIGUEIREDO, Liliana. **O papel da motivação na construção da aprendizagem**. 2001. 153f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Estudos Alemães, Departamento de Estudos Germanísticos, Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, 2011. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4151/1/ulfpie039516_tm.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2014.
- FRIGOTTO, Márcia M. **As relações entre estratégias de aprendizagem, motivação e aprendizagem de línguas estrangeiras**. 2006. 71 f. Monografia (Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2006. Disponível em: <<http://www.calem.ct.utfpr.edu.br/monografias/MarciaMariaFrigotto.pdf>>. Acesso em: 24 maio 2014.
- GABRIEL, Martha. **Educar: a revolução digital na educação**. São Paulo: Saraiva, 2013.
- GUIMARÃES, Sueli Édi R. Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José A. **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009a. p. 37-57.
- _____. A organização da escola e da sala de aula como determinante da motivação intrínseca e da meta de aprender. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José A. **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009b. p. 58-77.
- HERCULANO-HOUZEL, Suzana. **O cérebro em transformação**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.
- _____. **Por que o bocejo é contagioso?: e as novas curiosidades sobre o cérebro**. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.
- KREBS, Claudia; WEINBERG, Joanne; AKESSON, Elizabeth. **Neurociências ilustrada**. Porto Alegre: Artmed, 2013.
- LENT, Robert. **Neurociência da mente e do comportamento**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.
- MARCHESI, Álvaro. **O que será de nós, os maus alunos?** Porto Alegre: Artmed, 2006.
- _____. Os alunos com pouca motivação para aprender. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. **Desenvolvimento psicológico e educação**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. p.129-146.

MICHELON, Dorildes. **A motivação na aprendizagem de língua inglesa.** Disponível em: <<http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistalinguaeliteratura/article/download/33/65>>. Acesso em: 21 jul. 2014.

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

RELVA, Marta Pires. **Neurociência e educação:** potencialidades dos gêneros humanos na sala de aula. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

SALOMO, Dorothe. **Jugendliche lernen anders Deutsch.** München: Goethe-Institut e.V., 2012. Disponível em: <<http://www.goethe.de/lhr/jug/deindex.htm>>. Acesso em: 4 maio 2014.

SIEMENS, George. **Conectivismo:** uma teoria de aprendizagem para a idade digital. 2004. Disponível em: <<http://usuarios.upf.br/~teixeira/livros/conectivismo%5Bsiemens%5D.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2014.

SILVA, Ana M.; PESSOA, Mara P. **Recursos didáticos e inovações tecnológicas no ensino de língua estrangeira moderna.** Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1452-8.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2014.

SILVA, Patricia Konder Lins e. A escola na era digital. In: ABREU, Cristiano Nabuco; EISENSTEIN, Evelyn; ESTEFENON, Susana Graciela Bruno (Org.). **Vivendo esse mun-**

do digital: impactos na saúde, na educação e nos comportamentos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2013. p.137-145.

SOUZA, Deborah L. da Silza; CARVALHO, Débora C.; MARQUES, Eliana de Sousa A. O uso de recursos tecnológicos em sala de aula: relato envolvendo experiências do PIBID do curso de Pedagogia da UFPI. In: FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA, 4., 2012. Campina Grande: Realize Editora, 2012. Disponível em: <<http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/54229abfcfa5649e7003b83dd4755294.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2014.

SPITZER, Manfred. **Aprendizagem:** neurociências e a escola da vida. Heidelberg: Editora Spektrum Akademischer Verlag, 2002.

TARCITANO, Luiz A. C. Neuroplasticidade cerebral e aprendizagem. In: RELVAS, Marta P. (Org.). **Que cérebro é esse que chegou à escola?:** as bases neurocientíficas da aprendizagem. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012. p. 211-238.

VIANA, N. **Variabilidade da motivação no processo de aprender língua estrangeira na sala de aula.** 1990. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1990. Disponível em: <<http://www.biblioteca digital.unicamp.br/document/?code=vtls000051434>>. Acesso em: 06 jul. 2014.

A COMPETÊNCIA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO EM UM CONSELHO DE CLASSE

THE COMPETENCE OF A PEDAGOGICAL COORDINATOR IN A CLASS CONFERENCE

Josiane Richter¹

Rosângela Markmann Messa²

RESUMO: Neste texto, temos como objetivo refletir sobre a competência de um(a) coordenador(a) pedagógico(a) em um conselho de classe. Para tanto, apresentaremos, inicialmente, as suas atribuições (DALBEN, 2004; ORSOLON, 2006; SILVA, 2006); em seguida, discutiremos as noções de competência de Guy Le Boterf (2003) e Yves Schwartz (2007). Os autores apresentam a prescrição da atividade, a singularidade da atividade e o modo único como o profissional gere essa atividade como fatores importantes para haver a competência. Por fim, analisaremos a competência da coordenadora pedagógica de uma escola privada da região sul do país a partir de um excerto de um conselho de classe, mostrando como a gestão do momento foi importante para solucionar o problema instaurado.

Palavras-chave: Competência. Coordenador(a) Pedagógico(a). Conselho de Classe.

ABSTRACT: Our intention with this text is to reflect on the competence of a pedagogical coordinator in a class conference. To this end, we will begin by outlining such a teacher's tasks. Then we will discuss the notions of competence as held by Guy Le Boterf (2003) and Yves Schwartz (2007). These authors present the prescription of activities, the uniqueness of activities and the individual way of how a professional manages these activities as important aspects contributing to this competence. Finally, we will analyze the competence of a pedagogical coordinator at a private school in the south of the country. Based on an excerpt from a class conference, we will show how the management of each moment was an important contribution to solving the problem that was to be dealt with.

Keywords: Competence. Pedagogical coordinating teacher. Class conference.

1 INTRODUÇÃO

Neste trabalho, queremos ampliar a discussão acerca da noção de competência. No âmbito da escola, esse termo é muito difundido. Fala-se, frequentemente, da necessidade de desenvolver habilidades e competências nos alunos; por outro lado, aborda-se, também, a competência do professor para ajudar o(a) aluno(a) nesse processo de aprendizagem. Pouco é discutida, no en-

tanto, a questão da competência do(a) coordenador(a) pedagógico(a) dentro desse contexto educacional. Por isso é que queremos olhar aqui para a competência do(a) coordenador(a) pedagógico(a) em uma situação específica: o conselho de classe.

Para tanto, é necessário definir, inicialmente, a atividade de trabalho do(a) coordenador(a) pedagógico(a). Queremos refletir, aqui, sobre algumas

¹ Mestre em Linguística Aplicada (UNISINOS/RS), Coordenadora Regional de Língua Alemã, Coordenadora do PIBID de Alemão do ISEL, Professora do Instituto de Educação Ivoti e do Instituto Superior de Educação Ivoti.

² Mestre em Linguística Aplicada (UNISINOS/RS), Coordenadora Pedagógica da Rede Sinodal de Educação, Professora do Instituto Superior de Educação Ivoti.

normas que prescrevem sua atividade de trabalho, olhando, de forma específica, para o gerenciamento do conselho de classe.

Depois, queremos abordar a noção de competência a partir de duas perspectivas: a profissional, de Le Boterf (2003), e a ergológica³, de Yves Schwartz (2010). Então analisaremos se é possível afirmar que um(a) coordenador(a) pedagógico(a) é competente em um conselho de classe, seguindo apenas as normas que prescrevem o seu trabalho para esse momento. Essa análise será feita a partir de um discurso de uma coordenadora pedagógica de uma escola privada da região sul do país, olhando para um momento de conselho de classe.

2 ATRIBUIÇÕES DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO CONSELHO DE CLASSE

Antes de definir mais especificamente as atribuições do coordenador pedagógico em um conselho de classe, convém entender como esse momento se constitui. O conselho de classe é uma atividade que faz parte do cotidiano das escolas e, em algumas instituições, também é concebido como reunião pedagógica. Pode-se dizer, de uma forma resumida, que esse é um momento em que professores, equipe pedagógica e diretiva, algumas vezes também alunos, se reúnem para discutir o processo de aprendizagem dos alunos. Juntos buscam estratégias que auxiliem o(a) aluno(a) no progresso de sua aprendizagem.

De acordo com Moacyr da Silva (2006, p. 86), o conselho de classe deve ser um espaço de discussão “sobre questões de avaliação, processo que não pode estar desvinculado dos objetivos que os professores estabeleceram para as séries e para as classes, conforme registros em seus planos de ensino”.

O papel do coordenador pedagógico, nesse momento, é muito importante, pois ele precisa ser claro, objetivo, provocador e questionador, para que, de fato, venha a suscitar a exposição sincera dos professores em relação ao processo de aprendizagem dos alunos.

Para que a discussão sobre a avaliação realmente aconteça, é importante que o(a) coordenador(a) faça as intervenções de modo apropriado. Mas como se define esse *modo apropriado*? Não basta ficar sentado, apenas ouvindo, mas em alguns momentos é necessário intervir no discurso dos professores, perguntando, por exemplo, sobre o porquê de determinado conceito. É importante

também que, nesse momento, o(a) coordenador(a) não faça apenas avaliações de seus professores, mas que possa trazer sugestões de como se pode avaliar e em que consiste todo o processo de avaliação. No conselho de classe, o(a) coordenador(a) é um mediador. Mediador é aquele que escuta e que fala, e sempre o deve fazer, tentando ser justo com todos para que o processo seja eficaz.

Para o(a) coordenador(a), o conselho de classe serve como parte do diagnóstico. Por isso é fundamental que, para fazer posteriores intervenções com os alunos, o(a) coordenador(a) explore as colocações orais dos professores trazidas no conselho de classe, para entender da melhor maneira possível o processo de aprendizagem do aluno, suas facilidades e dificuldades. Assim, pode auxiliar o professor no trabalho com aquele aluno e pode solicitar o apoio do(a) orientador(a) educacional, para que trabalhe juntamente a esse aluno. Tudo isso exige uma organização burocrática por parte do(a) coordenador(a) e sobretudo da escola. Ele(a) deve tomar nota de tudo que descobre no conselho, para depois poder fazer os encaminhamentos necessários.

É importante que, para que haja mudança a partir do conselho, o(a) coordenador(a) discuta questões relacionadas às diferenças individuais, às relações interpessoais e à motivação do(a) professor(a) em sala de aula. Enfim, o objetivo do conselho de classe, na perspectiva do(a) coordenador(a), entre outros, deve ser o de assumir, com o grupo de professores,

uma atitude de pesquisador na ação e que, diante de cada análise, possa, com o coletivo, apresentar hipóteses de compreensão e, diante dessas, propor os recursos mais adequados, conceituais e empíricos para a melhoria da prática pedagógica e do ensino no cotidiano escolar (SILVA, 2006, p. 88).

Em relação às múltiplas tarefas do(a) coordenador(a) dentro da escola, Dalben (2004, p. 56) sintetiza dizendo que seu papel é o de “espelho refletor”, partindo daquilo que a realidade pedagógica oferece, dialogando, confrontando, especulando e exigindo o distanciamento de todos para a reflexão, a avaliação e a produção do conhecimento sobre a e da prática da escola”.

Percebe-se que as normas que prescrevem a atividade de trabalho do(a) coordenador(a) pedagógico(a) no conselho de classe são bastante amplas e subjetivas. Embora essas normas sirvam para todos os coordena-

³ De acordo com Yves Schwartz (2007, p. 25), “a ergologia conforma o projeto de melhor conhecer e, sobretudo, de melhor intervir sobre as situações de trabalho, para transformá-las”.

dores, cada um vai agir de acordo com as suas crenças, seus valores e suas experiências. Cada situação de conselho de classe é única, ou seja, nunca será repetível em uma segunda vez, tendo em vista tratar-se de sujeitos e ambientes diferentes, cada vez que ocorre.

Olhar para a competência do(a) coordenador(a) pedagógico(a) no momento do conselho de classe, considerando que a sua ação é cada vez única e própria, não é uma tarefa simples. Em alguns momentos, o(a) coordenador(a) pedagógico(a) pode ser mais ou menos competente. Não se deve generalizar, dizendo que um(a) determinado(a) coordenador(a) é competente em situações de conselho de classe. É necessário avaliar cada situação de forma específica. A noção de competência de Le Boterf (2003) e Schwartz (2010) pode nos ajudar a elucidar essa questão.

3 A NOÇÃO DE COMPETÊNCIA EM LE BOTERF E SCHWARTZ

Na obra *Desenvolvendo a competência dos profissionais* (2003), Le Boterf discorre sobre a questão das competências, enfatizando que a competência do profissional está em saber combinar ações. De acordo com o autor, “não há apenas uma única maneira de ser competente em relação a um problema ou a uma situação, nem há somente um comportamento observável correto” (LE BOTERF, 2003, p. 12).

Ao longo de seu texto, Le Boterf aborda vários aspectos que são importantes para a competência de um profissional. Um deles é a necessidade de prescrição de uma atividade de trabalho. Mesmo que ela não esteja registrada, é necessário que o(a) trabalhador(a) saiba o que se espera dele(a) na execução de sua atividade. Muitas vezes, inclusive, tais prescrições são definidas culturalmente e passam de um para outro. Independente de como elas se apresentam, elas são fundamentais. No entanto, o autor enfatiza que, para ser competente, é necessário ir além da prescrição: “O profissional deve não somente saber executar o que é prescrito, mas *saber ir além do prescrito*” (LE BOTERF, 2003, p. 38).

Para ir além do prescrito, é necessário que haja um envolvimento particular do sujeito no exercício de sua função. Considerando que cada sujeito é único, várias condutas são possíveis para resolver, com competência, uma determinada situação. Cabe ao sujeito em ação, pois, “agir de modo pertinente em relação a uma situação específica” (LE BOTERF, 2003, p. 40).

Novamente é importante reiterar que não é possível falar de um profissional competente de uma forma

generalista. É necessário sempre considerar de que profissional se fala e de que situação específica se trata. A noção de competência está, dessa forma, relacionada a um sujeito, à sua história e ao ambiente em que está inserido. De acordo com Le Boterf (2003, p. 49), “a competência pode ser comparada a um *ato de enunciação* que não pode ser compreendido sem referência ao sujeito que o emite ou ao contexto no qual ele se situa”. Em outras palavras, a competência só ocorre quando posta em ação. Ela não preexiste a um acontecimento ou a uma situação. Ela é sempre particular e única, construída por um sujeito.

Um outro aspecto considerado importante por Le Boterf é que a competência emerge de ações coletivas. Segundo o autor, “o profissional não é competente sozinho. Uma das questões mais importantes na engenharia das competências é saber com quem e com o quê uma pessoa é competente” (LE BOTERF, 2003, p. 53).

Ao falar da competência no trabalho, o autor aborda, também, a competência social em que o saber agir e trabalhar em equipe são necessários para que, de fato, se possa reconhecer a competência. Ele afirma que “a competência é individual e social ao mesmo tempo. É até mesmo social antes de ser individual” (LE BOTERF, 2003, p. 54).

Do mesmo modo que Le Boterf inicia sua reflexão sobre a noção de competência, Schwartz, em seu texto *Uso de si e competência* (2010), também parte da necessidade de prescrição da atividade de trabalho. Ele enfatiza, no entanto, assim como Le Boterf, que a prescrição não é suficiente. Schwartz anuncia que as normas do trabalho prescrito nem sempre são suficientes para a execução do trabalho real, ou seja, a pessoa vai inventando o que e como vai executar a sua tarefa.

Schwartz amplia a noção de competência à medida que olha para o sujeito trabalhador no exercício de sua função. Nas palavras do autor:

Com a noção de competência, nos damos conta de que uma definição *daquilo que uma pessoa coloca em ação* no trabalho não pode mais se relacionar ou se restringir ao posto de trabalho, com uma enunciação frequentemente muito sucinta daquilo que há para fazer naquele posto – uma herança do tempo do taylorismo. A noção de “competências” nos sugere abrir amplamente a investigação acerca do que é requerido no trabalho, para compreender o que faz uma pessoa (SCHWARTZ, 2010, p. 207).

Em seu texto, o autor aborda três elementos presentes na noção de competência. O primeiro deles é levar em conta as normas antecedentes que prescrevem o

trabalho. O segundo elemento é a dimensão sempre singular da situação de trabalho. Por fim, o terceiro elemento é o modo, também inédito, como o sujeito trabalhador gere a situação singular de trabalho.

De forma resumida, as noções de competência apresentadas pelos autores supracitados se complementam à medida que afirmam que a competência emerge da unicidade da situação de trabalho. Elas orientam e embasam a análise que apresentamos na seção seguinte sobre a competência do(a) coordenador(a) pedagógico(a) em situação de conselho de classe.

4 A COMPETÊNCIA DO(A) COORDENADOR(A) PEDAGÓGICO(A) EM UM CONSELHO DE CLASSE

Para refletir sobre a competência do(a) coordenador(a) pedagógico(a) em uma situação de conselho de classe, utilizaremos a transcrição de parte da filmagem de um discurso de uma coordenadora pedagógica de uma escola particular do sul do país, proferido em um pré-conselho de classe realizado no terceiro trimestre de 2011.

Ao longo do ano letivo, ocorrem seis encontros, dois em cada trimestre: um pré-conselho e um conselho. O objetivo principal do pré-conselho, que ocorre na metade do trimestre, é informar os alunos em relação a seu processo de aprendizagem, de modo que possam, até o final do trimestre, melhorar o seu aproveitamento escolar. No conselho de classe, que ocorre no final do trimestre, o objetivo maior é informar os alunos sobre o resultado de seu processo de aprendizagem ao longo do trimestre, apontando, também, encaminhamentos para um progresso no próximo trimestre.

O excerto que aqui será analisado⁴ trata da interação entre a coordenadora pedagógica e os professores envolvidos no pré-conselho de classe. A competência que emerge dessa interação é o que será analisado aqui.

Para situar melhor o leitor, convém sintetizar a situação do conselho de classe que aqui será analisada. Inicialmente, alguns professores explicam para a coordenadora pedagógica Clarice⁵ que a aluna Beatriz está tirando várias menções insatisfatórias, que está faltando às aulas, frequentemente, nas segundas-feiras e que não está entregando trabalhos. Clarice escuta os professores e traz uma informação nova que diz respeito

ao quadro emocional da aluna. Ela explica que a aluna procurou a coordenação pedagógica para justificar as suas ausências. Na ocasião, Beatriz revelou que não gosta de vir para a escola e que se sente muito mal quando está nesse ambiente. Uma das professoras, por sua vez, informa que estão acontecendo alguns incidentes em sala de aula envolvendo a aluna. Consequentemente, em razão disso, os colegas estão excluindo Beatriz. Um dos episódios relatados pela professora trata do suposto roubo do celular de uma colega. A coordenadora Clarice interrompe a professora, enfatizando que esse caso já está esclarecido.

É importante esclarecer que Clarice, ao explicar ao corpo docente o estado emocional da aluna Beatriz, tenta justificar o desempenho escolar insatisfatório da aluna no trimestre e influenciar os professores na avaliação final. Embora em nenhum momento a coordenadora tenha dito isso explicitamente, é possível, a partir das palavras empregadas por ela em seu discurso, inferir esse sentido.

Tendo em vista que, em uma situação de pré-conselho de classe, o objetivo é tentar identificar o atual estado de aprendizagem dos alunos, o discurso de Clarice tem peso maior ainda, pois ela quer, de fato, reverter o quadro da aluna Beatriz. Ao refutar a posição da professora de que Beatriz teria roubado o celular da colega, a coordenadora exclui aspectos que poderiam influenciar negativamente na avaliação atitudinal da aluna – afinal, roubar é uma atitude grave em um contexto de educação e na sociedade como um todo –, focando no estado emocional da aluna, que incita cuidados.

O sentido que a coordenadora quer dar às suas palavras é que os professores não devem considerar os aspectos mencionados pela professora na avaliação de aprendizagem da aluna – envolvimento de Beatriz no roubo do celular. Por outro lado, ela quer que os professores levem em consideração, no processo de avaliação, o estado emocional fragilizado da aluna. O que o discurso da coordenadora evoca, pois, é que os professores se sensibilizem diante do quadro emocional da aluna.

Clarice, ao dar um espaço tão grande em um conselho de classe para descrever a atual situação emocional da aluna Beatriz (aproximadamente sete minutos), pretende influenciar os professores a avaliar a aluna de maneira mais amena, considerando o seu estado fragili-

⁴ O excerto está transcrito em sua íntegra no anexo 1. As convenções utilizadas para essa transcrição, por sua vez, encontram-se no anexo 2.

⁵ Clarice é a coordenadora pedagógica da escola. É importante enfatizar que todos os nomes utilizados aqui são pseudônimos. Eles foram criados com a intenção de preservar a identidade dos envolvidos na pesquisa.

zado de saúde. Se ela não tivesse essa intenção, provavelmente não daria tanta ênfase a esse aspecto. No entanto, sabendo que as menções da aluna até o momento não eram satisfatórias, as suas palavras seriam uma possibilidade de reverter a avaliação da aluna; afinal, é isso que lhe é solicitado enquanto coordenadora pedagógica dentro dessa instituição.

Se retomássemos, neste momento, as atribuições do(a) coordenador(a) pedagógico(a) no conselho de classe, perceberíamos que muito do que se espera da atuação da coordenação não está prescrito. O fato de Clarice ter a sensibilidade de perceber que o discurso dos professores pode interferir na avaliação negativa da aluna e, diante disso, se impor frente ao grupo é uma atitude única que se dá de acordo com aquela situação. De acordo com Le Boterf e Schwartz, a singularidade na atividade do trabalho é importante para a construção da competência. Logo, podemos dizer que, nesse caso em específico, ao administrar a questão emergente, Clarice foi competente.

Identificam-se, na atuação de Clarice, os três elementos citados por Schwartz para a constituição da competência: prescrição da atividade, singularidade da atividade e modo único como o profissional gere essa atividade. Num primeiro momento, espera-se de Clarice, enquanto coordenadora pedagógica, que se posicione diante das manifestações dos professores. Essa é uma das prescrições de sua atividade, pois é ela quem deve gerir o momento de conselho de classe. Quando Clarice interrompe os professores para fazer intervenções sobre o estado de saúde de Beatriz e sobre o caso do celular, ela está agindo de acordo com as normas reguladoras de seu trabalho.

No entanto, Clarice vai além dessas prescrições. Ao perceber que os professores estavam trazendo aspectos negativos em relação ao processo de aprendizagem da aluna Beatriz, Clarice intervém, trazendo informações até então desconhecidas do corpo docente. É previsível que, em um conselho de classe, os professores falem de aspectos positivos e negativos da aprendizagem dos alunos; o que não se pode prever é o conteúdo das ponderações dos professores e as consequências dessas na avaliação final do(a) aluno(a). Isso torna a situação singular, o que é considerado por Schwartz o segundo elemento para a instauração da competência do profissional.

O terceiro elemento apontado por Schwartz também pode ser percebido na interação aqui analisada. Trata-se do modo como o profissional administra a situação inédita que a ele se apresenta. No caso em ques-

tão, Clarice ouve os professores, sabe até que ponto pode deixá-los falar, interrompe quando percebe que eles podem estar influenciando os colegas negativamente na avaliação, posiciona-se contrariamente aos professores, traz informações que podem ajudar a reverter a avaliação final e, quando percebe que, mesmo assim, uma professora insiste em continuar trazendo assuntos que não dizem respeito à aprendizagem da aluna, encerra, enfaticamente, dando continuidade ao conselho de classe. Para tomar essas atitudes e decisões, Clarice vale-se de sua história, suas experiências, seus valores e suas crenças.

Além dos três elementos citados por Schwartz como importantes para a instauração da competência, podemos verificar, também, na ação de Clarice, a competência emergindo do coletivo. Esse aspecto é citado por Le Boterf (2003) como um dos mais importantes quando se trata de competência. Se quiséssemos aprofundar um pouco mais a questão, poderíamos dizer que Clarice tomou uma atitude competente diante de um grupo de professores que não percebeu que a coordenadora, que é a instância máxima no conselho de classe, não queria dar continuidade às ponderações inúteis deles para o processo de aprendizagem da aluna. Ela se torna competente no social.

Na interação em análise, um outro aspecto para o qual se pode atentar é o volume de voz utilizado por Clarice. No momento em que a professora diz que o aparelho celular estava com Beatriz, que, por sua vez, informa tê-lo encontrado no chão, a coordenadora pedagógica faz uma intervenção bastante incisiva fonicamente: [não ess]e caso tá esclareci:do, tá trabalhado, tá es[tudado,] [...] = 'si:::m a gente sa:be que os alunos são assi:m adolescente é a'!ssim eles co:bram e[les-]".

A coordenadora altera o seu volume de voz para se fazer ouvir e para mostrar que, naquele contexto – pré-conselho de classe –, é ela quem “coordena” e, por isso, tem o “poder” e o dever de dar um fechamento às situações. Se a coordenadora não tivesse modificado o seu volume de voz, ela provavelmente não teria se instituído como sujeito capaz de tomar decisões e tendo maior “poder” sobre os demais participantes da interação. Nesse caso, Clarice, como coordenadora pedagógica, precisou fazer uso desse recurso.

O uso desse recurso no conselho de classe mostra o modo utilizado por Clarice para administrar a situação. Outros coordenadores poderiam utilizar outros recursos, como, por exemplo, expressões faciais. Alterar o volume de voz é específico da coordenadora Clarice naquele momento. Pode ser que, em outros momentos,

nem mesmo ela utilize esse recurso, ou seja, é a situação singular que faz com que Clarice aja dessa forma.

Percebemos, no excerto analisado, que olhar para a alteração do volume de voz é muito importante, nesse caso, para mostrar a autoridade de que a coordenadora se investe no exercício de sua função. Se ela não alterasse o seu volume e sua altura de voz, não enfatizasse algumas sílabas, provavelmente não conseguiria se fazer ouvir, o que, para uma coordenadora, no exercício de sua função, parece não ser tolerável.

De uma maneira geral, pode-se dizer que Clarice, no exercício de sua função de coordenadora pedagógica no conselho de classe analisado, foi competente. Ela soube gerir de modo eficaz o problema que se instaurou, utilizando, para tanto, seus conhecimentos, sua história de vida, suas particularidades.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, elencamos, inicialmente, as atribuições do(a) coordenador(a) pedagógico(a) em um conselho de classe. Em seguida, apresentamos as noções de competência de Le Boterf e Schwartz. Por fim, analisamos como a competência emerge em uma atividade de trabalho.

O que percebemos ao fazer a análise dos dados é que as normas prescritivas para uma atividade de trabalho não são suficientes para dar a dimensão do que é o trabalho e para atestar a competência de um profissional. É necessário ir além disso. Esse além tem relação com a singularidade da situação e da ação do sujeito no exercício de sua função.

Clarice tomou uma atitude competente diante de um grupo de professores que não percebeu que a coordenadora, que é a instância máxima no conselho de classe, não queria dar continuidade às ponderações, consideradas inúteis por ela, para o processo de aprendizagem da aluna. Assim, como já evidenciado, ela se torna competente no social, na situação singular que se apresenta, em que também sua gestão se torna única, própria daquele momento, portanto irrepetível.

As considerações feitas auxiliam no campo de gestão escolar, pois através da análise feita compreendemos melhor a atividade da coordenadora pedagógica no conselho de classe e percebemos como a subjetividade interferiu em sua atividade. Como se pode observar, a competência não tem existência material independente do profissional que a coloca em ação. Por trás dos gestos mais simples, há sensibilidade, estratégia, inteligência, todo um saber-agir, de que, muitas vezes, nem a gestão nem o trabalhador se dão conta.

REFERÊNCIAS

- DALBEN, Angela I. L. **Conselhos de classe e avaliação: perspectivas na gestão pedagógica da escola**. São Paulo: Papirus, 2004.
- LE BOTERF, Guy. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- ORSOLON, Luzia Angelina Marino. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2006. p. 17-25.
- SCHNACK, Cristiane Maria; PISONI, Thaís Dutra; OSTERMANN, Ana Cristina. Transcrição de fala: do evento real à representação escrita. **Entrelinhas**, São Leopoldo, v. 2, n. 2, 2005. Disponível em: <<http://www.entrelinhas.unisinos.br/index.php?e=2&s=9&a=12>>. Acesso em: 28 mar. 2010.
- SCHWARTZ, Yves. Trabalho e ergologia. In: SCHWARTZ, Yves; DURRIVE, Louis (Org.). **Trabalho e ergologia: conversas sobre a atividade humana**. Rio de Janeiro: EdUFF, 2007. p. 25-36.
- _____. Uso de si e competência. In: SCHWARTZ, Yves; DURRIVE, Louis (Org.). **Trabalho e ergologia: conversas sobre a atividade humana**. 2. ed. revista e ampliada. Niterói: EdUFF, 2010. p. 205-221.
- SILVA, Moacyr da. O coordenador pedagógico e a questão da participação nos órgãos colegiados. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.). **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: Loyola, 2006. p. 81-91.

ANEXO 1

Transcrição do Excerto do Conselho de Classe

- ?: °beatriz.°
- CLARICE: bea'ltriz
- CINTIA: ué (.) o que que eu fiz com o da beatriz
- ?: xxx=
- CINTIA: ='la: tá >fora de ordem< o meu cader"!no
- LUCIA: a beatriz tem um n-s- em geografi:a, tem um trabalho que ela não "!fez (0.4) que ela ficô de me trazê um atesta:do ela disse que o atestado tá na coordenação, que ela ia buscá, (°enfim°)
- (.)
- LUCIA: essa segun- ontem a gente teve trabalho de novo e ela não ve:io
- PROFE1: °é verdade°
- PROFE2: é:: é verdade.
- ?: d[uas avaliações.]
- LUCIA: [faltô mu:ito] nas segundas-feiras, então ela tem um- tem "!trê:s >avaliações< das trê:s ela só fez uma (.) e é um n-s- (0.4) .hh
- (.)
- CLARICE: lu:'cia (.) o:ntem ã: ela es:- ela veio ã:: pra escola a: (1.9) a beatriz não está bem ela:: ela (.) tá co:m síndrome: de- ((fecha a boca para pronunciar o "p", mas não produz o som)) (.) >quase dá pra dizê uma síndorme de< pâ:nico
- (0.4)
- ?: [xxx]
- LUCIA: [eu a]cho ela bem assustada tamb[ém]
- CLARICE: [ã::] e e:la:: (0.4) ela che:ga aqui: e ela tem um- ela chora '!muito e ela sente um mal-estar, (.) e aí o:ntem ela veio, ela veio no horário ce:rto mas ela veio pra: coordenação ficô '!lá: né '!ela ficô comigo ficô com o lean!'dro (0.5) então a:: as faltas dela de ontem estão justifica[das]=
- LUCIA?: [tá]
- CLARICE: =ela tava:: [trabalhando com a gente]
- PROFES: [xxxxxx]
- (.)
- CLARICE: que ela chega a soluçá assi:m e a- quando ela fa:la ela fala uma palavra de cada ve:z de tanto que ela so'luça
- (0.6)
- CLARICE: de tanta:: tanta do:r sofrimento que ela: >ela< expressa ela sempre diz a'!ssim >a (frase) assim< .h eu tenho uma coisa rui:m aqui ((aponta para o peito com o punho fechado fazendo círculos)) eu sinto uma coisa muito ruim aqui quando eu chego- (.) quando eu venho pra escola (.) pro interna-to. (.) <mas ela não quer voltar pra ca:'!sa> (1.1)
- CLARICE: ela qué resolvê i:"!sso
- (1.0)
- ANA: xx tem haver com o espa:ço porque se xx no qua:rto >no quarto< ela tá (.) bele:za
- CLARICE: tá em paz assim
- ANA: daí ela vem '!muito lá co"!mi:go xx em qua:rtas conversa, estuda, e ela tá estu'!dando mais uma coisa assim que e- e- e- também por causa do estu:do ela não tá: sentindo dificuldade '!né em algumas disciplinas °assim°
- CLARICE: aí ela expressô assim o qua:nto ela é:- ela se sente só
- (0.6)
- CLARICE: <só e aba:ndonada> (.)mesmo tendo família. .hh
- (0.9)
- CLARICE: (assim) se:::m se:m te:r ã: pai e mãe pre'!sentes na '!vida '!dela né:

- ?: °sim°
CLARICE: ela disse que va:i pra casa mas ninguém tá em ca'lsa <entre as:pas> porque:: eles não falam, com e:la eles nã:o per'!guntam na:da é casa um pra si:: o pai viaja '!muito sai '!muito
(.)
CLARICE: a mãe só qué sabê se ela precisa de dinhe:iro, se tá tudo be:m
(0.9)
?: °xx°
CINTIA: é: na sala tá: (.) [tá ocorrendo um proble'!minha]
?: [(aquele dia o Marcos tá] atrapalhando mu:ito ela [né]
CLARICE: ((olha para a professora que falou o turno anterior e faz sinal de “sim” com a cabeça))
CINTIA: [na] sala eles tâ:o isola[:ndo ela]
?: ['!isso is]so °xx°
(1.5)
CINTIA: assim ó >deixa eu ver< '!nunca ninguém foi assim <'!muito ami:go de:la> aquela '!coisa (enfi:m) .h e ago:ra eles estão (.) isolando e:la ((alguém entra na sala))
?: °x[xx°]
CINTIA: [e ass]im a- quem me deu um- um alerta assim >eu já tinha notado alguma coisa< e quem me deu uma ale:rt a >nós tamo falando da bea:triz °sirlei°< .h e daí a- a- a marlei '!sim porque daí va:i (.) ((barulho de algo batendo)) xxxx DAÍ [DAÍ ISSO ME DEU]=
?: [xxxxxxxx]
CINTIA: =(impressão) também (.) que isso tinha acontecido na aula dela daí eu tentei encucá encucá pra tentá: '!ver .h da- daí na mi:nha próxima o Mate:us veio falá co'!migo que não qué mais sentá com ela, porque não sei o “!que eu disse Mateus por '!que tu não queres sentá com “!ela '!a <porque ela pergunta mu:ito> >que nem< ho:je na aula a senhora re'!cém tinha explicado não sei o “!que e daí ela perguntô pra mim '!que que é isso me:smo
(.)
CINTIA: ela na a:ula eu não sei se nas aulas de você:s ela qué anotá '!tu:do (.) °que a gente di::z° .h [e aí ela pe:rde]
PROFES: [°xxxxxxxx xxxx xxx]
?: [ela não consegue]
CINTIA: e aí quando ela pe:rde ela pergu:nta pros “!o:utros (.) e ass:im ela inco'!moda os outros com i:sso real'!mente
(.)
CINTIA: mas aí depo:is eu >fui indo fui indo< e pesquisando quando tu come:ça de olha:r as '!coisas (.) ã:: (0.6) o Mateus que me pediu pra não sentar com ela ele (falô) di:“!sso (.) só que assim ó .h termi-nô: a aula deles eu fui pro corredo:r (.) o Mateus abraçô a Andre'!ssa (.) °não sei se todos sabem o la:nce da Andressa° mas abraçô a Andressa e os dois cochicharam e olha:ram pra e:la
PROFES: °sim sim [xxx]°
CINTIA: [e ela] percebeu e ficou assim- .h ficou <pior ainda> a co:isa então não sei até que po:nto- eu acho que eles tão na tu:rma isolando ela bastante també:m em função dessa história com a Andressa.
(0.5)
?1: >a Andressa ou a Alessandra<
(.)
CINTIA: >Andressa- Andressa<
PROFES: ((várias falam ao mesmo tempo sobre quem a Andressa é – inaudível))
CINTIA: da turma da Daiane
?: a: (.)
?: e:ssa xx.
CINTIA: xx eles tão u'!sando i[sso]

- ?1: [é se:ri]o isso até porque um- um trabalho que eu fiz de- de gru:po na terça a Beatriz a Beatriz ta[!va]
- CINTIA: [TÁ A]“!SSIM A ANDRESSA um dia chegô ma ‘!minha sala e disse rouba:ram meu negocinho >como é que é< (.) *pen drive* xxxx na cabeça não é *pen drive* [xxxxxx]
- ?2: [é *ipod*]
- ?3: o IPO:d
- CINTIA: isso <e daí:> eu disse tu te:m certe:za ‘!sim porque tava na minha bolsa >babababa< aí: (0.5) de“!po::is estava com a Bea:triz a Beatriz no “!fim disse que encontrô no chã:o
(.)
- CINTIA: a Andressa acha certo que roubaram da- mochila dela [xxxxxx]
- CLARICE: [(>deixa assim<) próxima] ((faz sinal de “não” com a cabeça)
- PROFES: [xxxxxx]
- ?4: o:nde no chão ela achô.
- CINTIA: não se:i.
(.)
- CINTIA: eu ouvi- eu não falei isso com a Beatriz a Beatriz nunca me disse [isso °na aula°]
- CLARICE: [não ess]e caso tá esclareci:do, tá trabalhado, tá es[tudado,]
- CINTIA: [mas a TU]:RMA TÁ USA:NDO=
- CLARICE: =‘!si:::m a gente sa:be que os alunos são assi:m adolescente é a‘!ssim eles co:bram e[les-]
- CINTIA: [e] daí eu acho que ela tá pio:r ainda por causa dessa história da ‘!turma=
- CLARICE: =não se:i ela não tem mais trazido isso ela não trouxe nenhu:ma ve:z isso. (.) .h o mal estar de::la é:::=
- CINTIA: =>isso<=
- CLARICE: =é em relação a <solidão e ao sofrimento> ((coloca a palma da mão no peito)) um sofrime:nto ã:: assim bem psí!quico [psíquico um sofrimento:: que não é de agora (.) por causa de u:m fa“!to]
- PROFES: [xxxxxxxxxxxxxxxxxx ((tem conversas paralelas – inaudíveis e uma pessoa entrega a ata para outra))]
(.)
- CINTIA: sim mas eu que eles tão usando esse fato e tá piora:ndo ainda porque acredito que (foi) muito [chato]
- CLARICE: [não se:]i isso a psicoterapeuta vai tratá: ela=
- CINTIA: =TÁ é uma sugestão

ANEXO 2 – Normas utilizadas na transcrição

[texto] Falas sobrepostas	Colchete esquerdo indica o início da sobreposição de vozes Colchete direito indica o final. Os colchetes precisam estar alinhados. ELOIZA: quando eu sube desse papel que a minha irmã me deu daí ela [falou] ALICE: [uhum]
= Fala colada	Indica que não há espaço entre a fala de um interlocutor e a fala. ELOIZA: que elas vão me ajudá até se for preciso fazê um tratamento= ALICE: =ecstamente
(1.8) Pausa	A pausa é medida em segundos ou décimos de segundos. Representa a ausência de fala ou vocalização.
(.) Micropausa	Equivale a menos de 0.2 segundos de ausência de fala ou vocalização.
. Entonação contínua	Indica entonação contínua, como ao listar itens. ALICE: discriminação racial, investigação de paternidade, pensão alimentícia, sePARAÇÃO REBECA: é
- Entonação descendente	Indica entonação descendente e final. ALICE: quantos filhos? REBECA: três
? Entonação ascendente	Indica entonação ascendente. ALICE: qual é o nome dele rebecca?
- Interrupção abrupta da fala	Interrupção abrupta da fala em curso. REBECA: =também é da benefício. aí dep-ele me trouxe pra
: Alongamento de som	Indica alongamento de vogal ou consoante. ALICE: não sai de dentro de casa.
>texto< Fala mais rápida	Indica fala mais rápida em relação ao contexto anterior e posterior de fala. ALICE: >quantas vezes forem necessárias. fazê o registro<
<texto> Fala mais lenta	Indica fala mais lenta em relação ao contexto anterior e posterior de fala. REBECA: <dezesete, vinte, "catorze">
"texto" Fala com volume mais baixo	Indica fala mais baixa em relação ao contexto anterior e posterior de fala. REBECA: é: "trinta".
TEXTO Fala com volume mais alto	Indicam volume mais alto em relação ao contexto anterior e posterior. BRANCA: SIM MAS AÍ ELES COLOCAM [e é] GESSI: [SIM]
Texto Sílabas, palavra ou som acentuado.	Indica sílaba, palavra ou som acentuado.
↑ ↓ Setas	Indicam aumento ou diminuição na entonação
hhh	Espiração audível.
.hhh	Inspiração audível.
(texto) Dúvidas	Dúvidas na transcrição.
XXXX Inaudível	Indicam sílabas que não foram possíveis de se transcrever.
((texto)) Comentários	Comentários da/o transcritora/o. BRANCA: [lálálálá: ó @#@#@] ((p/p tapa os ouvidos))
@#@@ Risada	Pulsos de risada.

SCHNACK, Cristiane Maria; PISONI, Thais Dutra; OSTERMANN, Ana Cristina. Transcrição de fala: do evento real à representação escrita. *Entrelinhas*, São Leopoldo, v. 2, n. 2, 2005. Disponível em: <<http://www.entrelinhas.unisinos.br/index.php?e=2&s=9&a=12>>. Acesso em: 28 mar. 2010.

ESCOLA NOVA: um novo rumo para a educação

NEW SCHOOL: a new direction for education

Marceli Luisa Pies¹

Manfredo Carlos Wachs²

RESUMO: O presente trabalho apresenta alguns dos fundamentos da tendência pedagógica da Escola Nova, refletindo sobre o contexto histórico do seu surgimento, o seu objetivo e as razões de seu desenvolvimento, assim como os principais idealizadores dessa teoria no Brasil. A Escola Nova percebe o aluno como sendo o centro do processo educativo e defende que a escola tem um papel integrador e representa a esperança de democratização da sociedade. Os pedagogos brasileiros que pesquisaram essa teoria formularam o importante documento do Manifesto dos Pioneiros da Educação. Nesse, defenderam o fortalecimento da escola pública, gratuita e laica. Foi esse Manifesto que impulsionou a criação de inúmeras escolas públicas no Brasil.

Palavras-chave: Teoria Escola Nova. Escola pública. Manifesto dos pioneiros.

ABSTRACT: The present paper shows some fundamentals of the New School pedagogical trend, reflecting on the historical context of its appearance, its objectives, the reasons for its development, as well as the main proponents of this theory in Brazil. The New School sees the student as being the center of the educational process and supports the idea that the school has an integrative role and represents the hope of rendering society democratic. The Brazilian educators who researched this theory formulated the important document called The Education Pioneers' Manifesto. This document supported the strengthening of a free, lay public school. It was this Manifesto which triggered the creation of a great number of public schools in Brazil.

Keywords: New School theory. Public school. Pioneers' Manifesto.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho foi elaborado a partir de atividades e reflexões realizadas na disciplina de Filosofia e História da Educação II sobre o movimento da tendência pedagógica da Escola Nova no mundo. Descreve brevemente o surgimento desse movimento no mundo e posteriormente no Brasil, trazendo os principais idealizadores, o contexto histórico do seu surgimento e implantação e as características gerais. Essa tendência pedagógica surgiu como uma crítica à escola tradicional, pois essa não acompanhou as transformações que estavam acontecendo no mundo e sua base era fundamentada em modelos ideais.

As reflexões têm como referenciais os seminários e os debates realizados em sala de aula, bem como a

pesquisa bibliográfica e a análise da prática docente dos dois pesquisadores. Acreditamos que um processo reflexivo precisa sempre considerar a realidade escolar para conseguir desenvolver a sua teoria e também a crítica sobre algo relacionado ao campo educacional. Nesse sentido, dentro de suas limitações, por ser um primeiro artigo acadêmico elaborado em parceria, pretende-se realizar a interligação entre o vasto campo da realidade educacional e a tendência teórica da Escola Nova.

2 SURGIMENTO DA ESCOLA NOVA

No final do século XIX e começo do século XX, houve notáveis transformações sociais, econômicas e políticas que provocaram alterações no trabalho, na família e também na mentalidade humana (ARANHA, 2006,

¹ Estudante do 3º semestre do curso de Pedagogia do ISEI.

² Doutor, professor e diretor do ISEI, professor do curso Normal, nível Médio, do IEI.

p. 244). O crescente processo de urbanização, automação e desenvolvimento das indústrias exigiu um novo tipo de preparação do ser humano para encarar essa realidade. Com todas essas transformações, com a transição do milênio e com as constantes mudanças, a humanidade entrou em crise. Essa, de acordo com Aranha (2006, p. 244), é resultado da “constatação do envelhecimento de alguma coisa, e ao mesmo tempo o esforço para entender, julgar e escolher, ou melhor, inventar novos caminhos”. Nessa perspectiva, podemos analisar que uma nova tendência pedagógica ou uma nova proposta pedagógica surge e é bem acolhida quando o que está se praticando não atende mais as necessidades de um novo momento. É nesse contexto que ocorrem o surgimento e a construção de novos valores e paradigmas.

Ao mesmo tempo, podemos afirmar que é no “envelhecimento” das práticas e das ideias pedagógicas que surge a crise, a insatisfação. Sabemos que pode haver uma tendência de conformismo, de entrar numa zona de conforto, quando as pessoas estão descontentes e desesperançosas com a realidade. Por outro lado, avaliamos também que, no momento inicial da crise, há muito mais manifestação de insatisfação do que propostas e alternativas. Em plena crise, muitas vezes, não se encontra saída. É semelhante a experiência de cair num redemoinho e não conseguir sair sozinho, por mais esforço que se faça. É necessário, contudo, que ocorra a constatação da crise, para que então o ser humano vá em busca de algo novo e ir além daquilo que estava acostumado e adaptado a fazer. No período do surgimento da Escola Nova, o sistema educativo vigente não dava mais conta de preparar as pessoas para essa nova realidade. Por isso, junto com a crise surge um novo sistema educativo com um papel integrador e que representa a esperança de democratização da sociedade.

Diante de uma sociedade tão complexa e em constantes transformações, podemos imaginar o importante papel que representa a implantação de um adequado sistema de educação, elaborado a partir de rigorosas reflexões sobre quais os fundamentos e objetivos deveriam ser seguidos. Para se chegar a esse novo sistema de educação eficaz, foi necessário realizar a análise das estruturas da sociedade, das tendências sociais da época, mas também da realidade social em que a sociedade se encontrava.

Na busca pela superação da concepção tradicional, que predominava até então e não se enquadrava mais neste mundo que estava e continua em modificação, e para suprir as novas necessidades da sociedade que está em transformação, surgiram iniciativas visando à implantação de novas formas de ensino. Surge, então, a

Escola Nova com uma proposta de inovação, formada por um conjunto de princípios que pretendiam rever os métodos tradicionais de ensino, propondo novas técnicas e novas ideias pedagógicas.

Segundo Aranha (1996, p. 167), a Escola Nova tem novas propostas para a educação, que

[...] representa o esforço de superação da pedagogia da essência pela pedagogia da existência. Não se trata mais de submeter o homem a valores e dogmas tradicionais e eternos nem de educá-lo para a realização de sua ‘essência verdadeira’. A pedagogia da existência volta-se para a problemática do indivíduo único, diferenciado, que vive e interage em um mundo dinâmico.

Essas duas visões pedagógicas apresentam concepções opostas em relação à visão sobre o homem, sua essência e seu processo de socialização. A pedagogia da essência percebe os homens como fundamentalmente iguais. Nessa concepção, a essência precede a existência. É a sua essência que vai determinar a forma da pessoa agir e conviver no mundo. Segundo os teóricos desse posicionamento, todas as pessoas nascem boas. Outros, por sua vez, defendem que todas as pessoas nascem más. O mais importante não é compreendermos o caráter moral, pessoa boa ou má, mas o conceito de universalização das pessoas. Ou seja, colocar todas as pessoas no mesmo patamar. Os critérios biológicos de análise são os principais paradigmas de reflexão e conceitualização dessa visão. Em decorrência disso, padroniza-se o ensino, pois se todas as pessoas são iguais, todas as pessoas aprendem de forma igual ou idêntica.

É o paradigma da universalização que a pedagogia da existência quer superar, pois parte do pressuposto de que um ser humano difere do outro. Cada um tem sua particularidade, cada qual segue seu caminho, seu ritmo, de forma que a existência precede a essência. Isso significa que a trajetória de vida de cada pessoa, as influências que recebe, as experiências, as oportunidades, é que vão constituindo cada ser humano e determinando a sua essência. Podemos reforçar essa ideia, dizendo que nós vamos nos constituindo, não estamos prontos. A educação e a formação da pessoa são compreendidas como um ato contínuo, são um processo permanente. Por entender cada indivíduo com sua potencialidade pessoal e própria, essa tendência não aceita a submissão dos seres humanos ao poder estatal, às imposições escolares, religiosas, culturais. Ela defende que o indivíduo não deve ser preparado para ser algo específico, mas que a educação possa criar as bases morais, éticas, intelectuais para que cada pessoa possa seguir seu ritmo, seu próprio caminho (ARANHA, 1996, p. 167). Nessa tendência de

pensamento humano, vamos constatar a ênfase na autonomia.

No início do século XX ocorre, no Brasil, o início do escolanovismo através do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, publicado em 1932. Ele representa um dos mais importantes e significativos movimentos nacionais em prol da implantação do sistema de educação pública. Um dos principais objetivos do Manifesto, publicados no documento, era a superação do caráter discriminatório e antidemocrático do ensino brasileiro, que destinava a escola profissional para os pobres e o ensino acadêmico para a elite. Esse documento também defendia a educação obrigatória, pública gratuita e leiga como sendo dever do Estado, pois considerava que a educação estava em defasagem com as exigências do desenvolvimento. Para isso, caberia ao Estado prover as condições de desenvolvimento integral dos indivíduos e estabelecer um plano geral de educação que tornasse a escola acessível em todos os níveis, para todos os cidadãos – Manifesto dos pioneiros da educação nova (1932) e dos educadores (1959) – (AZEVEDO et al., 2010).

O Manifesto acabou se tornando o ponto auge do movimento renovador e era composto de um conjunto de princípios acerca da educação, relatando algumas medidas a serem tomadas em relação à função educativa. Partiam do pressuposto de que a educação é uma função essencialmente pública e baseada nos princípios da laicidade, gratuidade, obrigatoriedade, abrangendo os diferentes níveis de educação (AZEVEDO et al., 2010). Podemos dizer que o Manifesto é o nascedouro da escola pública e gratuita no Brasil. Esse foi um marco muito importante, pois redirecionou o olhar para a população em geral. Sabemos, pelos relatos históricos, que a implantação da proposta não foi tão simples e se necessitou de muitas décadas para que as principais ideias do Manifesto se efetivassem.

Nessa época, a Escola Nova é fortemente criticada pelos católicos conservadores, que, na época, detinham o monopólio da educação elitista e tradicional no país (ARANHA, 2002, p. 170). Nas análises históricas que podemos realizar, constata-se que as ideias da Escola Nova apresentavam uma ameaça à influência e aos princípios morais da Igreja Católica sobre a população, principalmente por defender a escola laica, a educação conjunta de ambos os sexos e o monopólio do ensino por parte do Estado. Pois a Educação Nova

[...] desprendendo-se dos interesses de classes, a que ela tem servido, a educação perde o “sentido aristológico”, para usar a expressão de Ernesto Nelson, deixa de constituir um privilégio determi-

nado pela condição econômica e social do indivíduo, para assumir um “caráter biológico”, com que ela se organiza para a coletividade em geral, reconhecendo a todo o indivíduo o direito a ser educado até onde o permitam as suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social (AZEVEDO et al., 2010, p. 40).

O principal objetivo do Manifesto era trazer à tona o debate sobre a escola para toda a população, independente da classe social, procurando garantir a todas as pessoas o direito de ter acesso à educação. O Manifesto apresenta um novo paradigma ao considerar a educação como um direito biológico que está acima do direito da lei ou da classe social, econômica e, inclusive, religiosa, onde as pessoas têm direito de estudar pelo simples fato de existir. A obrigatoriedade é uma decorrência da existência, do fator biológico e não deve ser vista ou compreendida como uma conquista ou uma concessão. Para isso a Escola Nova

[...] se propõe ao fim de servir não aos interesses de classes, mas aos interesses do indivíduo, e que se funda sobre o princípio da vinculação da escola com o meio social, tem o seu ideal condicionado pela vida social atual, mas profundamente humano, de solidariedade, de serviço social e cooperação (AZEVEDO et al., 2010, p. 40).

Com isso a Escola Nova tem o objetivo de suprir as necessidades e interesses do ser humano, independente da classe social. Preparando-os para uma melhor adaptação ao meio social e colaborando para o desenvolvimento integral do ser humano.

No âmbito mundial, John Dewey foi um dos principais pensadores e teóricos da tendência pedagógica da Escola Nova. Ele foi um dos principais, na sua época, que defendeu a articulação entre a teoria e a prática, argumentando que somente se deve ensinar teoricamente o que se comprovou na prática a validade e a utilidade. Ele era um adepto do pragmatismo norte-americano.

São vários os educadores brasileiros que foram influenciados pelas ideias de John Dewey. Entre eles podemos destacar Anísio Teixeira, Rui Barbosa, Lourenço Filho, entre outros. Esses foram importantes na divulgação da filosofia de Dewey. Essa influência ficou evidente no documento do Manifesto ao lermos: “A educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, a sua verdadeira função social, preparando-se para formar ‘a hierarquia democrática’” (AZEVEDO et al., 2010, p. 40). Essa era uma das metas dos pioneiros, uma escola democrática que pudesse dar a todos as mesmas oportunidades, onde os alunos pudessem viven-

ciar esses princípios democráticos, baseada na ideia de “educação universal”.

Considerando o contexto no qual essa teoria foi pensada, percebe-se a preocupação de proporcionar a todos o mesmo direito: o acesso a uma escola gratuita e de qualidade para que com isso todos pudessem ter as mesmas oportunidades. Acreditamos que temos muitos direitos garantidos, porém muitas vezes é necessário nos impor para que esses direitos sejam cumpridos. As propostas dos direitos são boas e importantes, mas nem sempre a sua implantação e concretização são eficazes. Uma das nossas funções como professores é ensinar os alunos a lutar por seus direitos quando estes não são concedidos e se tornar cidadãos éticos, responsáveis e engajados.

Por outro lado, o ideário de Escola Nova não contemplou todos como pretendia, pois, segundo Aranha (2002, p. 171), “a aparente equalização de oportunidades na verdade dissimula a reprodução do sistema, isto é, são dadas poucas chances reais para os filhos de operários deixarem de ser proletários”. Isso se verifica pelo alto índice de evasão e repetência, pois os filhos de operários não estavam preparados para encarar essa realidade e, muitas vezes, não tinham tempo para se dedicar totalmente aos estudos precisavam ajudar os pais no trabalho. Com isso continuava a predominar a desigualdade social, pois somente os filhos da elite podiam fazer os cursos superiores, fortalecendo, assim, a permanência da elitização do ensino. A qualidade de ensino da escola pública destinada ao povo é rebaixada, colocada em uma posição inferior, pois era incapaz de introduzir as novidades didáticas e não tinha recursos para equipar as escolas e nem para qualificar os professores.

O processo de obrigatoriedade fez com que diminuísse o número de crianças e jovens ausentes do espaço escolar, mas não garantiu a qualificação do ensino e as novas oportunidades de aprendizagem para a classe menos privilegiada.

3 PERFIL DO PROFESSOR E ALUNO

No período do surgimento da Escola Nova, os pesquisadores e os docentes começaram a perceber a criança como o sujeito da educação. Ela não era mais considerada como um miniadulto, e se iniciava o respeito à individualidade e às especificidades da natureza infantil, valorizando seu caráter psicológico. A criança ou aluno torna-se agente ativo e participativo no processo ensino-aprendizagem. O aluno passa a ser o centro do processo.

Segundo Aranha (1996, p. 168), a teoria escolanovista tem como ênfase a preparação do ser humano integral, constituído não só de razão, mas de sentimentos, emoções e ação. Para isso organiza os meios necessários que possam colaborar no desenvolvimento natural e integral do aluno em cada uma das etapas de seu crescimento. Para alcançar esses objetivos, ela tem como uma das características o “aprender a aprender”, onde os conteúdos ganham significação e são expostos através de atividades variadas como trabalhos em grupo, pesquisas, jogos, experiências, entre outros. No processo de condução da aula,

[...] os alunos são levados a aprender observando, pesquisando, perguntando, trabalhando, construindo, pensando e resolvendo situações problemáticas apresentadas, quer em relação a um ambiente de coisas, de objetos e ações práticas, quer em situações de sentido social e moral, reais ou simbólicos (LOURENÇO, 1978, p. 151).

Ao refletir sobre essa citação, salientamos o papel que o professor deve desempenhar em sala de aula. Ele deve proporcionar aos educandos condições para que resolvam por si só os problemas e jamais recebam, de antemão, respostas e soluções prontas. O educador também deve saber organizar as atividades de acordo com o desenvolvimento e necessidades de cada estudante e apresentar aos alunos situações do cotidiano, problemas desafiantes para estimular reflexão. Para o pesquisador Gilles, essa reflexão “consiste em transformar determinada situação em que a pessoa encontra obscuridade, dúvida e certa desordem numa situação clara, coerente, ordeira e harmoniosa” (GILES, 1987, p. 261). Através dessa metodologia o professor auxilia o aluno a ter autonomia de pensamento, onde ele por si só possa construir o conhecimento, aplicando-o em situações do dia a dia. Nesse processo de ensino e aprendizagem, o professor é considerado um facilitador da aprendizagem. Para Libâneo (1978, p. 26), o papel do educador “é auxiliar o desenvolvimento livre e espontâneo da criança; se intervém, é para dar forma ao raciocínio dela”.

A educação da Escola Nova está voltada para o crescimento constante da vida à medida que o conteúdo da experiência vai sendo aumentado, assim como o controle que podemos exercer sobre ela. A partir do interesse, do esforço e da experiência que o aluno demonstra, adquire, segundo Dewey, um verdadeiro valor educativo, pois desempenha um papel ativo dentro desse processo (ARANHA, 2002, p. 169).

Em relação à formação intelectual do aluno, não existe mais a preocupação com a acumulação e a sim-

ples memorização de conteúdo. O ensino é voltado para a formação do espírito crítico; a partir da atividade prática e da experiência do próprio aluno, o conteúdo precisa ser compreendido e não decorado. Para tanto as atividades são centradas no aluno, estimulando-lhe o interesse sem cercear a espontaneidade. Cabe, portanto, prepará-lo para a vida em sociedade numa formação democrática. Assim a educação deve adequar as necessidades de cada indivíduo ao meio social, promovendo o processo de construção do conhecimento.

A Escola Nova mostra-se mais preocupada com os processos e a descoberta do conhecimento do que propriamente com o produto ou o resultado. Deseja que o conhecimento adquirido pelos alunos possa ser aplicado e utilizado em situações do cotidiano. A compreensão do conteúdo deve ser obtida pelo aluno através de suas experiências. Para isso privilegia a pedagogia da ação, onde as escolas são equipadas com laboratório, oficinas, hortas, a fim de aperfeiçoar as mais diversas habilidades necessárias para a vida em sociedade. “Portanto, a escola deve ser um laboratório onde a criança dispõe dos materiais e ferramentas necessários para construir, criar e pesquisar, assumindo papel ativo no processo educacional” (GILES, 1987, p. 260).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa teoria surgiu numa sociedade que estava em constantes transformações, e a escola tradicional não supria mais as necessidades da sociedade. Isso fez com que o ser humano quebrasse paradigmas e fosse em busca de algo novo. A forma em que a Escola Nova foi surgindo nos faz refletir e nos desafia a sair da zona de

conforto e procurar novas alternativas, novas possibilidades, quando percebemos que algo não está bem. Sabemos que as mudanças podem ter consequências positivas ou negativas, e é essencial estar preparado para encarar essas mudanças. Entretanto, a possibilidade do erro ou do fracasso não nos deve desestimular, mas deveria mais nos desafiar do que nos inibir.

Analisando essa teoria, percebemos a grande importância que ela teve na história da educação, mas não podemos esquecer que ela não é única e nem infalível. Temos várias teorias que influenciaram a educação ao longo das décadas. Cada teoria tem pontos negativos e positivos. Nós como docentes precisamos estar preparados para captar o que há de melhor em cada teoria, não precisando seguir apenas uma, mas sim fazer uma mescla de todas para perceber qual prática educativa é mais adequada em determinado momento.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 1996.
- _____. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- AZEVEDO, Fernando de et al. **Manifesto dos pioneiros da educação nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- GILES, Thomas Ransom. **História da educação**. São Paulo: EPU, 1987.
- LIBANEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1978.
- LOURENÇO, M. B. **Introdução ao estudo da escola nova**. 13. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

O PROCESSO MÁGICO DE APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA: da garatuja à escrita alfabética

THE MAGIC PROCESS OF APPROPRIATING THE SYSTEM OF WRITING: from scribbling to alphabetic writing

*Maria Rejane da Silva e Silva*¹

*Maria Raquel Caetano*²

RESUMO: O artigo faz parte de uma pesquisa cujo objetivo foi compreender o processo histórico da escrita, como a criança desenvolve o grafismo infantil e como ela se apropria do sistema de escrita alfabética. A pesquisa utiliza a abordagem qualitativa, descritiva e bibliográfica, com coleta de dados através das produções escritas das crianças de dois a oito anos de idade em duas escolas municipais de Taquara. A análise foi realizada através da escrita das crianças: garatujas, palavras e frases demonstrando a evolução do grafismo infantil e da escrita nos seus diferentes níveis até chegar à escrita alfabética. Os resultados mostram que a criança passa por um processo de construção e evolução que acontece à medida que ela vai interagindo com o desenho e a escrita. Durante essa interação, ela se apropria de conhecimentos que a ajudam a construir cada fase do desenho e da escrita e, por fim, chegar à escrita alfabética.

Palavras-chave: Escrita. Garatuja. Sistema alfabético.

ABSTRACT: The article is part of a survey that aimed to understand the historical process of writing, how the child develops child graphics and how it appropriates the alphabetic writing system. The survey uses a qualitative, descriptive and bibliographical approach to data collection through the written productions of children 2-8 years of age, at two municipal schools in Taquara. The analysis was performed through the children's writing: scribbles, words and phrases demonstrating the evolution of child graphics and writing at different levels to reach alphabetic writing. The results show that the child goes through a process of construction and development that takes place while they interacts with drawing and writing, and during this interaction they appropriate knowledge that helps build each phase of the drawing and writing and finally reach alphabetic writing.

Keywords: Writing. Scribbles. Alphabetic system.

1 INTRODUÇÃO

A apropriação do sistema de escrita alfabética envolve várias aprendizagens que o precedem. A construção desse sistema, como enfatiza Macedo (2008 apud PILLAR, 2012, p. 12), “[...] é aprender, pouco a pouco, a relacionar os elementos constitutivos deste sistema. É construir implicações, significantes entre pensamentos,

letras, palavras, parágrafos, frases, textos... e aceitar normas e procedimentos já constituídos”.

É de suma importância, para o desenvolvimento da criança, a apropriação do sistema de escrita, pois é através desse processo que se integrará a criança no mundo letrado e se realizará efetivamente a aquisição da leitura e da escrita, visto que o uso da linguagem lhe oferece

¹ Acadêmica do Curso de Pedagogia da FACCAT. Alfabeticadora e Professora da Rede Municipal de Taquara. E-mail: silvarejaneam@bol.com.br.

² Dra. em Educação. Professora da Graduação e Pós-graduação. E-mail: caetanoraquel2013@gmail.com.

condições de expressar e internalizar ações e informações, favoráveis a seu desenvolvimento. Dessa forma, pode-se responder adequadamente às demandas sociais da leitura e da escrita, além de dar a ela condições de participar de muitos outros tipos de práticas culturais.

Conhecer o sistema de escrita alfabética, segundo Carvalho (2010, p. 65), traz consequências (políticas, econômicas, culturais, etc.), pois o sujeito alfabetizado é alguém que se apropriou suficientemente da escrita e da leitura. Assim, pode usá-las com desenvoltura, com propriedade, para dar conta de suas atribuições sociais e profissionais.

A alfabetização, enquanto introdução do ser humano no mundo letrado, resulta do desenvolvimento de um processo de apropriação que se dá através de diferentes etapas, desde o grafismo até chegar à apropriação do sistema de escrita alfabética. Sendo assim, a questão de pesquisa que resultou neste artigo foi “Quais os sistemas que servem de base (suporte) para que a criança se alfabetize?”. Neste artigo, apresentar-se-ão os sistemas e a forma como as crianças se apropriam desse sistema até a alfabetização propriamente dita.

2 A LECTO ESCRITA: SUAS ORIGENS E EVOLUÇÃO HISTÓRICA

A lecto escrita, historicamente, tem se apresentado como fundamento da evolução cultural da humanidade. Cabe ressaltar que, para a criança se alfabetizar, ela precisa construir um conhecimento sobre o grafismo e sobre o sistema de escrita alfabética, além de apresentar outros conhecimentos. Esta pesquisa, porém, ater-se-á aos sistemas do grafismo infantil e da escrita alfabética, que, no entendimento das pesquisadoras, é uma forma de mostrar a evolução da criança no processo da aquisição do conhecimento do grafismo e da escrita.

A escrita permanece como uma das maiores invenções da humanidade e é passada de geração a geração, de acordo com Lima (2010, p. 4). Há muito tempo, não havia a escrita como ela existe hoje, e, por milhares de anos, os homens sentiram necessidade de registrar acontecimentos, informações, guardar registros do dia a dia e de se comunicar de forma escrita entre si. No entanto, isso não era possível.

A necessidade de um sistema de escrita veio de situações vividas no cotidiano, como afirma Cagliari (1998, p. 14). Diante dessa necessidade, os homens construíram progressivamente sistemas de representações para que houvesse, então, esse registro e essa comunica-

ção, a qual se tornou um instrumento de grande valor para a humanidade.

A história da escrita pode ser caracterizada por três fases distintas: a pictórica, a ideográfica e a alfabética” (CAGLIARI, 1998, p. 91). Essas fases serão descritas a seguir.

2.1 FASE PICTÓRICA

A primeira fase da escrita foi a pictórica, que se deu cerca de 10.000 anos a. C. Tudo começou através de desenhos feitos nas paredes das cavernas. Através desses desenhos, os homens passavam mensagens, transmitiam desejos e necessidades. Mas ainda não era propriamente uma escrita, pois não havia organização nem mesmo padronização das representações gráficas.

A fase pictórica apresenta um registro bem simplificado dos objetos da realidade. Isso se dá por meio de desenhos, utilizando figuras associadas à imagem que queria representar.



Figura 1 – Escrita pictórica
Fonte: Stihl (2012).

Um pictograma não assegurava uma mensagem precisa, pois um desenho, como o apresentado anteriormente, poderia representar várias situações, como, por exemplo: “matei um animal, ou, quando for matar um animal, pegue-o pelo rabo”. Por isso o homem continuou buscando uma forma mais precisa de se comunicar, criando, então, uma outra escrita, que foi denominada de escrita ideográfica.

2.2 FASE IDEOGRÁFICA



Figura 2 – Escrita ideográfica
Fonte: Brasil (2014).

Foi na Mesopotâmia que a escrita foi elaborada e criada. Por volta de 4.000 a.C., os sumérios desenvolveram a escrita em forma de cunha, usando placas de barro, em que, com o auxílio de objetos em formato de cunha, assinalavam a escrita. A escrita ideográfica utilizava imagens para representar objetos concretos e, para representar ideias abstratas, empregava o princípio do rebus, que consistia em decompor as palavras em sons e representar cada som por uma imagem. Como essas imagens eram frequentemente mal interpretadas, já que o mesmo som era utilizado em várias palavras, foram introduzidos mais dois sinais, sendo um para indicar como elas deveriam ser lidas e outro para lhes dar um sentido geral.

2.3 FASE ALFABÉTICA

Até chegar aos sistemas alfabéticos atualmente utilizados, a escrita passou por um longo processo de evolução, com inúmeras mudanças e transformações. Essa evolução foi marcada pelo surgimento do sistema de escrita ideográfica, que foi gradualmente conduzido para o fonetismo, sistema em que as palavras passaram a ser decompostas em unidades sonoras.

O fonetismo aproximou a escrita de sua função natural, que é a de interpretar a língua falada, a língua oral e a língua considerada como som. Dessa forma, o

sinal se libertaria do objeto e a linguagem readquiriria a sua verdadeira natureza, que é oral. Decompondo o som das palavras, o homem percebeu que ele se reduzia a unidades justapostas, mais ou menos independentes umas das outras e diferenciáveis. Daí surgiram dois tipos de escrita: a silábica, fundamentada em grupos de sons, e a alfabética, em que cada sinal corresponde a uma letra.

A escrita alfabética foi difundida com a criação do alfabeto fenício, constituído por vinte e dois signos que permitem escrever qualquer palavra. Adotado pelos gregos, esse alfabeto foi aperfeiçoado e ampliado, passando a ser composto por vinte e quatro letras, divididas em vogais e consoantes.

A α	alpha	N ν	nu
B β	beta	Ξ ξ	ksi
Γ γ	gamma	Ο ο	omicron
Δ δ	delta	Π π	pi
E ε	epsilon	Ρ ρ	rho
Z ζ	zeta	Σ σς	sigma
H η	eta	Τ τ	tau
Θ θ	theta	Υ υ	upsilon
I ι	iota	Φ φ	phi
K κ	kappa	Χ χ	chi
Λ λ	lambda	Ψ ψ	psi
M μ	mu	Ω ω	omega

Figura 3 – Escrita alfabética
Fonte: Seguindo os passos da história (2014).

A partir do alfabeto grego surgiram outros, como o gótico, o etrusco e, finalmente, o latino. Com a expansão do Império Romano e o domínio do mundo ocidental, o alfabeto latino se impôs em todas as colônias.

A evolução da escrita e a criação do alfabeto permitiram à humanidade um grande avanço na forma de comunicar-se e de ter registros sobre a vida e os fatos históricos da humanidade. A partir desse momento, nasceu uma forma padronizada de escrita, o que facilitou a comunicação entre os povos.

3 O GRAFISMO INFANTIL E SUA EVOLUÇÃO

O desenho surge de forma espontânea, e sua evolução se dá conforme o desenvolvimento global da criança. É uma forma de linguagem, através da qual a criança consegue se expressar.

O grafismo infantil passa por diferentes fases denominadas como: garatuja, fase pré-esquemática, fase esquemática e fase do realismo. Na evolução da garatuja para o desenho de formas mais estruturadas, a criança desenvolve a intenção de elaborar imagens do fazer artístico.

3.1 AS GARATUJAS

As garatujas representam a primeira fase no desenho. A garatuja é o primeiro rabisco, sendo um importante passo no desenvolvimento do desenho, pois é o início da expressão que conduzirá não só o desenho e a pintura, mas também a escrita. As garatujas são classificadas em três categorias: garatujas desordenadas, garatujas ordenadas e garatujas com atribuições de nomes.

3.2 AS GARATUJAS DESORDENADAS

A garatuja desordenada é a fase dos rabiscos, quando a criança explora livremente o espaço do papel, rabiscando não por motivos estéticos, mas por fazer cinético. São aqueles em que os traços são fortuitos, e a criança não se apercebe de que poderia representar qualquer coisa com eles. Muitas vezes, a criança nem olha para o que está rabiscando, simplesmente movimenta o braço para frente e para trás, para cima e para baixo, pois ainda não desenvolveu um completo controle muscular. Nessa fase, a criança ainda não tem controle visual sobre as garatujas, logo ainda não é hora de tarefas que requeiram controle motor fino de seus movimentos. Não há preocupação com os traços, sendo que esses são cobertos com novos rabiscos várias vezes.



Figura 4 – Toni – 2 anos de idade

O desenho apresentado anteriormente é uma garatuja desordenada, feita pelo aluno Toni. Durante a realização dessa atividade, ele movimentava livremente a canetinha, fazendo marcas no papel sem se preocupar com formas, pois ele ainda não prende a sua atenção em representar algo significativo.

3.3 GARATUJAS ORDENADAS

Por sua vez, nas garatujas ordenadas, a criança descobre a relação gesto-traço. Passa a olhar o que faz, começa a controlar o tamanho, a forma e a localização do desenho no papel. Descobre que pode variar as cores. Começa a fechar suas figuras em formas circulares ou espiraladas. Começa a segurar o lápis da mesma forma que o adulto, copia intencionalmente um círculo, mas não o quadrado. As linhas podem ser repetidas e, quase sempre, são traçadas com vigor. Também podem ser feitas horizontalmente ou verticalmente. Nessa fase, ela gosta de encher a folha toda, e de modo geral seus traços partem em direções imprevisíveis. A criança descobre também relações entre o que desenhou e alguma coisa em seu meio.

Segundo Lowenfeld e Brittain (1977, p. 120), “as garatujas tornam-se então mais elaboradas e, com frequência, a criança descobrirá, muito entusiasmada, certas relações entre o que desenhou e alguma coisa em seu meio”.



Figura 5 – Gio – 3 anos de idade

O exemplo apresentado é de garatuja ordenada, que foi realizado pela aluna Gio. No momento da realização dessa atividade, ela olhava para o papel e procurava controlar os movimentos, preocupando-se já em fechar a garatuja e representar algo; por isso já se po-

dem observar figuras em formas circulares. A fase que se segue é a das garatujas com atribuições de nomes.

3.4 GARATUJAS COM ATRIBUIÇÃO DE NOMES

A criança faz passagem do movimento sinestésico, motor, ao imaginário, ou seja, representa o objeto concreto através de uma imagem gráfica. Nessa fase, ela distribui melhor os traços no papel e anuncia o que vai fazer. Descreve o que faz, relaciona o desenho com o que vê ou viu, sendo que o significado do seu desenho só é inteligível para ela mesma. Aqui ela também começa a dar forma à figura humana.

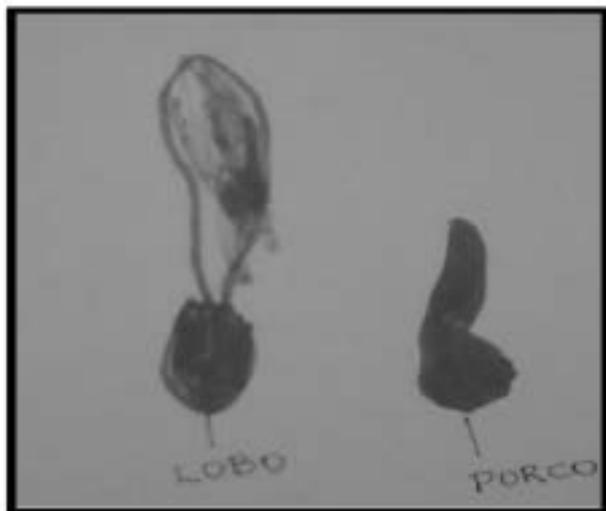


Figura 6 – Nati A. – 4 anos de idade

A garatuja apresentada é um exemplo de garatuja com atribuição de nomes. Ela foi construída pela aluna Nati A. Nessa atividade, já se pode perceber que a criança deu forma aos desenhos, atribuiu nome aos mesmos e relacionou o desenho com a história ouvida: “Os três porquinhos”. Em seguida, vem a fase esquemática.

3.5 GARATUJAS DA FASE ESQUEMÁTICA

Devido aos excessos de representação da figura humana, que ganha esquemas que obedecem a um plano pessoal, chama-se esse período de fase do girino. Para as crianças que se encontram nessa fase, a cabeça é o lugar onde se come e fala; logo o processo de pensar ocorre na boca. Então os olhos, ouvidos e nariz fazem da cabeça o centro da atividade sensorial. Ela pode também representar elementos organizados logicamente.

A criança desenha o que sabe do objeto e não faz uma representação visual absoluta. Seus desenhos apresentam características não porque possuem uma forma

de representação inata, mas sim porque ela está no começo de um processo mental ordenado.



Figura 7 – Nati A. – 4 anos de idade

O desenho apresentado é uma garatuja da fase esquemática. Percebe-se, nessa atividade, que o desenho dessa criança tem características de um girino, pois apresenta a cabeça, as pernas e outros órgãos. Porém ela não consegue ainda representar uma figura humana completa, pois lhe faltam braços, mãos, boca e nariz, por exemplo.

3.6 FASE DO REALISMO

Já na fase do realismo, a criança adquire o conceito definido de homem em seu meio, embora qualquer desenho possa ser considerado um esquema. Quando a criança está na fase esquemática, ela desenha uma figura humana, mostra um símbolo facilmente reconhecível, retratando as diferentes partes do corpo. A ideia pode ser interrompida, porque a criança por vezes destaca um motivo que coloca fora de seu lugar na representação. Ela usa o esquema espacial, por isso desenha cada objeto no seu lugar: pássaro no ar, nuvem no alto, árvore sobre o chão. Já usa a linha de base para representar o espaço de seu desenho.



Figura 8 – Nati B. – 8 anos de idade

O desenho da aluna Nati possui as características da fase esquemática, já que a figura humana possui todas as partes do corpo, as árvores estão sobre uma linha de base e o sol e as nuvens estão no alto. No desenho, foi usado um esquema espacial, e cada elemento do desenho está no seu devido lugar.

O desenvolvimento progressivo do desenho implica mudanças significativas, que, no início, dizem respeito à passagem dos rabiscos iniciais da garatuja para construções cada vez mais ordenadas, fazendo surgir os símbolos. Essa passagem é possível graças às interações da criança com o desenhar e com desenhos de outras pessoas. No início, a criança trabalha com a hipótese de que o desenho serve para imprimir tudo o que ela sabe sobre o mundo. No decorrer da simbolização, a criança incorpora progressivamente regras ou códigos de representação das imagens, passando a considerar a hipótese de que o desenho serve para imprimir o que vê.

É assim que, através do desenho, a criança cria e recria individualmente formas expressivas, integrando percepção, imaginação, reflexão e sensibilidade, que podem então ser apropriadas pelas leituras simbólicas de outras crianças e adultos. Conforme Lowenfeld e Brittain (1977, p. 144),

[...] o papel que desempenham o professor e os pais torna-se muito valioso para ajudar a criança a desenvolver essas atitudes. A professora do jardim de infância está numa posição excelente para propiciar a oportunidade de a criança progredir, por meio de suas experiências artísticas, para ajudá-la a desenvolver confiança e a sensibilidade imprescindíveis à autoexpressão e para proporcionar-lhe toda a gama de materiais e a atmosfera favorável às atividades criativas.

Então a criança aprende a criar desenhando. Essa forma de expressão faz parte do seu desenvolvimento natural, mas cabe ao professor perceber a fase em que cada criança encontra-se e propor novos desafios, novos estímulos para que ela possa evoluir, enriquecendo de forma progressiva o seu desenho.

O desenvolvimento do grafismo infantil é de suma importância para a apropriação do sistema da escrita alfabética, visto que, durante as fases do desenho, a criança se apropria de conhecimentos que serão utilizados no momento em que ela começa a construir as hipóteses silábicas, pois, em um dado momento do desenvolvimento do grafismo infantil, a criança compreende que pode fazer garatuja para “escrever” aquilo que deseja.

Nesse momento, houve um aprendizado sobre a escrita que evolui a partir do contato da criança com portadores de textos, contação de histórias, informações

adquiridas sobre a escrita alfabética, entre outros. Segundo Emília, por volta dos quatro anos de idade, a criança começa a estabelecer uma distinção muito importante entre o universo gráfico próprio do desenho e o universo gráfico próprio da escrita (FERREIRO; TEBEROSKI, 1986, p. 55). É nesse momento que a criança começa a perceber que o desenho tem uma característica distinta da escrita, já que ele passa a apresentar a forma física do objeto, enquanto a escrita representa o nome desse objeto. A partir daí, a criança tem um caminho a percorrer até que ela construa os conhecimentos sobre os níveis da escrita.

4 A PSICOGÊNESE DA ESCRITA

A partir da segunda metade do século XX, novos estudos surgiram baseados nas seguintes perguntas: Como pensa a criança que está aprendendo a ler e a escrever? O processo de aquisição da leitura e da escrita inicia-se com o ingresso da criança na escola? A criança, ao entrar na escola, já traz consigo conhecimentos sobre a leitura e a escrita? Que tipos de conhecimento a criança traz?

Ferreiro e Teberosky (1986) descrevem o aprendizado formulando hipóteses a respeito do código, percorrendo um caminho que pode ser representado nos níveis pré-silábico, silábico e silábico-alfabético e alfabético. Ao iniciar a construção da escrita, a primeira hipótese que a criança constrói é chamada de nível pré-silábico. Nesse momento, a criança não estabelece vínculos entre a fala e a escrita. Ela usa garatuja para escrever e supõe que a escrita representa os objetos e não seus nomes (coisas grandes têm nomes grandes, coisas pequenas têm nomes pequenos).

Nessa fase, a criança também constrói dois princípios básicos organizadores: o primeiro de que é preciso uma quantidade mínima de letras para que algo seja escrito (em torno de três letras), e o segundo de que é necessário que haja uma variedade de caracteres para que se possa ler. Além disso, usa letras do próprio nome ou letras e números nas palavras, começa a desvincular a escrita das imagens e números das letras, utiliza letras aleatórias, geralmente presentes em seus próprios nomes, e produz riscos ou rabiscos típicos da escrita que tem como forma básica.

Ela usa a letra de imprensa ou a cursiva, podendo então realizar linhas curvas ou retas ou rabiscos ondulados e emendados. A ordem e a qualidade das letras não são ainda fundamentais para a distinção de uma palavra de outra.

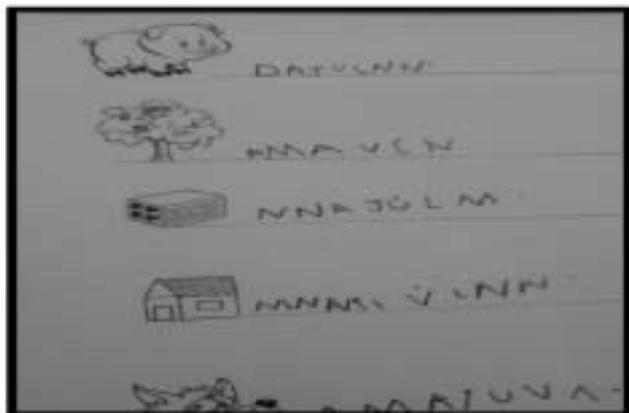


Figura 9 – Juli – 5 anos de idade

O exemplo apresentado é de uma criança pré-silábica. No desenho, verifica-se que a criança usa mais de três letras para representar a escrita e utiliza letras aleatórias e algumas letras do seu nome.

A próxima hipótese que a criança constrói é a do nível silábico, pois já supõe que a escrita representa a fala. Dessa forma, para cada sílaba oral atribui uma grafia. Em frases, pode escrever uma letra para cada palavra. Ela representa cada sílaba por uma única letra qualquer, e o que escreve ainda não tem valor convencional daquela sílaba. Cada sílaba é representada por uma vogal ou consoante que expressa o seu som correspondente, em geral representada pela vogal, mas não exclusivamente. Conhece também a maioria das letras do alfabeto e de sua forma gráfica, tenta fonetizar a escrita e dar valor sonoro às letras, escrevendo, ainda, uma palavra, e acrescentar mais letras.

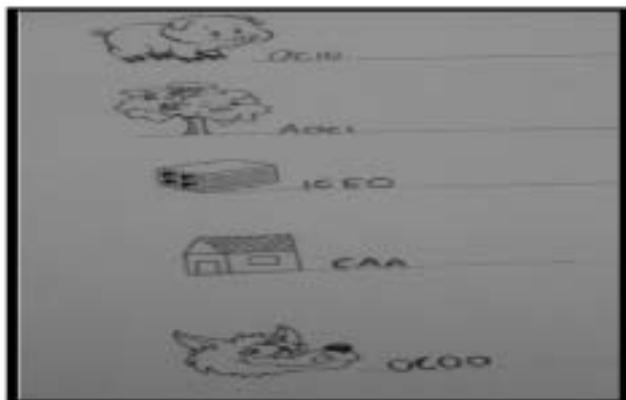


Figura 10 – Kevin – 6 anos de idade

Nesse exemplo, a criança atribuiu uma grafia para cada sílaba. Ela também utiliza vogais que expressam o som correspondente à palavra que deseja escrever e algumas consoantes.

Após compreender que a escrita representa os sons da fala e que para escrever ela precisa formar as sílabas e que algumas sílabas são formadas por duas ou três letras, a criança avança nas suas hipóteses e entra no nível silábico-alfabético. Então procura combinar vogais e consoantes em uma mesma palavra na tentativa de combinar sons. A criança descobre que a sílaba não pode ser considerada como unidade, mas que ela é composta por elementos menores – as letras. Assim, inicia a leitura independente de textos, palavras, livros de literatura e de outros portadores de textos. As crianças têm dificuldades na leitura e na escrita de palavras que são iniciadas por vogais.



Figura 11 – Gabi – 7 anos de idade

A atividade apresentada é de uma criança que está no nível silábico-alfabético. Nessa fase, ela já compreende que as palavras são formadas por sílabas e que cada sílaba possui uma fonética própria, mesmo que ela ainda não consiga realizar uma escrita ortograficamente correta.

A próxima hipótese que a criança constrói é conhecida como nível alfabético, pois ela passa a compreender o sistema de escrita, entendendo que cada um dos caracteres da palavra corresponde a um valor sonoro menor que a sílaba. Além disso, domina ou não as convenções ortográficas, compreende que a escrita tem função social, apresenta estabilidade na escrita das palavras, conhece o valor sonoro das letras, compreende que cada letra corresponde aos menores valores sonoros da sílaba, procura adequar a escrita à fala, faz leitura com ou sem imagem, inicia a preocupação com as questões ortográficas, separa as palavras quando escreve frases, produz textos de forma convencional e utiliza o dicionário. Existe um reconhecimento pela criança dos sons das letras.

A criança consegue estabelecer uma vinculação mais coerente entre leitura e escrita, uma vez que se con-

centra na sílaba para escrever, surge a adequação do escrito ao sonoro e escreve do jeito que fala (presença da oralidade na escrita). Ela também compreende que cada um dos caracteres da escrita (letras) corresponde a valores sonoros menores que a sílaba, e a leitura é realizada com imagem ou sem imagem, surgindo, nessa fase, os problemas relativos à ortografia.



Figura 12 – Gabriel – 7 anos de idade

A atividade apresentada é um exemplo do nível alfabético, pois o aluno escreveu a maioria das palavras ortograficamente de forma correta. A única palavra que ele não acertou faz parte do processo que ainda está sendo construído em relação à escrita.

5 ANÁLISE DA ESCRITA DAS CRIANÇAS

Analisando as garatujas construídas pelas crianças e os níveis da escrita, percebe-se que existe uma interação entre esses processos, pois o processo da escrita alfabética se inicia muito antes da criança entrar no Ensino Fundamental. Todo o processo se inicia quando a criança começa a rabiscar, seja no papel ou em outro lugar.

A princípio, a criança realiza essa atividade somente por prazer, mas, aos poucos, ela evolui e começa a observar o papel e dá formas circulares ou espiraladas ao desenho. Depois a criança começa a nomear o que desenha e estabelece relações com o que vê. Na próxima fase, a criança começa a desenhar a figura humana em forma de girino para, em seguida, entrar na fase do realismo. Nesse momento, seus desenhos já têm formas mais elaboradas, a figura humana aparece completa, usa um esquema espacial e desenha cada objeto em seu devido lugar.

Quando a criança constrói esses conhecimentos, ela os transporta para as hipóteses sobre a escrita, e a primeira hipótese é a do nível pré-silábico. Nesse nível, ela entende que pode escrever usando as garatujas, sendo que, ao mesmo tempo, ela utiliza números e letras,

devido ao contato com os portadores de textos e outras situações de leitura. Logo a criança conclui que ela não precisa utilizar os números e as garatujas. Ela só precisa das letras para escrever e compreender que o desenho representa a imagem do objeto e que, com as letras, ela escreve o nome do objeto. A partir desse momento, ela desvincula as garatujas das letras, isto é, a criança passa a utilizar somente as letras para escrever.

A próxima hipótese que a criança constrói está relacionada com o fonema e o grafema. É a hipótese do nível silábico, pois a criança compreende que a escrita representa a fala, sendo que para cada sílaba oral existe uma grafia (letra) e um fonema (som). Ao desenvolver essa percepção e compreender também que as palavras são formadas por sílabas, no entanto, por estar em construção ainda, escreve uma letra para cada sílaba da palavra escrita.

A hipótese seguinte que a criança levanta é a silábico-alfabética. Nesse nível, a criança constata que uma grafia para cada sílaba não é suficiente para representar a palavra. Sem abandonar a hipótese silábica, ela compreende que as palavras são formadas por sílabas e que as sílabas podem ser formadas por duas ou três letras. Logo em seguida, a criança vai construir a hipótese do nível alfabético.

No nível alfabético, a criança já domina a estrutura do sistema de escrita e aprende a escrever convencionalmente, mas ainda tem um caminho a percorrer, pois, muitas vezes, ela ainda precisa se apropriar de conhecimentos relacionados à ortografia. Porém a criança se apropriou do sistema de escrita alfabética, que é a base para novas conquistas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, apresentou-se como a criança se apropria, ao longo do seu desenvolvimento, do processo de escrita: do grafismo até chegar à escrita alfabética. O desenho surge de forma espontânea, e sua evolução se dá conforme o desenvolvimento global da criança, sendo uma forma de linguagem através da qual a criança consegue se expressar em determinada idade.

O grafismo infantil passa por diferentes fases denominadas como: garatujas, fase pré-esquemática, fase esquemática e fase do realismo. Na evolução da garatuja para o desenho de formas mais estruturadas, a criança desenvolve a intenção de elaborar imagens e representá-las.

Conforme apresentado ao longo deste artigo, o desenvolvimento do grafismo infantil é de suma importância para a apropriação do sistema da escrita alfabética, visto que, durante as fases do desenho, a criança se

apropriada de conhecimentos que serão utilizados no momento em que ela começa a construir as hipóteses silábicas. Em um dado momento do desenvolvimento do grafismo infantil, a criança compreende que pode fazer garatuja para “escrever” aquilo que deseja.

Nesse momento, há um aprendizado sobre a escrita, que vai evoluir a partir do contato da criança com portadores de textos, contação de histórias, informações adquiridas sobre a escrita alfabética, entre outros. É por volta dos quatro anos de idade que a criança começa a estabelecer uma distinção muito importante entre o universo gráfico próprio do desenho e o universo gráfico próprio da escrita. Quando a criança constrói esses conhecimentos, ela os transporta para as hipóteses acerca da escrita, perpassando os níveis do pré-silábico, silábico, silábico-alfabético até chegar ao alfabético propriamente dito, quando ela pode ser considerada alfabetizada.

Os resultados desta pesquisa mostram que a criança passa por um processo de construção e evolução que acontece pouco a pouco à medida que ela interage com o desenho e a escrita, com diferentes portadores de textos, com as pessoas e com o meio. Durante essa interação, ela se apropria de conhecimentos que a ajudam a construir cada fase do desenho e da escrita até chegar à escrita alfabética.

REFERÊNCIAS

- BECKER, Fernando. **A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- _____. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- _____. **Da ação à operação**: o caminho da aprendizagem em J. Piaget e P. Freire. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. **WebEduc**: o portal de conteúdos educacionais do MEC. Disponível em: <<http://webeduc.mec.gov.br/>>. Acesso em: 27 out. 2014.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.
- _____. **Alfabetização sem o ba, be, bi, bo, bu**. São Paulo: Scipione, 1998.
- CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar**: um diálogo entre a teoria e a prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- DUTRA, Luiz Henrique de A. **Epistemologia da aprendizagem**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- DEHEINZELIN, Monique. **Construtivismo**: a poética das transformações. São Paulo: Ática, 1997.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1986.
- FORMOSINHO, Júlia Oliveira; KISHIMOTO, Tizuko Mochida; PINAZZA, Mônica Apezatto. **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado construindo futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- GARCIA, Rolando. **O conhecimento em construção**: das formulações de Piaget à teoria de sistemas complexos. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- GROSSI, Esther Pillar. **Didática do nível pré-silábico**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. (Didática da alfabetização; 1).
- _____. **Didática do nível silábico**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. (Didática da alfabetização; 2).
- _____. **Didática do nível alfabético**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. (Didática da alfabetização; 3).
- LIMA, Elvira Souza. **Neurociência e leitura**. São Paulo: Inter Alia Comunicação e Cultura, 2010.
- LOWENFELD, Viktor; BRITAIN, W. Lambert. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.
- MENDONÇA, Onaide Schwartz; MENDONÇA, Olympio Correa. **Psicogênese da língua escrita**: contribuições, equívocos e consequências para a alfabetização. Disponível em: <www.unesp.br>. Acesso em: 5 mar. 2014.
- MINGUET, Pilar Aznar (Org.). **A construção do conhecimento na educação**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- MORAIS, Arthur Gomes. **Sistema de escrita alfabética**: como eu ensino. São Paulo: Melhoramentos, 2012.
- OÑATIVIA, Ana Cecília. **Alfabetização em três propostas**: da teoria à prática. São Paulo: Ática, 2009.
- PILLAR, Analice Dutra. **Desenho e escrita como forma de representações**. Porto Alegre: Penso, 2012.
- RANGEL, Annamaria Pífero. **Alfabetizar aos seis anos**. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- RIOS, Zoé; LIBÂNIO, Marcia. **Da escola para casa**: alfabetização. Belo Horizonte: RHJ, 2009.
- SALVADOR, César Coll. **Aprendizagem escolar e a construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- SEGUINDO os passos da história. Disponível em: <<http://seguindopassoshistoria.blogspot.com.br/2012/03>>. Acesso em: 27 out. 2014.
- SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- STIHL. **Jardim das idéias**: os jardineiros da pré-história: Era Paleolítica. 2012. Disponível em: <<http://www.jardimdasideias.com.br/arquivo/2012/1>>. Acesso em: 27 out. 2014.
- VARELA, Noeli Klein. **Leitura e escrita**: temas para reflexão. Porto Alegre: Premier, 2004.
- ZEN, Maria Isabel H. Dalla; XAVIER, Maria Luisa M. **AlfabeLetrar**: fundamentos e práticas. Porto Alegre: Mediação, 2004.

A EDUCAÇÃO DE VALORES HUMANOS COMO BASE DE UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

THE HUMAN VALUES EDUCATION AS A SUPPORT FOR A MEANINGFUL LEARNING PROCESS

Cláudio Gerhardt¹

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo provocar reflexões acerca da formação dos valores humanos que estão presentes nos ambientes educativos dos estudantes da educação básica, bem como refletir sobre como esses valores servem de base para que o discente realize a construção de uma aprendizagem significativa. As principais ideias aqui expostas são o resultado de uma pesquisa de cunho bibliográfico e descritivo, fundamentada no pensamento de teóricos que abordam o tema da formação dos valores humanos e a construção de uma aprendizagem considerada significativa.

Os resultados da pesquisa afirmam que a criança durante toda a sua vida escolar necessita da confirmação, estimulação e presença de um adulto de referência positiva para que a mesma consiga construir valores positivos. Quando a criança realiza a construção de sua valoração pessoal de modo positivo, ela apresenta maior possibilidade de desenvolvimento de uma aprendizagem significativa e duradoura, ou seja, uma aprendizagem que vai muito além da mera memorização de conceitos, sendo esse um conhecimento significativo para o estudante.

Quanto ao suporte teórico, os principais autores que serviram de base para o desenvolvimento da pesquisa foram: Marocco (2008), Briggs (2006) e Miras (2004).

Palavras-chave: Valores. Aprendizagem. Relação. Desenvolvimento. Identidade.

ABSTRACT: The present article aims to elicit some reflections on the development of human values which are found in the educational environment of primary school students, as well as reflect on how these values may support the students so that they may build a meaningful learning process. The main ideas exposed in this paper are the result of a bibliographical and descriptive research, grounded on authors who support the development of human values and of a learning process which is considered meaningful.

The results for this research affirm that a child needs confirmation, stimulation and the presence of a positive adult figure during all their life in school, so that they may build positive values themselves. When the child accomplishes the construction of their personal values in a positive way, they demonstrate a better possibility of developing a meaningful and lasting learning process, in other words, a learning process that goes beyond the mere memorization of concepts, which implies a meaningful knowledge for the student.

Concerning theoretical support, the main authors consulted for the research development are: Marocco (2008), Briggs (2006) and Miras (2004).

Keywords: Values. Learning process. Relationship. Development. Identity.

¹ Pós-graduando em Tecnologias da comunicação e da informação pela Universidade Federal de Rio Grande (FURG). Tutor Presencial no Polo Universitário de Picada Café. E-mail: claudioghdt@hotmail.com – Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1697038283561724>.

1 INTRODUÇÃO

Quando nos deparamos com uma situação de agressividade, vingança, desonestidade, deslealdade, ódio, ou seja, uma atitude que vai contra os valores pré-estabelecidos pela sociedade, muitas vezes questionamos – ou deveríamos questionar – quais os valores que estão presentes na educação de nossas crianças. Ou ainda, perguntamos quais valores estão sendo transmitidos para as gerações futuras.

Dessa forma, para identificar os valores vivenciados e transmitidos pelas crianças, precisamos, primeiramente, definir o que é um valor. Contudo, quando tentamos fazê-lo, ocorre um grande conflito de ideias porque diante de determinadas situações utilizamos substantivos abstratos, permanecendo como concreta apenas a ação que foi praticada por alguma pessoa. Marocco (2008) sintetiza muitos autores para tentar fazer a definição do que é um valor. Ele destaca que os autores consultados não apresentam uma significação de valor, atendendo apenas a esses aspectos de natureza moral. Segundo ele, são levadas em consideração as construções que ocorrem em todos os espaços da sociedade, principalmente nos ambientes familiar e escolar, pois é nesses espaços que a criança mantém um maior contato durante toda a sua infância.

Levando em consideração a minha formação profissional e experiência como docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental, é possível afirmar que, geralmente, o desinteresse e a dificuldade nas atividades pedagógicas possuem diversas causas de ordem emocional. Pode-se afirmar que isso ocorre porque os alunos estão mantendo contato com contravalores ou estão vivenciando a falta de valores. Nesse caso, Marocco (2008, p. 13) afirma que:

[...] a educação de valores é um dos problemas mais urgentes e cruciais a ser encarado. Com efeito, o desenvolvimento do sentido da responsabilidade e da capacidade de adaptação e o ensino de como os alunos devem ser eles mesmos constitui a mais importante tarefa da escola.

Realmente, pode-se observar que, como destaca o autor, a sociedade, de uma maneira geral, está carente de uma educação de valores. Esse problema precisa ser encarado de forma urgente, já que a mesma apresenta uma importante influência na formação integral do indivíduo, pois está intimamente relacionada ao processo de autoconhecimento que influencia de maneira direta o seu processo de aprendizagem. Entretanto, como esse processo ocorre em todos os espaços da sociedade, acredita-se que a escola não pode ser a única responsável

por essa tarefa. Partindo do princípio de que as mais importantes tarefas da escola são construir o conhecimento científico e proporcionar o desenvolvimento integral de seus alunos, podemos perceber que a unidade familiar deve ser a principal responsável pela construção e pela transmissão dos valores para as crianças. É fundamental salientar que os adultos do seu grupo familiar são as mais importantes referências na construção dos padrões de conduta na sociedade. O espaço escolar participa do processo, mas não pode ser considerado o principal responsável pela transmissão de valores às crianças.

Dessa forma, o objetivo deste artigo é contribuir com as discussões e as pesquisas que pretendem estabelecer uma relação entre a formação dos valores pessoais com o processo de aprendizagem dos estudantes da Educação Básica.

2 O QUE É UM VALOR?

Na definição de *valor*, Raths apud Marocco (2008, p. 13) apresenta a ideia de valor como “algo que se forma parte da vida de uma pessoa, em que ela emprega parte de seu potencial de energia e recursos”. Acredita-se que, dependendo dos valores que o indivíduo recebe, principalmente de sua família e da escola, ele vai orientando sua conduta em direção às normas que são internalizadas e aprofundadas pelos seus potenciais de inteligência, de afetividade e de ações.

Outra definição muito utilizada por um grande número de pesquisadores, segundo Rokeach apud Marocco (2008, p. 14), é a de que o valor é “uma crença estável de que um determinado modo de conduta ou uma finalidade de existência é pessoal ou socialmente preferível ao seu oposto ou sua contrapartida”. Pensando dessa forma, pode-se dizer que os seres humanos têm a capacidade de se relacionar e, devido a isso, podem ou devem refletir sobre seus atos e ações para construir um melhor conhecimento de si mesmos, avaliando essa crença estável relativa a um determinado período de sua existência.

A partir dos estudos das ciências psicológicas do ser humano, Donald Super apud Marocco (2008, p. 14) define: “Os valores são as convicções que a pessoa tem para atingir um determinado comportamento”. Isso significa que a criança realiza uma determinada conduta comportamental porque acredita que ela seja moralmente aceita pela sociedade. Percebe-se isso quando, mesmo sabendo que seu comportamento é inadequado, ela tenta apresentar uma justificativa para explicar o porquê de determinada ação.

Já para Perron (apud MAROCCO, 2008, p. 14), um valor “é a concepção explícita do grau de importância que uma pessoa atribui à modalidade de ser ou de agir para atingir um objetivo determinado em uma área específica de atividades”. Em outras palavras, as pessoas têm suas convicções reconhecidas como um valor pessoal e não aprovam outras ideias ou ações contrárias às suas, pois a preservação de seus valores tem grande importância. Assim, mesmo que essas ações contrárias sejam atraentes e possam lhe proporcionar prazer, possibilitando grandes vantagens – principalmente financeiras –, elas não são aceitas.

Como o caráter, o autoconceito e a autoestima partem da valoração que o indivíduo atribui a si mesmo, pode-se afirmar que os valores de um indivíduo são formados por três principais aspectos:

Cognitivo, afetivo e comportamental. Estas definições lembram a convergência de três elementos internos do sujeito: o cognitivo (concepção explícita de natureza de algo), o afetivo (grau de importância) e o cognitivo (necessidade de agir, por ter despertado a consciência de algo real e atingível de grande importância para a realização de um objetivo definido, não admitindo que lhe seja contrário) (BROWN apud MAROCCO, 2008, p. 14).

Analisando as definições de “valor” apresentadas, pode-se perceber que todos os autores apresentam esse conceito como sendo um processo de construção pessoal realizada pelos indivíduos. Dessa forma, considerando que cada indivíduo tem uma formação diferente e que toda criança é um ser único, torna-se complexo compreender quais os valores que o nosso aluno realmente apresenta e qual a sua função social, principalmente no relacionamento com os outros. Acreditamos que proporcionar um desenvolvimento saudável no que se refere a esses três elementos (o cognitivo, o afetivo e o comportamental) é um desafio para todos os grupos sociais envolvidos na construção de valores, principalmente a família e a escola.

Em nossos estabelecimentos de ensino presenciais, diariamente, a falta de valores ou a presença de contravalores, ou seja, atitudes que vão contra os valores pré-estabelecidos pela sociedade. Percebe-se que os indivíduos que praticam essas ações apresentam fortes convicções, que são resultantes da interação lógica de suas ideias, tomadas de uma forte carga emotiva para a realização de determinadas ações. São ações que adquirem um alto grau de importância para o indivíduo que as pratica, em relação a seus objetivos pessoais em um determinado momento de sua vida. Marocco (2008, p. 2) esclarece que:

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

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

Essas relações que se estabelecem entre os sujeitos estão diretamente ligadas aos aspectos de caráter emocional de cada um, os quais auxiliam na construção de padrões de conduta e, de acordo com esses padrões, a pessoa estará incidindo diretamente nas expectativas gerais de convivência das outras pessoas. Dessa forma, de acordo com as relações que são estabelecidas entre os integrantes da sociedade, vai ocorrendo a construção dos valores de cada indivíduo.

Nesse sentido, a educação de valores é realizada significativamente através da construção de hábitos permanentes com a utilização de situações concretas do cotidiano dos indivíduos envolvidos no processo. Conforme ocorre o desenvolvimento cronológico e cognitivo da criança, a mesma tem a possibilidade de realizar maior entendimento de situações abstratas, aumentando suas experiências para a realização de mais conexões entre os conhecimentos já adquiridos. Piaget (apud MAROCCO, 2008, p. 15) ressalta que isso ocorre

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

Assim como qualquer outro conteúdo curricular, a educação de valores precisa e deve ser processada através de procedimentos pedagógicos que elaborem a construção de hábitos permanentes e de atividades concre-

tas, que devem iniciar nos primeiros anos escolares das crianças.

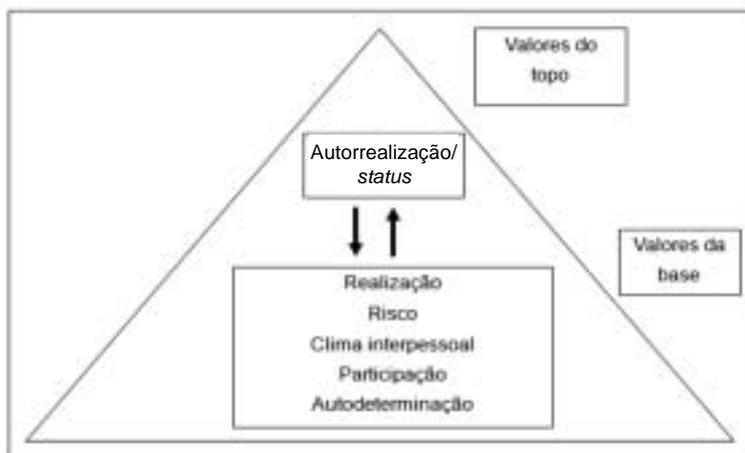
Conforme a criança vai avançando em seu processo de escolarização e de desenvolvimento cognitivo, ela consegue fazer uma melhor identificação de suas características e habilidades, aprofundando mais o seu caráter e seus valores pessoais. Nesse período, é possível perceber uma maior estabilização em suas valorações. Com essa maior estabilidade, segundo Marocco (2008), foram realizadas diversas tentativas para elaborar a formulação de escalas de valores, relacionando os valores pessoais de cada indivíduo com a aprendizagem que ele realiza. Entre essas escalas, pode-se destacar a pirâmide de Perron. Esse autor utiliza sete valores presentes na sociedade, e cada valor corresponde às características físicas, espirituais, culturais, sociais e de promoção da pessoa humana. Ele considera, na elaboração de sua pirâmide, as características do desenvolvimento cognitivo das crianças apresentadas no estudo de Piaget (apud MAROCCO, 2008), onde são destacadas as diferenças entre a criança de seis e sete anos, em seu estágio pré-operatório, e a criança de oito a onze anos, em seu estágio denominado operatório-concreto.

Em sua pirâmide, Perron apresenta os valores que considera indispensáveis para que ocorra uma aprendizagem significativa, ou seja, uma aprendizagem que tenha sentido no cotidiano do aluno e que o estudante entenda o porquê de estar aprendendo determinado conteúdo. No topo da pirâmide, ele coloca o status e a realização pessoal. O status é definido pela capacidade de liderança, pela influência consciente e responsável no ambiente e na sociedade em que o indivíduo se insere e pela aquisição de conhecimento útil para o seu cotidiano. Já a realização pessoal são as ações realizadas, a descoberta de interesses e de aptidões pessoais, o desenvolvimento de sua criatividade e o seu aprimoramento pessoal em termos mais gerais, levando em consideração que o autoconhecimento é um fator decisivo para alcançar a realização pessoal.

Na base da pirâmide, Perron (apud MAROCCO, 2008) aponta os valores de clima interpessoal, o risco e o desafio, a autonomia e a individualidade, juntamente com a participação e a segurança. Ele explica que o clima interpessoal é expresso pela comunicação e pela integração dos ambientes em espírito comunitário com condições de sociabilidade entre professores e estudantes, aperfeiçoando o caráter de solidariedade e de coo-

peração entre os indivíduos que participam desse processo. Já o risco e o desafio são apresentados pela capacidade de julgamento no momento de decisão de ação, considerando também sua curiosidade e a possibilidade de mudança de mentalidade. A autonomia e a individualidade destacam-se na autodeterminação e na iniciativa própria de cada criança e também na liberdade de escolhas que o estudante tem em situações apresentadas em seu cotidiano. A participação ocorre com a integração do ambiente, com o envolvimento na busca de soluções para os problemas da própria comunidade e dos pais e no comprometimento com o seu ambiente escolar. A segurança é encontrada quando ele adquire o gosto pela pesquisa e pela construção de conhecimento, em especial quando são apresentados a ele conteúdos e atividades pedagógicas adequadas a seu grau de desenvolvimento cognitivo, evidenciando reais possibilidades de aplicação em seu cotidiano.

Ilustração 1 – Pirâmide de valores de Perron



Fonte: Adaptado de Marocco (2008, p. 19).

Para explicar a pirâmide de valores de Perron, Marocco (2008, p. 19) ressalta que a autorrealização e o status são

a sequência lógica dos valores da base, preferencialmente hierarquizados a partir da vivência da “segurança” como um valor. Em contrapartida, a autorrealização produz desenvolvimento, maior significado e aperfeiçoamento dos valores de base.

A partir da análise da pirâmide, pode-se perceber que a presença dos valores da base (realização, risco, clima, participação, autodeterminação, segurança) e a maneira como o indivíduo consegue fazer a identificação dos mesmos proporcionam um ambiente favorável para a construção de uma educação de valores positiva.

Pode-se destacar, também, a influência dos valores do topo (autorrealização/*status*) em relação aos valores da base, já que a ordem dos valores na pirâmide é determinada pelo grau de prioridade que a criança atribui a cada valor. Portanto é necessário que haja certo equilíbrio entre todos os aspectos para que o indivíduo consiga identificar melhor seus valores pessoais, alcançando um maior autoconhecimento.

A ausência desses valores ou a vivência de contravalores têm significativa influência sobre o processo de desenvolvimento do autoconhecimento e, posteriormente, sobre a construção das habilidades e competências dos nossos alunos, influenciando diretamente no processo de construção do seu conhecimento. Entre essas influências, segundo L'Abbé (apud MAROCCO, 2008, p. 3), podemos elencar as seguintes:

- Perturbação no autoconhecimento, ou seja, no conhecimento que o indivíduo tem sobre si mesmo de uma maneira geral, principalmente sobre a sua personalidade;
- Dificuldade no processo de maturação, de avançar em seu desenvolvimento, especialmente cognitivo;
- Bloqueio mental para desenvolver o pensamento mais elaborado e entender as simbolizações;
- Tendência em apresentar uma identidade mais negativa, organizando seus aspectos internos e externos pautados em seus defeitos e não em suas qualidades;
- Limitação da sua vida social, ou seja, limita ou não estabelece vínculo com as outras pessoas;
- Graves problemas de conduta social;
- Revelação de uma personalidade limitada aos aspectos individuais, ou seja, narcisista, apresentando dificuldade no relacionamento com as pessoas.

Observando as influências listadas, pode-se verificar a importância de uma educação de valores significativa na vida da criança, pois esses valores permitem que ela descubra e reconheça suas habilidades e competências, construindo um autoconceito positivo em relação a si mesma, conhecendo os traços de sua personalidade.

Quando a criança tem seus esforços reconhecidos pelo seu bom comportamento ou por atitudes valorativas positivas, ela tende a repetir esse comportamento para manter uma imagem positiva perante as pessoas que são importantes para ela. No ambiente familiar, essas pessoas são os seus pais ou os adultos responsáveis por ela e, no ambiente escolar, são os seus professores.

As crianças durante toda a sua infância – que é o período em que ocorre a construção de sua identidade – necessitam constantemente da afirmação e do reconhe-

cimento das pessoas mais próximas. Durante todo esse processo, demonstram grande insegurança em sua autoafirmação como seres humanos dotados de inteligência, habilidades e competências. Com isso percebe-se que, muitas vezes, a busca por respostas em relação às suas dúvidas e inseguranças está relacionada à sua autoimagem, principalmente nos anos finais de sua infância. Nesse caso, esse indivíduo age preenchendo o vazio causado pelo sentimento de “abandono” ou desamor que experimenta por parte dos adultos, que são suas referências. Dessa forma, a criança acaba construindo uma imagem negativa de si mesma e, como consequência, constrói uma autoestima negativa e apresenta dificuldades em todos os âmbitos de sua vida, especialmente no ambiente escolar em relação à sua aprendizagem.

Uma criança que recebe afeto, cuidado, atenção e limites adequados constrói uma base forte para perceber as diferentes situações da vida de maneira mais positiva. Quando acontece o contrário, ela vai estabelecendo uma visão de mundo pessimista e realiza a leitura de que as pessoas podem causar danos a ela, ou seja, percebe o mundo de forma mais ameaçadora.

A educação de valores ocorre como um processo, da mesma forma como a construção do nosso conhecimento, que vai se formando ao longo de toda a vida. Assim, é preciso que se reflita bastante no sentido de descobrir as melhores formas de ajudar a criança no decorrer desse processo, para que o mesmo seja desenvolvido positivamente, principalmente durante o período da infância. Compreendendo a complexidade do desenvolvimento de valores, acredita-se que:

Para desenvolver valores, não bastam exposições teóricas. O ser humano necessita de atividades que, gradativamente, se tornem hábitos definitivos de conduta, isto é, convicções que orientam e conduzem definitivamente, e sem vacilar, o comportamento humano (MAROCCO, 2008, p. 19).

Portanto o conhecimento e a definição de valor não são garantias de que o indivíduo saiba praticar o valor correspondente à teoria. Como exemplo, pode-se pensar naquele aluno que diz ser amigo verdadeiro de um determinado colega, mas na hora em que esse lhe pede ajuda o mesmo se recusa a ajudar. Nessa situação, percebe-se que a ação do amigo, negando ajuda ao outro, não corresponde ao valor da amizade determinada pelo senso comum, que diz que “todo amigo deve ajudar o outro”. Contudo, concorda-se com Seria Von Rintelen apud Lopez (1982 apud MAROCCO, 2008) quando ele afirma, com muita propriedade, que a nossa atual investigação antropológica e sociológica reconhece, de maneira

crescente, que a conduta e a aprendizagem humana estão definitivamente determinadas por valorizações.

A partir das ideias desses autores, pode-se afirmar que o indivíduo que possui valores conduz suas atitudes baseado em seus hábitos valorativos. Ele valoriza o seu exterior, que influencia diretamente o seu interior, interferindo positivamente em sua autoimagem. O ser humano e os valores não podem existir separadamente. Então é correto afirmar que os valores são atributos do ser humano, que o auxiliam na construção de seu conhecimento.

Se o aluno reconhece seus valores, ele apresenta um maior entendimento e uma maior clareza de suas competências e habilidades, e assim ele tem a tendência a ser menos influenciado pela visão que os outros têm dele, construindo um conhecimento mais sólido e estável, contribuindo positivamente para a sua aprendizagem. Com maior estabilidade, a criança sente-se mais segura para realizar determinadas tarefas propostas pelo docente.

3 DESENVOLVENDO A EDUCAÇÃO DE VALORES

Em relação ao espaço escolar, os profissionais que atuam junto às crianças devem estar se questionando constantemente sobre como é possível desenvolver valores em suas práticas pedagógicas. Acredita-se fortemente que, para amenizar e eliminar um comportamento de falta de valores ou de contravalores, é necessário desenvolver um trabalho preventivo, considerando que, geralmente, os problemas de relacionamento entre professores e alunos têm sua origem na falta de valores. Para Marocco (2008, p. 11):

Eliminar um comportamento de contravalores bem como desenvolvê-lo na pessoa é uma tarefa que desafia psicólogos e educadores. Trabalhos empíricos apontam para algum resultado positivo após muito tempo de atividade profissional árdua e onerosa, exigindo dedicação fora do comum e apresentando surpresas desafiadoras.

No contexto atual, todo professor deve ter consciência de que nem todo processo educativo apresenta resultados satisfatórios logo após a conclusão de uma etapa por isso é muito importante cultivar e manter aquilo que se ensina, buscando solidificar os hábitos de uma cultura de valores ao invés de ficar esperando por resultados imediatos.

Os valores devem ser cultivados desde a concepção da criança, pelos pais e, mais tarde, no ambiente escolar, tendo continuidade durante todas as fases de

seu desenvolvimento, principalmente ao longo da infância. O desenvolvimento da criança inserido em uma cultura de valores positivos facilita a incorporação dos mesmos como um hábito permanente no decorrer de sua existência.

Contudo, quando ocorrem atitudes de falta de valores ou contravalores na escola, não devemos recorrer simplesmente à repressão dos mesmos através da utilização de grades, detectores de metais, contratação de patrulheiros e monitores. Esses métodos não são eficazes para assegurar que a educação de valores seja significativa para nossos alunos, já que estaremos inibindo as ações dos estudantes somente no momento em que estiverem presentes naquele ambiente, pois em outros momentos e locais continuarão agindo, talvez, de forma não esperada.

Para auxiliar os docentes no processo significativo da construção de valores com seus educandos, bem como no trabalho preventivo aos contravalores, Marocco (2008, p. 11) destaca algumas sugestões:

- O principal objetivo da escola deve ser a formação integral do ser humano, considerando a harmonia entre os três eixos básicos: cognitivo, emocional e comportamental;
- A comunidade escolar deve ser envolvida nas soluções de conflitos no interior da escola, principalmente os pais e responsáveis, para deixar clara a função de cada entidade no processo de desenvolvimento da criança. Devem, também, ser mostradas às partes envolvidas as possíveis causas e consequências das situações-problema, estimulando o movimento de se colocar no lugar de quem está sendo prejudicado com a situação;
- Deve ser estimulado o desenvolvimento da consciência crítica sobre as injustiças sociais para que as crianças não sejam facilmente manipuladas, principalmente pelos meios de comunicação e pelos indivíduos que exercem certo poder sobre a grande massa da população;
- É preciso estabelecer uma relação harmoniosa entre professores e alunos, valorizando os vínculos afetivos, o diálogo, o respeito mútuo, o espírito de justiça e a consciência reflexiva. O uso da repressão e da força desvia a escola de sua função, principalmente da social.

Levando em consideração as sugestões de Marocco (2008) para estabelecer uma educação de valores significativa, deve-se sempre salientar a importante tarefa da família nesse processo de desenvolvimento da aprendizagem de valores, sendo essa a base principal do conhecimento.

As famílias, os professores e demais pessoas que se relacionam com a criança exercem um papel impor-

tante no seu desenvolvimento e na construção de seus valores. Assim, a construção da base necessária para uma boa saúde emocional na infância vai depender muito do cuidado recebido por parte dos adultos, do afeto, dos estímulos, da proteção necessária. Em outras palavras, o adulto é responsável por satisfazer as necessidades da criança ao longo do seu desenvolvimento.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No final da realização desta pesquisa, é possível afirmar que a educação de valores positivos é indispensável para que o estudante realize a construção de seus conhecimentos de maneira significativa, uma aprendizagem que ultrapasse os limites da simples memorização mecânica dos conteúdos. O aluno passa a atribuir valor, ou seja, sentido aos conteúdos, quando o mesmo percebe a presença e a importância do conceito envolvido em seu cotidiano.

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

A conscientização dos pais em relação à função que a educação de valores desempenha na construção da identidade de nossos alunos é extremamente necessária, visto que a falta desses valores exerce forte influência sobre o seu autoconceito, causando desvios de comportamento e, conseqüentemente, interferindo no seu processo de aprendizagem.

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

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

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

A escola, por sua vez, através dos professores – que estão diariamente em contato com seus discentes e servem de referência positiva para as crianças – auxilia as mesmas em seu processo de desenvolvimento integral. Portanto, quando esses dois ambientes – escolar e familiar – se preocupam em ser referência na construção de uma educação de valores positiva para as crianças, elas tendem a construir e a internalizar valores positivos, que servirão de base para a sua aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- BRIGGS, Drotthy Corkille. **A auto-estima do seu filho**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- FIGUEIREDO, Luís Cláudio Mendonça. **Matrizes do pensamento psicológico**. Petrópolis: Vozes, 1991.
- MAROCCO, Armando. **Construindo valores: uma resposta ao problema dos contravalores e da falta de valores**. São Leopoldo: Unisinos, 2008.
- MIRAS, Mariana. Afetos, emoções, atribuições e expectativas: o sentido da aprendizagem escolar. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 209-222.
- OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky, aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio histórico**. São Paulo: Scipione, 1998.
- PALACIOS, Jesús; HIDALGO, Victoria. Desenvolvimento da personalidade dos seis anos até a adolescência. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva**. 2. ed. v. 1. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 252-267.
- _____. O desenvolvimento da personalidade dos 6 aos 12 anos. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. v. 1. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 243-249.
- VILLA, Aurélio; AUZMENDI ESCRIBANO, Elena. **Medição do autoconceito**. Bauru: EDUSC, 1999.
- YIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- WADSWORTH, Barry J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**. 5. ed. São Paulo: Pioneira, 1997.

A PARTICIPAÇÃO, A CONSCIENTIZAÇÃO E A EDUCAÇÃO COMO MEIO DE PROMOÇÃO DA CIDADANIA E DA JUSTIÇA SOCIOAMBIENTAL

PARTICIPATION, AWARENESS AND EDUCATION AS A MEANS TO PROMOTE CITIZENSHIP AND ENVIRONMENTAL JUSTICE

Cristiano Weber¹

Liane Francisca Hüning²

RESUMO: Partindo do pressuposto de que somente a participação, a conscientização e a educação são ferramentas verdadeiramente aptas a mudar uma realidade marcada pela atuação e benefício de poucas pessoas nas questões que cercam o nosso meio ambiente, o propósito deste ensaio é discorrer sobre a contribuição que esses meios poderão dar para que se alcance a tão sonhada sustentabilidade ambiental. Por se tratar de um bem coletivo, de uso comum do povo, a lógica não poderia ser outra senão a do cuidado, uma forma social e coerente que só pode dar certo se for integrada por todos os membros da comunidade, à luz de uma reflexão crítica e pautada na preservação e proteção ambiental. É nesse momento que surge a importância dos Conselhos Municipais de Meio Ambiente, que, à luz do Estado de Direito Ambiental, são instrumentos políticos encarregados de viabilizar a cidadania e a justiça socioambiental.

Palavras-Chave: Cidadania ecológica. Participação popular. Justiça socioambiental.

ABSTRACT: Assuming that only participation, awareness and education are truly useful tools to change a reality marked by the action and the benefit of a few people in the issues involving our environment, the purpose of this essay is to discuss the contribution these tools can make to achieving the long awaited environmental sustainability. Because it is a collective good for common use, the logic could only be care, a social and consistent form which can only work if all members of the community participate in it, in the light of critical reflection and guided by preservation and environmental protection. It is here that Municipal Councils for the Environment become important, which, in the light of the environmental rule of law, are policy instruments to enable citizenship and social and environmental justice.

Keywords: Ecological Citizenship. Popular Participation. Environmental Justice.

1 INTRODUÇÃO

Antes mesmo da promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil em 05 de outubro de 1988, a visão de cuidado que predominava com o meio ambiente era puramente utilitarista. Basta analisar a legislação que vigorou no passado para notar que não

havia qualquer preocupação com a proteção e a preservação que não tivesse, como pano de fundo, tão somente o aspecto econômico. Desde as ordenações do Reino, foi assim.

A Constituição brasileira de 1988, felizmente, mudou essa forma de pensar. Com o escopo de “assegu-

¹ Graduado em Direito e especialista em Direito Ambiental pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Mestrando em Direito e Justiça Social pela Universidade Federal de Rio Grande (FURG).

² Graduada em Direito e especialista em Direito Público pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI). Mestre em Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Doutora em Direito pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professora nos cursos de graduação e mestrado em Direito da Universidade Federal de Rio Grande (FURG).

rar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna”, a atual Constituição destinou um capítulo específico (art. 225) para enquadrar o meio ambiente sadio e ecologicamente equilibrado como um dever e direito fundamental de todos. E o legislador constituinte não parou por aí, eis que, ao tratar da Ordem Econômica e Financeira (art. 170, inc. VI), também estabeleceu, como sendo um dos princípios gerais da atividade econômica, a *defesa do meio ambiente*, inclusive “mediante tratamento diferenciado conforme o impacto ambiental dos produtos e serviços e de seus processos de elaboração e prestação” (WEBER, 2014, p. 94).

O bom de tudo é que a questão não termina aqui. Se, na vigência do antigo Código Civil (1916), o meio ambiente era visto como um bem individual qualquer que fazia parte de uma propriedade, hoje, por força constitucional, ele deve ser visto como um “bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações” (art. 225). Da mesma forma, o próprio texto constitucional deu suma importância à *função social da propriedade* (art. 5º, inc. XXIII, e art. 186), que só é cumprida quando atende, além de outros requisitos, à “utilização adequada dos recursos naturais disponíveis e à preservação do meio ambiente” (art. 186, inc. II).

Por outro lado, o atual Código Civil (2002), necessariamente, se enquadrou nos preceitos da Constituição cidadã, determinando, no art. 1.228, § 1º, que o direito de propriedade deve ser exercido em consonância com as suas finalidades econômicas e sociais e de modo que sejam preservados, em conformidade com o estabelecido em lei especial, a flora, a fauna, as belezas naturais, o equilíbrio ecológico e o patrimônio histórico e artístico, bem como evitada a poluição do ar e das águas.

Diga-se que o mesmo se dá com as florestas e as demais formas de vegetação nativa, que, conforme o art.

2º do novo Código Florestal, são bens de interesse comum a todos os habitantes do país, exercendo-se os direitos de propriedade com as limitações que a legislação em geral e especialmente essa lei estabelecem.

Sendo assim, toda área protegida, como é a Área de Preservação Permanente, “coberta ou não por vegetação nativa, com a função ambiental de preservar os recursos hídricos, a paisagem, a estabilidade geológica e a biodiversidade, facilitar o fluxo gênico de fauna e flora, proteger o solo e assegurar o bem-estar” de todas as populações (art. 3º, inc. II, do novo Código Florestal), deve deixar de ser vista como um custo na lógica capitalista e servir de inspiração à lógica do cuidado. E essa é uma lógica social de conscientização e educação que só pode dar certo se for integrada por todos os membros da sociedade num verdadeiro espírito crítico e de participação social.

Por isso, à luz da doutrina jurídica, sociológica e filosófica, iniciar-se-á este trabalho, demonstrando a importância da emancipação e da participação dos indivíduos na formação de sua cidadania (ecológica). Após, abordar-se-á, em que contexto, os Conselhos Municipais de Meio Ambiente (CMMA) foram inseridos, destacando, inclusive, a importância desses conselhos no exercício da democracia, da participação social e da educação para a cidadania (ecológica).

2 A CIDADANIA (ECOLÓGICA) EM BUSCA DE EMANCIPAÇÃO E PARTICIPAÇÃO

Importante lembrar que, há cerca de quarenta anos, as práticas ambientais desenvolvidas surgiram da crítica social dos movimentos ecológicos, que, diante da insatisfação com a educação tradicional, clamavam por uma nova forma de conscientizar e educar. Essa educação tradicional se manteve até o início das grandes conferências sobre o meio ambiente.³ Todavia, a mudança tão esperada pelos movimentos ecológicos não foi significativa a ponto de realmente mudar a fórmula do modelo econômico. Nesse sentido, Claudionor Araújo,

³ Nesse caso, convém citar a **Conferência de Estocolmo** – Conferência das Nações Unidas sobre o homem e o meio ambiente, que ocorreu em 1972 em Estocolmo, na Suécia, onde se preconizou o chamado “desenvolvimento sustentável”; a **Carta de Belgrado** – Colóquio sobre educação ambiental, organizado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e pelo *Programa das Nações Unidas para o Ambiente (PNUA)*, em 1975, em Belgrado, na Sérvia, onde foram formulados os princípios e traçadas as diretrizes da educação ambiental em todo o mundo; a **Conferência de Tbilisi** – ocorrida em 1977, na Geórgia, momento em que a educação ambiental entrou na pauta das discussões sobre o meio ambiente; e, por fim, a **Cúpula da Terra** – Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, ocorrida em 1992 no Rio de Janeiro, também conhecida como ECO-92 ou Rio-92, que teve como objetivo avaliar as políticas ambientais adotadas pelos países signatários após a Conferência de Estocolmo. O resultado final desse encontro foi a assinatura de seis documentos: 1) a Declaração do Rio sobre meio ambiente e desenvolvimento; 2) a Agenda 21; 3) Princípios para a administração sustentável das florestas; 4) Convenção da biodiversidade; 5) Convenção sobre mudança do clima; e 6) Tratado de educação ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global.

Alexandre Pereira, Cláudia Cousin e Leidy Ariza ressaltam que, a despeito de sua origem crítica,

a educação ambiental e o discurso que a produziu foram incorporados pelo discurso hegemônico da economia de mercado e por ele transformado em mais um item com valor de troca a ser comercializado, especialmente na concessão de certificações e de licenciamentos ambientais mundo afora (ARAÚJO et al., 2014).

É o que se temia, há quarenta anos, ou seja, a transformação do viés ambiental em moeda de troca; infelizmente, foi isso que aconteceu. Por isso fala-se em uma conscientização e educação ambiental voltadas para ações emancipatórias, o que só ocorrerá quando a própria conscientização e educação se emanciparem e voltarem a ser uma crítica ao modelo social e econômico vigente.

Corroborando esse entendimento, Carlos Loureiro chama a atenção para a necessidade de definir as premissas que fundamentam uma tendência crítica que enfatiza a educação ambiental como um paradigma diferenciado “da” e “na” educação (LOUREIRO, 2006, p. 21). Questão muito oportuna e que, por sinal, só é possível em um ambiente aberto à crítica, à dialética e, sobretudo, à participação comunitária em todas as causas que envolvam o interesse de cunho ambiental.

Paulo Freire já dizia que “ensinar exige criticidade” e que, sem crítica, jamais haverá superação. Segundo o educador, “a curiosidade humana vem sendo histórica e socialmente construída e reconstruída” (FREIRE, 2002, p. 34-35). É exatamente isso de que necessita o indivíduo na sua conscientização e educação: uma (re)construção da forma de pensar e agir sobre as questões ambientais.

Eis aí a importância da crítica e da emancipação dos atores sociais, pois, sem liberdade, não haverá conscientização tampouco educação, mas haverá o “embrutecimento quando uma inteligência é subordinada a outra inteligência”, conforme leciona Jacques Rancière. Para emancipar um ignorante (no bom sentido da palavra), é preciso que nós mesmos sejamos emancipados, defende o autor (RANCIÈRE, 2005, p. 31-34). Pode-se dizer que a lição do filósofo francês vai ao encontro da ansiedade acumulada pela conscientização e educação ambiental, quando afirma que quem ensina sem emancipar simplesmente embrutece, não conscientiza, tampouco educa.

No entanto, não é assim que tem ocorrido na prática. Conforme Carlos Loureiro, é muito comum a promoção superficial de políticas, programas e projetos,

sendo que qualquer olhar mais atento facilmente apontaria para a pouca ênfase dada à problematização do que é realizado e à socialização de questionamentos acerca das experiências governamentais e não governamentais (LOUREIRO, 2006, p. 22-23). Esse é um dos maiores problemas a ser enfrentado pela sociedade contemporânea: a falta de informação, de participação e aperfeiçoamento nos debates e ações que, por essência, precisam ser coletivas; caso contrário, estarão fadadas ao fracasso.

Para corroborar esse entendimento, oportuno trazer ao debate os dizeres de Henri Acselrad, Cecília Mello e Gustavo Bezerra, quando sustentam que procedimentos “não-democráticos de elaboração e aplicação de políticas sob a forma de normas discriminatórias, prioridades não discutidas e vieses tecnocráticos, via de regra, produzem consequências desproporcionais sobre os diferentes grupos sociais” (ACSELRAD et al., 2009, p. 73). Na corretíssima visão desses autores, a participação das camadas excluídas da população nas questões ambientais é de grande valor, pois ajuda na eliminação dos “mecanismos de produção da injustiça ambiental”, que podem manifestar-se tanto na desigual proteção ambiental como no desigual acesso aos recursos ambientais (ACSELRAD et al., 2009, p. 74).

Em contrapartida, a concepção ética, na perspectiva ambiental, também deve ser levada em conta. Contudo, segundo Carlos Loureiro, não é a ética que determina, unidirecionalmente, o modo de vida e também não é a ética que define a sociedade. Para o autor, “o modo como produzimos os meios de vida, nos organizamos em grupos, classes, comunidades, mediados por nossa capacidade de constituir valores, é que cria as condições para instituímos determinados padrões éticos e morais que são aceitos em sociedade” (LOUREIRO, 2006, p. 19).

Porém também há entendimento em sentido oposto, definindo a falta de ética como uma das principais causas da crise ambiental, como é, por exemplo, o pensamento de José Junges, quando define que

as exigências do cuidado não podem ser reduzidas a normas e responder a direitos; dependem de atitudes interiorizadas e de contextos culturais que valorizam a vida. O cuidado não é normatizável em regras de conduta. Ele expressa-se em valores e atitudes para os quais é necessário educar-se. Por isso seria urgente verificar quais são as virtudes condizentes com o cuidado da vida e o respeito às comunidades bióticas. Isso não significa que as normas de proteção e preservação do meio ambiente não sejam necessárias. Elas devem configurar o direito ambiental que impõe limites e re-

prime abusos contra a natureza, mas não consegue motivar a sensibilidade e orientar os comportamentos, que é uma questão ética. A crise ecológica necessita antes de mais nada de ética, porque se trata de um câmbio paradigmático no modo de encarar a natureza. A pura resposta jurídica não resolverá os problemas ambientais (JUNGES, 2010, p. 98).

O ideal seria a construção de uma nova ética que, de fato, fosse uma ética ecológica, uma ética que visasse ao bem comum, com práticas que pudessem ser expansivas a todos, visto que a ética atual está direcionada apenas aos valores econômicos e em benefício de poucos. O certo é que, tendo a ética um papel fundamental ou não, o objetivo de conscientizar e educar para obter uma cidadania ecológica não seria apenas resolver a falta de ética ambiental, mas, sim, transformar o atual conceito de ética em uma ética emancipatória, que beneficiasse o coletivo e privilegiasse a participação e o diálogo em todas as questões ambientais. Isso tudo em decorrência das profundas transformações que a sociedade, constantemente, sofre, seja em função de determinadas políticas adotadas, seja em função de uma economia que beira a altos e baixos ou de uma globalização que pressiona os países a se enquadrar em um modo de vida consumista e insustentável. Indubitavelmente, isso terá reflexos muito visíveis na seara ambiental e, frágil como é, o meio ambiente já tem demonstrado o resultado dessa falta de cuidado.

Talvez por isso um dos maiores desafios seria aliar o atual modelo de desenvolvimento econômico com a sustentabilidade ambiental. Esse é um trabalho árduo e que demonstrará resultados somente a longo prazo. O sistema econômico, na prática, está direcionado, unicamente, a um fim: o lucro a todo custo. E, mesmo possuindo uma legislação ambiental considerada uma das mais avançadas do mundo, o Brasil ainda não consegue administrar seu patrimônio natural de forma adequada (vide, como exemplo, a falta de água na cidade de São Paulo, que tem relação direta com os inúmeros desmatamentos ocorridos na floresta amazônica).

A aliança entre desenvolvimento econômico, proteção e preservação ambiental deve ser vista como uma filosofia de vida, e isso precisa começar desde cedo, educando crianças, adolescentes, jovens universitários, trabalhadores, comerciantes, empresários e consumidores para que todos se tornem agentes conscientes de seu dever de cidadão.

Ocorre que parte da sociedade, não satisfeita apenas com o mero direito do voto e diante de uma exclusão cada vez mais escancarada, reclama por solução urgente. É nesse tempo que surge, conforme as lições de Carlos Birnfeld, uma dimensão social da cidadania que promete um Estado de serviços (saúde, educação, moradia, proteção trabalhista, segurança, equilíbrio ecológico, etc.), direcionado ao bem-estar social, configurando um Estado Social protetor dos interesses difusos e promotor dos direitos humanos que tanto foram rejeitados ao longo dos movimentos reivindicatórios (BIRNFELD, 2006, p. 49-53). Essa é a ideia básica do *Welfare State*, que tem a cidadania como um conjunto de prerrogativas, tornando as desigualdades cada vez menores e proporcionando o bem-estar da população.⁴

Relevante ressaltar que, diante de todo esse movimento social em busca de reconhecimento dos direitos básicos, como o direito de voto, por exemplo, ainda há, atualmente, Estados que sequer implementaram tais conquistas. No que tange à *cidadania civil*, lembra Birnfeld, há países que relutam em garantir os direitos mínimos da mulher ou simplesmente ignoram o direito de ir e vir e o direito de propriedade dos que não possuem recursos financeiros. No que diz respeito à *cidadania política*, há países que ainda não ampliaram o sufrágio universal e, quando se abrem os olhos para a tão aclamada *cidadania social*, Birnfeld completa citando o Brasil, que não consegue sequer garantir o mínimo das promessas do *Welfare State*. Nessa onda de críticas e de avanços, Birnfeld revela uma cidadania contemporânea profundamente relacionada com o conceito de Estado, sendo que não haveria mais cidadania sem que houvesse qualquer possibilidade de interferência da população nas questões do Estado (BIRNFELD, 2006, p. 49-53).

Diante desse cenário, em tempos de democracia e cientes da importância da preservação e proteção ambiental, nota-se que o eleitorado brasileiro, apesar da timidez ainda presente, sente-se um pouco mais à vontade para opinar, criticar e denunciar questões prejudiciais à saúde humana e ao meio ambiente como um todo. Nesses termos, assevera Paulo Machado que o voto popular, em escrutínio secreto, passou a não satisfazer mais o eleitor e fez com que os cidadãos saíssem de um estado de benesse para partilhar a responsabilidade na gestão dos interesses sociais (MACHADO, 2010, p. 139). Para o autor, “a cidadania não se limita somente ao exercício dos direitos políticos, pois senão o constituinte não

⁴ Importante mencionar que Birnfeld parte da divisão clássica de cidadania, desenvolvida pelo sociólogo britânico Thomas Humphrey Marshall em sua obra *Cidadania, Classe Social e Status*.

teria empregado explicitamente as expressões ‘cidadania, direitos políticos e eleitorais’ (art. 68, II)”, mas deve ser vista como uma “ação participativa onde há interesse público ou interesse social”⁵. O mesmo é recomendado pelo Princípio 10 da Declaração do Rio de Janeiro (Rio-92), isto é, “a melhor maneira de tratar questões ambientais é assegurar a participação de todos os cidadãos interessados”.

Mas, para que essa participação seja efetiva, lembra Luís Sirvinskias, ela deve ocorrer nas três esferas de poder. Na legislativa, por meio do plebiscito, referendo e iniciativa popular. Na administrativa, através do direito de informação, do direito de petição e do Estudo Prévio de Impacto Ambiental. E, na judicial, se for o caso, via ação civil pública, ação popular, mandado de segurança coletivo, mandado de injunção, ação civil de responsabilidade por improbidade administrativa e ação direta de inconstitucionalidade (SIRVINSKAS, 2011, p. 128).

Importante salientar que toda essa sistemática de proteção e preservação ambiental também deve estar relacionada com a “cooperação entre os povos para o progresso da humanidade” (como manda o preceito constitucional no art. 4º, inc. IX), tendo em vista que qualquer agressão ao meio ambiente pode gerar efeitos transfronteiriços e transgeracionais, necessitando também da solidariedade de todos os Estados. Por isso Vanessa Caporlingua utiliza o termo *participação* e *solidariedade* como sinônimos, pois ambos perseguem a atuação e a participação da sociedade e do poder público, quando adotam comportamentos de proteção ambiental (CAPORLINGUA, 2012, p. 81). Nota-se que essa é uma via sem volta, uma vez que qualquer forma contrária poderá configurar um verdadeiro retrocesso diante de tudo aquilo que se construiu democraticamente, como é o caso dos Conselhos Municipais de Meio Ambiente (CMMA), que são formatados diante de um Estado de Direito Ambiental.

3 A PARTICIPAÇÃO NOS CONSELHOS MUNICIPAIS DE MEIO AMBIENTE: UM BREVE RELATO SOBRE O CMMA DO MUNICÍPIO DE IVOTI

Em épocas em que a falta de água impera até mesmo para as necessidades mais básicas da vida hu-

mana e as políticas públicas parecem cada vez mais distantes de seus reais objetivos, e a inércia do poder público já se torna algo comum aos olhos da população, pensar em prevenção e educação ambiental é um dos maiores desafios de um Estado que, ao mesmo tempo em que se julga democrático, mal consegue honrar suas obrigações com a educação e a saúde.

Pensando na melhoria da qualidade ambiental, criaram-se grupos de proteção e preservação ambiental tanto na esfera pública (Ibama, Icmbio, Iphan, Iphae, Fepam, secretarias municipais de meio ambiente, conselhos municipais de meio ambiente, etc.) como na esfera privada (Greenpace e outros). Essa mudança de mentalidade tem sido muito importante e uma forte aliada no combate à poluição, ao desmatamento e à falta de cuidado com o meio ambiente em geral.

Para a proteção do patrimônio natural, histórico e cultural de um dos maiores países do mundo e que tem uma das maiores biodiversidades, é extremamente necessária uma legislação moderna, que englobe todas as formas de cuidado possível e, sobretudo, que esteja em sintonia com o *caráter pedagógico e preventivo* das medidas repressivas. Também é diante da insatisfação da minoria (ou, quem sabe, da maioria) consciente da sociedade, que, conforme Carla Crivellaro, Ramiro Neto e Rita Rache, desperta “o desejo de melhorar a maneira como temos vivido, sensibilizando as pessoas, resgatando valores, incentivando atitudes de mudança, buscando novas leituras de mundo, novos rumos para a educação e novas formas de relacionamento com o outro e a natureza” (CRIVELLARO et al., 2001).

E é dessa forma que surge a necessidade de pensar mais em prevenção e educação ambiental, já que não é da essência do ser humano maltratar o seu próprio habitat, o seu agradável meio de convivência e subsistência. Ainda que a legislação ambiental brasileira possa ser considerada uma das mais avançadas do mundo, sabe-se que somente o texto legal não irá solucionar os problemas de equilíbrio ecológico, pois ele apenas dá algumas diretrizes que devem ser seguidas dentro de um *saber ético*. Por isso o ideal seria pensar em uma *sociedade sustentável* e não mais em desenvolvimento sustentável, como refere Leonardo Boff (2008, p. 137). E é exatamente nesse sentido que as políticas públicas que envol-

⁵ Segundo o ambientalista, “ser *cidadão* é sair de sua vida meramente privada e interessar-se pela sociedade de que faz parte e ter direitos e deveres para nela influenciar e decidir. No caso da *cidadania ecológica*, participa-se em defesa de um interesse difuso, tratando-se de ‘exigir cuidado público da vida’. Por isso a Constituição de 1988 é chamada de ‘Constituição-cidadã’. Ser *cidadão* já não é só ser eleitor ou poder ser eleito para cargos ou funções eletivos. É mais: é, entre outros direitos, poder integrar órgãos públicos como o Conselho da República (art. 89, VII) ou falar perante as Comissões do Congresso Nacional (art. 58, § 2º), onde não se exigirá a apresentação de título de eleitor para o exercício da cidadania” (MACHADO, 2010, p. 139).

vem a proteção, preservação e educação ambiental devem estar voltadas para uma sociedade informada, participativa e sustentável.

Assim como no âmbito federal, há a Lei nº 6.938/81, que trata da Política Nacional do Meio Ambiente – PNMA, e a Lei nº 9.795/99, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA, no município de Ivoti, há a Lei nº 1.625/99, que dispõe sobre a Política de Preservação e Defesa do Meio Ambiente, e a Lei nº 1.548/98, que cria o Conselho Municipal do Meio Ambiente – CMMA e dá outras providências. Essa última, em especial, será objeto de análise neste ensaio.

Antes de qualquer apreciação, insta dizer que a Lei de PNMA é considerada, segundo Luís Sirvinskas, a mais importante depois da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, pois, assim como o texto constitucional, a PNMA também serve de paradigma e visa dar efetividade ao princípio contido no *caput* do art. 225 da Constituição brasileira, o direito fundamental ao meio ambiente sadio e ecologicamente equilibrado para as presentes e futuras gerações (SIRVINSKAS, 2011, p. 157).

Pois bem, analisando o teor das Leis Municipais nº 1.625/99 e nº 1.548/98, fica clara a influência que teve a Lei Federal nº 6.938/81 sobre aquelas. Embora o município de Ivoti não possua uma lei específica que trate da educação ambiental, essa está expressa no texto da lei que dispõe sobre a Política de Preservação e Defesa do Meio Ambiente e também é colocada em prática com a implantação de alguns programas de educação ambiental, como, por exemplo, o Centro de Educação Ambiental do Município de Ivoti – CEAMI,⁶ criado em 2010 e que tem como público-alvo os estudantes das escolas municipais.

Ocorre que a educação ambiental, como o próprio texto da Lei nº 9.795/99 diz, desenvolve-se tanto no ambiente formal de ensino, e aqui se incluem a Educação Básica, Superior, Especial, Profissional e de Jo-

vens e Adultos (art. 9º), como no ambiente não formal, que, segundo a lei e com o incentivo do poder público, são “as ações e práticas educativas voltadas à sensibilização da coletividade sobre as questões ambientais e à sua organização e participação na defesa e qualidade do meio ambiente” (art. 13). Nota-se, portanto, que a educação ambiental não se dá apenas na “sala de aula”, mas deve estar presente no cotidiano das pessoas, das empresas, dos consumidores, dos órgãos públicos e de todas as políticas e programas patrocinados pelo poder público federal, estadual e municipal.

No meio desse ambiente não formal de educação ambiental, surge a participação da comunidade, ou seja, de cidadãos que possuem, à luz do Estado Ambiental, o direito fundamental de saber e opinar sobre as políticas públicas desenvolvidas em prol do meio ambiente. Foi pensando nisso que o município de Ivoti criou, em 1998, o Conselho Municipal do Meio Ambiente – CMMA, um órgão de assessoramento no implemento da Política de Proteção Ambiental. No entanto, assim como acontece com algumas políticas públicas no Brasil, esse órgão infelizmente não funciona como realmente deveria funcionar.

A primeira crítica que se faz ao texto legal diz respeito à atribuição do CMMA. Conforme dispõe o art. 2º, inc. III, da referida lei, compete ao CMMA: “acompanhar, avaliar e fiscalizar as penalidades e licenças ambientais emitidas pelo Poder Público Municipal”. Percebe-se que esse inciso estava em perfeita harmonia com os princípios constitucionais de proteção, prevenção e preservação ambiental, de participação comunitária, de democracia ambiental e, sobretudo, com aquilo que a doutrina portuguesa (em especial, Gomes Canotilho) e a doutrina brasileira (em especial, Morato Leite) vêm chamando de Estado de Direito Ambiental ou, somente, Estado Ambiental.⁷

Ocorre que, em 2001, a Lei Municipal nº 1.712 alterou o dispositivo mencionado acima, incorrendo, no

⁶ Endereço eletrônico: <http://www.ivoti.rs.gov.br/ceami/>.

⁷ Morato Leite, ancorado no pensamento de Gomes Canotilho, entende que a existência de um Estado Ambiental só é imaginável quando houver os elementos inseparáveis e indispensáveis que configuram o Estado de Direito, o Estado Democrático e o Estado Social (LEITE, 2000, p. 14). Segundo Gomes Canotilho e Vital Moreira, Estado de Direito e Estado Democrático são dois componentes que “não podem ser separados um do outro”, pois “o Estado de Direito é democrático e só sendo-o é que é Estado de Direito; o Estado Democrático é Estado de Direito e só sendo-o é que é democrático”. Já o Estado Social, ensinam os professores portugueses, é “um aperfeiçoamento do Estado de Direito democrático”, tornando-se um *elemento adquirido* que deve, inclusive, banir qualquer tipo de retrocesso (CANOTILHO; MOREIRA, 1993, p. 62 e 66). Desse modo, Gomes Canotilho destaca que, para a construção de um Estado de Direito Ambiental, esse, “além de ser um Estado de Direito, um Estado Democrático, um Estado Social, deve também recortar-se como Estado Ambiental” (Apud LEITE, 2000, p. 14). Ainda assim, nunca é demais lembrar que a otimização desse Estado de Direito Ambiental não significa uma solução para os diversos problemas ecológicos enfrentados nos últimos tempos, como frisa Morato Leite. Mas serve para chamar a atenção da sociedade e do Estado à desordenada situação ambiental, providenciando um sistema jurídico e institucional que promova uma *cidadania participativa* e assegure o equilíbrio ecológico essencial à sadia qualidade de vida, segundo Morato Leite (LEITE, 2011, p. 174-175).

nosso modo de ver, em um verdadeiro retrocesso ambiental, ao dispor que o art. 2º, em seu inc. III, da lei que criou o CMMA passaria a ter a seguinte redação: “Deliberar em última instância administrativa, em grau de recurso, sobre as penalidades e licenças ambientais emitidas pelo Poder Público Municipal”. Essa alteração simplesmente retirou dos conselheiros a possibilidade de efetivamente participar dos procedimentos de licenciamentos ambientais dados pelo município, colocando-os como meros “juízes” de última instância e, ainda, somente em caso de recurso, se houver, de penalidades e licenças ambientais emitidas pelo órgão municipal.

Ora, certamente não foi isso que se almejou aos Conselhos Municipais de Meio Ambiente. A contribuição que os conselhos devem dar ao órgão ambiental diz respeito justamente ao que a comunidade pensa em relação às políticas ambientais desenvolvidas, inclusive aos licenciamentos ambientais fornecidos no âmbito municipal, lembrando que o bem tutelado é de interesse público.

É de conhecimento de todos que a crise ambiental não tem fronteiras, não escolhe cidade, tampouco classe social (embora sejam os pobres os que mais sofrem com ela). Também é notório que o meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, é um direito e um dever que devem ser observados pelo poder público e pela coletividade, como manda o *caput* do art. 225 da Constituição brasileira. Por isso a participação dos conselheiros representantes da sociedade civil na deliberação de licenças ambientais é uma política de suma importância e, sobretudo, dever constitucional.

Dito isso, também é relevante atentar para a composição do referido conselho, sendo que seus membros,

num total de 14, estão divididos entre aqueles que são os representantes do município (sete membros) e os representantes da sociedade civil (sete membros)⁸. Essa redação estaria em perfeita consonância com os princípios constitucionais se, de fato, houvesse o comparecimento de todos os membros em todas as reuniões do conselho. Basta participar de algumas reuniões, que são mensais, para perceber que são poucos os membros que efetivamente participam, sobretudo os membros representantes da sociedade civil.

Para piorar a situação, que, literalmente, ignora a existência do princípio da participação comunitária nas decisões que englobam o nosso meio ambiente, o art. 4º da lei que criou o CMMA dispõe que “as decisões do CMMA serão tomadas por maioria simples de votos, com a presença de, no mínimo, 4 (quatro) de seus membros, contado o Presidente”. Esse artigo revela o quanto é desprezada a participação comunitária nas ações ambientais, mormente naquelas que decidem sobre licenças ambientais e que deveriam ser objeto de acompanhamento dos conselheiros integrantes do CMMA, mas que já foi revogado pela Lei Municipal nº 1.712/01, que entendemos ser inconstitucional.

Frise-se que ações dessa natureza não resultam em efeitos positivos e sequer melhoram o meio ambiente. Diga-se, ainda, que o reflexo dessa falta de políticas públicas é visível. Atualmente, muitas cidades estão passando por uma severa falta de água. Nesse momento, muitas pessoas estão fazendo o possível para economizar cada gota de água potável que sai de suas torneiras. O problema é que esses indivíduos conscientes de seu dever ambiental são a minoria e, por enquanto, não se vê nenhuma ação efetiva dos governantes para mudar essa falta de conscientização e educação ambiental.⁹

⁸ Art. 3º O CMMA terá a seguinte composição: **I - Do Município:** a) 1 (um) representante do Prefeito Municipal; b) 1 (um) representante da Secretaria de Saúde, Bem-Estar Social e Meio Ambiente; c) 1 (um) representante da Secretaria de Obras Públicas e Serviços Urbanos; d) 1 (um) representante da Secretaria de Educação e Cultura; e) 1 (um) representante da Secretaria de Saneamento; f) 1 (um) representante da Secretaria de Administração; g) 1 (um) representante da Secretaria de Desenvolvimento. **II - Da sociedade civil:** a) 1 (um) representante das Associações de Moradores dos Bairros; b) 1 (um) representante do Sindicato Patronal; c) 1 (um) representante do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Ivoti; d) 1 (um) representante da EMATER/Ivoti; e) 1 (um) representante da Associação dos Profissionais de Engenharia e Arquitetura de Ivoti – APEAI; f) 1 (um) representante da Ordem dos Advogados do Brasil, residente e atuante no Município; g) 1 (um) representante da Câmara de Dirigentes Lojistas – CDL, com residência e atividade no Município.

⁹ **Estaria tudo perdido? Talvez não!** No dia 08 de agosto de 2014, foi sancionado o **novo Plano Diretor do Município de Ivoti (Lei nº 2.923/2014)**. Interessante destacar a nova ênfase que essa lei deu para a participação comunitária. O termo “participação” da sociedade está 11 (onze) vezes expresso no novo diploma legal, distribuído em diversos artigos, sendo que, em alguns, inclusive, faz relação com a questão ambiental, como é o caso, por exemplo, do art. 26, inc. XXXVIII e do art. 84 (**Art. 26. Constituem diretrizes da Política Ambiental Municipal: [...] XXXVIII - Garantir a participação efetiva da comunidade** visando ao combate e erradicação dos despejos indevidos e acumulados de resíduos em terrenos baldios, logradouros públicos, pontos turísticos, rios, canais, valas e outros locais. [...] **Art. 84. De acordo com os princípios fundamentais da Constituição Federal e diretrizes do Estatuto da Cidade, o Plano Diretor assegura a participação da população em todas as fases do processo de gestão democrática da política urbana, na perspectiva da formulação, implementação, gestão participativa, fiscalização e controle social, mediante os seguintes instrumentos:**

Infelizmente, ainda é muito comum encontrar alguém utilizando a água potável para irrigar o jardim, lavar o automóvel, calçadas e telhados, como se esse recurso fosse infinito. Percebe-se que há uma completa omissão no que tange à educação pública sobre o uso racional da água potável, pois, apesar das constantes reclamações de falta de água por parte da população, até o presente momento, poucas campanhas de conscientização foram lançadas para estabelecer o uso adequado desse mineral tão precioso e necessário para uma vida saudável.

Não é à toa que a água foi considerada um “novo” direito humano pela Assembleia Geral das Nações Unidas por meio da Resolução nº 64/292 de 2010. Aliás, “a ONU vem alertando, nos diversos fóruns internacionais (México, Istambul etc.), que, no ano de 2025, um terço da população mundial não terá acesso à água potável para satisfazer suas necessidades básicas” (WOLKMER, 2012, p. 185).

É triste saber que a situação realmente está complicada, e a tão sonhada “transformação social” parece que está cada vez mais longe de acontecer. Nota-se que o Estado, infelizmente, não está conseguindo desenvolver, de forma plena, os objetivos, fundamentos e princípios republicanos.

Diante desse contexto de descaso, é necessário ter muita energia para lutar contra o modo individual e insustentável de viver, visto que ainda há “cidadãos” que não se querem levantar de suas poltronas para protestar. Dizem que querem uma “transformação”, mas não estão dispostos a transformar a si próprios. Ora, se a “transformação é um processo coletivo e não obra de poucos”, como ensinam Andreisa Damo, Christian Simões, Danieli Moura, Luís Minasi e Ricardo Cruz (DAMO et al., 2014), a preservação e proteção de nosso patrimônio natural, histórico e cultural só estarão completas quando, efetivamente, houver um alinhamento entre as políticas públicas e a participação de toda a comunidade e que essa interação seja crítica e disposta a lutar por uma justiça socioambiental, que tanto está fazendo falta. E isso só acontecerá mediante um verdadeiro processo de educação ambiental.

Se participação é conquista, pronunciar que “não participamos porque nos impedem” não seria propriamen-

te o problema, mas precisamente o ponto de partida. Caso contrário, montaríamos a miragem assistencialista, segundo a qual somente participamos se nos concederem a possibilidade” (DEMO, 2009, p. 19). Isso é algo inadmissível em um Estado de Direito Ambiental.

4 CONCLUSÃO

Está claro que cuidar do meio ambiente nada mais é do que agir em coletividade, participando do cenário político e opinando sobre ele, sobre as questões ambientais e revelando a consciência de que as futuras gerações também possuem o direito de usufruir um meio ambiente sadio e ecologicamente equilibrado.

Portanto, ainda há muito para fazer, há muito para mudar. Velhos costumes precisam ser abandonados; do contrário, vamos terminar no colapso. Os grupos “conservadores” ainda estão dominando o mercado e a política. É difícil mudar essa lógica apenas criando leis. Já é tempo de passarmos a cumprir as leis que criamos e, se algumas delas forem injustas, brigar pela justiça socioambiental é o mínimo que devemos fazer como cidadãos participativos, detentores de direitos e deveres.

REFERÊNCIAS

- ACSELRAD, Henri; MELLO, Cecília Campello do Amaral; BEZERRA, Gustavo das Neves. **O que é justiça ambiental**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.
- ARAÚJO, Claudionor et al. **Marcos históricos, legais e conceituais da educação ambiental**. Disponível em: <<http://www.uab.furg.br/pluginfile.php/34540/pdf>>. Acesso em: 12 set. 2014.
- ARAÚJO, Claudionor Ferreira. **Conflitos ideológicos no texto da Lei 9.795/99: uma análise do discurso ideológico no texto da lei de educação ambiental**. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará-UFPA, 2011.
- BIRNFELD, Carlos André. **Cidadania ecológica**. Pelotas: Delfos, 2006.
- BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- CAPORLINGUA, Vanessa Hernandez. **A consciência ambiental dos juizes nas sentenças transformadoras**. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

I - Debates, audiências e consultas públicas; II – Conferências; **III – Conselhos**; IV - Estudo de Impacto de Vizinhança – EIV; V - Projetos e programas específicos; VI - Iniciativa popular de projetos de lei; VII - Orçamento com participação popular; VIII - Assembleias de planejamento e gestão territorial.). **Talvez, pode-se dizer que esse é o resultado de algumas reivindicações por parte de uma minoria preocupada e que clamava por mais espaço nas decisões públicas. Agora só falta a Lei Municipal nº 1.548/98 recepcionar o princípio da participação, disposto na Lei Municipal nº 2.923/2014.**

CANOTILHO, José Joaquim Gomes; MOREIRA, Vital. **Constituição da República Portuguesa anotada**. 3. ed. Coimbra: Coimbra, 1993.

CRIVELLARO, Carla Valeria; MARTINEZ NETO, Ramiro; RACHE, Rita Patta. **Ondas que te quero mar**: educação ambiental para comunidades costeiras – Mentalidade marítima: relato de uma experiência. Porto Alegre: Gestal/Nema, 2001. Disponível em: <<http://www.remabrasil.org/Members/bosco/artigos/livro-ondas-que-te-quero-mar-educacao-ambiental-para-comunidades-costeiras/>>. Acesso em: 12 set. 2014.

DAMO, Andreisa et al. **Paulo Freire, um educador ambiental**: apontamentos críticos sobre a educação ambiental a partir do pensamento freireano. Disponível em: <<http://www.eumed.net/rev/delos/13/dsmmc.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2014.

DEMO, Pedro. **Participação é conquista**: noções de política social participativa. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

JUNGES, José Roque. **(Bio)ética ambiental**. São Leopoldo: Unisinos, 2010.

LEITE, José Rubens Morato. Estado de direito do ambiente: uma difícil tarefa. In: LEITE, José Rubens Morato (Org.). **Inovações em direito ambiental**. Florianópolis: Fundação José Arthur Boiteux, 2000.

_____. Sociedade de risco e estado. In: CANOTILHO, José Joaquim Gomes; LEITE, José Rubens Morato (Org.). **Direi-**

to constitucional ambiental brasileiro. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MACHADO, Paulo Affonso Leme. **Direito ambiental brasileiro**. 18. ed. São Paulo: Malheiros, 2010.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SIRVINSKAS, Luís Paulo. **Manual de direito ambiental**. São Paulo: Saraiva, 2011.

WEBER, Cristiano. A (in)aplicação do princípio da bagatela em crimes ambientais. **Revista Síntese de Direito Ambiental**, São Paulo, v. 3, n. 17, fev. 2014. p. 94-118.

WEBER, Cristiano. A (in)dispensabilidade de EIA/RIMA para atividades que envolvam a liberação de organismos geneticamente modificados no meio ambiente. **Revista Síntese de Direito Ambiental**, São Paulo, v. 3, n. 14, ago. 2013. p. 110-124.

WOLKMER, Maria de Fátima Schumacher. O “novo” direito humano à água. In: WOLKMER, Antonio Carlos; LEITE, José Rubens Morato (Org.). **Os “novos” direitos no Brasil**: natureza e perspectivas – uma visão básica das novas conflituosidades jurídicas. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2012. p. 185-218.

A TENSÃO ENTRE O EDUCAR E O AVALIAR: dimensões estéticas e formação do educador

THE TENSION BETWEEN EDUCATION AND EVALUATION: aesthetic dimensions and educator formation

Lúcia Schneider Hardt¹

RESUMO: O artigo deseja enfrentar a tensão entre educação e avaliação. Propõe uma reflexão tomando como inspiração uma carta, escrita por Kafka a seu pai, e trama teias de análise considerando questões pedagógicas a partir de uma manifestação no campo da literatura. Está em questão a formação do educador para enfrentar a tensão de uma suposta carta que por analogia poderia ainda hoje ser remetida pelos estudantes aos educadores. A análise nutre-se da própria carta e da perspectiva nietzschiana para problematizar a avaliação no cenário educacional.

Palavras-chave: Formação. Educação. Avaliação.

ABSTRACT: This article deals with the tension between education and evaluation. It proposes a reflection inspired by a letter written by Kafka to his father and weaves a network of analyses considering pedagogical issues based on a work in the field of literature. At issue is the formation of the educator to deal with the tension of an alleged letter which by analogy could still be sent today by students to teachers. The analysis is nourished by the letter itself and Nietzsche's perspective to discuss evaluation in the educational setting.

Keywords: Formation. Education. Evaluation.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Larrosa afirma que o discurso pedagógico dominante sempre esteve dividido entre a arrogância dos cientistas e a boa consciência dos moralistas, indicando como necessária uma certa dessacralização, e por isso ele propõe uma Pedagogia Profana.

A questão não está em identificar e fixar os inimigos, mas em compreender como se constituem os cenários nos quais estamos inseridos. O combate entre o bem e mal nunca nos levou a lugar algum, e sempre nos deparamos, como diz Bauman (1999), com a ambivalência, que é a possibilidade de conferir a um objeto ou evento mais de uma categoria. O fato de nomear e clas-

sificar não nos protege da desordem, mas nos põe no limite, coloca-nos na condição de quem verifica a incapacidade da definição total e segura. O outro lado da ordem, como diz o autor, “são a polissemia, a dissonância cognitiva, as definições polivalentes, a contingência, os significados superpostos no mundo das classificações e arquivos bem ordenados” (BAUMANN, 1999, p.16). O que se verifica é que o fracasso da atividade ordenadora se constrói como ambivalência, tentando nos fazer entender que o esforço da definição e da classificação tem limites e incompletudes.

O descontentamento desencadeado por um novo processo de análise da realidade, em vez de produzir re-

¹ Formada em História pela UNISINOS (Universidade do Vale do Rio dos Sinos), mestre em Educação pela UFRGS (1995), doutora em Educação pela UFRGS (2004). Professora adjunta IV da UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina) atua na Pedagogia com a disciplina Filosofia da Educação. Na Pós-Graduação, ministra a disciplina Teorias da Educação e Seminário da linha de pesquisa Filosofia da Educação. Tem experiência na área de formação de professores e atuou por vários anos no ensino público e comunitário nos estados do RS e SC. O projeto de pesquisa em desenvolvimento na universidade versa sobre o tema: **A genealogia de Nietzsche como método de pesquisa: a arte de ler nuances**. Atua em projetos de extensão com o propósito de manter contato com as dinâmicas da escola e seus complexos desafios educacionais.

sistência, tem gerado a reprodução do sistema, o que nos coloca a todos no topo do abismo, exigindo novas e outras formas de articulação política e social.

A turbulência que produz novas indagações – A novidade talvez esteja na compreensão que passamos a ter de que a crítica não alcança um estágio final, onde então reinariam a paz e a harmonia. Não existe um lugar último para a liberdade e para a felicidade permanentes. Contudo, o fato de não existir esse lugar não imobiliza nossa capacidade de reação. Nossa capacidade de permanentemente pensar, criticar e mudar o possível coloca-nos na condição de sujeitos históricos e não de espectadores incapacitados de agir. Diz Veiga-Neto (1996, p. 170):

A humildade intelectual significa que cada um tem sempre de voltar a crítica para si próprio; tem de perguntar de onde tirou o que pensa ser suas verdades. A humildade intelectual significa uma constante insatisfação e desconfiança acerca do que se diz, acerca do que se sabe, acerca do que se pensa saber e acerca do que se pensa sobre aquilo que se faz, que se pratica na vida diária. Isso não deve ser confundido nem com fraqueza nem com pobreza intelectual.

Nietzsche (2006) descreve e condena a decadência da Alemanha, considerando o modelo de educação e formação vigentes em seu tempo. O fim da educação não pode ser o Estado; é preciso investir em educadores de fato e não em famintos por empregos. Educadores com experiência, nobres, “provados a cada tempo e momento pela palavra e pelo silêncio”, oriundos de uma cultura singular, rara. Professores não são “amas de leite” que adestram os jovens para ser úteis ao Estado. Cultura, educação superior não é para todos; o declínio da cultura alemã decorre de um democratismo vulgar que oferece formação a todos visando aos egoísmos do Estado. Não podemos ter respeito por essa prerrogativa; o que fica afirmado nesse todo é a mediocridade. Assim:

Em toda parte vigora uma pressa indecente, como se algo fosse perdido se o jovem de 23 anos ainda não estivesse “pronto”, ainda não tivesse resposta para a “pergunta-mor”: qual profissão? Um tipo superior de homem, permitam-me dizer, não gosta de “profissão”, justamente porque sabe que tem uma “vocação”... Ele tem tempo, toma tempo, não pensa em ficar “pronto” – aos trinta anos, alguém é, no sentido da cultura elevada, um iniciante, uma criança. – São um escândalo os nossos ginásios

abarrotados, nossos sobrecarregados, estupidificados professores ginasiais: para tomar a defesa dessas condições, como recentemente fizeram professores de Heidelberg, para isso pode haver causas – razões não há (NIETZSCHE, 2006, p. 59).

Defende a necessidade de um educador que deva ser provado a cada momento pela palavra e pelo silêncio, “de culturas maduras, tornadas doces” e não grosseiros eruditos. As tarefas básicas de um educador: ensinar a ver, aprender a pensar, aprender a falar e escrever para cultivar uma cultura nobre. Não estaria aqui indicada uma atuação para o campo da filosofia da educação?

Habituar o olho, como diz Nietzsche, “ao sossego, à paciência, a deixar as coisas se aproximarem; adiar o julgamento, aprender a rodear e cingir o caso individual de todos os lados”. Aprender a ver significa ficar mais vagaroso, mais lento, desconfiado para efetivamente mergulhar nas circunstâncias e refletir. Nessa direção, a ideia do cultivo de si fica indicada, pois essa prática do pensamento não apressado passa por cada corpo, exige experiência singular.

Um educador precisa ensinar a pensar, ter “vontade de mestria”, ensinar a dançar com as palavras. Importa também dançar com os pés, conceitos, e como diz Nietzsche (2006, p. 61), com “a pena” – dançar para escrever. Entretanto, estamos longe disso porque estamos convencidos da solidez de conceitos que devem ser repetidos.

Nessas circunstâncias, pretendo vincular dois conceitos apontados por Nietzsche: educador e além-homem. Poderá o educador tornar-se um além-homem, considerando o conceito nietzschiano? E como relacionar essas duas ideias, preservando-se da ideia do Todo?² Não está em questão apresentar um educador que, ao resistir aos modelos vigentes, crie outro modo de ser, tão amplo, tão único, que poderá tornar-se a nova referência. O “gênio em obra, em ato é um esbanjador”, ele gasta a si mesmo para afirmar sua singularidade. Ele ainda não se apresenta integralmente, mas seus fragmentos já são uma novidade. Deseja estabelecer a beleza no entendimento que ela se apresenta como uma expressão da expansão da vida que está se esbanjando. Diz Nietzsche (2006, p. 75):

Nada é belo, apenas o ser humano é belo: toda estética se baseia nessa ingenuidade, ela é sua verdade primeira. Acrescentaremos de imediato a

² As ideias aqui divulgadas são oriundas de um artigo publicado na revista da PUC/RS: Educação (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 3, p. 344-351, set./dez. 2013, com o título: A educação em Nietzsche e o enfrentamento das totalidades.

segunda: nada é feio, exceto o ser humano que degenera – com isso delimitamos a esfera do julgamento estético. – Fisiologicamente, tudo o que é feio debilita e aflige o ser humano. Recordá-lhe o declínio, perigo, impotência; faz com que realmente perca energia. Pode-se medir com um dinamômetro o efeito do que é feio. Sempre que alguém está abatido, pode sentir a proximidade de algo feio. Seu sentimento de poder, sua vontade de poder, sua coragem, seu orgulho – tudo cai com o feio, aumenta com o belo [...]

O declínio do tipo humano, diz nosso autor, é que baliza o feio e o belo. Mas existe reação a esse declínio, que pode dar-se pela arte. Nesse empenho humano, não existe semelhança, a igualdade é própria do declínio, pois desconsidera o *páthos da distância*, necessário para o cultivo de si. A liberdade nasce desse contexto e implica uma vontade de responsabilidade por si própria. Assim, o “ser humano que se tornou livre, e tanto mais ainda o espírito que se tornou livre”

pisoteia a desprezível espécie de bem-estar com que sonham pequenos lojistas, cristãos, vacas, mulheres, ingleses e outros democratas. O homem livre é guerreiro – Como se mede a liberdade, tanto em indivíduos como em povos? Conforme a resistência que tem de ser vencida, conforme o esforço que custa ficar em cima. O mais elevado tipo de homens livres deve ser ali onde é continuamente superada a mais alta resistência: a cinco passos da tirania, junto ao limiar do perigo da servidão (NIETZSCHE, 2006, p. 88-89).

Essa afirmação de si proposta por Nietzsche tem uma força, instaura-se num excesso. Pode-se indagar: como seria esse movimento considerando o educador? A força do educador está talvez em ruminar sobre suas práticas, sobre seus processos de ensinar para aniquilar o que pode ficar indicado como medíocre. É preciso ter a força para destruir, mas também é preciso ter energia para criar. Também o educador deve desejar conhecer, e nessa direção o espírito científico precisa ser preservado. E essa curiosidade em relação ao conhecimento exigirá rigor, empenho, leitura, vagar com as palavras com vistas a compreender o quanto elas nos capturam. A exuberância da vida nos consola, mas o desejo de vivê-la implica rigor e arte.

Nesse contexto, fica indicada uma espécie de função da filosofia da educação, fazer o estudante ruminar sobre seus pensamentos, suas práticas para aniquilar a mediocridade onde for possível.

O educador em nosso país certamente pode falar da dor em suas mais diferentes dimensões. Como efetivar uma plasticidade artística a esse mundo estranho no

qual estamos inseridos? Como organizar o caos e dar estilo a uma vida decorada, artificial pelo comum e único? Como, seguindo as reflexões de Meléndez (2006), desmoronar a cultura decorativa? E acrescento: como desmoronar a cultura artificial da educação que dissemina discursos únicos, apregoa a justiça e dá visibilidade apenas ao comum?

“O que é medíocre no homem comum”, segundo Nietzsche, é a falta de compreensão da outra face das coisas; nem sempre o caráter típico de uma coisa dá conta de falar sobre ela, mas dá conta de abolir o que existe além dela. Nessa direção, Nietzsche é tão intrigante, pois vai afirmar que não bastam a contraditoriedade e nem a multiplicidade de perspectivas para deixar de ser medíocre. Ampliar pode significar fragmentar e pode fazer o indivíduo perder-se e não vencer o máximo de diversidade, ficando sem estilo.

O estilo advém de nossa capacidade de esbanjar vida para continuar interpretando o que insiste em nos ajustar. Retorna aqui o conceito grego de cultura, a saber, uma equação que implica o viver, o pensar, o parecer e o querer. Disso surge outra natureza, mais sofisticada, que enfrenta nossa primeira condição e faz desmoronar a cultura decorativa.

FORMAÇÃO, ESTILO E AFIRMAÇÃO DA VIDA

A complexa definição de unidade de Nietzsche exige um entendimento sobre o que seja *potência* em sua obra, tema que exigiria outro artigo. O estilo de Nietzsche é criar curiosidade, fazer provocações, mas deixar claro ao leitor que ele está diante de uma perspectiva, que não autoriza o relativismo, mas convoca o “estranho” leitor a encharcar-se desses argumentos para aproximar-se de sua concepção para discuti-la. Seu estilo, em um dado momento, elabora a ideia do eterno retorno para de forma mais clara combater o idealismo. Afinal, o curso do mundo não está condicionado pela vontade de Deus, por um plano do progresso e esclarecimento e de uma espécie de esperança numa justiça plena. Seu combate indica outra posição: nada se espera, pois a beleza está em encarar a existência tal como é destituída de sentido e finalidade, mas retornando sempre para colocar diante de nós a contingência da vida que novamente pode ser bela sempre que livre do moralismo. O eterno retorno do mesmo se repete, mas exige do indivíduo vontade de potência para que possa superar a si mesmo. Livrar-se de experiências anteriores para aderir ao devir em seu mistério que convoca nossa criatividade. O amor ao destino é, em parte, *o amor à Terra*, amor que ao criar deseja o retorno do mesmo.

Nietzsche, em seu Zarathustra, faz a defesa desse princípio: da terra, do corpo, de um pensamento enraizado na experiência. O desafio está em tomar esse corpo e vir ao mundo, tomar a ciência e conhecer o que nos circunda e ainda que possamos ensaiar uma espécie de vivência com a sabedoria; a boa aprendizagem será aquela que concluir que o sábio é quem está repleto de contradições, que não imobiliza, mas é o motor do devir em termos de formação. São nossas fissuras, franjas, rasgos, avessos e também nossas narrativas, palavras e ideias que dão o tom da necessidade de transvaloração dos valores. E essa não é uma mágica, mas o grande empenho humano pela vida. É o martelo que volta à cena. O encontro do martelo conosco mesmo.

O conhecimento seguro e para sempre é um engodo. Ainda que alguns itinerários possam ser traçados, sempre haverá novidades a serem construídas, maneiras diferentes de conduzir os trabalhos, particularmente no que diz respeito à avaliação e suas dimensões pedagógicas.

Os educadores, em qualquer lugar desse país, estão implicados pelo tema da aprendizagem e da avaliação. De preferência, convém entrelaçá-los para dinamizar a sala de aula. Devemos cuidar dessa relação que acontece a cada semestre em nossas instituições.

Para falar do tema, uma inspiração³ e, nesse caso, a inspiração foi uma carta, não uma carta qualquer, mas uma carta escrita por Kafka (escritor checo de língua alemã nascido em 1883 e que viveu até 1924) e dirigida a seu pai. Em tempos de e-mails, falar de cartas parece meio anacrônico, mas espero que faça sentido. Esse texto me fez imaginar uma outra carta, agora escrita por um aluno a seu professor. Tentarei entrelaçar esses temas para tocar a questão pedagógica e da avaliação.

Kafka inicia a carta dizendo que não sabia responder exatamente porque temia o pai, mas suspeitava que os motivos implicassem uma dissonância entre as expectativas de um pai em relação ao filho e o efetivo desejo e perfil desse sujeito-filho cada vez mais distante dessa realidade. Guimarães, um analista da carta, diz que o filho se evade do pai, arrastando o menino para outros caminhos, mais movediços, espinhosos. Para Kafka, a ordem familiar, aparentemente tão plena e autoritária, lhe causava repulsa. O menino devia aceitar o mundo do pai que parecia tão seguro, tão sustentável. A carta, até certo ponto, trata dessa segurança, reconhece

esse porto seguro, mas lamenta seus contornos limitados. Por que tantos traços firmes, tantas fronteiras, tantas rotinas e por que tão poucas oportunidades de transgredir, de tocar o terreno firme, de fazer balançar o que talvez pudesse precisar de outros temperos?

A carta não chega ao pai; o primeiro destinatário é a mãe, que também não consegue entregar o documento. O menino não consegue enfrentar esse pai, sente medo e culpa. Medo da autoridade e culpa por não corresponder às expectativas e, mais ainda, por não conseguir enfrentar. O coração fica partido, a melancolia se instala. A fuga, a evasão vai resultar em escrita. A literatura ganhou; as dinâmicas familiares perderam.

A carta mostra uma sensibilidade com o pai, respeito e admiração. Testemunha, contudo, uma dor, uma inquietude, uma angústia sobre a incapacidade de mudar dinâmicas e rotinas, ouvir e ver outras necessidades. Um pai bem-sucedido, que deseja ver o filho perseguindo o mesmo caminho. Como isso não acontece, diz a carta, a censura do pai se faz com frieza e afastamento. Diz Kafka (2007, p. 58) a certa altura:

De qualquer modo éramos tão diferentes, e nesta diferença tão perigosos reciprocamente, que, se tivesse calculado de antemão a relação que surgiria entre mim, o menino que se desenvolve pouco a pouco, e tu, o homem feito, fora possível admitir que praticamente me destruirias pisoteando-me, que nada restaria de mim. Isso não aconteceu, o que vive não pode ajuizar de si, mas talvez sobreveio algo pior ainda. Ao referir-me a isso te peço sempre uma vez mais não esqueças que nunca, nem remotamente, penso em uma culpa tua. Influías sobre mim, tal como devia acontecer; apenas deves deixar de considerar como uma malignidade especial de minha parte o fato de ter sucumbido à tua influência.

Ainda que um menino medroso, Kafka era também teimoso e, apesar de acreditar na bondade do pai, a travessia para alcançá-la exigia um caminho único, reto, que infelizmente não coincidia com suas escolhas. Toda relação exposta pela carta mostra incompatibilidades, dissonâncias, distanciamentos, ainda que restando alguns sentimentos.

Ao ler a carta sob o ponto de vista educativo, está presente uma avaliação de múltiplos relacionamentos, de uma dinâmica familiar. A ordem era tanta, diz o menino, que desaprendi a falar, bastava obedecer. O lema era: *ne-*

³ Este texto foi apresentado no FORGRAD – Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação (maio/2008), publicado em um formato mais sintético no FORGrad em revista, que agora toma a forma de uma artigo para debater a formação do professor na relação com o tema da avaliação.

nhuma palavra de protesto, silenciando as forças contrárias. O insulto não era comum e nem necessário, os meios eram outros. Um deles era a ironia, tão produtiva e poderosa, inibindo a possibilidade de nascer a autoconfiança.

Nesse entorno, constitui-se um menino insociável, distraído, desobediente, sempre procurando uma fuga para escapar de uma ordem que o atormentava e uma expectativa que não podia contemplar. O menino reconhecia, no entanto, esse pai tão gigantesco, tão forte, tão capaz que não conseguia enxergar outras fronteiras do que aquelas estabelecidas pela sua experiência, formação e tradição.

O pai não admite tocar na ordem, mas acabou tocando no sujeito que de certa forma abandona essa estrutura para aventurar-se em outras possibilidades de vida. Na memória estão, todavia, sempre presentes a força, a grandeza do pai, que infelizmente não compreendeu a fragilidade e debilidade do filho.

Imaginemos agora: o que um suposto aluno pudesse escrever a nós, professores, bem formados e tantas vezes tão bem reconhecidos? Por vezes, gigantescos e poderosos em nossas universidades, institutos de educação!

Como seria a avaliação deles sobre nós? Certamente muitos processos desse tipo acontecem na universidade por meio da avaliação das disciplinas, avaliação institucional e outros procedimentos. Imaginemos, contudo, uma carta, livre dos protocolos burocráticos, das regulações e controles institucionais. Quero convidá-los a adentrar esse mundo da imaginação e num exercício de ficção construir esse outro texto inspirado em Kafka.

A carta começaria reconhecendo a qualidade da instituição, ainda que atingida por uma série de abalos sísmicos de ordem técnica, política e econômica. Ainda mantém sua força e sustenta o ensino, a pesquisa e a extensão. Nosso suposto aluno reconhece isso, pois perseguiu um itinerário prolongado para alcançar esse lugar.

O texto produzido por um aluno expressaria, mais ou menos, o seguinte: estou no lugar em que mais desejaria estar, aprecio o que vejo, mas temo esse lugar tão gigantesco. Quero me tornar grande, capaz, mas muita coisa me impede. Não compreendo muitos textos, tenho dúvidas em alguns exercícios, tenho receio de perguntar. Tenho informações de que a dúvida e a pergunta não são uma boa estratégia para começar a relação com os gigantes. Contemplo os espaços, ambientes, laboratórios, mas preciso de outras explicações. Não compreendo as coisas de imediato, preciso mais tempo. Arrisco e pergunto, e aprendo que a explicação também pode embrutecer as relações. Ela vem às pressas, aos

atropelos e parece incomodar. Aprendo que a explicação pode ser também uma forma de diminuir o outro.

Reconheço as incompletudes estudantis, sabemos menos que seria desejável, somos mais dependentes do que deveríamos, aprendemos a desejar facilitações e simplificações. E, ainda assim, somos a “elite intelectual” de um país. Precisamos enfrentar nosso limite, atravessar fronteiras, mas não daremos conta desse processo sozinhos.

Precisamos ler mais, escrever melhor, estudar mais. Chegamos, no entanto, desse jeito e precisamos de apoio, de incentivo, de presença, de olhares interessados e solidários.

Prezado professor, preste atenção em nós também. Olhe para gente e veja efetivamente quem somos e como podemos aprender melhor. Não vale repetir o que já existiu; talvez o momento seja da reinvenção, da ousadia, da transgressão, de outra didática. Ocupe plenamente a sala de aula; a maioria de nós está ali. Estamos também nos laboratórios, nas pesquisas, na extensão, mas nosso primeiro recanto é a sala de aula. Queremos ser vistos nesse lugar. E se ela é monótona, insuficiente, precária, certamente todos temos responsabilidade com a mudança.

Tememos sua grandeza, professor, mas precisamos dela para crescer. E essa grandeza só adquire valor ético se tiver aderência com as criaturas que, ao fim e ao cabo, constituem a universidade. Somos nós, alunos, que chegamos a cada ano, talvez como sempre anunciado, pior que antes, mas esperando enfrentar esse limite.

A lição que desejamos é uma lição que inclui a voz do professor; não bastam sua presença e divisão de tarefas; desejamos a voz, a interpretação, a crítica, a presença efetiva. Queremos ser convocados para a leitura, visando produzir outros fluxos, outros sentidos, outros significados. Desejamos entender o que o texto pensa, perceber o que ficou ainda pra ser dito. Uma lição assim não se esgota na transmissão, mas num efetivo processo de comunicação. Não queremos só fazer o exercício, mas entender como destrinchá-lo.

A liberdade que desejamos aprender é aquela que implica tomar a palavra, romper com o dito, superar a síntese e o resumo e construir, com autoria, a própria palavra. Nesse processo, importa contarmos com tua avaliação, teu acompanhamento, teu cuidado e presença.

Desejamos avaliações honestas porque precisamos conhecer nossos entendimentos, compreensões, lógicas, indagações e respostas. O sentido da avaliação é provocar a mobilidade, os deslocamentos, é descobrir outras formas de estudar, de escrever, de ler, de produzir

academicamente. O equívoco da avaliação é insistir com a expectativa de ver confirmadas algumas imagens, algumas grandezas previamente definidas. As grandezas previstas, desejadas não são reais, precisam de nossa reconfiguração como sujeitos docentes e discentes. A função da avaliação não é fixar, mas produzir mobilidade, novos itinerários. Como a avaliação tem sido praticada de modo tão avesso, parece que precisamos reinventar esse conceito.

A avaliação não é *a priori* antipedagógica, como se seu formato fosse da exclusão, da punição, da repressão. Precisamos inventar processos avaliativos que nos ajudem a aprender. Dizer que avaliação só faz sentido quando o processo implica prazer é um engodo. Aprender implica o prazer. Pressupõe, também, o embate com o novo, com o desconhecido. Pode ser e, muitas vezes, é um processo penoso, mas necessário.

Saberemos lidar com notas baixas, críticas profundas se elas significarem possibilidades de outras aprendizagens, de outros processos de ensino. Não queremos facilitação, mas queremos aprender de um jeito possível, humano. O novo, contudo, não está aí para nos diminuir diante do grupo, do professor, mas mobilizar nossa capacidade de planejar itinerários de aprendizagem.

A tarefa é inventar outras práticas; por isso vale, às vezes, sacrificar o nome das coisas. Se classificar sempre significou punir, constranger, precisamos inventar outros procedimentos que garantam a presença de um aluno real, que precisa lutar para integrar-se em uma sociedade como a nossa. Como podemos afirmar o que ainda está no horizonte das necessidades sem uma avaliação honesta de nossa produção? Uma avaliação que retorne com outras propostas de aprendizagem?

Um texto, um cálculo, uma leitura, uma interpretação são indicativos para acompanhar o desenvolvimento, tentando criar parâmetros para desenvolver nossa capacidade de pensar e argumentar. A avaliação não serve para fixar um julgamento, mas em gerar mobilidade. O desconceito provocado pela avaliação produz certo desconforto, entretanto serve para dinamizar a própria educação.

Avaliar nesse contexto não significa repetir o que fracassou, mas arriscar continuar defendendo a necessidade da avaliação, definindo padrões de qualidade e produzindo outras cartografias da aprendizagem, que possam alavancar a mobilidade dos sujeitos em busca de mais qualidade nos processos educativos.

Nesse caminho de navegação, existem riscos, perigos, imprevistos com os quais precisamos contar e sabemos que avaliar implica definir um nível de exigência

e assumi-lo, exige critérios, que são falíveis. É, pois, uma prática ambivalente, que não pode descuidar-se nem da qualidade e nem da quantidade.

Professores, nossa carta antes de tudo é um depoimento, um pedido, uma demarcação de novas fronteiras pedagógicas. Nessa tentativa, o que menos desejamos é o distanciamento; pelo contrário, a presença e a proximidade que podem nos ajudar a aprender. Nossa grandeza está em dar voz a esse desejo e pronunciar nossa vontade. Esse desafio ainda não está resolvido. Não almejamos sucumbir diante da sua grandeza, mas contar com ela para aprender.

Como seria a avaliação do professor sobre essa carta? Em que medida a formação do educador convida para uma reflexão sobre essa tensão implicada entre educar e avaliar?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma abordagem importante hoje parece ser desencadear um processo para que cada um possa “chegar a ser o que se é”. Essa posição vem de Nietzsche, que, divulgada por Larrosa, implica a defesa no sentido de que cada indivíduo alcance sua própria forma e identidade. Esse voltar-se para si mesmo é, como diz o autor, “o efeito da melhor arte e constitui, talvez, o núcleo e a grandeza da experiência estética”. Essa é uma bela imagem da docência: conduzir alguém até si mesmo, assim como é um desafio para quem aprende. Aprender não significa repetir, tornar-se discípulo do outro, mas encontrar sua própria forma depois da experiência obtida e vivenciada. Segundo Larrosa (1998, p. 64):

A ideia de formação não se entende teleologicamente, em função de seu fim, em termos do estado final que seria sua culminação. O processo da formação está pensado, melhor dizendo, como uma aventura. E uma aventura é, justamente, uma viagem no não planejado e não traçado antecipadamente, uma viagem aberta em que pode acontecer qualquer coisa, e na qual não se sabe onde se vai chegar, nem mesmo se vai chegar a algum lugar. De fato, a ideia de experiência formativa, essa ideia que implica um se voltar para si mesmo, uma relação interior com a matéria de estudo, contém, em alemão, a ideia de viagem. Experiência (*Erfahrung*) e, justamente, o que se passa numa viagem (*Fahren*), o que acontece numa viagem. E a experiência formativa seria, então, o que acontece numa viagem e que tem a suficiente força como para que alguém se volte para si mesmo, para que a viagem seja uma viagem interior.

A formação, portanto, não significa dar um mesmo formato a sujeitos distintos, mas significa sensibili-

zar cada um a assumir sua própria possibilidade. Para assumir tal possibilidade, por vezes é necessário “cometer o que já se é”, ainda que esse esforço não esteja inserido em nenhum propósito emancipador. A ideia de formação precisaria ser entendida como uma “vontade de arte para poder mostrar sua dimensão estética ou poética”. A formação tem uma relação com a invenção, com a capacidade criativa dos seres humanos, não é uma busca do autoconhecimento, da arrogância de quem se constituiu individualmente, mas tem relação com as experiências pelas quais passamos e como elas nos tocam, pois:

A experiência é um passo, uma passagem. Contém o “ex” do exterior, do exílio, do estranho, do êxtase. Contém também o “per” de percurso, de “passar através”, da viagem, de uma viagem na qual o sujeito da experiência se prova e se ensaia a si mesmo. E não sem risco: no experiri está o periri, o periculum, o perigo (LARROSA, 2002, p. 67).

Essa compreensão do processo de formação tem uma relação direta com o ponto de vista defendido sobre a didática e sua contribuição para a educação. Seria a didática que precisaria abrir espaços para esse sujeito “inventor-experimentador de si mesmo”, não para tornar-se um igual a todos, nem para arrogar-se o direito de ser totalmente outro, nem tampouco para destacar-se solitariamente no campo profissional, mas desafiado a inserir-se em um tempo e espaço sempre destrutivo e construtivo, “despreendendo-se de si”, compreendendo-se em permanente transformação e em construção para então pensar a relação entre educar e avaliar.

Retomo, portanto, a ideia de formação como uma ideia de viagem, como experiência estética, que, como diz Nietzsche, implica “vontade de potência”, que é, em última instância, uma atitude afirmativa com a vida, que pode levar o ser humano a uma máxima intensidade organizativa, o que implicaria reconfigurar suas relações de trabalho desde a dimensão didática até as questões de ordem coletiva, sindical e salarial.

Trata-se de ousar como um artista ao produzir uma obra de arte, que, ao selecionar um tema, inventa e produz uma forma nova de expressar um conceito, valores e convicções. A experiência estética na educação deveria produzir esse movimento que, segundo Larrosa (2002), depende de duas regras fundamentais: a primeira é seguir o próprio instinto, é preciso saber ouvir, “vagabundear” para sair de si mesmo e encontrar-se com o estranho que pode apresentar novidades, não se propor a uma finalidade antecipada, mas deixar caminho aberto para o novo, para o aluno que nos chega. Em síntese,

evitar deixar-se formatar excessivamente, mesmo reconhecendo que nunca escapamos totalmente da captura. A segunda regra, como diz Larrosa, é saber conviver com mestres em tempo adequado, como pretexto para a experimentação de si, mas que é preciso abandonar no momento oportuno.

De certa forma, todos nós já fomos tomados pelo outro, passamos por outro e precisamos buscar nossa própria identidade sem perder as referências, mas evitando submetimentos. A didática, assim, pode ser o instrumento pelo qual o sujeito/professor(a) adquira a capacidade de criar sua trajetória como uma experiência estética, não suportando qualquer intimidação no sentido de repetir palavras e práticas do outro, pois dominar quem aprende, apoderar-se dele é no mínimo uma postura incompreensível. A viagem da formação, vale dizer, também não é uma viagem alienada, sem ritmo, individualista, mas é um andar vibrante que se fortalece através das diferentes formas de sensibilidade, implicando o aluno(a), o currículo, as metodologias, a avaliação. A identidade do professor pode sempre se enriquecer com novas perspectivas, por isso não há, como diz Hopenhayn (2001, p. 266), “um tempo totalmente-alienado-a-superar-definitivamente, nem um tempo libertário instaurado para sempre, ao final da história”. O que existe são mobilidade e reflexão, que produzem um movimento de expansão oriundo da vontade de potência que será capaz de gerar práticas pedagógicas comprometidas social e politicamente.

Dois cartas, dois recortes. Um documento reconhecidamente literário, o outro apenas inspiração. Ainda que um gigante e outro aprendiz, talvez a novidade pudesse se dar na interação efetivamente. Quando a carta de Kafka (2007, p. 90) diz:

Dividia o mundo em três partes: uma, onde eu vivia, o escravo, regido por leis inventadas exclusivamente para mim, às quais, além do mais, e não sei porque não podia adaptar-me completamente; depois, um segundo mundo, infinitamente afastado do meu, no qual vivias tu, ocupado em governar, distribuir ordens e aborrecer-se porque não eram cumpridas; e, por fim, um terceiro mundo, onde vivia o povo livre e alegremente, sem ordens nem obediência.

Talvez os alunos também percebam esses mundos distintos: um cheio de expectativas e o outro repleto de saberes, pesquisas e possibilidades. Qual seria nosso terceiro mundo da educação, se tentássemos efetivamente superar o mundo só regido pelas leis, pelos governos, pelos saberes refinados? O mundo possível seria aquele em que efetivamente ocorresse interação entre professo-

res e alunos, uma interação temperada por ética e sensibilidade estética. A confissão de Kafka é um relato doloroso das possíveis manifestações das dinâmicas familiares que produzem debilidade, culpa e infelicidade. Evadir-se, emigrar significou escrever e relatar todo esse desconforto. Também as dinâmicas pedagógicas podem tornar-se dolorosas, produzir frustração, evasão, reprovação. Kafka fala de um combate entre um pai e um filho, não despreza essa possibilidade desde que o combate fosse minimamente respeitoso. O combate pedagógico também está presente todos os dias em nossas salas de aula, mas precisa ser um combate ético, estético, interessado em produzir desenvolvimento de seres humanos. Para isso, precisamos da pedagogia, da didática e não de tendências, nem de modismo, nem de treinamentos, mas pedagogia como ciência, que faz pensar sobre nossas práticas educativas. Precisa de vontade, de presença, de desejo para ocupar a sala de aula. Nosso apetite por espaço, por pesquisa, por projetos nos distancia da sala de aula e inviabiliza, por vezes, um olhar mais focado e *microfísico* sobre a aprendizagem e suas múltiplas facetas. Uma espécie de articulação entre sujeitos que ensinam e aprendem. Nesse entorno, precisa estar o desejo de ficar presente, enxergar o que está diante dos olhos, sentir e ouvir as criaturas que estão ao nosso redor. Superar a simples transmissão e instituir o processo de comunicação. Não banalizar a relação, muito menos facilitar, mas também não deixar de convocar metodologicamente as diversas e múltiplas vontades de aprender. Isso exige a constante reinvenção do professor, sua criatividade e coloca definitivamente sua grandeza no lugar certo.

E como disse Kafka (2007) o final de sua carta: “Espero com ela ter podido nos tranquilizar um pouco e tornar para nós dois mais fácil o fato de viver quanto o de morrer!!” Da mesma forma, os alunos desejam que a carta remetida permita viver melhor, conviver efetivamente, aprender com qualidade.

Que nós educadores possamos também aprender a viver com nossos alunos. Que nossa compulsão por ensinar não signifique fazer morrer a vontade de aprender, insistindo sempre em só anunciar o que falta, o que não sabem, o que não pensam e o que não fazem. A

vida é frágil e depende, muitas vezes, de gestos muitos simples: a ternura do olhar, o tom de voz, a presença e o prazer de interagir e a capacidade de educar e avaliar.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- GARCIA, Maria Manuela Alves. **Didática e trabalho ético na formação docente**. Trabalho encomendado apresentado em Sessão Especial do GT de didática na 27a. Reunião Anual da ANPED. Caxambu-MG, 21 a 24 de novembro de 2004. Disponível: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 03 jun. 2005.
- HOPENHAYN, Martin. Estilhaços de utopia: vontade de poder, vibração transcultural e eterno retorno. In: LARROSA; SKLIAR. **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- KAFKA, Franz. **A metamorfose**; um artista da Fome; carta a meu pai. São Paulo: Martin Claret, 2007.
- LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piroetas e mascaradas. Porto Alegre: Ed. Contrabando, 1998.
- _____. **Nietzsche & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- _____. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- MELÉNDEZ, Germán. Homem e estilo em Nietzsche. In: MARTON, Scarlett (Org.). **Nietzsche abaixo do Equador**. A recepção na América do Sul. São Paulo: Discurso Editorial; Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2006.
- NIETZSCHE, Friedrich. **Crepúsculo dos ídolos ou como se filosofa com o martelo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- _____. **Assim falava Zaratustra**: um livro para todos e para ninguém. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- SAFRANSKI, Rüdiger. **Nietzsche**: biografia de uma tragédia. São Paulo: Geração Editorial, 2005.
- SBARDELLOTTO, Moisés. **Análise da “Carta a meu pai”, de Franz Kafka**. Disponível em: <<http://mosaico.blogs.ie/2008/02/08/carta-a-meu-pai-defranz-kafka/>>. Acesso em: 05 mar. 2008.
- VEIGA-NETO, Alfredo. A didática e as experiências de sala de aula: uma visão pós-estruturalista. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p.161-175, jul./dez. 1995.

A CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS NO APRENDIZADO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

THE BUILDING OF MEANINGS IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING

Caroline Inês Becker¹

Licéria Aparecida Engel²

RESUMO: O presente artigo objetiva apresentar, a partir da construção de significados, o processo de aquisição de uma língua estrangeira, no caso, a língua alemã. O estudo baseia-se em elementos teóricos sobre a contribuição de diferentes métodos no aprendizado de uma língua. Cada método formula e desenvolve exercícios próprios apoiados nos seus princípios, objetivos e fundamentos (pedagógicos, linguísticos e de teoria da aprendizagem). O foco de análise é, assim, o emprego dos exercícios formulados com base nesses métodos, principalmente no que diz respeito à abordagem comunicativa. Neste trabalho, é apresentada, por fim, uma reflexão sobre a sequência apropriada de exercícios, desde os mais simples aos mais complexos, relacionando teoria e prática.

Palavras-chave: Construção de significados. Métodos. Exercícios.

ABSTRACT: The present article aims to present the process of foreign language acquisition by building meanings, in this case of the German language. The study is based on theoretical elements about the contribution of different methods applied to language learning. Each method formulates and develops its own exercises, supported by its principles, objectives and fundamentals (pedagogical, linguistic and learning theories). The focus of the analysis is therefore the use of the exercises formulated based on such methods, mainly concerning the communicative approach. In this paper, finally, a reflection is presented concerning the appropriate sequence of exercises, from the simplest to the most complex ones, relating theory to practice.

Keywords: Building of meanings. Methods. Exercises.

1 INTRODUÇÃO

Os métodos utilizados no ensino de língua estrangeira passaram por transformações ao longo do tempo. Esses métodos surgem a partir de um questionamento básico: Como se aprende uma língua estrangeira? Neuner, Krüger e Grewer (1981) destacam que os exercícios realizados na aula de língua estrangeira têm por orientação os objetivos a serem alcançados. Exercícios são, assim, fundamentais para o processo de aprendizado. A sua formulação deve, então, ser pensada em vista dos objetivos que se quer atingir. Neuner, Krüger e Grewer (1981) nos convidam a abrir os livros didáticos de lí-

ngua estrangeira e folheá-los. Eles afirmam que logo nos daremos conta de que não apenas a apresentação se diferencia, mas também aspectos como conteúdo, gramática e vocabulário estarão estruturados e serão trabalhados, conforme objetivos que são distintos. Nesse sentido, os autores afirmam que os livros didáticos concretizam as didáticas e metodologias orientadoras de seu tempo.

Atualmente, está em voga o ensino de língua estrangeira focado na abordagem comunicativa. O objetivo central desse método é a comunicação. Lima e Silva Filho (2013) afirmam que aprender uma língua estran-

¹ Licenciada em Filosofia (UFRGS), estudante do sexto semestre de Letras – Português e Alemão (ISEI) e bolsista do PIBID. E-mail: carolinesbecker@gmail.com – Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3027339875086962>.

² Estudante do quarto semestre de Letras – Português e Alemão (ISEI) e bolsista do PIBID. E-mail: lycyengel@hotmail.com – Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2909406711223596>.

geira é antes de qualquer coisa desenvolver a competência de se comunicar. Vocabulário, gramática e pronúncia ficam em segundo plano. Nesse sentido, Lima e Silva Filho (2013) afirmam que os erros iniciais devem ser tolerados, pois esses revelam certo estágio de aprendizado do aluno. A abordagem comunicativa visa levar o aluno a se comunicar na língua-alvo. Isso quer dizer, segundo Rodrigues (2010), que tal método está pautado no significado, na interação intencional dos indivíduos relacionados. O ensino da gramática, por sua vez, é desenvolvido apenas de modo nocional, a fim de fornecer a organização do sentido. Rodrigues (2010), ao analisar o discurso de diretores de cursos de idiomas, que estão preocupados em corresponder às expectativas e necessidades impostas pelo mundo moderno, constata que esses veem nos métodos da abordagem comunicativa uma forma rápida e produtiva de apreender uma língua estrangeira. Os alunos são, assim, atraídos com a promessa de cursos leves e lúdicos, dispensando as enfadonhas práticas de gramática. Ganha destaque, assim, a promessa de aprendizado focado no significado e na interação real do sujeito. Rodrigues (2010) considera problemática a dispensa da gramática e o desprezo da língua materna no processo de ensino da língua estrangeira ao adotar a abordagem comunicativa. Para ele, estudos recentes mostram a importância do uso da língua materna no ensino de uma segunda língua:

Usando-se a língua materna para um esclarecimento sucinto a respeito de um ponto gramatical ajudará esses alunos muito mais que uma prolongada tentativa de explicar e re-explicar na língua estrangeira e, conseqüentemente, haverá mais tempo disponível para a prática do ponto em discussão (RIVERS, 1975, p. 82 apud RODRIGUES, 2010, p. 6).

Conhecer melhor a abordagem comunicativa e repensar as aulas ditas em conformidade com essa é uma boa estratégia para detectar os problemas de aprendizado e averiguar se esse se deve ao método em si ou ao mau emprego desse. A língua materna, em alguns momentos da história, foi vista como vilã no ensino de língua estrangeira, mas isso não quer dizer que não possamos repensar e detectar em que sentido se mostrou problemático o seu uso. O uso sucinto e esclarecedor da língua materna com certeza não atrapalha o ensino da segunda língua, podendo ser incorporada em aulas com metodologias próprias. Por exemplo, tendo a abordagem comunicativa por objetivo a comunicação na língua-alvo, a língua materna pode servir, quando corretamente empregada, de meio para esse fim. Uma técnica pode ser mudar a intensidade do tom de voz. Ao se falar na

língua materna, no caso o português, pode-se falar mais baixo, como se estivesse soprando uma resposta para o aluno. A prática mostra que essa técnica tem um efeito positivo, pois não desloca a atenção do aluno da língua-alvo.

Rodrigues (2010) ressalta ainda o posicionamento presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) acerca da utilização de métodos no ensino de língua estrangeira. Segundo Rodrigues (2010), esse documento dá ao professor a liberdade de optar, entre os métodos existentes, pelas ferramentas e estratégias que julgar mais apropriadas para o ensino de um idioma. Para isso, é importante conhecer os diferentes métodos desenvolvidos ao longo da história de ensino de línguas estrangeiras.

2 MÉTODOS DE ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

2.1 MÉTODO DE GRAMÁTICA E TRADUÇÃO

Segundo Fernandez (2010), no início do século XIX (até o ano de 1940), no que se refere ao conceito metodológico, o ensino em língua estrangeira dava-se pelo método da gramática e tradução, também conhecido como método clássico. Inicialmente, era destinado ao ensino de grego e latim “por meio da gramática, da leitura, da escrita e da tradução”, necessariamente nessa ordem. Mais tarde, esse modelo serviu de base para o estudo e o ensino do francês e do inglês. Ou seja, esse método foi tomado e aplicado no ensino das línguas vivas. Grego e latim são línguas antigas e que hoje são classificadas como línguas mortas, em outras palavras, são línguas que não são mais utilizadas na vida cotidiana ou não possuem mais falantes nativos.

De acordo com Neuner, Krüger e Grever (1981), apenas estudantes do antigo ginásio tinham a oportunidade de poder aprender essas línguas. Os objetivos dessa aprendizagem estavam concentrados na gramática e na tradução, tendo claro que quem obtinha uma gramática internalizada e uma perfeita tradução de palavras, frases e textos dominava a língua estrangeira. As aulas eram ministradas em duas línguas: a língua materna e a língua estrangeira, sendo que essa era referência não somente voltada para a aula em si, com explicações acerca do conteúdo e das atividades a serem realizadas, mas também nos exercícios aplicados, que eram compostos por duas colunas, apresentando as respectivas línguas, sempre tendo em vista a comparação. É interessante que, nesse método, aplicava-se a técnica de comparação entre a língua materna e a língua-alvo. O bilinguismo está

presente de forma que transita de uma língua para a outra. Através de análises comparativas é possível identificar as semelhanças e diferenças, permitindo associações e classificações. O trabalho de bilinguismo tem adeptos ainda hoje. Como exemplo se pode citar o colégio Humboldt (www.humboldt.com.br), que mantém dois professores simultaneamente em sala de aula, um que se comunica em português e o outro, em alemão. É relevante destacar que a língua materna se faz presente, neste caso, o português, mas de uma forma bem específica: o professor da língua materna comunica-se somente na sua língua. Dessa forma, em certo sentido, não se trata de uma mistura de língua materna e língua estrangeira, pois o aluno tem um referencial fixo para cada idioma. Assim, nota-se o retorno não do método no todo, mas de elementos que colaboram para novos estratégias, no que concerne ao ensino da língua.

A tipologia dos exercícios no método da gramática e tradução, conforme Neuner, Krüger e Grewer (1981), concentrava-se especialmente nas habilidades de leitura e escrita. As atividades eram apresentadas da seguinte maneira: primeiramente, a gramática era apresentada aos alunos, como, por exemplo, o uso das preposições para compreender os casos acusativos e dativos, no caso da língua alemã. Em seguida, aplicavam-se frases individuais, sem relação de conteúdo entre si, tendo em vista a aplicação dos casos já citados. Diz-se com isso que a prática de apresentação da gramática com tradução é um método sintético dedutivo, pois apresenta uma vinculação de um conjunto de regras trabalhadas individualmente. Parte-se do princípio da aprendizagem de pequenas partes da língua aumentando progressivamente esse conhecimento até que a construção dessa aprendizagem se torne significativa. Posteriormente, apresentava-se um texto na língua materna, e esse deveria ser traduzido pelos alunos. E, para finalizar, os alunos respondiam a um questionário com o objetivo de realizar a interpretação textual. Nesse sentido, os textos eram literários. Com base nos conhecimentos adquiridos, os alunos produziam redações. Disponibilizavam-se, para auxílio, palavras-chave. Ditados eram feitos a fim de proporcionar a memorização. Essa etapa, no entanto, deve anteceder o exercício de interpretação (questionário) e produção textual. Deve-se levar em conta, e isso vale para a prática atual, que o exercício se dê por níveis. Primeiramente, trabalha-se o vocabulário. À medida que o aluno assimila os novos vocábulos, dando significação às palavras estrangeiras, ele passa, através de exercícios adequados, a ter condições de compreender, de forma ainda superficial, o texto. Pode-se, por exemplo, retirar palavras (já conhecidas pelo aluno) do

texto, substituindo-as por lacunas. O estudante deverá, pelo contexto, inserir as palavras adequadas. Essa é uma forma de significar, de atribuir sentido aos termos previamente conhecidos. Num nível mais avançado de exercício de interpretação, pode-se, por exemplo, realizar a atividade de verdadeiro ou falso, cujas sentenças verdadeiras reproduzem o que consta no texto, mas com o emprego de outras palavras. Para exemplificar, suponhamos que num determinado texto conste: João toca numa banda. Uma sentença verdadeira presente no exercício poderia ser: João toca um instrumento. Dessa forma, o aluno amplia o espectro de significações.

Vietör apud Neuner e Hunfeld (1993, p. 31) considera que a língua no método de tradução torna-se sem sentido. O ensino através de palavras individuais e partes isoladas de frases tornar-se-ia desestimulante para os alunos; ou seja, apenas um aprendizado mecânico, nos quais os alunos não teriam a oportunidade de ser desafiados e tornar-se independentes. O ponto em questão é que o aprendiz se torna um mero reproduzidor, não havendo a possibilidade da construção de significados.

Segundo Neuner, Krüger e Grewer (1981), o ensino de alemão pelo método de gramática e tradução se dava com a ajuda das classes da gramática latina. Como o sistema da língua latina se diferencia do da língua alemã, para cada regra encontrada fazia-se necessário listar as respectivas exceções. As exceções acabavam por receber mais ênfase do que as próprias regras. Esse método se baseava em um sistema de regras, numa construção lógica de regras. A tipologia de exercícios envolvida nesse método, segundo Neuner, Krüger e Grewer (1981), consistia em: construção correta de frases a partir das regras; correto emprego de formas (textos com lacunas a serem preenchidas); alteração de frases de acordo com as classes gramaticais (passar do ativo para o passivo, por exemplo); além de, conforme já mencionado anteriormente, traduzir da língua materna para a língua alemã e da língua alemã para a língua materna.

Ainda que esse método não seja usado integralmente hoje, é possível reconhecer, nos exercícios realizados nas aulas de língua estrangeira, a presença de elementos desse. Uma prática muito comum é a tradução da língua estrangeira para a língua materna. Interessante é que exercícios desse tipo fazem-se ainda hoje presentes nos vestibulares.

2.2 MÉTODO DIRETO

O Método Direto, de acordo com Neuner e Hunfeld (1993), surgiu no final do século XIX, “em contraposição ao Método Clássico” e como resposta às novas necessidades sociais da época. O período era marcado

pelos movimentos migratórios e pelo desenvolvimento do comércio internacional. Sendo assim, houve a necessidade de pensar numa nova metodologia que se adaptasse à situação, ou seja, um método que propiciasse a comunicação e novas abordagens no ensino de língua estrangeira no processo de ensino-aprendizagem da língua-alvo na Europa. Com isso, essas influências modificaram o perfil dos estudantes de língua estrangeira. Antes o ensino era dado aos alunos do antigo ginásio. Já nesse período eram estudantes de várias idades ou séries. Portanto, devido a esses fatores, houve um questionamento acerca do método anterior e teve-se a necessidade de mudança de metodologia. Houve então um movimento chamado de Movimento de Reforma. Por consequência da Reforma dava-se ênfase à oralidade e à comunicação e deixava-se a escrita em segundo plano.

Esse método era focado no reconhecimento e aprendizagem através do vocabulário e situações do cotidiano. Assim, conforme Neuner e Hunfeld (1993), buscava-se uma aproximação da língua-alvo com a vida do aprendiz. A linguagem coloquial do idioma estudado, consoante esses autores, passou a fazer parte do programa abordado. Em sala de aula, as instruções e a comunicação eram feitas através da língua-alvo. A gramática era ensinada de forma indutiva, e os alunos deveriam então associar os conteúdos de forma direta, ou seja, sem o recurso da tradução ou o uso da língua materna (emprego de métodos de associação). Utilizavam-se textos em forma de diálogos, a partir dos quais se aplicavam as demais atividades, principalmente no que compete à oralidade num conjunto de perguntas e respostas para que houvesse a fixação das estruturas frasais e a compreensão do conteúdo. Outras práticas, como o ensino do vocabulário, eram feitas a partir de apresentações de figuras, objetos, mímicas ou desenhos para que os alunos fizessem a associação correta de ideias. É interessante notar que essa metodologia começou a perder sua força devido a alguns fatores. Seus críticos afirmavam que mesmo esse método sendo considerado um método natural (pois objetivava um ensino mais próximo possível da língua-alvo), continuava num contexto artificial, ou seja, apenas utilizado em sala de aula.

Em relação a esse método, pode-se questionar se é eficaz o descarte completo da língua materna. O uso de imagens pode, sem sombra de dúvida, ser um meio para evitar o seu emprego, pois permite a associação das palavras ditas na língua-alvo com o seu significado representacional. Nesse caso, se o professor mostra a imagem de uma vaca e simultaneamente diz 'Kuh', os alunos entenderão a relação imagem – palavra estrangeira, sem que haja a necessidade do professor dizer: "Vaca é

'Kuh' em alemão". Não raro, professores de língua estrangeira insistem, nos dias atuais, em fazer comentários desnecessários na língua materna. Se o professor mostra imagens para os alunos e pergunta em português pela palavra correspondente em alemão, o aluno dará a resposta provavelmente nestes termos: "É 'Rock' professor". O problema aqui presente é que a comunicação se dá na língua materna, e o máximo talvez que o aluno aprenderá será uma lista apenas de palavras, as quais ele emprega em frases formuladas na língua materna e não na língua estrangeira a que pertencem. Até certo ponto é, assim, justificável a aversão do método direto à língua materna. No entanto, há ocasiões em que a língua materna se faz necessária. Palavras abstratas, por exemplo, são extremamente difíceis de ser representadas. Quando imagens não ajudam, gestos e expressões corporais/faciais podem auxiliar, mas, mesmo assim, pode ser que não seja possível transmitir diretamente o significado, como pretende o método. Considerando que não faz sentido o professor mostrar uma imagem e fazer a pergunta "Como isso se chama em alemão?" na língua materna, deve-se, então, ensinar o aluno a compreender essa mesma pergunta feita em língua alemã. Quando o aluno ouvir o questionamento pela primeira vez em alemão, provavelmente dirá ao professor que não está entendendo. O professor poderá falar em tom mais baixo na língua materna a respectiva pergunta e voltar a perguntar, num tom mais firme, na língua estrangeira. Após várias repetições, o aluno entenderá a pergunta e não precisará mais do auxílio da língua materna. Pretender que o aluno entenda, sem o auxílio de sua primeira língua, mesmo que só as palavras compositoras da frase, não parece algo viável. Para uma pessoa que nunca teve contato com o idioma alemão, a palavra 'Deutsch' pode ser qualquer coisa; não será nada óbvio que corresponde à palavra portuguesa 'alemão'. Representá-la, por sua vez, não é tarefa fácil, uma vez que não se trata de algo concreto propriamente dito. Desse modo, o método direto pode ser um entrave na construção de significado em língua estrangeira, pois há limites na comunicação que devem ser levados em conta. A independência do aluno em relação à sua língua é importante para que ele consiga fazer progressos na língua-alvo, mas não deve ser vista como a vilã no aprendizado de uma segunda língua.

2.3 MÉTODOS AUDIOLÍNGUAL E AUDIOVISUAL

O método direto foi o precursor do método audiolíngual. Conforme Neuner e Hunfeld (1993), o método audiovisual desenvolveu-se a partir do método audiolíngual.

O método audiolingual, consoante Neuner e Hunfeld (1993), teve sua origem no período da Segunda Guerra Mundial. A abordagem histórica remete aos EUA. Tinha-se a necessidade de aprender várias línguas no exército para que os soldados pudessem se comunicar na língua-alvo não somente de seus aliados, mas também na de seus inimigos. Por isso foi necessário o desenvolvimento de programas de linguagem que contribuissem para a nova tendência de metodologia de ensino, sendo que a estrutura da língua era parte fundamental desse ensino. Essa tarefa foi assumida, de acordo com Neuner e Hunfeld (1993), pelos linguistas da época, como por exemplo Skinner, Bloomfield e Fries. O método foi desenvolvido no contexto da linguística descritiva estrutural e da psicologia com base na teoria de ensino-aprendizagem, também conhecido como behaviorismo (teoria que versava sobre o processo de condicionamento comportamental). Mesmo depois do término da guerra, houve uma procura elevada para o aprendizado de línguas estrangeiras.

O objetivo adotado nesse método era promover a aquisição de uma linguagem natural, ou seja, aproximar-se ao máximo da linguagem oral do aprendiz com a língua-alvo. Dever-se-ia, portanto, ensinar uma língua estrangeira tão corretamente como a mãe ensina a seu filho a língua materna. O estudo da língua focava-se nas seguintes seqüências de habilidades: ouvir, falar (repetir), ler e escrever, tal como acontece com o ensino da língua materna. O foco era a linguagem oral e não a linguagem escrita, sendo que exercícios de repetição estavam no centro do programa (influência do behaviorismo).

A metodologia de ensino abordada nesse período é claramente apresentada por Pedreiro:

O novo material é apresentado em forma de diálogo; há a dependência de imitação (mimetismo), a memorização de jogos de frases; as estruturas são sequenciadas por meio de análise contrastiva e ensinadas uma de cada vez; padrões estruturais são ensinados utilizando-se de drills de repetição; há pouca ou quase nenhuma explicação sobre a gramática: esta é ensinada por analogia indutiva e não por explanação dedutiva; o vocabulário é limitado e aprendido em contexto; é vasto o uso de fitas cassetes, laboratórios de línguas e recursos audiovisuais; é dada grande importância à pronúncia; a língua materna não deve ser usada; as respostas corretas são prontamente reforçadas; procuram levar os alunos a produzir falas sem erros; há uma tendência de manipular a língua e desconsiderar o significado, ou seja, o que se quer realmente transmitir, comunicar (PEDREIRO, 2002, p. 38).

Com o tempo, conforme Pedreiro (2002), os especialistas perceberam que através desse método a lín-

gua não era de fato voltada para a comunicação, pois utilizam-se de mecanismos automáticos como os de imitação e de repetição, ou seja, tinha-se a dificuldade de desenvolver no aluno a espontaneidade da fala.

Entretanto, vendo-se diante dessa problemática, desenvolveu-se uma nova metodologia: a metodologia audiovisual, que foi, na verdade, uma adaptação à metodologia anterior, conforme já mencionado anteriormente. Suas teorias e seus processos de ensino eram semelhantes, consoante Neuner e Hunfeld (1993), mas o que as diferenciava era a utilização de novos materiais, como por exemplo: o uso de imagens como fotografias, desenhos e vídeos que serviam de base para os exercícios de repetição e de memorização das sentenças, assim como demais atividades interativas. A partir desse momento, houve então uma maior interação entre aluno-professor. O professor não corrigia a oralidade dos alunos numa primeira instância. Isso dava-se somente a partir de várias repetições.

Assim como nos demais métodos, há também sobre esse algumas críticas, como por exemplo as fases rígidas do processo de ensino desenvolviam uma monotonia em sala de aula, aponta Neuner e Hunfeld (1993). Outro ponto a ser observado, conforme destacam os autores, eram os dispositivos de mídia utilizados em sala de aula, cabendo ao professor o papel de "técnico de mídia", que deveria exercer com habilidade, para que pudesse ensinar de maneira eficiente e aproveitar o tempo disponível da melhor maneira possível.

Segundo Neuner, Krüger e Grewer (1981), o método audiovisual/audiolingual prega a aquisição natural, assim como se dá no processo de aprendizado da língua materna. O aprendizado, segundo esse método, deve ocorrer de forma indutiva. A imitação e repetição, tal como assinalado anteriormente, servem de princípios na execução dos exercícios referentes a esse método. O desenvolvimento comunicacional ocorre a partir das situações do cotidiano que são trabalhadas nesse método. As tipologias de exercícios desse método, conforme Neuner, Krüger e Grewer (1981), entre outras, são: exercícios de substituição; exercícios de completar; exercícios de encaixe com figuras que servem de orientação/pista; exercícios em forma de diálogos; reprodução e representação de cenas dialogadas; formação de frases a partir de elementos isolados.

Vários aspectos desse método seguem presentes nas aulas de língua estrangeira. O enfoque em temas do cotidiano permanece hoje presente na maioria dos livros didáticos.

2.4 ABORDAGEM COMUNICATIVA

Até então, para os métodos de ensino de língua estrangeira, foi utilizado o termo método; no entanto, agora tem-se uma nova denominação: abordagem comunicativa. A abordagem, consoante Almeida Filho (2002), é ampla e abstrata. Ela indica ao professor o caminho que deve ser seguido, mas nela podem estar inseridos vários métodos. A abordagem comunicativa também é chamada de “Communicative Approach”. Essa metodologia é centrada no aluno e na sua comunicação e não no estruturalismo.

O objetivo desse ensino, conforme Neuner e Hunfeld (1993), é que se tenha uma comunicação clara e natural, utilizando-se de situações reais na interação social, partindo-se do pressuposto de que o indivíduo se mantém em constante aprendizado. O papel do professor é visto como um “ajudante” no processo de aprendizagem. Os materiais didáticos são adaptados a cada situação em relação aos objetivos e necessidades de cada grupo de alunos. E, com isso, mudaram-se também as formas sociais (individual, em dupla ou em grupo), de acordo com as capacidades do grupo de aprendizes e os objetivos da aula.

Aspectos históricos, de acordo com Neuner e Hunfeld (1993), entre as décadas de 60 e 70 serviram de base para uma maior interação social: a união dos Estados europeus; o aquecimento da mobilidade, tanto no campo profissional como de turismo; o desenvolvimento dos meios de comunicação e fluxos migratórios. Com isso, modificaram-se as características do público-alvo: agora também faziam parte estudantes de cursos profissionalizantes. Diante disso, teve-se a necessidade de formular uma nova metodologia de ensino que realmente levasse as pessoas a comunicar-se na língua-alvo. A língua deixou de ser um sistema de formas e regras e passou a ser vista como aspecto importante da interação social, construção de significado e de sentido.

Remetendo ainda aos aspectos históricos, ao mesmo tempo em que, nos Estados Unidos, o foco do ensino de língua estrangeira ainda se concentrava nas teorias da gramática gerativo-transformacional de Chomsky e na linguística estrutural de Bloomfield, na Europa concentrava-se o ensino do discurso. Hymes (apud CESTARO, 1999) criticava essas teorias, pois, para ele, o ensino de língua estrangeira envolve a competência de comunicação, sendo essa de dois tipos: o saber linguístico e sociolinguístico. Entende-se por saber linguístico o saber referente às formas gramaticais, e o saber sociolinguístico compete ao uso de suas normas. A partir das teorias de Hymes, a comunicação foi avaliada como parte fundamental da didática.

As principais características, conforme Neuner e Hunfeld (1993), a serem observadas são o uso da língua-alvo e da língua materna na sala de aula, isso dependendo das atividades propostas pelo professor. A utilização de textos e diálogos de situações cotidianas na língua a ser estudada ganhava força. Temas como meio ambiente, meios de transporte, viagens, compras, saúde e higiene, percepção e habilidades motoras, trabalho e emprego, formação acadêmica, lazer e entretenimento, relações pessoais e atualidades com temas de interesse geral eram trabalhados em sala de aula. A sequência, tanto das habilidades como da gramática, dependia do planejamento do professor e não de uma sequência, ou seja, o estudo era focado no conteúdo e não em suas formas. Com isso, os textos tinham o objetivo de mostrar os conflitos que estimulassem o aluno a dar opiniões pessoais e os erros eram aceitos na produção da linguagem oral.

3 TEORIA E PRÁTICA

Tomar o cotidiano como ponto de partida para o ensino de uma língua pode ser favorável ao se considerar a questão da competência comunicativa, pois permite a inserção de forma concreta na língua-alvo. Assim, os exercícios também pretendem contemplar a concretização da fala. O aluno simula uma situação, ele assume papéis que, embora fictícios no momento de aula, encaixam-se muito bem num fato real. A construção de significados se dá justamente no processo de incorporar diferentes papéis em diferentes situações. Isso faz com que o processo de aprendizagem se torne mais concreto e palpável. É claro que, se um diálogo for meramente decorado, esse objetivo de comunicação não será atingido. Mesmo que, durante o processo de memorização, se trabalhe bem a pronúncia do aluno, a encenação, por mais autêntica que pareça, não efetivará por si só a comunicação. De certo modo, deve-se levar em consideração que o próprio trabalho de encenação exige a compreensão do que se está dizendo; caso contrário, o personagem dirá uma coisa e fará outra. Se o professor explicar a cena na língua materna e detalhar em cada fala o que está sendo dito, o aluno até será capaz de fazer bem seu papel, mas isso porque atribuiu significação em sua língua materna e não na língua estrangeira, na qual deve ocorrer a comunicação. A abordagem comunicativa coloca, assim, a pronúncia em segundo plano, pois mais importante do que uma pronúncia perfeita é a transmissão de algo com significado e o recebimento de algo com significado. Se uma pessoa domina perfeitamente o sistema de escrita de uma língua, mas a pronúncia é

tão deficitária que não consegue ser entendido através da fala, há igualmente um problema: não há comunicação. Dessa forma, exercícios de pronúncia são necessários também na abordagem comunicativa. Em nossas atividades do PIBID, os exercícios de pronúncia contribuíram para dar sentido às palavras. Os estudantes, ao reconhecerem que as palavras não podiam ser ditas de qualquer forma, passaram a tomar mais cuidado em relação à pronúncia. Foi possível notar que as palavras corretamente pronunciadas passaram a fazer sentido em consonância com a escrita para esses aprendizes. Tivemos essa percepção ao observar a interação dos alunos entre si nas atividades que envolviam dois ou mais estudantes.

A tradução é um resquício, conforme descrito anteriormente, do método de gramática e tradução. Embora ainda muito presente, não parece ser promissor se pensarmos na construção de significados. Se toda vez que o aluno se depara com uma palavra desconhecida e pergunta pelo significado, o professor disser a palavra correspondente na língua materna, ou seja, traduzir, o aluno dificilmente atribuirá um significado na língua estrangeira. Em nossas atividades do PIBID, costumamos fazer uso de imagens para auxiliar o aluno na atribuição de significado. É claro que há palavras com significados mais abstratos e complexos que outras. Embora procuremos nos comunicar sempre na língua-alvo, no caso, em alemão, não abolimos por completo a língua materna. Identificamos como problemática não a língua materna em si, mas a forma como ela é empregada na aula de língua estrangeira. A tradução contínua e ininterrupta não permite que o aluno construa e atribua significados na língua que está aprendendo. A nossa estratégia consiste em fazer uso de imagens, gestos e mímicas. O vocabulário é ensinado da seguinte forma: tomamos uma imagem, um menino fazendo bolha com gomas de mascar, por exemplo. Uma bolsista aponta para a bolha e fala a palavra 'Kaugummi'. É provável que alguns alunos identifiquem como bolha de goma de mascar. Então mostramos um envelope contendo gomas de mascar. Os alunos que estão mascando gomas de mascar são convidados a jogá-las no lixo da seguinte forma: apontamos para o aluno e perguntamos se ele está com goma de mascar. Essa pergunta é posta de forma bem simples, a saber: "Kaugummi?" (Goma de mascar?). Provavelmente o aluno vai reagir falando na língua materna. O passo seguinte será solicitar que coloque na lixeira. Essa solicitação ocorrerá com um gesto; o máximo que diremos é "Kaugummi" e apontaremos para a lixeira. Entendemos que, dessa forma, os alunos

constroem significados na língua estrangeira, indo de um nível mais simples para o mais complexo. Entendemos que esse procedimento também consiste em um tipo de exercício. Ou seja, fazer exercícios não é somente resolver atividades de uma folha, como os alunos, em sua maioria, estão acostumados. A interação em sala de aula mostra-se um resultado positivo do nosso trabalho como bolsistas do PIBID. Acreditamos que isso se deva ao fato dos alunos não verem mais o idioma como algo estranho. Percebemos que o estranhamento, a recepção como algo alheio cedeu lugar a uma familiaridade através da atribuição de sentido. Dessa forma, a comunicação passou a ocorrer lentamente. Os alunos que tiveram uma melhora na pronúncia também mostraram uma melhor compreensão dos exercícios propostos, conseguindo reagir às falas das bolsistas, responder perguntas e passaram a corrigir os colegas. Nós entendemos essa postura entre os alunos (corrigir uns aos outros) como positiva, pois revela um estágio de progresso no aprendizado do idioma: trata-se de um código com significado próprio, que pode ser explicado na língua materna, mas é independente dela. Deve-se ter em vista, a fim de oportunizar a comunicação em língua estrangeira, que, assim como na língua materna, também na língua estrangeira, há normas para a pronúncia e para a escrita. Essas normas podem até ser maleáveis, mas há um limite, o qual sendo ultrapassado rompe com a comunicação. Dessa forma, podemos retornar para a questão do ensino de gramática. Se, por um lado, a abordagem comunicativa não dá tanta ênfase à gramática, por outro lado, se a negligenciarmos, não haverá a construção de significado e sentido, elementos primordiais para haver comunicação. No método de gramática e tradução, o ponto forte eram justamente os exercícios de gramática. Se pensarmos no ensino de língua alemã, o enfoque na gramática pura pode gerar resultados catastróficos. O que procuramos fazer é ensinar gramática de forma indutiva. O aluno realiza exercícios que o conduzem a uma estruturação coerente e significativa das frases. A visualização gráfica tem um papel importante nesse procedimento. Também aqui procuramos oferecer atividades que levem o aluno a construir significados. Por exemplo, os alunos sabiam que a palavra alemã 'sie' significava 'ela' em português e a palavra alemã 'er' significava 'ele'. No entanto, quando se deparavam com esses termos inseridos no contexto da língua alemã, os estudantes ficavam confusos. Tínhamos por objetivo trabalhar os pronomes possessivos. Para isso realizamos a seguinte atividade, antes de introduzir os pronomes possessivos: disponibilizamos uma lista de nomes de pessoas,

havia tanto nomes de mulheres como nomes de homens. Ao lado de cada nome havia a foto da pessoa. A tarefa era classificar em 'sie' (ela) ou 'er' (ele). As pessoas apresentadas no exercício tinham nomes alemães, o que era necessário para estar de acordo com a proposta da atividade. Esse exercício serviu de preparação para a introdução dos pronomes possessivos. A gramática é, assim, também relevante para desenvolver a competência comunicativa. Percebemos que repensar os exercícios de gramática pode ser um bom meio de facilitar o ensino e aprendizado da língua estrangeira. Ao perguntar para um aluno como ele se chama (Wie heißt du?), recebemos a seguinte resposta: Wie heißt X. Embora não se possa afirmar que esse é um erro puramente gramatical, pois se pode afirmar que há erro de significado de palavra, tal como confundir 'como' (wie) com 'eu' (ich). O aluno se valeu de elementos presentes na pergunta para fornecer a resposta. Explicamos na língua materna o erro cometido: para a pergunta 'Como você se chama?' a sua resposta foi: Como se chama X. O aluno achou graça, compreendeu a falta de sentido e desde então responde corretamente a essa pergunta. Após esse erro, passamos a trabalhar exercícios de tabelas, em que os alunos deveriam preencher a conjugação correta do verbo. Em vez de ser maçante, como se poderia supor, os alunos mostraram interesse e motivação na realização de tais exercícios. O uso de tabelas favorece uma visualização gráfica das estruturas frasais. Outra vantagem é que não há necessidade de longas explicações gramaticais. No final da folha são apresentadas todas as conjugações verbais. Cabe aos alunos a tarefa de copiá-las corretamente para dentro das tabelas. Um próximo passo é realizar a mesma atividade modificando as frases, mas mantendo os mesmos verbos, com a diferença de que não os receberão conjugados, apenas no infinitivo, cabendo aos próprios discentes lembrar as formas verbais.

Segundo Huneke e Steinig (2010), se o estudo consciente da gramática é trabalhado, a fim de que a aquisição da língua seja facilitada e aprimorada, esse deve ser apresentado de uma forma facilitada, permitindo ao estudante um rápido acesso aos principais conhecimentos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conhecimento dos diferentes métodos de ensino de língua estrangeira é importante para o planejamento das aulas, bem como na formulação de exercícios. Basear-se num único método pode tornar as aulas deficitárias. Estudar as tipologias de exercícios é fundamen-

tal para compreender as propostas de atividades dos livros didáticos, bem como desenvolver as suas próprias propostas de trabalho. Citamos brevemente algumas tipologias de exercícios. As abordadas por Neuner, Krüger e Grever (1981) buscam contemplar os diferentes níveis em que se encontram os alunos no aprendizado de língua estrangeira. A solicitação da elaboração de um texto está no último estágio da sequência de exercícios, por exigir, além de vocabulário, conhecimento de componentes gramaticais e de estrutura frasal. Mesmo nesse tipo de atividade há variações de complexidade, pois se pode fornecer ou não as palavras-chave para a escrita do texto, por exemplo.

A abordagem comunicativa, corretamente compreendida e empregada, apresenta boas contribuições para a elaboração de atividades de sala de aula. Ela favorece a interação dos indivíduos e oportuniza situações concretas de aprendizado. Desenvolver a competência comunicativa é um objetivo que pode ser alcançado com o emprego de atividades presentes em outros métodos, não somente os da abordagem comunicativa. Elementos visuais, sonoros e outros podem ser de grande valia para a construção de significados no processo de aquisição de uma língua estrangeira. Os gestos e expressão corporal, principalmente facial, auxiliam significativamente na comunicação em outro idioma. A língua materna pode ser uma ferramenta necessária, mas deve ser empregada com cautela.

Por fim, deve-se considerar que as análises presentes neste trabalho não pretendem ser exaustivas, e a exposição de partes de conteúdos ocorreu de forma seletiva, podendo-se aprofundá-las. Procurou-se aqui estabelecer algumas reflexões que podem auxiliar no desenvolvimento de propostas de atividades em sala de aula. Foram trazidas algumas tipologias de exercícios. Na medida do possível, foram apresentadas no contexto do método que se inserem. Procurou-se mostrar que conhecer os mais variados tipos de atividades e seus objetivos faz-se necessário para uma montagem mais adequada da sequência de exercícios. Conclui-se, assim, que a qualidade de uma aula se reporta a um bom planejamento, o que envolve, entre outros aspectos, estudo, reflexão e preparo de material.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.
- CESTARO, Selma Alas Martins. **O ensino de língua estrangeira: história e metodologia**. São Paulo: Mandruvá, 1999.

Disponível em: <<http://www.hottopos.com.br/videtur6/>>. Acesso em: 12 out. 2014.

FERNÁNDEZ, Yamilka Rabasa. **O método direto no panorama histórico do ensino de línguas no Brasil**. set. 2010. Disponível em: <<http://www.sala.org.br/index.php/estante/academico/298-o-metodo-direto-no-panorama-historico-do-ensino-de-linguas-no-brasil>>. Acesso em: 12 out. 2014.

HUNEKE, Hans-Werner; STEINIG, Wolfgang. **Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung**. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2010.

LIMA, Jilvania. **As metodologias do ensino de língua estrangeira: breves comentários**. ago. 2008. Disponível em: <<http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/ver.php?idtexto=232>>. Acesso em: 12 out. 2014.

LIMA, Nayra Silva; SILVA FILHO, Marcelo Nicomendes dos Reis. A abordagem comunicativa no processo de aquisição de língua inglesa. **Web-Revista SOCIODIALETO**, Campo Grande, v. 3, n. 9, mar. 2013. Disponível em: <[\[sociodialeto.com.br/edicoes/14/01042013010917.pdf\]\(http://sociodialeto.com.br/edicoes/14/01042013010917.pdf\)>. Acesso em: 12 out. 2014.](http://</p></div><div data-bbox=)

NEUNER, Gerhard; KRÜGER, Michael; GREWER, Ulrich. **Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht**. Berlin: Langenscheidt KG, 1981.

NEUNER, Gerhard; HUNFELD, Hans. **Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts: Eine Einführung**. Berlin: Langenscheidt, 1993.

PEDREIRO, Silvana F. **O movimento comunicativo de ensino de línguas estrangeiras no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Linguística), Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2002.

RODRIGUES, Luiz Carlos Balga. Reflexões sobre a abordagem comunicativa no francês língua estrangeira: seu apelo sedutor e a ilusão do aprendizado. **Cadernos Neolatinos**, dez. 2010. Disponível em: <<http://www.letras.ufrj.br/neolatinas/pages/publicacoes/cadernos-neolatinos/ano-ix—ndeg-6-e-7/ano-ix—ndeg-7/apresentacao.php>>. Acesso em: 12 out. 2014.

A LEITURA DE TEXTOS NAS AULAS DE LÍNGUA ALEMÃ

READING TEXTS IN GERMAN LANGUAGE CLASSES

*Caroline Raquel Schäfer*¹

*Martina Sperling*²

*Thainá Mücke*³

RESUMO: A leitura em língua estrangeira apresenta desafios que não estão presentes na leitura em língua materna, como o vocabulário restrito dos alunos e a falta de conhecimento da cultura do país, onde a língua é falada. Dessa forma, convém elaborar um trabalho de pré-leitura, leitura-descoberta e pós-leitura para que o processo seja bem-sucedido. Assim, apresentamos, no artigo, os procedimentos envolvidos na leitura de um texto, assim como sua escolha, a ativação dos conhecimentos prévios e a introdução do vocabulário essencial, a formação de hipóteses, a leitura e compreensão e posteriores possibilidades de atividades. Em um segundo momento, compartilharemos o trabalho com leitura desenvolvido em uma escola municipal de Ivoti – Rio Grande do Sul, no subprojeto de língua alemã do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Portanto o artigo tem como objetivo apresentar passos que podem ser seguidos na leitura em língua estrangeira, para que essa seja significativa para os alunos.

Palavras-chave: Língua Alemã. Texto. Leitura. Língua Estrangeira. PIBID.

ABSTRACT: Reading in a foreign language raises some challenges which are not present when reading in a mother tongue, such as the students' restrictive vocabulary as well as not knowing the culture of the country where the language is spoken. It is therefore useful to elaborate a pre-reading, while-reading and post-reading task for the process to be successful. Hence, in the article the procedures involved in reading a text are presented, as well as its choice, the activation of prior knowledge and the introduction of essential vocabulary, the formation of hypotheses, reading and comprehension and possible later activities. In a second moment, a reading project will be shared that was developed in a municipal school in Ivoti - Rio Grande do Sul, which is part of a sub-project in German Language of the Institutional Program of Scholarships for Teaching Initiation (PIBID). Therefore, the article aims to present steps that may be followed while reading in a second language so that the reading will be meaningful for the students.

Keywords: German language. Text. Reading. Foreign Language. PIBID.

1 INTRODUÇÃO

No desenvolvimento do trabalho como bolsistas do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) no subprojeto de língua alemã, procuramos selecionar atividades que exercitem as quatro habilidades comunicativas – ler, falar, ouvir e escrever. De acordo com a autora Roberta Cristina Sol Fernandes Stanke (2008, p. 10):

No final dos anos 1970, porém, o desenvolvimento da abordagem comunicativa começou a trazer o texto escrito de volta à cena na aula de língua estrangeira. As quatro habilidades comunicativas – ler, falar, ouvir e escrever, não necessariamente nesta ordem – passaram a ter igual peso na aula de língua estrangeira.

¹ Graduanda em Letras – Português/Alemão pelo Instituto Superior de Educação Ivoti (ISEI), bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

² Graduanda em Letras – Português/Alemão pelo Instituto Superior de Educação Ivoti (ISEI), bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

³ Graduanda em Letras – Português/Alemão pelo Instituto Superior de Educação Ivoti (ISEI), bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

No presente artigo, limitar-nos-emos a apresentar as etapas a serem consideradas na leitura de textos em língua alemã. A leitura é um processo complexo, no qual o leitor precisa ativar diversos conhecimentos e fazer uso de estratégias para poder compreender um texto. Em uma sala de aula, o professor precisa organizar o momento de leitura de forma a facilitar esses processos. Isto é, além de selecionar um texto, ele será responsável por planejar um trabalho que auxilie os alunos nessa tarefa.

Dessa forma, o objetivo do artigo é apresentar procedimentos envolvidos na leitura de textos em língua alemã. Primeiramente, descreveremos os critérios a serem adotados na escolha do texto. Após, explicaremos como os conhecimentos prévios podem ser ativados e justificaremos a introdução do vocabulário essencial antes da leitura. Em seguida, apresentaremos o processo de leitura e compreensão e posteriores possibilidades de atividades. Na última parte, compartilharemos o trabalho com leitura desenvolvido em uma escola municipal de Ivoti – Rio Grande do Sul, no subprojeto de língua alemã do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID).

2 DESENVOLVIMENTO

A leitura de textos em língua estrangeira é uma atividade importante a ser desenvolvida, considerando aspectos positivos promovidos na aprendizagem, no intelecto, na vida social e na bagagem cultural dos alunos. Porém, para que essa atividade apresente resultados consistentes, é necessário que os professores considerem procedimentos a serem realizados antes, durante e após a leitura.

Nos subcapítulos seguintes, elucidaremos esses procedimentos e apresentaremos formas de realizá-los. São eles: a escolha do texto; a ativação dos conhecimentos prévios; a introdução do vocabulário; leitura e compreensão do texto e atividades de pós-leitura.

2.1 A ESCOLHA DO TEXTO

O primeiro momento é a escolha do texto, quando se consideram os seguintes elementos: o nível linguístico dos alunos e do texto e os temas.

O nível linguístico diz respeito aos conhecimentos e às competências já adquiridas pelos estudantes na língua estrangeira. Ao optar por um texto, é desejável que esse nível seja respeitado, de forma que a leitura seja desafiadora, sem ser desmotivante. Isso significa que o texto pode apresentar novos vocábulos, porém deve englobar estruturas frasais e vocabulário já dominado pela turma. Dessa forma, a leitura será realizada com relativa facilidade e introduzirá outros conteúdos.

Dentro da escolha do tema, a faixa etária, o contexto social e os interesses dos educandos precisam ser observados. Crianças, adolescentes e adultos estão em estágios diferentes de desenvolvimento, ou seja, na infância, o pensamento abstrato ainda não está desenvolvido, enquanto que, na adolescência e principalmente na vida adulta, informações mais complexas podem ser processadas. Por esse motivo, textos com situações cotidianas, por exemplo, um relato de um dia na escola ou a descrição da família, são mais apropriados para as crianças; por outro lado, textos de caráter argumentativo e reflexivo devem ser destinados aos adolescentes e aos adultos. O próximo aspecto é o contexto social, pois alunos provenientes de famílias com maior acesso aos bens culturais e com maior escolaridade terão mais facilidade com determinados assuntos trabalhados em aula. Da mesma forma, crianças do meio rural podem ter mais conhecimentos sobre animais, plantas e agricultura.

A seleção do texto é, assim, um momento importante, pois, segundo Roberta Cristina Sol Fernandes Stanke (2008, p. 11), a leitura em língua estrangeira pode ser uma tarefa difícil para os alunos, o que pode ser percebido na avaliação que faz de sua própria experiência:

Nas aulas de língua alemã que ministrava, percebia que um dos maiores receios dos alunos era ler um texto escrito. No momento em que os alunos se deparavam com a primeira palavra desconhecida, a insegurança já começava a surgir; na segunda palavra, o medo, e na terceira, pensavam que não conseguiriam; e muitos até desistiam de ler o texto.

Considerando esse trecho, justifica-se levar em conta diversos critérios na escolha do texto, com o objetivo de tornar a leitura em língua estrangeira uma atividade possível e que gere bons resultados no desenvolvimento linguístico dos alunos.

2.2 A ATIVAÇÃO DOS CONHECIMENTOS PRÉVIOS

Após a escolha, o passo seguinte é a ativação dos conhecimentos prévios, que ocorre antes da leitura e que tem como objetivo identificar aquilo que os alunos já conhecem ou de que têm vaga noção sobre o tema do texto. Esses conhecimentos estão, muitas vezes, esquecidos e precisam ser reativados.

Uma maneira de iniciar essa etapa é através da exploração do título do texto. O professor pode mostrá-lo à turma e instigá-la a falar sobre as hipóteses formuladas a respeito do tema do texto, sobre o possível gênero textual e sobre as situações que encontrarão na leitura. A seguir, podem ser utilizadas as imagens que acompanham o texto ou as selecionadas pelo professor e que funciona-

rão da mesma forma que o título, porém exigirão uma outra competência: a interpretação de imagens. Outra possibilidade é o uso de músicas e vídeos que apresentem a mesma temática do texto e que provoquem reflexões sobre ela, preparando, dessa maneira, os alunos para a leitura. Ainda se pode utilizar objetos que tenham ligação com o assunto e que proporcionem uma experiência sensorial, o que facilita o estabelecimento de relações entre a leitura e os conhecimentos dos educandos.

Sobre a formação de hipóteses, Kleiman (citado por STANKE, 2008, p. 33), traz que essa é essencial para que se possa realizar uma leitura, pois se precisa ativar os conhecimentos acerca do tema do texto, para que se possa relacionar as suas informações ao que já se sabe e refletir sobre o seu sentido. A partir da leitura, então, fazem-se comparações entre o que o texto realmente trata e as hipóteses antes formuladas, ou seja, reflete-se sobre aspectos que se confirmaram e outros que talvez não constam no texto. Assim, consegue-se avaliar os próprios conhecimentos e aprimorar os seus conhecimentos.

A ativação dos conhecimentos prévios é, assim, importante, pois torna o primeiro contato com o texto mais fácil, já que os alunos iniciam a leitura com alguns saberes lembrados e inseridos na temática. Além disso, esse momento funciona como uma motivação, ao passo que estimula a turma a falar e a interessar-se pelo assunto.

2.3 A INTRODUÇÃO DO VOCABULÁRIO

O próximo passo antes da leitura do texto pode ser o trabalho com o vocabulário essencial para a compreensão geral. Esse momento é relevante, pois se sabe que os alunos não precisam entender todas as palavras presentes no texto, mas, se souberem o significados das principais, conseguirão compreender o seu sentido global.

O equívoco de que a compreensão de todos os vocábulos do texto é indispensável a seu entendimento acaba frustrando os leitores no primeiro contato com a leitura. Dessa forma, o professor de língua estrangeira trabalhará o seu conteúdo principal, a fim de facilitar o passo seguinte: a leitura.

Há diferentes atividades que proporcionam a memorização de palavras e seus significados, como jogos de memória que relacionem palavras e imagens, dinâmicas com gestos, atividades de pesquisa em dicionários e o uso delas em frases e expressões. Isso é importante, pois:

O processo de aprendizagem necessariamente envolve compreensão, assimilação (memória), atribuição de significado e estabelecimento de rela-

ções entre o conteúdo a ser apreendido e os conteúdos a ele relacionados e já armazenados (PANTANO; ZORZI, 2009, p. 23).

Desse modo, a aprendizagem de um vocabulário não se restringirá a um determinado momento, mas será assimilada e reempregada em outros contextos. O trabalho com as palavras-chave possibilita, então, o entendimento do texto e torna a leitura em língua estrangeira mais prazerosa, ao passo que os alunos conseguem compreender o que leem.

2.4 LEITURA E COMPREENSÃO DO TEXTO

O momento da leitura pode ser organizado de mais de uma maneira: o professor realiza a primeira leitura em voz alta, e os alunos apenas ouvem ou já recebem o texto para acompanhar, ou os alunos realizam a leitura silenciosa e após em conjunto. Ambas as formas podem ocorrer ao longo do trabalho com um texto, já que são complementares. Durante esse processo, diversas competências serão desenvolvidas, como a compreensão do texto, o reconhecimento de palavras e expressões da língua estrangeira e o exercício da pronúncia.

A leitura realizada em voz alta exercitará a compreensão auditiva, pois sem ter o texto em mãos os alunos esforçam-se para entender aquilo que é lido. Embora não identifiquem todas as palavras e não saibam o significado de todas elas, eles captarão a temática ou a situação do texto. Esse tipo de leitura poderá ocorrer antes do contato com o texto escrito ou após ele, mas só será exclusiva caso o objetivo maior seja a compreensão através da audição. De outra forma, acompanhará as outras formas de leitura.

A leitura silenciosa, por sua vez, permitirá que os alunos processem as informações a seu tempo e já se deparem com a grafia das palavras. Isso será positivo, na medida em que precisam depreender o sentido do texto a partir das suas próprias hipóteses; será um momento de confronto com a língua, no qual usarão aquilo que já sabem para entender o todo.

A compreensão do texto diz respeito ao conteúdo e ao sentido. Durante e após a leitura, será o momento no qual os alunos refletirão sobre o assunto e sobre as ideias expostas no texto, identificarão seu gênero textual e perceberão se é cômico, dramático, romântico, descritivo, argumentativo ou poético. A compreensão exige mais do que a decodificação das palavras; exige do leitor a capacidade de juntá-las e de, a partir dos seus conhecimentos, construir a sua interpretação. Além disso, pode ser o momento de compartilhar as impressões, pois cada um percebe o texto de uma forma distinta.

O contato com o texto permite que o aluno relembre e reconheça palavras já estudadas, o que favorece a memorização e o entendimento delas em contextos distintos. Outro aspecto é a criação de hipóteses sobre o significado dos vocábulos desconhecidos. Ao ler uma frase, o aluno pode saber o significado de um verbo e de um adjetivo, mas desconhecer o de um substantivo, porém pelo contexto pode imaginar do que se trata. Outro processo, segundo Roberta Cristina Sol Fernandes Stanke (2008, p. 21), é a análise de expressões:

Analisando expressões: determinação do significado de uma expressão ou palavra, a partir de sua decomposição e análise de suas partes. Essa estratégia é de grande importância do ensino/aprendizagem da língua alemã, pelo seu rico processo de formação de palavras. O título do livro *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (Manual da aula de línguas estrangeiras) pode ser compreendido através do emprego dessa estratégia. Decompondo o título, tem-se Hand (mão) + Buch (livro), Fremd (estrangeiro) + Sprachen (línguas) + Unterricht (aula).

O trabalho com textos, ao confrontar os alunos com a língua estrangeira, acaba por favorecer a expansão do vocabulário e o domínio da leitura.

A leitura proporcionará também o trabalho com a pronúncia das palavras à medida que os alunos repetem e entonam as frases; além disso, quando o texto permitir um trabalho de dramatização, os alunos podem ensaiar o texto repetidas vezes. O professor, ao perceber que determinadas palavras são de difícil pronúncia para a maioria da turma, pode focar a atenção nelas, seja repetindo-as ou criando alguma dinâmica.

2.5 ATIVIDADES DE PÓS-LEITURA

Após a realização da leitura, atividades podem ser desenvolvidas a fim de aprofundar a compreensão do texto, reconhecer aspectos da cultura do país da língua-alvo, explorar questões gramaticais da língua estrangeira e propor a dramatização do texto, quando possível.

Durante a leitura, os alunos iniciam o processo de compreensão do texto, porém o professor pode propor atividades que os ajudem a refletir mais profundamente sobre os sentidos do texto, evitando, assim, que a leitura seja superficial ou ingênua. Pode-se elaborar perguntas, pedir para que cada grupo discuta sobre um aspecto do texto, sugerir que façam uma pesquisa sobre temas da atualidade que tenham relação com a leitura, analisar metáforas, ironias ou palavras com duplo sentido ou, ainda, assistir vídeos que tragam algum assunto do texto.

Os textos em língua estrangeira, sejam eles didáticos ou literários, apresentam normalmente aspectos da

cultura do país falante. Os livros didáticos, ao descreverem pessoas, acabam por apresentar como elas vivem, estudam, trabalham e se divertem; além disso, trazem cidades e pontos turísticos daquele país. A literatura, de forma parecida, também apresenta personagens, lugares e modos de pensar, que acabam por aumentar o entendimento sobre a cultura estrangeira. Assim, o trabalho após a leitura pode sensibilizar os estudantes para a percepção desses aspectos.

A partir do texto, pode-se trabalhar questões específicas da língua estrangeira, como a conjugação dos verbos, classe de palavras, expressões, tempos verbais e produção textual. O professor pode selecionar algumas frases que estejam, por exemplo, na primeira pessoa do singular e pedir para que a escrevam na terceira pessoa do singular. Entre as atividades, os alunos podem escrever um outro final, um comentário sobre o texto ou, ainda, sobre alguma situação parecida já vivenciada por eles.

O texto possibilita ainda que o professor proponha um trabalho de dramatização; assim os alunos ensaiam e apresentam-no para a turma. Como há uma variedade de gêneros textuais, cada um precisará ser trabalhado de uma maneira, a fim de que suas características sejam consideradas. Assim, textos com diálogos ou narrativos são mais facilmente representados, pois exigem somente que os alunos memorizem as falas e deem a adequada entonação. Para que a situação fique mais próxima da realidade, podem ser usados objetos, figurinos e músicas. Textos informativos ou argumentativos, por sua vez, não podem ser representados em sua forma original, porém se pode solicitar que os alunos identifiquem os temas presentes e criem uma cena sobre um deles. Dessa forma, se um dos temas do texto for, por exemplo, injustiça, um grupo pode apresentar uma situação do cotidiano, na qual essa questão está presente. Essa atividade estimulará a memorização e, conseqüentemente, a fixação de determinadas expressões em língua alemã. Ao tratar-se de uma notícia, os alunos podem apresentá-la como se fosse um telejornal. Ou, se o professor trouxer piadas, os discentes podem treinar o texto em duplas e reproduzi-lo para a turma, utilizando recursos tecnológicos, como a gravação de um vídeo, ou apresentarem formato de *stand up*. Para que os estudantes se comprometam e as atividades sejam executadas com seriedade, propõe-se que eles tenham a oportunidade de apresentá-las às outras turmas e à comunidade.

Percebe-se que um único texto permite um trabalho amplo, pois diversos aspectos e competências podem ser treinados e estimulados a partir dele, como o

domínio da gramática, a pronúncia, a interpretação, a dramatização e a cultura do país falante da língua estrangeira. Cabe ao professor, portanto, selecionar quais atividades são mais adequadas ao grupo com que trabalha e quais as possibilidades de trabalho com o texto escolhido.

3 EXPERIÊNCIAS NO TRABALHO COM TEXTOS

Em março de 2014, iniciamos nossa atuação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência em uma escola municipal de Ivoti, Rio Grande do Sul, onde desenvolvemos um projeto de língua alemã com duas turmas, uma de sexto e outra de sétimo ano, no período do contraturno.

No início do ano letivo, os alunos puderam optar se tinham interesse em participar dessa atividade. Isso significa que ela não faz parte do currículo obrigatório e não tem, necessariamente, relação com as atividades desenvolvidas nas aulas de língua alemã curriculares. Dessa forma, temos liberdade para determinar como e quais conteúdos serão estudados.

As atividades desenvolvidas objetivam melhorar o rendimento dos alunos na língua alemã. Trabalhamos o vocabulário, as expressões, a recepção e produção de textos, assim como a produção oral e a competência auditiva. Apresentaremos neste artigo, porém, somente atividades de leitura de textos realizadas em nosso projeto.

O primeiro texto que utilizamos era de humor, estava organizado em forma de diálogo e apresentava a seguinte situação: Uma menina elogia o gosto do café para a sua tia e pergunta a sua origem. Ela responde que o tio o trouxe do Brasil, fato que deixa a sobrinha surpresa, pois ela se pergunta como o café ainda estava quente se tinha vindo de lá até a Alemanha. Para a motivação ao tema, trouxemos café em pó em um pote escuro e pedimos para que os alunos dissessem o que havia ao sentirem o aroma. Assim, conseguimos introduzir o assunto principal da aula. Em seguida, distribuímos uma folha com uma imagem referente a esse texto e com afirmações em que os alunos marcariam se eram “verdadeiras ou falsas”. Essa atividade exigiu dos alunos a interpretação da imagem e, ao mesmo tempo, introduziu as personagens e o cenário. A etapa seguinte possibilitou a ativação dos conhecimentos prévios e a aprendizagem das palavras-chave do texto, ao passo que colocamos cartões com imagens e com palavras no chão e pedimos aos alunos para que associassem as palavras às imagens que já conheciam e, depois disso, as profes-

soras relacionaram as palavras desconhecidas por eles. Após, realizamos um jogo de memória e uma competição de escrita das palavras. Na sequência, lemos o texto em voz alta para os alunos, e depois eles repetiram as frases do texto oralmente em conjunto para trabalhar a pronúncia das palavras. Isso foi possível, pois o texto era curto. Por fim, cada dupla releu o texto e preparou uma dramatização para apresentar aos colegas.

Outro texto que utilizamos desse gênero chama-se *Haarprobleme* (problemas de cabelo), que traz a situação de uma mãe e sua filha olhando fotos do passado e a menina pergunta quem é aquela pessoa da foto. A mãe responde que é o pai da menina, quando mais jovem. Ela surpreende-se e pergunta à mãe por que atualmente seu pai é careca. A mãe responde que o motivo é que ele pensa muito; a menina, no entanto, retruca, dizendo que não entende como seu professor tem tanto cabelo. Dessa maneira, para introduzir o assunto do texto, iniciamos a motivação pelo título através de um jogo da forca. Assim que os alunos descobriram a palavra, fizemos com que eles a separassem, *Haar (cabelo) + Probleme (problemas)*, e juntassem os dois significados, a fim de entender o título. Retiramos as palavras-chave do texto e procuramos introduzir os termos através de gestos, como a expressão *vor vielen Jahren*, com a qual utilizamos o gesto de indicar a mão para trás de nosso corpo, pois seu significado é “há muitos anos”. Em seguida, colamos a imagem referente ao texto no quadro e pedimos que cada aluno escrevesse palavras relacionadas ao que via na imagem ao redor da mesma, a fim de criar hipóteses sobre a história a ela vinculada. A seguir, os alunos ouviram, primeiramente, a leitura feita pelas professoras e somente depois receberam o texto para a realização de uma nova leitura, acompanhada da folha com o texto. Para que iniciassem o processo de memorização do texto, aplicamos uma atividade de ditado em pé, na qual os alunos foram divididos em grupos, e em um dos lados da sala havia o texto completo e no outro o texto com lacunas. Desse modo, os alunos olhavam qual era a lacuna que precisavam completar e andavam até o outro lado para ver a frase no texto, tentavam fixar e voltavam para escrever na folha com as lacunas. Depois dessa dinâmica, entregamos o texto recortado e, em duplas, os alunos tiveram que colocá-lo em ordem. Para trabalhar a pronúncia, trouxemos palavras que tivessem o mesmo fonema das palavras-chave do texto; assim, os alunos puderam repetir a pronúncia de certos sons várias vezes. Por fim, o trabalho com a leitura do texto, quando eles apresentaram aos colegas, o que foi uma tarefa mais fácil após a repetição dos fonemas.

Trabalhamos, ainda, com mais um texto do mesmo gênero denominado *Leicht oder schwer?*, que significa “leve ou pesado?”. Nesse texto, há a situação de uma sala de aula e a professora faz uma pergunta: “O que é mais pesado: um quilo de ferro ou um quilo de penas?” e discute com uma menina, que insiste em dizer que um quilo de ferro é mais pesado. Para a motivação para a leitura desse texto, levamos objetos de vários tamanhos e pesos, para que os alunos avaliassem o que é mais pesado e o que é mais leve. A partir dos adjetivos que abrangiam o texto, trouxemos outros adjetivos para trabalhar com os alunos. Os alunos receberam uma folha com adjetivos e tiveram que ligar os adjetivos opostos. Depois disso, utilizamos gestos para fixar o significado dos adjetivos e repetimos as palavras para exercitar a pronúncia. A seguir, colocamos imagens sobre uma mesa, e cada aluno escolheu uma para descrever com esses adjetivos. Para fixar mais a sua escrita e também a pronúncia, realizamos um jogo de bingo, em que os alunos montavam sua cartela. A atividade seguinte foi uma folha com frases, em que os alunos completariam com o adjetivo adequado para o substantivo que era descrito. Para que os alunos memorizassem bem os adjetivos opostos, trouxemos um jogo de memória e mais algumas atividades envolvendo os adjetivos. Por fim, entregamos o texto para que realizassem uma leitura silenciosa e, depois disso, lemos o texto em voz alta no grande grupo, e os alunos ensaiaram o texto em duplas para apresentar aos colegas. Nessa etapa, utilizaram alguns materiais para simbolizar os objetos do texto e representar de forma mais autêntica.

As atividades realizadas no projeto de língua alemã demonstram, assim, que a leitura é um processo complexo e estruturado em várias etapas. O contato com o texto parece ser, em um primeiro momento, o principal momento da leitura, porém, para que o aluno de língua estrangeira entenda aquilo que lê, é preciso ajudá-lo na ativação dos conhecimentos prévios, na descoberta do vocabulário e na interpretação do texto. Essas etapas podem, assim, ocupar mais tempo do que a leitura em si, pois são importantes para o funcionamento de todo o processo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo apresenta, portanto, as estratégias que colaboram no desenvolvimento da leitura em língua estrangeira. Embora a leitura em língua materna seja também, por muitas vezes, um desafio, os aprendizes de uma nova língua deparam-se com palavras e es-

truturas desconhecidas, o que pode desmotivá-los a concluir essa tarefa.

Essas estratégias incluem a escolha de um texto adequado ao nível linguístico e à faixa etária dos alunos, a ativação dos conhecimentos prévios, a introdução das palavras-chave e a seleção de atividades pós-leitura que auxiliem os estudantes na construção do sentido do texto.

Os objetivos de leitura são diferentes; assim cada professor saberá melhor se precisa utilizar todas as estratégias. Se o texto conter, por exemplo, uma linguagem muito fácil e um tema familiar para o grupo, então as etapas de introdução das palavras-chave e de ativação dos conhecimentos prévios podem ser dispensadas ou feitas de forma rápida.

Além disso, foram expostos os aspectos positivos do trabalho com textos, pois esses ampliam os conhecimentos da gramática da língua estrangeira, proporcionam o contato com a cultura do país falante, exercitam a pronúncia e permitem que a dramatização seja explorada. Outro aspecto ressaltado foi o entendimento global do texto, pois os aprendizes de uma língua estrangeira devem ser orientados a compreender as ideias e os acontecimentos centrais de um, postura que tornará a leitura mais fácil e eficaz.

A apresentação de algumas atividades de leitura desenvolvidas no projeto de língua alemã do PIBID demonstrou que os textos podem ser apresentados para os educandos de forma variada, lúdica, criativa e reflexiva, com o objetivo de facilitar o entendimento do texto.

Considerando os aspectos citados, fica claro que a leitura em língua estrangeira é uma atividade possível e que pode trazer resultados positivos na aprendizagem; para isso, porém, as estratégias apresentadas deveriam ser consideradas na elaboração da sequência de trabalho.

REFERÊNCIAS

- PANTANO, Telma; ZORZI, Jaime Luiz. **Neurociência aplicada à aprendizagem**. São José dos Campos: Pulso Editorial, 2009.
- STANKE, Roberta Cristina Sol Fernandes. **O ensino do alemão para o fim específico da leitura**: conscientização, estratégias, compreensão. 2008. 140 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2008. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp088157.pdf>>. Acesso em: 16 out. 2014.

A INSERÇÃO DA MÚSICA NO ESPAÇO ESCOLAR: PIBID – Ensino Médio

THE INSERTION OF MUSIC IN THE SCHOOL ENVIRONMENT: PIBID – High School

Leandro Freitas¹
Maico Carlos Fleck²

RESUMO: O presente artigo foi desenvolvido como parte integrante da prática do ensino da música em escolas públicas. A abordagem consistiu na realização de entrevistas com alunos e professores buscando legitimar e estruturar a atuação dos professores de música. A análise de dados foi realizada a partir da organização das informações coletadas quanto à contextualização e à importância do trabalho de música em sala de aula. As atividades aqui relatadas foram desenvolvidas com alunos de cinco turmas do Ensino Médio na Escola Estadual Princesa Isabel, localizada na cidade de Estância Velha-RS. Os avanços percebidos no decorrer das aulas comprovaram de forma satisfatória a importância de ações voltadas à musicalização dentro do espaço escolar.

Palavras-chave: Educação musical. Docência. Construção musical.

ABSTRACT: The present article was developed as part of Music teaching in public schools. The approach consisted of interviews with students and teachers, seeking to legitimate and structure the Music teachers' performance. The data analysis was accomplished based on the organization of information collected concerning the contextualization and relevance of working with Music in classes. The activities reported here were developed with students from five High School classes at Escola Estadual Princesa Isabel, a state school located in the town of Estância Velha, in RS. The improvement noticed during the classes satisfactorily proved the importance of actions directed to Music teaching in the school environment.

Keywords: Musical education. Teaching. Musical construction.

1 INTRODUÇÃO

A importância do ensino da música no espaço escolar é um assunto que vem sendo difundido mais intensamente nos últimos tempos, especialmente depois que a Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, foi sancionada pelo presidente Lula, determinando a presença do ensino de música nas escolas de Educação Básica. A

partir daí, algumas ações foram criadas no sentido de levar a música para os espaços escolares através de projetos e iniciativas que contemplem o ensino da música, inclusive em turmas de Ensino Médio. Cabe ressaltar que a música não necessita ser componente exclusivo, mas precisa ser contemplada no âmbito escolar.

O PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), mantido pela Capes (Coordenação

¹ Cursando graduação em Música pelo Instituto Superior de Educação Ivoti (ISEI). É professor na Educação Infantil em duas escolas de Educação Infantil em Novo Hamburgo (Escola Ser Criança e Escola Baby House). Dirige o projeto "Música na Comunidade" no Bairro Rincão em Novo Hamburgo em espaço concedido pela Igreja Adventista da Promessa. É bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência no Subprojeto Música e atua na Escola Estadual de Ensino Médio Princesa Isabel na cidade de Estância Velha.

² Cursando graduação em Música pelo Instituto Superior de Educação Ivoti (ISEI). É professor de música na escola de educação infantil Pedacinho do Céu e escola de educação infantil Meu Cantinho, ambas localizadas no município de Ivoti-RS. É bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência no Subprojeto Música e atua na Escola Estadual de Ensino Médio Princesa Isabel na cidade de Estância Velha.

de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e desenvolvido por alunos da Graduação em Música do ISEI (Instituto Superior de Educação Ivoti), em escolas públicas da região, tem trabalhado a inserção da música em turmas dos Ensinos Fundamental e Médio. Nesse sentido, algumas ações foram pensadas visando introduzir a música no espaço escolar, procurando motivar os alunos a participar das aulas, entendendo a importância e os efeitos dessa prática. A implementação do programa exige, todavia, uma sistematização que contemple desde a questão do movimento até a prática vocal, voltada a grupos que estão tendo seu primeiro contato com a música de forma sistemática. O principal critério para a seleção das escolas foi o resultado da avaliação do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). As escolas inseridas no programa PIBID apresentam um baixo IDEB. Foram contempladas escolas das cidades de Ivoti, Estância Velha e Lindolfo Collor. Todas essas cidades estão próximas geograficamente da IES, que coordena o PIBID, no caso o Instituto Superior de Educação Ivoti. Os bolsistas PIBID são alunos do curso de Licenciatura em Música do ISEI. A escola contemplada pelos autores situa-se na cidade de Estância Velha e denomina-se Escola Estadual de Ensino Médio Princesa Isabel, onde cinco turmas do Ensino Médio são contempladas com as aulas de música.

2 DESENVOLVIMENTO

Os benefícios do ensino da música são notórios. Autores como Ilari, Mateiro (2011), Swanwick (2008), Brito (2003), Bastian (2009), Chiavatta (1996) apresentam diferentes olhares sobre a importância e prática da educação musical. Dalcroze propõe a percepção rítmica através da sensibilidade. O método procura despertar e desenvolver, pela repetição de exercícios, os ritmos naturais do corpo, aperfeiçoa a memória, desenvolve o caráter e enriquece o cérebro.

[...] a música é um tipo de arte com imenso potencial educativo, já que, a par de manifestações estéticas por excelência, explicitamente ela se vincula a conhecimentos científicos ligados à física e à matemática, além de exigir habilidade motora e destreza que a colocam, sem dúvida, como um dos recursos mais eficazes na direção de uma educação voltada para o objetivo de se atingir o desenvolvimento integral do ser humano (SAVIANI, 2003, p. 40).

As competências sociais geradas a partir das atividades musicais pesquisadas por Bastian (2009) evidenciam e reforçam sua tese sobre a importância da música

na escola. Os estudantes que se submetem a experiências musicais alcançam níveis mais elevados de sociabilidade, sentindo-se emocionalmente mais seguros, menos agressivos e integrados em sua sala de aula. Além das competências sociais, o autor discute a influência da educação musical na inteligência e no rendimento escolar.

Os chineses, ricos em provérbios e mais ricos ainda em profundos conhecimentos humanos, encontraram a sabedoria: “Se quiseres prover para um ano, então cultive arroz. Se quiseres prover para uma década, então plante árvores. Se quiseres prover para um século, então educa pessoas”. Poder-se-ia ainda acrescentar: “Se quiseres prover para o milênio, então educa os jovens para a música” (BASTIAN, 2009, p. 20).

A música está presente em diferentes situações da nossa vida; pode-se dizer que ouvir música faz parte do cotidiano de cada pessoa, podendo ser ouvida de forma ativa ou passiva. Há músicas para adormecer, para dançar, para chorar, para conclamar o povo a lutar, para funções ritualísticas, na musicalidade do cantar dos pássaros, nos ruídos tecnológicos, sons diversos que invadem os ouvidos que podem ser desde simples sons da natureza a instrumentais e interpretações vocais incríveis. Nosso cérebro encarrega-se da seleção daquilo que queremos ouvir. Assim, temos a opção de ouvir o que nos dá prazer e satisfação, fazemos nossas escolhas musicais de acordo com nosso gosto pessoal.

2.1 O QUE FAZ PARTE DA AULA DE MÚSICA NO PRINCESA ISABEL?

A Escola Estadual de Ensino Médio Princesa Isabel em Estância Velha-RS é um dos espaços onde a inserção do Projeto PIBID de Música vem sendo desenvolvido desde o mês de abril de 2014. A escola atende cerca de 750 alunos dos Ensinos Fundamental ao Médio, e as aulas de música acontecem semanalmente, todas as quartas-feiras, no turno da manhã, sendo que cinco turmas do Ensino Médio são beneficiadas pelo projeto. Cada aula de música dura aproximadamente 50 minutos e contempla a apreciação musical, a prática vocal, jogos rítmicos e o movimento.

O primeiro contato com os alunos aconteceu de forma satisfatória, foi elaborado previamente um projeto para apresentação da proposta pedagógica do PIBID nas escolas contempladas. Passamos um vídeo produzido pela equipe de professores de música na Faculdade (ISEI), da música “Tem Gato na Tuba” da Turma Balão Mágico, além de orientações de como seriam aulas na prática. As concepções dos alunos em relação às aulas de música eram diversas. Alguns imaginavam se tra-

em resposta ao processo altamente seletivo do acesso à prática musical tanto nos espaços acadêmicos como nos espaços populares. Sua maior inspiração veio da riqueza do fazer musical popular brasileiro, principalmente no que diz respeito à relação corpo e música no processo de aquisição do suíngue.

Baseado num andar específico e orientado por quatro pilares (corpo, representação, grupo e cultura), o passo introduziu no ensino-aprendizagem de ritmo e som novos conceitos, como posição e espaço musical, e novas ferramentas, como o andar que dá nome ao método, notações orais e corporais e a Partitura d'O Passo.

O passo não trabalha visando esse ou aquele tipo de realização. Ele trabalha com a construção de uma base, algo que traz inúmeras possibilidades e abre uma porta, não apenas para os ritmos e os sons, mas para a rítmica como um todo e para uma real aproximação com o universo sonoro.

No decorrer das aulas, foi possível perceber os avanços das turmas quanto à percepção musical e conceitos sobre parâmetros sonoros (timbre, duração, intensidade e altura). A prática de ouvir por ouvir tem um novo conceito, passa-se a ter um novo olhar sobre os diferentes sons, ritmos e melodias. O ouvido vai sendo desenvolvido musicalmente, criam-se critérios mais exigentes em relação ao que se ouve, devido à aquisição da capacidade de discernir a qualidade sonora. Os alunos passaram a desenvolver habilidades importantes como a capacidade de reconhecer sonoridades diferentes, estruturas rítmicas, bem como diferenças de altura e textura musical.

Willems (apud ILARI; MATEIRO, 2011), estabeleceu como bases essenciais para a educação musical, primeiramente, a relação íntima entre elementos constitutivos da música e a natureza humana, a quem chamou de “princípios psicológicos” e, depois, um material sonoro muito rico, que concebeu e colocou a ponto. A elaboração desse material de trabalho é, com certeza, um dos maiores legados dessa metodologia, permitindo a vivência consistente dos elementos rítmicos e auditivos da música, ainda hoje na iniciação musical desde tenra idade.

A música tem ocupado um lugar significativo no espaço escolar, e cada vez com mais intensidade. Até os profissionais de educação que atuam em outras áreas específicas de ensino reconhecem a importância dessa inserção na escola, como declara o professor Jeferson:

“Há muito se provou a eficácia da música no ambiente escolar: as habilidades motoras e intelectuais que ela ajuda a desenvolver, o aprendizado cultural que ela traz, bem como o importante fato de tornar a escola

mais atrativa, mais lúdica. Temos até uma lei que regulamenta o ensino de música nas escolas. É a Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. De acordo com ela, as escolas teriam três anos para se adequar a isso. Já estamos em 2014, e o ensino de música nas escolas caminha a passos lentos. Há poucos investimentos para a sua implantação. A importância do PIBID na escola Princesa Isabel está justamente nesse sentido: nas condições que pode, e que a escola pode oferecer, o PIBID – Música está realizando um trabalho muito significativo com as turmas contempladas. É claro que não é unanimidade, e não creio que ela seja possível. Mas a grande maioria dos alunos se sente mais motivada e sempre aguarda com ansiedade aquele período da quarta-feira, na sala 15. É algo diferente para eles e para a escola. Sentar-se no chão, fazer ritmo com palmas, passos, copinhos, tudo no grande grupo, como uma humilde orquestra que, entre risadas, trapalhadas e exercícios repetidos, já produz sons muito bonitos. Alguns até levam instrumentos musicais para a aula de música. E, melhor ainda, alguns estão se sentindo encorajados a começar a cantar e tocar instrumentos. O PIBID – Música, nesses poucos meses de dedicado trabalho junto aos alunos e professores, está ajudando a escola naquilo que ela precisa, naturalmente, evoluir: aprender a contextualizar o que ensina e tornar-se um lugar de experiências reais, significativas e, por que não, inesquecíveis. – Jeferson Jacques – 29 anos, é professor de Português e Literatura e leciona na Escola Princesa Isabel em Estância Velha-RS.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A obrigatoriedade do ensino de música nas escolas é um tema a ser debatido mais profundamente e detalhadamente pelas entidades de educação musical no Brasil. Devemos antecipar os problemas previstos, evitando discussões após a efetivação da Lei 11.769/2008.

As parcerias com as escolas públicas devem ser estimuladas, superando os equívocos nas concepções do ensino da música no espaço escolar, tornando menos problemática a inserção da música nas escolas. O PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), mantido pelo Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior) e desenvolvido por alunos da Graduação em Música do ISEI (Instituto Superior de Educação Ivoti) em escolas públicas da região, tem trabalhado a inserção da música em turmas dos Ensinos Fundamental e Médio.

A proximidade com as escolas também nos faz refletir sobre um modelo de formação muito estreito. O PIBID instiga uma união de esforços para entender a rea-

lidade na qual cada aluno e professor estão inseridos e discutir modos do ensino da música em determinados contextos sociais. O meio social cultural em que cada aluno está envolvido faz com que ocorra um aprendizado muito significativo para o docente, já que a realidade encontrada em determinadas escolas públicas é muito diferente de uma escola privada.

Quando a música obteve sua conquista no espaço escolar, levantou-se a discussão se essa inserção faria diferença no aprendizado do aluno. Com o passar do tempo, foi possível perceber que houve um grande encaideamento entre a música e demais disciplinas que compõem a grade escolar, bem como os reflexos positivos da educação musical. Muitos estudantes passaram a ter outro olhar sobre a importância da escola a partir do momento em que a música foi implementada no currículo escolar. Que possamos continuar somando esforços para que cada vez mais a música ocupe o seu lugar na formação escolar.

REFERÊNCIAS

- BASTIAN, Hans G. **Música na escola**: a contribuição do ensino da música no aprendizado e no convívio social da criança. São Paulo: Paulinas, 2009.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: LDB Lei n. 9.394/96. Brasília: DF, MEC/SEF, 1996.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Leis Ordinárias de 2008**. Lei nº 11.769/2008. Altera a lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm>. Acesso em: 10 out. 2014.
- BRITO, T. A. **Música na educação infantil**. São Paulo: Peirópolis, 2003.
- CIAVATTA, Lucas. **O passo**: música e educação. Rio de Janeiro, 1996.
- FREIRE, Madalena. **Educador educador**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- LUCKESI, C. C. **Planejamento e Avaliação escolar**: articulação e necessária determinação ideológica. In: BORGES, Silva Abel. **O diretor articulador do projeto da escola**. São Paulo: FDE, 1992. (Série Ideias, 15).
- MATEIRO, T.; ILARI, B. (Org.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Ibpx, 2011.
- PENNA, MAURA. **Música(s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2010.
- PIAGET. **A noção de tempo na criança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.
- SAVIANI, Dermeval. A Educação Musical no Contexto da Relação entre Currículo e Sociedade. **Revista de Ciências da Educação**, São Paulo, v. 5, n. 9, 2. sem./2003.
- SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2008.
- VASCONCELLOS, Celso S. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico. 9. ed. São Paulo: Libertad, 2000.

A PRESENÇA DO “EU NÃO PROFESSOR” EM SALA DE AULA: o uso de gostos pessoais para cativar e melhorar o ambiente de aprendizagem em sala

THE PRESENCE OF THE “NON-TEACHER” IN THE CLASSROOM: the use of personal tastes to captivate the students and improve the learning atmosphere in the classroom

Kymhy Hendges Mattjie Amaral¹

RESUMO: O presente artigo discorre sobre a ideia de como o professor pode usar o seu “eu”, as suas características pessoais, talvez seus hobbies que aparecem fora da sala de aula, para cativar os alunos e, assim, a partir da conquista, melhorar o ambiente de aprendizagem na sala de aula. Ao mesmo tempo, pretende-se ver como essa ‘quebra’ da imagem sedimentada que se tem hoje do professor ocorre nesses casos, influenciando o processo de ensino e aprendizagem. Além disso, pretende-se demonstrar que os gostos em comum entre professor e aluno podem desempenhar um papel fundamental no aprendizado.

Palavras-chave: Gostos pessoais. Aproximar-se. Cativar. Aprendizagem

ABSTRACT: The present article approaches the idea of how teachers may use their “inner side”, their personal characteristics, or even their hobbies which are in evidence outside the classroom, to captivate the students and in this way, by winning them over, improve the learning atmosphere in the classroom. At the same time, it investigates how this “break” of the fossilized image people have about teachers occurs in such cases, influencing the teaching and learning process. The intention is also to show that the common tastes between teachers and students may play a fundamental role in the learning process.

Keywords: Personal tastes. Approach. Captivate. Learning.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo foi escrito a partir das percepções que tive durante a atuação do PIBID de 2014, juntamente com auxílio teórico. As aulas foram ministradas em uma escola estadual para uma turma de 1º ano do Ensino Médio, na disciplina de Seminário Integrado. O PIBID do qual faço parte é do grupo Letras Vivas, vinculado ao curso de Língua Portuguesa e Literatura do Instituto Superior de Educação Ivoti.

Hoje o professor enfrenta diversos tipos de empecilhos na sala de aula: longas jornadas de trabalho, pou-

cos recursos, falta de tempo para planejamento e, principalmente, depara-se com alunos desinteressados.

No período da graduação, lemos diversos teóricos que defendem que o professor deve trazer o ambiente/sociedade do aluno para dentro da sala de aula, a fim de proporcionar aulas mais significativas. O pensamento de Raasch (2014) segue esta linha:

Muito além de se discutir conteúdo programático e outros importantes elementos pedagógicos temos que refletir melhor sobre a educação. Não somente a educação (conhecimento) adquirida na esco-

¹ É graduanda do curso de Língua Portuguesa e Literatura do Instituto Superior de Educação Ivoti (ISEI). Pibidiana do grupo Letras Vivas, vinculada ao curso de Língua Portuguesa e Literatura do Instituto Superior de Educação Ivoti (ISEI).

la, mas aquela que deve também vir de casa, ou seja, com a imprescindível participação da família.

Teoria bonita, mas difícil na prática. Com tantos casos de crianças que vêm de um meio social desprivilegiado, como o professor pode trazer esse mesmo meio para a sala de aula? Esse ato corre diversos riscos para que não dê certo: desde a má interpretação até briga com os pais de outros alunos que não estão inseridos na mesma situação. Então como podemos cativar? Como fazer com que o aluno se sinta motivado e inspirado pelo professor? Raasch (2014) alerta para os casos em que:

[...] às carências trazidas pelos alunos para a escola. Muitos trazem de casa o reflexo do mau relacionamento dos pais, falta de condições, dignas de vida, reflexos da crise econômica e obviamente a falta de amor. [...] Aos professores resta que se desdobre tentando ser professores, educadores, pais, mães e amigos.

Dimenstein (2003) já mostrava também o problema que muitos alunos passam citando o seguinte exemplo: “Bruno Bettelheim, já velho, lembrando-se de suas experiências de criança, disse que na escola os professores tentavam ensinar-lhe o que ele não queria aprender da forma como eles queriam ensinar”.

Ao invés de cativar os alunos pelo viés apresentado acima, e cuidando a situação trazida acima por Dimenstein, resolvi fazer o teste de cativá-los pela minha pessoa fora da sala de aula: meus gostos, *hobbies* e vivências antes de ser professora, para proporcionar aulas mais dinâmicas e divertidas, além de criar um vínculo maior com os discentes. Para ter um maior controle, e também pelo perfil da turma, resolvi abordar duas esferas distintas: a literária e a tecnológica.

O artigo a seguir relatará como foi a experiência, trazendo também aspectos ligados à identidade/definição do professor, assim como relato de dinâmicas e trabalhos realizados que mostrem como se deu essa interação com os alunos. Por fim, o presente artigo mostrará se houve uma ligação entre docente e discentes e se acarretou a melhora em sala de aula.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 PROFESSOR: FISSURAS NECESSÁRIAS

Como primeira tentativa feita em sala de aula, resolvi “quebrar” a visão pré-pronta que a sociedade tem hoje sobre a imagem do professor. Ao pensarmos nessa palavra, professor, o que nos vem à mente?

É incrível como há uma imagem pronta do “típico” docente, que está lá, em nossa cabeça, antes mesmo

de conhecê-lo. O típico estereótipo: é aquele que não sabe nada dos assuntos da galera, fica enfurnado fazendo provas megadíficeis para “ferrar” com a turma; não sabe o que é cinema, música boa e muitos menos como usar a internet.

Essa é uma visão extremamente arcaica, o reflexo de um professor que, atualmente, não se encontra mais nas escolas. Mas a imagem ruim ficou. Realmente, há um bom tempo, os docentes não tinham como ter esse contato com os alunos. Eles precisavam passar uma imagem de durões, sabe-tudos, e sua única função era apenas passar conteúdo, ficando em segundo plano a preocupação se o aluno estava gostando da aula. Os tempos mudaram. Hoje os professores já têm mais “liberdade” para estabelecer vínculos com seus alunos, podendo demonstrar os gostos em comum, sem perder a autoridade em sala de aula.

Pensemos nos bons professores que tivemos: aqueles que mudaram nossas vidas, que deram aulas divertidas, aqueles com quem nos sentíamos seguros para sermos nós mesmos. A palavra empatia ou identificação ilustraria esse tipo de docente.

Para mim, muitos professores com quem me identifiquei tinham gostos parecidos comigo, desde música a *hobbies*. Foram pessoas que me inspiravam para ir à aula, em quem eu poderia espelhar-me, que davam vontade de fazer as atividades bem feitas e rápidas, só para ter alguns minutinhos para conversar com eles. Foi isso o que resolvi colocar em prática.

2.2 INFLUÊNCIA LITERÁRIA

Muito se ouve falar no desinteresse dos jovens em literatura. Se sabemos o problema, como podemos resolvê-lo? Dimenstein (2003) já mostrava um dos caminhos para conquistar os alunos: “Nunca pediu para a gente ler um livro. Ele chegava na sala e começava a falar sobre as obras literárias com paixão. [...] Vendo o professor Leônidas falar apaixonadamente sobre literatura, eu fiquei apaixonado também”. O primeiro teste realizado consistia em aparecer em sala de aula com um moletom da série *Jogos Vorazes*. É uma série muito comentada pelo grupo jovem, tanto pelos livros como pelos filmes. Primeiramente não ocorreu nada. Mas, durante as atividades que estavam realizando, fui circulando pelas classes e alguns tímidos começaram a perguntar se eu gostava da série. Quando ouviram a afirmação, em muitos eu pude ver uma centelha pequena brilhando no olhar. Estava dada a largada. A primeira fissura já havia sido feita.

Pude perceber que depois desse dia o interesse de alguns alunos começou a se manifestar. A influência de

temas jovens, muito apresentados nos filmes e na literatura atual, é algo que cativa os alunos. Às vezes, os alunos acreditam que os seus professores não se interessam por esse tipo de literatura. Dimenstein exemplifica (2003), “A escola não se interessa pelos saberes que a criança já tem”. Ao mostrar para meus alunos que, assim como eles, sou uma pessoa jovem e interessada nos assuntos atuais, não sendo aquele protótipo de “professora fechada e desatualizada”, apareci com uma imagem mais confiante, fascinante e mais interligada com eles.

Outro teste feito foi sempre aparecer com um livro em cima da mesa. No começo, ao colocar o livro em cima da mesa, de forma “não proposital”, os alunos não demonstraram interesse. Conforme o tempo foi passando e foram me conhecendo melhor e se soltando em sala de aula, percebi que começaram a me perguntar sobre o “livro da semana” – apelidado carinhosamente pelos mesmos –, até mesmo esperando o final da aula para trocar uma palavrinha breve, pedindo sugestões e conversando sobre livros em comum.

Outra situação, na mesma esfera, foi quando comentei com a turma que participaria da Bienal Internacional do Livro em São Paulo. Alguns se mostraram extremamente interessados, chegando uma aluna a comentar, em particular, que “achava muito legal eu gostar tanto de ler e que por isso era uma das professoras mais legais”. Pude ver então que estava conseguindo conquistar, nem que fosse apenas um, pelo meu “eu literário”. Esse comentário para a turma foi feito mais ou menos um mês antes do evento. Ao voltar da viagem, não veio apenas essa aluna, mas outros quatro, ávidos por saber quantos livros eu e minha colega havíamos comprado, como tinha sido o evento, como eram os autores, as pessoas, o lugar. Inclusive perguntando se tínhamos trazido algo para eles. Foi gratificante perceber que, mesmo dado a notícia tanto tempo antes da viagem, esses alunos lembraram e aguardaram ansiosos pelas novidades. Acabaram sendo fisdados pelas palavras.

Não apenas a inserção dos experimentos citados acima fizeram diferença. Eu e minha colega queríamos inspirar nossos alunos a escrever de uma forma mais criativa. Para isso, sempre antes de iniciar uma produção, nós fazíamos alguma dinâmica para conquistá-los; para dar aquela vontade, diga-se paixão, para escrever. Freire (1987) já afirmava que:

A palavra viva é diálogo existencial. Expressa e elabora o mundo, em comunicação e colaboração. O diálogo autêntico – reconhecimento do outro e reconhecimento de si no outro – é decisão e compromisso de colaborar na construção do mundo comum.

Queríamos que o diálogo com os alunos os inspirasse cada vez mais. Então um dia resolvemos fazer uma aula diferente: ler um conto do autor Edgar Allan Poe – *O Gato Preto*. Mas não apenas ler. Resolvemos sensibilizá-los no tema, para que entrassem nas emoções do conto. O uso de uma sala escura, música de filme de terror, velas acesas e trajes pretos, transformou o ato de narrar. Os alunos simplesmente ficaram mudos, apenas emitindo gritos quando nós dávamos gritos (para aumentar a sensação de terror). A produção de texto que foi realizada em seguida foi fantástica, e os alunos que eu já começara a cativar começaram a dar os primeiros frutos. Textos bons, criativos e interesse em outros contos do autor foram predominantes nesse dia.

Uma última situação, ocorrida nesse mês de setembro, foi novamente uma produção textual. Os alunos tinham liberdade de escrever um texto usando ditos populares gaúchos. Uma das alunas, com quem consegui estabelecer uma grande identificação desde o começo, ao terminar o texto veio conversar comigo. Ocorreu o seguinte diálogo:

– Sora, nunca escrevi tanto quanto em Seminário Integrado.

– Ora, que bom, Clara. Não sei por que a reclamação, afinal você escreve tão bem. Você tem o dom da escrita.

– Ah sora, eu gosto de escrever. E gosto de mostrar pra você, porque sei que vai gostar dele.

Aqui tive que interromper o diálogo para ajudar outros alunos. Mas sempre que eu passava por sua classe, Clara me puxava e comentava que estava ajudando as colegas a escrever, dando exemplos e inspiração. Ao sair dali ainda ouvi a seguinte frase: “Estou inspirando que nem a profe. Kymhy”.

Nessa esfera, os alunos se sentiram livres e incentivados a “colocar para a fora” a sua criatividade, não temendo pelo certo ou errado, mas apenas por aquilo que realmente queriam escrever. De acordo com Brighthouse e Woods (2010), os professores devem sempre tomar cuidado com os julgamentos que podem ser feitos ao aplicar um trabalho, pois “eles têm consciência dos perigos de a aprendizagem dos jovens ser dominada por julgamentos de capacidade que podem afetar profundamente sua autoestima e seu senso de identidade”.

2.3 INFLUÊNCIA TECNOLÓGICA

Outra esfera que coloquei em prática foi visando principalmente os meninos da turma, que constituem mais da metade da mesma. Sabemos que os jovens de hoje se interessam mais por videogames e redes sociais

do que pelos conteúdos que são dados em sala de aula. Mesmo usando meios tecnológicos em sala, parece que não conseguimos chamar a atenção. Um problema que tive, juntamente com minha colega, foi o uso incorreto de telefones celulares e fones de ouvido, logo que começamos a atuar. Um dia, flagrei um aluno jogando um jogo de celular que coincidentemente eu também tinha. Então, ao interferir, surgiu o seguinte diálogo:

– Bernardo, eu sei que esse jogo é bom, mas agora estamos em sala de aula. Pode guardar.

Espanto do aluno.

– O quê, profe? Tu também joga esse joguinho?

– Sim, Bernardo.

– Nossa! Que nível tu tá?

– Agora não é hora, Bernardo, guarda esse celular e faz as atividades.

– Se eu terminar logo, daí tu me ajudas a passar de fase?

– Vou pensar no teu caso.

Claro que os colegas à volta escutaram toda a nossa conversa, e um já aproveitou para matar a curiosidade:

– Profe, tu é nerd né?

– Sou.

Espanto dos que estavam escutando.

– Tá, mas tipo nerd ou tipo Geek?

-- Mais pra Geek, Juca.

– Nossa, tipo Geek de jogar na internet e tudo?

– Sim, Juca, só porque sou professora não quer dizer que não goste das mesmas coisas que vocês gostam.

Aqui a conversa foi interrompida, pois se dependesse dos discentes, ela se estenderia pelo resto da aula, o que não era o foco do dia. Os mesmos alunos, dias mais tarde, quando já haviam terminado todas as atividades propostas, me chamaram para perguntar que tipos de jogos eu costumava jogar e, ao ouvir que não estava mais jogando, questionaram o motivo. Nesse dia, vi que muitos ficaram mais reflexivos. Transcrevo aqui o diálogo:

– Profe, que jogos online tu joga?

– Ah, Beto, eram mais de *RPG* tipo “WOW”, “Ragnarok”... Gosto de “The Sims 3” também. Mas não jogo mais muito.

– Ué, por que, sora?

– Ora, Beto, trabalhando aqui, mais em outra escola, tendo Faculdade todas as noites e finais de semana pra fazer os trabalhos e cuidar da casa, quando tu achas que eu tenho tempo?

– Nossa, sério que tu fazes tudo isso?

– Sim, e depois vocês que ficam reclamando que só tem que estudar, né? Aproveitem que vocês têm tem-

po. Estudar é importante, muito mesmo, mas também é bom se divertir. Façam as atividades na aula, daí vocês ficam com mais tempo para jogar. Aproveitem enquanto não têm que se preocupar com contas pra pagar.

Pude ver que depois disso o comportamento sofreu mudanças, e hoje são alunos que fazem suas atividades e são participativos.

Outro caso interessante, nesse caso não ocorreu comigo, mas com minha colega, é a vontade que os alunos têm em ter todos os conhecidos em todas as redes sociais. Nós os adicionamos no Facebook, afinal não podemos barrá-los, sendo que é bem fácil nos achar nessa rede. Mas o que eles vivem pedindo é o Whatsapp, um aplicativo que exige o número de telefone da pessoa para ter como amigo no seu perfil. Os motivos, ideias e esforço dos alunos para conseguir o número da minha colega já causaram muitas risadas. O número virou quase que um prêmio para alguns. Não há uma semana que não se escute um “profe, se eu terminar e fizer bem feito, tu me passas o teu Whats?”. Dimenstein (2003) defende que o riso é importante em sala de aula, pois “à medida que introduz o riso, ele é capaz de quebrar as coisas rígidas para permitir que mudanças aconteçam”. E ocorreram: os alunos começaram a ter isso como meta; mesmo sabendo que não conseguiriam o dito número, não pararam de tentar, impactando em seu rendimento e interesse.

Na minha percepção, ao mostrar que tenho interesse em jogos e redes sociais, mas não consigo me conectar devido ao trabalho, criou para os alunos meninos a ideia de uma professora mais descolada, alguém com quem eles poderiam vir conversar sobre o tema. Depois disso, cada semana acabo descobrindo um pouco mais dos seus gostos e, conseqüentemente, aproveito para usar em sala de aula. De acordo com Dimenstein (2003): “Eu ainda acho o seguinte: não é que a criança não goste da escola. Ela não gosta da sala de aula, mas da escola, geralmente, ela gosta”. Usando seus gostos em sala de aula, mas não apenas como uma forma de passar conteúdo, mas para divertir, acabou quebrando a ideia de uma professora careta, que vive apenas em casa e não tem gosto nenhum; que não é jovem.

Um trabalho feito em sala de aula, que muito interessou os alunos, foi passar alguns aspectos básicos de projeto de pesquisa através do tema redes sociais. Aqui os discentes tiveram que fazer bastante pesquisa de campo e computação de dados, assim como a procura em sites confiáveis sobre o assunto. Algo significativo para eles, feito de uma forma que os cativou muito.

2.4 MELHORAS EM SALA DE AULA

Com as quebras que causei com os alunos, chamando a atenção de quase metade da turma, pude ver uma melhora significativa, tanto em questão de diálogo como em esforço e rendimento escolar. Sendo assim, mesmo que tentando trazer a sociedade para dentro da sala de aula, acabei não me limitando a isso e conquistei os alunos por gostos, provando que pode ser usado de uma forma mais “universal” – no sentido de não ligar para o ambiente social – e realizar trabalhos muito interessantes em cima disso.

Dimenstein (2003) faz uma analogia quanto a esse tipo de conduta: “Dizia que o nosso papel, o papel do educador, é dar raízes para saber de onde a pessoa vem e asas para ela poder voar. Se o indivíduo tiver as raízes e as asas, sempre vai fazer da vida um ato criativo”. As raízes nesse caso defini como seus gostos e sua vida fora da sala de aula. As asas, utilizei as que já tinham: apenas mostrei como usá-las. Praticamos o ato de usar seus gostos em sala de aula para melhorar seu rendimento, divertir-se e usar um “olhar diferenciado”.

Ao criar a identidade comigo, percebi que o comportamento mudou. Alunos que eram desmotivados para fazer atividades, inclusive em muitos casos até mesmo respondões, mudaram conforme foram vendo que, além de professora, eu também sou uma pessoa com gostos parecidos; não sou “carente” e que estou ali para ensinar, mas também entendo o lado deles, que me importa. A advertência é para o bem deles. As atividades têm um propósito. Isso foi extremamente impactante, essa compreensão em sala de aula.

2.5 O DIÁLOGO DE IGUAL PARA IGUAL

Muitas vezes, percebemos que os alunos não estão bem, estão com aquela carinha desanimada. No começo, eles não se abriam, mas agora quando perguntados são bem sinceros, contando quando estão com dor ou problemas em casa; o que teve um impacto muito grande, pois perceberam que também sei quando não estão bem e, até mesmo, dependendo do caso, deixo “passar dessa vez” e não exijo tanto no dia.

Sendo assim, num todo, são hoje alunos que, ao serem alertados na primeira vez, fazem as atividades propostas e, caso o alerta geral não surta efeito, ao falar em particular, através do diálogo, sabemos chegar a um consenso. As advertências não são para “pegar no pé”. Dimenstein (2003) nos dá um exemplo: *Puxa, esse cara é jornalista há mais tempo do que eu. Então vou prestar atenção, porque ele está há mais tempo nessa atividade.* Tenho certeza de que isso não ocorreria caso eles não se identi-

ficassem comigo e não se sentissem seguros e sem julgamentos.

Além disso, a compreensão se fez mais presente, principalmente no quesito celular e fones de ouvido. Muitos hoje entram em sala de aula e guardam, na nossa frente, os aparelhos, até mesmo comentando “profe, hoje vou prestar atenção na aula”. O que mostra que eles compreendem que, como estamos em horário de aula e queremos dar uma aula produtiva, eles também devem contribuir. O que diminuiu drasticamente o estresse de ter que sempre alertá-los.

O interessante também foi que os alunos tornaram-se mais compreensivos, no sentido de que não levaram as repreensões e os alertas para o quesito pessoal, mas sim para o lado pedagógico. Muitos alunos até mesmo falam, em diversas situações, frases como:

“Profe, tu me xinga, mas sei que tu me ama”;

“Tá pegando no meu pé, mas vou fazer os exercícios”;

“Profe, tu xinga, mas é pro meu bem”;

“Que bom que tu se importa comigo”.

O que demonstra que estão muito mais abertos ao diálogo e que entendem que o que é dado em sala de aula é para ajudá-los e não para avaliá-los o tempo todo. Que a matéria dada não é apenas ministrada para passar de ano, mas para que aprendam a ser pessoas melhores e possam usar esse conhecimento para o futuro. Para que se tornem mais críticos. A exigência é algo que fazemos para o bem deles, pois acreditamos em suas capacidades e queremos sempre o melhor deles.

2.6 O RENDIMENTO E A MOTIVAÇÃO

O rendimento foi o que mais chamou a atenção. No começo do ano, quando mal conhecíamos a turma, resolvemos aplicar um exercício de escrita coletiva. Cada aluno deveria escrever uma frase e passaria o caderno adiante, conforme uma sequência estabelecida por nós professoras. No final do exercício, abrimos espaço para a narração das histórias. Apenas um aluno o fez, dizendo que seu texto tinha sido “sacaneado”, mas que, comparado ao dos colegas, estava o “menos ruim”. Saímos daquela aula bem desmotivadas e resolvemos não fazer mais a atividade enquanto sentíssemos que não estavam maduros.

No mês de setembro, resolvemos repetir a experiência, mas dessa vez em forma oral. Um número limitado de alunos recebeu uma tarja com uma palavra-chave que deveria ser introduzida na história. Nos alunos que mais manifestaram identificação eu resolvi prestar mais atenção, para ver qual seria o seu comportamento. Fe-

lizmente, a história desenvolveu-se muito bem, com começo, meio e fim. E pudemos ver que muitos discentes estavam loucos para incrementar bem a história, como se quisessem dizer “estou participando profe, me elogie”, pois a cada parte inserida falávamos se estava boa ou não. Vi que estavam bem desinibidos, pois sabiam que não haveria julgamento, que estávamos ali para fazer uma atividade divertida e não para apenas dar uma nota e fazê-los “pagar mico”. Segundo Freire (1987), “[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa”.

Nesse caso, não apenas o educar, mas a participação, a vontade de interagir com eles conforme iam construindo a história foi extremamente significativa. Os alunos já sabiam que não seriam julgados e que poderiam usar seus gostos, que evitaríamos interferir e muito menos ficar dizendo que “era melhor usar isso ou aquilo”. Deixamos que fossem eles mesmos. Mostramos que “amamos” a forma única de ser de cada um. Freire (1987) afirma em seu livro que “sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, um diálogo”.

O interesse com temas que vão ao encontro de seus gostos influenciou muito em nossas aulas. Para ajudá-los na disciplina de Seminário Integrado, resolvemos aplicar os quesitos do projeto, sem focar nos trabalhos que estão sendo feitos em grupos. Sendo assim, trabalhamos temas que são bem importantes para eles, como redes sociais, motivação, meio ambiente e reflexões para trazer os aspectos de um projeto de pesquisa, como justificativa, objetivo, resumo, palavras-chave, etc. Muitas vezes, pude ver o olho brilhando e a inspiração aparecendo, pois falávamos com vontade também. Como foi citado acima sobre o tema redes sociais, não falávamos só o que era necessário em sala de aula, mas também colocávamos paixão naquilo e dávamos espaço para que eles também trouxessem o que gostavam. Segundo Dimenstein (2003), “todo mundo que faz alguma coisa bem é porque gosta do que faz. O ato de gostar está ligado à curiosidade. Fora disso, cria-se o obsoleto, o desadaptado”. Ou seja, não estávamos pensando apenas no conteúdo, mas falávamos com propriedade, pois nós também usamos essas redes e fazemos as mesmas coisas que os alunos. O que fez com que um aluno certo dia me dissesse o seguinte:

- Profe, as aulas que vocês dão são muito legais.
- Jura, Kevin? Obrigada.
- É que a gente vê que vocês dão aula pra fazer a gente pensar e se divertir, não apenas para passar conteúdo. É muito legal... Vocês gostam dos assuntos que trazem.

Dimenstein (2003) cita: “Educação moral é o seguinte: seu aluno ou seu filho acredita mesmo não no que você diz, mas no que ele vê, acredita no exemplo”. E ainda complementa: “[...] ensinar pelo prazer em si, mesmo sem estar pensando na sua utilidade”. Com essa paixão em sala de aula e os assuntos interessantes para cada aluno, o rendimento foi aumentando, a vontade de participar, de chamar a atenção, de mostrar que também gosta do assunto e o querer mostrar que faz um trabalho bem feito tornaram muitos alunos mais questionadores, interessados e reflexivos, sendo esse último aspecto um dos mais significativos para mim. Segundo Freire (1987):

Em verdade, não é possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo.

Com essa paixão viram que os conteúdos abordados em sala de aula não precisam estar limitados a apenas quatro paredes, mas que podem ser transpostos para fora delas, melhorando o ambiente à sua volta ou, o que é muito bom, a sua maneira de pensar e ver o mundo e o que podemos fazer para melhorá-lo.

Com os alunos que consegui conquistar pela esfera literária tive um aproveitamento muito maior nas aulas de produção textual. Foram alunos que, no começo, se sentiam desmotivados para escrever, se sentiam sem inspiração e sem confiança. Conforme foram criando a empatia, suas produções melhoraram, chegando hoje ao ponto de me chamarem para avaliar se seus textos estão bons (tanto os produzidos em sala de aula como fora dela), pedindo opiniões e ideias para complementar. Quando terminam seus textos, tornaram-se também alunos que começaram a ajudar seus colegas e a me chamar para dizer como ajudaram. Como se quisessem dizer: “Professora, eu sou muito criativa e ajudo como você me ajudou”. Dimenstein (2003) explica: “Quando descobri a paixão [...] tudo ficou mais fácil”.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presença do meu “eu não professor”, a pessoa que vive por trás da fachada de docente que pratico toda semana, foi significativa para um melhor ambiente dentro e fora da sala de aula.

Pude ver que os alunos quebraram muitas ideias estereotipadas que haviam criado erroneamente, devido ao que viveram anteriormente e também pelo que a sociedade impõe. Foi interessante a percepção de que

nem todo professor precisa ser sisudo, sem gostos e/ou *hobbies* ou alguém que não pratica atividades que eles também fazem.

Brighouse e Woods (2010) explicam sobre o interesse e o esforço dos alunos:

Nem todos os alunos chegam à escola ávidos para aprender e se comprometer. Apesar dos melhores esforços, alguns trazem tal “bagagem” de fora dos portões que é praticamente impossível “incorporar” os valores da escola, até mesmo em uma extensão mínima aceitável. Isso acontece mais nas instituições de Ensino Médio...

O uso dessa vontade de comprometimento dos alunos foi explorado desde o começo. A presença de gostos em sala de aula mostrou-se tão proveitosa quanto o exercício de trazer o ambiente do aluno para a sala, pois se mostrou de mais fácil adesão para a maioria dos discentes, assim como uma compreensão e aproveitamento mais profundo, criando laços proveitosos. Mostrou também que gostos podem ser usados para dar aulas diversificadas e que para os alunos são extremamente importantes a paixão e o domínio do assunto que trabalhamos. Para eles, hoje não basta apenas saber. Deve-se sentir paixão pelo assunto de que está tratando. Precisa-se cativá-los e interessá-los. Dimenstein (2003) explica: “Daí se entende a força dos professores que orientam seus alunos com projetos [...] Era o encanto da descoberta da utilidade do conhecimento. Mais, da minha própria utilidade”.

O uso da literatura e de temas da esfera tecnológica para mostrar aspectos de um projeto de pesquisa mostraram-se ricos e proveitosos, tanto para os alunos como para nós, docentes. Assim como facilitaram a criação de vínculos e a fortificação dos mesmos.

E, acima de tudo, mostrou que não precisamos ser extremamente rígidas, que não devemos esconder nossos gostos de nossos alunos, temendo que se aproveitem disso para bagunçar nossa aula e assim acabemos perdendo a credibilidade com eles. Essa mostra, esse lado “não professor” mostrou exatamente o contrário: os alunos sentiram-se muito mais seguros e conectados conosco, melhorando o rendimento em sala de aula e o gosto por aulas que eram ministradas de uma forma diferente e motivada para a reflexão. Freire (2011) já afirmava que:

Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa. Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objetivo da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente.

REFERÊNCIAS

- BRIGHOUSE, Tim; WOODS, David. **Como fazer uma boa escola?** Porto Alegre: Artmed, 2010.
- DIMENSTEIN, Gilberto; ALVES, Rubem. **Fomos maus alunos.** Campinas, SP: Papirus, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- _____. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- RAASCH, Leida. **A motivação do aluno para a aprendizagem.** Nova Venécia, ES: Faculdade Capixaba de Nova Venécia. Disponível em: <http://tupi.fisica.ufmg.br/michel/docs/Artigos_e_textos/Motivacao/motivacao%20do%20aluno.pdf>. Acesso em: 14 set. 2014.

AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES DO 1º AO 3º ANOS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

THE CONTRIBUTIONS OF PIBID TO THE LEARNING PROCESS OF FIRST TO THIRD GRADE STUDENTS AT PRIMARY SCHOOL

Roseli dos Santos Barella¹

RESUMO: O presente artigo aborda questões referentes à prática do professor e os diferentes olhares que esse necessita ter em relação ao processo de ensino e aprendizagem do estudante, tendo como base as experiências obtidas pelos estudantes do curso de Pedagogia, licenciatura do ISEI (Instituto Superior de Educação Ivoti), participantes do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), durante as práticas realizadas nas turmas de anos iniciais nas escolas selecionadas pelo programa. Além disso, destaca questões referentes à Resolução do CNE/CEB Nº 07/2010, a qual estabelece que os três primeiros anos do Ensino Fundamental serão organizados em um único ciclo, não podendo haver reprovação. A partir desses aspectos, reflete-se sobre as contribuições da prática dos professores “Pibidianos” nos processos de ensino e aprendizagem dos alunos matriculados nesse ciclo.

Palavras-chave: PIBID. Ciclo Sequencial. Prática docente.

ABSTRACT: The present article deals with some questions related to the teachers’ practice and ways they must look at the students’ teaching-learning process, based on the experiences obtained by the students of the Education course at ISEI (Instituto de Educação Ivoti), who attend the Institutional Program of Scholarships for Teaching Initiation (PIBID), during practical lessons accomplished at the primary school classes selected by the program. It also points out questions referring to Resolution CNE/CEB number 07/2010 which establishes that the three first years of primary school will be organized as a single cycle in which the students are not allowed to fail. Based on these aspects, the article discusses the contributions of PIBID teachers’ practice to the teaching-learning process of the students enrolled in this cycle.

Keywords: PIBID. Sequential cycle. Teaching practice.

1 INTRODUÇÃO

A importância de o professor estar em constante busca de novas aprendizagens, novos desafios e aprimorar os conhecimentos já adquiridos, fá-lo crescer pessoalmente e profissionalmente. Essas novas aprendizagens possibilitam-lhe construir um olhar reflexivo e crítico em relação à sua prática. Essa relação entre a teoria e a prática deve ser constante, para que assim a aprendizagem ocorra de forma significativa.

A prática do professor deve estar relacionada com a realidade dos seus estudantes, como também a interação entre ambos é de suma importância para haver espaços de trocas e aprendizagens, onde todos tenham voz e vez de se colocar como indivíduos participantes do processo de construção de sua própria história, como menciona Luckesi (1992, p. 71):

O trabalho docente relaciona a prática vivida pelos alunos com os conteúdos propostos pelo pro-

¹ Estudante de Pedagogia do ISEI (Instituto Superior de Educação Ivoti). Bolsista do Programa PIBID de Pedagogia do ISEI. Professora de Informática na Escola Técnica Cenequista de Estância Velha. Vice-Diretora da APAE de Ivoti.

fessor, momento em que se dará a “ruptura” em relação à experiência pouco elaborada. Tal ruptura só é possível com a introdução explícita, pelo professor, dos elementos novos de análise a serem aplicados criticamente à prática do aluno. Em outras palavras, uma aula começa pela constatação da prática real, havendo, em seguida, a consciência dessa prática no sentido de referi-la aos termos do conteúdo proposto, na forma de um confronto entre a experiência e a explicação do professor. Vale dizer: vai-se da ação à compreensão e da compreensão à ação, até a síntese, o que não é outra coisa senão a unidade entre a teoria e a prática.

Ratificamos a importância da relação entre a teoria e a prática, em especial para os professores em formação, pois contribui para o melhor entendimento das teorias estudadas sobre os processos de ensino e sobre as diferentes demandas e necessidades apresentadas pelos estudantes.

A sociedade na qual estamos inseridos está em constante movimento de transformação, exigindo de nós, seres humanos, a capacidade de acompanhar essas mudanças. Sendo assim, para dar conta e acompanhar esse processo, precisamos buscar nosso diferencial, despertar potencialidades para inovações, criações, além de construir um olhar crítico e autônomo para vencer os desafios. Tendo em vista essas exigências da sociedade, os professores precisam promover situações em que seus estudantes tenham a oportunidade de revelar suas potencialidades por meio de momentos de reflexão, atividades de trocas e criações, com posicionamento crítico.

Nessa perspectiva, o presente artigo aborda os diferentes olhares que o professor necessita ter em relação ao processo de ensino e aprendizagem do estudante, durante as práticas realizadas em uma das turmas do ciclo sequencial dos anos iniciais selecionadas pelo PIBID/ISEI. Além disso, destaca questões referentes à Resolução do CNE/CEB Nº 07/2010, que estabelece que os três primeiros anos do Ensino Fundamental serão organizados em um único ciclo, não podendo haver reprovação. A partir desses aspectos, reflete-se sobre as contribuições da prática dos professores “Pibidianos” nos processos de ensino e aprendizagem dos alunos matriculados nesse ciclo.

As experiências vivenciadas e relatadas neste artigo tiveram como cenário uma escola estadual de Ensino Fundamental localizada em um dos municípios da região metropolitana de Porto Alegre, RS. Os alunos atendidos pelo programa encontram-se em uma turma multisseriada de segundo e terceiro anos.

2 OS TRÊS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL COMO UM CICLO SEQUENCIAL

A Resolução CNE/CEB Nº 07/2010 (BRASIL, 2010) assegura que os três primeiros anos do Ensino Fundamental devem apresentar a seguinte configuração:

Mesmo quando o sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia, fizerem opção pelo regime seriado, será necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos (Artigo 30, inciso III, § 1º).

Assim, através dessa resolução, encontramos um novo desafio no processo de ensino e aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os níveis de ensino estão organizados em um único ciclo, sem interrupção desse processo, ou reprovação, até o terceiro ano. Essa organização faz com que os professores necessitem preparar-se para acompanhar as diferentes demandas e necessidades apresentadas pelos estudantes, uma vez que esse pode chegar ao terceiro ano ainda em processo de alfabetização.

Em virtude dessa organização, um professor do terceiro ano poderá encontrar em sua turma alunos alfabetizados e outros ainda não. É nesse momento que esse olhar diferenciado será de suma importância. O professor tem a tarefa de tornar a sua aula dinâmica, criativa e inovadora, com atividades que despertem o interesse e facilitem o entendimento do aluno. Porém o professor precisa ter o cuidado de integrar esses estudantes que se encontram em diferentes níveis de aprendizado.

Contudo devemos levar em consideração que cada criança precisa do seu tempo para conseguir avançar na alfabetização, passar pelo processo de forma intensa e significativa, onde cada momento, cada descoberta, faz toda a diferença.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2013, p. 121) destacam:

Assim como há crianças que depois de alguns meses estão alfabetizadas, outras requerem de dois a três anos para consolidar suas aprendizagens básicas, o que tem a ver, muito frequentemente, com seu convívio em ambientes em que os usos sociais da leitura e escrita são intensos ou escassos, assim como com o próprio envolvimento da criança com esses usos sociais na família e em outros

locais fora da escola. Entretanto, mesmo entre as crianças das famílias de classe média, em que a utilização da leitura e da escrita é mais corrente, verifica-se, também, grande variação no tempo de aprendizagem dessas habilidades pelos alunos.

A citação acima confirma as questões anteriormente abordadas em relação ao tempo que cada estudante necessita para se alfabetizar, porém será necessário organizar diferentes práticas pedagógicas para dar conta dessas demandas, para que esse processo não ultrapasse o período desse ciclo de três anos e venhamos encontrar essas mesmas dificuldades no quarto ou até mesmo no quinto anos, o que infelizmente já encontramos. Há também questões familiares presentes, que contribuem para o desenvolvimento desses estudantes. Existem casos que possuem pouco ou até mesmo nenhum incentivo em casa para a prática da escrita e da leitura, necessitando ser bem mais instigados na escola, pois apresentam rendimento menor do que os demais alunos.

Essa proposta de organização de um único ciclo para os três primeiros anos foi estabelecida para melhorar as condições na aprendizagem dos estudantes, visando mudanças no currículo para que houvesse uma aprendizagem significativa e uma redução nos níveis de reprovação nas séries iniciais, porém sem o conceito de progressão automática, mas sim que os sujeitos saíssem desse ciclo alfabetizados.

As diretrizes apresentam a justificativa dessa organização da seguinte maneira:

A proposta de organização dos três primeiros anos do Ensino Fundamental em um único ciclo exige mudanças no currículo para melhor trabalhar com a diversidade dos alunos e permitir que eles progridam na aprendizagem. Ela também questiona a concepção linear de aprendizagem que tem levado à fragmentação do currículo e ao estabelecimento de sequências rígidas de conhecimentos, as quais, durante muito tempo, foram evocadas para justificar a reprovação nas diferentes séries. A promoção dos alunos deve vincular-se às suas aprendizagens; não se trata, portanto, de promoção automática. Para garantir a aprendizagem, as escolas deverão construir estratégias pedagógicas para recuperar os alunos que apresentarem dificuldades no seu processo de construção do conhecimento (BRASIL, 2013, p. 122).

Observamos nessa abordagem a preocupação com a promoção dos estudantes, que deve ocorrer vinculada às suas aprendizagens, não se tratando de progressão automática. Porém percebemos que existem estudantes que chegam ao terceiro ano com conceitos básicos ainda em processo de construção, fazendo com que

os níveis de dificuldade para acompanhar os demais sejam um desafio tanto para o estudante como para o professor.

3 AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID (PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA) NO FORTALECIMENTO DO CICLO SEQUENCIAL

Relacionar a teoria com a prática e incentivar os estudantes de Licenciatura a iniciar as suas vivências docentes vêm ao encontro dos objetivos que o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) busca proporcionar a seus participantes. Através dessas práticas, os estudantes de Licenciatura adquirem experiências que contribuirão para a sua formação profissional.

São muitos os benefícios que esse programa proporciona. Além de experiências aos acadêmicos em formação, é um importante auxílio para as escolas, professores e estudantes, pois através da realização de atividades diferenciadas e significativas contribui-se para o progresso desses estudantes do Ensino Fundamental.

Nós, acadêmicos em formação e participantes desse programa, estamos vivenciando a relação da teoria com a prática. Além disso, experiências que nos fazem conhecer a verdadeira essência do que é ser professor e os desafios que nos fazem repensar a nossa prática. A reflexão é o ingrediente primordial para que a prática aconteça de forma que vá ao encontro das necessidades dos estudantes beneficiados com esse programa.

Como diz Rubem Alves (1994, p. 38-39), “a educação é uma arte. O educador é um artista”. Assim, a arte de ensinar está nas mãos do professor, e esse precisa ser um artista criativo para cativar e conquistar seus alunos. Essa arte de ensinar pode ser encontrada em diferentes ações, seja na forma pela qual o professor apresenta os conteúdos, integra os seus alunos, desperta a curiosidade e o desejo de aprender.

Percebe-se que o desejo de aprender é algo que precisa ser construído entre esses estudantes da Educação Básica, beneficiados com o programa, pois sua trajetória no processo educativo vem sendo uma batalha a cada ano; além de se verem como alunos diferentes dos demais da turma, ainda carregam o conceito de que não sabem. Para que esse desejo seja despertado, primeiramente o professor precisa utilizar palavras e gestos de incentivo, que os façam sentir-se capazes de aprender.

A possibilidade de se ter o olhar do professor “*pi-bidiano*” e em formação é importante, uma vez que encontramos alunos com diferentes demandas e dificulda-

des. Quando se trata de processos de alfabetização, percebemos as lacunas na aprendizagem e os reflexos da nova organização, estabelecida pela Resolução CNE Nº 07/2010, que transforma os três primeiros anos em um único ciclo, sem possibilidade de interrupção. Alguns estudantes com os quais trabalhamos e que são alunos de terceiro ano não reconhecem letras e números; outros encontram-se em um nível pré-silábico ou silábico. A partir dessas experiências e vivências, são vários os questionamentos que podemos realizar. Até que ponto essa nova organização vem ao encontro de uma proposta de aprendizagem significativa? Como ficam as dificuldades não supridas durante o ano? E o professor do ano seguinte conseguirá sanar as demandas que virão junto com os estudantes? A progressão contribui para o seu desenvolvimento? Ou a progressão é um fator que pode gerar, futuramente, lacunas na aprendizagem?

Acreditamos que as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e a Resolução CNE/CEB nº 4/2010 trazem uma preocupação em relação aos prejuízos que a repetência pode causar nos sujeitos e a importância de manter um ciclo sem interrupção. Porém não podemos deixar de ressaltar que, em virtude da não repetência, também pode haver prejuízos, como por exemplo o estudante não conseguir acompanhar a sua turma no ano seguinte, necessitando de um reforço ou atividades extras.

Já em relação às dificuldades não supridas pelo estudante durante o período anterior, essas continuarão presentes durante o próximo ano, juntamente com as novas demandas. Em relação ao professor, reforçamos que esse precisa estar preparado para dar conta dessas dificuldades não supridas e ainda trabalhar o conteúdo, oportunizando a esses alunos, com maiores dificuldades, atividades diferenciadas.

E nesse momento as práticas dos professores “pibidianos” podem contribuir com a aprendizagem. Como parte das atividades do programa há tempo e orientação para confeccionar atividades, jogos e demais materiais, para auxiliar esses estudantes e despertar o seu desejo de aprender. Atividades diferenciadas que chamam a atenção, mas não deixam de manter o foco nos conteúdos trabalhados em aula pelo professor titular. Os acadêmicos precisam conquistar os alunos, sabendo dosar os ingredientes para assim atingir seus objetivos. Como diz Rubem Alves (1994, p. 38 e 39):

O professor é um chef que prepara e serve refeições de palavras a seus alunos. [...] Se os alunos

refugam diante da comida e se, uma vez engolida, a comida provoca vômitos e diarreia, isso não quer dizer que os processos digestivos dos alunos estejam doentes. Quer dizer que o cozinheiro - professor desconhece os segredos do sabor. [...]

Assim sendo, o professor precisa ter o seu diferencial e saber servir com amor as refeições a seus alunos. Sabe-se que um bom tempero dá mais sabor e vida aos alimentos, e assim deve ser com os conteúdos: se o professor souber ser criativo, será um tempero a mais para conquistar a autoestima dos seus alunos, como também despertar o desejo em aprender.

Não podemos deixar de citar os casos de alunos que conseguem chegar ao terceiro ano alfabetizados e com potencialidades significativas para seguir rumo ao quarto ano. Porém, já para outros, é nesse momento que iniciam as reprovações, as dificuldades se agravam e esses não conseguem acompanhar o restante da turma.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante as práticas realizadas a partir do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) do Instituto Superior de Educação Ivoti, nós, professores em formação, estamos conquistando novas aprendizagens e experiências, além de contribuir para o progresso dos estudantes das escolas beneficiadas.

Esses estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem e que fazem parte desse programa necessitam ser olhados de forma diferenciada. Sendo assim, a proposta de incentivo a estudantes de Licenciatura para a realização de práticas nesses espaços constitui-se em oportunidade de se ter esses novos olhares bem como uma maneira dos professores em formação colocarem em prática os conhecimentos adquiridos até então em seus cursos de Licenciatura.

Experiências como essas nos fazem repensar a nossa prática, analisar e refletir sobre as questões que envolvem o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, bem como o que se pode fazer de diferente para conquistar esses alunos e conseqüentemente fortalecer o seu progresso. Para alguns professores em formação, essas são as suas primeiras práticas, o que os aproxima ainda mais da essência do que é ser um professor.

Esses novos desafios “pibidianos” nos fazem crescer como pessoa, pois cada sorriso recebido por uma conquista alcançada pelas crianças ou uma simples frase “professora eu já sei escrever” animam-nos e nos fortalecem para seguir em frente.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. São Paulo: Ed. ARS Poética, 1994.

ARANHA, Sônia. **Abolida a retenção nos primeiros três anos do ensino fundamental de 9 anos**. Disponível em: <<http://blog.centrodestudos.com.br/abolida-a-retencao-nos-primeiros-tres-anos-do-ensino-fundamental-de-9-anos/>>. Acesso em: 15 set. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. **Resolução CNE/CEB Nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em: 15 set. 2014.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. 5ª reimp. São Paulo: Cortez, 1992.

BRINCAR E JOGAR COMO AUXÍLIO NA APRENDIZAGEM EM SALA DE AULA

PLAYING AS A LEARNING TOOL IN THE CLASSROOM

Jéssica Elisabeth Zimmer¹

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo demonstrar como se deu a realização das atividades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), do ISEI, durante o período de 2014. As atividades foram realizadas com alunos de 4º e 5º anos de uma escola estadual, demonstrando que o auxílio de jogos e brincadeiras em sala de aula contribui para a melhor compreensão dos conteúdos propostos. Como referência teórica busca-se em Brian Sutton-Smith, citado por Brandão, Bittencourt e Vilhena, as três ênfases relacionadas à retórica do progresso na aprendizagem – a biológica, a psicogênica e a cognitiva – e em Kishimoto (2002) a ideia de que grande parte da vida das crianças envolve o brincar. Como educadores, então, devemos ter o cuidado de que os jogos em sala de aula sejam educacionais, pois muitas vezes esses são vistos como um lazer.

Palavras-chave: Jogos em sala de aula. PIBID. Aprendizagem.

ABSTRACT: The present article aims to demonstrate how ISEI's Institutional Program of Scholarships for Teaching Initiation (PIBID) activities were accomplished, during the year of 2014. The activities were conducted with students from the 4th and 5th grades in a state school, demonstrating that the use of games and playing in the classroom contribute to a better comprehension of the proposed contents. As a theoretical reference, the article refers to the three emphases related to progress – biological, psychogenic and cognitive – found in Brian Sutton-Smith, quoted by Brandão, Bittencourt and Vilhena, and to Kishimoto (2002), who says that a large part of life as children involves playing. As educators, therefore, we must take care that the games in the classroom are educational, because they are often seen as leisure.

Keywords: Games in the classroom. PIBID. Learning.

1 INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do Instituto Superior de Educação Ivoiti iniciou suas atividades no ano de 2014 com a participação de 60 estudantes, dentre os quais 25 do curso de Pedagogia. Sou integrante de um dos grupos que atua em uma escola estadual com alunos de 4º e 5º anos. Essa prática vem desafiando-nos a buscar propostas de intervenção nas relações interpessoais entre as crianças e na superação das suas dificuldades na escrita e na resolução de situações matemáticas. Inicialmente, a proposta do PIBID previu a realização de um diagnóstico do nível de aprendizado dos alunos. Por meio de fichas

de acompanhamento de leitura, produção textual e conhecimento em artes percebemos que os alunos possuíam graves dificuldades.

Após esse diagnóstico, iniciou-se a realização de planejamentos das aulas (um encontro semanal de duas horas com cada turma), com o objetivo de propor atividades para superar as dificuldades específicas.

2 BRINCAR E JOGAR: DOIS TERMOS DISTINTOS

Brincar e jogar no português, no francês (*jouer*) e no inglês (*play*). Devido a essas distinções, frequentemente desperdiçamos diferenciações de ordem relacionada a heranças que a nossa língua nos permite: brin-

¹ Estudante de Pedagogia, Licenciatura, no Instituto Superior de Educação Ivoiti (ISEI). E-mail: jessyk.ev@gmail.com – Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5265978695248666>.

car é anterior ao jogar e jogar pressupõe a existência de regras.

O jogo e a brincadeira são uma fonte de prazer para as crianças, assim como também um instinto natural. Há importância de descobirmos quais as necessidades das crianças satisfazerem-se na brincadeira, aprendendo sobre as peculiaridades dessa. “O brincar é a forma mais livre e individual, que designa as formas mais primitivas de exercício funcional, como por exemplo a lalação” (KISHIMOTO, 2002, p. 111).

O educador pode e deve desempenhar um papel importante de mediador durante os jogos e brincadeiras. Esse acompanhamento das crianças auxilia a discernir os momentos em que somente devemos observar, coordenar as brincadeiras ou até mesmo integrar-nos como um jogador. Durante essas brincadeiras, há um sistema de trocas interativas, pois as crianças têm inúmeras oportunidades de explorar e solucionar problemas. Além disso, ao brincar, a criança não se situa apenas no momento presente, mas também em seu passado e seu futuro.

O brincar também é visto como uma atividade terapêutica por possibilitar à criança superação de situações traumáticas que tenha vivenciado. É através de símbolos, falas e da representação dos conteúdos que a perturbam que ela irá nomear e conhecer as situações, ideias, pessoas e coisas. As crianças jogam futebol, brincam de carrinho, fingem ser heróis e vilões e gostam de “entrar de cabeça” no mundo da fantasia. Mas, participando de jogos e brincadeiras ditas “tradicionais”, elas também jogam e brincam de novas maneiras com as mídias digitais, as quais são muito utilizadas na atualidade.

O autor Brian Sutton-Smith (citado por BRAN-DÃO; BITTENCOURT; VILHENA, 2010, p. 843), afirma que

o principal foco de estudiosos e pesquisadores que buscam o significado e as funções do jogar e do brincar, principalmente na infância, seja nas ciências humanas ou nas exatas, está centrado em uma retórica de progresso. Ele indica três ênfases relacionadas à retórica focada no progresso: a biológica, a psicogênica e a cognitiva.

A ênfase biológica busca demonstrar que o jogar e o brincar são uma prática de habilidades, cujo objetivo é alcançar formas de adaptação e de sobrevivência. Na psicogênica, acredita-se que jogar e brincar são atividades compensatórias e podem assegurar a sensação de domínio e competência através da resolução de conflitos. Já a cognitiva, que é mais recente, acredita que jogar e brincar serve para o desenvolvimento da cognição e auxilia no aprendizado.

Destacamos então que em nossa prática de PIBID desenvolvemos a ênfase cognitiva, pois realizamos atividades focadas no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças. Especificamente com crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem.

3 É PRECISO ENSINAR A PARTIR DE JOGOS

Com o auxílio de jogos existe a possibilidade de aprendizagem. A partir das brincadeiras e de jogos que envolvem acontecimentos do dia a dia das crianças, elas desenvolvem um aprendizado do mundo em que vivem.

Em grande parte de nossa infância, passamos brincando. Seja nas ruas, em casa de amigos, em nossa própria casa e principalmente na escola. Por isso “grande parte da vida das crianças é gasta brincando, quer com jogos que elas aprendem com as crianças mais velhas, quer com aqueles inventados por elas mesmas” (KISHIMOTO, 2002, p. 99). O jogo em suas diversas formas nos auxilia no processo ensino-aprendizagem, no desenvolvimento psicomotor e da motricidade fina e ampla, nas habilidades do pensamento, imaginação, interpretação, tomada de decisão, criatividade, levantamento de hipóteses e organização de dados.

A partir de jogos e brincadeiras, as crianças devem aprender a pensar, a obedecer às regras e aprender a aprender. Dessa forma, também podemos citar que o jogo não é simplesmente um “passatempo” para distrair os nossos alunos; ao contrário, ele corresponde a uma profunda exigência e ocupa lugar de grande importância na educação.

Os brinquedos, em suma, não devem ser explorados somente para o lazer, mas também como elementos bastante enriquecedores que promovem a aprendizagem. Através dos jogos e de brincadeiras o educando encontra um apoio para superar suas dificuldades de aprendizagem, melhorando o seu relacionamento com o mundo. Com isso os professores precisam observar que a brincadeira é de extrema importância, pois traz contribuições para o desenvolvimento da habilidade de aprender e pensar de todos.

4 RELATO DA EXPERIÊNCIA

Os planejamentos para as aulas nos encontros do PIBID permitem troca de atividades, de experiências e de relatos com minhas colegas de grupo e professora orientadora, com o objetivo de realizar diferenciadamente atividades, pois alguns dos alunos não conseguiam compreender o que lhes era proposto.

Ao refletir sobre as várias atividades, lembrei-me de momentos quando cursava o Ensino Fundamental,

onde meus professores utilizavam jogos em sala de aula, para que eu e meus colegas conseguíssemos compreender com facilidade os conteúdos. Contudo, sempre conseguíamos atingir os seus objetivos, mas eram necessários vários momentos de jogo-aprendizagem, pois como expressa Macedo (2000, p. 13),

[...] jogos são propostos com o objetivo de coletar importantes informações sobre como o sujeito pensa, para ir simultaneamente transformando o momento de jogo em um meio favorável à criação de situações que apresentam problemas a serem solucionados.

Os alunos por várias vezes iniciam as brincadeiras com o auxílio de jogos sem pensar que a partir desses conseguiriam iniciar a sua aprendizagem. Aos poucos, os educandos compreenderam que os jogos facilitam a sua aprendizagem.

A cada semana de realização da prática do PIBID, as crianças sempre questionavam: “Hoje vamos ter jogos?”. Assim, percebemos que o jogo seria parte do enfoque que deveríamos realizar. Certamente que não foram instituídos somente jogos durante as práticas, mas com o auxílio desses houve um melhor envolvimento e aprendizagem dos educandos.

Os jogos utilizados com os alunos, como bingo de verbos, mímica, memória de medida de tempo, trilha ortográfica, etc., permitiram a realização de um trabalho significativo. Pois se percebe que as crianças possuem ainda essa necessidade de ludicidade, sendo que aulas ditas “normais” não chamam tanto a atenção das mesmas. Com essas atividades pudemos desmistificar a ideia de que jogos são somente para “perder tempo”. Esses materiais são úteis para a aprendizagem, se utilizados de forma correta.

Várias aprendizagens ocorreram quando as crianças realizaram análise de jogos e situações, visando uma avaliação sobre atitudes possíveis que possam ser desenvolvidas em conjunto. Macedo (2000, p. 18) nos traz que, durante o processo de ensino-aprendizagem, cada educando passa por quatro etapas básicas num determinado jogo:

- a) Exploração dos materiais e aprendizagem das regras;
- b) Prática do jogo e construção de estratégias;
- c) Resolução de situações-problema;
- d) Análise das implicações do jogar.

A partir de jogos que foram utilizados em sala de aula, vivenciamos essas quatro etapas. Inicialmente, os educandos necessitavam explorar todo e qualquer material, tiveram de aprender e compreender as regras que

os mesmos possuíam; assim, cada jogo realizado fez-nos refletir para que encontrássemos as estratégias necessárias para sua conclusão. Durante alguns deles, conseguiram realizar a resolução de situações-problema proposta, comentando com os colegas em grande grupo ou contribuindo com colocações e ainda tentando algumas vezes resolvê-los sozinhos. No final de cada aula, realizamos breves análises de como se deu o jogo e/ou as brincadeiras e o quanto elas auxiliaram nas aprendizagens.

Percebemos o quanto a exploração dos materiais é importante para as crianças. Pois, quando trouxemos o material dourado, por exemplo, tivemos de deixar um tempo para que manipulassem os mesmos – montavam casinhas, castelos, móveis e pirâmides.

Durante algumas aulas, trouxemos materiais necessários para a construção de jogos, para que as crianças tivessem a oportunidade de confeccioná-los. As crianças construíram a “trilha ortográfica”, e quando jogavam o jogo que elas mesmas construíram, pareceu-nos que foi uma forma mais significativa da atividade.

Por várias vezes, nós educadores importamos-nos com a qualidade do material a ser utilizado para a realização da brincadeira e/ou jogo. Pensamos que devemos utilizar jogos quase “perfeitos”, muitas vezes comprados especialmente para as crianças. Mas nessa experiência com o PIBID, percebemos que também com materiais simples podemos conquistá-los. Há várias possibilidades de materiais a serem utilizados, especialmente sucatas, que por várias vezes ficamos em dúvida se podiam ou não ser utilizadas.

Percebemos que com os jogos confeccionados com materiais simples as crianças brincaram mais e com muito entusiasmo do que com os materiais comprados. Admiraram-se com os materiais que utilizamos para a confecção dos jogos e até comentaram que iriam confeccionar os mesmos por ser materiais simples e de fácil acesso para os mesmos.

Para que consigamos realizar as brincadeiras e jogos com nossos alunos, devemos ter o pleno domínio dos mesmos antes de levá-los à sala de aula. Portanto devemos aprender antecipadamente as regras para que consigamos realizar o desenvolvimento das atividades propostas. O jogo, então, passa a acontecer, e nós, como educadores, podemos apresentar maneiras diversificadas e possíveis de jogar.

Muitas partidas de jogos são realizadas durante as atividades de PIBID, mas essas devem ser jogadas sem pressa, para que haja uma adequada exploração do jogo, pois muitas vezes não encontramos tempo neces-

sário para a realização desses por ter que dar conta de mais atividades. Para que os jogos tenham um bom aproveitamento, devemos oportunizar que as crianças registrem como esses desenvolveram-se para que consigam lembrá-los com facilidade em um próximo momento. A ação do jogar, dessa forma, alia-se à intervenção do professor, que “ensina” os procedimentos e as atitudes que devem ser mantidas ou até mesmo podem ser modificadas de acordo com a função dos resultados obtidos no decorrer das partidas. Assim, ao jogarmos, “o educando é levado a exercitar suas habilidades mentais e buscar melhores resultados para vencer” (MACEDO, 2000, p. 20).

Durante a utilização dos jogos em sala de aula, devemos ter o cuidado para que haja uma situação-problema a ser resolvida. Na prática, sempre realizávamos uma breve análise e desenvolvíamos as atividades de várias maneiras, e se não fosse realizada a aprendizagem e a compreensão das mesmas, pensávamos em maneiras diversificadas para a realização da atividade e para que os educandos compreendessem os conteúdos. Piaget (1998, p. 37) afirma que “necessitamos ter o conhecimento de um objeto e agir sobre ele para transformá-lo, aprender sobre os mecanismos dessa transformação e vincular as ações transformadoras”.

Portanto é no ato da aprendizagem que devemos enfatizar o trabalho com o jogo, pensado com uma abordagem diversificada. Para os educandos que possuem algum tipo de dificuldade (mau aproveitamento escolar, notas baixas, desorganização, etc.), também conseguimos identificá-las no contexto de jogos e de brincadeiras. Durante as atividades percebemos que a utilização de jogos e de brincadeiras viabilizou aos educandos a aprendizagem do trabalho em grupo, pois todos são muito singulares. Sendo assim, refletimos sobre algumas atitudes das crianças e propusemos jogos como atividades principais, para que a partir desses as crianças comesçassem a interagir entre si, vivenciassem situações, realizassem indagações, conseguindo assim refletir sobre suas estratégias e algumas vezes perceber seus erros

e acertos. Essas brincadeiras e jogos, por sua vez, promovem oportunidades de diálogo entre as crianças, pois muitas vezes há jogos que devem ser realizados em grupos para criar estratégias e vencer.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O jogo é visto por muitas pessoas como uma espécie de relaxamento, de descontração, o que não deixa de ser verdade. Mas outras jogam para “esfriar a cabeça”, “espairecer”. Dessa forma, muitos também o concluem como um lazer, mas, dentro da instituição escolar, o jogo é uma forma educativa e não um lazer.

O jogar é uma forma de agir e uma ação, a qual expressa sua excelência. A criança deve divertir-se durante esses jogos. Sendo assim, o jogo é uma aprendizagem para a vida coletiva da criança.

Para concluir, destacamos que existe uma grande importância na utilização de jogos e brincadeiras em sala de aula, pois observa-se no olhar das crianças a gratificação pela aprendizagem ao concluir seus jogos. Continuaremos auxiliando as crianças de 4º e 5º anos com jogos, brincadeiras, leituras, interpretações, apresentações e vivências de seu dia a dia, como viemos realizando até o presente momento, para melhor envolvimento e melhor ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- BRANDÃO Roberta Purper; BITTENCOURT, Maria Inês Garcia de Freitas; VILHENA, Junia de. A mágica do jogo e o potencial do brincar. **Revista Mal-estar e Subjetividade**, Fortaleza, v. 10, n. 3, p. 835-863, set.2010. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/malestar/v10n3/07.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2014.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Tomson Learning, 2002.
- MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia Sícoli; PASSOS, Norimar Christe. **Aprender com jogos e situações – problema**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- PIAGET, Jean. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

CONEXÃO ENTRE CONTEÚDOS DE AULA E ASSUNTOS DE INTERESSE DOS ALUNOS

CONNECTION BETWEEN CLASS CONTENTS AND TOPICS CONSIDERED OF INTEREST BY THE STUDENTS

Micheli Kuhn Rohleder¹

Natana Leuck²

RESUMO: A partir da prática de iniciação à docência com alunos do projeto PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) em uma escola da rede estadual, deparamo-nos com a questão de como conteúdos de interesse dos alunos podem fazer com que as aulas sejam mais interessantes e proveitosas aos discentes. Ao entrar na sala de aula, o professor tem a missão de conhecer o cotidiano de seus alunos, para que consiga, assim, desenvolver e planejar atividades que se encaixem com a realidade dos mesmos. É por meio do contato com os adolescentes, conhecendo-os, que o professor perceberá o que tornará a aprendizagem significativa. É importante ter a cabeça erguida e saber aceitar os erros, pois é a partir deles que haverá aprendizagem e melhora. Um bom professor deve sempre estar em busca de formação, atualizando-se e desenvolvendo atividades diversificadas. Temos que fugir do “normal” para que consigamos envolver os discentes com o conteúdo.

Palavras-chave: Aprendizagem. Interesse. Motivação. Conteúdos. Métodos.

ABSTRACT: Through the practice of initiation to teaching with students from PIBID (Institutional Program of Scholarships for Teaching Initiation) in a state school, we asked ourselves how contents considered interesting by students may make classes more interesting and meaningful for them. When the teacher enters the classroom their mission is to know their students' everyday lives, so that they may develop and plan tasks that fit the students' reality. It is through contact with the adolescents, getting to know them, that the teacher will know how to make the learning process meaningful. It is important for the teacher to hold their head high and know how to accept their own mistakes, since it is through them that one may learn and improve. A good teacher must be always looking for improvement, updating their own knowledge and developing diversified activities. We have to get away from what is “normal” in order to be able to involve students in the contents.

Keywords: Learning. Interest. Motivation. Contents. Methods.

1 INTRODUÇÃO

Como estudantes do primeiro ano do projeto PIBID Letras – Português, atuantes em uma escola estadual do município de Ivoti, fomos desafiadas a escrever o presente artigo, trazendo reflexões a partir das nossas percepções realizadas ao longo do presente ano. Atra-

vés das observações escolhemos o tema: como conectar assuntos de interesse dos alunos com conteúdos de aula?

Um passo fundamental para o bom convívio em sala de aula é o professor saber cativar seus alunos e mostrar respeito por eles. Segundo Freire (2013, p. 90), “o clima de respeito que nasce de relações justas, sérias, hu-

¹ Graduanda em Letras – Português e Alemão pelo Instituto Superior de Educação Ivoti (ISEI); bolsista de iniciação à docência do PIBID Letras – Português.

² Graduanda em Letras – Português e Alemão pelo Instituto Superior de Educação Ivoti (ISEI); bolsista de iniciação à docência do PIBID Letras.

mildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autêntica o caráter formador do espaço pedagógico”. Todas as pessoas merecem e gostam de ser respeitadas, assim como uma aluna relatou em aula: “Eu respeito quando sou respeitada”. É necessário que haja uma construção de conhecimento conjunto entre professor/aluno e aluno/professor. O docente deve ser a autoridade dentro da sala de aula, mas precisa saber que entre ele e seus discentes deve ocorrer um processo de trocas e construções para uma aprendizagem mais significativa, assim como afirma Freire (2013, p. 25): “Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender”. Autoridade, nesse contexto, é compreendida como autorizar-se a ser professor, a ser a pessoa que tem a autoridade no assunto e que, por isso, transforma sua aula num momento de autoria para alunos e para si mesmo. O educador deve esforçar-se para ir à busca e conhecer a realidade dos adolescentes e crianças com quem trabalhará, para assim poder organizar e planejar aulas de acordo com o cotidiano dos alunos.

O professor precisa dar abertura para momentos de interação e conversas entre a turma, para dessa forma, captar e perceber quais são os interesses dos alunos, conectando-os assim com conteúdos a serem trabalhados em aula. É essencial demonstrar segurança aos discentes e ter a consciência de que as atividades podem ou não dar certo. Jamais devemos ficar desmotivados com algum erro, pois isso refletirá no rendimento da turma e também do professor. É importante parar, analisar e refletir sobre a aula, como afirma Alarcão (2003, p. 44): “A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores”. Quando o professor reflete, promove atividades diferentes, dinâmicas, jogos e planejamentos bem estruturados faz com que o aluno se sinta alegre e motivado na realização de todas as tarefas, tendo assim prazer na participação das aulas. Alarcão (2003, p. 48) também afirma que “a ideia do professor reflexivo, que reflete em situação e constrói conhecimento a partir do pensamento sobre sua prática, é perfeitamente transponível para a comunidade educativa que é a escola”.

Nessa dinâmica, da reflexão constante sobre as aulas e os movimentos que essas provocam, é necessário olharmos para aspectos relevantes que contribuem para o tecer coletivo de saberes: a arte de cativar os alunos, de descobrir os interesses dos discentes, da observação das aulas que funcionam e a consequente alegria e motivação. Temas esses que serão abordados a seguir.

2 A ARTE DE CATIVAR OS ALUNOS

Dar aula é muito mais do que chegar à sala, abrir o livro e passar matéria. Professor precisa cativar, ser criativo e estar preocupado com a formação de seus alunos. Precisa dar o melhor de si e fazer a diferença.

Já no primeiro contato com a turma, o docente deve pensar em como cativar seus alunos, trazendo conteúdos e atividades diferentes, fazendo com que assim os discentes tenham interesse na aula e vontade para retornar na próxima. À medida que a turma vai se conhecendo, a elaboração dos planejamentos vai se adequando às necessidades do grupo.

O educador deve dar “abertura” para que seus estudantes aprendam a confiar nele, demonstrando amor, respeito, segurança e alegria. Freire (1997, p. 68) afirma:

É vivendo, não importa se com deslizes, com incoerências, mas disposto a superá-los, a humildade, a amorosidade, a coragem, a tolerância, a competência, a capacidade de decidir, a segurança, a eticidade, a justiça, a tensão entre paciência e impaciência, a parcimônia verbal, que contribuo para criar, para forjar a escola feliz, a escola alegre.

O professor deve fazer com que o aluno perceba que ele não está ali só para ensinar, mas também para ajudar, para conversar e servir de amigo caso seja necessário. É essencial o docente manter sua postura profissional, mas isso não implica ele ficar parado com os braços cruzados, sem um sorriso no rosto ou sentado o tempo todo em frente à turma. Segundo Freire (2013, p. 138): “O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade”.

A confiança entre professor e alunos não é adquirida de uma hora para outra; ela é construída aula após aula. Todos os dias novos fatos acontecerão, alguns positivos, outros negativos, mas de algum modo haverá aprendizado. Os pontos baixos mostrarão um pouco da personalidade de ambas as partes, a força e a vontade que terão para resolver o problema. Já os momentos de alegria trarão maior motivação e incentivo para continuar melhorando.

2.1 DESCOBRIR OS INTERESSES DOS DISCENTES

Além de ganhar a confiança dos alunos, o professor deve descobrir o que é significativo e interessante para eles. A primeira aula é sempre a mais difícil de ser planejada, pois ainda não se conhece o grupo com que se trabalhará e não se sabe a reação do mesmo perante as atividades planejadas. Uma grande estratégia para esse

momento é planejar atividades lúdicas, jogos e um tema mais amplo.

Depois de um tempo de interação com a turma, o docente vai percebendo o que é de interesse dos alunos e pode usar esses interesses estrategicamente para planejar aulas mais prazerosas. O professor não é alguém que está em sala apenas para passar conteúdos prontos e fixados pelos livros, mas sim tem a missão de envolver o mundo, coisas da atualidade e da rotina do grupo com que trabalha. Freire (2013, p. 101) diz: “Assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina, não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos”.

Devemos ser grandes observadores, escutar as conversas dos alunos e identificar elementos significativos, que poderão ser agregados aos planos. Fomos percebendo em nosso trabalho com a turma que alguns alunos sempre vinham de bicicleta para a aula e falavam muito a respeito desse tema, envolvendo mecânica, cores e personalização das mesmas. Através disso, pensamos em planejar aulas referentes ao assunto. Para isso, realizamos uma pequena pesquisa para analisar o que os discentes achavam da ideia. Durante nossas aulas ouvimos: “Bá, nem parece verdade, professores que se importam com o que a gente gosta e ensinam sobre isso”. Ao escutarmos a fala desse aluno, percebemos que trabalhar sobre isso seria um sucesso.

Essa experiência nos mostra que trabalhar assuntos de interesse dos alunos é algo que dá certo e realmente faz com que eles se sintam mais motivados, interessados e alegres em colaborar com o professor. Trabalhar assuntos de interesse dos alunos é mais difícil, pois exige pesquisas, busca e elaboração de material e muita dedicação, mas é mais gratificante e tem melhores resultados do que apenas pegar conteúdos prontos, que não serão relevantes para a vida e aprendizado dos alunos. Demo (2012, p. 58) afirma: “O maior desperdício da aula é ser copiada pelo professor, para que o aluno, por sua vez, também copie, ou seja, aulas sem autoria no professor e, conseqüentemente, no aluno”.

Pode haver momentos em que pensamos que vamos acertar no tema, mas o planejamento toma o rumo inverso. Foi o caso do assunto amor, trabalhado na semana do dia dos namorados, que pensamos ser assunto de interesse, pelas meninas serem românticas e ficarem falando sobre namorados, porém no decorrer das atividades o que ouvimos foi: “Amor é muito meloso”. “Não gosto de falar sobre amor, porque a data não tem significado nenhum.”

Nem sempre acertamos, nem tudo é perfeito. O importante é não baixar a cabeça e desmotivar-se por um erro de planejamento; esse serviu como aprendizado e incentivo para melhorarmos e aprimorarmos o nosso olhar de professores observadores.

3 PONTOS POSITIVOS

À medida que os dias foram passando, analisamos que os alunos sentem-se desmotivados com atividades do tipo ler e responder, pergunta e resposta e atividades muito paradas.

O ponto forte e positivo das nossas aulas é a estrutura. Iniciamos sempre com uma dinâmica, que abrirá o tema a ser trabalhado. É nesse instante que conseguimos ver o que os discentes já sabem a respeito sobre. Após, fazemos a leitura de textos relacionados, dando sempre enfoque a um diferente gênero textual. Debates são feitos para analisar o que ficou de significativo na leitura, trazendo uma maneira diferente de expor o tema. O fechamento da tarde é sempre realizado com uma atividade que retoma todos os aspectos trabalhados naquele dia.

Analisamos que essa maneira de trabalhar faz com que os alunos não fiquem entediados e que a aula não se torne monótona. Eles estão sempre à espera da próxima atividade ou dinâmica.

Com o passar do tempo, descobrimos também alguns dos pontos fortes de nossos discentes. Como exemplo, podemos citar o bom desempenho em debates, apresentações, teatros, mímicas, elaboração de projetos, solidariedade e ajuda mútua.

Para nós, foi surpreendente ver o quão solidários os alunos são uns com os outros. Nunca havíamos percebido que se importavam tanto com o bem-estar e a presença de todos no grupo, até acontecer um fato inesperado: um aluno, muito dedicado por sinal, não poderia mais comparecer ao projeto em função de outros compromissos importantes. Uma estudante, por sua vez, sugeriu a troca de horário para beneficiar o discente que não estava mais presente. Ela sabia a importância que o projeto tinha para a vida desse adolescente e queria que ele tivesse a oportunidade de continuar. Após o ocorrido, as aulas passaram a ocorrer em outro horário, fazendo com que o grupo estivesse novamente completo.

Os alunos nos relatam, a cada dia, como o projeto está fazendo a diferença em suas vidas. Através das conversas nos grupos é que conseguimos perceber a alegria com que participam das atividades: “Semana que vem eu volto!” “Gostamos muito das aulas que vocês dão; são diferentes”.

Aulas com jogos e dinâmicas levam tempo para ser planejadas, mas fazem toda a diferença no crescimento das crianças e adolescentes. São nítidas a melhora e a busca por caprichar sempre mais nos trabalhos durante esse ano. Os próprios discentes corrigem-se e tentam auxiliar os demais nas atividades propostas, assim como nos revelam algumas falas: “Segura a folha assim, é muito melhor e mais fácil”. “Oh meu, não é mais dinheiro. O certo é a economia subiu!” “Tu precisas melhor a tua caligrafia né, porque assim não dá mais.” São essas pequenas falas que nos mostram o quanto a turma se preocupa com o crescimento um do outro. Eles podem até não perceber, mas estão se ajudando e crescendo muito, todos juntos.

O docente precisa preservar mais as ideias e dicas que os alunos trazem para dentro da sala de aula. Todos já chegam com alguma vivência, experiências que adquiriram ao longo de suas vidas. Muitas dessas ideias podem tornar as aulas muito mais ricas e mágicas. O professor que sabe escutar, que aceita conselhos de melhora consegue alcançar com mais facilidade os seus objetivos. Arroyo (2000, p. 184), em um de seus textos, diz:

[...] A caixa de ferramentas culturais com que construir a realidade social e com que se adaptar ao mundo ou contribuir para mudá-lo. Esses aprendizados são o que há de mais permanente no convívio entre gerações que acontece na experiência escolar. Apesar de que nem sempre esses saberes são articulados, planejados e explícitos em nosso fazer profissional, nem por isso são saberes menos permanentes e determinantes na vida dos educandos. Somos mais do que pensamos ser. Ensinamos e transmitimos mais do que pesamos ensinar.

Em nosso dia a dia com a turma, já recebemos muitas ideias vindas dos discentes. Sempre as ouvíamos e, se estava ao nosso alcance, integrávamos as mesmas aos nossos planos.

Ao realizarmos um trabalho de mímica sobre fatos do cotidiano, um aluno nos deu a ideia: “Vamos deixar as fichas viradas para baixo, assim o fato será surpresa para todos. A história ficará mais engraçada, e teremos que improvisar mais. Não teremos tanto tempo para pensar!” O trabalho foi, realmente, mais valioso, e conseguimos analisar o quão criativos e rápidos os educandos são. Por eles se conhecerem mais e melhor, sabem o que tornará a atividade mais desafiadora e prazerosa. Adolescentes gostam de desafios, e esses devem fazer parte das aulas.

4 ALEGRIA E MOTIVAÇÃO

Procuramos sempre entrar com um sorriso no rosto, transmitindo muita alegria e boa vontade, pois acreditamos que essas características são fundamentais para que o dia de trabalho seja positivo tanto para o professor como para os alunos. Nesse sentido, podemos trazer as palavras de Paulo Freire (2013, p. 70), que afirma:

O meu envolvimento com a prática educativa, sabidamente política, moral, gnosiológica, jamais deixou de ser feito com alegria, o que não significa dizer que tenha invariavelmente podido criá-la nos educandos. Mas, preocupado com ela, enquanto clima ou atmosfera do espaço pedagógico, nunca deixei de estar.

A alegria do professor, enquanto desenvolve seu trabalho, é importante para também alegrar e motivar seus alunos. Um docente alegre e confiante transmite ânimo para os discentes.

Quando estamos alegres, tornamo-nos mais positivos e receptivos em relação ao desenvolvimento e às atitudes do grupo com que trabalhamos. Mesmo um professor sendo alegre e motivado nem sempre consegue fazer com que a turma corresponda com os mesmos sentimentos; às vezes os discentes têm problemas ou dificuldades que não têm relação com a aula ou a escola, mas, por serem crianças ou adolescentes, ainda não têm total controle sobre emoções e vontades, fazendo assim com que algo externo influencie em seu rendimento escolar.

Freire (2013, p. 70) também afirma:

Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria.

Trabalhando juntos e convivendo bem, professor e aluno podem construir aulas alegres, mais interessantes e com maiores resultados tanto para o aluno como para o professor. Alegria e motivação devem estar interligadas, pois pessoas mais alegres são também mais motivadas.

Segundo o dicionário Aurélio (FERREIRA, 2001, p. 507), motivação é: “Dar motivo a; causar. Despertar o interesse por (aula, conferência, atividade, etc.) ou de (alguém). Incitar, mover; estimular”. É uma palavra que deriva da palavra em latim *movere*, que significa mover-se.

A motivação é algo que deve ser trabalhado e desenvolvido pelo professor. Aulas bem planejadas, atividades diferentes e conteúdos que sejam de interesse dos

discentes fazem com que eles se tornem pessoas mais motivadas e mais interessadas em aprender. Mas a motivação não é apenas algo a ser trabalhado e desenvolvido é também, muitas vezes, um fator interno de cada pessoa. Por exemplo, um aluno com problemas ou dificuldades na família, que não tem o apoio dos pais ou que não tem amigos e se sente sozinho, é uma pessoa com maior tendência à desmotivação.

A companhia e o bom relacionamento com os demais colegas são realmente importantes para que os alunos sejam mais motivados; não está comprovado que sejam fatores essenciais, mas, sem dúvida, fazem alguma diferença. Podemos citar o exemplo de um discente do projeto no qual trabalhamos: ele e o melhor amigo faziam parte do grupo, eram os mais motivados, faziam os trabalhos e atividades propostas e colaboravam com as aulas. Recentemente, um dos alunos citados precisou sair do projeto em função de incompatibilidade de horários, e o outro continuou. O aluno que ainda está conosco, em nosso grupo, teve grande mudança no seu rendimento escolar e também em seu comportamento. A falta do colega e amigo fez com que ficasse desmotivado, e sua desmotivação acabou influenciado o restante da turma.

Nessas situações, o professor não se deve deixar influenciar pela desmotivação, e sim buscar conversar, desenvolver atividades diferentes, ajudar o aluno a novamente encontrar motivação, interesse e vontade em aprender.

Apesar de saber a importância de estarem motivados e alegres, os professores, às vezes, também ficam desmotivados, pois todos têm seus problemas. Mas, como um bom docente, devemos saber lidar com as dificuldades, não demonstrar desmotivação e principalmente não deixar essa desmotivação, por parte do educador, influenciar os discentes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor precisa fazer o exercício diário de reflexão sobre sua atividade docente. É através dessa que ele conseguirá analisar os pontos positivos e negativos de seus planejamentos e atitudes. Não só os planos devem ser analisados, assim como a sua postura e sua interação dentro da sala de aula.

O docente deve também analisar e refletir sobre o comportamento e as atitudes dos alunos, para assim

poder usar essas percepções a seu favor. A observação é o instrumento-chave para analisar o que pode ser feito novamente, o que necessita ser mudado, o que funciona e não funciona. Deve ser feita uma análise bem crítica e não tentar “tapar os furos” dizendo e fingindo que tudo está correndo bem, pois um bom professor aceita os seus erros.

É sim possível trabalhar conteúdos através de dinâmicas, pois percebemos que os jogos planejados em nossas aulas sempre têm bons resultados. Analisamos que os discentes conseguem fixar os conteúdos muito melhor, apresentando sentido e relação com seus cotidianos. Às vezes, alguns conteúdos podem ser muito complexos, e através dessas dinâmicas e jogos a compreensão é mais intensa e clara.

Em nosso trabalho, comprovamos que alegria, motivação e interesse por parte do aluno são extremamente essenciais para que uma aula funcione e corra bem. Alunos desmotivados não apresentam rendimento, e mesmo quando apenas um ou dois discentes estão sem vontade, acabam influenciando e prejudicando todo o grupo.

Também os educadores acabam enfrentando problemas quando seus discentes estão desmotivados, pois o professor planeja, organiza, pesquisa e produz material para não receber nenhum retorno positivo da turma.

A motivação é algo que não pode ser perdido na relação professor/aluno e muito menos em nossa caminhada docente.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.
- ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e autoimagem**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- DEMO, Pedro. **O mais importante da educação importante**. São Paulo: Atlas, 2012.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio século XXI: O minidicionário da língua portuguesa**. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'água, 1997.

DESMISTIFICANDO A LÍNGUA ALEMÃ: Inicialização em uma língua estrangeira

DEMYSTIFYING THE GERMAN LANGUAGE: Initiation in a foreign language

Cristiane Luisa Juchem¹

Sara Arnhold Rodrigues²

Úrsula Heckler³

RESUMO: São muitos os mitos que rondam a língua alemã. Com este artigo objetivamos relatar nossas experiências em sala de aula e temos a intenção de desmistificar a dificuldade do aprendizado dessa língua. Primeiramente, contextualizaremos a importância do aprendizado de uma língua estrangeira. Em segunda instância, situaremos o contexto histórico e os mitos negativos em relação à língua-alvo. Esses mitos acabam dificultando a aprendizagem da língua, pois impedem os alunos de serem motivados a esta aquisição. Em seguida, abordaremos nossas experiências com os alunos em relação à temática proposta. Os alunos dessa turma nunca tiveram nenhum contato com a língua estrangeira. Assim elaboramos uma proposta diferenciada para inicializar o processo de aquisição do alemão. Para finalizar, apresentaremos algumas metodologias e didáticas de como procedemos durante as aulas.

Palavras-chave: Desmistificação. Língua alemã. Metodologia.

ABSTRACT: There are many myths concerning the German language. In this article we aim to share our experiences in the classroom and we intend to demystify the difficulties of learning this language. First, we will contextualize the importance of learning a foreign language. Secondly, we will situate the historical moment and the negative myths related to the target language. These myths ultimately make language learning difficult because they prevent the students from being motivated for this acquisition. Then, we will discuss our experiences with the students, involving the proposed theme. The students in this class have never been in contact with this foreign language. Thus, we elaborated a different proposal to start the German language acquisition process. Finally, we will present some methodologies and didactics of how we proceeded during the classes.

Keywords: Demystification. German Language. Methodology.

1 INTRODUÇÃO

Os professores de língua estrangeira deparam-se infelizmente com certo receio da parte dos alunos e dos pais. Em nossa sociedade, aprender uma língua estrangeira não é visto como natural e pertencente à nossa cultura. Não temos uma segunda língua em nosso país, menos ainda é incentivado o ensino dessa. Neste artigo,

queremos esclarecer algumas questões em relação ao ensino de uma língua estrangeira em geral. Relevando as visões da sociedade, as vantagens de adquirir uma e as consequências da aquisição. Contextualizaremos a importância do aprendizado de uma língua estrangeira.

Levando nosso estudo mais especificamente para a língua alemã. Primeiramente, apresentaremos alguns

¹ Estudante do quarto semestre do curso de Letras – Português-Alemão. Bolsista do PIBID.

² Estudante do sexto semestre do curso de Letras – Português-Alemão. Bolsista do PIBID.

³ Estudante do sexto semestre do curso de Letras – Português-Alemão. Bolsista do PIBID.

conceitos em relação ao histórico da civilização alemã, enfocando assim as consequências desse para a imagem do povo e da língua alemã no restante do mundo. Através de acontecimentos na sociedade alemã muitos mitos surgiram. Esses acabam dificultando a aprendizagem da língua, pois impedem os alunos de serem motivados a essa aquisição.

Em seguida, enfocaremos nossas experiências numa escola municipal com alunos inexperientes em relação à língua alemã. Esse grupo foi composto pela professora de alemão deles. Ela analisou cada caso e separou alguns alunos, que nunca tinham aprendido alemão, pois tinham entrado na escola no meio do ano, que não estavam conseguindo acompanhar seus colegas, ou que não obtiveram um bom desempenho por falta de esforço. Esse grupo iniciou com oito alunos com mais dificuldade, e depois de dois meses a turma aumentou para doze alunos, que puderam ser divididos em dois grupos para que cada um recebesse a atenção necessária.

Para finalizar este artigo, apresentaremos algumas metodologias e didáticas que nós utilizamos para alfabetizar os alunos em alemão. Essas dinâmicas podem ser utilizadas no ensino de qualquer língua estrangeira com qualquer idade, pois embasam uma metodologia prática e passível a alunos que não têm nenhuma experiência com a língua-alvo. Assim, os alunos com os quais trabalhamos foram mergulhados na língua sem se sentir perdidos nem desmotivados. Além disso, em alguns meses, eles adquiriram uma boa noção de como a língua funciona e conseguiram fazer a comparação de sua língua materna com a língua-alvo. Sendo isso de grande importância para o apego da língua.

2 APRENDER A LÍNGUA ALEMÃ HOJE: O QUE SIGNIFICA ISSO?

No contexto mundial em que vivemos, uma informação chega a atravessar o mundo em alguns segundos. Dois toques no teclado aqui no Brasil podem ser visualizados no Japão sem nenhuma dificuldade instantaneamente. Há alguns anos, as maiores tecnologias nessa área nem eram imaginadas. Porém hoje as vemos como algo pertencente ao nosso dia a dia e de que muitas pessoas dependem. Fala-se aqui da globalização, processo de aprofundamento internacional da integração econômica, social, cultural e política, impulsionado pelos meios de comunicação.

Levemos em consideração como essas informações chegam a nós. Principalmente por meio da televisão, internet e revistas. Nesse caso, no entanto, o deta-

lhe importante é: estou apto a compreender a informação adequadamente? Nos 195 países reconhecidos pela ONU (Organização das Nações Unidas), falam-se 6,7 mil idiomas como língua materna. Para compreender a cultura de um outro país, é necessário decodificar a língua que ali é falada. Para tal, precisa-se da tradução linguística.

No Brasil, foi estipulado, como idioma oficial, o português, devido à vinda dos portugueses e à sua colonização. Porém, observando o percurso das línguas atualmente, percebe-se que cada vez mais somos desafiados a aprender mais de um idioma. Sendo língua internacional, o inglês é ensinado como língua estrangeira na maioria das escolas brasileiras.

Localizada no meio do maior complexo de países desenvolvidos, a Alemanha despacha no mundo uma quantidade de informações enorme. Conseguir compreendê-las e internalizar seus conteúdos deixou de ser um desafio e passou a ser algo plausível aos olhos dos brasileiros. A cultura alemã, já presente há séculos neste país, transmite, muitas vezes, uma imagem um tanto quanto distorcida da atual Alemanha. Além disso, a língua alemã parece ser, para muitos, uma língua complicada e só falada por uma elite mais culta. Alguns estereótipos em relação à língua e à cultura do país ainda rondam os pensamentos de muitos, e isso acaba criando um receio em relação à aprendizagem do alemão.

Ao ouvir de alguns alunos que alemão é um idioma difícil ou muitas vezes impossível de aprender, refletimos sobre o porquê de tal pensamento. Crianças e jovens estão deixando de aproveitar as oportunidades oferecidas pelas escolas ou projetos por ter um pensamento equivocado em relação à língua-alvo. Até alguns pais questionam a escola em relação ao ensino da língua alemã, perguntando sobre o porquê de ensinar um idioma que será sem uso para os alunos e afirmando que, para aprendê-lo, seus filhos terão muito trabalho. Rozenfeld (2007, p. 22) afirma:

Nessa perspectiva, cada aluno leva para a sala de aula o universo pessoal, incluindo visão de mundo, valores, marcas culturais, conjunto de crenças quanto ao processo de aprendizagem e ensino de uma LE e, sendo assim, também suas crenças quanto à própria língua e cultura-alvo.

Levando em conta esse contexto, fomos desafiados a desmistificar tais visões e mostrar aos estudantes que a língua alemã não é um idioma tão difícil de aprender. Intencionou-se mostrar que as aulas podem ser um divertimento e um momento tranquilo e de grande aprendizagem para a vida dos alunos.

Buscamos pesquisar, primeiramente, quais são esses estereótipos em relação à língua e à cultura alemã, trazendo alguns de seus porquês e suas origens. Como estamos inseridas no meio escolar, observamos também estereótipos apresentados por nossos próprios alunos e que, muitas vezes, não permitem que possamos mostrar aos alunos como é possível aprender o idioma alemão.

Para auxiliar nessa questão, fomos desafiadas a ensinar uma turma de alunos que nunca teve alemão e que precisa acompanhar os seus colegas que já têm aula desse idioma há alguns anos. Essa é uma oportunidade muito interessante de receber alunos inexperientes em relação à língua e poder apresentá-la para eles de modo diferente. Essas nossas experiências em sala de aula serão apresentadas de modo detalhado neste artigo para mostrar as atividades que propusemos e como os alunos reagiram a elas. A partir disso, tentaremos apresentar como é possível auxiliar a desconstruir nos alunos o pensamento negativo sobre o alemão.

3 CONTEXTO DO PANORAMA DA LÍNGUA ALEMÃ

Muito se escuta que a língua alemã é bastante complicada, difícil (tanto na fala como na compreensão). Tem-se, muitas vezes, até a impressão de que em sua própria fala é uma espécie de xingamento. Contudo, isso são estereótipos vistos pela sociedade. Muitos alunos vêm com esse pensamento para a sala de aula e acabam se recusando a aprender a língua. Sobre esse assunto Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld contribui afirmando:

Crenças tipalizadas sobre a língua alemã: língua difícil, impossível, rude, agressiva, estranha, com sons guturais, fonética e escrita difícil, palavras grandes e a associação da língua com representantes do nazismo. Crenças tipalizadas sobre o povo alemão: frios, fechados, disciplinados, sérios, preconceituosos, arrogantes, conservadores, diretos, objetivos, organizados, pontuais, metódicos (ROZENFELD, 2007, p. 102).

A partir dos anos 70, ocorreu uma mudança nos papéis exercidos pelo professor e pelo aluno; esse passa a estar inserido num contexto mais amplo de ensino, tendo a possibilidade ativa no processo de aprendizagem, e aquele desempenha o papel de facilitador desse processo. Com essa modificação, o ensino de uma língua, dita por difícil, passou a ser vista com um caráter mais compreensível, já que os alunos passaram a ter um maior contato com a língua.

Os alunos trazem para a sala de aula suas convicções, visão de mundo, valores e suas crenças na apren-

dizagem de uma língua estrangeira, o que muitas vezes pode ser um empecilho, pois eles vêm com um pensamento, já enraizado, de que a língua alemã é bastante complicada. Ou por nunca ter tido contato com a língua ou por não ter interesse. Esse pensamento intensifica-se mais, caso o professor não saiba trabalhar, como apenas um transmissor de conhecimento.

Aulas de língua estrangeira são chamadas em alemão de *Fremdsprache*, palavra que traz em si o vocábulo *fremd* (estranho), o qual nos auxilia de uma melhor maneira no conceito do que significa a aula de língua estrangeira. O estranho não é normalmente aceito pelos alunos, porque aquilo que lhes é estranho significa de imediato dificuldades e problemas para aprender, ou seja, trará transtornos na aprendizagem. Aquilo que não conhecemos ou que nunca experimentamos não pode ser, em primeira instância, criticado, negado e excluído, pois é preciso conhecer para então avaliar e então poder afirmar se a língua é realmente tão complicada que não pode ser aprendida.

4 EXPERIÊNCIAS INICIAIS COM ALUNOS INEXPERIENTES

A turma que mais nos desafiou para o ensino da língua alemã foi uma turma constituída por alunos de diferentes turmas e idades, os quais nunca tiveram aulas no idioma. Além do mais, essas crianças eram novas na escola, oriundas de diferentes municípios da região e cada qual com suas histórias de vida, algumas delas surpreendentes e muito emocionantes. A professora da turma e a coordenadora pedagógica da escola brevemente nos relataram um pouco de cada aluno, com o propósito de conhecermos os alunos e podermos cuidar com as nossas ações e falas dentro da sala de aula. O que nos surpreendeu foi que os alunos nem sempre pareceram ser aqueles das histórias relatadas; alguns deles eram mais tímidos, outros não tanto, e alguns eram mais falantes, porém não se percebeu abertamente na primeira aula, nem nas posteriores, os problemas de cada um.

Levantamos hipóteses de que aqueles alunos que não cooperam na sala de aula com os outros professores, não fazem as atividades, brigam e incomodam os colegas sentiam-se mais à vontade nas aulas do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), pois eles estavam o tempo inteiro sob a atenção de três professoras. O fato de serem poucos alunos na sala, pelas atividades, materiais e propostas sempre bem diferenciadas, criou neles o desejo de participar sempre, instigou-os a vir uma vez por semana para a escola no contraturno.

Não nos surpreendeu a resposta dos alunos, quando perguntamos para eles se eles pensam que a língua alemã é um idioma difícil e eles responderam que sim. Quando lhes foi indagado de como eles poderiam afirmar isso, sem nunca ter tido aulas de alemão, o que ouvimos simplesmente foi: “porque sim”. A afirmação foi vaga, pois não surgiram argumentos que sustentassem a resposta da questão, porém surpreendemos a turma no instante em que dissemos que mudaríamos essa opinião, e assim os olhos daquelas crianças revelaram desconfiância. A professora, no primeiro início da aula, na introdução do conteúdo, falou que cada um deles conhece muitos vocábulos em alemão; apenas precisaria descobrir quais eram essas palavras.

A tarefa das crianças foi dizer o que aquelas imagens representavam e deveriam adivinhar como elas poderiam se chamar em alemão. A primeira tarefa que propomos foi, então, a apresentação de alguns vocábulos do alemão através de imagens. Mostrávamos as imagens, e os alunos deveriam dizer como eles achavam que era em alemão. As tentativas foram várias. Não se necessitou esperar muito tempo até que algum deles falasse algum vocábulo parecido ao do português. Em seguida, quando a lógica foi descoberta, da semelhança das palavras ao do português, o trabalho foi muito mais rápido, e, a partir desse momento, as crianças animaram-se e ficaram mais dispostas a participar da aula. O objetivo dessa atividade também era valorizar os conhecimentos dos alunos, mostrar para eles que eles sabiam algo. Com essa dinâmica, os alunos descobriram sozinho as palavras em alemão. Brincadeiras e atividades com as palavras escritas dos desenhos foram realizadas naquele período de aula, e, no final, a pergunta se alemão é um idioma difícil a ser aprendido foi feita aos alunos e eles responderam dizendo que não. Além disso, percebeu-se a alegria da turma ao sair da sala com a certeza de que aprenderam algo e principalmente viram que têm professoras que se importam com eles, querem que cada um aprenda.

A motivação foi um fator muito importante nas aulas, não apenas nas primeiras, mas sim em todas, pois a constante motivação é essencial para aprender qualquer coisa, seja cozinhar, escrever um texto, aprender um instrumento musical ou aprender um idioma. O motivar não tem forças suficientes para fazer com que alguém prossiga no seu empenho de aprendizado, pois o interesse também é fundamental. Quando os docentes motivam os discentes, não significa que esses aprenderão por aqueles os incentivarem se estes não têm interesse em aprender.

Anteriormente, as palavras utilizadas nas aulas com esses alunos iniciantes foram vocábulos parecidos aos da língua portuguesa, ou seja, palavras reconhecidas, de certa forma, internacionalmente. Sua escrita e significado são iguais ou parecidos em vários idiomas. A pronúncia é o aspecto que mais é distinto entre as línguas.

5 METODOLOGIA E DIDÁTICA NA INICIALIZAÇÃO DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA

Para ensinar as palavras e que os alunos realmente as aprendessem, foi sempre pensado em métodos que fizessem com que a turma memorizasse as palavras. A ênfase foi dada à pronúncia, e a habilidade da escrita foi considerada necessária, a fim de que as palavras fossem memorizadas com maior facilidade, além de que os alunos pudessem sentir como é escrever em língua alemã, pois algumas letras possuem um som diferente aos sons da língua portuguesa. No princípio, essa diferença do fonema de um idioma para o outro causou transtorno, porém a turma acostudou-se em pouco tempo e as reclamações foram cessando aos poucos.

Partimos do princípio de que nas aulas de língua estrangeira não se fala a língua materna, por isso, quando a incompreensão das palavras ou das explicações das professoras sobre as atividades que seriam realizadas era muito grande, foram feitos gestos, mímicas, mostrados desenhos para os alunos e até feitos desenhos no quadro, com o intuito de não falar o português na aula. Além disso, quando um aluno compreendia o que as professoras diziam e os demais colegas não, ele explicava para a turma, na língua-mãe, qual atividade seria feita. Essa dinâmica também é de grande importância, pois a professora passa a ser uma referência no idioma-alvo. Não há necessidade de falar em português, pois o aluno começa a se habituar a ouvir a língua estrangeira.

Compartilhamos uma ideia que obteve êxito: jogo de memorização. Todas as imagens das 22 palavras estudadas foram repetidas pela turma e, em seguida, dispostas no chão (os alunos estavam sentados em círculo). A professora solicitou que algum aluno se retirasse da sala de aula, e enquanto aquele um esperava fora da sala, foi tirada uma imagem e, quando o aluno voltava, tinha que identificar a palavra faltante.

Apresentar ideias básicas do processo de alfabetização em língua alemã para crianças a partir de 11 anos não foi uma tarefa simples. Foi o início de todo um processo de fala, leitura, escrita e audição. Era preciso acostumar-se com a língua, incorporá-la como algo natural,

com leveza, com o objetivo do aprendizado tornar-se mais fácil. Trazer palavras reconhecidas internacionalmente tinha o intuito de apresentar a língua alemã de forma mais suave, pois já se imaginava que os alunos viriam para a aula resistentes por pensar que aprender alemão é difícil. A progressão no conteúdo, portanto, deveria ocorrer devagar, com pequenas dificuldades, não tantas exigências, com a finalidade de conquistar a turma e provar que a sua opinião sobre o alemão estava errada.

Para o processo de alfabetização em língua alemã, adotamos o método de mostrar diferenças entre o alemão e o português por meio da apresentação de segredos. Cada semana foram introduzidos novos segredos, além de palavras novas. Em todo o conjunto de vocábulos, os alunos identificaram em quais palavras apareciam quais segredos. Isso foi uma forma de revisão e fixação de todo o conteúdo, mas também foi uma forma dos alunos perceberem que é necessário que eles saibam para não ficar para trás nas aulas e atrasados, caso não estudassem.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Hoje em dia, as escolas oferecem muitas vezes não só a língua inglesa, mas também a língua alemã como uma atividade extra. E nessa perspectiva os estudantes passam a se acostumar a ter línguas estrangeiras e ter isso com um objetivo. A visão de língua estrangeira / “estranha” está começando a ser abolida da nossa sociedade. Muitos países da Europa já ensinam uma segunda língua na escola desde os primeiros anos. Assim, é de costume aprender mais de uma língua, e essa deixa de ser estranha.

Desse modo, foi repensada com os alunos a ideia de uma língua ser tão diferente a ponto de não poder ser aprendida. Isso até os alunos já podem ver depois de algumas aulas com o método utilizado. Algo primordial

para o ensino nesse método é a visão que o professor tem dessa língua estrangeira. Esse não poderá passar ao aluno o que ele mesmo não tem. Sendo assim, se o professor ver a língua estrangeira como difícil, essa percepção será passada automaticamente para o aluno. Caso o professor ensine a língua como algo natural e não difícil, esse mostrará aos alunos as vantagens de aprender uma língua sem ter medo. Desse modo, vem dos professores não complicar, mas sim facilitar ou adequar ao conhecimento dos alunos.

É inevitável que cada pessoa venha com suas visões, princípios e valores já de casa, mas é preciso trabalhar focando que o aprendizado dessa língua não é tão difícil como se imagina. Muitas vezes, nos deparamos com situações em que nem contato com a língua os alunos tiveram, e mesmo assim eles a consideraram complicada, dificultando assim o aprendizado da língua.

Projetos que demonstram aos discentes que a língua alemã não é tão complicada motivam os mesmos a anular essa visão paradigmática que têm sobre a língua. Contudo o professor possui nesse caso um papel essencial, porque, além de passar aos alunos o conteúdo, precisa também motivá-los a aprender.

Fica a todos esta reflexão e desafio!

REFERÊNCIAS

ROZENFELD, Cibele Cecílio de Faria. **Crenças sobre uma língua e cultura-alvo (alemã) em dimensão intercultural de ensino de língua estrangeira**. 2007. 192 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2007. Disponível em: <<http://www.ufscar.br/~ppgl/defesas/013.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2014.

TETTENHAMMER, Christine. **Lernen auf Sparflamme – Lernen mit Internationalismus**. Disponível em: <<http://www.sprachenlernen24-blog.de/tipps-zum-sprachenlernen-internationalismen/>>. Acesso em: 19 set. 2014.

INSERÇÃO DA MÚSICA NO ENSINO MÉDIO ATRAVÉS DO PIBID: desafios e conquistas sob a perspectiva docente

INCLUSION OF MUSIC IN HIGH SCHOOL THROUGH PIBID: challenges and achievements from the teaching perspective

*Paula Karine Renner*¹

RESUMO: O presente artigo retratará a prática de educação musical desenvolvida na Escola Estadual de Educação Básica Professor Mathias Schütz em Ivoti pela acadêmica do curso de Licenciatura em Música do Instituto Superior de Ivoti, atuando como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. O artigo apresentará alguns desafios enfrentados pelos professores e alunos, assim como conquistas obtidas no decorrer do processo de musicalização. Também serão apresentados depoimentos dos alunos, destacando o olhar do educando e a importância e troca de conhecimentos que a prática musical proporciona tanto para os professores como para os alunos.

Palavras-chave: Educação musical. Adolescência. Desafios. Conquistas.

ABSTRACT: This article shows the practice of musical education developed at Escola de Educação Básica Professor Mathias Schütz, a state school, in Ivoti, by the university student who is taking Teacher Training in Music at the Instituto Superior de Ivoti, with a scholarship from the Institutional Program of Scholarships for Teaching Initiation-PIBID. The article presents some challenges faced by teachers and students, as well as the achievements obtained during the Music teaching process. Students' statements will also be presented, emphasizing their view and the importance and exchange of knowledge that musical practice offers both to teachers and to students.

Keywords: Music education. Adolescence. Challenges. Achievements.

1 INTRODUÇÃO

A introdução do PIBID-Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência em escolas do município Ivoti/RS tornou-se possível através de convênio entre a CAPES, o Instituto Superior de Educação Ivoti e a Escola Estadual Educação Básica Professor Mathias Schütz. Os bolsistas atendem através do programa turmas de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio, com idades que variam entre 15 e 18 anos.

A inserção do ensino da música em turmas de Ensino Médio através do PIBID a alunos de escolas públicas que nunca tiveram a oportunidade de vivenciar experiências musicais em perspectiva educacional causa muitos impactos iniciais nos alunos e desafios para os professores.

Sendo a adolescência uma fase de mudanças orgânicas e psicológicas, onde o indivíduo se depara com uma série de dúvidas e incertezas, sua imagem social torna-se muito importante. Deparar-se com algo novo é, na maioria das vezes, desconfortável e amedrontador, um fator que causa conflitos e mexe com a emoção dos adolescentes.

Embora a música seja muito apreciada pelos adolescentes e a revolução tecnológica possibilite que eles ouçam música em qualquer lugar e com isso ela esteja presente no cotidiano da grande maioria dos jovens, quando apresentada a eles de forma que a exposição física esteja presente, torna-se para muitos deles um pesadelo.

É nesse momento que entram os desafios para o professor, que precisa possibilitar que a música em con-

¹ Bolsista pelo PIBID em convênio com a CAPES. Graduanda no curso de Licenciatura em Música pelo ISEI, Ivoti/RS.

junto com a exposição física seja um processo que resulte em conquistas e benefícios para os jovens.

Discutiremos a seguir alguns processos que podem beneficiar ou atrapalhar os professores na busca de musicalização desses adolescentes, baseados no processo decorrido até o presente momento.

2 A ADOLESCÊNCIA E SEUS CONFLITOS

A adolescência é a fase transitória entre infância e vida adulta, onde o jovem passa por transformações corporais, psicológicas, hormonais, etc. Tais mudanças causam na maioria dos adolescentes um sentimento de sofrimento por não saber como lidar com tantas mudanças que ocorrem simultaneamente e que são inevitáveis.

Não podemos esquecer que a adolescência é uma transição culturalmente determinada da infância para a vida adulta; embora seja sugerida por mudanças físicas (puberdade), ela coloca o surgimento da tensão pulsional a serviço de seu próprio propósito social (BLOS, 1996, p. 137).

É durante a adolescência que o jovem encontra-se cercado por pressões culturais, sociais, emocionais, corporais, etc., que o forcem a passar por muitas mudanças simultaneamente. Essas mudanças que ocorrem de forma tão rápida e inevitável causam alguns efeitos indesejáveis e muitas vezes, nessa fase da vida, os jovens são incompreendidos.

Na adolescência, o indivíduo se vê obrigado a assistir e a sofrer passivamente uma série de transformações que se operam em seu corpo e, por conseguinte, em sua personalidade. Cria-se um sentimento de impotência frente a essa realidade que poderá ser vivida de uma forma *persecutória* (com o corpo e/ou seus órgãos, transformando-se em um depositário de intensas ansiedades paranoides e confusionais), *maníaca* (com a negação onipotente de toda a dor psíquica que inevitavelmente acompanha o processo) ou *fóbica* (com uma evitação que coloca as transformações corporais tão distantes que nem o próprio adolescente ou seus familiares devem mencioná-las). Vive o adolescente, nesse momento evolutivo, a perda de seu corpo infantil, com uma mente ainda infantil e com um corpo que vai se fazendo inexoravelmente adulto, que ele teme, desconhece e deseja (OUTEIRAL, 2008, p. 9).

Dentre todas essas mudanças e incertezas, o adolescente ainda sente a necessidade de ser aceito em um grupo, e com isso sua autoimagem torna-se muito importante. É nesse momento que a aparência física torna-se fator determinante para ser aceito ou rejeitado em determinados “grupos”, que são formados por afinida-

des entre seus componentes, que os diferem dos demais grupos. O medo de ser rejeitado em algum grupo muitas vezes faz com que o jovem se isole dos demais colegas e se afaste dos seus amigos.

O grupo de iguais, por outro lado, também tem um papel fundamental. O corpo nesse momento assume um importante papel na aceitação ou rejeição por parte da “turma”. O adolescente começa a perceber que seu corpo não corresponde à idealização que havia feito de como seria quando adulto e, em geral, é pela identificação e comparação com outros adolescentes que ele começa a ter uma idéia (*sic*) concreta de seu esquema corporal. Isso determina, ocasionalmente, situações ou momentos de afastamento ou isolamento social (OUTEIRAL, 2008, p. 11).

Com todas essas mudanças que ocorrem exteriormente, não podemos esquecer que interiormente o indivíduo também passa por turbilhões emocionais que modificam sua forma de pensar e agir. É durante a adolescência que ocorre a crise de identidade, onde o adolescente se desconstrói para construir-se novamente. Tudo o que lhe disseram durante a infância passa a ser questionado. O adolescente volta à infância para resgatar e reconstruir suas convicções.

A reação inicial do jovem adolescente é de confusão, porque são reativadas as modalidades infantis de pulsões e as posições egoicas. Ele parece estar indo para trás, ao invés de para a frente [...] O desenvolvimento do adolescente progride por meio de uma regressão (BLOS, 1996, p. 133).

Dentre todos os conflitos surge ainda o medo da exposição, a vergonha de passar por tolo publicamente. O jovem ainda não se acostumou com o novo corpo, tudo lhe é estranho e diferente. Isso faz com que o adolescente se retraia, impossibilitado de realizar determinadas atividades, principalmente aquelas que envolvam exposição corporal em público. “[...] o adolescente, [...], passa por fase de grandes transformações e encontra-se mais inclinado a dissimular ou retrair-se” (MARCELLI; BRACONNIER, 2001).

A timidez, o medo de errar e passar vergonha em frente aos demais colegas e amigos, somados ao fator de que o jovem está se acostumando ao “novo corpo”, são aspectos suficientemente compreensíveis para que ocorra a inibição. Todos esses fatores são muitos delicados e devem ser tratados com sensibilidade por parte do professor. “Durante esse processo de redefinição do esquema corporal, pode apresentar dificuldades para localizar-se adequadamente no espaço, tornando-se ‘desajeitado’ ou ‘estabanado’” (CARVALHO et al., 2002, p. 49).

Sendo a musicalização um fator que exige que o adolescente se exponha em público, que desenvolva a coordenação motora e que sinta a música acontecer no próprio corpo, os professores de música passam por diversas dificuldades com os adolescentes, quando se trata de exposição corporal, que é indispensável na musicalização. Segundo Jaques-Dalcroze, citado por Mateiro e Ilari (2011, p. 32): “O movimento corporal tem uma dupla função: a manifestação visível de elementos musicais experimentados pelos sentidos, pensamentos e emoções, ao mesmo tempo em que é estratégia para aperfeiçoar a consciência rítmica através da expressão”.

Assim, o corpo atua como fator indispensável no “fazer musical”, pois é através dele que sentimos a música, que nos expressamos e interagimos com o meio. Discorreremos a seguir, como desenvolver a educação musical com adolescentes, sem excluir o temido fator de exposição corporal.

2.1 MÚSICA E EXPRESSÃO/EXPOSIÇÃO CORPORAL

É impossível falar de música e excluir movimento. Quantos de nós, ao apreciar uma música que gostamos, inconscientemente começamos a bater o pé ou a movimentar-nos no ritmo da canção? Ainda mais no fazer musical, onde é necessário um envolvimento tanto emocional como corporal, já que música mexe tanto com os sentimentos como com o corpo. Não há como excluir um ou outro para fazer música de qualidade.

Dançar sem música não libera os estímulos espontâneos e ouvir uma música e não se movimentar é quase impossível, pois as ligações das raízes dos nervos auditivos estão largamente espalhadas pelo nosso corpo e são mais longas que quaisquer outros nervos (RODRIGUES, 2012, p. 38).

Quando falamos de educação musical, não pode ser diferente. O processo músico-educacional, para que ocorra de forma adequada, necessita da união entre música, sentimentos e corpo. Uma das dificuldades pelas quais os professores passam é engajar os alunos em determinadas atividades, pois muitas coisas simplesmente não fazem sentido para eles. Porém, a partir do momento em que o aluno sentir em seu próprio corpo os efeitos da atividade proposta, ela passará então a ter um significado para ele.

Através dos movimentos corporais, o aluno passa a experimentar sensações físicas em relação à música, abrindo caminhos para a criatividade e a expressão. O grande objetivo de Jaques-Dalcroze era fazer o aluno experimentar e sentir para somente depois dizer “eu sei” (MATEIRO; ILARI, 2011, p. 29).

Não podemos esquecer que o corpo não pode ser visto apenas como um meio de expressão musical, que nos possibilita demonstrar nossas preferências musicais. O corpo deve ser visto como um instrumento musical. Segundo Márcia Rodrigues (2012), “podemos pensar no corpo como um instrumento musical, não só pela voz, mas também pela manifestação do ritmo através do movimento corporal”.

A experiência de sentir a música pulsando no próprio corpo produz um sentimento e uma forma de manifestação que nenhuma outra arte nos pode proporcionar, já que cada sentimento é único e carregado de significados.

De todas as artes, a música é a mais abstrata, enquanto o teatral é, talvez, obviamente, a mais “representacional”. Por representacional quero dizer que pode haver muito mais que uma evidente conexão entre nossas vidas e as vidas dos outros quando eles “representam” diante de nós. Ao mesmo tempo podemos apreciar a transformação metafórica dos eventos da vida de certo modo distanciados do quadro de convenções teatrais e processos dramáticos. Mas, em música, o que equivale a esses eventos da vida? A resposta parece residir no poder da música de sugerir peso, espaço, tempo e fluência virtuais. Esses elementos de movimento físico são descontextualizados em música. [...] Todos os estados de sentimento têm seus próprios padrões de atividade, sua própria mistura de peso, espaço, tempo e movimento. [...] Todas as nossas experiências deixam um resíduo em nós, um vestígio, uma representação que pode não entrar de forma consciente, mas que pode ser ativada em outras situações. [...] Assim como nossos pensamentos e sentimentos constantemente mudam, crescem, degeneram e se misturam uns aos outros, parece que também os padrões musicais “estão em movimento”. A habilidade da música em sugerir esse movimento sem apontar para um evento determinado ou situação específica pode nos levar – erroneamente – a assumir que a expressão musical é um tanto vaga e, por conseguinte, sem “conteúdo”. [...] O que diferencia a música, a literatura e as demais artes das ciências é a força da conexão com as histórias culturais e pessoais (SWANWICK, 2003, p. 34, 35 e 36).

Ainda que a música seja uma arte que possa trazer à tona diversos significados e sentimentos pessoais, como Swanwick nos diz acima, é necessário que haja o cuidado para que o ensino da música não seja conduzido de forma errônea, resultando na falta de conteúdo e tornando-se apenas um momento de lazer para os alunos. A música deve ser trabalhada com conteúdo e objetivos traçados, resgatando o individual de cada aluno, possibilitando a expressão e a sinergia entre o corpo e as emoções.

Todas as ações e execuções musicais/instrumentais dependem do conjunto corpo e alma, onde o gesto está relacionado com os sentimentos do músico, de forma que o resultado sonoro será antes ouvido e sentido internamente. Assim, é possível expressar sonoramente o que o músico já sentiu e idealizou internamente, sem que haja um esforço físico e que soe algo somente técnico. Dessa forma, a execução musical depende do interior, que, por sua vez, depende das condições físicas do corpo que irá expressar ou não as intenções musicais. Há, portanto, um processo dialógico, onde corpo e alma são totalmente relacionados e interdependentes (MATEIRO; ILARI, 2011, p. 160).

Assim, ao sentir a música no próprio corpo e na alma e os efeitos que ela pode causar, o adolescente passa a significar o que ela representa e começa a dar um novo sentido e importância aos momentos de musicalização, que anteriormente eram incompreendidos pela maioria deles.

2.2 O ADOLESCENTE E O FAZER MUSICAL

Porém, até o adolescente chegar ao ponto de permitir que a educação musical faça parte da sua rotina, ocorre um processo que exige muita sensibilidade do professor, já que essa é uma das faixas etárias mais difíceis de trabalhar.

Como em qualquer outra disciplina escolar, o maior motivador para o aluno é a afinidade com os professores. Na música não é diferente o aluno só fará o que o professor pedir, se sentir que pode confiar nele, o que também se torna um desafio, visando à fase transitória em que os jovens estão passando, onde tudo parece ser provisório, inclusive os próprios sentimentos.

Por isso é necessário que o professor possua um alto nível de empatia e que se lembre de que também já foi adolescente e passou pelas mesmas incertezas e inseguranças que seus alunos. Quando conseguimos entender o nosso próximo, conseguimos conviver de forma harmoniosa.

Podemos dizer, “brincando”, que, se ser adolescente é “difícil”, ser um adulto em contato com ele é duplamente “difícil”: primeiro porque temos que lidar com o adolescente “de fora”, externo, real, e depois com o adolescente “de dentro”. Novamente enfatizamos a importância de que o adulto que está em contato com o adolescente (pais, professores etc.) tenha uma “visão binocular”, de dentro e de fora, do adolescente real e de nossas “memórias adolescentes”, carregadas ainda de impulsos, fantasias, desejos, emoções etc., não como algo indesejável, mas como demonstração de vida (OUTEIRAL, 2008, p. 37).

Por isso, a necessidade de evoluir lentamente e permitir que a exposição em frente aos demais colegas seja de forma gradual. Preferencialmente, a iniciação à exposição corporal em frente à turma deve ser feita em pequenos grupos para que o aluno não sinta que toda a atenção e foco estão voltados para ele. No decorrer das aulas, o aluno se sentirá preparado para realizar algumas atividades sozinho. Porém esse é um exercício que deve ser realizado com calma, sem forçar ou exigir que o jovem adiante ou pule algumas etapas do processo. A pressa em obter retorno da turma ou individual pode por vezes desestimular os alunos e, ao invés de apresentarem bons resultados, acabam retraídos e resistem ao processo de educação musical.

A flexibilidade do professor em entender que muitas vezes os conflitos ou questionamentos que surgem por parte dos alunos não são pessoais, mas fazem parte também desse período de insatisfação em que o mundo parece estar contra o adolescente, auxilia no processo de adaptação com esses jovens que estão entrando no universo da educação musical. Por isso é necessário que o professor saiba relevar muitos comentários e entenda que nenhum tipo de “ataque” ou ofensa é pessoal. Muitas vezes, o adolescente está transferindo seus sentimentos e agressividade, o que é completamente natural.

Os pais e professores deverão saber, por outro lado, que os professores serão os “recipientes” de impulsos, fantasias, emoções e pensamentos, mais ou menos conscientes, que os adolescentes têm em relação aos seus próprios pais. Amor e agressividade, originalmente dirigidos aos pais, serão “transferidos” para os professores. Poderá acontecer que um adolescente, irritado com seus pais, tenha com esses uma atitude aparentemente “adequada”, extravasando com um professor toda a “bronca” com eles (OUTEIRAL, 2008, p. 35-36).

A motivação dos alunos é também uma grande motivação para os professores e vice-versa. O grupo só funciona quando professores e alunos trabalham em conjunto, permeando a troca de conhecimentos, discutindo preferências e respeitando as diferenças. O professor precisa estar atento para levar aos alunos aquilo de que eles também gostam. Quando o professor se atém às suas preferências, esquecendo-se do alvo, que são os alunos, a motivação e o rendimento dos alunos na aula caem drasticamente, pois fazer aquilo de que não gostamos repetidas vezes acaba por nos desanimar. Portanto a importância de planejar uma aula que atenda às necessidades e também às preferências dos alunos, levando em conta os aspectos experimentais que a música pode proporcionar.

A educação musical, em todas as possíveis verificações de transferência, existe para, em indiscutível e primeiríssima linha, oferecer às crianças a oportunidade de experimentar a música emocionalmente, com todos os sentidos e com alegria e, dadas as possibilidades, autoexercitar-se no canto, na dança, na execução de um instrumento musical, em (grupos de) improvisação, na criação de trilhas sonoras, na encenação, na meditação, nos jogos interativos e comunicativos e em muitos outros campos técnicos de experiência e de aprendizagem, a fim de, com isso, desenvolver suas predisposições e capacidades musicais. A educação musical serve também para o futuro desenvolvimento da capacidade de percepção (musical), contra o imperialismo da imagem, da música e do barulho de nossos dias, narcotizante e arruinador dos sentidos, pois a música é, como se sabe, a única disciplina auditiva nas escolas. Trata-se também do futuro desenvolvimento de uma abertura musical e capacidade de experiência, etc., [...] trata-se do desenvolvimento da capacidade de expressão musical com uma partilha de sensações e emoções, como uma oportunidade para a comunicação músico-social contra a tendência do crescente individualismo, para o desenvolvimento da capacidade de composição musical, para uma compreensão de mundo e de si mesmo, com o auxílio de uma introdução à cultura musical. A música é, primariamente, um espaço livre e um campo experimental para a fantasia estético-musical e sociomusical. O primeiro desafio que resta é elaborar uma aula de música que esteja em sintonia com a comprovada alegria pela música e que coligue a exigência da arte com a orientação da cultura musical, tanto tradicional quanto moderna (BASTIAN, 2009, p. 46-47).

Aí então entra a importância de o professor ser eclético e proporcionar aos alunos aquilo que eles também gostam, pois não podemos esquecer que os adolescentes já vêm com uma bagagem musical informal, e suas preferências já estão definidas. Não significa que, por não gostarmos de determinado gênero musical ou por não o conhecermos, ele não seja bom. Assim como ensinamos aos nossos alunos, também devemos estar cientes de que o diferente deve ser respeitado.

Cada aluno traz consigo um domínio de compreensão musical quando chega a nossas instituições educacionais. Não os introduzimos na música; eles são bem familiarizados com ela, embora não a tenham submetido aos vários métodos de análise que pensamos ser importantes para seu desenvolvimento futuro. Temos de estar conscientes do desenvolvimento e da autonomia do aluno, respeitar o que o psicólogo Jerome Bruner chama de "as energias naturais que sustentam a aprendizagem espontânea": curiosidade [...] A curiosidade não é desper-

tada ditando-se informações sobre a vida dos músicos ou sobre a história social, nem dizendo sempre aos alunos o que eles precisam ouvir, nem tratando um grupo musical como se ele fosse uma espécie de máquina. É preciso que haja algum espaço para a escolha, para a tomada de decisões, para a exploração pessoal (SWANWICK, 2003, p. 66 e 76)

Em nossas atividades, procuramos sempre abrir espaços para que o aluno compartilhe suas preferências com os demais colegas e professores. A tomada de decisões e escolhas por parte dos alunos tem um papel muito importante, não apenas na questão musical. A partir do momento em que o aluno toma suas escolhas, ele proporciona a si próprio o autoconhecimento, e no momento de ouvir o que os outros têm a dizer ou mostrar, ele aprende a respeitar aquilo é diferente do que ele gosta.

2.3 CONQUISTAS OBTIDAS NO DECORRER DO PROCESSO

Após o processo gradual de adaptação do jovem à nova realidade, começam a surgir as conquistas alcançadas pelos alunos. A música passa a significar muito mais do que diversão e torna-se um componente importante na vida dos alunos, que proporciona surpresas e reações divergentes em cada um.

A música estaria, assim, operando desde um lugar com o qual, quando conseguimos negociar, podemos encontrar surpresas, ou seja, estamos sempre às voltas com o não dar conta de tudo, do perceber uma ou outra parte do que nos é posto à vista. Assim é com, por exemplo, nossas reações corporais, com a natureza, com o que o outro nos diz. Entretanto, quando nos colocamos em posição de negociar com nossa incompletude, de nos deixarmos espantar, inventamos, diante disso, novas marcas; nos deixamos marcar pelo que nos faz abrir as orelhas, arregalar os olhos (SILVEIRA, 2004, p. 183).

Muito mais do que sentimentos, a música em conjunto com a expressão corporal proporciona ao adolescente a oportunidade de promover o autoconhecimento. Ele passa a explorar o próprio corpo e descobrir verdades antes desconhecidas para ele. A música passa a fazer parte da vida do jovem de uma forma completamente nova, carregada de significados e descobertas.

Ora, se a música nos remete ao momento de significativa consonância com o outro, assim como o próprio corpo, poderíamos pensar também na sua capacidade de nos remeter pontualmente às nossas marcas, em afinação com nosso próprio saber. Poderíamos propor que a música nos coloca em

estado de afinação com nossas verdades (SILVEIRA, 2004, p. 184).

Quando o aluno entra em sintonia consigo mesmo, ele passa a corresponder às expectativas dos professores e superar as suas próprias capacidades, ele percebe que é capaz de fazer muito mais do que imaginou, e essa é a maior conquista que um professor pode obter.

2.4 DEPOIMENTOS DE ALUNOS SOBRE AULA DE MÚSICA E EXPRESSÃO CORPORAL

Como bolsista do PIBID, entrar em sala de aula faz parte da prática e do processo de iniciação à docência. Ao entrar em sala e trabalhar com adolescentes que nunca tiveram contato com o ensino, tivemos um processo evolutivo lento e gradual.

Durante quatro meses, viemos desenvolvendo um trabalho focado na educação musical desses jovens, envolvendo expressão corporal, apreciação musical, improvisação, etc.

Tentando ver da perspectiva dos alunos, foram coletados alguns depoimentos de adolescentes que fizeram parte desse processo. Os nomes foram alterados a fim de preservar a identidade dos alunos.

Aluno A, 17 anos. Sexo feminino.

“A exposição corporal nas aulas de música inicialmente era algo complicado. A timidez de se expor, o receio de cometer erros, o medo de passar vergonha eram coisas que preocupavam. Isso fazia com que eu me retraísse. Mas, com o passar das aulas, foi se tornando mais fácil, com a ajuda dos professores fomos aprendendo a realizar as atividades pedidas com maior facilidade. Os professores foram nos ensinando “técnicas” para aperfeiçoamento, aprendemos a respiração diafragmática, temos mais coordenação motora, eles nos incentivaram a continuar tentando e nunca desistir. A exposição corporal nas aulas de música é algo que ajuda muito na nossa vida, pois aprendemos a ter coragem para fazer o que queremos e não ficar com medo de errar, aprendendo com os próprios erros.”

Aluno B, 16 anos. Sexo masculino.

“A exposição corporal no momento está muito boa, pois agora já temos um conhecimento sobre a música. Já não se tem mais tanta vergonha ou medo de errar por parte de alguns alunos mais tímidos, devido ao fato de que já existe uma relação de amizade entre professor e aluno. Portanto as aulas de música estão muito boas, pois todos os alunos da turma já tiveram uma evolução na parte da musicalidade (como o ritmo)

e é uma atividade que envolve a turma inteira; todos devem acertar para gerar um som bom.”

Aluno C, 18 anos, sexo masculino.

“Particularmente, gostei muito das aulas de música, porque é algo que nos descontraí, algo diferente e muito interessante. Os alunos perderam a timidez que tinham ao longo das aulas. A explicação simples e prática que os professores nos ensinam. É uma aula que deveria ser dada para todos.”

Aluno D, 17 anos, sexo feminino.

“As aulas de música ajudaram muito; no início era um pouco mais difícil, mas com o passar das aulas foi ficando mais fácil. A postura dos professores em relação aos alunos está muito boa. Aprendemos muito, aprendemos a pegar o ritmo das músicas e ter coordenação motora. As aulas estão muito boas e divertidas.”

Aluno E, 17 anos. Sexo feminino.

“Tenho 17 anos e frequento o terceiro ano do Ensino Médio Politécnico na escola Mathias Schütz. No começo das aulas de música, eu ficava pensando o porquê daquilo e qual a finalidade. Confesso que estranhei, mas ao longo das aulas percebi o propósito e de fato a importância. Já fazia aula de flauta e lembro da questão de alongamentos corporais e como controlar e ter uma boa respiração, além disso dicas de postura correta. Enfim, aprendemos músicas, os tons de voz, e na última aula a professora nos ensinou uma forma de fazer música com as mãos e um copo. Eu adorei, tenho muita dificuldade com coordenação e me saí super bem, foi muito divertido.”

Aluno F, 17 anos, sexo feminino.

“Primeiramente, quero dar os parabéns a você, professora, pelo excelente trabalho que fez e que continua fazendo com as turmas. As aulas de música no começo eram difíceis, pois muitos alunos tinham vergonha ou eram tímidos. As aulas de música são contagiantes, aprendemos a usar corretamente nossa respiração quando cantamos ou tocamos algum instrumento musical. Adorei aprender a música do ‘Tumbai’ e ‘Jennie Mamma’.”

Aluno G, 17 anos, sexo masculino.

“Com essas aulas consegui melhorar a maneira de respirar. Pois sempre que respirava fundo, sentia tonturas, que agora estão diminuindo. A música é uma bela arte e, quando estudada, se torna mais bela ainda. Acre-

dito que para todos tem sido uma bela aprendizagem essa passagem dos professores do Curso de Licenciatura do ISEI. Espero que todos se tornem bons professores, pois são muito bons no que fazem, pois assumir logo os terceiros anos não é uma tarefa tão fácil.”

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após alguns meses de prática em sala de aula com adolescentes, as conquistas superam todas as dificuldades enfrentadas. Vivenciar e fazer parte da caminhada de vários adolescentes, contribuindo de forma positiva para a vida deles, é uma ótima forma de obter retorno do empenho e dedicação empregados no processo.

Com a oportunidade de iniciação à docência que o PIBID nos proporciona, podemos alcançar conquistas em conjunto com os alunos. A superação das dificuldades, do medo de expor-se em frente aos colegas e da timidez é um processo lento, porém possível, e a musicalização é uma grande aliada nesse processo, se trabalhada da forma correta.

Quem já passou pela adolescência conhece os problemas enfrentados pelos jovens, e desenvolver um trabalho que exija tanta sensibilidade por parte do professor, que precisa aprender a entender seus alunos, conhecendo seus limites para poder ajudá-los a superar algumas barreiras, é uma tarefa árdua, porém gratificante.

Perceber a evolução individual e conjunta dos alunos a cada aula que passa e ver que os alunos gostam do que estão fazendo são as maiores conquistas para todo e qualquer professor.

A fala dos alunos traz à tona a importância do lúdico no espaço escolar. Alunos do Ensino Médio, ainda que não sejam mais crianças, também gostam de realizar atividades divertidas. A importância de proporcionar ao aluno que o processo de aprendizagem não seja algo entediante e chato, mas divertido e prático, mostra que o aprender também pode e deve ser prazeroso. Quan-

do gostamos do que fazemos, queremos repetir e aprofundar-nos mais e mais e este é o maior incentivo que um professor pode desejar aos seus alunos.

Embora a caminhada ainda seja de curto prazo, o PIBID em convênio com a CAPES proporciona uma experiência única aos futuros docentes que fazem parte do programa. A superação de cada dificuldade e temor, aliados às conquistas e alegrias alcançadas em sala de aula, nos dão motivação para continuar aperfeiçoando nossas atividades como bolsistas e futuros professores.

REFERÊNCIAS

- BASTIAN, Hans Günther. **Música na escola**: a contribuição do ensino da música no aprendizado e no convívio social da criança. São Paulo: Paulinas, 2009.
- BLOS, Peter. **Transição adolescente**: questões desenvolvimentais. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- CARVALHO, Alysson et al. **Adolescência**. Belo Horizonte: UFMG, 2002.
- MARCELLI, D.; BRACONNIER, A. **Adolescenza e psicopatologia**. Milano: Masson, 2001.
- MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Ibepe, 2011.
- OUTEIRAL, José. **Adolescer**. 3. ed. Rio de Janeiro: Revinter, 2008.
- RODRIGUES, M. C. P. Apreciação musical através do gesto corporal. In: BEYER, E.; KEBACH, P. (Org.). **Pedagogia da música**: experiências de apreciação musical. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 37-49.
- SILVEIRA, Viviane. Sobre a música que povoa o corpo: considerações psicanalíticas. In: GOBBI, Valeria (Org.). **Questões de música**. Passo Fundo: UPF, 2004. p. 177-185.
- SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003.

MOTIVAÇÃO NA ADOLESCÊNCIA: um aspecto essencial para o ensino de línguas estrangeiras

MOTIVATION IN ADOLESCENCE: an essential aspect for foreign language teaching

Fernanda Scheeren¹

Marceli Fang²

RESUMO: A prática de iniciação à docência de língua alemã evocou questionamentos quanto à importância em compreender os processos de aquisição de língua estrangeira na adolescência, aliados ao fator motivacional. O presente artigo visa à reflexão acerca do resgate da motivação de adolescentes aprendizes de língua alemã. O fato que levou a busca por tal compreensão ocorreu através de dificuldades encontradas ante a uma turma de adolescentes que se mostravam desinteressados com a proposta apresentada. Para tanto, serão apresentados elementos que definem a adolescência e fatores que influenciam o aprendizado de línguas estrangeiras. A situação desencadeadora ocorreu junto à prática do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), desenvolvida semanalmente em uma escola da rede municipal na cidade de Ivoti, RS. A reflexão teórica diante da problemática vivenciada reitera a necessidade de compreensão da adolescência como etapa importante no desenvolvimento humano. Além disso, tal experiência torna-se significativa na formação docente.

Palavras-chave: Adolescência. Motivação. Ensino de línguas estrangeiras. PIBID.

ABSTRACT: The practice of initiation in teaching the German language led to some questions on the importance of understanding the foreign language acquisition processes in adolescence in addition to the motivational factor. The present article aims to reflect upon bringing back the motivation of adolescents who learn the German language. This reflection was triggered by difficulties detected in a class of adolescents who were not interested in the teaching proposal presented to them. Hence, elements that define adolescence and factors that influence foreign language learning will be presented. The situation that led to this occurred in the practice of the Institutional Program of Scholarships for Teaching Initiation (PIBID) developed weekly in a municipal school, in the town of Ivoti, in Rio Grande do Sul. The theoretical reflection regarding the problems experienced supports the need to understand adolescence as an important stage in human development. This experience is also meaningful in the formation of educators.

Keywords: Adolescence. Motivation. Foreign language teaching. PIBID.

1 INTRODUÇÃO

Através da vivência em sala de aula, proporcionada pela prática de iniciação à docência, a desmotivação de adolescentes aprendizes de língua alemã surge como uma problemática a ser analisada e compreendi-

da. O presente trabalho visa à reflexão acerca de aspectos inerentes à adolescência, bem como no que tange à aprendizagem de línguas estrangeiras nessa fase. Além disso, a compreensão sobre aspectos relativos à motivação de adolescentes no contexto escolar também se faz necessária.

¹ Graduanda em Letras – Português e Alemão pelo Instituto Superior de Educação Ivoti – ISEI; bolsista de iniciação à docência do PIBID – Alemão. E-mail: fernandascheeren@gmail.com.

² Graduanda em Letras – Português e Alemão pelo Instituto Superior de Educação Ivoti – ISEI; bolsista de iniciação à docência do PIBID – Alemão. E-mail: marcelifang@scholar.email.

Inicialmente, será resgatada uma conceituação sobre a adolescência, aliada à reflexão sobre aspectos que se referem à motivação em contextos escolares. Em seguida, busca-se compreender os diferentes fatores que exercem influência nos processos de aprendizagem de línguas estrangeiras. A situação que desencadeou tais reflexões será apresentada sob a forma de um breve relato de experiência, seguido de uma análise dos resultados obtidos após uma abordagem metodológica diferenciada.

2 ADOLESCÊNCIA E MOTIVAÇÃO

A fase transitória entre a infância e a vida adulta é, muitas vezes, caracterizada como um momento delicado e complicado, não apenas para o indivíduo, mas também para a sociedade à sua volta. Por muitos designada “aborrescência”, ela é comumente compreendida como uma fase de rebeldia, dúvidas, enfim, quando o indivíduo deixa de ser uma criança alegre e despreocupada e passa a ser alguém “chato”, confrontador e revoltado.

Frota (2007, p. 155) também fala desse assunto, afirmando:

Atualmente, fala-se da adolescência como uma fase do desenvolvimento humano que faz uma ponte entre a infância e a idade adulta. Nessa perspectiva de ligação, a adolescência é compreendida como um período atravessado por crises, que encaminham o jovem na construção de sua subjetividade.

Há que se considerar também que essa transição ultrapassa a dimensão social, pois, em decorrência de uma série de transformações fisiológicas, que, por sua vez, ocorrem de forma relativamente rápida, o indivíduo precisa redescobrir-se. Ou seja, antes mesmo de reconhecer-se na sociedade em que está inserido, o jovem deve assimilar quem ou no que, afinal, se tornou. Muitos de nós, adultos, esquecemo-nos da fase (vivenciada por todos) em que o brincar, por exemplo, torna-se emblemático: tudo aquilo que mais proporcionava alegria já não é mais tão significativo. Não bastasse o dilema entre brincar ou não brincar mais – e, além disso, compreender por que não há mais a mesma vontade para vivenciar o que antes era o momento de maior satisfação –, o fator interpessoal exerce grande importância nessa fase. A maior vergonha é ser descoberto: “Ele/ela ainda brinca! Que coisa de criança!”.

Nesse aspecto surge outro ponto-chave, que é a necessidade de identificação e inserção em determinado grupo social. “[...] seja para lutar contra o tédio coti-

diano, seja para expressar um determinado ideário [...]” (COUTINHO, 2005, p. 21), o agrupamento como fator de autoafirmação é característica marcante da adolescência. Assim, o jovem passa a agir de forma muitas vezes incompatível com aquilo que lhe fora ensinado em casa, a fim de seguir (ou pertencer a) determinado grupo, sendo essa a maneira de (re)conhecer-se como indivíduo.

Esse contexto de grandes mudanças comumente causa conflitos entre jovens e família, bem como no contexto escolar. Muitas vezes, a culpa para tal acaba sendo atribuída à rebeldia, mas não podemos ignorar o fato de que em boa parte dos casos há uma quebra de expectativas da parte dos pais ou responsáveis. Barbosa (2006, p. 25) diz: “Em outras palavras, os problemas comportamentais que podem surgir ou ficar mais evidentes na adolescência devem ser analisados sob a perspectiva histórica do indivíduo e não simplesmente como uma característica desse período”.

Não somente à família, mas também aos professores cabe a tarefa de “domar” a convencional rebeldia. Poucas vezes, porém, busca-se analisar o foco da problemática por outro viés. Para muitos adultos, é difícil admitir que eles mesmos passaram por semelhante processo e que o confronto direto, além de não resolver, acaba por agravar as incompatibilidades. Não convém, todavia, ignorar os acontecimentos e aceitar tal condição passivamente. Os jovens anseiam por compreensão, já que muitas vezes eles próprios não o conseguem em relação a si e à série de transformações que enfrentam.

Nessas condições, antes de refletirmos sobre o que motiva os adolescentes, é fundamental frisarmos a importância em compreender o complexo processo pelo qual o indivíduo está passando. Trata-se de uma fase não apenas importante, como necessária ao desenvolvimento humano. Ainda que seja um processo permeado por inconstâncias e transformações, a compreensão é o ponto de partida quando se trata da relação adultos x adolescentes.

Em contraponto à formação da identidade e à busca pelo autoconhecimento está a escola, cujo sistema é consideravelmente fixo, não sendo passível da “liberdade” de escolha buscada pelos jovens. O currículo é inalterável, e as tarefas e a frequência são deveres a serem cumpridos. Ou seja, a escola (ou alguns elementos dela) pode tornar-se enfadonha. Consequentemente, há a desmotivação dos jovens diante das atividades escolares. Cavenaghi e Bzuneck (2009, p. 1484) apontam que “[...] o envolvimento dos alunos nas atividades escolares ocorre mais para cumprir as exigências impos-

tas pela escola do que para usufruir das aprendizagens que ela pode proporcionar”.

Sabemos que a motivação é um complexo processo que, através de múltiplos fatores, leva o indivíduo a determinadas ações. Tais fatores variam de acordo com o contexto histórico e sociocultural em questão, da mesma forma que a motivação ocorrerá de diferentes maneiras e por diferentes razões em cada pessoa. Assim, a ausência ou o declínio da motivação também é uma variável multifatorial. Vale lembrar, também, que se trata de um processo intrapessoal: por mais que fatores externos exerçam influência sobre a motivação, ela só ocorrerá a partir de desejos, vontades ou mesmo consciência do indivíduo. Não podemos motivar o outro, mas apenas influenciar o ambiente para que ele próprio venha a se motivar.

De acordo com alguns autores, a desmotivação de adolescentes no contexto escolar origina-se a partir da crença de que apenas a inteligência, sem considerar o empenho e o esforço, levaria ao êxito escolar (BARBOSA, 2006). A autora também nos lembra que se observa um relacionamento um tanto impessoal, considerando-se que, nas séries finais do Ensino Fundamental, o adolescente se depara com diferentes professores, não sendo mais possível o estabelecimento de um vínculo mais estável com o docente – como ocorre nas séries iniciais.

O desafio dos professores é, dessa forma, manter ou mesmo resgatar a motivação dos alunos para aprender, mesmo que o tema abordado não seja prazeroso ou de sua preferência. Ou seja, ao tratar-se sobre motivação, não se almeja, necessariamente, que os alunos gostem do conteúdo, por exemplo. O objetivo é fazer com que as aulas e a escola como um todo não sejam enfadonhas; é mostrar aos adolescentes que a aprendizagem pode proporcionar experiências produtivas, ainda que se trate de um assunto complexo ou “chato”.

3 APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NA ADOLESCÊNCIA

Inúmeras pesquisas sobre o aprendizado de língua estrangeira em diferentes idades foram feitas nas últimas décadas, as quais trazem aos profissionais da educação meios para encontrar alternativas para encarar as dificuldades encontradas em sala de aula. O cenário dessas pesquisas geralmente situava-se no segundo ciclo do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, pois nessas etapas da vida escolar as aulas de língua estrangeira eram destinadas aos alunos das escolas públicas

no Brasil. Mas a globalização e as constantes mudanças no mundo exigiram que as pessoas aprendessem uma língua estrangeira muito mais cedo, por isso a maioria das escolas passou a oferecer a língua estrangeira no primeiro ano do Ensino Fundamental. Isso desafia os professores, que até então recebiam a formação primordial para trabalhar com alunos entre 10 e 18 anos de idade.

Aprender uma língua estrangeira na adolescência significa ampliar a visão de mundo e tornar-se uma pessoa mais interativa. Para compreendermos alguns aspectos do processo de aquisição de uma língua estrangeira pelo pré-adolescente, é imprescindível refletirmos sobre questões psico e sociolinguísticas desse processo. A compreensão de mundo pelo adolescente reflete-se na maneira como esse indivíduo se posiciona perante a sociedade. Principalmente na pré-adolescência e na adolescência, os jovens aguçam a capacidade de percepção e aquisição de conhecimentos e valores. É nessa fase da vida que as pessoas começam a utilizar a linguagem a seu favor. Assim, usando um pensamento bem formulado, o adolescente pode argumentar sobre assuntos do seu meio e interagir atingindo o outro durante a comunicação.

A aprendizagem de uma língua estrangeira reativa os processos cerebrais que foram utilizados já na aquisição da primeira língua. O adolescente, em vista do ensino de uma nova língua, deve ser considerado um ser em desenvolvimento, que é capaz de utilizar, qualitativamente, os itens linguísticos apresentados nas aulas de língua estrangeira, como sons, palavras escritas e regras de uso já internalizadas.

Para que o aluno adolescente possa estruturar os conceitos da língua estrangeira, as atividades por ele realizadas devem envolver seu próprio contexto de vida. Ele associa imediatamente o seu conhecimento de linguagem com a utilização dela no mundo de suas relações interpessoais. O aluno adolescente deve ter a liberdade para experimentar e atuar sobre a língua estrangeira e, como usuário ativo da língua, poder sempre formular hipóteses para construir seu próprio sistema linguístico e usá-lo adequadamente. Aspectos importantes para a capacitação do aluno para aprender uma nova língua são as competências linguísticas na língua materna, ou seja, o aluno deve ter a capacidade de se comunicar com a primeira língua adquirida e também apresentar traços culturais e educacionais que façam com que ele se identifique com aquilo que está aprendendo.

O contato com outras pessoas é fundamental para o aprendizado, e o objetivo que se propõe nas aulas de língua estrangeira é justamente que o aluno interaja com

o outro, vivendo a língua em seu uso, de fato. Em todas as situações de comunicação, o aluno é desafiado a emitir mensagens claras que são geradas a partir de sua realidade, comunicada de forma diferente da habitual. Assim como em toda situação de comunicação, o aprendiz é levado a elaborar suas intenções de forma que o receptor da informação a entenda por completo. Por isso as aulas de língua estrangeira são exposições aos atos de fala, para que o aluno se expresse de maneira clara, utilizando a nova língua por ele adquirida ou em processo de aquisição.

É importante observar que, nas estratégias de interação, fatores internos e externos são desencadeadores da capacidade de descobrir, avaliar, processar e armazenar os enunciados da língua. Como o adolescente é um ser em desenvolvimento, essa capacidade de armazenamento pode variar de acordo com a identificação do tema da aula com a sua realidade ou interesse.

A metodologia utilizada nas aulas de língua estrangeira deve proporcionar ao aprendiz adolescente o desenvolvimento das habilidades linguísticas que o capacitem para exercer o seu papel de usuário seguro da língua estrangeira. Esse uso da língua deve ocorrer não apenas durante as situações interativas previstas em seu contexto escolar, mas também em situações desafiadoras que não podem ser previstas pelo falante.

Para o aluno adolescente, a proposta ideal deve prever a possibilidade de uso da língua estrangeira de modo contínuo. Isso deve suceder de forma comunicativa e coerente com o papel social que o aprendiz representa, de forma que o aluno se sinta um verdadeiro falante da língua estrangeira e que isso faça sentido em seu ambiente escolar e realidade de vida social.

Segundo Macowski (1993, p. 19), três fatores são considerados de extrema importância ao se pensar na aquisição de língua estrangeira na adolescência: o biológico, o cognitivo e o afetivo. O fator biológico é o fator questionável sobre a existência ou não de um período crítico para a aquisição de línguas, que seria nessa faixa etária, a adolescência. O que se supõe é que exista um tipo de plasticidade neurológica que permita que a criança aprenda uma língua estrangeira sem grandes dificuldades até a sua puberdade, período esse chamado de crítico justamente por limitar a plasticidade cerebral do aluno. É nesse período que o cérebro conclui a lateralização de funções específicas e, entre elas, está a linguagem; por isso a aquisição de uma nova língua torna-se mais difícil, porém não impossível.

Para Lent (2004 apud FERRARI, 2007, p. 39), os neurônios podem transformar-se, de modo perma-

nente ou pelo menos prolongado, também em sua função, em resposta à ação do ambiente externo. O autor propõe que a plasticidade neuronal é maior durante o desenvolvimento dos indivíduos e vai declinando de maneira gradativa, sem ser extinta, na vida adulta.

O fator cognitivo indica que a adolescência é vista como período crítico por conta das mudanças que ocorrem com os jovens nessa faixa etária, o que pode dificultar a aquisição de língua estrangeira. A cognição humana desenvolve-se até a adolescência, e isso ocorre de forma mais lenta depois de certa idade. Estudos de Piaget sobre o processo cognitivo classificam o desenvolvimento humano em quatro estágios específicos: sensorio-motor – de 0 a 2 anos; pré-operacional – de 2 a 7 anos; operacional concreto – de 7 a 12 anos; e operacional formal – de 12 a 16 anos. É nesse último que mudanças muito significativas acontecem; é quando o adolescente passa a ter ideias a partir de ideias e não apenas de coisas concretas. Por isso questiona-se se a puberdade não seria a fase em que o aluno consegue fazer a ligação entre a aquisição e a aprendizagem. Essa consciência pode facilitar a aprendizagem, pois o aluno adquire a língua de forma consciente e possui uma memória melhor que a dos adultos.

O fator afetivo é marcado por mudanças de pensamento nos adolescentes. O que faz com que a aprendizagem seja mais significativa são as questões motivacionais e atitudinais. Segundo Macowski (1993, p. 30), durante a adolescência, o aluno precisa superar problemas ligados aos traumas de lidar com as modificações físicas, cognitivas, emocionais e de busca por sua identidade, encontrando um ponto de equilíbrio. Durante a adolescência, o aprendiz alcança esse equilíbrio de modo que seu ego linguístico fique mais defensivo. Assim, o aluno prende-se à língua materna por medo de se expor ao ridículo, de cometer erros na língua estrangeira.

O grupo e a identificação do aluno com o professor também são de extrema importância durante essa fase. O adolescente que se identifica com a turma e se sente seguro com o professor, que domina bem a língua estrangeira, possui um aprendizado significativo.

4 INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: RELATO A PARTIR DE UMA VIVÊNCIA

A experiência junto ao PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) iniciou-se em março de 2014 em uma escola pública da rede municipal do município de Ivoti, com turmas de sextos e sétimos anos. O projeto objetiva otimizar o ensino da lín-

gua alemã nas escolas públicas, e para isso uma organização teve de ser feita na escola em questão. As turmas em cujo currículo é oferecida a disciplina de língua alemã foram divididas em dois grupos: um deles permanece com a professora titular enquanto o outro grupo da turma participa do projeto com as professoras bolsistas. Atendemos, semanalmente, quatro grupos. Dentre eles há um que nos chamou notável atenção. Trata-se de um grupo de sétimo ano que demonstrava certa resistência nos momentos em que propúnhamos as atividades planejadas. Por ser nossa primeira experiência docente, não sabíamos ao certo como agir naquele momento e tínhamos consciência de que o projeto era novo e que estávamos em fase de adaptação. Mas aquele grupo em especial despertava-nos certa preocupação e, ao mesmo tempo, frustração com nosso trabalho, já que até então não se mostrava satisfatório com ele. Os alunos não realizavam as atividades conforme solicitado e, geralmente, apresentavam-se resistentes. Seguimos algumas semanas com o trabalho naquela turma de forma mais atenta e preparamos dinâmicas mais elaboradas, mas que não foram tão eficazes, em primeira linha, para a solução do problema.

4.1 METODOLOGIA

Recorremos então à nossa coordenadora, que nos auxiliou com dicas de atividades que poderiam melhorar a autoestima e a motivação daquela turma. A sugestão foi, primeiramente, que fizéssemos uma roda de conversa para identificar a origem do problema e também que mostrássemos a realidade de alunos que estudam a língua e as possibilidades que podem surgir futuramente ao saber uma língua estrangeira.

Decidimos conversar com os alunos e mostrar os vídeos de pessoas (alunos de faixa etária semelhante à do grupo em questão) realmente satisfeitas por conseguir oportunidades valiosas por conta do conhecimento da língua. A conversa foi iniciada com uma dinâmica, utilizando-se figuras de revistas. As imagens foram expostas no chão da sala, e cada aluno pegou uma figura com a qual se identificou. Através disso iniciamos a conversa em um grande grupo, deixando claro que os alunos tinham total liberdade para falar o que pensavam acerca das aulas de língua alemã. Percebemos que, para alguns alunos, o exercício da fala não foi tão simples como para outros, que falaram de forma mais espontânea. Cada aluno expôs o que sentiu ao ver a imagem que escolheu, e nós, como professoras, fizemos perguntas norteadoras que guiaram os alunos em suas falas. De início, alguns alunos não pareciam tão à vontade

quanto outros, mas aos poucos a conversa fluíu e eles começaram a expor algumas das principais dificuldades encontradas nas aulas de língua alemã.

A conversa com os alunos ocorreu durante os 40 minutos de aula, e, no encontro seguinte, apresentamos-lhes vídeos de adolescentes falantes de alemão como língua estrangeira. Esses jovens falavam sobre o uso da língua estrangeira como objeto satisfatório de estudo ou de trabalho, o que proporcionou aos alunos que se colocassem no lugar daqueles adolescentes brasileiros dos vídeos. Em um primeiro momento, os alunos relatavam não entender muita coisa, mas, após assistirmos aos vídeos, conversamos e fizemos com que eles percebessem que é possível entender e aprender a língua alemã.

4.2 RESULTADOS PARCIAIS

Os alunos perceberam, após a abordagem através das dinâmicas, o quão importante é saber alguma língua adicional em razão do enriquecimento cultural que isso pode proporcionar. Pareciam, então, mais interessados em aprender o que nós vínhamos propondo até o momento. Percebemos que, depois das dinâmicas de motivação e da aproximação com os adolescentes, além de entendermos melhor nossos alunos, eles passaram a nos entender, e o aprendizado da língua e sua importância pareceu fazer sentido. Algumas de suas falas deixaram claro o entendimento a respeito do projeto e que é necessário que eles aproveitem cada aula e cada momento junto às bolsistas que fazem parte desse trabalho na escola. Superando expectativas, os resultados da abordagem com esses alunos mostraram-se positivos já nos encontros subsequentes às dinâmicas. Ao longo das semanas, percebemos que o processo de aprendizado de língua estrangeira do adolescente exige uma atenção especial por se tratar de um período da vida em que o indivíduo passa por um processo de extremas mudanças. Durante a adolescência, os alunos não se apresentam calmos e tampouco esperamos isso deles; o que buscamos é a identificação dos alunos com a importância da disciplina.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que, durante a formação docente, muitas vezes sejam abordados aspectos relativos à adolescência, em poucos momentos analisa-se essa fase sob a perspectiva da aprendizagem de línguas estrangeiras. As primeiras experiências com uma situação real em sala de aula, dessa forma, colocaram-nos frente à questão: qual é a abordagem necessária com adolescentes na aprendi-

zagem de língua alemã? Além disso, através da vivência de uma situação prática percebemos que, nessa fase, a motivação dos jovens é fator fundamental para o desenvolvimento de um trabalho bem-sucedido.

Na maioria dos casos, convencionou-se que a adolescência é uma etapa na vida do indivíduo marcada por mudanças e rebeldia e que, tratando-se de uma fase, com o tempo irá passar. Percebemos, no entanto, que não se pode negligenciar tal processo, ignorando-o e aguardando até que o jovem encontre por si só seu caminho – e sua motivação. Por mais que o relacionamento com os adolescentes possa ocorrer de forma um tanto conflituosa, é necessário dar-lhes voz, já que é esse o momento em que descobrem sua identidade, preferências, personalidade, enfim, descobrem-se como indivíduos autônomos.

Acreditamos que um dos fatores que possa ter levado ao desinteresse dos alunos, entre outros, tenha sido a ausência de um vínculo mais próximo com as professoras. A situação, inédita para ambas as partes, ainda gerava diversas expectativas. Aliado a isso, acreditamos que o estereótipo de que alemão é uma língua naturalmente difícil (logo, não haveria por que empenhar-se em vão) também possa ter exercido influência no desinteresse da turma.

Partindo de tal análise, vimos a necessidade de agir ante o problema do desinteresse da turma nas aulas e nas atividades por nós propostas. Para tanto, as reflexões acerca da conceituação da adolescência, bem como em relação à motivação e aos processos de aprendizagem de línguas estrangeiras foram elementos fundamentais em nossa prática de iniciação à docência. Segundo Cavenaghi e Bzuneck (2009, p. 1479), “a motivação dos alunos pode ser modificada através de mudanças nos mesmos, mas também através da mudança no seu ambiente de aprendizagem escolar”. Dessa forma, a estratégia de desenvolver dinâmicas desvinculadas da temática propriamente dita das aulas de língua alemã possi-

bilitou aos alunos um espaço de diálogo. Com isso, os jovens puderam expressar-se e perceberam que sua opinião é significativa. Foi, assim, estabelecida uma conexão mais segura, ou seja, iniciou-se um vínculo entre professoras e alunos.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Andréa Haddad. **A motivação do adolescente e as percepções do contexto social em sala de aula**. 2006. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2006.
- CAVENAGHI, Ana Raquel Abelha; BZUNECK, José Aloyseo. A motivação de alunos adolescentes enquanto desafio na formação do professor. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9. ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3., 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2009. p. 1478-1489. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/1968_1189.pdf>. Acesso em: 07 out. 2014.
- COUTINHO, Luciana Gageiro. A adolescência na contemporaneidade: ideal cultural ou sintoma social. **Pulsional – Revista de Psicanálise**, v. 17, n. 181, p. 13-19, mar. 2005. Disponível em: <http://www.editoraescuta.com.br/pulsional/181_02.pdf>. Acesso em: 02 out. 2014.
- FERRARI, Magaly. **A hipótese do período crítico no aprendizado da língua estrangeira analisada à luz do paradigma conexionalista**. 2007. 232f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2007.
- FROTA, Ana Maria Monte Coelho. Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 147-160, abr. 2007. Disponível em: <<http://www.revispsi.uerj.br/v7n1/artigos/pdf/v7n1a13.pdf>>. Acesso em: 02 out. 2014.
- MACOWSKI, Edcléia Basso. **A construção do ensino-aprendizagem de língua estrangeira com adolescentes**. 1993. 245f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1993.

O OLHAR PIBIDIANO SOBRE OS VÍNCULOS CRIADOS ENTRE PROFESSORES E ALUNOS

THE PIBID APPROACH TO THE BONDS ESTABLISHED BETWEEN STUDENTS AND TEACHERS

Mariele Reichert¹

Júlio César da Silva da Rocha²

RESUMO: Este artigo aborda os vínculos existentes nas relações entre professores e alunos ou alunos e professores a partir de relatos e pesquisas feitas ao longo de cinco meses por pibidianos, observando o respeito entre professores e alunos. Foca-se também o proceder do comprometimento do professor com o sistema educacional e o olhar direcionado ao que traz de crescimento e desenvolvimento para o aluno e o docente. Tendo em vista o respeito também que se desfaz e faz dentro do ambiente da sala de aula. A criação de um lugar onde os vínculos sejam respeitados por todos, levando em conta o espaço e situações do cotidiano desses protagonistas do processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Comprometimento. Olhar atento. Respeito.

ABSTRACT: This article deals with the bonds established in the relationships between teachers and students or students and teachers based on reports and research studies performed during five months by PIBID students, observing the respect between teachers and students. It also focuses on the teacher's commitment to the educational system and on what it may bring in terms of the teachers' and students' growth and development. It also takes into account the respect that may be built or not in the classroom environment, as well as the need to create a place where bonds are respected by everybody, in this way observing the space and situations dealt with daily by the educators and students..

Keywords: Commitment. Attentive approach. Respect.

1 INTRODUÇÃO

Somos estudantes de graduação no curso de Licenciatura Letras-Português e Letras Português-Alemão na Instituição de Ensino Superior Ivoti e atuantes no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência denominado (PIBID) do subprojeto do curso Letras-Português, que tem a finalidade de auxiliar alunos do Ensino Médio da Escola Esperança. Até o momento, atuando em conjunto com alunos do Ensino Médio com

projetos de Seminário Integrado.

No decorrer desses cinco meses, observamos o quanto é importante a relação entre aluno e professor e também como essa pode contribuir para uma aprendizagem significativa.

Sabe-se que um bom vínculo motiva o aluno e também o professor a se interessar pela aula, e com isso gera-se o conhecimento necessário para o desenvolvimento e o convívio social de todo o indivíduo. Esta pesquisa visa discutir os vínculos que surgem num am-

¹ Cursando graduação em Letras – Português e Alemão pelo Instituto Superior de Educação Ivoti (ISEI). É professora de Alemão na Escola Municipal de Ensino Fundamental Borges de Medeiros, também atuando como professora/monitora nas oficinas do Turno Integral da mesma escola. É bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência no Subprojeto Letras Português e atua na Escola Estadual de Educação Básica Professor Mathias Schütz.

² Cursando graduação em Letras – Português pelo Instituto Superior de Educação Ivoti (ISEI). É professor auxiliar e substituto na Escola Municipal de Ensino Fundamental 25 de Julho, turno Integral. É bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência no Subprojeto Letras Português e atua na Escola Estadual de Educação Básica Professor Mathias Schütz.

biente estudantil entre docentes e discentes.

Presenciado esse contexto, trazemos a seguinte temática baseada em observações, reflexões e análises do cotidiano de profissionais da área educacional. De acordo com Aquino (1996, p. 34), o vínculo criado entre professor e aluno ou aluno e professor é muito importante, a ponto de estabelecer posicionamentos positivos em relação à metodologia, à avaliação e aos conteúdos.

Se essa relação entre ambos se desenvolver gradativamente bem, haverá uma probabilidade de um maior aprendizado. A força do vínculo entre professor e aluno ou do aluno e professor é significativa, pois acaba produzindo resultados variados nos indivíduos.

Freire discute a prioridade da escola, na concepção de que ela deve fazer com que o aluno seja lapidado para transformar melhor sua sociedade e seu mundo. Ele insere uma série de alternativas pedagógicas que farão do educando sua filosofia de vida. Investiu em ideias crescentes, não excluindo a cultura e os conhecimentos já adquiridos pelo aluno no seu cotidiano.

Ele faz menção de critérios utilizados para uma possível abertura de diálogos em ambas as partes tanto do aluno com o professor ou do professor com o aluno, todavia ele era, porém, oposto ao autoritarismo educacional que ainda hoje existe em alguns lugares.

No presente trabalho, aparecerão temas como comprometimento, o tecer de vínculos, olhar atento, engajamento dos jovens, respeito e a sala de aula como lugar de diversidades. Ao longo desse período, convivemos com as mais diferentes situações, mas que contribuíram muito para a nossa caminhada. Todos os aspectos acima relacionados fazem parte de um conjunto criterioso que serve como base para as nossas experiências.

2 COMPROMETIMENTO

Vejo que o professor dessa geração é como uma peça principal de um jogo de quebra-cabeça, pois ele tem a função mais importante dentro de uma instituição de ensino. Cabe a ele transformar o ambiente estudantil em um lugar social de interação por meio do vínculo que ele gerará no decorrer dos meses e anos, construindo assim o conhecimento no cotidiano do aluno, despertando, incentivando para que ele com essa relação tenha interesses e autonomia pelos estudos.

O professor comprometido com a causa educacional desperta grandes conhecimentos. O aluno que, em sua vinda para o ambiente escolar traz conhecimentos construídos em vivências e experiências da sua vida se-

cular, poderá, mediante os ensinamentos do professor e do contato com os livros e pesquisas, inserir-se na sociedade de uma forma mais crescente e produtiva tanto como indivíduo quanto ser social.

Todo professor deve apresentar-se como uma referência para a formação dos alunos, e sem vírgula é muito importante a maneira como ele se compromete em relacionar-se com eles. A forma de contato é fundamental para que se sintam inteligentes e capazes. “Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador permanentemente, na prática e na reflexão da prática” (FREIRE, 1991, p. 58).

Vê-se também que o professor comprometido tem que criar situações que abram caminhos para a aquisição de conhecimento e habilidades de seus alunos, chegando assim até eles. Deve criar situações em que o aluno deverá testar suas habilidades mentais, sociais, emocionais, físicas, etc. Para que supere qualquer adversidade futura em sua vida.

Segundo Freire (1996, p. 77), “toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um, que ensinando aprende, outro, que aprendendo ensina”. Isso significa que deve haver o comprometimento entre o ensino e a aprendizagem e que a educação só existe com os vínculos gerados entre o professor e o aluno.

No primeiro mês em que atuamos em sala de aula, deparamo-nos com um ambiente completamente hostil. Mesmo que com um bom plano de aula, bem dinâmico, uma das alunas confrontou-nos, não pela questão da aula ministrada, mas sim por sua empatia conosco. Seu pensamento era um só a respeito dos professores, porém no decorrer das aulas conseguimos reverter essa situação. A aluna trouxe o seguinte comentário: “Os professores do Seminário Integrado deveriam estar presentes em mais aulas. Gosto do jeito deles, são amigos e ao mesmo tempo professores”.

2.1 O TECER DE VÍNCULOS

O professor, por outro lado, também precisa conhecer o aluno que está em sala de aula e os conhecimentos prévios que ele possui. Isso leva determinado tempo; mais ou menos é como um contrato empregatício que, por exemplo, uma empresa faz com seu mais novo funcionário. Eles o sondam por algum tempo, para assim poder traçar o seu perfil profissional e para depois exercer um contrato mais concreto com o funcionário.

Dessa maneira foi o que fizemos; chegamos conquistando a turma devagar, sem grandes propostas e sem

rotular ninguém para enfim trabalhar o conteúdo proposto. Trabalhar com adolescentes demanda muita paciência, ainda mais quando se trata de alunos.

Esse vínculo de experiência deve ser o ponto de partida do professor. Partindo de um universo familiar do aluno, poderá despertar seu interesse pela participação, envolvendo-o em situações e problemas nos quais ele se sentirá capaz de resolver.

Com esses atos o professor, ao conhecer e compreender o aluno, mediará todos os seus conteúdos exigidos que serão assim apresentados, tendo seu envolvimento na procura por soluções mais positivas com o aluno.

Notamos que, em uma de nossas aulas, alguns alunos desenvolveram mais o conteúdo dado porque se identificaram com a metodologia usada; isso se explica devido ao fato de utilizarmos uma abordagem mais clara e individual, não fazendo uso do método tradicional: o quadro.

2.1.1 Sala de aula lugar de diversidades

Dependendo do espaço que se oferece aos professores, é possível transformar o momento da aprendizagem em algo maravilhoso, mas isso envolve uma série de expectativas que influenciam em um todo o aprendizado do aluno, porque elas são representadas pelo ambiente, o tamanho do lugar, os materiais para uma pesquisa; enfim, é uma série de fatores que contribuem para ajudar melhor o professor e também o aluno para um bom aprendizado.

Percebemos que uma sala de aula repleta de acessórios e bem climatizada traz à mente do professor uma sensação de gratidão, confiança e zelo, pois os recursos que lhe foram confiados vieram, porque ele foi merecedor de tal investimento devido a seu excelente trabalho desempenhado.

Todo professor ao trabalhar em uma boa sala de aula sente-se bem, mas quando a sala que ele recebe está sujeita a reclamações, começam as pressões do trabalho, as cobranças de si mesmo, surgem as dificuldades de realizar, transmitir, educar e construir. Esses problemas provocam o início de uma grande frustração, de modo que até os alunos sofrem com isso por causa do baixo rendimento do educador, que não possuiu as ferramentas necessárias para obter uma boa satisfação de seus ensinamentos em sala de aula.

Para Nóvoa (1997, p. 27):

As situações conflitantes que os professores são obrigados a enfrentar (e resolver) apresentam características únicas, exigindo, portanto, características únicas: o profissional competente possui capacidade de autodesenvolvimento reflexivo [...] a lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao

desenvolvimento de uma práxis reflexiva.

Um professor que deseja ser excelente na área em que atua tem que ter em sua consciência a certeza de que não ocupa só uma sala de aula porque é simplesmente a sua função, mas porque ensinar exige um saber metodológico, através do qual os conteúdos serão tratados de forma a permitir o aprendizado desses pelos alunos; exige estar comprometido em sala com as questões políticas e sociais que envolvem o seu lazer, sua profissão; exige conhecer o seu alvo de ensino: a educação é como ocorre o processo de estudos do aluno; exige conhecer as dificuldades da prática educacional; dedicação, conhecimento, respeito, trabalho, comprometimento.

3 OLHAR ATENTO

Cabe ao professor, além de ensinar, a mágica tarefa de orientar seus alunos nas suas decisões pessoais, de disciplina e de curiosidade. A tecnologia é muito útil, mas é o professor quem dá a essência do aprendizado, é ele quem estimula e enriquece uma série de acontecimentos na vida desses jovens.

O bom professor é aquele que tem o olhar atento, que está disposto a explorar e absorver todos os conhecimentos prévios que o aluno possa trazer. Além disso, o professor precisa estar de bem consigo mesmo; só assim ele consegue ter esse olhar diferenciado e obtendo êxito na indispensável função que ele exerce na sociedade. Confirmamos isso no comentário de uma aluna que diz: “Nossa, profe, a aula de hoje está diferente; vocês professores estão diferentes. É bem melhor a aula ser assim!”. Nota-se o quão ligados esses alunos estão no humor do professor e o que isso pode acarretar. Nesse caso, a aula foi melhor para eles no sentido de explicitarmos melhor o conteúdo a ser trabalhado. Aos olhos destes, uma boa aula será sempre que houver uma maior interação e participação da turma.

Em situações de pessimismo, o professor busca driblar as adversidades a fim de criar em torno de si diferentes mecanismos de motivação e otimismo, explicitando ao aluno o poder do conhecimento e consequentemente o da sabedoria. Podemos citar aqui um momento que ocorreu em meados do mês de agosto, em que duas alunas se desentenderam e grosseiramente atrapalharam a aula. Foi necessária muita calma para que pudessemos pensar numa nova maneira de chamar o grupo de volta, motivando novamente o despertar pelo aprendizado. O zelo pelo poder de saber e conhecer o tema proposto naquela semana foi o que os cativou definitivamente; a temática sugerida era Analfabetos Vo-

luntários. O que quisemos transmitir aos alunos era que brigas e desentendimentos fazem parte da vida, mas esses não podem ser os responsáveis por um fracasso escolar e muito menos os causadores de um clima de disputa e desavenças em plena sala de aula. A educação é um processo aleatório, onde o aluno trabalha tanto quanto o professor.

O importante é não pular nenhuma etapa da aprendizagem, pois o ensino não pode ser algo imposto, forçado, deve ser compartilhado e constantemente dialogado com colegas e alunos para que eles entendam aonde se quer chegar com determinado conteúdo.

Os objetivos vão muito além da sala de aula; atividades extracurriculares agregam valor às informações dadas na instituição escolar e dão veracidade ao plano de estudos. O atual desafio no cenário educacional é aproximar-se dos alunos e atingi-los com personalidade própria e sem que haja espaço para definições do tipo “professor bonzinho, que tudo deixa, que tudo entende e tudo perdoa”. O olhar atento significa seriedade, confiança e trabalho mútuo.

Para fazer com que a criança ou jovem seja alguém no futuro, o educador deve representar, além de tudo, os pais. Saber cuidar, ter paciência, descobrir dificuldades e impor limites.

Lidar com as emoções é fundamental para que se possa iniciar uma preparação para a vida em sociedade e assim definir o mais importante da vida: o caráter.

O caminho das descobertas revela aquisição de experiências, formação intelectual e competências universais que permitem ao indivíduo a integração no espaço público. Diante da moderna educação em que estamos inseridos, deve-se introduzir a disciplina por meio de métodos cooperativos e de socialização. Comprovamos isso nas dinâmicas que trazemos para o grupo, nas quais eles todos participam de maneira intensiva e sempre querendo descobrir aonde queremos chegar. O interessante é que brincadeiras, algo que parece ser tão antigo e ultrapassado para os jovens, fazem a alegria dos nossos alunos do Ensino Médio e inserem-nos num ambiente de amizade e de motivação. Em uma de nossas aulas, trouxemos o desafio deles terem que abrir um papel de chocolate bis com apenas uma mão. Moral da história, ou melhor, da dinâmica: eles tiveram que descobrir que, ajudando uns aos outros, a abertura do doce seria mais fácil e rápida.

Questões básicas de coleguismo, valores e cuidado com o outro são adquiridas pela conscientização e seus limites. Nesse cenário, o adulto detém o saber sobre o que crianças e jovens necessitam e precisa eviden-

ciar isso instigando neles o potencial, o racional e a autonomia que possuem.

É nessa relação de cuidado que se deve levar em conta as diferenças e estar atento ao modelo de ser humano valorizado nas ciências humanas pela troca de informações conhecimento, afeto e também pela responsabilidade que o professor tem sobre o aluno.

O olhar atento do professor revela-se também no envolvimento dele com o tipo de “armas” ou estratégias que ele está usando em sala de aula; interessa-nos que sejam bem eficazes e com muita competência. Um professor focado no aluno não precisa de fórmulas ou uma lista de antidotos que façam os olhos deles brilharem diante das aulas.

Há conteúdos que podem brilhar e encantar os alunos por si só. Temos os exemplos de uma boa leitura ou de leituras inseridas com boas dinâmicas. A demonstração verdadeira de que o professor caminha junto com seus alunos e com seu olhar focado é também quando ele aceita as sugestões e reflexões cabíveis, lançando questões, pesquisando e conhecendo os caminhos cognitivos.

Essa é a mais forte e sincera ação de um professor focado para suscitar os alunos no processo educativo.

[...] O conhecimento não é somente uma questão de competência, mas de identidade e de projeto pessoal do professor. Infelizmente, nem todos os professores apaixonados dão-se ao direito de partilhar a sua paixão, nem todos os curiosos conseguem tornar seu amor pelo conhecimento inteligível e contagioso. A competência aqui visada passa pela arte de comunicar-se, seduzir, encorajar, mobilizar, envolvendo-se como pessoa (PERRENOUD, 2000, p. 79).

3.1 O ENGAJAMENTO DOS JOVENS

Aquele que aprende recebe a riqueza cultural de outro e quem ensina transmite. As escolas parecem que estão desconectadas da realidade, elas ensinam coisas que jamais serão usadas. Elas precisam ensinar coisas da realidade do aluno, só assim fará sentido o que será aprendido. Na sua grande maioria, “não é que os alunos não queiram aprender nada, eles não querem o que nós professores queremos. Há interesse sim, mas por outras coisas, e nós as ignoramos” (DEMO, 2006, p. 27).

Por exemplo, a pessoa que não lê é pobre de conteúdos, então automaticamente precisamos conectar esses conteúdos com a realidade vivida pelos alunos. Na educação, há dois sentidos: a realidade passada e atual e a dimensão para o futuro, mas que muitas vezes os alunos ignoram e os professores que têm mais conheci-

mento devem orientá-los nesse sentido. “A escola é mais importante que a vida real, como se antes ou fora da escola não fosse possível saber pensar. É possível oferecer uma escola crítica, mesmo dentro do capitalismo mais feroz” (DEMO, 2006, p. 44).

Nesse sentido, fica a reflexão como um indivíduo vai progredir na vida se não aprende? Desse jeito vai virar marionete na opinião pública. Saber pensar, questionar, posicionar-se e argumentar são elementos básicos para uma personalidade independente e própria. É o que questionamos constantemente em nossas aulas e que no início do ano letivo discutimos a partir de um texto poético chamado “Portadores de sonhos”, de Gioconda Belli. Como tarefa de aula, solicitamos aos alunos para que refletissem sobre seus sonhos, anseios, sua vida e futuro e que depois passassem essas reflexões numa folha que montamos para eles. Saíram produções ótimas, pois eles realmente conseguiram pensar, posicionar-se e argumentar. É isto que queremos despertar em nossos alunos: o poder da decisão crítica e a coragem de comunicá-la.

Muitas pessoas pensam com a consciência alheia, só enxergam as coisas fáceis que não exigem esforço próprio. Todos devem aprender por si só. Essa fase tão crítica e estruturante de nossas vidas é fundamental, pois baliza nosso caráter para o resto da vida.

Então o conteúdo se adapta à forma do aluno interpretá-lo. A singularidade vai determinar a maneira como é assimilada a educação dirigida aos alunos. A objetividade lá de fora vem em direção à objetividade do aluno.

Para um aluno aprender e conseguir resolver algo, é necessário o professor intervir mudando sua didática e dizendo que tal conteúdo é importante para a vida deles.

Usar gírias faz parte, mas devem conhecer a linguagem culta. Se não conseguem administrar isso, serão injustiçados e inferiorizados na sociedade onde vivem e em relação aos outros irão sofrer.

Muito se fala que a era virtual é a era da preguiça; a lei do menor esforço prevalece. Sempre as pessoas querem as coisas do jeito mais fácil, e isso só promove a escravidão do sistema. A autonomia vai por água abaixo, pois o indivíduo enaltece as atitudes do outro e não as suas.

Um bom professor é aquele que através do seu conteúdo consegue mostrar a importância e a vitalidade que ele tem na vida de seus discentes. Por exemplo, a matemática permite que a pessoa não seja enganada e o português que ela tenha um bom domínio da linguagem culta, significando o cartão de visita da pessoa.

Racionalizar o próprio erro é acabar pensando que uma mentira se torna verdade. Por isso mesmo a realidade deve impor-se à inteligência, e essa deve obedecer à realidade. Assim acontece com o ensino e a aprendizagem, que são como irmãos, fatores casados e indissociáveis, pois um completa o outro.

Aí entram também outras questões, como o contexto do aluno, da satisfação dele de se sentir em dia com o mundo e o estar bem consigo mesmo. Diante de todos os problemas mundiais que assolam nossas vidas, não se pode continuar um ser ignorante, sem cultura, sem informação e sem senso crítico.

Valores como a cidadania e a democracia são irrenunciáveis, o cidadão é livre para dizer o que pensa e para tanto precisa estudar e aperfeiçoar-se sempre. Temos tantos recursos à disposição, e o povo não aproveitou. Quanto mais um indivíduo estuda, mais chances ele terá na vida profissional para encontrar um trabalho condizente com o seu modo de viver.

Outro aspecto a ser observado é que para motivar é necessário o professor se mostrar bem resolvido e assim auxiliar o aluno na escolha de opções e decisões. Por outro lado, o educador deve inserir-se no mundo virtual desses jovens e tentar absorver dele informações positivas e concretas que os alunos possam visualizar. Outro caso a ser relatado é o que aconteceu certo dia com uma folha imitando o Facebook, com a qual os alunos não foram desafiados a conversar o que quisessem, mas sim a criar perguntas que não levassem um sim ou um não como resposta; teriam que ser perguntas questionadoras, com direito a pesquisa, debate e posicionamentos. A ideia deu bastante certo, ainda mais após a confecção de um cartaz Facebook da Turma 101. Os alunos sempre gostam de ser expostos e revelados com trabalhos significativos que realizaram.

Segundo Pedro Demo (2006, p. 103): “Muitas crianças não gostam da escola porque percebem que está fora do mundo. Quando expressam seu desgosto, no fundo dizem que não vão valer a pena”.

Nesse sentido opina a aluna A: “Se as redes sociais parassem de funcionar, os jovens igual não procurariam informações que lhes tragam cultura”. Ou seja, o aluno acredita que a escola não está apta a lhe ensinar o que ele necessita para o seu sucesso.

“O mais importante não é o método, mas sim o professor e o uso que ele faz do método” (DEMO, 2006, p. 54).

A escola é como uma porta que se abre para as experiências da nossa vida. A importância do aprendizado está nos mínimos detalhes e situações da vida. Por

exemplo, uma cozinheira que lê a receita para preparar um prato diferente precisa dessa habilidade que é ler para conseguir preparar a comida. Um fator está interligado no outro, otimizando condições para que possamos atingir nossos objetivos e sonhos.

Para introduzir algum hábito e motivar os alunos, é fundamental indicar temas que sejam interessantes para eles, assuntos atuais que se adaptem a suas necessidades psicológicas do momento e que tenham relação com os seus projetos de vida futuros.

O professor deve fazer disso uma lembrança diária e constante, enfatizando a importância disso para o futuro deles. Promover discussões na classe e entre os alunos, em que eles próprios possam expor seus anseios e esperanças. Leituras na sala de aula, buscando uma leitura prazerosa, bem interpretada e com excelente prolação.

Uma vez atingido isso, o caminho para a motivação de aulas e também para as escolhas da vida fica muito mais fácil. Conseguir despertar essa curiosidade de querer conhecer a realidade para que se possa encontrar uma utilidade, uma resposta às suas necessidades.

É óbvio que simplesmente dar por dar aula não levará o aluno a nada; é preciso fazê-los refletir, pensar no fato, questionar a causa e imaginar a consequência. O professor tem que de alguma forma tornar sua aula instigante e motivadora para que os alunos despertem e produzam.

Todos sabemos que um texto bem escrito e bem planejado faz sua diferença na sala de aula. Os alunos podem até não gostar de ler, mas uma tarefa posterior bem elaborada pode mudar essa visão que eles têm de ser sempre a mesma coisa.

4 RESPEITO

Quando falamos de respeito em relação ao vínculo que existe entre professor e aluno ou aluno e professor, entramos em uma série de perguntas e respostas que mexem com o pensamento de muitos pesquisadores da área educacional. A escola como um todo está passando por uma crise, se não é que seja a pior de todos os tempos na área do ensino, pois os alunos já não sabem mais por que vão ao ambiente escolar.

O que presenciamos nos dias de hoje dentro de uma sala de aula às vezes é alarmante, porque é muito grande a falta de significação do que é estudar; a evasão, a reprovação e a violência que existem nas mais diferentes formas acabam por transformar esse vínculo de professor com o aluno em uma zona de combate entre forças e assim difícil de ser trabalhada.

Os comentários dos professores são muitos, e diga-se que dentro de uma sala de aula é quase que um milagre manter um clima agradável. Percebe-se que o professor dessa geração de estudantes não basta só que ele transmita informações ou que faça perguntas; ele deve ouvir os alunos, coisa que antigamente não existia.

Não estamos falando que o professor deve ser demagogo com os alunos, mas estamos nos referindo à relação de afetividade que o professor tem que ter com certos alunos. Todo professor deve cuidar para que toda relação não seja maternal ou paternal, pois a escola como instituição educacional não é um lar.

A diferença existente entre os professores de hoje é que já com todo o sacrifício que fazem deve-se trabalhar em novas habilidades para passar conteúdo da matéria, incentivando a turma para o estudo, fazendo-a levantar temas sobre o texto dado, discutindo e escrevendo.

Na sala de aula, o professor deve relacionar-se com grupos de alunos e, se possível, em último caso individualmente, porque a interação deve ser voltada para a atividade de todos os alunos em torno de objetivos e conteúdos de aula. Jamais um professor pode ser autoritário a ponto de achar que ele é a justiça encarnada em seu corpo.

Quando a relação de respeito já não existe entre ambas as partes, o dever do professor ou do estudante é procurar meios de reverter essa determinada situação problemática ou até mesmo constrangedora. Porque, se não, poderá ocorrer o distanciamento das duas partes, o que pode prejudicar e muito a vida secular e profissional de ambos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os vínculos existentes entre professores e alunos podem promover uma maior abertura para conhecer o que os estudantes gostam de fazer dentro da escola e o que pensam, criando a construção e o diálogo, as expressões, opiniões e desejos. Sabendo todos, tanto o professor que leciona como o aluno que aprende, que a sala pode e deve ser um ambiente mais horizontal.

Por outro lado, os vínculos criados entre as partes sempre serão de diferentes formas. Essa relação que professores e alunos têm pode ser boa ou muito opressora a partir do momento em que a fala de ambos é suprimida.

Portanto a afetividade e a inteligência caminham juntas, e é fundamental a reciprocidade das duas, pois só assim se concebe um ambiente mais saudável para o desenvolvimento cognitivo e a exploração do real. Cons-

tatou-se também que o afeto tem profunda influência sobre o desenvolver intelectual, e ele acelera o ritmo da aprendizagem. Essa relação entre professor e aluno pode manifestar-se de diferentes formas, tanto por sentimentos subjetivos como nos aspectos expressivos. Após estabelecer esse vínculo afetivo, a motivação e a disciplina originam o bem-estar, a autoestima e o autocontrole do aluno, fortalecendo e contribuindo assim para o rendimento e a competência dele.

O professor deve levar sempre em consideração que o aluno é um ser humano em processo de formação, onde se deve respeitar os conhecimentos prévios desse, desenvolver seus sentimentos e auxiliá-lo na formação da personalidade, de habilidades e do conhecimento. Demais aspectos importantes como refletir, rever nossos conceitos e metodologias fazem parte deste desafio que é ser professor. Velhos e atuais paradigmas

são válidos quando o intuito é estreitar laços, e não há coisa mais prazerosa para um profissional da educação que ver seu aluno progredindo e tendo sucesso na vida.

REFERÊNCIAS

- AQUINO Júlio Gropa. **A relação professor-aluno:** do pedagógico ao institucional. São Paulo: Summus, 1996.
- DEMO, Pedro. **Leitores para sempre.** São Paulo: Mediação, 2006.
- FREIRE, Paulo. **A educação na cidade.** São Paulo: Cortez, 1991.
- _____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 20. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1997.
- PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

OS (DES)CAMINHOS DA APRENDIZAGEM

THE (MIS)DIRECTIONS OF LEARNING

Jessica Milena Koch¹

Letícia Staudt¹

RESUMO: O presente artigo reflete sobre a forma como os encontros de estudos do PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência contribuem para a formação profissional, propiciando a consolidação das ações planejadas a partir dos diagnósticos realizados sobre os alunos. Para tanto, apresentam-se algumas práticas realizadas com um aluno atendido pelo PIBID, bem como reflexões acerca da sua caminhada como estudante e as inquietações que mobilizaram os graduandos durante o trabalho com o mesmo.

Palavras-chave: PIBID. Processos de Aprendizagem. Diagnóstico. Educação. Alfabetização.

ABSTRACT: The present article reflects upon how the study meetings in the Institutional Program of Scholarships for Teaching Initiation (PIBID) may contribute to professional formation, consolidating planned actions based on diagnoses of the students. To this end, it presents a case study of a student assisted by PIBID, as well as reflections upon his history as a student and the concerns that mobilized the undergraduates while working with him.

Keywords: PIBID. Learning Processes. Diagnosis. Education. Literacy.

1 INTRODUÇÃO

Como diagnosticar se são os alunos que possuem um ritmo mais lento de aprendizagem, se estão com dificuldades de aprendizagem ou se possuem algum transtorno que complica a ampliação e/ou o aprofundamento de seu conhecimento? Atualmente, atrasos no desenvolvimento, dificuldades de aprendizagem ou transtornos cognitivos estão cada vez mais presentes em nossas escolas. Contudo, é complexa a tarefa de trabalhar com essas crianças, uma vez que são muitas as que necessitam de diagnóstico e poucas que têm acesso aos serviços de atendimento especializado. Assim, em boa parte do tempo, o corpo docente segue em uma jornada solitária na qual busca alternativas que ajudem o aluno a ter rendimento e sucesso na escola.

Nesse contexto, pode-se refletir: como o aluno se posta e se sente no espaço escolar em um grupo cuja faixa etária e cujo nível de aprendizagem são totalmente diferentes do seu? Muitas vezes, essa criança não apenas se encontra em um nível menor de rendimento escolar, assim como também possui uma menor energia para motivar-se a acompanhar o ritmo da turma.

Como integrantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID trabalhamos com diferentes realidades e diferentes faixas etárias para a promoção das aprendizagens, principalmente em relação à leitura e à escrita. Isso porque as escolas integrantes do PIBID – Subprojeto Pedagogia definiram como prioridade e foco da ação pedagógica a intensificação do processo de aprendizagem do Sistema Alfabético de Escrita. E embora já se comemorem muitos avanços e casos de bastante sucesso, temos experimentado com um aluno de um dos grupos de atendimento a sensação de não estarmos ajudando no seu desenvolvimento como gostaríamos. Com isso, intencionalmente, realizamos uma análise e reflexão sobre sua postura como aluno participante do PIBID. Porém, para preservar a identidade da criança e da escola, todas as imagens foram recortadas de forma com que não se identifiquem o espaço escolar e a criança citada.

O aluno em questão, com 11 anos de idade, está matriculado no terceiro ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de um município da Encosta da Serra. Ele ainda não está alfabetizado e, geralmente, nem

¹ Jessica Milena Koch e Letícia Staudt são alunas do Curso de Pedagogia do ISEI e integrantes do PIBID/ISEI.

reconhece o seu nome. Com a contribuição da professora titular e a supervisora do PIBID da escola, buscamos, durante os encontros semanais, efetuar atividades diferenciadas, atendendo suas necessidades individuais. Como postula Fávero e Calsa (2013, p. 5):

A construção do sujeito se dá a partir de uma dada realidade social, realidade esta da qual ele faz parte. A educação não é, portanto, um ato isolado, onde uma dificuldade de aprender possa ser vista apenas e unicamente como resultado de processos cognitivos individuais. Aprender envolve a relação professor/aluno, a escolha dos conteúdos, a metodologia, a forma de avaliação.

A percepção das dificuldades dessa criança principiou ainda no momento da aplicação das provas de diagnóstico da leitura e escrita no início do ano letivo. A primeira prova realizada envolveu a detecção do nível de realismo nominal, teste criado por Piaget (1962) e profundamente estudado por Carragher e Rego (1981; 1984). Tais pesquisas ressaltaram que os sujeitos cujos pensamentos ainda apresentavam as características do realismo nominal obtinham baixo desempenho nas atividades de leitura e análise fonêmica. Isso porque nesse tipo de pensamento

[...] a criança expressa dificuldades em dissociar o signo da coisa significada [...]. e tende a conceber a palavra como parte integrante do objeto, atribuindo ao signo características do objeto ao qual se refere (NOBRE; ROAZZI, 2011, p. 326).

E, embora a correlação entre escrita e realismo nominal não pudesse ser aplicada a todos os sujeitos investigados, a aprendizagem da leitura e escrita mostrava-se mais efetiva em crianças que já haviam superado o realismo nominal.

Piaget (1962) conceituou dois tipos de realismo nominal: o ontológico e o lógico. O realismo nominal ontológico consiste na confusão da existência, origem e localização das palavras com os objetos a que elas se referem. [...] Já o realismo nominal lógico caracteriza-se pela atribuição de um valor lógico intrínseco à palavra (NOBRE; ROAZZI, 2011, p. 326).

Em uma das tarefas do teste do realismo nominal, o aluno teria que distinguir as palavras “boi” e “formiga”, justificando-se. O menino apontou para a palavra formiga e leu a palavra, explicando, inicialmente, que ali estava escrito “formiga”, porque é uma palavra grande. A palavra boi estava escrita abaixo, porque a primeira e segunda letras pertencem à palavra boi.

Ao ser questionado, se bastava ser uma palavra maior para ser formiga, o aluno explicou que a palavra

“formiga” estava escrita naquela ficha porque “tem A no final, e também pela primeira letra, o O e o R”. Porém, quando questionado sobre qual era a primeira letra, o mesmo não soube dizer que era a letra F. A fotografia 1 apresenta o momento do teste do realismo nominal.



Fotografia 1: Teste realismo nominal
Fonte: Acervo das autoras

Já com posturas que indicam estar em um nível mais avançado do realismo nominal lógico, a aprendizagem dessa criança está restrita ao reconhecimento da figura da palavra e seus esforços de emitir sons associados a certas letras ou grupos de letras, e não baseadas numa real compreensão da relação entre palavra falada e escrita.

Na segunda etapa do diagnóstico, foi realizada a prova da leitura observando-se as orientações de Grossi (1990; 2010). Assim, diferentes fichas foram apresentadas para que o aluno separasse aquelas que poderiam ser lidas daquelas que não poderiam ser lidas. As fichas continham letras isoladas, letras repetidas, letras aleatórias, sílabas, símbolos, números e palavras grafadas com letra cursiva, bem como o traçado script maiúsculo e minúsculo. O quadro I apresenta as fichas da tarefa de diagnóstico da leitura.

Fichas do protocolo da prova de leitura

Papai	FLTO	17
QUEIJO	ART	▼β er
Mamãe	Dia	ΥϺΠϑ
EEEE	BBB	Nenê
A	EU	Dois
BC	3	Ba

Quadro 1 – Fichas do protocolo da prova de leitura
Fonte: Adaptado pelas autoras do protocolo de Grossi (1990)

Percebeu-se que, mesmo confuso e ansioso, o aluno não fez muitos questionamentos. Apenas perguntou se ele teria que ler depois de separar e então baixou a cabeça e começou a atividade, juntando algumas vezes

palavras que poderíamos ler com palavras que não dariam para ser lidas. O quadro 2 ilustra a classificação do aluno e expõe seus argumentos.

Fichas que podem ser lidas	Argumento do aluno
papai	Dá para ler, mas não consigo.
QUEIJO	Dá para ler, mas não consigo.
Mamãe	Também dá, mas não consigo.
Fichas que não podem ser lidas	Argumento do aluno
FLTO	Porque tem O e T.
ART	Porque tem R.
Dia	Por causa do I.
EEEE	Porque tem 4 E's. Não dá!
BBB	Como aconteceu com o E!
17	Porque tem 7.
▼βer	Que letra é essa do meio?
ΥϋΠΥb	Não sei.
Nenê	Não dá!
Dois	Essa não dá.
A	Só um A. Não dá!
EU	Falta o resto das outras palavras.
BC	Também falta palavra.
3	É só um número.
Ba	Não sei essa letra.

Quadro 2 – Classificação do aluno

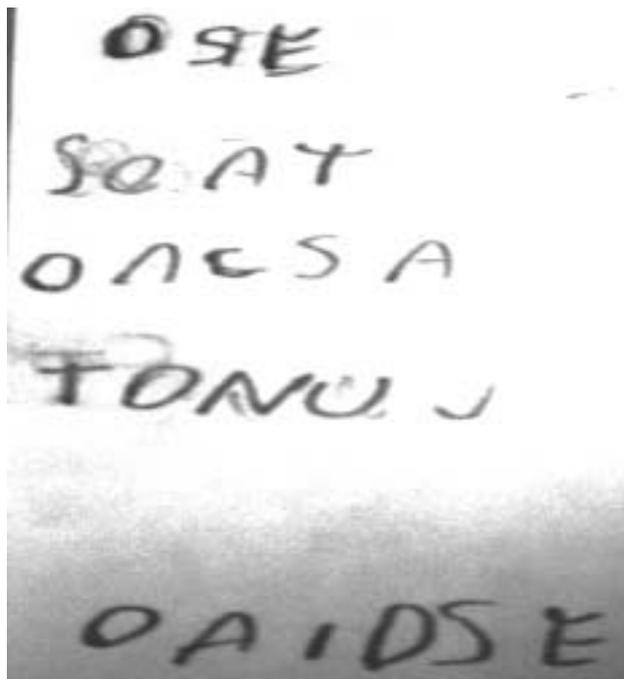
Fonte: Elaborado pelas autoras

A conduta do aluno pauta-se em uma análise superficial da linguagem escrita, ora analisando apenas uma letra da ficha, ora não conseguindo estruturar seu argumento, afirmando apenas não dá para ler a ficha. Tal conduta evidencia a falta de conhecimento de letras e de seus diferentes traçados, além da falta de distinção entre letras e números. Sua leitura é compatível com o nível pré-silábico, estabelecendo a exigência de uma quantidade mínima de letras ou símbolos, com variação de caracteres dentro da palavra e entre as palavras (variação qualitativa intrafigural e interfigural). Nesse nível, o aluno considera que coisas diferentes devem ser escritas

de forma diferente. A leitura do escrito é global, deslizando-se o dedo para marcar a leitura efetivada (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

Na terceira etapa do diagnóstico, buscou-se entender as hipóteses de escrita do educando. Para tanto, foram ditadas quatro palavras do mesmo grupo semântico (uma polissílaba, uma trissílaba, uma dissílaba e uma monossílaba) e uma frase contendo a palavra dissílaba ditada. As palavras e frase ditadas foram respectivamente: doce, chocolate, bolacha, pão, o (seu nome) gosta de doce. Novamente, observando-se os protocolos para a Prova das Quatro Palavras e Uma Frase de

Grossi (1990; 2010). A fotografia abaixo apresenta a produção do aluno.



Fotografia 2: Ditado das quatro palavras e uma frase
Fonte: Acervo das autoras

A produção do aluno trouxe várias inquietações, uma vez que o mesmo já possui quatro anos de atividade no ciclo de alfabetização. Como ele pode estar em um nível tão inicial da escrita, mesmo já tendo realizado inúmeros trabalhos explorando o alfabeto, os sons das letras e a construção de palavras? Contudo, vê-se que o aluno, apesar da idade e da série em que se encontra, ainda continua no nível silábico, geralmente utilizando letras que atribuem valor sonoro à sua escrita. Nesse sentido, em sua escrita cada letra ou símbolo corresponde a uma sílaba falada, mas o que escreve ainda não tem plena correspondência com o som convencional daquela sílaba. Isto é, oscila entre o registro silábico com valor sonoro e o sem valor sonoro convencional (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

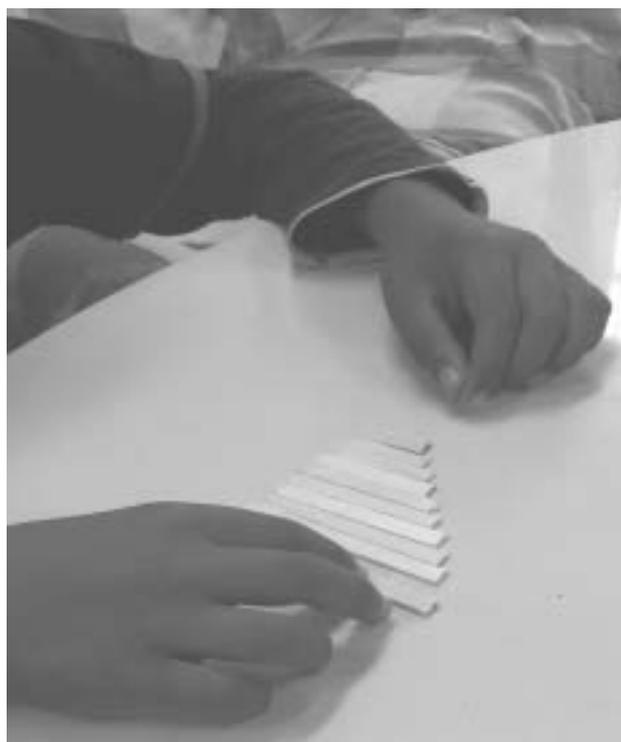
Verifica-se também que o menino conhece apenas parte das letras do alfabeto e alterna sua identificação. Em um momento reconhece, por exemplo, a letra V. Mas, minutos depois, já não apresenta consciência de que a reconheceria.

Outro fato que chamou muita atenção foi o registro da frase ditada. A frase continha o nome da criança, mas esse não foi grafado. É bastante estranho observar que a criança concentrou-se em escrever os demais

elementos da frase, porém não se atentou à escrita do próprio nome. Na opinião de Ferreiro (1990, p. 12), “certas escritas terão uma importância decisiva na desequilíbrio do sistema silábico, por exemplo, a escrita do próprio nome”.

No final do ditado, conversou-se com o aluno sobre como ele se sentia na escola e quais eram seus interesses nesse espaço. Primeiramente, o aluno pensou e só depois de ser novamente questionado respondeu com firmeza que gostava de vir à escola. Sobre suas atividades preferidas, logo citou a construção de texto coletivo escrito no quadro para posteriormente copiar no caderno. Disse ainda que gostava de realizar cálculos matemáticos e que não gostava de fazer ditados.

Paralelamente ao diagnóstico linguístico, efetivou-se um diagnóstico de algumas estruturas do pensamento lógico operacional, a saber: ordenação, conservação de quantidade e de volume. Inicialmente, foi apresentado um conjunto de dez palitos para que o aluno ordenasse do menor para o maior. Essa atividade foi realizada pelo aluno de forma rápida, na qual não precisou realizar comparações, pois colocava naturalmente os palitos um ao lado do outro em ordem, apenas olhando-os sobre a mesa. A fotografia 3 evidencia a realização da atividade.



Fotografia 3: Teste de ordenação
Fonte: Acervo das autoras

Para realizar a conservação de quantidade, foram apresentadas ao aluno duas filas com oito palitos em cada, porém o espaçamento entre os objetos mudava em uma das filas, ampliando-a. A fotografia 4 representa esse momento.



Fotografia 4: Teste de conservação de quantidades discretas
Fonte: Acervo das autoras

O aluno foi questionado sobre qual fila tinha mais palitos e imediatamente apontou para a fila de baixo, a mais espaçada. Em seguida, foi solicitado que o mesmo contasse os palitos das duas filas. Concluiu que a primeira e segunda filas tinham oito palitos cada, porém não associou que o número era o mesmo. Assim, diminuimos o espaço entre os palitos da segunda fileira, conforme a fotografia abaixo, e repetimos o questionamento: Em qual fila tem mais palitos? E o aluno persistiu na resposta, dizendo que a fila de baixo (agora menos espaçada) continha mais palitos, mas respondia que essa e a outra tinham oito palitos cada. A fotografia 5 mostra a conduta observada.



Fotografia 5:– Teste de conservação de quantidades discretas
Fonte: Acervo das autoras

A última tarefa de diagnóstico realizada foi a de conservação de volume. Inicialmente, foram apresentadas duas tiras de massa de modelar de mesmo tamanho e volume e solicitou-se que a criança destacasse suas cores. Entretanto, surpreendentemente, ela reconheceu apenas a massa verde e não soube nomear a massa marrom. Com insegurança, definiu-a como vermelha. E ao ser questionada se as massas eram iguais ou se havia uma massa maior, destacou a marrom como tendo o maior tamanho. A fotografia 6 ilustra a identificação da massa marrom como sendo maior do que a verde.



Fotografia 5: Conservação de volume
Fonte: Acervo das autoras

Em seguida, sob a observação do menino, a tira marrom foi transformada em uma esfera, e ao ser novamente questionado sobre qual massa era maior, apontou para a verde, justificando que era mais comprida. Ao achatar-se a massa verde, alternou para a massa marrom, que, segundo ele, tornou-se a maior porque era mais alta.

Piaget e Szeminska (1975) ressaltam que a conservação é condição necessária de toda atividade racional, uma vez que

[...] a necessidade de conservação constitui, pois, uma espécie de *a priori* funcional do pensamento, ou seja, à medida que seu desenvolvimento ou sua interação histórica se estabelecem entre os fatores internos de seu amadurecimento e as condições externas da experiência, essa necessidade se impõe necessariamente (PIAGET; SZEMINSKA, 1975, p. 24).

2 UM NOVO OLHAR

Com o diagnóstico efetivado foi dirigido um olhar especial, intenso e diferenciado sobre e para ele. Assim, mesmo nas atividades grupais, uma das integrantes do PIBID sempre o acompanhava individualmente, incentivando-o a executar a atividade e apoiando-o na consecução da mesma.

Com a orientação para a realização das tarefas, observou-se também a necessidade de trabalhar seu próprio nome, pois ele ainda não consegue identificá-lo visualmente em meio a outras palavras, nem desmembrá-lo em unidades linguísticas menores.

Essa intensificação da mediação pedagógica objetivava a construção das estruturas mentais que estavam parcialmente construídas. E isso angustia muito as graduandas, pois, apesar de todo trabalho realizado com o aluno, não se vê um crescimento significativo e seus avanços cognitivos são muito lentos. Em outra direção, na área emocional, nota-se que suas reações em relação à aprendizagem evoluíram, e embora não se mantenha motivado tempo suficiente, já não demonstra resistência em participar das diferentes proposições didáticas. Talvez, nos próximos meses, essa recente e inicial postura mais proativa faça diferença em seu ritmo de aprendizagem e consequentemente em seu rendimento escolar.

Voltando à pergunta inicial: a situação desse menino é uma dificuldade na aprendizagem ou existe alguma outra barreira não identificada no seu processo de aprendizagem? Talvez a origem desse quadro seja neurológica ou psicoafetiva. Ou até mesmo uma combinação de fatores. Quiçá não sejam dificuldades, mas aprendizagens não efetuadas no melhor momento e que agora lhe fazem muita falta. Isso ainda não é possível responder. Porém é importante ressaltar que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID tem motivado, encorajado e capacitado seus integrantes a enfrentar esse tipo de experiência como docentes. E além de possibilitar o desenvolvimento de um olhar técnico na formação profissional, esse olhar torna-se generoso, sensível, ético e comprometido, visto que

A compreensão do processo da aprendizagem da leitura e da escrita (em todos os trabalhos que procuram pistas para a prevenção precoce do insucesso escolar ao nível destas aprendizagens) não pode, nesta linha de raciocínio, ser reduzida apenas à dimensão de um objeto de estudo científico, mas deve ser igualmente encarada no âmbito da investigação acadêmica como uma responsabilidade social (MARTINS; SILVA, 1999, p. 49).

REFERÊNCIAS

- CARRAHER, T. N.; REGO, L. L. B. O realismo nominal como obstáculo na aprendizagem da leitura. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, p. 3-10, 1981.
- _____. Desenvolvimento cognitivo e alfabetização. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 65, n. 149, p. 38-55, 1984.
- FÁVERO, M. T. M.; CALSA, G. C. **Dificuldades de aprendizagem?** Disponível em: http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2013/trabalhos/co_02/41.pdf. Acesso em: 16 set. 2014.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FERREIRO, E. **A escrita... antes das letras: a produção de notações na criança: linguagem, número, ritmo e melodias**. São Paulo: Cortez, 1990.
- GROSSI, E. P. **Didática dos níveis pré-silábicos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- _____. **Aula entrevista: caracterização do processo rumo à escrita e à leitura**. Porto Alegre: GEEMPA, 2010.
- KAMII, C. **A criança e o número**. Campinas: Papirus, 2000.
- MARTINS, M. A.; SILVA, A. C. Os nomes das letras e a fonetização da escrita. **Análise Psicológica**, v. 17, n. 1, p. 49-63, 1999.
- NOBRE, A.; ROAZZI, A. Realismo nominal no processo de alfabetização de crianças e adultos. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 24, n. 2, p. 326-334, 2011.
- PIAGET, J. **A representação do mundo na criança**. Rio de Janeiro: Record, 1962.
- PIAGET, J.; SZEMINSKA, A. **A gênese do número na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PIBID: Laboratório de atividades diferenciadas para a sala de aula

PIBID: Laboratory for diversified classroom activities

Marisa Heinzmann¹

Nadine Daniela Pellenz²

RESUMO: Este artigo é baseado na proposta de aulas diversificadas, assunto muito discutido, mas pouco usado na prática, uma vez que não é tarefa fácil. Apesar da ideia de inserir atividades variadas nas aulas já ter sido defendida por muitos estudiosos, para algumas pessoas isso ainda é novidade ou uma metodologia inaceitável. Destacar esse importante aspecto do ensino tem como objetivo central esclarecer que, direta ou indiretamente, a construção do conhecimento mexe com uma variedade de peças, tal como um quebra-cabeças. Essas, no entanto, precisam de seus respectivos cuidados para o encaixe perfeito, já que cada uma é dotada de particularidades. Nesse sentido, são apresentadas as mais variadas propostas em sala de aula, cada uma com vários objetivos, que podem funcionar muito bem, mas, nem sempre, o efeito esperado é alcançado. Essa oscilação nunca pode ser considerada uma derrota, falha ou algo parecido, mas sim uma motivação para continuar a inovar e evoluir sempre.

Palavras-chave: Atividades diversificadas. Motivação. Propostas. Resultados. Recompensa.

ABSTRACT: This article is based on the proposal of diversified lessons. This topic is often discussed but little used in practice, since it is not an easy task. Although the idea of inserting varied tasks into classes has already been advocated by many scholars, to many people it is still a novelty or unacceptable. The main objective of highlighting this important aspect of education is to explain that, directly or indirectly, building knowledge uses a variety of pieces, like a puzzle. However, specific care must be taken to fit them perfectly to each other, since each piece has its particularities. Therefore, many different proposals are made in the classroom, each with several objectives that may work very well, but not always achieve the desired effect. These ups and downs can never be considered a defeat, failure or something similar, but rather motivation to always continue to innovate and develop.

Keywords: Diversified activities. Motivation. Proposals. Results. Reward.

1 INTRODUÇÃO

Neste ano, iniciamos a caminhada do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) atuando em escolas estaduais do município de Ivoti, onde nossa instituição de ensino se localiza. Somos estudantes do curso de Letras Português e Alemão, participantes do PIBID de Letras Português. Em nossos encontros semanais, são debatidos os temas a serem trabalhados nas escolas, além de compartilhadas e analisadas as experiências de cada grupo em sua respectiva atua-

ção. Desse debate surge o questionamento acerca da inserção de atividades variadas no contexto de sala de aula.

Planejar uma aula não é tarefa fácil. Muitos aspectos precisam ser levados em conta, tais como a motivação do aluno e do professor e a relação de confiança e respeito construída entre eles, a definição das metodologias, o contexto social em que o educando se encontra, o espaço físico disponível para efetuar as tarefas, a disponibilidade de materiais a serem usados, entre outros. Nesse sentido, surge a necessidade de pensar em

¹ Estudante de Letras – Português e Alemão no Instituto Superior de Educação Ivoti (ISEI). E-mail: heinzmann.marisa@gmail.com.

² Estudante de Letras – Português e Alemão no Instituto Superior de Educação Ivoti (ISEI). E-mail: nadine.pellenz@gmail.com.

atividades diversificadas, que prendam a atenção dos discentes. Porém, nem todos os métodos de construção do conhecimento que não são considerados tradicionais são cativantes ou eficazes em todas as turmas, fazendo com que a abordagem desses seja ainda mais importante. Pensar propostas distintas para os educandos exige esforço, não somente quando temos problemas de desenvolvimento durante as aulas, mas também visando a um aprendizado mais eficaz, de forma lúdica, tornando essa variedade um processo constante.

É necessário observar os discentes quanto a seu humor, motivação em sala, além de atentar às mais variadas situações sempre, a fim de conhecer e descobrir como contornar cada obstáculo. Isso é possível através da aproximação e valorização do aluno, auxiliando-o com aulas atraentes e construtivas. Dessa forma, adquire-se um vínculo maior dentro e fora da sala de aula, facilitando o processo de aprendizagem.

2 DIVERSIFICAR PARA SIGNIFICAR

É importante analisar de forma aprofundada durante o momento de planejamento que tipo de atividades podem ser associadas com a temática a ser trabalhada. De acordo com Rosa (2012, p. 15), “o material, ou a aula, deve apresentar uma base adequada para poder ser relacionado(a) com o que já foi aprendido, e dessa forma possibilitar ao aluno um aprendizado significativo”. Se quisermos trabalhar uma crônica, a aula pode ser alicerçada de acordo com as vivências dos educandos, já que esse gênero textual se desenvolve a partir de fatos cotidianos. Fazer dinâmicas, debates, estimular a tomada de decisões, defesa de sua opinião perante os fatos, ao que se percebe, têm se mostrado uma tática eficaz no sentido da participação efetiva de todos na sala de aula. É perceptível em nossos relatos das aulas que a diversificação das propostas tem um papel importante na evolução e envolvimento dos estudantes como um todo.

Um exemplo eficaz de relacionar textos e dinâmicas é solicitar que os alunos extraíam de notícias, por exemplo, as informações fundamentais: o que, como, com quem, quando, onde, causas e consequências de tal acontecimento. Essa tarefa mostra-se eficaz, uma vez que os educandos conseguem realizar associações com seus contextos sociais. Essa capacidade de conectar os conteúdos programados com a realidade de cada um já foi descrita como competência do ser humano. Nesse sentido, Maturana (2002, p. 38) afirma que:

[...] somos conhecedores ou observadores no observar, e ao ser o que somos, o somos na linguagem. Ou seja, não podemos deixar de notar que

os seres humanos somos humanos na linguagem, e ao sê-lo, o somos fazendo reflexões sobre o que nos acontece.

Após discutidas e esquematizadas as notícias, sugere-se a ideia de dramatizar cenas nelas vistas, como por exemplo a resolução de uma situação-problema contida no trecho lido, apresentando uma solução plausível para o impasse, aprimorando assim o raciocínio e o posicionamento de cada indivíduo perante as mais variadas situações. Para esse ato, sempre é necessário ter uma base de inspiração e um fio conector com as vivências de cada aluno, porque usar apenas uma palavra ou frase, por exemplo, é muito amplo, e a não delimitação do assunto que os estudantes devem explorar dificulta o foco e desenvolvimento do pensamento.

Outra maneira de fazer associações e aprimorar o raciocínio rápido e/ou lógico é apresentar à turma uma palavra, uma frase, uma situação, uma imagem ou o próprio nome de cada educando. A partir disso, pedir aos mesmos que escrevam todos os vocábulos que imaginam, recordam ou que possam se relacionar com a palavra, situação ou frase apresentada. Também pode ser solicitada a formação de palavras a partir de outra já estabelecida, usando apenas as letras que constituem a mesma. A entrega de uma premiação para quem tiver o maior número de palavras estimula-os a dedicar-se cada vez mais nas aulas e a enriquecer seus conhecimentos além da sala, em casa, nas redes sociais e com os amigos.

O passo seguinte é introduzir o assunto principal da aula, sem esquecer de interligar os dois processos. Percebemos que, às vezes, o efeito da aula não é o esperado, quando a atividade introdutória e o tema principal não estão muito bem interligados, o que deixa lacunas e pode dificultar a compreensão integral do objetivo da aula.

Para trabalhar a criatividade, uma boa opção para iniciar a aula é propor histórias e/ou desenhos a partir de símbolos ou imagens apresentadas, porém precisamos compreender que cada educando tem seu jeito de aprender e poderá interpretar a proposta de formas variadas. Por isso o mesmo aspecto precisa ser trabalhado de maneiras distintas, e para desenvolver a criatividade, mostram-se relevantes o manuseio, o descobrir de objetos das mais variadas formas, cores, tamanhos. Quanto maior a variedade de materiais, jogos, desafios, quebra-cabeças, maior a quantidade de assimilações. “Só é possível construir conhecimentos se o sujeito estiver preparado para isso, se puder agir sobre o objeto a ser estudado e criar suas próprias relações” (ROSA, 2102, p. 18). Os melhores resultados surgem se o cotidiano dos es-

tudantes condiz com o contexto da aula, como redes sociais, jogos online, vídeos e outros enfoques que a tecnologia nos oferece atualmente.

Outra atividade interessante é solicitar aos estudantes que produzam um texto escrito, falado, desenhado ou dramatizado com auxílio de objetos que os representem ou pelo menos que tematizam uma característica de cada educando, incentivando e até exigindo o desenvolvimento da originalidade. Delimitar a atividade ou permitir a escolha do material por parte deles está a critério do professor. A seriedade e a dificuldade de uma atividade anterior, que talvez não foi tão interessante aos discentes, transforma-se, posteriormante, em brincadeira. O lúdico exige de forma direta ou indireta que cada aluno use a criatividade, expressão corporal e fala, troca de informações e espontaneidade, postura que o personagem daquela temática a ser abordada exige, e interação, pois é uma maneira de um grupo se conhecer melhor.

Estimular a competitividade é um caminho que leva à busca por uma qualidade cada vez melhor do aprendizado por parte dos alunos. Também pode recompensar e reavivar o espírito de equipe, o esforço, entre outros, o que passa a ter valor para outras finalidades, que não somente o âmbito escolar, mas também o pessoal e o futuro profissional.

Todo ser humano, quando motivado, busca alcançar os melhores resultados, mas, para chegar a esse ponto, primeiramente é necessário que alguém valorize o que ele já possui e/ou sabe e, em seguida, abra as portas para novos caminhos. Partindo desse pressuposto, a pessoa confia em si mesma e busca novos horizontes ao passo que observa, questiona, dialoga, pesquisa, enfim, ativa suas capacidades em prol de um objetivo maior. Um simples presentinho, uma bala, um bombom talvez, para aquele que se destacou já prova que ele é capaz de realizar as tarefas de forma cada vez melhor e estimula os colegas a se esforçar sempre mais. Para evitar a exclusão dos demais na premiação, todos buscam esforçar-se ao máximo, o que gera um progresso significativo na turma como um todo.

Para ampliar o vocabulário, a atividade da escrita rápida de muitas palavras, citada anteriormente, é uma boa opção. Outra atividade adequada é o ditado da corrida, realizado em duplas, que consiste em colar frases em vários lugares no pátio da escola. Um aluno lê um ditado e fala-o para o colega sentado. O objetivo é memorizar a frase lida, ditar para o parceiro, e esse, escrever, ambos tentando evitar erros. Delimitar o tempo para a realização da tarefa é uma livre escolha do professor.

Para a concentração, raciocínio e espontaneidade, sem excluir as demais competências, o jogo das três cadeiras é bem aceito pelos alunos. As cadeiras são colocadas uma ao lado da outra, e alguém senta na cadeira que se apresenta entre as duas, ou seja, no meio. A pessoa que senta na cadeira do meio diz uma palavra relacionada ao assunto proposto pelo orientador. Em seguida, dois colegas têm o direito de falar outro vocábulo ligado ao falado pelo parceiro da cadeira central, sem fugir do tema principal. Quem está no assento do meio escolhe um dos “vizinhos” para que esse deixe a brincadeira; o colega que está na outra cadeira passa a sentar-se na cadeira central, e a rodada reinicia.

O teatro, em todas as suas manifestações, cativa as pessoas há muitos anos. Na infância, principalmente, o teatro é um meio bastante eficaz para cativar os alunos, além de desenvolver a corporeidade, a lateralidade e o trabalho em equipe. A criança e o adolescente desenvolvem a imaginação e o pensamento lógico, além da capacidade de improvisação. Por essa razão, inserir atividades com o gênero em aula é de extrema importância. O simples ato de efetuar uma leitura com entonações características de cada contexto frasal já provoca a emoção dos envolvidos que estão a narrar a mesma, além de atingir também os ouvintes. Mas há muitas outras alternativas para essa tarefa, como fazer encenação com base numa frase ou palavra usando somente mímica.

Usar uma variedade de entonações é divertido, pois nem todo indivíduo consegue reproduzir corretamente ou da forma que postulamos como correto. Isso pode ser feito distribuindo bilhetes com a entonação ou estilo de narração que pré-definimos. Após a leitura ou fala, o grupo precisa adivinhar qual estilo de texto foi empregado pelo colega.

Uma tarefa que torna o ensino da literatura ainda mais fascinante é apresentar um título (de livro, história, filme ou vídeo) para que o contexto apresentado seja preparado e encenado à turma. Pode-se dizer que essa atividade é uma dinâmica bastante fácil. No entanto, exige concentração, pois a elaboração deve ter tempo limitado, requerendo muita criatividade e espontaneidade. No final da apresentação, o segredo do conteúdo original da frase inicial é desvendado, podendo-se verificar qual aluno ou equipe chegou mais próximo do sentido da frase. A mesma atividade pode ser feita na forma de escrita ou desenho.

No sentido da corporeidade e da imaginação ainda, pode-se inserir a imitação de movimentos nas aulas. É necessário dividir a turma em equipes menores, sen-

do que dois integrantes saem da sala. Um desses reproduz três movimentos consecutivos, sem nenhum som, e o segundo precisa imitar. O próximo passo é mais um dos colegas de fora da sala entrar e o imitador apresentar-lhe o que anteriormente foi encenado. Assim segue, até que todos fizeram seu show. O transcorrer disso tudo é filmado e no final todos assistem. O objetivo é ver que cada indivíduo interpreta e reproduz o que vê de uma maneira diferente.

3 FINALIDADES DE UMA PROPOSTA ESPECIAL

Aos poucos, profissionais da educação começam a introduzir propostas distintas nos processos de construção de conhecimento. Conforme percebemos em nossas experiências, isso se deve ao fato de esses terem regredido ou simplesmente permanecido no mesmo patamar, o que deu início a uma série de reflexões a respeito. Essas, no entanto, resultaram em planejamentos mais amplos, sendo necessário um empenho muito maior, pois isso não requer uma simples união de sugestões, mas a consideração de todos os aspectos que a educação envolve.

A variedade das atividades apresentadas em sala influencia o rendimento da aprendizagem, a empatia e a consequente relação dos alunos com o professor. Eles aceitam melhor os argumentos desse e geralmente as executam de forma mais efetiva. Conforme o andamento da aprendizagem, é preciso planejar e adequar-se de acordo com as temáticas e diferentes enfoques aos quais se busca direcionar os estudos, considerando os pontos que evoluíram ou regrediram.

A interação tem uma função significativa na educação, pois é nela que há confronto de ideias, necessidades, potências e outras características pessoais. A partir disso, o indivíduo é capaz de perceber outras realidades, que não existem na sua ou estão acomodadas no seu inconsciente. O mais simples exemplo é o diálogo, que se faz ou deveria fazer presente no dia a dia de todos. Segundo Garrido (2002, p. 45 apud BERGAMO, 2010), nesse natural meio de comunicação:

[...] as ideias vão tomando corpo, tornando-se mais precisas. O conflito de pontos de vista aguça o espírito crítico, estimula a revisão das opiniões, contribui para relativizar posições [...]. É neste momento do diálogo e da reflexão que os alunos tomam consciência de sua atividade cognitiva, dos procedimentos de investigação que utilizaram aprendendo a geri-los e aperfeiçoá-los.

O interagir vai muito além do choque de diferenças e semelhanças. É uma oportunidade para misturar

ingredientes e criar receitas inovadoras, para assim ampliar o cardápio da vida. Usar diferentes temperos não traz uma, mas muitas contribuições fantásticas para os indivíduos, sejam estudantes ou professores, crianças, jovens, adultos ou idosos, dentro ou fora da escola.

Com a confiança dos alunos, o professor passa a ser uma grande referência deles. Para isso acontecer, oportunizá-los a pensar, criar e agir, individual e socialmente, é o principal caminho a seguir. A partir disso surgem as dúvidas, e para tal o docente precisa estar muito bem preparado, pois não há limites de situações “problema” que podem surgir. Nesse caso, o professor tem o papel de mediador, que de acordo com Garrido (2002, p. 46 apud BERGAMO, 2010, p. 4),

[...] aproxima, cria pontes, coloca andaimes, estabelece analogias, semelhanças ou diferenças entre cultura “espontânea e informal do aluno”, de um lado, e as teorias e as linguagens formalizadas da cultura elaborada, de outro, favorecendo o processo interior de ressignificação e retificação conceitual.

Usar uma variedade de estratégias e técnicas ajuda no desenvolvimento de características como espontaneidade, curiosidade, interação e aproximação. Como resultado disso, segue-se, além da criatividade, a busca de novas informações, questionamentos, experimentações, enfim, uma série de atitudes que edificam a aprendizagem.

A partir do momento em que o aluno se sente valorizado pelo professor e atraído pelas atividades do mesmo, as boas atitudes tornam-se espontâneas. A vergonha de ter dúvidas, de perguntar, de errar, de insistir diminuem. Não há mais tanta necessidade de dar ordens, mas muitas vezes apresentar as propostas da aula é suficiente para alcançar os objetivos das mesmas. Os estudantes começam a realizar as tarefas porque percebem que as mesmas podem ser úteis para eles e porque estão dispostos a encarar desafios e conhecer novas dimensões. Assim, eles questionam e argumentam sobre problemas, também buscando causas, consequências e soluções dos mesmos, além de comparar as posições que surgem.

Uma aula do tipo “salada de frutas” é uma união de vitaminas, cada uma com suas funções. Seus trabalhos apenas são bem realizados em condições adequadas: quantidade mínima e máxima, qualidade, condições do organismo que as digere, tais como água, disposição emocional, posição física do corpo e influências externas. Com praticamente tudo colaborando, as vitaminas sentem o prazer de se unir e trabalhar em equipe,

uma ajudando a outra, sem discriminar as diferenças e dificuldades.

4 DIVERSIFICAR PARA CONSOLIDAR

Inserindo várias estratégias e técnicas dentro e fora da sala de aula, é possível obter inúmeros resultados. Isso depende da combinação dos ingredientes: quantidade, frequência e idade dos alunos, disposição e motivação dos mesmos, ambiente físico e aspecto emocional, que tipo de atividade mostra-se adequada de acordo com cada plano de aula e como ela é realizada, além da posição do professor e da forma social eleita para a aula (trabalho em dupla, individual ou em grupo). Nesta direção, Oliveira e Gastal (2009, p. 6) afirmam que

O processo de ensino-aprendizagem pode ter sua eficácia melhorada quando o conhecimento trabalhado se torna mais facilmente assimilável pelo aluno. Esta assimilação é facilitada, em maior ou menor grau, de acordo com os métodos e técnicas empregados.

Se os estudantes têm a oportunidade de realizar tarefas em conjunto, a solução de problemas deles é feita por eles mesmos. São capazes de descobrir inúmeras coisas novas a partir de uma só ação, pois é colocando a mão na massa que se aprende a fazer o pão. As ideias inovadoras passam a vir deles também, não só do professor. Assim, é possível o aprender entre docente e discente, contradizendo a antiga “norma” de que o professor ensina e o aluno aprende. O compartilhamento de opiniões e descobertas favorece o enriquecimento em vários aspectos, abrindo caminhos para novos horizontes na linha da construção do conhecimento.

É normal haver intrigas entre companheiros de classe, mas apresentar algo diferente, como uma brincadeira que lhes chame a atenção, pode, disfarçadamente, provocar a interação entre eles. Quando os estudantes realizam tarefas juntos, aproximam-se mais e acabam conhecendo as pessoas com as quais diariamente convivem e veem que essas não são o que costumam julgar. A relação entre alunos e desses com o professor melhora, pois passam a fazer coisas necessárias de uma forma mais divertida, que seja agradável e com melhores conquistas notáveis em todos os integrantes do grupo.

Quando as propostas do professor interessam ao aluno, esse as explora e chega a um ponto em que isso não o satisfaz. Ele quer algo mais, quer ampliar seus horizontes e esclarecer as dúvidas que surgem ao longo do processo de aprendizagem, quer desvendar mistérios. Ele deixa de medir suas capacidades e os julgamentos alheios para ver se irá prosseguir ou estacionar onde está,

sem manobras, mas busca esclarecer o que está oculto. Ele começa a caminhar por conta própria e leva seus companheiros junto, ou pelo menos tenta. Para ele, o impossível se possibilita, o difícil se torna um prazer, a preguiça é obstáculo a ser contornado; ele passa a acreditar em si, nas outras pessoas e na mudança para melhor.

A desmotivação é bem comum nas salas de aula e faz com que tudo pareça impossível. Existe um bloqueio na pessoa, que esconde as coisas simples e toda a realidade em volta dela. Porém, se o professor transforma as aulas “chatas” em encontros de diversão com construção de conhecimento sobre o conteúdo necessário, os sentidos do desmotivado se abrem e começam a absorver o que essas “brincadeiras” mostram. Então os sentimentos desse indivíduo sofrem uma lenta e significativa transformação, interferindo nas suas atitudes e mudando a sua maneira de ver o mundo e seus detalhes. Tal estudante começa a utilizar as dificuldades como ferramentas para a execução de suas tarefas, no caso aprendizagem significativa, e o que era “tortura” passa a ser prazeroso.

A partir do momento em que uma pessoa percebe que é valorizada, ela começa a confiar mais nela e quer mostrar que pode mais. Ela quer exibir suas capacidades a si mesma e transmite toda essa positividade a quem está em sua volta. Ela supera dificuldades, cria e busca estratégias, expulsando a sua preguiça e a dos companheiros.

Outro aspecto que muda é a originalidade. O óbvio perde sua importância, e os detalhes tornam-se relevantes. Se os estudantes sabem qual é o objetivo da aula, eles percebem que qualquer brincadeira pode ter grandes benefícios, até mais do que uma aula de explicações e provas. Eles fazem as entrelinhas tomarem posição em suas vidas e tentam transmitir isso para quem está em sua volta. De incentivados passam a incentivar, de facilidade exigem etapas avançadas, do pronto buscam a inovação e da criatividade.

Trabalhar assuntos do currículo escolar através de jogos e brincadeiras atrai a atenção dos estudantes, assegura o raciocínio, aprimora a interpretação, desenvolve a criatividade, coragem, espontaneidade, facilita a solução de problemas. Quem tem a oportunidade de construir conhecimento dessa maneira vai longe, muito além do que imagina, supera seus limites e nunca cansa de lutar pelo que quer e pelo que lhe é proposto.

Geralmente, os estudantes acreditam que são incapazes de racionalizar com clareza e rapidez. No entanto, talvez algumas atividades diferentes toquem seus

sentimentos, fazendo com que pensem sem perceber. Se o indivíduo quer dominar um objeto, por exemplo, quer descobrir como é e como funciona, ele toca, manuseia, se possível abre e/ou desmonta, tenta descobrir como tal é feito, de que é constituído, por que é assim e passa a imaginar, criar hipóteses sobre o mesmo. Ou seja, ele usa o raciocínio para simplesmente conhecer algo que está em suas mãos. A partir disso, é necessário fazer uma associação com o conteúdo da disciplina e, então, segue uma evolução no ato do raciocínio, tanto nessa como em outras atividades.

5 O SABOREAR DA DIVERSIFICAÇÃO

Participar do PIBID foi e continua sendo uma grande oportunidade que mostra o quanto é importante variar as aulas e cuidar a nossa forma de olhar e tocar os alunos. Percebemos que o desinteresse de boa parte dos estudantes está relacionado às aulas monótonas que lhes são apresentadas.

Primeiramente, fizemos as observações na turma: “Professora não se interessa em ter uma aula produtiva. [...] Troca-troca de lugares, risos, gozações, além de outras ações são constantes na aula. Estão numa sala de aula, mas parece um encontro de amigos, só falta música e dança” (Diário de bordo, 22 de abril). Foi um susto, e um medo nos atingiu, porém, nada mais que enfrentar a realidade e cumprir o nosso papel para marcar positivamente a vida daqueles indivíduos.

Todas as vezes que entramos em sala, sentimos um frio na barriga porque nunca sabemos o que nos espera, principalmente por trabalharmos com adolescentes. No entanto, assim que a aula começa, tudo muda. A emoção de estar alcançando lentamente a amizade e o empenho dos alunos é imensa; a cada dia, eles esperam mais de nós, perdem a vergonha, a preguiça, fazendo com que a relação aluno-professor se torne cada vez mais confiável.

No decorrer do ano, muitas mudanças ocorreram nas atividades do programa, tanto em relação aos alunos quanto em relação a nós pibidianas(os). Na sala de aula, deparamo-nos com problemas em todos os aspectos. Uma atividade que se mostrou problemática foi uma produção de texto realizada em aula, descrita em nosso diário de bordo: “no dia três de junho, elaboramos um texto em conjunto a partir de conectores pré-estabelecidos. Vimos que escrevem qualquer coisa, o que significa que há um limite na expressão dos pensamentos. Há dificuldade em desenvolver suas ideias, o que pode estar ligado às novas tecnologias”. Assim foram várias aulas:

difíceis, parecia que nosso trabalho não estava adequado, que estávamos despreparadas. Porém pequeninos avanços eram perceptíveis e de grande consideração. Apesar de não gostarmos de alterar a voz ou simplesmente falar mais sério, às vezes foi necessário fazê-lo, pois os alunos levavam nossas aulas na brincadeira. Acreditavam que as propostas não tinham relação com a disciplina de “Seminário Integrado”.

Após alguns resultados negativos, conversamos com a turma, pedimos para colaborar mais, explicamos os propósitos de nossas atividades, que as dinâmicas não são apenas brincadeiras, mas formas diferentes e mais legais de aprender coisas novas e importantes para todos, difíceis de serem apresentadas em outras oportunidades. Os alunos perceberam que nossa conversa era séria, e isso surtiu um bom efeito, como é visível no seguinte relato, feito após uma atuação, em nosso diário de bordo:

As atividades seguintes foram ‘puxadas’ para os alunos, pois o tempo era limitado. Precisaram corrigir seus textos em dez minutos e entregar. Vimos que todos, com exceção de um aluno, se esforçaram para fazer um trabalho bem feito. Precisamos insistir muito, inclusive com ajuda de alunos, para convencer aquele a escrever algo sobre uma imagem, já que não tinha texto para corrigir.

Aos poucos, a nossa relação com a turma foi se aprimorando e passou a ser algo muito agradável. Porém sem esquecer as surpresas negativas que às vezes apareciam e nunca deixarão de existir e que nos motivam a ir além do que imaginamos. Muitas vezes, acreditamos que não vamos conseguir contornar os obstáculos, mas surpresas nos presenteiam a vida a cada dia: “Imaginei que alguns rapazes iriam reclamar, inventar desculpas para não escrever, posicionar-se contra as ‘professoras’. Porém somente um aluno tentou nos desafiar, ir contra nossa palavra, mas não ‘damos mole’” (Diário de bordo, 08 de julho).

A vontade dos estudantes de subir mais um degrau no processo de aprendizagem cresce a cada dia, uma demonstração de que nossos esforços estão surtindo o efeito desejado. Usar métodos variados em sala de aula resulta em

orgulho de ver nossos alunos avançando. O empenho nas atividades, as atitudes, a espontaneidade, a competitividade, enfim, são tantos aspectos em que estão progredindo. Porém está difícil conquistar dois alunos, que insistem em não atender aos nossos pedidos, seguidos de ordem (Diário de bordo, 1º de julho).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluirmos esse texto, percebemos realmente que a introdução de atividades variadas nas aulas é muito importante, tanto para educandos como para professores. Mostrou-se clara também a grande variedade de tarefas diversificadas que podem ser abordadas, bem como a importância de relacioná-las corretamente ao assunto a ser trabalhado, ao ambiente da turma, à motivação dos discentes, ao espaço físico disponível, entre outros aspectos. Entendemos que relacionar fatos da vivência dos educandos com os assuntos a serem abordados é de extrema importância para a compreensão da proposta dos professores com determinado assunto.

REFERÊNCIAS

- BERGAMO, Mayza. O uso de metodologias diferenciadas em sala de aula: uma experiência no ensino superior. **Revista Eletrônica Interdisciplinar**, v. 2, n. 4, 2010. Disponível em: <<http://www.univar.edu.br/revista/downloads/metodologiasdiferenciadas.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2014.
- MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 2002.
- OLIVEIRA, Roni Ivan Rocha de; GASTAL, Maria Luíza de Araújo. **Educação formal fora da sala de aula: olhares sobre o ensino de ciências utilizando espaços não formais**. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 7, 2009, Florianópolis. Disponível em: <<http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viiienpec/pdfs/1674.pdf>>. Acesso em: 21 set. 2014.
- ROSA, Anita Backes da. **Aula diferenciada e seus efeitos na aprendizagem dos alunos: o que os professores de biologia têm a dizer sobre isso?** 2012. 43 f. Monografia (Licenciatura em Ciências Biológicas) – Instituto de Biociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2012. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/72356/000872151.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 11 out. 2014.

PIBID: pelos voos do conhecimento, um constante aprender

PIBID: through the flights of knowledge, constant learning

Ana Betina Goetze¹

RESUMO: A águia e seu voo assemelham-se muito à profissão do professor. Ele precisa, assim como a primeira, ter um olhar atento e observador, saber mudar a altura de seus voos, refletir sobre suas atitudes e renovar-se para que possa motivar os alunos e fazer com que cada um com suas individualidades possa destacar-se em sala de aula. O presente artigo embasa-se nessa metáfora para trazer minha prática como estudante atuante no Ensino Médio pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), bem como expor minhas concepções sobre a mudança motivacional de alunos frente à postura docente. Para tal embasei-me em Rubem Alves, Pedro Demo, Paulo Freire, Fernando Becker, Tânia B. I. Marques e Edgar Morin.

Palavras-chave: Águia. Professor. Postura. Aluno. Motivação.

ABSTRACT: The eagle and its flight are very similar to the teaching profession. Teachers, like the eagle, need to have a close and attentive look, to know how to change the height of their flights, to reflect upon their attitudes and renew themselves to motivate their students and make each individual student stand out in the classroom. The present article is supported by this metaphor in the discussion of my practice as a student teacher working in high school through the Institutional Program of Scholarships for Teaching Initiation (PIBID), and my conceptions regarding changes of motivation in students vis-à-vis educators' attitudes. The authors used to support this article are Rubem Alves, Pedro Demo, Paulo Freire, Fernando Becker, Tânia B. I. Marques and Edgar Morin.

Keywords: Eagle. Teacher. Attitude. Student. Motivation.

1 INTRODUÇÃO

Coragem. Esta é a palavra que resume a profissão de professor. Coragem para levantar cedo de manhã e enfrentar turmas enormes, alunos, muitas vezes, desmotivados e distâncias longas. Elaborar um planejamento diferenciado que, por vezes, pode não dar certo. Trabalhar tão bem um assunto, que sirva não somente para a prova dos alunos, mas que traga significados que permaneçam pela vida. Enfrentar comentários maldosos sobre a profissão. E, como muitos diriam, tudo isso por um salário miserável.

Esses são os primeiros comentários que se ouviu quando entramos na área da docência, não porque seja só essa a realidade vivida, mas serve como um alerta: "Cuidado! Você não sabe onde está se metendo". Talvez

seja por isso que há tanta falta de professores no Brasil. As pessoas não descobriram ainda como essas águias voam e o quanto é gratificante conseguir pegar a presa (o aluno) no resplandecer de um pôr do sol, trazendo-a de volta para o recomeço. O aluno, ao contrário da presa da águia, liberta-se pela contribuição dos conhecimentos que o professor medeia e de muitos outros que eles constroem em conjunto.

Refiro-me à águia porque acredito que cada professor é um pássaro, que pode alçar um voo, mas é ele quem escolhe como quer que o mesmo seja. Podem-se escolher voos tristes, desmotivados, obrigatórios. Ou pode-se escolher voar como uma águia, com coragem, resistência e vivacidade, enxergando além do que só os olhos dizem.

¹ Estudante do Curso de Letras Português/Alemão pelo Instituto Superior de Educação Ivoti, professora de Curso Integral no Instituto de Educação Ivoti e professora na Escola Estadual de Educação Básica Professor Mathias Schütz pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. E-mail: ana.betina.goetze@hotmail.com – Currículo Lattes: <http://Lattes.cnpq.br/5849656203101011>.

Partindo dessa metáfora, relatarei no presente artigo um de meus primeiros voos enquanto águia, motivada por um projeto implantado no corrente ano no Instituto Superior de Educação Ivoti (ISEI). Refiro-me ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), patrocinado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e criado pelo Ministério da Educação (MEC). Esse é subdividido na instituição em quatro áreas distintas. Dessas faço parte do subprojeto da Língua Portuguesa.

São realizadas semanalmente reuniões de orientação no prédio do ISEI, nas quais discutimos o andamento de nossas aulas, realizamos dinâmicas sobre diversos temas, como ideias para as nossas aulas, e elaboramos em duplas ou em trios os planos para as aulas seguintes. Eu e mais uma colega atuamos na única escola pública de Ensino Médio do município e proximidades com uma turma de 1º ano. O grupo é constituído por 28 alunos de classe média baixa. Nós damos aula no período de Seminário Integrado. Com isso nosso objetivo nessa disciplina é, além de auxiliar os alunos com a construção de um projeto, trabalhar estruturas textuais, interpretação, argumentação, imaginação/criatividade, ortografia e postura de apresentação.

O trabalho com adolescentes é sempre um processo de descoberta e redescoberta muito grande, porque eles estão em constante mudança e em cada aula a gente vê uma forma diferente, mantendo somente aqueles traços realmente deles. A partir das observações e das primeiras aulas percebi, além de características da produção dos alunos, alguns educandos desmotivados e que simplesmente se recusavam a fazer as tarefas. Porém, com o passar do tempo, notei que eles começaram a participar da aula e hoje têm bons resultados em suas produções. Perguntei-me então: O que faz com que alunos inicialmente desmotivados comecem a realizar as atividades propostas?

A partir dessa pergunta, analisei meu diário de bordo, no qual tenho anotado meus planejamentos e relatos das aulas com uma conotação mais pessoal de exposição de sentimentos, ideias, dúvidas e colocações dos alunos e comecei a perceber que eu e minha colega tínhamos um diferencial para com esses educandos. Nós trabalhamos com eles com planejamentos criativos, que possuem atividades diversificadas e partem de uma metodologia voltada diretamente para o aluno; também temos um olhar diferenciado para com cada discente, tratamo-los não com imposição, procuramos conquistá-los com amor; descobrimos a cada reflexão como melhorar e como tornar as aulas ainda mais instigantes

aos alunos, pensando no rosto de cada adolescente para elaborar um planejamento criativo.

Justamente essas hipóteses que construí como resposta à pergunta que me fiz durante o meu voo exporei a seguir.

2 O PLANEJAR DO VOO

Antes de começar a voar, o professor precisa planejar seu voo. Precisa listar ideias, estabelecer metas, perceber do que o aluno precisa e como ele aprende, enfim, precisa trabalhar “duro”. Esse trabalho constitui-se da prática, das vivências de cada um, e da teoria, conhecimentos pesquisados e adquiridos pela pessoa.

É extremamente difícil separar a prática (aulas dadas) da teoria (planejamento e leituras). Um bom professor é justamente aquele que sabe trabalhar com ambos os momentos integradamente, porque, além de seguir dicas, buscar novas ideias e utilizar metodologias diferenciadas, olha para o aluno em todo o seu potencial. Ele pensa não só no que a escola exige em seus planos de estudo, mas também, e principalmente, naquilo que faz os olhos dos educandos brilharem. Procurei, então, não distinguir os momentos, mas separá-los em sua descrição e uni-los em minha prática.

2.1 RENOVAÇÃO DO EDUCADOR

A águia é um animal muito peculiar. Ela é observadora, certa em seus atos, corajosa, mas para isso também precisa sacrificar-se em um tempo de sua vida para se renovar e poder continuar seu trajeto. Assim o educador também precisa de um tempo para renovar-se e pensar em novas estratégias de trabalho com os educandos.

Para que isso seja possível, porém, o professor deve inicialmente levar em conta dois itens: primeiro, precisa ser um pesquisador e, depois, precisa olhar a forma como ele próprio aprende. Pedro Demo (2012, p. 61) já constatou isso quando disse: “Aluno aprende bem com professor que aprende bem”. Tudo isso é um trabalho árduo, mas repleto de aprendizagens.

Quando esse profissional se acomoda para pensar nas atividades que fará com seus alunos no próximo encontro, muitas ideias e concepções lhe passam pela cabeça. Se está iniciando com a turma, pergunta-se por onde pode começar a ensinar o conteúdo e como fará para que obtenha o resultado esperado o mais rápido possível. Se já está em andamento com a classe, procura meios de trabalhar para que os alunos alcancem um bom resultado final. Mas essa tarefa é muito difícil. Há

momentos em que parece que não há mais o que ser feito. Justamente nesses instantes, quando ele se sente incomodado com a situação, ele precisa aprender a pesquisar.

A renovação dos conhecimentos, ideias e ideais do docente começa pela pesquisa. Ele não deve ter vergonha disso, porque, como diz Becker (2010, p. 13), “[...] tanto professor quanto aluno deve ser compreendido como [...] sujeito que constrói conhecimento” e “em nenhum domínio o conhecimento-conteúdo está pronto, acabado” (BECKER, 2010, p. 14). Ele deve justamente usar esse pretexto para melhorar sempre mais.

O professor que pesquisa é aquele que sabe que ensinar não é passar conteúdos, sabe fazer com que o aluno queira conhecer esse conteúdo e o aprenda de uma forma tão gostosa, que, por mais difícil que seja a matéria, torne-se prazerosa e seja internalizada por ele e, acima de tudo, é aquele que consegue aprender junto com seus discentes.

Pesquisar aqui não significa somente procurar atividades para realizar sobre determinados temas, significa muito mais pensar em metodologias diversificadas, pensadas por meio da observação de seus alunos e da forma deles de aprender. Becker (2010, p. 14) já diz: “Para ensinar, ele precisa aprender seu aluno” e é complementado por Freire (2011, p. 25), que diz: “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. [...] Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa”. Precisa aprender o modo daquele jovem de pensar, o contexto em que vive e perceber o que ele está sentindo, porque aquele aluno que não está bem com alguma coisa externa à sala de aula dificilmente será um educando que produz dentro dessa.

Esse é o primeiro passo importante de um professor-pesquisador: observar seu aluno e sentir quando algo não está bem. Esse trabalho é ainda mais árduo quando se está com adolescentes, devido à sua grande oscilação de humor e de pensamentos, bem como suas dúvidas, incertezas e mudanças. Nenhum dia trabalhando com eles é igual, nem mesmo semelhante.

Em minha prática, sentia-me frustrada quando as atividades não davam certo, mas com o tempo fui percebendo que isso acontecia por motivos externos à minha vontade ou até mesmo à vontade dos estudantes. Às vezes, as coisas simplesmente não estavam bem. Foi aí também que notei o quanto é importante olhar para o fundo dos olhos de cada um dos alunos e mostrar através de gestos ou da fala que eu, enquanto professora, também me preocupo com eles. O olhar que recebia de volta nem um soneto seria capaz de descrever. Olhares que dizem:

“Ela percebeu que eu estou aqui. Ela está vendo que algo está acontecendo comigo”.

Daí por diante, cada vez que sentava para planejar meu voo seguinte, lembrava dos rostos confusos, mas brilhantes, e estimulava-me a pensar em atividades que atingissem cada aluno com a sua especialidade. Para tal, porém, é necessário que me autoquestione: como se dá o voo da aprendizagem de um aluno?

O voo do ser humano, em geral, possibilita a aprendizagem pelos sentidos de seu corpo, pela visão, audição, paladar, tato, olfato e também, no meu ponto de vista, pelo coração. Refiro-me ao coração, porque quando um aluno se sente amado, tende a estar mais “aberto” para a aprendizagem e para expor suas ideias e pensamentos e para aprender algo com o outro. Rubem Alves (2012, p. 67) já dizia: “[...] frequentemente se aprende uma coisa de que não se gosta por se gostar da pessoa que a ensina”.

Meus alunos, por exemplo, percebem que não compararei seus textos com os de outros jovens, não os exporei perante a turma e muito menos ressaltarei suas dificuldades. Ressaltarei suas qualidades, compará-los-ei somente consigo mesmos e os auxiliarei a tornarem-se cada vez melhores. Eles também sabem que quando não se sentem bem, podem conversar comigo, compreendê-los-ei e tentarei da melhor forma ajudá-los em sala de aula.

Os voos da aprendizagem dos discentes partem desse mesmo pressuposto, mas ocorrem de forma mais concreta: pela visualização de imagens, formas de organização diferenciadas de textos e cores diferentes; pela escrita dos conteúdos e ideias; pela leitura e interpretação de textos; pela explicação do professor e dos colegas, bem como pela discussão dos assuntos; ou por mais de uma dessas formas de aprendizagem. O aluno, porém, não sabe como ele aprende melhor; por isso precisa ser estimulado de todas as formas para que aos poucos possa descobrir isso.

O planejamento deve contemplar as formas de aprender de cada discente, e os momentos da aula devem ser diversificados, “isso os motiva mais” (relato pessoal do dia 13/05). O professor precisa saber e entender o que e como o seu aluno desenvolve o seu pensamento, pois dessa forma vai atraí-lo para a aula, e as tarefas pensadas alcançarão seu real sentido.

Para que isso seja possível, deve-se também pensar em cada detalhe. Cada passo da atividade é importante para uma boa preparação para a aula, pois o docente deve estar seguro do que fará para passar confiança e segurança aos discentes durante sua atuação. Além disso,

muitas vezes, é possível que esses “descuidos” gerem lacunas no aprendizado daquela matéria.

Isso também faz com que o educador se dê conta de que, por mais fácil que aquele conteúdo parece ser, para o aluno pode não ser assim. Eu já dizia em meu relatório do dia 06 de maio: “Não posso partir do pressuposto de que os alunos sabem as coisas, muitas vezes eles não sabem e precisamos ajudá-los”. Nós muitas vezes também não sabemos tudo, então “[...] se nós não sabemos, por que eles têm de saber?” (ALVES, 2012, p.69). Isso também se aplica às atividades. Não podemos partir do pressuposto de que o aluno sabe o que queremos que ele faça e muito menos que a nossa explicação foi clara. É necessário que exemplifiquemos o que queremos.

Em certa aula, por exemplo, encaminhei uma proposta da montagem de um questionário sobre redes sociais, mas não exemplifiquei o que queria, principalmente por ser final de aula. Observei, então, algumas produções e percebi que a minha proposta não tinha sido bem compreendida. Precisei pensar em um momento da próxima aula em que eu expusesse um exemplo do que queria que eles fizessem, discutisse o mesmo com eles e só depois pedisse que realizassem a tarefa. Ao fazê-lo, os resultados foram excelentes. Refleti, então, em meu relatório: “Os alunos precisam ser ensinados e não só cobrados”.

O educador em si também “[...] precisa conhecer se o que propõe para seus alunos é realmente significativo para eles” (KEBACH, 2010, p. 48). Digo isso, pois todo aquele conhecimento que de alguma forma torna-se importante para o aluno é assimilado, caso contrário é descartado pelo cérebro. Esse órgão não é capaz de assimilar tudo aquilo que aprende durante o dia. Alves (2012, p. 72) já compartilhava dessa ideia e trazia que a memória inteligente esquece tudo aquilo que é menos relevante.

Tendo terminado, assim, o planejamento, ter traçado uma linha de trabalho e saber aonde se quer chegar com a aula, é importante que o professor transponha-se no papel do aluno, como já disse anteriormente, e se pergunte: “Como eu reagiria a essa aula? Eu compreenderia as tarefas e sentir-me-ia motivado a fazê-las?”. Se a resposta for afirmativa, dar-se-á um voo certo, e o educador poderá ir tranquilo dar a sua aula. Tem plena certeza de que fez sua parte, até porque em sala saberá auxiliar muito melhor seu educando, sabendo pôr-se naquele papel e sabendo como a cabeça do aluno está funcionando. Caso contrário, precisa reformular aquilo que incomoda, dificulta ou o desmotiva. Afinal, se ele

mesmo não se sente instigado com a proposta, por que o aluno deveria sentir-se?

2.2 CONSTRUINDO A METODOLOGIA

Além desse período de renovação, há também outro momento de preparação da águia: a construção do ninho para ela mesma nesse período ou para seus futuros filhotes. Esse instante também é de suma importância, pois serve como base para outros acontecimentos importantes na vida desse pássaro. Desempenham também esse papel as metodologias de trabalho que usamos. Elas embasam tanto o nosso planejamento como as nossas aulas.

É a partir da escolha de nossos métodos em sala de aula que traçamos o nosso perfil como professor e também determinamos o tipo de aula que teremos. Eu sempre tive muito presente para mim que não queria aulas banais e muito menos que simplesmente transmitissem o conhecimento aos alunos. Acredito muito na frase de Kebach (2010, p. 49), que diz: “O aluno deve sempre ser ativo em sala de aula”, pois ele é um ser completamente composto de conhecimentos e vivências que associa com o que é trabalhado e pode, por isso, enriquecer ainda mais cada momento e também porque a aprendizagem significativa é aquela que se dá através da experiência.

A pergunta inicial, então, era novamente: como? Foi a partir desse questionamento e das minhas experiências e leitura que percebi que os instantes mais ricos na vida de um aluno são aqueles em que ele pode perguntar. Enquanto pessoa, sentimo-nos muitas vezes incomodados, pois gostaríamos de esclarecer dúvidas e descobrir coisas diferentes, mas não temos espaço para isso. Com o tempo, essa ânsia por conhecimento vai sendo aprisionada, e tornamo-nos simplesmente seres humanos passivos, mas filhotes de águias não podem ser passivos.

As águias, ou seja, nós professores, não podemos deixar que o aluno perca essa ânsia de aprender, que é sufocada pela sociedade. Nosso papel é justamente aquele de auxiliá-los a voltar com os vários questionamentos, que na infância eram tão comuns, para que possam construir seus próprios conhecimentos. Demo (2012, p. 72) já diz: “Na sociedade intensiva do conhecimento, o que mais importa é a produção própria de conhecimento”.

A curiosidade é o que nos move nesse sentido, e ela deve ser instigada o tempo todo em sala de aula. O educador deve instigar os educandos a perguntar, ainda mais que ele sabe que “toda investigação começa com

uma pergunta” (COLLARES, 2010, p. 79) e através dessa que as pequenas águias aprenderão ainda mais. Por vezes, os docentes têm medo da situação em que esse questionamento pode colocá-los, mas é preciso coragem para, como a águia, empurrar nossos “filhotes” para o precipício para que descubram suas asas e aprendam a voar sozinhos. Ninguém sabe tudo, ninguém precisa saber tudo, todos estamos em frequente processo de aprendizagem; “professor é também e fundamentalmente profissional do estudo, aprendendo a estudar pela vida fora sempre” (DEMO, 2012, p. 67).

Além disso, quando o discente sente-se à vontade para perguntar, começa a expor seus medos e dificuldades e começa também a lidar com eles. Aquele ser humano que guarda tudo para si dificilmente conseguirá aproveitar o que está sendo trabalhado integralmente. Ele não tem espaço para isso em sua mente. O professor deve tentar ajudar esse aluno em sua aula, mas sem intervir diretamente na vida dele para que não se confundam os papéis de mestre e de colega, bem como os de defensor e influenciador.

Portanto o papel do professor atualmente “não é mais dar aula, é cuidar que o aluno aprenda [...] com autoria e autonomia” (DEMO, 2012, p. 84-85). Quando o aluno não aprende a ser autônomo e a buscar conhecimento, dificilmente conseguirá fazer bons textos e boas atividades; tudo será feito de modo superficial, e a educação não fará mais sentido. Não precisamos de máquinas, que agem de modo repetitivo na sociedade; precisamos de seres que pensem e ajudem a melhorá-la.

Tudo isso já começa em sala de aula quando, como já disse, o educador observa o aluno e pensa em um planejamento voltado a ele. Isso motiva o discente e o docente, que buscarão cada vez mais ideias diferenciadas de trabalho e novas estratégias. Nem sempre essa é uma tarefa fácil, mas “se queremos algo de nossos alunos, precisamos ensiná-los a fazer, a querer e a dar o melhor de si, querendo, fazendo e dando o melhor de nós mesmos” (relato pessoal do dia 17 de agosto). O próprio Freire (2011, p. 89-90) já dizia: “O professor que não leva a sério sua formação, que não estuda, que não se esforça para estar à altura de sua tarefa não tem força mental para coordenar as atividades de sua classe”.

Além disso, tarefas diferentes levam a resultados diferenciados. Um exemplo muito claro disso foi a tarefa que fizemos no dia 23 de setembro com os alunos. Premiamos-os com o 1º lugar em algum item dos textos redigidos, indiferente se referente ao conteúdo ou à gramática. Para tal vestimo-nos formalmente e entregamos medalhas de chocolate, simulando uma real cerimônia

de premiação. Era possível ver os olhares espantados, mas orgulhosos e felizes de muitos dos alunos. Assim que todos foram premiados, entregamos “vale medalhas” para aqueles que não tinham feito a produção textual por uma razão ou outra. Ao terminar o encaminhamento da tarefa seguinte, um dos alunos que se encaixava nessa última categoria relatada chamou-me até sua classe para mostrar o início de sua produção textual. Ele sentiu-se motivado a mostrar resultado, também queria ser reconhecido em suas boas características, também queria ser parabenizado, percebia-se isso em seu olhar.

Outro exemplo nítido foi a produção textual feita a partir do conto de terror “O Gato Preto”, de Edgar Allan Poe. Eu e minhas colegas (na época ainda atuávamos em três pessoas) contamos esse conto utilizando fantasias e tons de voz diferenciados em uma sala mais escura. Isso despertou sensações diferenciadas em cada educando e trouxe a eles mais ideias e vontade de produzir. Essa foi a primeira aula em que todos os alunos produziram de verdade. Anteriormente, alguns se opunham a realizar as tarefas propostas.

São tarefas como essas, simples, mas diferenciadas, que motivam os alunos. Desde o início, isso estava muito presente para nós, e procuramos meios de fazer com que todos os alunos se sentissem parte integral desse nosso trabalho e também pudessem mostrar o que sabem fazer. Utilizo frequentemente como reflexão a pergunta feita por Freire (2011, p. 32): “Por que não estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais dos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” Colocamos em cada planejamento um pouco mais de nós mesmos, do amor que sentimos pelos educandos e deles próprios. Isso trouxe para nossas aulas um caráter muito mais íntimo para com os alunos e muito mais criativo, o que também fez com que as mesmas fossem muito mais produtivas. Demo (2012, p. 58) já afirmava: “O maior desperdício da aula é [...] aula sem autoria do professor e, conseqüentemente, do aluno”.

Quando se lida com pessoas, temos que realmente olhar para elas, ver que os olhos brilham de desejo, vontade, animação e fazer com elas a diferença. Isso aparece com frequência em meus relatos, principalmente em trechos como: “O que é mais fantástico é entrar em sala de aula para atuar e se deparar com olhos brilhantes” (relato do dia 20/05) ou *Estamos começando a atingir mais fundo os nossos alunos, e eles estão começando a nos dar uma resposta* (relato do dia 24/06).

3 VOOS DENTRO DA SALA DE AULA

Depois de renovada, a águia já está pronta para bater novamente as asas e fazer novas tentativas de voo e de caça. É necessário que ela esteja sempre alerta, tome decisões difíceis, olhe atentamente, observe através de um voo rasante seu objetivo e depois se lance com precisão sobre o mesmo.

A águia-professor deve ter esse mesmo olhar atento, profundo e extremamente observador sobre seus “filhotes”. “O início do pensamento se encontra nos olhos que têm a capacidade de se assombrar com o que veem” (ALVES, 2012, p. 79). Por isso ressalto a relevância de se ter o olhar sensível, o olhar afetivo, o olhar reflexivo, o olhar reprensivo, o olhar profundo.

Todos esses olhares são empregados na prática, naqueles momentos em que colocamos toda a teoria estudada e todos os planos feitos em prática. Relatarei a seguir, então, sobre essa capacidade incrível de observação que um educador desenvolve, bem como o olhar reflexivo sobre tudo aquilo que aconteceu em sua prática e o olhar afetivo para com os discentes.

3.1 O OLHAR OBSERVADOR E ATENTO DA ÁGUIA

A águia mantém seu olhar sempre atento e concentrado para que saiba a hora certa de agir e também não seja pega desprevenida. Por isso também varia a altura de seus voos entre altos e rasantes. Dessa forma, o professor também deve ter o olhar atento durante sua prática tanto para com os alunos como para com seu planejamento. Ele também deve variar a altura dos voos não por não poder analisar de uma só perspectiva, mas porque algumas situações precisam de um olhar mais minucioso e outras precisam ser vistas quase que de fora da situação para envolver o mínimo possível do sentimento do docente.

Os voos rasantes são aqueles bem próximos dos discentes, dos quais já falei várias vezes durante o presente artigo. O olhar para o aluno, porém, não deve enxergar suas fraquezas, mas sim enxergar sua potencialidade e cobrá-lo para que se supere dentro dessas capacidades caso contrário, ele manter-se-á puramente no necessário. Rubem Alves reflete em seu livro também sobre o assunto, fazendo menções de que a inteligência só é superada em seu estado básico quando instigada, e isso faz com que a mesma possa realizar coisas incríveis.

Perceber essas características em um aluno, principalmente naquele inicialmente desmotivado, pode ser uma tarefa muito difícil se o professor não se permitir

essa proximidade. O jovem não vai expor-se frente a um desconhecido, ele só vai mostrar quem é de verdade quando perceber que pode confiar e que a outra pessoa se importa com ele e provavelmente será de formas bem indiretas. Pode ser por meio de brincadeiras, frases ditas talvez nem sobre o conteúdo trabalhado, associações feitas, produções textuais ou até mesmo atividades e conversas paralelas. Em nenhum momento digo que esses últimos itens devem ser totalmente permitidos em sala de aula; digo somente que quando ocorrerem devem ser bem aproveitados.

Nesses singelos instantes que o educador conseguirá perceber itens extremamente relevantes para o seu planejamento e suas reflexões, até porque ao mesmo tempo em que mostram as potencialidades, mostram também a personalidade, os problemas e as dificuldades que o aluno possa estar passando. O último item será mais especificado, porém no capítulo seguinte.

Quando o profissional da educação tem em mãos esse riquíssimo material, poderá olhar para a sua disciplina e refletir formas de interligar os pontos fortes de cada aluno com o conteúdo e poderá atingi-lo e ganhar sua simpatia, bem como aos poucos poderá trabalhar suas dificuldades sem torná-las um “bicho de sete cabeças” para o aprendiz.

Tive vários exemplos nítidos em sala de aula, mas me deterei ao caso do aluno A pela mudança drástica de teve desde o início do ano até agora. Utilizarei, porém, o verbo “estar” toda vez que me referir ao comportamento do aluno. Fi-lo-ei propositalmente, pois as atitudes do aluno não mostrarão, nesse caso, a forma como ele era (verbo “ser”) e sim como ele estava se portando perante aquela situação. Paulo Freire (2011, p. 74) já trazia essa concepção: “O mundo não é. O mundo está sendo”.

O aluno A na primeira aula estava sonolento, desmotivado, preguiçoso, disperso e recusava-se a fazer qualquer tarefa solicitada. Tanto eu como minha colega procuramos conversar com ele, mas em nenhum momento repreendemo-lo de forma autoritária e não impomos que precisava fazer a tarefa. Simplesmente o observamos.

Na aula seguinte, a situação não foi muito diferente, mas novamente voamos rasantemente sobre o jovem e procuramos puxar alguns assuntos, descobrir algo sobre ele, e as informações ali colhidas foram as mais relevantes para o trabalho com ele. Descobrimos, por exemplo, sua paixão por desenho e seu sonho em tornar-se caminhoneiro e que achava desnecessário para a profissão o que aprendia na escola.

A partir disso, bolamos estratégias de trabalho com esse discente. Primeiramente, procuramos atingi-lo pela fala, não por meio de discursos reflexivos, mas por pequenos “toques”, interligando seus gostos e atividade. Por exemplo: “Escrever é como desenhar, você precisa imaginar o que está acontecendo e reproduzir. A diferença é que a escrita é uma sequência de desenhos”. Ali vi que o aluno A começava a refletir, mas ainda não produzia.

Com o passar das aulas, percebi que ele começava a se interessar um pouco mais, prestando atenção no que estava sendo feito, mas sem envolver-se com as propostas. Pensei nisso como um progresso. Em uma das aulas seguintes, propusemos a escrita de um texto criativo sobre redes sociais, e o aluno A não produziu nada, apesar de conversas e tentativas de incentivo.

Foi desanimador perceber a falta de progressos que exercíamos com o discente. Quando peguei seu texto para corrigir, porém, pensei: “Talvez não acreditem mais nele por ter essas atitudes em sala de aula e eu deixar de acreditar nele pode ser ainda pior. Quero mostrar para ele que acredito em seu potencial”. Eu, então, converti aquela situação negativa para um elogio à sua capacidade e a seu sonho profissional. Coloquei que sabia que ele era um jovem extremamente capaz e inteligente e que tinha plenas capacidades de realizar seus sonhos. Fi-lo refletir, porém, que poderia ser um caminhoneiro melhor do que os outros, que poderia destacar-se em sua profissão, bastava querer e essas atividades poderiam auxiliá-lo a ser mais inteligente, capaz, organizado, entre outros itens. Questionei-o, por fim, se sua vontade não era destacar-se em sua profissão e ser procurado para empregos melhores em sua área justamente por causa disso. E, por tudo isso, exigi mais produção dele nos próximos trabalhos.

Ao devolver o texto, percebi seu choque ao não ver uma nota negativa escrita e nem uma repreensão frente a seus colegas. Assustado, o educando foi ler o que havia sido escrito e ficou assimilando as ideias. Na próxima aula, porém, comeci a perceber a sua mudança. Mostrava-se mais interessado e começava aos poucos a fazer as tarefas. Quando ouvi pela primeira vez a voz do aluno A colocando sua opinião, fiquei realmente emocionada. Cheguei a colocar em meu relatório: “Ouvir a voz dele é quase como ouvir um foguete de festa”.

A partir daquele simples texto que custou somente alguns minutos a mais do meu tempo de correção, resgatei um aluno para a minha aula. Não posso dizer que é o aluno sonhado, está longe disso, mas o progresso

dele foi muito maior do que aquele “perfeito” poderia ter feito. Com isso ele está se permitindo trabalhar o que tem dificuldade e aos poucos está se tornando mais ativo na aula.

O que fez a diferença para esse aluno? A percepção do meu olhar de águia que lhe lancei. Trago em meu relatório do dia 12 de agosto o que certamente ressalto agora ainda: “O quanto às vezes é importante o professor dar um incentivo/um elogio para esses alunos ‘difíceis’. Eles estão tão habituados a ser repreendidos, que mais uma repreensão não faz diferença, agora receber um elogio os motiva a fazer muito mais”. É isso que faz a diferença para o aluno: a forma como se olha para ele.

Essa tarefa não é de forma alguma fácil. Rubem Alves (2012, p. 23) já dizia: “O ato de ver não é coisa natural. Precisa ser aprendido”. Eu mesma antes de entrar em sala de aula tinha muita dificuldade em enxergar as coisas além do que meus olhos mostravam, mas a prática com o ser humano faz perceber que por trás do que a aparência mostra existe muito mais, muito mais amor, verdade e capacidade.

3.2 ANÁLISE E REFLEXÃO

Antes de atacar a presa, a águia, como já disse, observa-a. Analisa a maneira certa e a melhor forma de atacar o alvo. Espera. É paciente. Pensa e repensa para que seu bote seja certo. Esse também é o momento de reflexão do professor. Ele analisa criticamente suas experiências anteriores e reflete como prosseguirá seu trabalho com os alunos, como os atacará da próxima vez. Freire (2011, p. 40) já dizia: “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Muitas vezes, esse é um trabalho dolorido. Exige coragem de sair do comodismo para que os resultados tenham possibilidade de aparecer.

Para isso é necessário sentir. É impossível trabalhar com pessoas e não se sentir atingido de alguma forma, e é isso que nos faz refletir. O professor está, às vezes, tão centrado em passar seu conteúdo da forma como planejou, que se esquece de permitir-se sentir e acaba saturando-se em algum momento. Isso, porém, só o maltrata e acaba não auxiliando no seu crescimento e no melhor rendimento da aula. Nenhuma pessoa motiva-se a mudar sem se sentir incomodada primeiro. O educador precisa permitir-se sentir, sentir amor, dor, alegria, tristeza, tédio, raiva, realização, tudo. Isso o tornará melhor no que faz e só assim estará cumprindo sua real função: ensinando e aprendendo conjuntamente, porque como dizia Demo (2012, p. 63): “[...] escola é lugar de aprendizagem docente e discente”. Freire (2011,

p. 94) complementa a ideia trazendo que “[...] não é possível exercer a atividade do magistério como se nada ocorresse conosco”.

O professor não deve expor tudo o que sente e pensa em sala de aula, porque suas atitudes refletem diretamente sobre o aluno e pode fazer com que ele também tenha dificuldade de se portar nas aulas. Após a aula, isso deve, porém, ser feito.

A partir do momento em que o docente sente, ele olha para aula e a avalia. Se sente alegria, percebe o que aconteceu de bom e pode-se repetir em algum momento. Se sente raiva, questiona-se o porquê dessa e procura uma resposta. Becker (2010, p. 16) também compartilha desse pensamento, colocando que são os desequilíbrios que demandam as acomodações e assim acontecem as transformações.

Essas reflexões devem, porém, não ser superficiais. Devem realmente procurar o cerne do problema e buscar estratégias para modificá-lo e assim melhorar o processo educativo e a aprendizagem dos alunos. Tudo isso, porém, pode ser muito difícil. São habilidades que precisam ser treinadas, principalmente em quem está começando na área da docência. É assim que se constrói o conhecimento, e ele “[...] não é um espelho das coisas ou do mundo externo. Todas as percepções são, ao mesmo tempo, traduções e reconstruções cerebrais com base em estímulos ou sinais captados e codificados pelos sentidos” (MORIN, 2002, p. 20).

Eu tive dificuldade no início de perceber detalhes e de conseguir sentir para mudar. Com o passar do tempo, percebi que isso não traria resultados e sei que hoje saio da sala de aula sabendo como me sinto, o quanto a aula foi produtiva e significativa para os alunos e o quanto preciso melhorar para a próxima semana. A partir do instante em que diagnostiquei o problema, consigo lidar com ele e resolvê-lo mais facilmente, buscando alternativas diferentes de trabalho e assim alcançando de forma mais produtiva meu objetivo final. Fazendo isso, eu me permiti também ver os progressos dos alunos e o quanto as atividades estão realmente sendo significativas para os mesmos e, como refleti em certo relato, percebi que “[...] as marcas que deixamos neles (os alunos) são as mesmas que eles transmitirão no futuro”.

Exemplifico minha concepção através da minha reflexão do dia 03 de junho, pois eu e minha colega tínhamos tido uma aula bem ruim com os alunos. Nessa aula, eles se mostraram perturbados e desmotivados, estavam muito indispostos para fazer as tarefas e conversaram bastante. Senti-me ali muito incomodada com a situação e fui me questionando o que estava aconte-

cendo e apontando possíveis hipóteses, mas terminei o texto perguntando-me: “[...] o que eu vou fazer para mudar isso?”. São as perguntas que movem o ser humano a buscar respostas, a mostrar para si mesmo que as coisas podem ser diferentes.

Todo professor deve fazer tal tarefa de reflexão, vendo sua aula de cima como se voasse bem alto. Ele precisa perceber que nunca faz uma aula tão boa que não possa ficar melhor ainda; “[...] onde há vida, há inacabamento” (FREIRE, 2011, p. 50).

3.3 OS VOOS RASANTES DA AFETIVIDADE

Da mesma forma que o professor se deve permitir sentir, ele também deve perceber o aluno. Deve agora, porém, diversificar os voos rasantes em que consiga analisar os sentimentos do aluno e auxiliá-lo a lidar com os problemas. Os adolescentes precisam muito disso. Precisam de ajuda para lidar com o que acontece com eles, porque não têm clareza do que pode ajudá-los de forma positiva. Mas também deve fazer voos altos para que consiga analisá-lo não só por sua identificação com o discente, mas muito mais por ele como indivíduo independente do professor. Dizia já Alves (2012, p. 46): “Olhar exige distância para ver”.

Para que isso seja possível, o docente precisa descer do seu patamar de autoridade e, como já disse, permitir-se sentir. Não falo aqui de sentir através do tato, mas sim de sentir com o que ouve, vê e percebe no ser humano com quem lida. Eu falava anteriormente de aproximar-se do aluno a tal ponto que ele confie ao professor as suas ideias e produções, que muitas vezes falam por ele. Da mesma forma, ele também precisa estar disposto a amparar o aluno em suas dificuldades e, principalmente, naquelas que estão influenciando em seus resultados. É nesses momentos que o educador “[...] aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário ao aluno, em uma fala com ele” (FREIRE, 2011, p. 111).

No caso do aluno A, que citei anteriormente, o autoritarismo e um discurso não auxiliariam para a melhora de seu rendimento escolar. Optei então por conversar com ele, estabelecer combinados, fazê-lo perceber sozinho que o que estávamos trabalhando era importante para ele.

Muitos outros seres humanos precisam disto: uma conversa reflexiva, mas não impositiva, rude ou abstrata. Necessitam de uma atenção individual, em que possam ouvir, mas também possam ser ouvidos e em que se chegue a um consenso. Morin (2002, p. 29) já trazia que: “Uma ideia ou teoria não deveria ser simplesmente ins-

trumentalizada, nem impor seu veredicto de modo autoritário [...] deve ajudar e orientar estratégias cognitivas que são dirigidas por sujeitos humanos”. Afinal, lidar com seres que sentem e pensam é necessário que utilizem essas capacidades intelectuais.

Da mesma forma, a repreensão individual tem muito mais efeito do que a mesma feita frente a um grupo, essencialmente quando se fala de adolescentes. Aquele indivíduo repreendido pode acabar virando chacota dos colegas, e o professor pode tornar-se um monstro por colocá-lo nessa situação. A repreensão individual frente à situação geralmente permite também o diálogo e a defesa do aluno frente à situação.

Aconteceu-me há poucas semanas um caso nesse sentido. Solicitei ao discente B que fizesse determinada tarefa. Ele, porém, não me deu ouvidos, sentou-se próximo à sua classe e começou a ouvir música com um fone de ouvido. Fui várias vezes conversar com ele, mas não obtive resultado. No final da aula, pedi que permanesse na classe e conversei novamente com ele. O aluno B expôs-se muito irritado comigo por ter chamado sua atenção, alegando simplesmente “não estar afim” de fazer a atividade. Eu, porém, prossegui na conversa até que ele me confessou que seu pai estava doente e ele precisava assumir o negócio da família por um tempo e isso o estava esgotando muito. Escolhi essa situação para mostrar que é necessário ter sensibilidade de perceber que o aluno não “é” assim, que ele “está” assim, e se “está”, tem algum motivo e pode estar precisando de ajuda.

Há momentos, porém, em que a fala não será uma forma de ajudar o aluno, mas uma forma de afastá-lo. Alves (2012, p. 45) já dizia: “É através do tato que o amor se realiza”. Ele passa, às vezes, por situações tão difíceis para ele, que não consegue expor-se ou demora muito tempo para conseguir fazê-lo. Nesses momentos, o educador deve também ser sensível a ponto de perceber que para esses alunos bastam um toque e um olhar no fundo dos olhos. Pode ser só isso que ele precisa. Acontecem inclusive situações em que o docente faz isso sem intenção alguma e acaba ensinando/ajudando sem intencionalidade e o aluno aprendendo/sendo ajudado sem perceber também, como traz Rubem Alves.

Atualmente, não sabemos com que realidades lidamos em sala de aula. Podemos estar trabalhando com alunos que tenham problemas familiares, carência afetiva, sofram maus-tratos ou que simplesmente estão passando por situações difíceis de adaptação à nova fase de sua vida. São principalmente esses alunos que veem no professor um auxílio, talvez não com um envolvimento

direto, mas com contato e conversas diferenciadas possa auxiliá-los até mesmo sem perceber.

O docente não pode pensar, porém, que isso se dá de repente. É necessário chegar aos poucos, expor seus gostos, ideias, sentimentos, para que o discente possa constituir uma identificação e deixe ser conquistado. Um exemplo nítido disso é o gosto de leitura de minha colega. Ela frequentemente carrega um livro consigo, e alguns alunos, vendo isso e reconhecendo os títulos e a história, traçam um diálogo com ela sobre o assunto e acabam por identificar-se. Outro exemplo é o meu gosto por certos jogos de computador, sobre os quais falei com alguns meninos em certa aula. Isso faz com que percebam que somos seres humanos iguais a eles e que podemos sim ter muitos gostos semelhantes aos deles. Isso auxilia no progresso de conquista e principalmente de aprendizagem.

Quando o aluno percebe também que o professor se importa com ele não só dentro da sala de aula em sua disciplina, mas também nos demais momentos que ele vive, há uma maior abertura para com o docente. Por exemplo: houve um dia em que não tive de dar aula porque os alunos tinham interséries, e por isso eu e minha colega fomos dispensadas. Antes, porém, passamos no ginásio para vê-los, assistir a algumas partidas e perguntar como estavam. Relatei em minha reflexão desse dia minha surpresa ao ver a admiração em seus olhos por estarmos lá.

Dessa forma, unindo amor refletido por diálogos e gestos com o rigor das repreensões necessárias que realmente educamos os alunos. Ensinar-los assim a perceber a educação e a sociedade em que vivem de uma forma muito mais humana, com a sensibilidade de compreender que o mundo lá fora é reflexo do que as mãos de cada um de nós fazem. Perceber, portanto, como diz Freire (2011, p. 51), que “[...] quanto maior se foi tornando a solidariedade entre mentes e mãos, tanto mais o suporte foi virando mundo e a vida, existência” e, em meu ponto de vista, eles tornando-se existência dentro e essência de seu próprio mundo.

4 CONCLUSÃO

Retomo agora a pergunta inicial: o que faz com que alunos inicialmente desmotivados comecem a realizar as atividades propostas? A postura do docente e, portanto, o voo que essa águia resolve fazer e o olhar que opta em ter. Nenhum aluno motiva-se sozinho, assim como nenhum método ou tarefa tem resultado sem esforço do professor.

No voo da docência, o professor precisa perceber que sozinho não terá capacidade de fazer com que os alunos aprendam e progridam. Ele precisa que eles queiram fazer isso e sintam-se motivados para tal. Por isso é que o olhar da águia é tão importante. Quando o docente aprende a ver além do que seus olhos mostram, vê a pureza e a beleza da educação. Ele percebe que essa vai além do conteúdo a ser trabalhado, ela entra na vida do ser humano, e a vida do ser humano está totalmente ligada com seus sentimentos e vivências.

Nesse momento, ele saberá que para ter voos de sucesso precisa observar as pessoas com que lida e conhecê-las em primeiro lugar. Em seguida, precisa refletir sobre o que viu, olhar para seu planejamento e pesquisar métodos de trabalho para trabalhar com as potencialidades de cada um e auxiliar nas dificuldades, sem torná-las, para os alunos, maiores do que as capacidades que possuem. Ao atuar, precisa também refletir novamente sobre o andamento das aulas, bem como sobre sua postura para que possa transformá-las em momentos cada vez melhores. Tudo isso precisa ser ligado à afetividade, ao diálogo, ao contato e à conquista dos discentes para que o resultado não seja só momentâneo, mas sim duradouro e, futuramente, reflita também na sociedade.

Dessa forma, qualquer professor poderá sentir o que eu sinto quando olho hoje para os meus alunos: paixão pela área profissional que escolhi, gratificação pelos resultados que estou colhendo e felicidade por ver que alguma diferença consegui fazer na vida desses jo-

vens. Todos os seres humanos deveriam uma vez na vida, pelo menos, sentir o prazer de ver os olhos de adolescentes brilhando de verdade. Esse brilho no olhar de um aluno alimenta muito mais a alma do que o alimento pode alimentar o estômago.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. **Educação dos sentidos e mais...** 9. ed. Campinas, SP: Verus Editora, 2012.
- BECKER, Fernando. Ensino e pesquisa: qual a relação?. In: BECKER, Fernando; MARQUES, Tania B. I. (Org.). **Ser professor é ser pesquisador**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 11-20.
- COLLARES, Darli. A multiplicação para além da tabuada: uma investigação das operações aditivas e multiplicativas. In: BECKER, Fernando; MARQUES, Tania B. I. (Org.). **Ser professor é ser pesquisador**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 75-88.
- DEMO, Pedro. **O mais importante da educação importante**. São Paulo: Atlas, 2012.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- KEBACH, Patrícia Fernanda Carmem. O professor construtivista: um pesquisador em ação. In: BECKER, Fernando; MARQUES, Tania B. I. (Org.). **Ser professor é ser pesquisador**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 43-54.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 6 ed. São Paulo: Cortez/UNESCO, 2002.

PIBID: reflexões da primeira experiência com anos iniciais

PIBID: reflections upon the first experience with primary school

Cláucia Aline Wermeier¹

Tatiele Dietrich²

RESUMO: O presente trabalho apresenta reflexões acerca da aprendizagem de alunos de primeiro e segundos anos do Ensino Fundamental que estão participando do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, Subprojeto Pedagogia. Apresentar-se-ão as maiores dificuldades enfrentadas pelos alunos, bem como algumas estratégias de auxílio na aprendizagem. Também serão abordados alguns aspectos teóricos a respeito dos processos de alfabetização e letramento, relacionando-os com nossa prática docente.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. PIBID. Reflexões.

ABSTRACT: The present article presents reflections upon the learning process of first and second grade students at a Primary School who take part in the Institutional Program of Scholarships for Teaching Initiation (PIBID), Education Subproject. The greatest difficulties faced by students will be presented, as well as some strategies to help their learning process. Some theoretical aspects concerning the literacy processes will also be discussed, relating them to our teaching practice.

Keywords: Literacy. PIBID. Reflections.

1 PLANEJANDO A PRIMEIRA AULA

Desde muito pequenas, as crianças já manuseiam livros e estão em contato com o mundo das letras e das histórias. O gosto pela leitura dá-se pelas experiências que o sujeito adquire ao longo de sua infância. Portanto, em uma sociedade letrada, a escola desponta como um dos ambientes no qual o infante pode elaborar estratégias de compreensão e apropriação do Sistema Alfabético de Escrita. Entretanto, enquanto algumas crianças iniciam suas aprendizagens sem pedir a autorização dos adultos, outras dependem de um trabalho pedagógico intenso de seus professores para transitar nesse universo conceitual.

Para Soares (2003, p. 3), “letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e faça parte da vida do aluno”. Assim, as práticas de letramento precisam estar de acordo com a realidade dos alunos, dando-lhe sentido e significado.

A alfabetização não deve estar separada do letramento. Ela integra o primeiro de muitos níveis de letramento e constitui-se como um processo intencional e sistemático de aprendizagem da língua escrita, desenvolvido pela escola.

Pensando em potencializar a aprendizagem dos alunos, deve-se introduzir o letramento através de práticas de leitura e práticas de escrita em contextos reais de uso na sociedade. Com um movimento metodológico diferente das tradicionais práticas artificiais, que muitas vezes não faz o aluno refletir sobre sua leitura ou suas produções escritas, talvez possamos alcançar o sucesso na aprendizagem que tanto almejamos.

Nesse sentido, cabe à escola proporcionar atividades diversificadas que contemplem o entendimento de como é constituído um texto e o que significa ler e escrever. Assim, se é preciso que as práticas estejam ligadas à realidade dos alunos, faz-se necessário diversifi-

¹ Estudante do curso de Pedagogia do ISEI, bolsista do PIBID-ISEI. E-mail: claucialine@gmail.com.

² Estudante do curso de Pedagogia do ISEI, bolsista do PIBID-ISEI, professora na Escola de Educação Infantil Gente Miúda, de Lindolfo Collor. E-mail: tati_dietrich@hotmail.com.

car os gêneros empregados nas atividades escolares e que estão diretamente ligadas ao cotidiano infantil, tais como: receitas, lista de compras, rótulos, cartas, entre outros.

A aprendizagem de leitura e escrita não deve estar presente apenas na escola. Fora dos muros da escola, os alunos também empregarão suas capacidades linguísticas, incorporando novos conhecimentos e interagindo com o meio que os cerca a fim de transformá-lo. Libâneo (2008, p. 17) afirma que

a prática educativa não é apenas uma exigência da vida em sociedade, mas também o processo de prover os indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e transformá-lo em função de necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade.

E, se é fundamental letrar alfabetizando em um contexto de práticas significativas, este artigo se propõe a pensar que práticas podem efetivamente auxiliar alunos com dificuldades no aprendizado da leitura e da escrita.

2 PRIMEIRAS PERCEPÇÕES DA PRÁTICA NO CONTEXTO DO PIBID

Como alunas integrantes do PIBID, iniciamos nossa experiência com turmas de primeiros e segundos anos do Ensino Fundamental em uma escola pública de um município da Encosta da Serra Gaúcha. No momento inicial, planejamos o encontro, pensando em atividades que pudessem nos mostrar o caminho a seguir com mais confiança. O planejamento minucioso das atividades deu o suporte necessário para que pudéssemos organizar a ação docente. A esse respeito, Libâneo (2008, p. 222) afirma que “o planejamento é uma atividade de reflexão acerca de nossas opções e ações”. Ampliando a dimensão dada por Libâneo e Schön (2000), ressaltam que a reflexão dá-se em três instâncias:

- a reflexão para a ação através da elaboração do planejamento;
- a reflexão durante a intervenção pedagógica, captando necessidades e características singulares de cada aprendiz;
- a reflexão sobre a ação com vistas a retroalimentar e redimensionar a ação docente.

Sentimos essa necessidade porque, apesar de já conhecermos a escola e alguns professores, pois frequentamos nosso Ensino Médio lá. Nesse momento, entraríamos

na escola com uma nova postura: de alunas agora seríamos professoras. Estávamos ansiosas para conhecer nossos alunos, sendo essa uma faixa etária totalmente diferente da que estávamos acostumadas a trabalhar, pois a nossa prática até então havia sido somente com classes de Educação Infantil. Nossas dúvidas eram: como os alunos nos receberiam? As atividades pensadas para cada encontro seriam bem aceitas por eles? E, nesse caso, obteriam uma boa repercussão em sua aprendizagem?

Essa sensação começou a se dissipar à medida que alguns encontros se concretizaram, e podemos nos sentir bem recebidas pelos funcionários, professores, diretores e coordenação. Os alunos também nos receberam muito bem, com sorrisos, demonstrando estar alegres com a nossa presença, o que nos deixou mais tranquilas.

No início dos trabalhos, percebemos que mesmo algumas crianças do terceiro ano do Ensino Fundamental não conseguiam reconhecer a letra inicial do próprio nome. Inclusive um menino estava muito inseguro e até encheu os olhos de lágrimas quando pedimos que falasse seu nome e a sua idade. A partir dessa percepção inicial, ficamos assustadas para assumir tal responsabilidade, mas sentimos que eles precisavam de um maior apoio em suas aprendizagens.

Realizamos a prova das quatro palavras e uma frase de Emilia Ferreiro para diagnosticar em que nível de escrita cada criança se encontrava. Através dessa prova de leitura e escrita pudemos perceber que as crianças tinham muitas dificuldades e “chutavam” as letras que escreviam ou simplesmente diziam que não sabiam escrever. A partir do que constatamos, procuramos desenvolver atividades que estimulasse os alunos a reconhecer as letras do seu próprio nome e as iniciais de algumas palavras. E ainda dinâmicas para que as crianças se sentissem mais seguras com as novas professoras.

Confeccionamos com os alunos crachás com seus respectivos nomes, os quais foram utilizados durante a chamada. Os próprios alunos decoraram seus crachás de acordo com o seu gosto, escolhendo os elementos que mais lhes chamaram a atenção, deixando-os bem coloridos. Acreditamos ser muito importante que os próprios alunos façam suas escolhas acerca de objetos que serão por eles utilizados, pois desse modo, além de desenvolver a autonomia, fazem operações mentais e constroem conhecimentos. A fotografia 1 ilustra uma aluna fazendo as escolhas dos elementos que utilizou na construção do seu crachá.



Fotografia 1: Construção do crachá
Fonte: Fotografia tirada com a câmera das pibidianas

Após alguns encontros, levamos para a sala de aula um saco de TNT no seu interior havia brinquedos e outros objetos. Começamos contando uma pequena história intitulada *Era uma vez uma menina que adorava passear pela cidade*. O objetivo da dinâmica era estimular os alunos a criar a sua história, passando de leitores a autores. A turma estava bastante empolgada com a construção do texto, criaram personagens e sugeriram várias frases para complementar a história. Sabemos o quão importante é estimular os alunos a criar seus próprios textos, pois, segundo os PCNs (BRASIL, 1997c, p. 28), “um aluno que produz um texto, ditando-o para que outro escreva, produz um texto escrito, isto é, um texto cuja forma é escrita ainda que a via seja oral”. Desse modo, além de se tornarem autores de seu próprio texto, os alunos exercitaram a imaginação, construíram hipóteses e criaram alternativas no processo de sua aprendizagem.

Em alguns momentos, trabalhamos com atividades nas quais os alunos deveriam completar as palavras, nomeando as letras presentes e identificando as que estivessem faltando. A partir da leitura em conjunto, identificamos as palavras que precisávamos completar, facilitando a identificação das letras, pois alguns ainda não conheciam nem as nomeavam. Percebemos dessa forma que, ao auxiliarmos os alunos na procura pelas palavras, eles próprios as identificavam e obtiveram um crescimento muito significativo.

No decorrer dos encontros, construímos com os alunos um quadro para completar com palavras da poesia de acordo com o número de letras. Novamente realizamos a procura das palavras, bem como a contagem das letras e das palavras. Nessa atividade, os alunos já expressaram compreender melhor a composição das palavras, conseguindo identificar as palavras. Apenas

frequentemente questionavam se estavam realizando a atividade corretamente.

Na construção do conhecimento, a leitura e a identificação das palavras são de suma importância. As crianças aprendem através da escuta, do exercício diário da leitura e da escrita. Grossi (1990, p. 34) afirma que “[...] a aprendizagem da leitura e da escrita é que ambas estão correlacionadas intrinsecamente durante o processo”.

Sabemos da importância que a leitura e a escrita têm em nossa sociedade. Por isso, além dos parâmetros educacionais, pois é preciso levar em conta também os parâmetros sociais, econômicos e culturais. Nesse sentido, ao entender que a leitura consiste em um ato cultural, o docente precisa proporcionar momentos significativos de aprendizagem aos alunos.

Nas semanas seguintes, passamos a organizar o planejamento baseado na história “A Velhinha Maluquete”, de Ana Maria Machado. Ao pensarmos em uma nova história, pensamos também em novas aprendizagens. Desse modo, pensamos em novos meios de ensinar. A fotografia 2 ilustra a atividade de montar palavras que apareceram na história com peças de encaixe.



Fotografia 2: Aluno montando palavras com peças de encaixe
Fonte: Fotografia tirada com a câmera das pibidianas

Percebemos a importância da construção dos relatórios após cada encontro, pois é através deles que podemos notar muitos detalhes das nossas aulas e da maneira que reagimos diante de cada situação. Atentamos para cada atividade, se essa foi adequada ou não para os alunos, o que poderíamos ter feito diferente.

Observamos como a nossa mediação pedagógica poderia ter sido feita, encontrando uma maneira melhor de encaminhar os alunos. Com os relatórios diários analisamos atividades que alcançaram os seus objetivos e aquelas que devem ser reformuladas. Portanto, através das nossas reflexões, podemos mudar nossa maneira de agir e de ensinar, revendo nossas posturas. Nesse aspecto, Freire (2011, p. 40) destaca que

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.

Cabe destacar também a importância das experiências relatadas por cada colega do PIBID/ISEI, Subprojeto Pedagogia, que nos fazem sentir que vale a pena o empenho e que em cada grupo há diversidades a enfrentar. De igual relevância, destacamos as contribuições da nossa orientadora na elaboração dos nossos planejamentos. A partir de sua experiência com os anos iniciais, ela nos ajuda a escolher atividades e recursos instrucionais que são mais adequados para cada dificuldade apresentada, bem como a definir posturas adequadas para o contrato didático.

Percebemos que já construímos relações de carinho e afeto uns pelos outros. Somos recebidas com beijos e abraços e demonstrações de que sentiram a nossa falta. Notamos o quanto esse relacionamento afetivo é importante para que as aulas se tornem prazerosas e para que as crianças possam aprender. Exemplo desse incremento na relação afetiva é o aluno A, que alterou muito sua atitude em classe. Primeiramente, ele mostrava-se inseguro. Porém, nas últimas aulas, notamos que já está “aninhado” conosco e com os colegas. Presentemente, faz as atividades solicitadas, está sempre sorridente e não tem medo de fazer o que pedimos. Nessa direção, Girrotto e Lorenzet (2010) destacam que

para que haja aprendizagem, o vínculo professor e aluno precisa estar fortalecido. Primeiramente, o aluno deve alçar seu professor a um lugar de admiração, de modelo ideal, com identificação e fascínio pela relação pedagógica. E, em segundo lugar, o professor deve tratar seu aluno com respeito, despojado de todas as suas certezas, sem ostentar sua posição de “dono da verdade”, nem de onipotente, para aberto à curiosidade e às descobertas do aluno, numa relação horizontal, construir um processo de trocas de desejos, de aprendizagem.

As aprendizagens acontecem em diversos momentos, não necessariamente dentro da sala de aula.

Queremos mencionar uma aprendizagem que aconteceu na escada quando estávamos indo em direção ao refeitório. Pedimos que formassem fila, como sempre fazem com a professora titular. Na metade do caminho, percebi que as crianças estavam discutindo sobre a ordem na fila das meninas e na fila dos meninos. Para não obedecer ao critério de altura, estavam querendo formar uma fila em ordem alfabética. Então paramos no meio da escada para ajudar a organizar a fila conforme o interesse das crianças. Por vezes, pensamos que os deslocamentos são apenas momentos de menor importância. Mas os alunos nos provam o contrário: todos os momentos são para aprender.

Para a ampliação do desejo de aprender, confeccionamos jogos para todas as turmas. Destinados ao primeiro ano, foram construídos os jogos da **Trilha do Alfabeto** e **Jogo das Palavras** para auxiliar os alunos na identificação de letras. Com esses recursos, as crianças conseguiram palavras a partir de imagens.

Para os alunos do segundo ano foram confeccionados jogos para trabalhar as diferentes constituições das sílabas. Os jogos de **Quebra-Cabeças Silábico** e **Bingo Silábico** foram muito apreciados e disputados pelos alunos durante as aulas. Durante os jogos, os alunos sempre demonstravam satisfação, espontaneidade, demonstrando que é possível aprender através da brincadeira.

Além dos jogos, propusemos algumas produções textuais para o exercício da autoria textual e a apropriação da estrutura de textos de diferentes gêneros. Tais produções foram muito profícuas e permitiram que os integrantes dos grupos refletissem sobre o que haviam composto. Alguns conseguiram perceber que grafavam as palavras de acordo com a sua fala.

Há um grupo de erros na escrita que provém de erros da própria fala. Por exemplo, a criança escreve “o boi ‘tava’ comendo pasto”. O verbo “estava” está representando a forma com que a criança se expressa oralmente. Portanto, aprender a falar bem é tão importante quanto aprender a escrever corretamente.

Durante os encontros, sempre trabalhamos com a estrutura do texto trabalhado, identificação do título, identificação do (a) autor (a), também realizamos as contagens de parágrafos, estrofes, versos e frases. Nesses momentos, trabalhamos os animais presentes na história, assim também identificamos palavras-chave nos textos trabalhados. O reconhecimento de palavras presentes nos textos facilita a identificação das letras necessárias para a escrita, auxiliando na memorização das mesmas durante a escrita.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através dessa experiência com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID obtivemos grande crescimento profissional e pessoal, bem como podemos proporcionar grandes aprendizagens aos alunos de primeiro e segundo anos do Ensino Fundamental. Percebemos que é possível proporcionar aprendizagens às crianças através de atividades simples, como morto vivo, adaptando-a com palavras referentes ao projeto. Isto é, a aprendizagem também está nas pequenas coisas e em todos os momentos. Aos poucos, os próprios alunos foram trazendo suas sugestões e demonstrando interesse em ampliar seus conhecimentos.

Assim, a experiência no PIBID tem sido muito positiva. Em muitos momentos de nossa ação docente e nos momentos de reflexão, juntamente com nossa orientadora, construímos diferentes modos de proporcionar momentos significativos aos alunos. Consequentemente, a aprendizagem é proporcionada através do encantamento. O encantamento de ser e ter história: ser leitor, autor e personagem. Os alunos descobrem-se na história e podem descobrir quem podem ser.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. v. 1. Brasília : MEC/SEF, 1997a.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: matemática. v. 3. Brasília: MEC/SEF, 1997b.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: português. v. 2. Brasília: MEC/SEF, 1997c.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1999.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Editora Scipione, 1997.

FREIRE, P. **A importância no ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GIROTTO, J. C.; LORENZET, D. A alfabetização e letramento na prática pedagógica. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUAGENS, 4, 2010, Erechim. Disponível em: <http://www.reitoria.uri.br/~vivencias/Numero_010/artigos/artigos_vivencias_10/p1.htm>. Acesso em: 21 out. 2014.

GROSSI, E. P. **Didática da alfabetização**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2008.

LIBÂNEO; SCHÖN, D. **A formação de professores reflexivos**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 2000.

MELO, T. T. M. **A alfabetização na perspectiva do letramento**: a experiência de uma prática pedagógica no 2º ano do Ensino Fundamental. 2012. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, MG, 2012. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/ppge/files/2012/05/Terezinha-Toledo-Melquiades-de-Melo.pdf>>. Acesso em: 21 out. 2014.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

PROFESSORA, POR QUE NÃO CONSIGO APRENDER?

TEACHER, WHY CAN'T I LEARN?

Bruna Thailine Borges da Silva¹

Jordana Scholles Stein²

RESUMO: Este artigo objetiva analisar as práticas e questionamentos que alguns alunos e professores realizaram no decorrer das aplicações do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/ISEI, Subprojeto Pedagogia, desenvolvidas em uma escola pública estadual no Vale do Rio dos Sinos/RS. A opção metodológica para a construção deste estudo foi a pesquisa teórica, com ênfase nos autores que abordam a afetividade e questões familiares. Também analisaremos por que as crianças desse grupo acreditaram não saber aprender em sala de aula.

Palavras-chave: PIBID. Práticas. Afetividade. Aprendizagem.

ABSTRACT: This article aims to analyze the practices and questions that some students and teachers asked during the course of applying the Program of Scholarships for Teaching Initiation – PIBID / ISEI, Pedagogy Subproject, developed in a public school in the Vale do Rio dos Sinos / RS. The methodological option for the construction of this study was theoretical research, with emphasis on authors who address affectivity and family issues. We will also analyze why the children in this group believed that they could not manage to learn in the classroom.

Keywords: PIBID. Practices. Affectivity. Learning.

1 O QUE É PIBID?

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID é uma iniciativa do Governo Federal de valorização e aperfeiçoamento na formação de professores voltados para a Educação Básica. Assim, a CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior concede bolsas para estudantes das Licenciaturas, com base nos projetos desenvolvidos pelas instituições de Ensino Superior.

Os projetos desenvolvidos pelas instituições de Ensino Superior devem promover e incentivar a entrada dos estudantes na realidade das escolas públicas desde o início da sua graduação. Contexto no qual devem desenvolver atividades didático-pedagógicas, sempre com orientação de um professor coordenador da área da gra-

duação, bem como do auxílio do supervisor e do professor da escola de atuação.

Conforme a seção II, art. 4º do regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (2013, p. 2-3),

São objetivos principais desse programa:

- Incentivar a formação de docentes em nível superior para a Educação Básica;
- contribuir para a valorização do magistério;
- elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de Licenciatura, promovendo a integração entre Educação Superior e Educação Básica;
- inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em expe-

¹ Bolsista do PIBID. Acadêmica do curso de Pedagogia do Instituto Superior de Educação Ivoti – ISEI. E-mail: brunathailine@hotmail.com.

² Bolsista do PIBID. Acadêmica do curso de Pedagogia do Instituto Superior de Educação Ivoti – ISEI. E-mail: jordana.scholles@yahoo.com.

riências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar, que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;

- incentivar escolas públicas de Educação Básica, mobilizando seus professores como cofomadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
- contribuir para a articulação entre teoria e prática, necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de Licenciatura.

Objetivando contribuir para a melhoria da qualidade de ensino, o Instituto Superior de Educação de Ivoti optou por integrar em seu conjunto de escolas participantes algumas escolas públicas com menor Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB da região. E, em especial, o Subprojeto Pedagogia tem como meta promover o aprendizado da leitura e da escrita.

Assim, percebe-se que o PIBID é um grande incentivador do processo de formação dos futuros professores da Educação Básica, inserindo-os na realidade do ensino público e permeando sua formação com práticas pedagógicas realmente significativas para tais contextos.

2 AS PRÁTICAS DESENVOLVIDAS DURANTE O PROJETO

A prática que realizamos no PIBID tem como foco trabalhar as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelas crianças. Durante a realização das atividades, notamos que a maioria das crianças participantes sente grandes dificuldades na leitura e na escrita, como também na compreensão e resolução das tarefas. Por vezes, as mais simples.

Percebeu-se também que as dificuldades cognitivas de algumas dessas crianças não estão desconectadas de sua vida afetiva. Em alguns casos, a criança conta apenas com vínculo matriarcal, com abandono do pai no sentido físico e participativo; outras sofrem com a agressividade parental, a negligência, entre outros problemas. Dessen e Polonia (2007, p. 22):

como primeira mediadora entre o homem e a cultura, a família constitui a unidade dinâmica das relações de cunho afetivo, social e cognitivo que estão imersas nas condições materiais, históricas e culturais de um dado grupo social. Ela é a matriz da aprendizagem humana, com significados e práticas culturais próprias, que geram modelos de relação interpessoal e de construção individual e coletiva. Os acontecimentos e as experiências familiares propiciam a formação de repertórios com-

portamentais, de ações e resoluções de problemas com significados universais (cuidados com a infância) e particulares (percepção da escola para uma determinada família). Essas vivências integram a experiência coletiva e individual que organiza, interfere e a torna uma unidade dinâmica, estruturando as formas de subjetivação e interação social. E é por meio das interações familiares que se concretizam as transformações nas sociedades, que, por sua vez, influenciarão as relações familiares futuras, caracterizando-se por um processo de influências bidirecionais entre os membros familiares e os diferentes ambientes que compõem os sistemas sociais, dentre eles a escola, constituem fator preponderante para o desenvolvimento da pessoa.

Nesse sentido, percebemos o quanto a família é a que constitui grande parte do desenvolvimento afetivo e emocional da criança, sendo que, se essas relações forem harmoniosas, aprimoram e integram essa criança, tornando-a um ser dinâmico e participante de seu próprio processo de desenvolvimento e aprendizagem.

As narrativas das crianças são bem claras a respeito da participação dos pais. Elas comentam que ficam a maior parte do seu tempo livre assistindo à televisão ou interagindo com jogos e filmes que seriam impróprios para a sua faixa etária. Em boa parte das famílias, os adultos, quando voltam do trabalho, não têm a preocupação de indagar como foi o dia de seu filho na escola e/ou de verificar se a tarefa de casa foi realizada. E mesmo com a companhia dos pais, as rotinas de alimentação, higiene e repouso muitas vezes não são observadas.

Percebendo isso, iniciamos as mediações pedagógicas do PIBID com as provas de leitura e escrita para poder assim analisar em que nível de construção do Sistema Alfabético de Escrita os alunos se encontravam. Esse primeiro momento foi bem dificultoso, pois percebemos que elas se sentiram “travadas”, não conseguiam se soltar. No momento em que conversávamos com elas a respeito do que brincavam, o que faziam enquanto estavam com seus pais, o aluno **M** relatou que não tinha pai, somente mãe, e que essa não tinha tempo para brincar com ele. Sobre as questões afetivas, Ribeiro e Jutras (2006) afirmam que

o professor que possui a competência afetiva é humano, percebe seu aluno em suas múltiplas dimensões, complexidade e totalidade. Nesse caso, o aluno não é considerado um receptáculo de conhecimentos escolares, mas um sujeito ativo, portador tanto de problemas quanto de potencialidades. Se o aluno vive num meio insalubre, se apresenta carências afetivas e socioeconômicas, é aco-

lhido como sujeito, tocado e valorizado como pessoa com suas idiossincrasias.

Atualmente, estamos trabalhando o livro “O carteiro chegou”, cujo enredo envolve muitos dos contos infantis, tais como Chapeuzinho Vermelho, João e o Pé de Feijão, a Gata Borralheira, João e Maria, Cachinhos Dourados e os Três Ursos e os Três porquinhos. Enfatizamos a leitura do livro, juntamente com os contos originais, realizando a leitura desses e também efetuando a reescrita desses contos, estimulando a criatividade de cada aluno e respeitando seus processos de desenvolvimento.

Vamos exemplificar a nossa prática, apresentando brevemente duas práticas efetivadas com esse grupo. A primeira ocorreu no dia 05 de agosto de 2014, quando iniciamos a atividade sobre as cartas da história “O carteiro chegou”. A atividade consistia em conseguir realizar a sequência correta das cartas da história, partindo da leitura e interpretação das mesmas. Esse momento foi muito rico e interdisciplinar, pois conseguimos integrar questões da área da matemática, português, envolvendo-as na questão lúdica. A fotografia 1 mostra um aluno sequenciando e classificando as cartas da história.



Fotografia 1: Seriação e classificação das cartas da história
Fonte: dos autores

Observamos que o aluno **E** não teve grandes dificuldades na realização da atividade, já **P** e **M** tiveram que ser muito incentivados para que lessem as cartas e assim conseguissem entender a sequência dos acontecimentos. Conforme Salles e Parente (2007, p. 220), *a leitura e a escrita são atividades complexas, compostas por múltiplos processos interdependentes*.

Em outro momento da prática, realizamos o jogo “Fujam dos morcegos e das aranhas”. O objetivo era que eles fugissem das casinhas que tivessem morcegos e ara-

nhas. Caso caíssem em uma dessas casinhas, deveriam responder perguntas de português e de matemática. Conforme Tezani (2006, p. 9),

quando uma criança exprime suas dificuldades para compreender, interpretar ou manejar algum conhecimento novo, já não é apenas o professor que deve ser ativo e encontrar a forma de motivar os alunos em relação ao problema, mas sim todos os integrantes do grupo devem colaborar para que isso ocorra através de jogos e atividades lúdicas.

O entusiasmo deles foi grande; a vontade de responder cada pergunta tirada do envelope percebia-se em cada ato deles. Quando um aluno não sabia como responder a pergunta que havia retirado, o colega ao lado auxiliava dando exemplos. Colocávamos a resposta no quadro, e automaticamente eles começaram a fazer de igual forma, para mostrar algo ao colega ou para nós. A fotografia 02 mostra outra criança efetuando o jogo “Fujam dos morcegos e das aranhas”.



Fotografia 2: Jogo “fujam dos morcegos e das aranhas”
Fonte: dos autores

Sabemos que não vamos conseguir que eles aprendam tudo o que propomos de uma hora para outra ou em um encontro somente. Para que eles consigam ler e escrever bem, um longo e qualificado processo terá que ser desenvolvido. Assim, encaramos cada encontro como uma oportunidade, e o somatório deles como um investimento na aprendizagem de cada estudante.

Assim, durante o desenvolvimento das práticas do PIBID, queremos que eles se sintam acolhidos e que, acima de tudo, criem um vínculo afetivo conosco. A confiança em um adulto que os valoriza e acompanha atenciosamente criará um ambiente de trabalho mais profícuo, potencializando a aprendizagem.

3 EU NÃO APRENDI OU EU NÃO SEI APRENDER?

Em momentos que não conseguiam expressar o que estavam pensando ou quando não compreendiam o que era solicitado durante as aulas, as crianças verbalizavam frequentemente sua dificuldade de aprender. Tal preocupação talvez estivesse alicerçada em experiências anteriores ao PIBID, nas quais as crianças vinham à escola para submeter-se a um reforço escolar, ou seja, um apoio ou complemento para os conteúdos que eram trabalhados em sala de aula. Mesmo esclarecendo que os encontros do PIBID eram práticas de aprendizagem diferenciadas, no início dos trabalhos, algumas crianças ainda acreditavam que não eram capazes de aprender como os demais.

Em diversos momentos das práticas com o grupo, o sentimento de culpa se manifestava. Ora culpam alguma professora por não saber determinado conteúdo, em outros momentos se culpam, denominando-se de “burros” e/ou salientando “eu não sei, não adianta”.

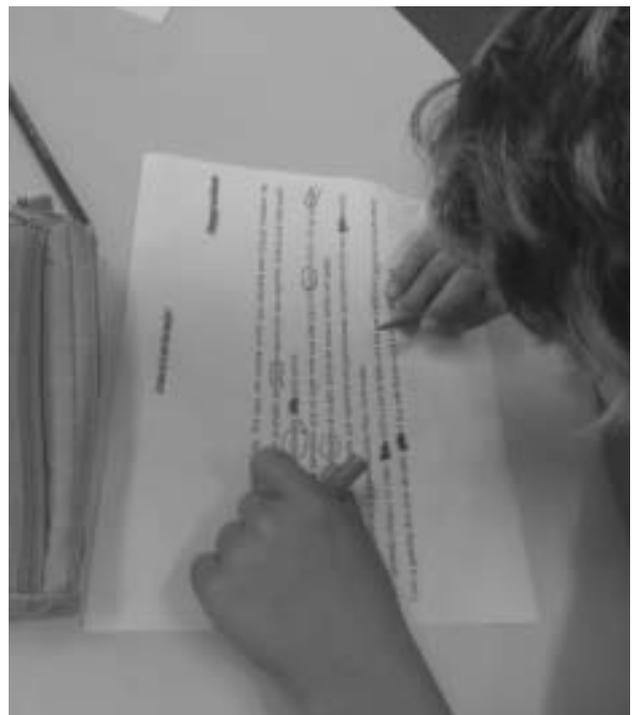
Com isso percebemos que não é que eles não aprenderam ou que não sabem aprender, mas sim que não foram estimulados a ter curiosidade, buscar o conhecimento e gostar de aprender. Isso porque o estímulo para a aprendizagem começa no nascimento. E, em cada etapa da infância, é preciso que a criança conte com o acompanhamento sério e engajado dos familiares, recebendo estímulos e limites para o desenvolvimento de uma estrutura cognitiva adequada para cada faixa etária.

A segunda prática em relevância aconteceu no dia 01 de julho de 2014. Nesse encontro, decoramos os cadernos que seriam usados somente para as atividades do PIBID. Ficamos surpresas porque os alunos não conseguiam acreditar que foram eles que decoraram os cadernos. Ficaram um bom tempo admirando o resultado estético obtido, e percebíamos o entusiasmo deles, a alegria e emoção de poder dizer: *Fui eu que fiz, professora!* Inclusive alguns pediram para mostrar o seu caderno para outros profissionais da escola. A fotografia 3 mostra o aluno **M** feliz ao realizar a decoração de seu caderno.



Fotografia 3: Decoração de seu caderno
Fonte: dos autores

Realizamos também uma atividade de estruturação do texto “João e o pé de feijão”, na qual eles deveriam efetuar a contagem de parágrafos, encontrar o título do texto, o nome do autor, o parágrafo que continha o maior número de letras, a frase que possuía o maior quantidade de palavras. A fotografia 4 mostra o aluno **M** realizando a atividade de estrutura do texto.



Fotografia 4: Trabalhando a estrutura do texto
Fonte: dos autores

Percebemos o quanto essas atividades tornaram-se gratificantes para nós e para eles em especial. Com tantas rotulações que lhes eram dadas, os alunos já não acreditavam no seu potencial cognitivo e nas suas possibilidades criativas. Atualmente, o nosso objetivo é fazer com que eles saiam de sua zona de conforto e percebam que conseguem fazer muitas coisas significativas, sem perder a sua singularidade.

Por meio das práticas com as crianças que participam do projeto, notamos que boa parte das dificuldades apresentadas no início do trabalho já foi superada, motivando uma crescente e constante construção do conhecimento de todos os envolvidos no processo, tanto das crianças como de nós graduandas.

Percebemos um constante aperfeiçoamento em nossa formação docente, como estudantes e, sobretudo, em nossa formação pessoal. Vale ressaltar que todos esses momentos que vivenciamos servem de exemplo para nossas práticas futuras e enriquecem nosso trabalho pedagógico.

As práticas e as intervenções que realizamos, além de enriquecer nossa prática cotidiana, mostram que não há uma turma perfeita. Sempre haverá aquelas crianças que precisarão de uma atenção especial, de atividades diferenciadas e principalmente do afeto do professor para que essa aprendizagem aconteça de forma rica e tranquila, criando-se assim laços de confiança entre o professor e o aluno. Conforme Siqueira (2014, p. 2),

a relação estabelecida entre professores e alunos constitui o cerne do processo pedagógico. É impossível desvincular a realidade escolar da realidade de mundo vivenciada pelos discentes, uma vez que essa relação é uma “rua de mão dupla”, pois ambos (professores e alunos) podem ensinar e aprender através de suas experiências.

As peculiaridades do contexto e as características do grupo de crianças com as quais trabalhamos nos sensibilizaram. Agora nosso olhar é diferenciado, somos capazes de compreender a situação em que essa criança está inserida e a partir disso poder intervir em seu processo de aprendizagem. Acreditamos que

professores amantes de sua profissão, comprometidos com a produção do conhecimento em sala de aula, que desenvolvem com seus alunos um vínculo muito estreito de amizade e respeito mútuo pelo saber, são fundamentais. Professores que não medem esforços para levar os seus alunos à ação, à reflexão crítica, à curiosidade, ao questionamento e à descoberta são essenciais. Professores, ou melhor, educadores que, ao respeitar no aluno o desenvolvimento que esse adquiriu através de suas

experiências de vida (conhecimentos já assimilados), idade e desenvolvimento mental, são imprescindíveis (SIQUEIRA, 2014, p. 2).

Os professores (em formação ou já formados) que são empenhados em suas funções e que acima de tudo acreditam nas potencialidades e singularidades de cada ser humano fazem a diferença na aprendizagem dos seus alunos. Além de suscitar a energia necessária para a realização das atividades propostas, respeitam as idiosincrasias de cada processo de aprendizagem.

Recentemente, observou-se que os alunos estão mais confiantes nas atividades que realizam, motivando-se para a concretização de cada proposta que lançamos. E, nesse sentido, eles aceitam desafios e estão mais participativos nos momentos das práticas do PIBID. Com a nova postura percebemos que as propostas didáticas agora são compreendidas com maior facilidade por eles.

Assim, estamos nos sentindo orgulhosas em poder mostrar para essas crianças que elas são capazes de aprender como qualquer outro colega de sua sala e de sua escola. Acreditamos que o processo de desenvolvimento das crianças participantes desse agrupamento do PIBID até o presente momento expressa o quanto o esforço conjunto dos profissionais de ensino pode ensejar bons resultados. Portanto torná-los confiantes, encorajá-los a ir além do que conhecem, exercitando sua criatividade e capacidade de reflexão, é crucial para a vida dessas crianças.

REFERÊNCIAS

- CAPES. **Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013**. Seção II, Art 4º. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf>. Acesso em: 24 set. 2014.
- DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, A. da C. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**, v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a03.pdf>>. Acesso em: 21 out. 2014.
- RIBEIRO, Marinalva Lopes; JUTRAS, France. Representações sociais de professores sobre afetividade. **Estud. psicol.** (Campinas), Campinas, v. 23, n. 1, mar. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2006000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 25 set. 2014.
- SALLES, J. F.; PARENTE, M. A. M. P. Avaliação da leitura e escrita de palavras em crianças de 2ª série: abordagem neuropsicológica cognitiva. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 20, n. 2, p. 220-228; 2007. Disponível em: <<http://>

www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/25698/000627178.pdf?sequence=1>. Acesso em: 26 set. 2014.

SIQUEIRA, Denise de Cássia Trevisan. **Relação professor-aluno: uma revisão crítica**. Conteúdo escola. Disponível em: <<http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-praxis-pedagogicas/RELA%C3%87%C3%83O%20PROFESSOR-ALUNO/relacao%20professor-aluno%20-%20uma%20revisao%20critica.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2014.

TASSONI, Elvira Cristina Martins. **Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno**. Disponível em: <<http://www.cursosavante.com.br/cursos/corso40/conteudo8232.PDF>>. Acesso em: 21 out. 2014.

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. O jogo e os processos de aprendizagem e desenvolvimento: aspectos cognitivos e afetivos. **Educação em Revista**, Marília, V. 7, n.1/2. 1-16, 2006. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/article/viewFile/603/486>. Acesso em: 21 out. 2014.

RELAÇÕES AFETIVAS, APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA!

AFFECTIVE RELATIONSHIPS, MEANINGFUL LEARNING!

Diego Santana de Freitas¹

RESUMO: O presente artigo objetiva discutir e refletir sobre as relações afetivas entre docente(s) e discente(s), tendo como base as perspectivas de Freire e Maturana, relacionando-as com as experiências de alunos que participam do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) em uma escola de Ensino Fundamental no município de Ivoti. Essas discussões e reflexões serão abordadas a partir de questões relacionadas às relações interpessoais entre professor/es e aluno/s; como suas emoções interferem no desenvolvimento de aprendizagem dos educandos. Partindo do pressuposto de que o jeito de ensinar interfere na forma de aprender, é feita também uma análise sobre a importância da dialogicidade, sensibilidade e respeito; tolerância e intolerância na arte de educar, a fim de discutir a importância de uma educação afetiva para o desenvolvimento cognitivo do aluno.

Palavras-chave: Afetividade. Dialogicidade. Tolerância. Aprendizagem significativa.

ABSTRACT: The present article aims to discuss and reflect upon the affective relationships between teachers and students from the perspective of Freire and Maturana, relating them to the experiences of students participating in the Institutional Program of Scholarships for Teaching Initiation (PIBID) in a primary school in the town of Ivoti. These discussions and reflections will be approached through questions involving interpersonal relationships between teachers and students and how their emotions influence the students' learning development. Based on the assumption that how one teaches influences how one learns, the importance of dialogue, sensitivity and respect, tolerance and intolerance in the art of education is also analyzed, in order to discuss the importance of an affective education for the student's cognitive development.

Keywords: Affectivity. Dialoguing. Tolerance. Intolerance. Meaningful learning.

1 INTRODUÇÃO

Durante o ano de 2014, uma escola da rede estadual do município de Ivoti recebeu alunos que fazem parte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID). Esse projeto tem como um de seus objetivos promover a inserção dos estudantes das Licenciaturas no contexto das escolas públicas brasileiras desde o início da sua formação acadêmica, no intuito de que eles desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um professor da instituição. A partir das experiências em sala de aula, foi incentivada a escrita deste artigo, que objetiva observar e refletir acerca da boa relação interpessoal entre professores e alunos essa é uma forma de ampliar e estabilizar a interação e o contato entre esses indivíduos, porém nessa prática educati-

va se faz necessário que haja a reciprocidade do ato de “querer bem”, pois, quando estabelecemos o “compromisso” de uma educação afetuosa com os alunos, estamos selando uma prática educativa mais humana. Assim tanto o aluno como o professor conseguiram estabelecer uma relação respeitosa e significativa, fazendo-se também necessário o autocontrole para que não permitamos que as emoções influenciem a tomada de decisões e a autoridade do professor em sala de aula.

Para que essa educação afetiva seja consolidada, buscando um melhor desempenho do aluno, tanto nas questões comportamentais como nas questões cognitivas, essa prática educativa exige também outros dispositivos para que seja executada de forma eficaz. A dialogicidade, um dos temas a ser abordado neste artigo. Ele

¹ Graduando em Licenciatura em Letras – Português e Alemão pelo Instituto Superior de Educação Ivoti (ISEI).

é um dos três requisitos para que seja desenvolvida uma educação afetiva. Quando nos disponibilizamos ao diálogo, estamos nos tornando sensíveis para escutar o educando. Só escutando o outro que aprendemos, verdadeiramente, a falar com ele, tentando encontrar soluções para aquilo que não está sendo produtivo na aula, buscando novas maneiras de interagir com a turma e sabendo receber suas críticas. Dessa forma, estaremos contribuindo para que ele também nos escute não só como um professor, mas como alguém que se preocupa e se importa com o seu progresso enquanto aluno.

A tolerância é outro ponto a ser destacado. Sabemos que, na fase da adolescência, os fatores biológicos alteram bastante o humor dos alunos; para que haja uma boa relação, temos que ser flexíveis, entretanto não podemos deixar a nossa autoridade de lado, para que os mesmos tenham resultados significativos no seu processo de aprendizagem. A tolerância e o bom senso são dispositivos que têm que sempre estar acionados para que obtenhamos êxito na prática educativa.

2 ENSINAR EXIGE RELAÇÕES AFETIVAS

Mediante observações e experiências práticas em turmas de 6º e 7º anos, pude observar as relações dos outros professores e eu com os alunos, assim como o nosso desempenho na realização de atividades e no desenvolvimento da aprendizagem. Essas observações desencadearam o conteúdo que será abordado na seguinte reflexão a respeito das relações interpessoais entre professores e alunos e como esse relacionamento pode contribuir para o desenvolvimento cognitivo da criança.

A partir dessa aula, tive a oportunidade de observar que esses alunos que fazem parte do PIBID são como árvores frutíferas; quem planta sabe que o seu crescimento e maturação requerem tempo, paciência e persistência. No primeiro momento, ao ser plantada, o jardineiro necessita de um lugar fértil, adubá-la e regá-la constantemente. Essas são ações fundamentais para que essa árvore cresça forte e saudável. Algumas crescem mais rápidas do que outras; no entanto, é preciso que o jardineiro seja paciente, pois seu desenvolvimento depende do estímulo que receberem e do ambiente onde se localizam.

Observa-se que a falta de sensibilidade e afetividade, de modo geral, é uma das principais carências dos alunos. Essa carência interfere significativamente no seu desenvolvimento da aprendizagem e na relação interpessoal entre docentes e discentes. Em uma escola estadual do município de Ivoti, com alunos de 6º e 7º anos,

as atividades em sala de aula tinham grandes dificuldades de ser desenvolvidas. A turma era agitada e barulhenta e impedia o andamento das aulas. Dessa maneira, eu tive que buscar soluções para resolver essa situação. O diálogo, a afetividade e a sensibilidade foram as alternativas encontradas para que eu pudesse compreendê-los e interferir de forma sensível no que não estava contribuindo para o andamento da aula. Assim como os adultos, as crianças também têm seus problemas e preocupações, e através do diálogo os educandos podem extravasar suas emoções.

Quando o professor intervém de forma afetiva, podemos perceber, com clareza, que há ampliação da relação de convivência entre professor e alunos, além da estabilização da relação entre os mesmos. Entretanto, quando esta intervenção oriunda da agressão gera uma interferência negativa e rompimentos em laços da convivência (MATURANA, 1998, p. 22).

Wachs (1998, p. 87) afirma: “A intercomunicação amorosa não se efetua se não há retribuição do amor”. Ou seja: “as intercomunicações amorosas”, que interpretamos como relação afetiva entre docentes e discentes, tem que ser recíproca. O aluno tem que confiar no professor e enxergá-lo como um amigo, assim como o professor deve acreditar e confiar no potencial do educando. Quando não há a reciprocidade da afetividade na relação interpessoal entre professores e alunos, o ato de educar é abalado, não haverá o respeito e reconhecimento por parte das crianças. É nesse momento que o professor deve buscar novas formas de intervenção, o diálogo tem que ser constante, saber ouvir as críticas e interjeições dos alunos é fundamental para que se chegue a um consenso e também para que o respeito comece a ser construído, pois, quando não há dialogicidade, o professor é interpretado, pelo aluno, como um “ditador”, que apenas dá ordem e não está preparado para escutá-los.

Eu pude perceber em uma das aulas que, quando trago temas que fazem parte do contexto social dos alunos, há uma enorme interação entre eles, é notório o prazer em compartilhar aquilo que eles dominam, trazem sempre pontos e discussões significativas que enriquecem a aula. Aulas como essas ocorrem quando o professor consegue estabilizar uma boa relação com os seus alunos, pois, quando o professor estabelece um laço significativo, ele começa a enxergar os educandos com outros olhos e identificar aquilo que será significativo na sua aprendizagem. Quando utilizamos recursos que introduzem o aluno no conteúdo a ser aprendido, fazendo ligações com sua realidade, podemos perceber

uma maior motivação e disposição para aprender, como aconteceu nessa aula.

Quando os alunos estão muito agitados, tornando impossível qualquer forma de intervenção e repressão dessa atitude, eu procuro, primeiramente, conversar com eles, um diálogo mais aberto, de uma forma que os alunos compreendam que tais atitudes só os prejudicam. Essa maneira de dialogar serve para que eles percebam que a repreensão daquilo que está errado é um ato de quem “quer bem”.

O ato de “querer bem” aos educandos, conforme Freire (2013, p. 138), é a própria prática educativa, pois, quando essa afetividade é expressa em minhas ações, é selado o meu compromisso com os educandos numa prática de uma educação mais humana.

Através da afetividade, por mais que o discente não seja interessado pela proposta de aula do professor, ele tentará responder todos os questionamentos e realizar todas as atividades propostas, porque, mesmo que o tema venha a ser entediante, os laços de suas relações sobressaíram, fazendo com que os alunos contribuam para a aula de forma significativa, somente pelo apreço e respeito que ele tem pelo professor. Mas caso o professor não tenha uma boa relação com os alunos, tais não realizarão as atividades propostas, conversarão em sala de aula, desrespeitarão o professor, tentarão ao máximo que os outros alunos façam o mesmo ou que não consigam prestar atenção no que o professor fala, gerando assim um ambiente hostil, cujo professor terá dificuldade de controlar e muitas vezes tendo que ser “intolerante”.

Em sala de aula, quase sempre, agimos sob influência de determinadas emoções; dentre algumas situações que nos fazem ser mais emocionais se destacam: o contexto sociocultural do aluno, as dificuldades de aprendizagem, comportamento do indivíduo em sala de aula. Partindo desse princípio de que a emoção do momento influencia nossas atitudes, observamos que muitas vezes nos posicionamos de certo modo que em outro momento não nos posicionaríamos. Maturana (1998, p. 15) afirma: “Quando estamos sob determinada emoção, há coisas que podemos fazer e coisas que não podemos fazer e que aceitamos como válidos certos argumentos que não aceitaríamos sob outra emoção”.

Durante uma aula, eu pude avaliar tanto a minha postura como professor quanto a dos meus alunos. No decorrer dessa aula, eu explicava a atividade que seria desenvolvida posteriormente; enquanto falava, alguns alunos me interrompiam, conversando entre si. Até en-

tão não sabia o motivo da conversa, achava que era mais um assunto irrelevante, sem nenhuma relação com o tema que estava sendo trabalhado, algo comum entre esses alunos. Ao perceber que não conseguiria continuar a explicação ao mesmo tempo em que os alunos conversavam, eu alterei minha voz, pedindo silêncio e atenção para prosseguir com a aula. Ao perceber que eu estava incomodado com aquela situação, os alunos tentaram me explicar o que havia acontecido. O motivo ainda não estava claro para mim, mas os alunos discutiam sobre uma violência sofrida por uma aluna que fora agredida por outros sete alunos. Os alunos estavam muito agitados devido a esse fato que ocorrera na escola. Isso abalou significativamente o emocional deles por se tratar de uma pessoa que fazia parte do seu dia a dia. Foi necessário estabelecer um diálogo para que os alunos expusessem suas ideias e posicionamentos. Após cada um desabafar e posicionar-se, foi possível conduzir a aula normalmente, ainda que vez ou outra o assunto fosse citado novamente.

São em momentos como esse que o professor deve conciliar o seu autocontrole e o ser racional, para que atitudes tomadas por ele não interfiram no desenvolvimento tanto pessoal como cognitivo do estudante. A relação afetiva entre professor e aluno tem que ser uma maneira que auxilie o professor a solucionar problemas, porém não deve ser utilizada em benefício de nenhum educando. Tem-se que estipular limites e saber controlar essa relação, para que não haja distorção de conceitos e valores; o professor tem seu papel na sociedade e deve executá-lo com ética, seriedade, comprometimento, sensibilidade.

Nós, estudantes de língua portuguesa, temos aprendido em nossas reuniões do PIBID como desenvolver dinâmicas; atividades que chamem atenção das crianças; como estruturar bem uma aula e como trazer os alunos de volta para a aula, quando eles se desconcentram. Além de tudo isso, fortalecemos nossa capacidade de um olhar diferenciado; através de nossas reflexões das aulas podemos elencar os pontos positivos e negativos para que possamos desenvolver um trabalho ainda melhor com os nossos alunos. Esses aprendizados têm sido muito significativos para nós, pois assim podemos apresentar às crianças sempre algo novo, de uma maneira diferente; assim nós mostramos o nosso comprometimento com esses alunos, nossa preocupação e desejo que eles progridam. Essa forma sensível e afetuosa de educar resume-se em nossa forma de querer bem.

3 DIÁLOGO, RESPEITO E SENSIBILIDADE NA ARTE DE EDUCAR

Na arte de educar, o diálogo, o respeito e a sensibilidade se fazem presentes. Esses aspectos estão totalmente interligados, para que tanto o aluno como o professor progridam, pois, quando há o diálogo, é necessário que os interlocutores se façam sensíveis para entender e ouvir o outro, respeitando as diferentes ideias, concepções e valores sobre determinado assunto ou situação.

Segundo o dicionário Aurélio, o diálogo é o ato de conversação entre duas ou mais pessoas; para Freire (2013, p. 132), o professor não deve poupar oportunidade de discutir um tema, ao analisar um fato e expor suas ideias, porque o gesto da relação dialógica é confirmado com a inquietação e curiosidade. Freire ressalta ainda que, para que haja diálogo, é necessário que haja também a disponibilidade entre os locutores. O professor tem que estar disponível para responder perguntas realizadas pelos alunos; assim o professor conseguirá conquistá-los, pois a conquista dos alunos não é dada somente pela integridade e ética do professor, porém a sensibilidade e o respeito têm que ser demonstrados para que o aluno tenha confiança no educador.

Numa escola da rede municipal de Ivoti, que participa do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), as experiências vividas em sala de aula agregam muitos valores aos futuros professores. Eu, certo dia, tive que agir de uma forma mais autoritária com determinado aluno. Esse estudante passou a aula inteira conversando e desvirtuando o andamento da aula, até chegar o ponto de agredir física e verbalmente outro aluno. Portanto eu precisei tomar uma atitude mais “dura”, convidei o aluno a se retirar da sala e o levei para conversar com a coordenadora. O aluno não aceitou as minhas intervenções e ficou muito revoltado. No fim da aula, a coordenadora aconselhou-me a conversar com o aluno mais intimamente para que nós escutássemos um ao outro. Na semana seguinte, isso foi feito. O diálogo estabelecido foi levado de uma forma mais afetiva e sensível; eu buscava naquele momento entender as dificuldades do aluno e quais os motivos que o levavam à sua indisciplina. Durante a conversa, pude perceber que faltava um laço afetivo em nossa relação. O estudante armazenou uma imagem negativa a meu respeito, por isso não consegui, a princípio, estabelecer uma relação afetiva comigo. O que mais me chamou atenção foi um dos comentários feitos por ele: “Eu não gosto que chamem minha atenção na frente dos outros, porque no outro dia sou motivo de piadas na sala”. Com

isso podemos afirmar que um dos grandes problemas que enfrentamos hoje é a falta de comprometimento do aluno com o trabalho do professor e atos recorrentes de *bullying* em sala de aula. Esse aluno não aceitava as minhas intervenções, não realizava as atividades em aula e ainda desconcentrava a turma. Apesar de fazer tudo isso, ele não queria que o professor interviesse.

A relação afetuosa é acima de tudo uma relação de respeito. O aluno, quando se comporta de forma desrespeitosa, é necessário que sejam tomadas medidas, combinações que ajudem o professor a controlar a situação. Após conversar com aquele aluno, nós estabelecemos algumas combinações. Percebi que ele gostava muito de chamar a atenção dos outros, porém de uma forma negativa. Sabendo disso, eu propus que ele a partir daquele momento iria chamar a atenção dos outros de uma maneira positiva: tendo um comportamento exemplar, tirando boas notas, respeitando os professores e os próprios colegas de sala. E que eu não chamaria mais sua atenção na presença dos demais estudantes, e sim conversaria com ele quando ele fizesse algo inadequado para o momento.

Quando percebemos que nós, professores, estamos ficando de mãos atadas, é necessário que estabeleçamos o diálogo, a conversar dando a oportunidade ao aluno de expressar suas emoções, seus anseios e críticas. Assim o professor ouve individualmente o aluno e faz com que o aluno também ouça suas insatisfações em relação a seu comportamento. Isso foi o diferencial para a construção de uma relação afetuosa entre aquele aluno e eu; após o diálogo, foi notória a transformação no seu comportamento e desempenho em sala de aula. Ele começou a realizar as atividades propostas, respeitar os colegas e professores, chamar atenção dos alunos de uma forma positiva e passou a enxergar o professor como um amigo.

Quando o professor e o aluno se dispõem ao diálogo, é necessário que ambos estejam dispostos, antes de tudo, a escutar um ao outro. É através da escuta que viabilizaremos o diálogo. Ao escutar os argumentos do outro, apropriamo-nos de suas ideias e assim temos a oportunidade de concordar ou criticá-las. Segundo Freire (2013, p. 111):

[...] Não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com ele. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que em certas condições, precise falar a ele [...] O educador que escuta aprende a difícil lição de trans-

formar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele.

Ou seja, nós só aprendemos a dialogar com o/s aluno/s quando nós o/s escutamos; quando não nos permitimos escutá-los, estaremos apenas falando ao aluno. A forma diretiva do diálogo, onde professor fala e aluno escuta, não é o melhor caminho a ser seguido, pois os alunos também têm seus problemas, dificuldades e emoções. A única diferença entre professor e aluno é que o professor conhece aquilo que o aluno, muitas vezes, ignora; portanto o mesmo não deve ser elevado a um nível superior ao dos alunos, pois, assim como o professor conhece aquilo que o aluno ignora, o aluno, através de suas experiências, âmbito social e pessoas com que convive, também pode conhecer coisas que até mesmo o professor ignora (FREIRE, 2013, p. 63). Todos nós ignoramos algo, por isso buscamos incessantemente a transcendência; para isso é necessário que estejamos disponíveis a ouvir o aluno e a dialogar com ele (FREIRE, 2013).

4 PROFESSOR SINÔNIMO DE TOLERÂNCIA E PACIÊNCIA

Segundo o dicionário Aurélio, tolerância significa a qualidade de ser tolerante, respeitando o direito que os indivíduos têm de agir, pensar e sentir de modo diferente do nosso.

A docência exige muito dos professores; nossa função é uma das mais difíceis de ser executada, pois temos a função de apresentar conteúdos aos alunos e também instruí-los, educá-los. Durante a infância e, principalmente, adolescência, é muito árduo o trabalho com esses jovens por causa de suas condições biológicas. Querem ser o centro das atenções, acham que sempre estão certos e que a opinião de mais ninguém importa, sem falar na oscilação de humor. Nós, professores, temos que sempre ter acionado nosso dispositivo da tolerância, para que obtenhamos êxito na prática educativa. Mas até que ponto devemos ser tolerantes com alunos que não são nada flexíveis? Até que ponto nossa tolerância os ajuda a alcançar os seus objetivos como alunos e os nossos como professores?

Essas são perguntas que me faço constantemente. Cada educando tem suas particularidades: alguns aprendem mais rápido do que outros; há alunos que têm habilidades mais aguçadas; outros têm acesso facilitado a determinadas matérias, que os auxiliam na sua aprendizagem; sem contar com aqueles que sofrem com uma influência negativa do seu âmbito social. Entretanto, há

momentos em que alunos aproveitam a “tolerância” do professor para não entregar trabalhos no prazo, buscando ter autoridade em sala de aula, a não realizar as atividades propostas. A partir desses exemplos podemos observar que Freire (2013, p. 60) afirma:

A vigilância do meu bom senso tem uma importância enorme na avaliação que, a todo instante, devo fazer de minha prática. [...] É o bom senso que me adverte de que exercer a minha autoridade de professor na classe tomando decisões, orientando atividades, estabelecendo tarefas, cobrando a produção individual e coletiva do grupo não é sinal de autoritarismo de minha parte.

É preciso que estejamos sempre atentos e que utilizemos o nosso “bom senso” para avaliar cada situação. Quando não compactuamos com determinadas ações dos alunos ou/e utilizamos a nossa autoridade para organizar as tarefas e a situação em sala de aula, não quer dizer que estamos sendo intolerantes ou/e autoritários, mas sim que estamos utilizando o “bom senso” para conduzir e manter, de forma eficaz, o controle sobre a turma.

Durante os períodos de aula são propostas diversas atividades. Essas nem sempre agradam os alunos, mas é uma obrigação deles realizá-las. Enquanto os alunos realizavam as atividades, eu circulava entre eles para ajudá-los caso necessário. No momento em que caminhava na sala, percebi que um dos alunos demorava a realizar as atividades. Por um momento, achei que ele estivesse pensando no que iria responder, mas no final da aula todos entregaram as atividades resolvidas, exceto ele. Na aula seguinte, ele novamente não conseguia realizar as atividades; ao aproximar-me dele, observei que ele não estava se sentindo à vontade para responder os meus questionamentos. Perguntei-lhe se ele estava com alguma dúvida em relação ao assunto; ele disse simplesmente: “Não”. Quando os demais alunos perceberam que eu perguntava ao aluno o motivo da atividade não feita, logo afirmaram: “Ele não sabe ler, professor”. A partir daquele momento precisei dar uma atenção maior àquele aluno; a paciência e tolerância estão juntas, para que haja um progresso na aprendizagem. O auxílio do professor é fundamental para que esse aluno progrida. O bom senso faz com que nós busquemos caminhos para que o aluno realize as atividades sem constrangimentos por não saber ler. Esse é um bom exemplo de tolerância e paciência. É preciso paciência para investir e auxiliar aquele aluno que não sabe ainda ler, mesmo estando no 6º ano, e tolerância para saber respeitar seu tempo de aprendizagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PIBID tem me auxiliado significativamente em minha formação como futuro professor. Através das reflexões realizadas nas aulas, pude elencar os pontos positivos e negativos para melhorar minha prática educativa em busca de uma maneira mais humana de educar. Esses aprendizados têm sido muito importantes, pois assim posso apresentar às crianças sempre algo novo, de uma maneira diferente. Dessa maneira, traduzo meu comprometimento e minha forma de querer bem, minha preocupação e desejo que eles progridam numa forma sensível e afetuosa de educar.

Através dessas reflexões pude observar que a afetividade na forma de ensino é de extrema importância para o desenvolvimento cognitivo do aluno. Os laços criados entre professor e aluno geram um ambiente agradável para a construção do conhecimento. Mas é importante frisar que ambos têm que respeitar sua posição no espaço educacional; o professor tem que manter-se como um ser íntegro e ético, realizando o seu ofício de forma exemplar, não confundindo o ato da docência com a convivência.

As relações afetivas estabelecidas entre meus alunos e eu ampliaram nossa relação interpessoal; isso fez com que criássemos também uma relação respeitosa, sen-

sível, disponibilizando-nos ao diálogo e a escutar um ao outro. Esses dispositivos – afetividade, dialogicidade, sensibilidade, respeito e tolerância – são fundamentais para o progresso e o desenvolvimento da aprendizagem do aluno e da boa relação interpessoal entre esses dois sujeitos. Esse é o ponto inicial para uma aprendizagem significativa. Pois, quando é estabelecido um laço afetivo entre o professor e o aluno, são gerados uma motivação e um desejo maior do aprender.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem; DIMENSTEIN, Gilberto. **Fomos maus alunos**. 8. ed. São Paulo: Papirus, 2007.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. 3. ed. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- WACHS, Manfredo Carlos. **O ministério da confirmação: contribuições para um método**. São Leopoldo: Sinodal, 1998. (Série Teses e Dissertações, 12).
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio Século XXI: O minidicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

Normas para publicação – Revista LICENCIA&ACTURAS

A revista LICENCIA&ACTURAS – Revista do Instituto Superior de Educação Ivoti é uma publicação com periodicidade semestral e faz chamada para apreciação de artigos para publicação, relatos de experiência, resenhas ou ensaios nos âmbitos do Ensino, da Pesquisa e da Extensão relacionados à Educação.

É dirigida a pesquisadores, profissionais e alunos da Educação. A sua organização nas seções propostas permite a publicação de materiais sob diferentes formatos e naturezas.

Tem por finalidade instigar o debate acadêmico, estimulando o tecer de reflexões sobre novos saberes e divulgar os conhecimentos produzidos nessa área.

O Conselho Editorial da Revista recebe as propostas de textos, os quais, após apreciação e aprovação, podem ser publicados em um dos dois números lançados anualmente.

Os interessados em publicar artigos na Revista LICENCIA&ACTURAS devem seguir as orientações abaixo.

1. Os artigos deverão ser enviados para revista@isei.edu.br.
2. Os artigos devem possuir no mínimo 12 e no máximo 15 páginas no formato A4, incluídas referências e notas; espaçamento 1,5 e fonte *Times New Roman* 12pt. Os textos devem estar previamente revisados em relação às normas técnicas e à linguagem.
3. As propostas de artigo necessitam apresentar título e resumo de 100 a 200 palavras em português e inglês ou espanhol, seguidos de três a cinco palavras-chave nos dois idiomas (português e inglês ou espanhol), obedecendo à NBR 6028:2003. É necessário constar o nome de cada um dos autores, com indicação da instituição principal à qual está vinculado; atividade; titulação; endereço; e-mail e telefone para contato.
4. Ilustrações: gráficos, tabelas, etc. deverão ser encaminhados em formato original e em arquivos separados para o mesmo endereço eletrônico, com as indicações de inserção no texto, bem como legenda e referência de autoria (tratando-se de reprodução).
5. As imagens devem ser enviadas em formato JPG, PeB, com resolução mínima de 300 DPIs.
6. As tabelas devem estar de acordo com as normas de apresentação tabular do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, 3. ed. Rio de Janeiro, 1993.
7. As notas numeradas e as referências (em ordem alfabética) seguem as NBR 10520:2002 e 6023:2002. Na apresentação, as notas devem preceder as referências.
8. As citações devem ser indicadas no texto somente pelo sistema autor-data e estar de acordo com a NBR 10520:2002. Citações com mais de três linhas devem ser apresentadas em corpo 10, recuadas em 4 cm da margem esquerda, sem aspas, com espaçamento simples.
9. As aspas duplas serão empregadas somente para citações textuais de até três linhas, que estejam contidas no texto e em transcrições.
10. Os destaques, tais como nomes de publicações, obras de arte, categorias, etc., serão realizados por meio de itálico.
11. Caso o artigo contenha numeração progressiva, devem ser respeitadas as orientações da NBR 6024:2012.
12. O envio do(s) trabalho(s) pressupõe concordância com todas as diretrizes e normas supracitadas. O não cumprimento das normas acima resultará na não recomendação do trabalho para publicação.

DO PARECER E RESULTADO:

13. Os trabalhos enviados serão encaminhados pela Comissão Editorial aos pareceristas da revista para avaliação.

14. Ao submeter os trabalhos à avaliação, o autor responsabiliza-se pela veracidade e originalidade das informações. Os estudos devem ser inéditos e destinar-se exclusivamente à revista em questão, não sendo permitida a submissão simultânea a outras publicações.

15. Respeitando-se o anonimato, o trabalho será avaliado por dois pareceristas. Caso não haja unanimidade de pareceres (isto é, uma não recomendação e uma recomendação), encaminha-se o item a um terceiro parecerista, membro ou não do Conselho Consultivo, de acordo com a área de conhecimento para desempate.

16. Quando solicitado pelos pareceristas, os autores deverão revisar o(s) item(s) solicitado(s).

17. Após a revisão pelo autor, o trabalho deverá ser reenviado à Comissão Editorial até data determinada pelo editor responsável.

18. A Comissão Editorial atribui os itens aceitos a um número da revista, havendo a possibilidade de itens serem arquivados para outras edições.

19. Após a análise dos textos pela Comissão Editorial, a Coordenação da Revista entrará em contato com o(s) autor(es) por e-mail.

20. A aceitação da publicação de artigo implicará transferência de direitos autorais para o ISEI, de acordo com a Lei de Direitos Autorais. A Instituição não se compromete a devolver as contribuições recebidas. Os autores dos textos publicados receberão um exemplar da revista como cortesia.

21. Todos os autores receberão retorno sobre o aceite da respectiva proposta.

22. Os textos são de inteira responsabilidade de seus autores.

Conheça os cursos do ISEI

Letras – Língua Portuguesa, Licenciatura: Autorizado pela Portaria SERES nº 254, de 9/11/2012 D.O.U. 12/11/2012

Letras – Português-Alemão, Licenciatura: Autorizado pela Portaria SERES nº 169, de 13/9/2012 D.O.U, 14/9/2012

Música, Licenciatura: Autorizado pela Portaria SESu nº 824, de 1/7/2010 D.O.U. 02/07/2010

Pedagogia, Licenciatura: Renovação de Reconhecimento pela Portaria nº 286/2012, publicada no D.O.U. em 27/12/12

História, Licenciatura: Autorizado pela Portaria SERES nº 338/2014, de 29/5/2014 D.O.U. 30/5/2014

Geografia, Licenciatura: Autorizado pela Portaria SERES nº 603/2014, de 29/10/2014

Cursos de Especialização 2015:

- Culturas Indígenas na Educação
- Educação e Gestão Musical em Contexto Comunitário
- Educação Infantil
- Educação Inclusiva
- Neurociências e Educação
- Orientação Educacional

*Transforme os desafios
da educação em realizações.*



ISEI INSTITUTO SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO IVOTI

| www.isei.edu.br | (51) 3563-8656
| Rua Júlio Hauser, 171 - Ivoti, RS

Mal-estar docente e a somatização no mundo do trabalho	Fernanda Antoniolo Hammes de Carvalho Marcelo Cadaval da Fonseca
As bases neuropsicológicas da emoção: um diálogo acerca da aprendizagem	Tatiana Machado Dorneles
Aprendizado de língua estrangeira durante a pré-adolescência e a (des)motivação a partir das contribuições das neurociências	Jordana Taís Konrad
A competência do coordenador pedagógico em um conselho de classe	Josiane Richter Rosângela Markmann Messa
Escola Nova: um novo rumo para a educação	Marceli Luisa Pies Manfredo Carlos Wachs
O processo mágico de apropriação do sistema de escrita: da garatuja à escrita alfabética	Maria Rejane da Silva Maria Raquel Caetano
A educação de valores humanos como base de uma aprendizagem significativa	Cláudio Gerhardt
A participação, a conscientização e a educação como meio de promoção da cidadania e da justiça socioambiental	Cristiano Weber Liane Francisca Hüning
A tensão entre o educar e o avaliar: dimensões estéticas e formação do educador	Lúcia Schneider Hardt
A construção de significados no aprendizado de língua estrangeira	Caroline Inês Becker Licéria Aparecida Engel
A leitura de textos nas aulas de língua alemã	Caroline Raquel Schäfer Martina Sperling Thainá Mücke
A inserção da música no espaço escolar: PIBID – Ensino Médio	Leandro Freitas Maico Carlos Fleck
A presença do “eu não professor” em sala de aula: o uso de gostos pessoais para cativar e melhorar o ambiente de aprendizagem em sala	Kymhy Hendges Mattjie Amaral
As contribuições do PIBID no processo de aprendizagem dos estudantes do 1º ao 3º anos dos anos iniciais do Ensino Fundamental	Roseli dos Santos Barella
Brincar e jogar como auxílio na aprendizagem em sala de aula	Jéssica Elisabeth Zimmer
Conexão entre conteúdos de aula e assuntos de interesse dos alunos	Micheli Kuhn Rohleder Natana Leuck
Desmistificando a língua alemã: inicialização em uma língua estrangeira	Cristiane Luisa Juchem Sara Arnhold Rodrigues Úrsula Heckler
Inserção da música no Ensino Médio através do PIBID: desafios e conquistas sob a perspectiva docente	Paula Karine Renner
Motivação na adolescência: um aspecto essencial para o ensino de línguas estrangeiras	Fernanda Scheeren Marceli Fang
O olhar pibidiano sobre os vínculos criados entre professores e alunos	Mariele Reichert Júlio César da Silva da Rocha
Os (des)caminhos da aprendizagem: um estudo de caso	Jessica Koch Letícia Staudt
PIBID: laboratório de atividades diferenciadas para a sala de aula	Marisa Heinzmann Nadine Daniela Pellenz
PIBID: pelos voos do conhecimento, um constante aprender	Ana Betina Goetze
PIBID: reflexões da primeira experiência com anos iniciais	Cláucia Aline Wermeier Tatiele Darlize Dietrich
Professora, por que não consigo aprender?	Bruna Thailine Borges da Silva Jordana Scholles Stein
Relações afetivas, aprendizagem significativa	Diego Santana de Freitas

