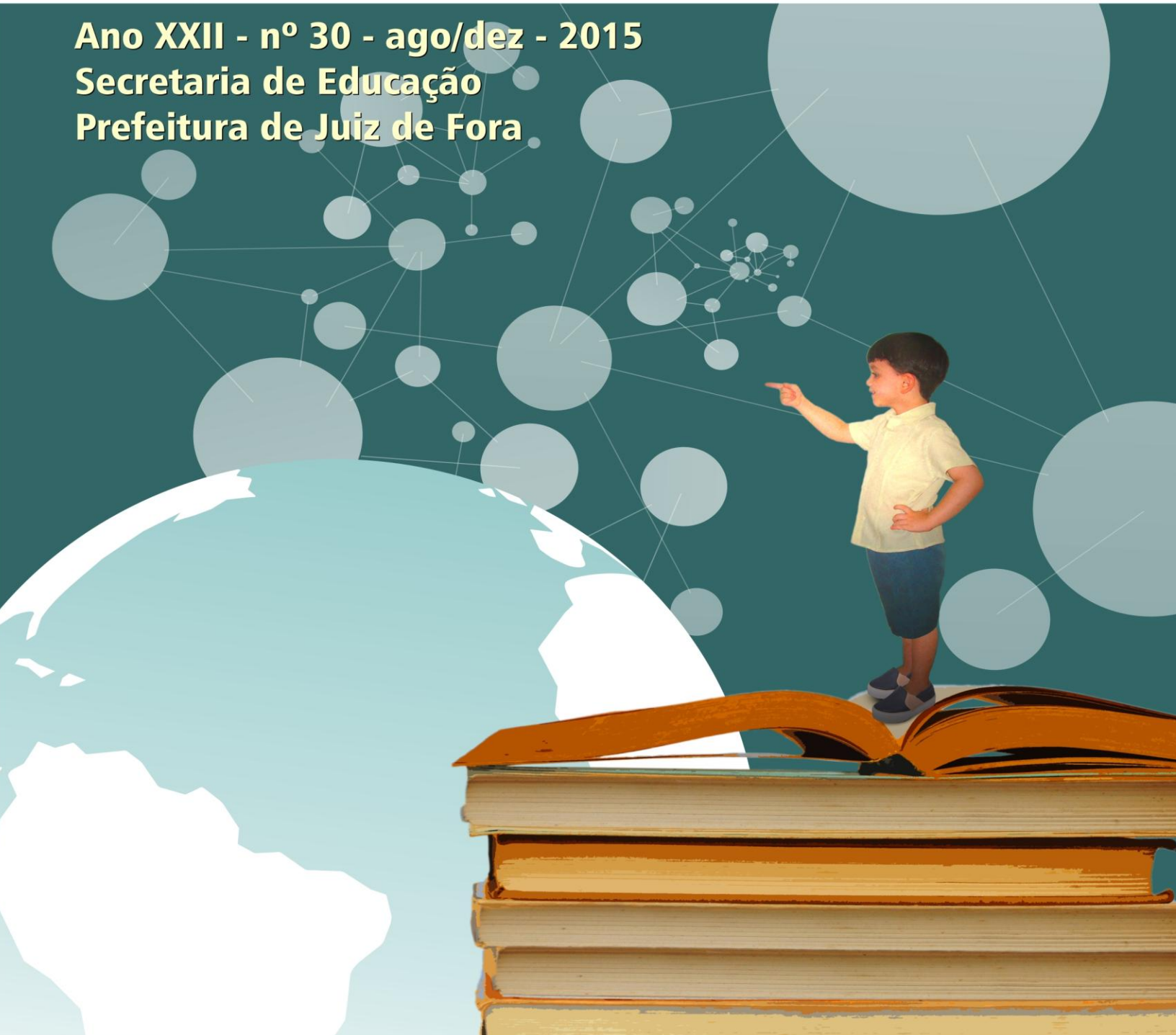
ISSN 1678-5304

CADERNOS PARA O PROFESSOR

Ano XXII - nº 30 - ago/dez - 2015
Secretaria de Educação
Prefeitura de Juiz de Fora



Cadernos para o Professor

Ano XXII – nº 30 – Ago/Dez – 2015

Prefeitura de Juiz de Fora

Secretaria de Educação

EXPEDIENTE

Prefeito de Juiz de Fora
Bruno Siqueira

Secretária de Educação
Denise Vieira Franco

Subsecretária de Articulação das Políticas Educacionais
Andréa Borges de Medeiros

CHEFES DE DEPARTAMENTO

Departamento de Educação Infantil
Zuleica Beatriz Gomes Nocelli

Departamento de Planejamento Pedagógico e de Formação
Iêda Maria Loureiro de Carvalho

Departamento de Execução Instrumental
Marcela Gasparetti Lazzarini

Departamento de Planejamento, Pessoas e Informação
Maria Clara C. de Oliveira Cyrne

Departamento de Ensino Fundamental
Gisela Maria Ventura Pinto

Departamento de Inclusão e Atenção ao Estudante
Edson Rodolfo Visentin Ramos de Araújo

CONSELHO EDITORIAL

Terezinha Toledo Melquiades de Melo **- SE/PJF**

Gláucia Fabri Carneiro Marques - **SE/PJF**

Andreia Alvim Bellotti Feital –
Colégio Aplicação João XXIII/ UFJF

Andrea Rezende Garcia Reis - **UFJF**

Silvia Regina Benigno - **Facsum**

Queila Adriana de Alcântara –
Faculdade Metodista Granbery

Josiane Cristina dos Santos **– CEAD/UFJF**

REVISÃO

Maria Olinda Venâncio
Edinéia Castilho Ribeiro

COLABORAÇÃO

Lubélia de Paula Souza Barbosa
Denise Destro

DESIGN GRÁFICO

Sebastião Gomes de Almeida Júnior
(Tito Junior)

EDITORAÇÃO GRÁFICA

Terezinha Toledo Melquiades de Melo
João Carlos Matos de Medeiros

FICHA CATALOGRAFICA

Revista Cadernos para o Professor

Ano XXII, n. 30 (ago- dez. 2015). Juiz de Fora. Secretaria de Educação – PJF, 2015

Periodicidade semestral (1993 – 2015)

ISSN 1678-5304

1.Secretaria de Educação- Juiz de Fora – Periódicos 2. Educação-Ensino – Pesquisa

MENSAGEM AO LEITOR

A Secretaria de Educação de Juiz de Fora apresenta a 30ª edição da *Revista Cadernos para o Professor*, uma publicação que pretende compartilhar pesquisas e experiências de autores oriundos de Programas de Pós-Graduação de Universidades e de professores da Rede Municipal.

Abre esta edição o artigo intitulado *"Cidadania e Participação Infantil: algumas reflexões teóricas"* que tece importantes considerações sobre a infância e sua participação na sociedade.

O artigo *"A democratização do Ensino Superior a partir da implantação das políticas públicas de ações afirmativas"* tem por objetivo refletir sobre o processo de implantação das políticas públicas de ações afirmativas para a democratização do Ensino Superior.

Em *"Monteiro Lobato – Memórias da Emília: irreverência e crítica no discurso da boneca falante",* a autora destaca uma das mais importantes obras literárias para o público infanto juvenil no Brasil.

"A utilização da Performance Matemática Digital" é o título do relato de experiência que abre a segunda seção da revista, no qual as autoras narram uma experiência com alunos do 1º ano do ensino médio de uma escola da rede pública do estado do Rio de Janeiro.

"A capoeira como conteúdo da Educação Física escolar: um relato de experiência a partir do Estágio Supervisionado" apresenta uma das muitas possibilidades de vivência com a Capoeira no ambiente escolar, destacando as potencialidades e a relevância desse conteúdo cultural brasileiro.

No relato *"O uso do computador e outras tecnologias em sala de aula",* a autora traz sua experiência como professora mediadora da sala de informática em uma escola da rede municipal de Juiz de Fora.

O texto "Economia Doméstica e Matemática: uma combinação que deu certo" trata de uma experiência realizada em sala de aula, com alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, a partir do conteúdo: sistema monetário.

Finalizando essa edição, *"O ensino da Língua Portuguesa a partir dos gêneros textuais: influências da formação continuada de professores alfabetizadores"* apresenta o trabalho desenvolvido por uma professora e o processo de reestruturação de sua prática a partir da inserção no Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/ PNAIC.

Encerramos o ano de 2015 com a esperança de termos contribuído para a reflexão, os estudos e a práxis educativa e desejamos a todos uma leitura crítica e prazerosa!

Andréa Borges de Medeiros
Subsecretária de Articulação das Políticas Educacionais

SUMÁRIO

ARTIGOS

CIDADANIA E PARTICIPAÇÃO INFANTIL: ALGUMAS REFLEXÕES TEÓRICAS *9*

Michele Guedes Bredel

A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR A PARTIR DA IMPLANTAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS: BREVES REFLEXÕES *24*

Josiane Silva

MONTEIRO LOBATO – *MEMÓRIAS DA EMÍLIA*: IRREVERÊNCIA E CRÍTICA NO DISCURSO DA BONECA FALANTE *39*

Regina Terezinha de Oliveira Ferreira

RELATOS

A UTILIZAÇÃO DA PERFORMANCE MATEMÁTICA DIGITAL - PMD - NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE NOÇÃO DE FUNÇÃO *58*

Esmênia Furtado Parreira Ferreira
Liliane Guedes Baio Camponez
Liamara Scortegagna

A CAPOEIRA COMO CONTEÚDO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: um relato de experiência a partir do Estágio Supervisionado *72*

Alan Delon dos Santos Porcino
Denise de Souza Destro

O USO DO COMPUTADOR E OUTRAS TECNOLOGIAS EM SALA DE AULA *82*

Vera Moreira Lemos Nery da Silva

ECONOMIA DOMÉSTICA E MATEMÁTICA: UMA COMBINAÇÃO QUE DEU CERTO – relato de experiência com alunos do 2º Ano do Ensino Fundamental *93*

Luciana Pires Alvim

O ENSINO DA LINGUA PORTUGUESA A PARTIR DOS GENEROS TEXTUAIS: INFLUÊNCIAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES *99*

Analina Alves de Oliveira Muller
Milena Guerra Scarato Lopes

ARTIGOS

CIDADANIA E PARTICIPAÇÃO INFANTIL: ALGUMAS REFLEXÕES TEÓRICAS

Michele Guedes Bredel de Castro[1]

RESUMO

O presente artigo, recorte da tese de doutorado em Educação da autora, objetiva tecer algumas reflexões teóricas sobre a infância e sua participação na sociedade. Para isso, dialoga com autores que vêm refletindo e discutindo as questões da criança como partícipe ativo nas agendas seja políticas, sociais, culturais, tais como Sarmento (2006, 2007, 2008), Fernandes (2005, 2007), Tomás (2001, 2006, 2007). Estruturou-se o texto abordando primeiramente o conceito de participação e sua relação com a infância, para em seguidaapresentar uma discussão sobre os graus ou modalidades de participação, e, finalizar apresentando as relações de poder inerentes à participação infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Participação infantil – Infância – Cidadania.

ABSTRACT

This work aims to discuss theorical reflections about the childhood and the participation in society. For this, it is based on in the discution of Sarmento (2006, 2007, 2008), Fernandes (2005, 2007), Tomás (2001, 2006, 2007) about the child as participant in the social, politics and cultural concerns. The text begins with the participation concept and its childhood relationship then presents a discussion about the modality of the participation. Lastly, presents the relations of the reach of the child's participation.

KEYWODS: Child's participation, Childhood, Citizenship

[1] Doutora em Educação/UFF. Professora efetiva da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora/MG.

INTRODUÇÃO

Esclarecer o caminho de um texto é, sempre, uma maneira de, ao mesmo tempo, solucionar as dificuldades e bloqueios iniciais e deslocar a leitura e os leitores para um projeto mais amplo. Assim sendo, o presente texto, recorte da tese de doutorado em Educação da autora[2] tem como proposta compartilhar algumas reflexões teóricas sobre a infância e sua participação na sociedade. Para isso, dialoga com autores que refletem e discutem as questões da criança como partícipe ativo nas agendas seja políticas, sociais, culturais, tais como Sarmento (2006, 2007, 2008), Fernandes (2005, 2007), Tomás (2001, 2006, 2007). Estruturou-se o texto abordando primeiramente o conceito de participação e sua relação com a infância, para em seguida apresentar uma discussão sobre os graus ou modalidades de participação, e, finalizar apresentando as relações de poder inerentes à participação infantil.

Nos dias atuais a infância adquiriu um status de destaque. Há um campo emergente de estudos e uma temática de natureza inter e multidisciplinar, que traz como tese principal o fato de que as crianças participam coletivamente da sociedade e são dela sujeitos, porque interagem com as pessoas, com as instituições, posicionam-se frente aos adultos e desenvolvem estratégias de luta para participação no mundo social.

As crianças se expressam, criam redes de interação e sociabilidade, apropriam-se do espaço, do tempo e dos recursos oferecidos pelo mundo adulto, incorporando as práticas familiares, os controles exercidos pela escola, as informações divulgadas pela mídia, o que as retira da perspectiva de passividade e as coloca no lugar de atores sociais (LOPES, 2008, 2008/2009).

[2]O trabalho de doutoramento intitulado “O direito da criança à participação no processo educativo: o que dizem os documentos legais, os adultos e as crianças da educação infantil?”, teve como objetivo compreender o papel que a criança ocupa como sujeito de direitos à participação no ordenamento legal nas práticas pedagógicas de duas instituições de educação infantil.

Participação: gênese, conceito e relevância para a infância

O conceito de participação tem múltiplos significados que se relacionam entre si. É muito complexo, originando, muitas vezes, uma multiplicidade de (re) interpretações, (re) construções e (re) significações (FERREIRA, 2004).

Falar de participação é falar de uma atividade espontânea, que etimologicamente se caracteriza como a ação de fazer parte, tomar parte em (CUNHA, 1982), mas é também falar de um conceito multidimensional que está relacionado a variáveis como o contexto onde se desenvolve as circunstâncias que o afetam, as competências de quem o exerce ou ainda as relações de poder que o influenciam.

Se considerar que participação é também sinônimo de voz, ação e construção da autonomia e que criança é, etimologicamente, aquele que não fala (CUNHA, 1982): como pode falar aquele quem não tem voz? Ou então: como pode falar aquele que apesar de ter voz, é uma voz sem eco na sociedade adulta?

De acordo o dicionário eletrônico Houaiss e Villar (2001) da Língua Portuguesa participar significa fazer saber, informar, anunciar, comunicar.

Fernandes (2005, p.152) afirma que “a participação é, sem dúvida, um fator decisivo e poderoso para compreender a exclusão ou inclusão dos cidadãos nos processos de negociação e tomada de decisão acerca dos seus quotidianos” Parafraseando Tomás (2006), participar significa influenciar diretamente nas decisões e no processo em que a negociação entre adultos e crianças é fundamental, um processo que pode integrar tanto as divergências como as convergências dos objetivos pretendidos, que resultam num processo híbrido.

A participação infantil assumiu, na segunda modernidade, um lugar de destaque e preocupação em grande parte dos discursos científicos produzidos acerca da infância. Verifica-se significativos avanços no que tange à investigação e intervenção social participativa com crianças, quer seja na produção bibliográfica sobre os princípios éticos, presentes nos processos de investigação com crianças

(ALDERSON, 2005; FARIA, 2002; FERNANDES, 2005; KRAMER, 2002; TOMÁS, 2006); seja na produção bibliográfica acerca da efetiva participação da criança nos espaços educativos políticos e sociais (ANTUNES, 2004; FERNANDES, 2005; STROISCH, 2005; TOMÁS, 2006)

Um dos fatores que contribui para o crescimento da valorização da participação infantil foi a promulgação da Convenção dos Direitos das Crianças (CDC) em 1989, que articulou a proposta de participação infantil por meio dos seguintes direitos: direito à livre expressão e respeito às suas opiniões (artigos 12º e 13º); direito à associação (artigo 15º); direito à liberdade de pensamento e à escolha da religião (artigo 14º).Quatro aspectos da vida das crianças foram contemplados: o direito à vida, ao desenvolvimento, à proteção e à participação.

Segundo Lansdown (1998), a participação é um direito substantivo que permite às crianças desempenharem um papel de protagonista na sua própria vida, em vez de serem simplesmente beneficiários passivos do cuidado e da proteção dos adultos. Contudo, como acontece com os adultos, a participação democrática não é só um fim em si mesmo, é também um direito processual, mediante o qual é possível realizar outros direitos, obter justiça, influenciar os resultados e denunciar abusos de poder.

A forma intensa e insistente como a participação infantil tem se afirmado nos campos teóricos e de intervenção social pode levar a crer que se está perante um fenômeno novo, mas o fato é que as crianças sempre participaram na vida social. É possível encontrar testemunhos históricos da presença infantil no espaço doméstico, na comunidade, na esfera econômica, nos contextos de guerra. Esses testemunhos sustentam imagens do envolvimento das crianças nas arenas de ação dos adultos, sem, assumirem os contornos que nesta reflexão pretende-se atribuir ao conceito de participação.

Este envolvimento foi historicamente mais sustentado no interesse superior dos adultos do que no interesse superior das crianças, uma vez que se caracteriza

por uma ação adulto-centrada de manipulação das crianças, sem atender às suas reais necessidades, interesses e direitos.

Certamente, o fenômeno da participação infantil, não é novo. Constitui-se uma das mais reivindicadas dimensões do discurso pedagógico da modernidade – sobretudo a partir de autores como Rousseau, Ferrière, Dewey, Freinet, entre outros tendo a desejada formação para emancipação do sujeito como objetivo.

Modalidades de participação

A visibilidade e as modalidades de participação das crianças não são consensuais e a grande questão é saber como é possível, por um lado, reivindicar competência, espaço de ação e intervenção das crianças no exercício dos seus direitos e dependendo do seu grau de dependência e vulnerabilidade, por outro lado, enfatizar o quanto precisam da proteção adulta.

São muitas as escalas e possibilidades da participação infantil e são variadas as teorias sobre a participação infantil, algumas das quais têm tido uma influência decisiva nos programas e nas práticas internacionais. É o caso da Escada de Participação de Rogert Hart, um dos principais teóricos da participação infantil, influenciado pela tipologia estabelecida por Arnstein.

O autor identifica vários níveis de participação das crianças e as classifica em duas etapas. Primeiro a etapa de não participação que correspondente aos degraus mais baixos na escada proposta por ele: manipulação, decoração e tokenismo (simbolismo). E a segunda, a etapa de participação é dividida em quatro graus, a saber: delegação com informação consulta e informação, iniciativa adulta com partilha de decisões com a criança, processo iniciado e dirigido pelas crianças.

As crianças participam numa grande variedade de atividades na sua vida cotidiana, por exemplo, em jogos, desporto, aulas, cerimônias religiosas e atividades artísticas. Contudo, no contexto dos direitos humanos e direitos das crianças, participar significa mais do que fazer parte. A participação exige

condições como, por exemplo, o nível de desenvolvimento; as oportunidades educativas, assim como o próprio bem-estar das crianças, são determinantes para fomentar as suas capacidades de participação. Ela também é condicionada por diversos fatores que afetam a habilidade da criança para participar: desenvolvimento emocional, competência para identificar diferentes perspectivas, a classe social, a auto-estima, entre outras (HART, 1992).

Shier (2001) apresenta outra proposta, que apesar de ser inspirada pelo modelo inicial proposto por Hart (1992), explora, no entanto, diferentes aspectos do processo de participação infantil. Cumpre ressaltar, que uma característica interessante nas teorias elaboradas "pós-escada de participação" de Hart (1992) é a (re) leitura que os investigadores fazem da sua teoria. São várias as críticas à Escada de Participação de Hart: desde o uso inadequado dela, pelo fato de implicar uma sequência, e uma hierarquia de valor; até pelo fato de que não é possível generalizar todos os contextos em que a participação ocorre e nem todos os grupos (FERNANDES, 2005; TOMÁS, 2006; TRILLA E NOVELLA, 2001).

A proposta de Shier (2001) não contempla níveis de não participação (a manipulação, a decoração e o *tokenismo*), iniciando a sua sistematização das atitudes positivas face à participação. Ao contemplar três graus de responsabilidade em cada nível de participação – abertura, oportunidades e obrigações – este modelo exige que os indivíduos e/ou organizações implicados no processo da participação infantil clarifiquem a sua intervenção acerca da natureza que a mesma poderá assumir. O grau da abertura ocorre sempre que o indivíduo assume uma responsabilidade ou mostra interesse em trabalhar de uma determinada maneira. O grau da oportunidade caracteriza o momento em que se questiona o tipo de estratégias a desenvolver, no sentido de inserir as crianças no processo. Para tal, deve-seconsiderar as suas competências e conhecimento. O grau da obrigação decorre da consideração da participação das crianças como uma questão e exigência política.

O modelo de Shier (2001) considera cinco níveis crescentes de participação das crianças. Estes níveis vão desde atitudes mais elementares, como é a

capacidade do adulto de ouvir as crianças; de apoiar à expressão destas; de considerar as suas opiniões. Até o seu envolvimento na tomada de decisões e, finalmente, o seu protagonismo na referida tomada de decisão.

Para ser significativa e efetiva, segundo O´Kane (2005), a participação requer quatro elementos chave: um processo contínuo das crianças e a intervenção ativa na tomada de decisões em distintos níveis nas questões que lhes dizem respeito; intercâmbio de informações e diálogo entre as crianças e os adultos na base do respeito mútuo e propriedade compartilhada; o poder, nas mãos das crianças, de modelar tanto o processo como os resultados.E, finalmente, o reconhecimento de que a capacidade, experiência, e interesses das crianças, que estão em desenvolvimento constante, desempenham um papel de extrema importância no momento de determinar a natureza da sua participação.

Trilla e Novella (2001) propõem outra tipologia de participação infantil, em que são consideradas quatro possibilidades: a participação simples, que caracteriza o ato de tomar parte num determinado processo como espectador, sem intervir na sua preparação; a participação consultiva, que pressupõe uma atitude de escuta das crianças sobre os assuntos que lhe dizem direta ou indiretamente respeito; a participação projetiva, que pressupõe que as crianças sintam que o projeto é seu, participando em todos os momentos. E, finalmente, a metaparticipação, na qual as crianças pedem, constroem novos espaços e mecanismos de participação.

Os autores tentam ampliar o espectro compreensivo do sentido e das formas da participação infantil porque, segundo eles, em cada um dos níveis propostos existem gradações e matizes que permitem uma maior aproximação aos elementos que devem ser considerados no estudo desta temática (CORREA, 2003). Segundo os mesmos autores, existem quatro critérios ou fatores modeladores da participação: implicação, informação/consciência, capacidade de decisão e compromisso/responsabilidade. Defendem que há um aumento progressivo em relação à complexidade da participação.

Reddy e Ratna (2002) criticam a Escada de Participação proposta por Hart porque consideram que esta não representa níveis de participação da criança, mas identifica a variação de papéis que os adultos atribuem e assumem em relação à participação das crianças. Isso demonstra, para as autoras, o controle, a influência e as responsabilidades que os adultos têm sobre o processo de participação infantil. Criticam ainda o termo “escada” porque implica uma sequência e consideram que nem sempre um nível conduz necessariamente ao nível seguinte. Estas autoras apresentam uma versão crítica da teoria de Hart (1992) e defendem que existem diversas formas de participação infantil: resistência ativa; barreiras; manipulação; decoração; tokenismo; tolerância; indulgência; crianças designadas, mas informadas; crianças consultadas e informadas; adulto inicia e partilha decisões com as crianças; crianças iniciam e partilham decisões como os adultos; crianças iniciam e dirigem; iniciado e dirigido por crianças e adultos.

Fernandes (2005), com base nas propostas elaboradas por Hart (1992) e Shier (2001) sobre as modalidades de participação infantil, define três patamares de participação das crianças na investigação. No primeiro, o patamar da mobilização, o processo é iniciado pelo adulto, a criança é convidada a participar. No segundo, o patamar da parceria, o processo é desenvolvido entre crianças e adultos. No terceiro, o patamar do protagonismo, a ação depende exclusivamente da criança.

Não devemos reduzir a participação das crianças a um conjunto de procedimentos formais ou níveis de participação apenas para legitimar um princípio ou procedimento jurídico. Não se trata de uma questão jurídica já que, se centrarmos aí a discussão e o enfoque, corre-se o risco da participação infantil sofrer um processo de regulação social que submete a reivindicações das/pelas/com as crianças aos desígnios do Estado ou de agências supranacionais ou de determinados grupos. É importante reconhecer a dimensão jurídica, uma das dimensões no processo e não o processo em si próprio. É necessário resgatar o aspecto político, apesar das possibilidades de participação

das crianças na organização dos espaços públicos serem praticamente inexistentes, porque há uma persistente cultura de marginalização das crianças.

Poder e participação infantil

A questão do poder apresenta-se como uma questão essencial para compreender a participação das crianças na sociedade. Recorre-se neste texto às contribuições de Foucault (2005) e Elias (1994) para uma reflexão acerca do poder. Quer Foucault (2005), quer Elias (1994) acentuam a importância de compreender o poder através da sua dimensão relacional. Ambos consideram que o poder se caracteriza pelo seu caráter difuso e polimorfo, considerando importante a análise das mudanças que ocorreram e ocorrem na estrutura das relações da vida cotidiana.

Para Elias(1994, p. 53) o poder,

> ...é um aspecto de uma relação, de cada uma das relações humanas. Tem a ver com o fato de existirem indivíduos ou grupos de indivíduos que podem reter ou monopolizar aquilo que os outros necessitam (...) quanto maiores são as necessidades, maior é a proporção de poderes que os primeiros assumem. Por outro lado, os indivíduos a quem são negados os meios para satisfazer as suas necessidades possuem geralmente algo de que carecem e que, por sua vez necessitam aqueles que os monopolizam.

Para Foucault (2005, p. 113),

> O poder é concebido como um conjunto de ações sobre ações possíveis; ele opera sobre o campo de possibilidades onde se inscrever o comportamento dos sujeitos atuantes: incita, induz, contorna, facilita ou torna mais difícil, alarga ou limita, torna mais ou menos provável; no limite, constrange ou impede completamente; mas é sempre uma maneira de agir sobre um ou vários sujeitos atuantes, na medida em que agem ou em que são susceptíveis de agir. Uma ação sobre ações.

Como é que o poder, tal como o definem os dois autores, está relacionado à participação das crianças na sociedade?

Antes de qualquer coisa é preciso considerar que o poder é tecido nas relações que se estabelecem entre o grupo geracional dos adultos e o grupo geracional das crianças. O grupo geracional dos adultos monopoliza e circunscreve aquilo que são as necessidades, as vontades, as ações das crianças, as quais, numa posição de dependência, se situam na situação de desprovidas de poder e, portanto, dependentes dos primeiros.

Parece, no entanto, que no exercício do poder é necessário considerar que as relações entre ambos os grupos geracionais não são lineares, havendo influências recíprocas, tanto maiores quanto maior for a conscientização da criança face à possibilidade de participar nos assuntos que lhe dizem respeito (MAYALL, 2005). Se é possível considerar que o grupo geracional dos adultos tem maior conhecimento, maior influência e, portanto maior poder em relação ao grupo geracional das crianças, também não é linear ou isento de importância o fato de estas mesmas crianças, através das suas ações ou reações acerca do poder que sobre elas é exercido, influenciem a forma como os adultos entendem o mesmo poder.

Parece importante considerar a participação das crianças como um princípio que, estritamente ligado aos seus cotidianos, se imponha também como mecanismo de reorganização das relações entre adultos e crianças que, para ser efetivo, terá que estar implicado na realidade social que é significativa para a criança.

Além disso, a participação das crianças deverá ser um processo genuíno decorrente dos sentidos e dos significados que estas lhe atribuem.Senão corre-se o risco de ela não passar da ideia defendida por Martins e Neves (2000, p. 60) quando referem que "...o poder que nos intima à participação é uma nova forma de poder disciplinar que atravessa toda a sociedade".

Quando a participação das crianças é encarada como um processo controlado pelas instâncias educativas, sociais ou outras, legitimado por elas

como estratégia de normalização de determinados princípios e práticas, sem os relacionar com os cotidianos concretos de existência das crianças, com as suas vontades, necessidades e direitos. Falar de participação infantil não passará de mais um lugar comum esvaziado de significado e de efetiva importância para a construção dos cotidianos de cidadania das crianças.

As crianças parecem, então, concordando com Mayall (2005), continuar sem nenhuma garantia de liberdade de expressão e pouca liberdade da supervisão adulta, mesmo quando estão fora da infância e o jogo se chama participação: "o paternalismo pós-moderno já não diz: "Calem-se crianças, eu sei o que é melhor para vocês", mas prefere dizer: "falem crianças, eu sou a vossa voz" (p. 130). Desta forma a questão dos direitos de participação das crianças assumirá, mais uma vez, a face da regulação e controle que em nada valoriza a imagem da criança cidadã e reivindicativa dos seus direitos.

Parece que a participação infantil terá que seguir outros caminhos. Esses atalhos terão que passar, inevitavelmente, pela consideração da “ideologia do cuidado” (PROUT, 2000), ou seja, pela ideologia resultante das transformações de que a família moderna tem sido alvo, que levaram, entre outros aspectos, à institucionalização, cada vez mais precoce e prolongada das crianças. Passando a criança grande parte do seu tempo em contextos formais de atendimento, a intervenção terá que basear-se num paradigma que associe direitos de proteção, provisão e participação de uma forma interdependente. Ou seja, que atenda a criança enquanto um sujeito de direitos, que para além da proteção, necessita também de margens de ação e intervenção no seu cotidiano. É a defesa de um paradigma impulsionador de uma cultura de respeito pela criança cidadã: de respeito pelas suas vulnerabilidades, mas de respeito também pelas suas competências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, falar da participação das crianças implica considerá-las como atores sociais com competências para desenvolver ações sociais dotadas de sentido, nas distintas interações que vão estabelecendo com os outros indivíduos, sejam eles adultos ou crianças. Envolve, também, considerar o percurso de vida do indivíduo e a forma como aí vai desenvolvendo a sua ação individual. Por outro lado, é necessário considerar uma dimensão mais alargada de participação – a dimensão sócio-política. Esta dimensão sócio-política implica que o indivíduo seja competente para desenvolver uma ação desencadeadora de influência. Neste sentido, Sarmento (2006) defende que a participação é um modo de exercício de uma ação influente num contexto concreto. Requer o exercício do poder de decisão, indo desta forma para além da ação, que apesar de ter intencionalidade, pode não ter poder, ser circunscrita, limitada e não ter possibilidade de influenciar o espaço coletivo.

São muitas as controvérsias associadas à participação infantil. Para além dos desafios já apresentados, acresce a ausência de direitos e/ou violação dos direitos das crianças, e as formas como os vários países os têm combatido (pedofilia, tráfico, maus-tratos, etc.).

Outro desafio que a participação infantil e as crianças enfrentam é a ausência de conhecimento dos direitos das crianças pelo público. Neste sentido, faz-se necessário a criação de espaços para discussão e debate junto à sociedade a respeito da situação da infância na atualidade, incluindo os seus direitos.

Atualmente, a infância é um grupo social com um conjunto de direitos reconhecidos no campo dos princípios, apesar da sua escassa aplicabilidade nos cotidianos de muitas crianças. Sendo assim, é essencial o desenvolvimento de esforços que assegurem a sua participação, uma vez que a participação infantil é uma ferramenta importante para a construção de espaços de cidadania na infância.

REFERÊNCIAS

ALDERSON, Priscilla. As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 91, Maio/Ago. 2005, p. 419-442.

ANTUNES, Karine Maria. **Dimensões política e pedagógica da participação da criança na escola: um estudo de tipo etnográfico.** 2004. 164 p. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

CORREA, Esperanza. **La participación infantil desde la recreación.** III Simposio Nacional de Vivencias y Gestión en Recreación, Bogotá, Colômbia, 2003.

CUNHA, A. G. **Dicionário etimológico Nova fronteira da língua portuguesa**. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1982.

ELIAS, Norbert. **Conhecimento e poder.** Madri, Edições da Piqueta, 1994.

FARIA, Ana Lúcia Goulart; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias. (Org.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. São Paulo: Autores Associados, 2002.

FERNANDES, Natália. **Infância e Direitos: Participação das Crianças nos Contextos de Vida – Representações, Práticas e Poderes**. 2005. 385 p. Tese de doutorado. Universidade do Minho, Braga, 2005.

___.**Os direitos das crianças nas encruzilhadas da protecção e da participação.** Disponível em: http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/dircriencpropar.pdf. Acessado em: 10/12/07.

FERREIRA, Maria Manuela Martinho. **A gente gosta é de brincar com os outros meninos!** Coleção Ciências da Educação. Edições Afrontamento: Porto, n. 19, 2004.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 13 ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

HART, Roger. **Children's participation: from tokenism to citizenship.**Florence: UNICEF/InternationalChildDevelopment Centre, 4. 1992.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. **Dicionário eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva/Instituto Houaiss, 2001. CD-Rom 1.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas da pesquisa com crianças. **Caderno de Pesquisa:** São Paulo, n.116, p.41-59, jul. 2002.

MAYALL, B. Conversas com crianças. Trabalhando com problemas geracionais. *In*: CHRISTENSE, Pia; JAMES, Allison. **Investigação com Crianças: perspectivas e práticas.** Editora Escola Superior Paula Frassinetti, 2005, p. 123-142.

LANSDOWN, G. La creación de escuelas centradas en el nino. In: **Actas do congressoLa participación de niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los Derechos del Niño: visiones y perspectivas**. Bogotá: UNICEF, 1998, p. 59-70.

LOPES, Jader Janer Moreira. É coisa de criança: reflexões sobre geografia da infância e suas possíveis contribuições para pensar as crianças. *In:* VASCONCELLOS, Tânia. **Reflexões sobre infância e cultura.** Niterói: Eduff, 2008.

___. As crianças, suas infâncias e suas histórias: mas por onde andam suas geografias? *In:* **Educação em foco**. Juiz de Fora, v.13, n. 2, set/fev 2008/2009, p. 31-44.

MARTINS, M. L., NEVES, J.P. As lágrimas amargas da participação: como pensar o "poder" a partir de Michel Foucault. **Cadernos do Noroeste**, Série Sociologia, 13(2), 2000, p. 51-65.

O'KANE, Claire. O Desenvolvimento de técnicas participativas: facilitando os pontos de vista das crianças acerca de decisões que as afectam. *In:* CHRISTENSE, Pia; JAMES, Allison. **Investigação com Crianças: perspectivas e práticas**. EditoraEscola Superior Paula Frassinetti, 2005, p. 143-169.

PROUT, Alan. Children's participation: control and self-realisation in British Late Modernity. **Children e Society,**14, 2000, p. 304-315.

REDDY, Nandana e RATNA, Kavita.**A Journey in Children's Participation**. India: Concerned for WorkingChildren. 2002.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Participação social e cidadania das crianças. *In:* RODRIGUES, David (org.), **Inclusão e Educação. Doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Summus Editorial. 2006, p. 141-159.

___. Visibilidade social e estudo da infância. In: SARMENTO, Manuel Jacinto. VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos (Org.). **Infância (in)visível.** Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2007.

___. Porque ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. *In:* CRUZ, Silvia Helena Vieira. **A Criança fala: a escuta de criança em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

SHIER, H. Pathways to participation: openings, opportunities and obligations: a new model for enahncing children's participation in decision-making, in line with article 12.1 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. **Children e Society**, 15 (2), 2001, p. 107-117.

STROISCH, Sandra Regina Gonzaga. **Professora, posso falar? Um estudo sobre a participação da criança na atividade de ensino**. 2005. 254 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

TOMÁS, Catarina Almeida. Posso falar? De um direito adquirido a um direito subtraído. **Revista Infância e Juventude,** 01(2), 2001, p. 93-106.

___. **Há muitos mundos no mundo… Direitos das Crianças, Cosmopolitismo Infantil e Movimentos Sociais de Crianças - diálogos entre crianças de Portugal e Brasil**. 2006. 303 f. Tese de doutorado. Universidade do Minho, Braga, 2006.

TOMÁS, Catarina Almeida. Participação não tem idade. Participação das crianças e cidadania da infância. **Contexto e Educação**, v. 78, 2007, p. 45-68.

TRILLA, J., NOVELLA, A. Educación y participación social de la infancia. **Revista Ibero-Americana de Educación**, n. 26, 2001, p. 137-164.

A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR A PARTIR DA IMPLANTAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS: BREVES REFLEXÕES

Diógenes Pinheiro [1]
Josiane Silva[2]

RESUMO

O presente artigo apresenta um recorte de uma pesquisa de mestrado em andamento, cujo objetivo é apresentar uma breve reflexão sobre o processo de implantação das políticas públicas de ações afirmativas para a democratização do Ensino Superior. A pesquisa terá como fonte os dados da Universidade Federal de Juiz de Fora, que foi uma das pioneiras na adoção de sistemas de cotas no Brasil. A intenção da pesquisa é analisar o processo de formulação, implementação /readequação das referidas políticas, considerando critérios étnico-raciais. Essa experiência foi essencial para observar que a participação dos negros no Ensino Superior ainda é tímida e a partir dessa constatação, considerou-se importante suscitar reflexões sobre as desigualdades sociais e econômicas no país e como esse processo culmina na exclusão de determinados grupos da sociedade, em certos níveis de ensino.

PALAVRAS CHAVE: Ações Afirmativas, Políticas Públicas, Ensino Superior.

ABSTRACT

This article presents part of a master's research in progress whose goal is to present a brief reflection on the implementation process of public policies of affirmative action for the democratization of higher education. The research will have as source data from the Federal University of Juiz de Fora, which was a pioneer in the adoption of quota systems in Brazil. The intent of the research is to analyze the formulation, implementation / realignment of these policies, considering ethno-racial criteria. This experience was essential to note that the participation of Blacks in Higher Education is still timid and from this fact, it was considered important to raise reflections on the social and economic inequalities in the country and how this process culminates in the exclusion of certain groups of society, certain levels of education.
KEYWORDS: Affirmative Action, Public Policy, Higher Education.

[1] Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Email de contato: diogenesunirio@hotmail.com).
[2] Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Email de contato: josianesilva175@gmail.com.

INTRODUÇÃO

No presente artigo propôs-se a refletir, de forma breve, sobre o processo de implantação das ações afirmativas visando a democratização do Ensino Superior em determinada Instituição Federal. Tomou-se como referência as experiências vivenciadas ao longo da trajetória acadêmica da pesquisadora, que foram determinantes para definição e condução da temática central da pesquisa. Como eixo principal de análise. Utilizou-se os pressupostos teórico/conceituais de alguns autores que abordam o reconhecimento das desigualdades entre os diversos grupos da sociedade, combatendo equívocos existentes a partir da aplicação de políticas públicas.

O fato de a pesquisadora ser uma afrodescendente, que percorreu uma trajetória acadêmica em uma Universidade Federal foi determinante, pois em virtude dessa vivência floresceram algumas inquietações sobre esse universo, onde vigoram relações da elite intelectual da sociedade. Sempre observou o quanto era – e ainda é – mínima a participação dos negros no sistema de ensino. Essa constatação esteve presente também nos anos de escolarização da Educação Básica.

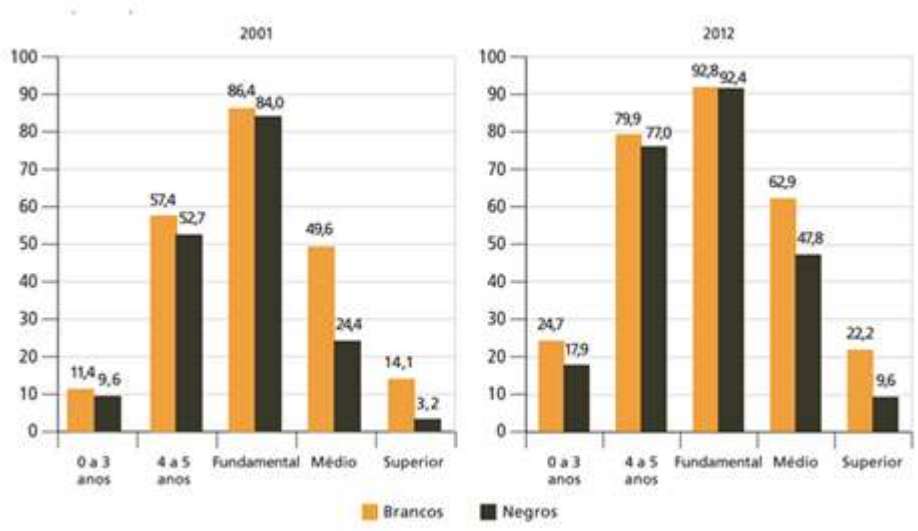
Essa questão da sub-representação de determinados grupos da sociedade no Ensino Superior é uma temática que tem sido abordada por vários autores e, entre eles, pode-se destacar os estudos de Barcelos (1992), Hasenbalg e Silva (1992), Henriques (2001), Queiroz (2002), Teixeira (2003) e Gomes e Martins (2004), quando indagam a igualdade de oportunidades no sistema educacional brasileiro.

A escolarização de certos indivíduos no Brasil ocorre de forma díspar, segundo sua raça (Henriques, 2001). Nesta perspectiva, o mesmo autor, em seu estudo intitulado "Desigualdade Racial no Brasil", oferece subsídios para o entendimento de que, em média, o jovem branco com idade média de 25 anos, tem aproximadamente 8,4 anos de tempo de estudo, ao mesmo tempo em que, o

jovem negro, com a mesma idade, tem 6,1 anos de estudo, gerando uma diferença percentual de 2,3 anos de estudo.

Essa diferença acentua-se quando se observa a taxa de escolarização líquida de brancos e negros, de acordo com o nível de ensino. O gráfico abaixo demonstra que ao longo dos anos, ainda que tenha havido um aumento no número de negros no Ensino Superior, a distorção em relação ao número de brancos ainda existe e é significativa. Em relação ao Ensino Médio, houve uma diminuição considerável, enquanto que, no Ensino Fundamental as taxas de escolarização equipararam-se.

Gráfico 1: Taxa de escolarização líquida, de acordo com a cor
(PNAD, BRASIL 2001, 2012)



Fonte: Situação social da população negra por estado, IPEA, 2014, P.20.

Entende-se que, essa variação pode ser atribuída a inúmeros fatores, entretanto, não se pode furtar de dizer que, mesmo que os percentuais tenham sofrido uma diminuição, a desigualdade ainda pode ser constatada, revelando assim a dificuldade de acesso de determinada camada da população aos níveis de ensino mais elevados. Diante dessa realidade, Passos et al, 2007, p.30, expõe alguns fatores que ajudam a entender a questão da dificuldade de acesso:

> O ingresso e a permanência dos investigados na Universidade expõem a problemática das desigualdades educacionais entre as classes sociais e o funcionamento do campo universitário. A dificuldade de ingresso das classes populares, face à seletividade materializada nos processos de seleção escolar, e no geral, à baixa competitividade dos estudantes dessa categoria social, evidencia quão restrito é seu acesso ao nível superior de ensino. O funcionamento do sistema de ensino faz com que as desigualdades sociais transmutem-se em desigualdades escolares, evidenciando o seu papel na transmissão do poder e dos privilégios.

A escravidão e exploração do trabalho dos negros fizeram com que eles fossem subalternizados e submetidos a uma cultura dominante, que renegava um reconhecimento social, deixando de forma equânime as oportunidades.

As desigualdades econômicas, culturais e políticas entre os diversos grupos que constituem o Brasil, permeiam as relações nas instituições, que se refletem na falta de reconhecimento racial e igualdade de classes na sociedade contemporânea e acesso ao sistema de ensino.

Caracterizando o objeto e o universo de pesquisa

A aproximação com a temática proposta se deu ainda na graduação, onde foram desenvolvidos trabalhos sobre as políticas públicas de ações afirmativas para democratização do Ensino Superior e invisibilidade de determinados grupos no sistema educacional brasileiro.

Pretendendo ir mais além na discussão e reflexão da questão, estes entrecruzamentos deram origem a uma proposta de estudo para o Mestrado em Educação, buscando obter um maior entendimento sobre o assunto. Nesse momento, o objeto de estudo é uma análise do processo de implementação das políticas públicas de ações afirmativas para democratização do Ensino Superior, da Universidade Federal de Juiz de Fora, procurando mapear os principais aspectos envolvidos na formulação, implementação/readequação dessa política na instituição, após da sanção da Lei Federal nº 12.711 de 29/08/2012, que dispõe

sobre o ingresso nas Universidades Federais e nas Instituições Federais de Ensino Técnico de nível médio e dá outras providências.

Após a Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância, ocorrida em 2001, na África do Sul, iniciou-se um intenso movimento de discussão sobre as políticas de ações afirmativas no Brasil, assim como a importância de sua implantação para democratização das oportunidades nas Instituições de Ensino Superior, porém isso não se traduziu na aplicação instantânea, assim como SANTOS (2012) aponta:

> Embora a luta pelas políticas de ações afirmativas (PAA) seja antiga e os movimentos sociais negros desde longa data defendam sua implantação, foi a partir de Durban que o Brasil passou a experimentá-las de forma mais sistemática. Na sua origem, estas políticas vieram como cotas ou reserva de vagas em Instituições de Ensino Superior (IES). Isto se deu de maneira voluntária em algumas IES e de forma compulsória noutras. Acreditamos que a posição do Brasil na Conferência da África do Sul foi determinante, pois passou a respaldar a reivindicação antiga e, também, a exigir de maneira mais contundente a adoção de tais políticas. (SANTOS, 2012, p.289)

A partir desse relevante marco, várias IES implantaram suas experiências, assim como a Universidade Federal de Juiz de Fora, onde o Conselho Superior aprovou a aplicação das cotas na instituição no ano de 2004. Foi uma forma de reconhecer a importância de tentar superar as desigualdades educacionais, como destacou a então reitora da universidade, Maria Margarida Martins Salomão, na ocasião da aprovação da resolução que instituiu as cotas na instituição:

> (...) o Sistema de Cotas não se trata apenas de um benefício para a sociedade, mas “do advento de novo patamar de desempenho pedagógico que exigirá de todos elevado comprometimento, que não se verificou até o presente momento, devido à homogeneidade das turmas (Beraldo et al, 2012, p.116).

A Lei Federal que estabelece a obrigatoriedade da aplicação das cotas, prevê uma reserva de vagas, considerando o critério renda, no qual 50% (cinquenta por cento) das mesmas serão destinadas aos estudantes provenientes

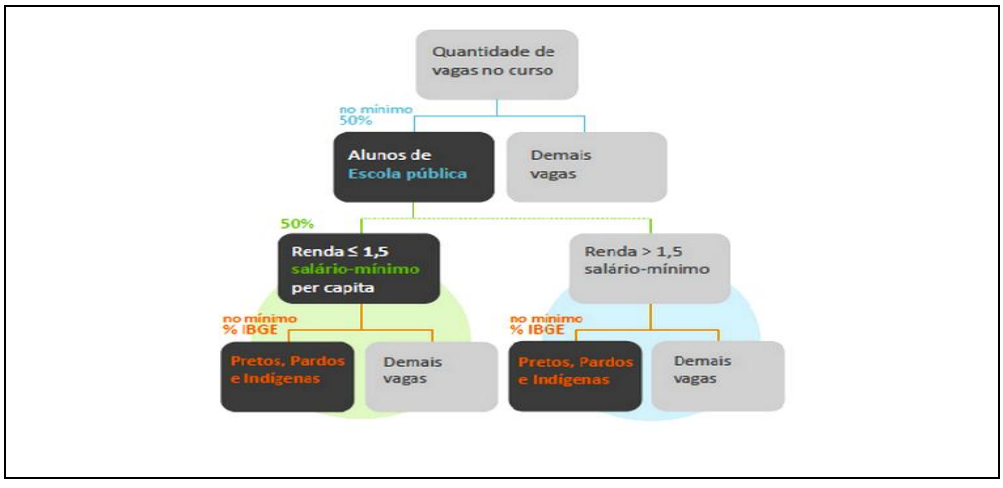
do ensino público, com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.

Existe ainda prevista uma sobrecota (25%), prevista no art. 3º, considerando critérios étnico-raciais:

> Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei [*para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas pública*] serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (BRASIL, Lei Federal 12.711, 2012, art. 3º).

A distribuição da divisão das vagas com base nos critérios de cota racial é feita segundo a proporção de sujeitos no Estado, onde se localiza a Instituição Federal de Ensino, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Esse fato simboliza que determinado local com maior número de negros, por exemplo, destinará maior número de vagas a esse grupo do que outros onde os índices forem inferiores. A figura abaixo ilustra essa divisão:

Figura 1: distribuição de vagas para ingresso às universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, segundo a lei nº 12.711 de 29/08/2012



FONTE: MEC

Cabe observar que existe, entre diversos autores (Pinto, 1995; Rosemberg, Piza, 1998-1999; Schwartzman, 1999; Petruccelli, 2000, 2002; Osório, 2003, entre outros), um longo debate a respeito das formas de classificação racial no país, constituindo-se como um argumento usado por muitos que se posicionam de forma contrária à adoção dessas políticas, assim como é posto no artigo "Autodeclaração de cor e/ou raça entre escolares paulistanos (as)":

> Com efeito, um dos argumentos usados para criticar programas de ação afirmativa com recorte étnico-racial é a 'dificuldade' de se definir quem é negro, quem é branco, quem é indígena – a classificação racial no Brasil não é 'objetiva'.(ROCHA el al, 2007,p.3)

Mesmo que não seja foco desse presente artigo, vale destacar que o ponto de vista da pesquisa sobre o conceito raça se alinha com a colocação de Guimarães (2014), pois aponta tendências e posicionamentos sobre as temáticas do estudo:

> (...) se as raças não existem num sentido restrito e realista de ciência, ou seja, se não são um fato do mundo físico, elas existem, contudo, de modo pleno no mundo social, produtos de modo de classificar e identificar que orientam as ações tomadas. (GUIMARÃES, 2014, p.64)

Sobre o percentual gradual de implantação das cotas, observa-se que o art. 8º, prevê que as instituições devem destinar a cada ano 25% das vagas previstas para cotistas no ano subsequente, ou seja, 12,5% do total de vagas em 2013, 25% em 2014, 37,5% em 2015, até atingir aos 50% em 2016.

O Poder Executivo é o responsável pelo monitoramento do programa, de acordo com o artigo 7º, da Lei Federal 12.711/2012 e em até 10 (dez) anos após a sanção, ou seja em 2022, deverá fazer uma avaliação para subsidiar a revisão do sistema de cotas nas instituições. Até que esse prazo expire:

> O Ministério da Educação e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República, serão responsáveis pelo acompanhamento e avaliação do programa de que trata esta Lei, ouvida a Fundação Nacional do Índio (Funai)." (BRASIL, Lei Federal 12.711, 2012, art. 6º).

O universo de análise considerado na pesquisa já adotava uma política de cotas desde 2006, sendo uma das instituições pioneiras na adoção dessa política pública. A instituição foi fundada em 1960, pelo então Presidente Juscelino Kubitschek, a fim de tornar-se um pólo acadêmico da zona da mata mineira. Atualmente, oferece trinta (37) cursos superiores de graduação, abrangendo as áreas de Ciências Humanas, Exatas e Saúde, atendendo aproximadamente dezoito mil, oitocentos e sessenta e oito alunos (18. 868), no ano de 2012.

Na instituição pesquisada o sistema de cotas foi implantado muito antes de a Lei Federal ser decretada. A reserva de vagas foi regulamentada pela Resolução nº 05/2005, que dispõe:

> Art. 1 ° - A implementação do Sistema de Cotas, no percentual previsto no art.2º da Resolução nº 16, de 04 de novembro de 2004, do Conselho Superior, dar-se-á observando-se a periodicidade seguinte:
> I – para o concurso vestibular de 2006, reservar-se-ão 30% das vagas, de todos os cursos, para egressos de escolas públicas;
> II – para o concurso vestibular de 2007, reservar-se-ão 40% das vagas, de todos os cursos, para egressos de escolas públicas;
> III – para o concurso vestibular de 2008, e para os que se seguirem até a ultimação do prazo previsto no art. 3º da Resolução nº 16, de 04 de novembro de 2004, do Conselho Superior, reservar-se-ão 50% das vagas, de todos os cursos, para egressos de escolas públicas.
> § 1º - Reservar-se-ão 25% das vagas a que se referem cada um dos incisos do caput deste artigo para autodeclarados negros.
> § 2º - Para o Programa de Ingresso Seletivo Misto referente ao triênio 2006-2008 e para os demais que se seguirem até a ultimação do prazo previsto no art. 3º da Resolução nº 16, de 04 de novembro de 2004, do Conselho Superior, reservar-se-ão 50% das vagas, de todos os cursos, para egressos de escolas públicas e, dentro deste percentual, uma reserva de 25% de vagas para autodeclarados negros. (UFJF, Resolução 05, 2005, art. 1º).

O sistema de cotas na instituição passou então a ser implantado a partir de 2006, com essa resolução que define os percentuais de aplicação e o critério para ingresso nos cursos de graduação. Essa experiência e o movimento de discussão instaurado no país, após a Conferência de Durban, também fizeram com que outras instituições de ensino superior aderissem às políticas de cunho afirmativo.

Tabela 1: Número total de vagas das Universidades Federal e número de vagas do sistema de cotas

Ano	Universidades Federais		Institutos Federais	
	Total	Cotas	Total	Cotas
2013	221.650	70.849	44.507	20.448
2014	243.383	98.121	52.414	24.222
Total	465.033	168.970	96.921	44.670

Fonte: Secretaria de Ensino Superior (Sesu/MEC). Novembro 2014.

A tabela demonstra que entre os anos apontados houve um crescimento percentual de 10% no número total de vagas, enquanto que o aumento percentual no número de vagas para cotistas foi de 38%. Nos Institutos Federais, o crescimento foi de 18%, considerando o mesmo período, em relação ao total das vagas para cotistas.

A questão do reconhecimento

As ações afirmativas, segundo de Gonçalves (2008) são um tipo de política pública elaborada pelo Estado, cujo objetivo é reverter o problema da sub-representação de minorias da sociedade. Considerando a questão racial, essas políticas focalizadas, que se constituem como um campo de estudo muito recente no Brasil, visam a inclusão dos negros no Ensino Superior, pautando-se na tese

da desigualdade racial, conforme aponta Henriques (2001, apud Gonçalves, 2008, p.280):

> "(...) [o autor] apresenta [no texto do IPEA intitulado 'Desigualdades Raciais no Brasil'] as conclusões de várias pesquisas sobre relações raciais que reforçam a tese da desigualdade estrutural entre brancos e negros na sociedade brasileira. A tese da desigualdade racial funda-se na comparação do desempenho social de negros e brancos com base em dados dos censos demográficos brasileiros.

Considerando essa instância problematizadora, as ações afirmativas foram elaboradas para atender às reivindicações de reconhecimento e redistribuição de determinados grupos sociais afim de superar os problemas de discriminação e desigualdades existentes.

Ao considerar tal perspectiva, a autora Nancy Fraser, em seus diversos estudos, concebe a possibilidade de aliar os dois tipos de reivindicação, sob a ótica da justiça social, mais ampla que somente a ética:

> (...) admitir a complexidade total dessas relações,tratando, tanto da diferenciação entre classe e status, como das interações causais entre eles, acolhendo a mútua irredutibilidade da distribuição e reconhecimento, assim como seu entrelaçamento na prática (FRASER, 2002, p.12)

Nessa perspectiva, as cotas raciais são consideradas como uma solução para enfrentar as desigualdades raciais e a exclusão social historicamente constituídas, uma vez que, a "(...) injustiça econômica e injustiça cultural normalmente estão imbricadas, dialeticamente, reforçando se mutuamente. O resultado é frequentemente um ciclo vicioso de subordinação cultural e econômica". (FRASER, 2001, p. 251).

Nessa versão da teoria do reconhecimento, denominada Modelo Status, o reconhecimento não se dá pela identidade específica de um certo grupo, mas por intermédio da condição dos que constituem esse grupo, como parceiros integrais no processo de interação social. Sob essa ótica, o não reconhecimento ocorre

quando esses sujeitos não participam das relações com equivalência de condições, restringidas pelas normas culturais existentes. A partir dessa ideia:

> (...) não reconhecimento, consequentemente, não significa depreciação e deformação da identidade de grupo. Ao contrário, ele significa subordinação social no sentido de ser privado de participar como um igual na vida social. Reparar a injustiça certamente requer uma política de reconhecimento, mas isso não significa mais uma política de identidade. No modelo de status, ao contrário, isso significa uma política que visa a superar a subordinação, fazendo do sujeito falsamente reconhecido um membro integral da sociedade, capaz de participar com os outros membros como igual. (FRASER, 2007, p.104).

Segundo Rodrigues (2012) o modelo status da teoria do reconhecimento apresenta um avanço em relação ao modelo identidade, mais tradicional:

> (...) este modelo [status] não insere o reconhecimento não campo da ética. Neste modelo, não reconhecimento não é uma deformação psíquica ou empecilho ético à autorealização, mas o impedimento a participação em igualdade na vida social, que decorre de padrões de valoração cultural que compõem determinadas categorias de atores sociais como normativas e outras como inferiores. (FRASER; HONNETH, 2003, p. 30-31) Portanto, o reconhecimento, compreendido como uma questão de igualdade de status, assim, determinado como paridade participativa, fornece uma abordagem deontológica do reconhecimento. (FRASER; HONNETH, 2003, p. 30-31)

A partir do exposto, considerando a compreensão de que se traduz em igualdade de status, apresenta uma visão deontológica do reconhecimento, com o objetivo de ampliar o conceito de justiça. O reconhecimento e a redistribuição são considerações indissociáveis "(...) duas dimensões mutuamente irredutíveis da, e perspectivas sobre, a justiça, ambas podendo ser subsumidas à norma comum da paridade participativa". (FRASER; HONNETH, 2003, p.123).

Conceber o reconhecimento no modelo de status permite que este seja tratado como uma questão da justiça - da moralidade e não apenas ética. (FRASER;HONNETH,2003,p.115)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a proposta teórica que amplia o reconhecimento para o campo da justiça social, entende-se que as políticas públicas de ações afirmativas devem ser aplicadas ao contexto brasileiro como uma alternativa para reparar a situação de desigualdade de oportunidades de acesso ao Ensino Superior no país.

No Brasil, enfrentamos uma dificuldade em incluir determinados grupos no sistema de ensino e esse fato se agrava em se tratando do Ensino Superior. Diante desse desafio, as políticas de ações afirmativas são tidas como um 'remédio' para atuar na resolução do dilema de sub representação de determinados sujeitos no sistema de ensino. Considerando o primeiro como uma reorganização de renda e trabalho, enquanto o segundo trata de valorizar a diversidade cultural dos grupos, implica entender que a aplicação dessas políticas pode reduzir as injustiças sociais que se reproduzem na sociedade contemporânea.

Portanto, as proposições aqui explicitadas conduzem-nos a refletir sobre as políticas transformadoras, cujo objetivo é combater as discriminações historicamente perpetuadas.

É urgente a reestruturação das instituições, bem como das relações que se desenvolvem nestes espaços de formação da cidadania, como é o caso da universidade, gerando, assim, mudanças permanentes nos horizontes sociais, capazes de enfrentar o racismo e todas as formas de discriminação social.

REFERÊNCIAS

BERALDO, Antonio Fernando; MAGRONE, Eduardo. **Cotas na Universidade Federal de Juiz de Fora: o começo (2004-2006)**. In: SANTOS, Jocélio Teles (org.). Cotas nas Universidades: análises dos processos de decisão. Salvador CEAO, 2012. p. 99-134.

BERALDO, Fernando Antônio; MAGRONE, Eduardo. **Política de cotas na Universidade Federal de Juiz de Fora.** In: SANTOS, Jocélio Teles dos (org.). O impacto das cotas raciais nas universidades brasileiras (2004-2012). Salvador, CEAO, 2013. p.105-134.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988.** Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso: 27 dez. 2014.

_____. **Lei nº. 9.394**: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 dezembro de 1996.
Disponível em: portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf. Acesso em 12 jun. 2014.

_____. **Projeto de Lei 73/1999**: Institui a reserva de vagas para egresso de escolas públicas nas instituições federais de ensino superior. Autoria: Deputada Nice Lobão, Câmara dos Deputados: Brasília, 1999. Disponível em: www.camara.gov.br/sileg/integras/330424.pdf. Acesso em 10 jun. 2015

____. **Projeto de Lei 3.627**: Institui Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior e dá outras providências. Brasília, 28 abr. 2004a. Disponível em: portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ref_projlei3627.pdf . Acesso em: 12 dez. 2014.

_____. **Lei nº. 12.711**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, 29 de ago. 2012. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 27 dez. 2014.

_____. Decreto nº. 7.824: Regulamenta a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Brasília, 2012. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011.../2012/Decreto/D7824.htm . Acesso em: 27 nov. 2014.

_____. **Portaria MEC 18**. Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012 de 11 de outubro de 2012. Brasília, 15 de out. 2012. Disponível em: http://www.coperves.ufsm.br/sisu/concursos/cachoeira_do_sul_sisu_2015/arquivos/cachoeira_do_sul_sisu_2015_portaria_mec_12_2012.pdf. Acesso em: 23 jul. 2015.

ROCHA, Edmar José da; ROSEMBERG, Fúlvia. **Autodeclaração de cor e/ou raça entre escolares paulistanos (as).** Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 132, p. 759-799, 2007.
SANTOS, Adilson Pereira dos. **Itinerário das ações afirmativas no ensino superior público brasileiro: dos ecos de Durban à Lei das Cotas.** Disponível em: <http://www.cch.ufv.br/revista/pdfs/vol12/artigo1vol12-2.pdf >. acesso em 09/07/2015.

FRASER, N. **Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista.** In: SOUZA, Jessé (org.). Democracia hoje: novos desafios para a teoria democrática contemporânea. Brasília: EdUnB, 2001.
_____. Redistribuição ou reconhecimento? Classe e status na sociedade contemporânea. In: Interseções – Revista de Estudos Interdisciplinares. UERJ, ano 4, n.1, 2002.

GUIMARAES, Antonio Sérgio A.; RIOS, Flavia M . **Cotas nas Universidades** Públicas. Afro-Ásia , Salvador, n. 50, p.251-256, dezembro 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0002-05912014000200251&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 11 de agosto de 2015.

HENRIQUES, Ricardo. 2001. **Desigualdade racial no Brasil: evolução nas condições de vida na década de 80.** Disponível em <http://www.ipea.gov.br/pub/td/2001/td_0807.pdf >. acesso em 09/06/2008.

MATOS, Patrícia. **O reconhecimento, entre a justiça e a identidade.** Lua Nova, São Paulo , n. 63, p. 143-160, 2004 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64452004000300006&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 13 ago. 2015. http://dx.doi.org/10.1590/S0102-64452004000300006.

PASSOS, G. O.; PEREIRA, S. C. **Desigualdade de acesso e permanência na universidade: trajetórias escolares de estudantes das classes populares.** Linguagens, Educação e Sociedade, Teresina, ano 12, n.16, jan./jun. 2007.
PAULO DOS REIS E ALBUQUERQUE, Roberto Cavalcanti (orgs). Pobreza e Mobilidade Social. São Paulo: Nobel, 1993.

_____. **Uma nota sobre "raça social" no Brasil**. In: HASENBALG, Carlos, SILVA, Nelson do Valle e, LIMA, Márcia Cor e Estratificação Social. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1999.

PORTES, E. A. **Algumas dimensões culturais da trajetória de estudantes pobres no ensino superior público: o caso da UFMG.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – RBEP — INEP, Ministério da Educação, Brasília: INEP v.87, n.216, maio/ago. 2006.

RODRIGUES, J. S. **Análise das políticas afirmativas no ensino superior : as cotas raciais a partir do modelo de status da filosofa Nancy Fraser**. XXI Congresso Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Direito - UFF. 1ed. Florianopolis: FUNJAB, 2012, v. 1, p. 94-110.

UFJF. Conselho Superior da UFJF. **Resolução n. 16/2004**. Aprova relatório da Comissão sobre o adoção do sistema de cotas na UFJF. Juiz de Fora, 2004.

_____. Conselho Superior da UFJF. **Resolução n. 05/2005.** Disciplina o Disposto na Resolução n. 16/2004 do Conselho Superior e dá outras providências. Juiz de Fora, 2004.

_____. **Relatório da Comissão sobre a adoção do sistema de cotas na UFJF**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2004.

_____. **Manual do Candidato. Programas de Ingresso Vestibular 2006 e PISM 2006.** Juiz de Fora: Esdeva, 2005.

VASCONCELOS, Simão Dias and SILVA, Ednaldo Gomes da. **Acesso à universidade pública através de cotas: uma reflexão a partir da percepção dos alunos de um pré-vestibular inclusivo.** Ensaio: aval.pol.públ.Educ. [online]. 2005, vol.13, n.49, pp. 453-467. ISSN 1809-4465.

MONTEIRO LOBATO – *MEMÓRIAS DA EMÍLIA*: IRREVERÊNCIA E CRÍTICA NO DISCURSO DA BONECA FALANTE

Regina Terezinha de Oliveira Ferreira[1]

RESUMO

Neste artigo objetivo destacar uma das mais importantes funções da obra literária para o público infantojuvenil: desenvolver o espírito crítico dos leitores mirins e jovens, despertando sua curiosidade pelos fenômenos presentes no mundo que os rodeia. Teço considerações sobre a possível proposta de Lobato, salientando no discurso memorialístico da protagonista (a boneca Emília), suas intervenções críticas, tais como: produção literária infantojuvenil brasileira, tradição e modernização do país, política e economia em transformação, desigualdades sociais, racismo e preconceitos, educação, autoridade e direitos da criança, Pretendo, enfim, pontuar algumas das tensões que afetavam a sociedade brasileira na primeira metade do século XX.

PALAVRAS-CHAVE: Monteiro Lobato, Memórias da Emília, crítica social, educação, literatura infantojuvenil.

ABSTRACT

The aim of this article is to highlight one of the most important function of the literary work to the children and young public: to develop critical junior and young reader's critical thinking, arousing their curiosity about the presente phenomena in the world around them. I relate considerations about the possible Lobato proposal, stressing the protagonist's memorialistic speech (Emilia doll), their critics' interventions, such as Brazilian children and youth literary production, tradition and modernization of the country, politics and economy in transformation, social inequalities, racism and prejudices, authority and rights of children, education. I intend, finally, to score some of the tensions affecting the Brazilian society in the first half of the twentieth century.

KEYORDS: Monteiro Lobato, Emilia's memories, social criticism, education, children and youth literature.

[1] Mestre em letras pelo Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora (CES/JF) – Coordenadora da rede municipal de Juiz de Fora Email: rtdoferreira@gmail.com

INTRODUÇÃO

O tema deste artigo compõe parte de minha pesquisa para a Dissertação de conclusão do Mestrado em Letras - Área de Concentração: Literatura Brasileira, apresentada ao Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora (CES), em 01 de julho de 2013. O objetivo é apresentar pontos da obra **Memórias da Emília** buscando analisar falas relevantes da personagem Emília na narrativa mostrando sua irreverência e criticidade.

Memórias da Emília, segundo livro da série sobre o Sítio do Picapau Amarelo, publicado em 1936, narra as proezas de uma das personagens mais conhecidas do autor brasileiro Monteiro Lobato. Segundo Oda (2015), nesse universo peculiar

> A boneca Emília, irreverente, curiosa, representa um desafio à ordem burguesa e, ao lado de Narizinho, Dona Benta, Tia Anastácia, Pedrinho e o Visconde, simboliza uma infância viva, feita de aventura, imaginação, esperança, descoberta, inquietação. (ODA , 2015, p. 451).

Suas aventuras inusitadas, contadas em forma de memórias, quase todas escritas pela mão do Visconde de Sabugosa, sabugo intelectual, além de divertir, possibilitam otimizar o processo de formação individual de crianças e jovens. Além de expandir seu conhecimento de mundo, aguça o espírito crítico desses leitores, a partir das peculiaridades e contradições da cultura e da sociedade brasileiras.

A literatura infantil no Brasil

As primeiras formas de literatura para crianças (e jovens) chegaram ao Brasil com os colonizadores portugueses e se confundiam com as destinadas aos adultos. Sua origem vincula-se à tradição oral que circulava nas cortes europeias, portanto, a literatura impressa no Brasil e em outros países teve como substrato a forma oral.

Vestígios de preocupação com a leitura destinada ao público infantojuvenil datam do Primeiro Império, a partir de D. Pedro I. Apresentava muitos reflexos do

que acontecia na coroa portuguesa e era difundida e utilizada como meio para se apreender e assimilar a cultura do outro. Com a proclamação da República (1889), em substituição ao sistema monárquico, seguiu-se a decorrente abolição da escravatura e a implementação do trabalho assalariado. Intrínseca aos ideais liberais que subsidiaram tais mudanças está a concepção de realização do ser humano pela conquista do saber. Na época, o conceito de saber se pautava na cultura "civilizada" europeia, fundamentada no espírito Iluminista do século XVIII. Tal espírito, patente ou latente, embasou a literatura ocidental no século XIX, tanto a destinada aos adultos como às crianças.

Com a industrialização e a consolidação da família nuclear, o contingente de mão de obra infantil e de baixo custo começa a ser retirado das fábricas ou de outras funções penosas, como descreve Blake (2005). Os infantes passam a ficar em casa com a mãe, ou vão para a escola aos sete anos. Ao ter um novo papel na sociedade, a criança motiva o aparecimento de objetos industrializados e culturais: o brinquedo e o livro, assim como o desenvolvimento de novos ramos da ciência: a psicologia infantil, a pedagogia e a pediatria. Em decorrência, o sistema escolar brasileiro passa por reformas, também pautadas nesse espírito. Atribui-se grande valor à leitura, pedra angular para a incipiente camada de leitores em expansão, conforme preconizava o modelo europeu, Lajolo & Zilberman (1985). Esse novo *status* a ser garantido pela família e pela escola não se efetiva, pois a criança passa a ser vista como um adulto em miniatura, sendo ainda negligenciadas suas peculiaridades.

Em meados do século XIX, ganham notoriedade escritores internacionais como: Lewis Caroll, Hans Christian Andersen, Carlo Collodi, Jules Verne, Mark Twain, entre outros, que revisitaram fórmulas utilizadas por autores precedentes: o fantástico e o maravilhoso. Configurou-se a fase denominada "Idade do Ouro" da literatura infantojuvenil ocidental. Além da utilização desses elementos, somam-se outros que se tornaram indispensáveis ao livro destinado a esse público: o humor e o aspecto lúdico da obra. Segundo Perrot, (In: KISHIMOTO, 2008), o sucesso de um livro entre os exigentes "críticos" mirins dependeria quase que exclusivamente

da capacidade que têm certos raros autores de "*faire jouer"/* fazer brincar, característica que toda criança traz em si. Esse "jogo do riso", ou da brincadeira, passou a ser uma das condições fundamentais para sua aceitação, sobretudo por leitores iniciantes, ou aqueles ainda não alfabetizados.

Como afirma Coelho (1982), obras com enfoque na vida cotidiana e familiar, de cunho jocoso ou satírico que fazem rir continuaram a circular, visto que por meio do risível, da chacota, da brincadeira, as histórias podem igualmente ser mordazes, ao buscarem revelar o avesso do cenário, o lado ridículo, mesquinho da criatura humana, muitas vezes encarnado por um anti-herói, que entre ardiloso, matreiro e inocente, acaba sempre por vencer, auxiliado pela esperteza ou astúcia.

Tais características compõem a personalidade da protagonista ao tecer seus argumentos e, assim, obter o que pretende. Como ela mesma declara ao Visconde: "[...] Aprendi o grande segredo da vida dos homens na terra: a esperteza! Ser esperto é tudo. O mundo é dos espertos." (LOBATO,1994, p. 42). Nessa fala Emília reafirma a ideia (ainda presente) de que a esperteza é capaz de tudo vencer beneficiando sempre quem a utiliza.

Ainda com base nos estudos de Coelho (1991), pode-se afirmar que o nascimento da literatura infantil deve-se, num primeiro momento, à sua estreita vinculação à pedagogia, visto que as obras e peças poéticas se convertiam em veículo para instrução escolar. Além dessa utilização com fins pragmáticos e utilitários, configurava-se como modelo estético. Portanto, em tais obras nada deveria ser supérfluo, pois sua principal função era incutir lições de moral edificantes e ditar padrões de comportamento aos infantes, já que deveriam corresponder aos interesses formativos predominantes e socialmente desejados.

Como afirmam Magalhães & Zilberman (1987, p. 3): "Por tal razão, careceu de imediato de um estatuto artístico, sendo-lhe negado a partir de então um reconhecimento em termos de valor estético, isto é, a oportunidade de fazer parte do reduto seleto da literatura." Conclui-se que a emergência e expansão da literatura infantil no Brasil se devem ao fato de ter sido fortemente atrelada à

instituição escolar, mediadora da cultura, dos valores e padrões de comportamento determinados pela sociedade burguesa em ascensão.

Em meados do século XIX, a criança passa a ser gradativamente vista e aceita com suas peculiaridades. Em decorrência, alguns autores se dedicam a escrever para esse leitor, não mais com o intuito moral e pedagogizante, mas utilizando uma coerência literária interna e estética, partindo do imaginário infantil. Dentre eles destaca-se Monteiro Lobato, motivado pela grande preocupação com a escassez e a pobreza do material destinado às crianças brasileiras. Posicionava-se decisivamente contra o pensamento literário ainda predominante e à prática de se propor tais conteúdos aos infantes, em detrimento do interesse anedótico e da obra de arte como fruição. Defendia o entrelaçamento entre as experiências cotidianas do(s) narrador (es) e a importância do lugar dessas práticas na recriação do mundo real. Visando contextualizar e nacionalizar nossa literatura, expõe suas concepções literárias e ideias (avançadas) em correspondência pessoal com Godofredo Rangel:

> [...] Ando com várias ideias. Uma: vestir à nacional as velhas fábulas de Esopo e La Fontaine, tudo em prosa e mexendo nas moralidades. Coisa para crianças. [...] Ora, um fabulário nosso, com bichos daqui em vez dos exóticos, se for feito com arte e talento dará coisa preciosa. (LOBATO, 1957, p.104).

Após amadurecer tal intenção, Lobato traduz e adapta fábulas, além de dar vida à série de narrativas que compõem sua obra para infantes, à qual se refere com criatividade Campos (1986), como ***República do Picapau Amarelo*** – da qual todos gostariam de fazer parte: adultos e crianças. Como declara Emília: "[...] acho que o único lugar onde há paz e felicidade é no sítio de Dona Benta. Tudo aqui corre como num sonho. A criançada só cuida de duas coisas: brincar e aprender." (LOBATO, 1994, p.58). Tal denominação é pertinente, uma vez que o contexto do Sítio se configura como amostra de uma humanidade "ideal" que se contrapõe às mazelas e contradições advindas com o processo de modernização do Brasil.

O humor lobatiano: mola propulsora

As aventuras do ciclo do Sítio do Picapau Amarelo, escritas entre os anos de 1920 e 1944, são permeadas pelo humor desmistificador, satírico e às vezes, "ingênuo", inspirado talvez por leituras da juventude de Lobato: Daudet, Swift, Caroll, Twain, alguns por ele traduzidos. A escolha e sedimentação de seu material, selecionado com critério em seu tempo histórico, foi influenciada por teorias científicas, filosóficas e políticas circulantes na época. Constitui-se de personagens que representam estereótipos, a saber: "estrangeiros", "cientistas", "filósofos", "nobres" e "heróis". Tais personagens (caricaturados) vão provocar o riso carnavalesco, ambivalente e dessacralizador, muitas vezes associado a oposições que nos remetem a um outro, à alteridade, quase sempre incômoda. Sobre esse tema, assim refere o pensador russo Bakhtin (1987):

> O verdadeiro riso, ambivalente, universal, não recusa o sério, ele purifica-o e completa-o. Purifica-o do dogmatismo, do caráter unilateral, da esclerose, do fanatismo e do espírito categórico, dos elementos de medo ou intimidação, do didatismo, da ingenuidade e das ilusões, de uma nefasta fixação sobre um plano único, do esgotamento estúpido. O riso impede que o sério se fixe e isole da integridade inacabada da existência cotidiana. Ele restabelece essa integridade ambivalente. Essas são as funções gerais do riso na evolução histórica da cultura e da literatura (BAKHTIN, 1987, p.105).

Freud (1992), ao discutir sobre a importância do humor e sua relação com o inconsciente, nos esclarece que tal elemento faculta uma reviravolta de situação que o leitor (ou ouvinte) utiliza como "válvula de escape", como forma de alívio para suas tensões. Infere-se que para a criança e o jovem, pode contribuir sobremaneira para minimizar a sensação de impotência e insegurança, causadas pela "deficiência" e/ou medos relacionados às "limitações" peculiares dessas fases da vida. Além de ser uma forma de extravasamento, o humor pode ser ferramenta importante para envolver o pequeno e o jovem leitor, estimulando-lhes o prazer pela leitura, e em decorrência, o hábito de ler.

Da fértil imaginação de Lobato e de sua maestria em fundir humor e irreverência com estranheza e mobilidade, estabeleceu-se a química que daria ao Sítio do Picapau Amarelo _ microcosmo fantástico/maravilhoso_ um estatuto de verossimilhança, em que a ficção (o Sítio), as personagens e os acontecimentos se fundem com as reais tensões existentes na sociedade em transformação.

Com o desenvolvimento dos centros urbanos, o aumento da população citadina e de escolas, houve a implementação da indústria do livro. Este passou a ser objeto de desejo de uma classe social intermediária crescente, situada entre a aristocracia rural e a alta burguesia. A incessante busca por livros, literatura e escolarização apresentava-se como um meio de ascensão social, cultural e de identificação desse novo segmento com a alta burguesia, ou ainda, como forma de marcar um distanciamento/diferença em relação aos núcleos não escolarizados de onde vieram esses novos leitores. Contudo, a modernidade não chegou ao Brasil sem sérios contratempos, como afirmam Lajolo e Zilberman (1985):

> [...] a modernização brasileira, imposta de cima para baixo, não levou em conta as peculiaridades de uma sociedade que queria abafar, num projeto de renovação aparente, a realidade social de um país que recentemente abolira a escravidão e cuja economia não apenas se fundara na estrutura arcaica do latifúndio, da monocultura e da exportação de matérias primas, como não tinha o menor interesse em modificar essa situação. (LAJOLO & ZILBERMAN, 1985, p. 27).

Oriundo do meio rural, o herói lobatiano provoca o riso, visto ser desajustado, inadaptado, desajeitado e contraditório: é ávido de ciência e modernidade, mas ao mesmo tempo em que a deseja, é atormentado pela velocidade da vida urbana que invade seu espaço, o Sítio, e pela violência relacionada ao mundo moderno fora dele. Principalmente Emília, Visconde e Rabicó encarnam esse “inadaptado”, trazendo à tona a irreverência e o humor cômico e mordaz que permeia toda a narrativa. Servindo-se dele como ferramenta estratégica de distanciamento, Lobato aborda temáticas sérias, complexas e reveladoras ao criar seus vários mundos, verdadeiros, ou parcialmente falsos.

O registro das memórias da protagonista tem início com uma pergunta de Dona Benta: "_ [...] que é que você entende por memórias?". Após a resposta da boneca, Dona Benta insiste: "[...] se o tempo desse tipo de narrativa deve abarcar toda uma vida, do nascimento à morte do narrador, elas devem ser póstumas." Contrapondo-se a esta lógica temporal, Emília argumenta: "[...] não pretendo morrer. Finjo que morro, só. As últimas palavras têm que ser estas: E então morri... com reticências. Mas é peta. [...]. Será a única mentira das minhas memórias." (LOBATO, 1994, p.7). Nessa obra, Lobato se posiciona sobre a concepção de verdade, atento aos questionamentos e discussões (ainda recentes) relacionadas, por exemplo, à validade das interferências do escritor no que é narrado, à alteração da realidade em prol da busca de efeitos no leitor, à polêmica questão em torno de autor e autoria.

Memórias da Emília parece configurar-se, também, como mote para contestar modelos, como o memorialístico, muito em voga. Ao trapacear com o leitor, Lobato demonstra o poder da ficção para elaborar mentiras literárias ao recriar a realidade, questionando, assim, a dicotomia verdade/ficção. Sua estratégia _ a de criar uma narrativa de memórias inventadas _ já se evidencia quando a Marquesa de Rabicó (pseudônimo da boneca) designa o Visconde para ser o "escrevedor" de suas memórias. Quebra-se assim um requisito fundamental desse discurso: o de ser autobiografia, e não, biografia. Como afirma Emília:

> Quem escreve memórias arruma as coisas do jeito que o leitor fique fazendo uma alta ideia do escrevedor. Mas para isso ele não pode dizer a verdade, porque senão o leitor fica vendo que era um homem igual aos outros. Logo, tem que mentir com muita manha, para dar ideia de que está falando a verdade pura [...]. Verdade é uma espécie de mentira bem pregada, das que ninguém desconfia. (LOBATO, 1994, p. 7- 8).

É válido destacar no trecho citado o questionamento da noção de autoria, pois nem sempre quem escreve memórias é, realmente, quem as viveu. Destaca-se uma das questões centrais da autobiografia: o grau de veracidade do que é narrado. Infere-se, ainda, uma certa incredulidade da boneca acerca de muitas

verdades ditas e aceitas como absolutas e inquestionáveis. Como reflete a sábia Dona Benta: " [...] _Verdade pura! Nada mais difícil do que a verdade, Emília." (LOBATO, 1994, p. 7). O fato de construir uma narrativa de memórias que se realiza em duas vozes, em que um dita o que imagina, autorizando apenas o que lhe dá lugar de destaque, e o outro escreve, permite afirmar que Lobato intencionou assim, motivar o prazer da escritura/leitura. Dotando sua boneca antropomórfica de tal esperteza, vivacidade, inteligência e cultura, criou as condições ideais para seu "fantástico" rememorar.

Devido à dificuldade de iniciar os relatos sobre sua vida, Emília ordena: "[...] _ Bote um ponto de interrogação; ou antes, bote vários pontos de interrogação, bote seis..." (LOBATO, 1994, p.10). Após refletir, registra como e onde nasceu, sua filiação e desenvolvimento, mas não menciona o local e ano de seu nascimento, nem faz referências elogiosas, contrariando assim o tradicional modelo memorialístico:

> [...] Nasci, fui enchida de macela que todos entendem e fiquei no mundo feito uma boba, de olhos parados, como qualquer boneca.. E feia. Dizem que fui feia que nem bruxa. Meus olhos tia Nastácia os fez de linha preta. Meus pés eram abertos para fora, [...] Depois fui melhorando. [...] Tia Nastácia foi me consertando, e Narizinho também. Mas nasci muda como os peixes [...] . Fiquei falante com uma pílula que o célebre Dr. Caramujo me deu. [...] Sei dizer coisas engraçadas e até filosóficas. [...]. (LOBATO, 1994, p. 10).

Lobato constrói a narrativa atrelando o relato à vivência, à experiência e à capacidade interpretativa do seu leitor. Em toda a saga do Sítio percebe-se uma intenção de valorizar, promover e divulgar nossa tradição folclórica, a fim de fazer conhecer nossas crenças, mitos, religiosidade popular, enfim, nossa memória cultural. Desse modo, reafirma sua intencional aproximação com os destinatários, visto que em literatura os elementos fantásticos e extraordinários, bem como as personagens e cenas são também construídos por quem lê. Busquei aporte em Benjamin (1994), para melhor explicitar a função do narrador e sua articulação intrínseca com o que narra:

> A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio de artesãos, no campo, no mar e na cidade -, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o "puro em si" da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. (BENJAMIN, 1994, p. 205).

Após falar um pouco de si e vencer os primeiros momentos de indecisão, Emília anuncia como deseja dar início aos seus relatos de vida:

> [...] quero que minhas memórias comecem com minha filosofia da vida. [...] A vida, Senhor Visconde, é um pisca-pisca. A gente nasce, isto é, começa a piscar. Quem pára de piscar, chegou ao fim, morreu. Piscar é abrir e fechar os olhos – viver é isso. É um dorme-e-acorda, dorme-e-acorda, até que dorme e não acorda mais. [...] Cada pisco é um dia. Pisca e mama; pisca e anda; pisca e brinca; pisca e estuda; pisca e ama; pisca e cria filhos; pisca e geme de reumatismos; por fim pisca pela última vez e morre. [...] Depois que morre vira hipótese. (LOBATO, 1994, p.11).

O amplo poder da palavra escrita, aliada à imaginação do autor, se amplia e se consolida no ato de recriação da realidade, conforme refere a protagonista. Nesse trecho, destaco ainda a voz infantil da boneca enunciando concepções filosóficas sobre as etapas da vida e sua implacável finitude, ou seja, a irrefutável condição humana: o homem começa a envelhecer desde seu nascimento e sabe, de antemão, que está condenado a morrer. Como afirma Carvalho (1987):

> [...] nos livros infantis de Lobato vemos, talvez até melhor do que nos destinados a adultos, o seu pensamento social, econômico, político e científico-filosófico e a representação que ele se fazia da sociedade brasileira, bem como as relações que esse pensamento mantinha com as teorias e discursos em circulação na sua época. (CARVALHO, 1987, p. 21).

Como se pode constatar, nesse universo de histórias e aventuras narradas pelo Visconde ao longo das Memórias, Lobato coloca suas mais sérias reflexões

com humor e irreverência. Desse modo, expressa também seu engajamento relacionado à importância da função social da literatura e sua crença no poder da ficção para criar uma estreita correlação entre o real e o imaginado. Este passa então a habitar o imaginário do leitor como possibilidade do real, multiplicando assim as faces da realidade, fundamento incontestável da arte da escrita.

Atendendo uma das exigências da memoranda, Visconde narra histórias imaginárias, começando pela do anjinho da asa quebrada, personagem que a boneca havia "caçado" na Via Láctea (**Viagem ao Céu**, LOBATO, 1965). Como essa narrativa havia corrido mundo, inúmeros visitantes foram ao Sítio para conhecer o anjo. Os primeiros a chegar foram crianças inglesas, acompanhadas por Alice (alusão à personagem de Lewis Caroll). Ela aproveitava esta ocasião fortuita para ouvir atentamente Narizinho contar aventuras inusitadas, vividas no Sítio e fora dele.

No Sítio, o anjo teve Emília como professora. Ela lhe explicava a polissemia das palavras, dos sentidos figurados e denotativos, a fim de que ele pudesse nomear as coisas na terra. Mas a cada resposta, novas perguntas sobre as nuances da língua surgiam, pois o anjo ainda permanecia muito confuso. Irritada, em certo momento ela esbraveja: "A língua é a desgraça dos homens na terra." [...] para piorar a situação, existem mil línguas diferentes, cada povo achando que a sua é a certa, a boa, a bonita." (LOBATO 1994, p.13-14). Nas palavras da boneca, a diversidade linguística existente no mundo gera conflitos, transformando tudo numa "trapalhada infernal", reflexão que nos remete ao mito bíblico da torre de Babel.

Pode-se inferir que o autor criou espaços para lançar discussões esclarecedoras sobre as sutilezas da nossa língua. Buscou divulgar vários de seus pontos mais críticos, a fim de fazer melhor conhecê-la, visando estabelecer diferenças entre a gramática e o uso adequado e preciso da língua na expressão de idéias, exigência que fazia de si mesmo. Embora respeitando as convenções da língua padrão, Lobato a aproxima do leitor, introduzindo termos populares ou adequando a forma escrita à nossa pronúncia. Assim, valoriza um modo de falar

brasileiro, mais vivo e espontâneo, possivelmente como forma de reivindicação da identidade nacional.

Um dia, sentindo-se incomodado com toda a movimentação de pessoas e crianças (estrangeiras) no Sítio, o anjinho escapa e voa para o espaço sideral. Irritadíssima, Emília esbraveja com Tia Nastácia por ela não ter cortado a asa do anjo, visto acreditar que seria pecado mortal. Assim ela se dirige à serviçal da casa: "[...] Perdemos o anjinho por sua culpa só. Burrona. Negra beiçuda! Deus que te marcou alguma coisa em ti achou. Quando ele preteja uma criatura, é por castigo." [...] Tia Nastácia rompeu em choro alto." "[...] Emília! Repreendeu Dona Benta, respeite os mais velhos!" (LOBATO, 1994, p.45). Nessa passagem, como em várias outras, há referência ao negro, destacando-se características como sua cor, traços físicos, o tratamento recebido pelo branco e sua posição social inferior.

Muitos estudiosos de Lobato veem nessas alusões tendências racistas ou discriminatórias do autor, talvez devido a sua admiração pela cultura anglo-saxônica, conforme expressa Emília: [...] "Como são lindas as crianças inglesas. Para transformá-las em anjos bastaria colocar nas costas de cada uma duas asinhas." (LOBATO, 1994, p.19). Dessa fala percebe-se o ideal de beleza numa visão purista contrapondo-se às características físicas do negro. Além de submetido à todo tipo de trabalho penoso, recebe observações depreciativas por causa de sua origem e funções subalternas desempenhadas na sociedade. Tal visão contrasta, também, com a feiura de Emília, como ela mesma refere : [...] "E feia. Dizem que fui feia que nem bruxa. [...]" (LOBATO, 1994, p.10). Penso ser válido fazer um contraponto a partir das considerações de Antônio (2005) que, sem tomar posição relativa às convicções do autor, assim afirma:

> Preconceito é algo que sempre existiu, preconceito em relação às crianças, aos idosos, aos deficientes, mas o maior de todos e que vem se mantendo ao longo dos séculos é o racial. [...] e já foi muito maior do que é hoje. Monteiro Lobato, no decorrer da sua obra, revela quão preconceituosa é nossa cultura. E é por meio da personagem Emília que o escritor manifesta a dimensão do nosso preconceito cultural. (ANTÔNIO, 2005, p. 32-33).

Parece mais sensato crer numa postura crítica de Lobato em relação a tal fenômeno, ainda evidente na sociedade brasileira. Desse modo, contribuiria para desencadear questionamentos e reflexões por parte do leitor, incitando-o a redimensionar o olhar, de modo a expandir seu ângulo de visão do mundo. Este passaria, assim, a buscar um nível de amadurecimento pessoal que o possibilitasse a ter melhor compreensão das diferenças e conscientizar-se da necessidade de ter atitudes positivas de aceitação do outro.

Em várias passagens da obra analisada destaca-se a situação paradoxal do negro: presença inferiorizada e marginal, mas ao mesmo tempo essencial para a sociedade tradicional oligárquica, como expressa, por exemplo, este trecho de uma fala da Emília: "[...] essa é a ignorância em pessoa. Isto é, ignorante propriamente não. Ciência é mais coisa dos livros, isso ela ignora completamente. Mas nas coisas práticas de todos os dias, é uma danada!" (LOBATO, 1994, p. 59). Os saberes artesanais e culinários de Tia Nastácia, essenciais ao funcionamento da casa, são também importantes para o funcionamento da narrativa e das ações. Porém, esse conhecimento prático motiva questionamentos, riso e desdém, da parte de pessoas que visitam o Sítio (o "estranho" a esse mundo ideal). Emília traz à tona as contradições da nova classe social em ascensão, perdida entre os novos ideais, valores, transformação e tradição, conhecimento livresco e ignorância, conforme evidenciam vários de seus comentários, ao longo das Memórias.

No Sítio, as personagens vivem em comunidade, valorizando o espaço físico compartilhado, respeitando as características da natureza assim como as individuais. Os pequenos conflitos são pacificamente solucionados, Dona Benta apenas se limita a fazer observações quando Emília se excede. Nessa relação de harmonia prazerosa, não se evidencia uma constituição de família pautada nos moldes do ideário tradicional paternalista, vigente à época. Ninguém é autoritário, critica, repreende ou castiga, atitudes habituais na família, na escola e na sociedade.

Lobato rompe com a postura utilitária e pragmática predominante na literatura infantojuvenil, visto objetivar, também, a valorização do discurso estético.

Para tal, a apreensão das situações relatadas não são ordenadas segundo a ótica de quem narra característica do discurso utilitário. Pelo recurso da polissemia e da desmistificação da certeza absoluta, o autor contribui, de maneira singular, para uma nova postura do leitor diante do livro. Sua obra permite leituras em diversos níveis, a serem definidos pelo leitor segundo seus próprios parâmetros, o que possibilita diferentes modos de perceber a realidade. Por esta via, Lobato objetiva contribuir para o desenvolvimento do espírito crítico de crianças e jovens, visto ampliar sua capacidade de ver o mundo de forma plural e questionadora.

Entristecida com a perda do anjinho, Emília reage criando uma inusitada aventura em Hollywood, acompanhada inclusive por ele e o Visconde. Apesar de se achar feia e desajeitada, imagina-se artista e participante de um filme na meca do cinema nessa época. Na *Paramount Pictures* encontra Shirley Temple (artista mirim), com quem fará um filme baseado na obra de D. Quixote. Visconde reluta em incorporar esta mirabolante história ao livro de memórias. Mas Emília argumenta: "[...] Tudo quanto vi em sonho foi exatamente como acabei de ditar. [...] foi o que aconteceu. Comigo não há comos. Fui e acabou-se." (LOBATO, 1994, p.51). Ele ouve e faz uma reflexão: "[...] jamais conquistarei a fama de escritor. Emília não deixa. Aquela diaba assina tudo quanto escrevo." (LOBATO,1994, p. 46-7).

Irritado com suas inúmeras exigências, Visconde nada escreve sobre o que a boneca havia ditado, altera tudo e trama uma vingança: faria um retrato falado para mostrar a verdadeira Emília. Assim a descreve: "Emília é uma tirana sem coração. [...] Também é a criatura mais interesseira do mundo. Tudo quanto faz tem uma razão egoística." (LOBATO, 1994, p. 48). Contudo, não deixa também de expressar sua admiração por ela: "[...] Emília é uma criaturinha incompreensível. Faz coisas de louca, e também faz coisas que até espantam a gente, de tão sensatas. [...] Diz asneiras enormes, e também coisas tão sábias. [...] "A fim de confirmar sua liberdade para dizer o que pensa e sente, Emília parafraseia o famoso grito histórico ao Visconde: "Sou a Independência ou Morte." (LOBATO,

1994, p. 49). Pela voz da protagonista o autor faz ouvir seus protestos e críticas, visto que nossa libertação ainda não se efetivara na proporção que Lobato almejara, e para a qual tanto se empenhava.

Ao perceber que fora traída, pois o Visconde distorce o que ela havia ditado, construindo uma imagem que a deprecia, Emília o dispensa e põe-se a escrever. Reinventa a aventura em Hollywood e lhe dá um final que a promove: só ela se torna estrela de cinema, Visconde vai para a lata de lixo. Sua atitude traz novamente à tona o questionamento entre verdade/ficção e a liberdade do autor no ato de escrever, pois até mesmo um sonho da boneca passou a ser tratado como fato. Destaco a oportunidade criada por Lobato para fazer referência ao cinema, assim como às histórias em quadrinhos, inserindo na narrativa várias de suas personagens, visto estarem ambos em uma fase áurea de aceitação nos países considerados desenvolvidos.

Em tom emotivo, Emília termina suas memórias fazendo uma reflexão sobre tudo e todos no Sítio, como também sobre os visitantes que lá estiveram. Destaca e exalta o saber de Dona Benta e sua maneira de explicar e ensinar as coisas. Mas antes de finalizar, constrói sua auto imagem, contrapondo-se à visão do Visconde:

> [...] Dizem todos que não tenho coração. É falso. Tenho, sim, um lindo coração – só que não é de banana. Coisinhas à toa não o impressionam; mas ele dói quando vê uma injustiça. Dói tanto que estou convencida de que o maior mal deste mundo é a injustiça. (LOBATO, 1994, p. 58).

Justifica sua fama de brigona e seus excessos como sendo sua maneira de ver, sentir, pensar e dizer as coisas. Segundo suas palavras: “[...] já vi que briga é prova de amor. Quem não ama não briga.” (LOBATO, 1994, p.59). Desse modo, o leitor conclui o livro com uma imagem ambivalente da boneca: a do Visconde, crítica e às vezes depreciativa, e a idealizada e pseudo-confessional da própria Emília. Após dizer “asneiras” e “filosofar”, assim ela finaliza suas memórias: “Respeitável público, até logo [...] Se gostaram delas, muito bem, se não

gostaram, pílulas. *Tenho dito*." (grifo nosso). (Lobato, 1994, p. 60). Talvez para atenuar sua irreverência, ousadia e extrema franqueza, a Marquesa de Rabicó traz à tona uma expressão dos tempos em que a oratória era a arte de bem falar.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Lobato inaugura na literatura infantojuvenil brasileira uma nova forma de ver a infância e de escrever para crianças. Segundo Carvalho (1987), o autor não apenas recriou a partir dos clássicos europeus, mas criou um universo para seus leitores. Rompe com inúmeras conveniências, clichés e padrões literários aceitos até então na literatura destinada a esse público, inovando-a em vários aspectos. Destaco, por exemplo: os temas discutidos e sua desvinculação da instrução escolar e da intenção de produzir efeitos morais edificantes no leitor; a valorização da nossa memória cultural e da linguagem brasileiras, introduzindo termos e expressões do nosso falar. Enfim, o autor escreveu objetivando representar o cenário nacional e os anseios e expectativas de crianças reais e tangíveis, não ficcionalizadas a partir de intenções pedagógicas e formativas que visavam moldá-las.

A estratégia usada por Lobato – antromorfizar um simples brinquedo, uma "desenxabida" boneca de pano – a transforma em instrumento para expor suas críticas relacionadas à educação dos infantes e para apresentar suas concepções sobre o tema, ou sobre outros de interesse universal. O fato de ser dotada das características de estar entre boneca e criança, ser/não ser criança, a autoriza a expressar, de forma às vezes desajeitada e ríspida, mas com coerência lógica, seus pensamentos, visões e sua indignação. Diz o que sente e age segundo impulsos (em geral reprimidos nos infantes), independentemente da reação daqueles que a escutam. Isto a possibilita ser tão autônoma, crítica e inconformista na defesa de suas posições, mesmo que censuradas.

Lobato criou agentes que mobilizam a atenção, o encantamento, a imaginação e, ao mesmo tempo, o estranhamento do leitor diante de suas atitudes

e ações. Destaca-se, sobremaneira, seu modo de conceber a relação criança/adulto, visto dar-lhe espaço, direitos e voz para questionar e discordar, representando a criança com suas potencialidades específicas, em relação ao mundo adulto.

Estimulando o leitor a ver a realidade por conceitos próprios, o autor incita-lhe o senso crítico, apresentando problemas sociais, políticos, econômicos e culturais que, por meio de especulações e discussões das personagens, são vistos criticamente. Para tal, abre caminhos de fantasia capazes de conduzir seus leitores a um encontro consigo mesmos, com a aventura e com a liberdade de escolher, pensar e sentir, desmistificando a noção de certeza absoluta do narrador.

Ao apostar na importância do texto que se abre para a fantasia, assim como para o diálogo, Lobato contribui de maneira singular para uma nova postura diante do livro. Certifica a concepção de que um leitor imaginativo e inserido na cultura é capaz de produzir significados a partir do que lê.

REFERÊNCIAS

ANTÔNIO, Isabel Cristina Vieira. **A Atuação da personagem Emília na Obra de Monteiro Lobato: Memórias da Emília.** Criciúma: Universidade Estadual de Santa Catarina, 2005. 43 f. Monografia (Especialização em Língua portuguesa). Universidade Estadual de Santa Catarina, Criciúma, 2005.

BAKHTIN, Mikail. **A cultura popular na idade média e no renascimento: o contexto de François Rabelais.** Trad. Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1987.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sbre literatura e história da cultura**. 7. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BLAKE, William. **Canções da Inocência e da Experiência: os dois estados contrários da alma humana**. Trad. Gilberto Sorbini e Weimar de Carvalho. São Paulo: Disal, 2005.

CAMPOS, André Luiz Vieira de. **República do Picapau Amarelo**. São Paulo; Martins Fontes; 1986.

CARVALHO, Bárbara Vasconcelos. **A literatura infantil**: **visão histórica e crítica**. São Paulo: Global, 1987.

COELHO, Nelly Novaes . **A literatura infantil: história, teoria, análise: das origens orientais ao Brasil de hoje.** 2. ed. São Paulo: Global, 1982.

_____.**Panorama Histórico da Literatura Infantil/Juvenil**. 4 ed. São Paulo: Ática, 1991.

FERREIRA, Regina Terezinha de Oliveira. **A Poesia infantil brasileira: origens e consolidação do gênero.** Juiz de Fora – MG, 2013, f. 123 Dissertação (Mestrado em Letras) - Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora (CES) – Juiz de Fora, 2013.

FREUD, Sigmund. **Le mot d'esprit dans ses rapports à l'inconscient**. Gallimard, Folio, Essais, traduit de l'allemand par Denis Messier, 1992.

LAJOLO, Mariza & ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: história & histórias**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1985.

LOBATO, Monteiro. **Memórias da Emília**. 42. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____ **Viagem ao Céu**. Obras Completas. São Paulo: Brasiliense, 1965.

_____ . **A Barca de Gleyre**. Correspondência literária entre Monteiro Lobato e Godofredo Rangel. Obras completas. São Paulo: Brasiliense, 1957.

MAGALHÃES, Ligia Cademartori & ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil:** autoritarismo e emancipação. 2. ed. São Paulo: Ática, 1984.

ODA, Lucas Sanches. **Português vozes do mundo: literatura, volume único**. São Paulo: Saraiva, 2015.

PERROT, Jean. Os "livros vivos" franceses. Um novo paraíso para nossos amiguinhos, os leitores infantis. In: KISHIMOTO, Tizuko M. (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

VASCONCELOS, Zinda. **O universo ideológico na obra infantil de Monteiro Lobato**. São Paulo: Educ, 1982.

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

A UTILIZAÇÃO DA PERFORMANCE MATEMÁTICA DIGITAL - PMD - NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE NOÇÃO DE FUNÇÃO

Esmênia Furtado Parreira Ferreira[1]
Liamara Scortegagna[2]
Liliane Guedes Baio Camponez[3]

APRESENTAÇÃO

A matemática está presente na vida cotidiana das pessoas, em todos os níveis da educação escolar e tem grande importância em outras áreas do conhecimento. Já foi observado que interagir, contextualizar e interligar esses conhecimentos – interdisciplinaridade – é uma estratégia de estímulo ao desenvolvimento individual e coletivo na construção do conhecimento.

A educação em geral enfrenta muitas dificuldades, em particular a Educação Matemática que tem apresentado em índices estatísticos, grandes fracassos sendo que muitos alunos manifestam claramente uma postura negativa perante a matemática.

Esse insucesso, provavelmente, se relaciona a vários fatores como: a maneira que os primeiros conceitos matemáticos foram assimilados; a forma como lhes foram apresentados tais conceitos; as lacunas na formação inicial dos

[1] Universidade Federal de Juiz de Fora/Mestrado Profissional em Educação Matemática-PPGEM, efparreira@gmail.com
[2] Universidade Federal de Juiz de Fora/Mestrado Profissional em Educação Matemática-PPGEM, liamara@ice.ufjf.br
[3] Universidade Federal de Juiz de Fora/Mestrado Profissional em Educação Matemática-PPGEM, lilianebaio@yahoo.com.br

docentes; a falta de incentivo para a formação continuada dos professores, dentre outros.

Na tentativa de interferir nessa realidade e promover melhorias na qualidade do ensino e aprendizagem de matemática, muitos pesquisadores e educadores buscam soluções dentro de várias tendências em Educação Matemática. Podemos citar como tais tendências a modelagem matemática, a resolução de problemas, a etnomatemática, a investigação matemática, as tecnologias digitais, a história da matemática.

Autores como D'Ambrosio afirmam não haver dúvida quanto à importância da utilização de tecnologias no processo educativo e ressaltam que o uso desse recurso não objetiva substituir o professor. "Todos esses meios serão auxiliares para o professor. Mas este, incapaz de utilizar desses meios, não terá espaço na educação" (2012, p. 73).

O uso de recursos tecnológicos nas aulas de Matemática pode promover alterações na estrutura da sala de aula e também na maneira de ensinar e de aprender os conteúdos. Portanto é importante que os professores conheçam as possibilidades e também os limites das tecnologias e estejam preparados para utilizá-las como apoio ao processo de ensino e aprendizagem.

Estudos evidenciam que uma das alternativas é superar, dentro de determinados limites, os desafios e inserir os recursos digitais na escola como mais uma ferramenta para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem da matemática, pois de outra maneira estaremos nos distanciando ainda mais da realidade vivida pelos alunos.

O estudo de funções[4], em específico, pode ser visto como um dos conteúdos importantes na matemática, podendo ser utilizado para várias aplicações do dia a dia e em outras Ciências. Contudo, a maioria dos alunos não faz associações dos conteúdos matemáticos com as situações do cotidiano. Alguns iniciam o 1º ano do Ensino Médio sem terem conseguido desenvolver

[4] Definição de função: Considerando dois conjuntos, A e B não vazios, dizemos que f é uma função de A em B (ou que y é uma função de x) se, e somente se, para cada elemento x de A existe em correspondência um único elemento y de B. Representamos assim: f: A→B.

habilidades necessárias à compreensão de conteúdos subsequentes, ou seja apresentam dificuldades em identificar a relação entre as variáveis e embaraço ao enxergar a dependência que existe entre os dados do problema e a situação – problema, dificultando o avanço de sua aprendizagem.

Baseadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs – e inspiradas na noção de PMD objetivamos, com esse trabalho, apresentar uma abordagem diferenciada da noção de função que foi desenvolvida com os alunos do 1º ano do Ensino Médio, em uma escola pública do estado do Rio de Janeiro. Vale ressaltar que uma das habilidades e competências no estudo de funções proposto pelo currículo mínimo[5] do referido estado é compreender o conceito de função através da dependência entre variáveis. A atividade desenvolvida teve como finalidade instigar aos alunos a (re) construírem o significado da noção de função, utilizando a arte (teatro) e vídeos produzidos em grupos durante as aulas. Destacamos ainda, como objetivo, que os alunos pudessem estabelecer relações entre o conceito de funções e situações cotidianas, colocando em prática atitude de autonomia e de cooperação, podendo contribuir para o desenvolvimento da criatividade, do conhecimento, de sensações, emoções, atitudes e intuições.

Neste trabalho, apresentamos a primeira fase da experiência e para isso, utilizamos a metodologia de pesquisa bibliográfica para dar embasamento teórico e aplicação de uma atividade envolvendo PMD para verificar e analisar a repercussão dentro da realidade da escola referida, e posteriormente dar continuidade ao trabalho.

Para dar continuidade ao trabalho pretende-se no ano de 2016 analisar e propor o uso da PMD para o processo de ensino e aprendizagem da matemática, bem como sugerir a promoção de um festival interno para exibir as PMDs

[5] O Currículo Mínimo serve como referência a todas as escolas do estado do Rio de Janeiro, apresentando as competências e habilidades básicas que devem estar contidas nos planos de curso e nas aulas. Sua finalidade é orientar, de forma clara e objetiva, os itens que não podem faltar no processo de ensino-aprendizagem, em cada disciplina, ano de escolaridade e bimestre (SEERJ, 2012).

produzidas pelos alunos. Ressaltamos que essa experiência pode ser realizada também com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II.

CARACTERIZAÇÃO DA TURMA

Para a aplicação da atividade, selecionamos as turmas do 1º ano do Ensino Médio de uma escola estadual localizada no município de Três Rios, estado do Rio de Janeiro. Participaram das atividades um total de 100 alunos.

Foram necessárias quatro aulas de 50 minutos cada para o desenvolvimento dessas atividades.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Performance Matemática Digital - PMD

Entendemos como PMD a conexão entre artes - como a música, o teatro e a poesia - e o uso de tecnologias digitais em educação matemática.

> O termo “Performance Matemática Digital” (PMD) pode ser inicialmente concebido como uma interlocução entre performance artes e o uso de tecnologias digitais em educação matemática. Na realidade, usamos a expressão “PMD” de forma diversificada, ou seja, não atribuímos um único sentido a ela em nossas pesquisas, atividades de extensão universitária e dinâmicas em sala de aula (BORBA, SILVA, GADANIDIS, 2014, p.104).

Os autores citados acima sinalizam que:

> PMD é um terreno fértil para investigação de possibilidades didático-pedagógicas diferenciadas, que vão desde nuances sobre a produção de conhecimentos e pensamento matemático até a (des) construção e (re) organização de (micro) estruturas e componentes curriculares (BORBA, SILVA, GADANIDIS, 2014, p 104).

A origem da noção de PMD surgiu de um diálogo entre George Gadanidis e Marcelo C. Borba em 2005, os quais tinham interesses comuns em pesquisas que buscam consolidar uma relação entre o grupo GPIMEM[6]e Western University (Canadá). Tais interesses visavam uma interlocução entre as artes performáticas e a utilização de tecnologias digitais em educação matemática e resultou em um projeto pioneiro intitulado *Digital Mathematical performance*[7], iniciado em 2006.

Esse recurso surgiu como uma possibilidade diferenciada e com potencial inovador para o ensino e aprendizagem de matemática, como uma alternativa para transformar a imagem negativa da Matemática escolar e dos matemáticos e como um veículo para levar o prazer da atividade matemática para contextos não escolares, podendo ser uma forma em que os estudantes aprendem matemática ao fazer um vídeo, ao discutir sua elaboração. A PMD pode estar em sinergia com essa geração que tem o celular e a internet como mídias de referência.

Lançado o primeiro projeto, outros surgiram: *Students as Performance Mathematicians* (2008 -2011), *Math + Science Performance Festival* (2008 – atual), *Performing Research Ideas* (2011 – 2013) e *Performing new images of mathematicians* (2012 – 2015). Dos projetos destacados, o mais importante é o *Math + Science Performance Festival.* Alguns educadores matemáticos acreditam que o festival auxilia na divulgação das ideias matemáticas dos alunos, onde elas podem ser compartilhadas e criticadas.

Várias atividades foram realizadas a partir desses projetos de pesquisa com o apoio do GPIMEM, na intenção de minimizar a imagem negativa ou até mesmo a aversão que muitos apresentam em relação à matemática. Essas atividades envolvem investigações matemáticas a partir da utilização da arte e TDs; criação

[6] GPIMEM -**Grupo de Pesquisa em Informática, outras Mídias e Educação Matemática -** é formado, em sua maioria, por professores, alunos e ex-alunos do Programa de Pós Graduação em Educação Matemática, além de estudantes de graduação envolvidos em projetos de Iniciação Científica da UNESP - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Campus de Rio Claro/SP

[7] Disponível em: www.edu.uwo.ca/dmp. Acesso em: 05 jun. 2015.

de PMDs e criação de “festivais matemáticos” exibindo as produções em PMD para a comunidade escolar.

O que viabilizou de forma satisfatória a inserção da PMD na educação matemática, foi a chegada da internet, contribuindo para uma interdisciplinaridade e para a reinvenção da sala de aula.

> Esta fase teve início em meados de 2004, com o advento da internet rápida. Desde então a qualidade de conexão, a quantidade e o tipo de recursos com acesso à internet têm sido aprimorados, transformando a comunicação online (BORBA, SCUCUGLIA, GADANIDIS, 2014, p.35).

A utilização da PMD nas aulas de matemática promove mudanças na sala de aula, possibilita ao professor e ao aluno tornarem-se atores cooperativos, desenvolvendo-se e construindo-se novos conhecimentos.

> Gadanidis e Borba (2008) argumentam que lançar olhares sobre a investigação matemática através das artes performáticas pode oferecer cenários para que: (a) a matemática ofereça insights sobre complexidade das ideias, e não sobre a memorização de procedimentos para a obtenção de respostas corretas, (b) um professor crie situações em que os alunos têm de pensar e reorganizar seu pensamento, em vez de tornar a aprendizagem um ato mais fácil e (c) o ensino comece a partir do que a criança pode imaginar, e não somente com o que a criança já sabe e compreende (BORBA, CHIARI, 2013, p. 329).

Segundo Moran (2013), a maioria dos jovens e adultos se sensibiliza diante das linguagens da TV, do cinema, do vídeo e da internet, pois leem e compreendem através da visualização, tendo uma fala mais sensorial-visual do que racional-abstrata. Essas linguagens desenvolvem a imaginação e a afetividade. Já a linguagem escrita desenvolve mais o rigor, a organização, a abstração e a análise lógica. Nesse sentido as escolas precisam partir de onde os alunos estão e da relação que estabelecem com as mídias, para ajudá-los a ampliar sua visão crítica do mundo. O autor ressalta, ainda, a necessidade de as

escolas aprenderem a usar esses meios de comunicação para divulgar os melhores trabalhos dos alunos.

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Noções de função: relato de atividade utilizando PMD

Essa atividade teve como principal objetivo (re) construir o significado da noção de função de uma forma diferenciada, utilizando a arte (teatro) e vídeos produzidos pelos alunos – PMD – com a intenção de estabelecer relações entre o conceito de funções e as situações cotidianas, colocando em prática atitudes de autonomia e de cooperação.

Para o desenvolvimento da atividade usamos como recursos tecnológicos, o nosso próprio celular para gravar as apresentações teatrais dos alunos e o projetor de imagem da escola para exibi-las posteriormente.

Ressaltamos que fomos autorizadas pela direção da escola a fazer uso deste equipamento, uma vez que o mesmo é proibido pelo Art. 1º da Lei 5453 (RIO DE JANEIRO, 2009). Entretanto a legislação tem como ressalva que o uso pode ser autorizado pelo estabelecimento de ensino, para fins pedagógicos.

Foram necessárias quatro aulas de 50 minutos cada para o desenvolvimento dessa atividade. Na primeira, dividimos a turma em grupo (5 ou 6 alunos) e propusemos as seguintes questões: I) O que é função? Cada grupo deveria discutir e apresentar para a turma as suas ideias. II) Crie e apresente um teatro envolvendo uma situação cotidiana sobre o que o grupo entendeu após o primeiro debate sobre o assunto.

Foram destinados 15 minutos para responderem a primeira pergunta. Terminado o tempo, abriu-se espaço para os debates. Os questionamentos foram diversificados. Alguns grupos conseguiram chegar a um consenso, expressando coerentemente a noção conceitual matemática de função, outros atribuíram à noção de função um significado do dicionário relacionado à ocupação retirar e outros não chegaram a um consenso. Neste momento houve discussões e

interação entre os grupos e o professor. Em alguns casos foi necessária a intervenção direcionando-os para a organização do conhecimento construído.

Na sequência, foram reservados 20 minutos para criarem as narrativas e, em seguida seriam apresentadas para a turma.

As apresentações das narrativas foram gravadas e posteriormente os vídeos foram exibidos para que comparassem e verificassem se elas representavam ou não uma função. Foi sugerido aos alunos que anotassem suas observações e conclusões, que identificassem as variáveis da situação apresentada e escrevessem uma expressão algébrica que representasse cada situação.

Ao termino dessa atividade solicitamos que os alunos respondessem as seguintes questões: 1ª) Você acredita que as narrativas desenvolvidas pelos grupos lhe ajudaram a compreender melhor a noção de função? 2ª) Quais os pontos positivos e negativos do uso deste recurso no processo de ensino e aprendizagem?

AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS

O resultado dos questionamentos relativos ao uso da PMD, como recurso pedagógico para o ensino e aprendizagem da matemática, nos mostrou que a maioria (84,61%) dos alunos acredita que esta atividade lhes ajudou a compreender a noção de função e os outros (15,39%) disseram que não acreditam que as narrativas tenham ajudado no entendimento do conteúdo proposto.

Em relação aos pontos positivos os alunos apontaram: a comunicação, cooperação, organização e interação entre eles; maior facilidade para identificar se a relação representa ou não uma função; percepção da importância do conteúdo envolvido no cotidiano; formas diferenciadas de narrativas, aumentam a atenção dos alunos; estimulação do trabalho em equipe e facilidade para identificação da lei da função.

Quanto aos pontos negativos, 61,54% dos alunos não apresentaram, e os demais (38,46%) identificaram alguns pontos negativos, como os descritos: *"ter que apresentar na frente de todos", "não ficou bem apresentado, porque não somos experientes" e "alguns integrantes do grupo não participaram".*

O resultado dos questionamentos feitos aos alunos vem corroborar nossa observação durante a aplicação das atividades. Percebemos que houve uma grande motivação e interação no desenvolvimento da tarefa proposta. Ficamos surpresas com a criatividade e desenvoltura deles ao criarem e apresentarem as narrativas gravadas por eles mesmos.

Destacamos a seguir algumas situações criadas pelos alunos sendo que, dentre elas, apenas a narrativa que simula o leilão de uma vaca não representa função.

Na primeira narrativa, como mostra a figura 1, os alunos simularam uma Lan House. Fizeram a relação entre duas variáveis: o valor a pagar e o tempo de uso.

Figura 1: Simulação de uma Lan House



Fonte: Acervo dos professores

Já o segundo grupo, de acordo com a figura 2, simulou uma viagem de ônibus e fizeram a relação entre as variáveis: valor a receber e o número de passageiros.

Figura 2: Simulação de uma viagem de ônibus



Fonte: Acervo dos professores

Destacamos na sequência (figura 3), o terceiro grupo que representou uma padaria e fizeram a relação entre o valor a pagar e a quantidade de pães.

Figura 3: Simulação da compra de pães no Supermercado



Fonte: Acervo dos professores

O quarto grupo representou o abastecimento de combustível em um posto de gasolina e fizeram a relação entre o valor a pagar e a quantidade de litros de gasolina comprados, veja figura 4:

Figura 4: Simulação do abastecimento de combustível em um Posto de gasolina



Fonte: Acervo dos professores

Já este grupo representou o leilão de uma vaca, destacado na figura 5, que não representa uma função, onde eles fizeram lances até chegar a um valor considerável para arrematar a vaca.

Figura 5: Simulação do Leilão de uma vaca



Fonte: Acervo dos professores

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando propusemos esta atividade ficamos com um certo receio de os alunos não aceitarem gravar, mas nos surpreendemos. Todos eles participaram, até os mais tímidos se envolveram. Portanto, foi observado nessa fase do trabalho que esse novo aluno que nasceu na era tecnológica e vivencia em seu cotidiano avanços tão velozes e mutáveis, afirma querer utilizar-se desta tecnologia na sala de aula. O que corrobora a urgência da integração de recursos tecnológicos na educação.

Essa atividade veio enriquecer o processo de aprendizagem, criando novas e diferentes dinâmicas entre alunos e professores, rompendo com a forma tradicional, estimulando a exploração por parte dos jovens que não pouparam criatividade.

Gravar um vídeo não é uma tarefa tão simples. Requer conhecimentos técnicos e desenvoltura por parte dos atores participantes. Alguns relataram sentir vergonha, medo, etc. Nossa intenção não foi fazer uma super produção, mas sim tratar o tema função de uma maneira mais prazerosa, buscando não apenas motivar os alunos, mas também levá-los a uma aprendizagem significativa.

Concordamos que nem sempre é possível ensinar usando PMD, porém é uma ferramenta a mais, podendo ser uma grande aliada no processo de ensino e aprendizagem, se as práticas forem bem planejadas. A tecnologia faz parte da nossa vida e pode se tornar uma tendência na educação. A cada dia surgem novas possibilidades (ferramentas) levando-nos à necessidade de um constante aprendizado.

Nesse contexto, é pertinente o incentivo por parte dos órgãos públicos na formação continuada e especialização dos professores de matemática, visando o amplo conhecimento das metodologias, das tecnologias e das formas de inserção destas nas aulas.

Os resultados da primeira fase apresentados neste relato, nos apontam que ainda é muito tímida e limitada a integração da PMD como recurso pedagógico na

educação, em especial na educação matemática, estando sua utilização condicionada a fatores de diferentes ordens. Destaca-se a escassez de recursos, a falta de incentivo para os professores utilizarem as tecnologias, a falta de equipamentos ou rede de internet, a proibição do uso de certas tecnologias em sala de aula e, principalmente, a falta de investimento na formação continuada dos professores.

Educadores apontam como perspectiva para o século XXI, uma educação matemática voltada para a resolução de problemas e investigação, estimulando diferentes modos de pensar e o desenvolvimento da capacidade de usar novas ferramentas. Não se trata de substituir os antigos modos de pensar e fazer matemática, mas sim de modificá-los, de desenvolver novas maneiras que possibilitem ao discente uma prática escolar condizente com a sua realidade tecnológica, comparando-as e avaliando os pontos fortes e fracos de cada uma, buscando adequação a esse mundo tecnológico.

REFERÊNCIAS

BORBA, M. de C & CHIARI, A., organizadores. **Tecnologias digitais e Educação Matemática**. 1º edição. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2013.

BORBA, M. de C; SCUCUGLIA, R. S.; GADANIDIS, G.. **Fases das tecnologias digitais em Educação Matemática**: Sala de aula e internet em movimento. 1º edição. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

BRAGA, C. **Função: a alma do ensino da matemática.** 1ª edição. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2006.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares nacionais** - Matemática. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica: Brasília (DF), 1997.

D'AMBRÓSIO, U. **Educação Matemática: Da teoria à prática**. 23ª edição. Campinas – SP: Papirus, 2012.

LINS, R. C.; GIMENEZ, J. **Perspectivas em aritmética e álgebra para o século XXI.** 1ª edição. Campinas – SP: Papirus. 2015.

MORAN, J. M; MASETTO, M. T; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 21ª edição. Campinas – SP: Papirus, 2013.

RIO DE JANEIRO. **Lei nº 5453**, de 26 de maio de 2009.

SEERJ. **Currículo mínimo 2012:** matemática. Governo do Estado do Rio de janeiro, 2012.

A CAPOEIRA COMO CONTEÚDO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: um relato de experiência a partir do Estágio Supervisionado

Alan Delon dos Santos Porcino[1]
Denise de Souza Destro[2]

APRESENTAÇÃO

A Educação Física escolar é uma disciplina que se encontra presente no processo de escolarização, abrangendo desde a Educação Infantil (EI) até o Ensino Médio (EM). Tem como objeto de estudo e intervenção a Cultura Corporal de Movimento, proporcionando aos (às) alunos (as) diferentes aprendizagens acerca do corpo e do movimento.

Dentre os muitos conteúdos que podem ser selecionados para as aulas de Educação Física, a Capoeira apresenta-se como uma importante manifestação cultural brasileira, englobando uma variedade de possibilidades pedagógicas, indo desde o conhecimento técnico de seus fundamentos até aqueles resultantes dos contextos socioculturais e históricos.

Apesar da importância desse conteúdo na constituição dos saberes da Educação Física na escola, percebe-se que, por diferentes motivos, ela é pouco vivenciada nessas aulas. Um dos motivos para tal situação se remete ao pouco conhecimento dos (as) docentes em relação às diferentes possibilidades pedagógicas da Capoeira e sua sistematização nas aulas (NASCIMENTO, 2008). Nesse sentido, apresentamos, nesse relato, uma das muitas possibilidades de vivência com a Capoeira no ambiente escolar, destacando as potencialidades e relevância desse conteúdo cultural brasileiro.

[1] Licenciado em Educação Física pela Faculdade Metodista Granbery/JF e professor de Educação Física da rede particular de Juiz de Fora/MG.
[2] Licenciada em Educação Física pela UFJF; Mestre em Educação pela UERJ; Doutoranda em Educação pela UERJ e Professora de Educação Física da rede municipal de Juiz de Fora/MG e da Faculdade Metodista Granbery/JF.

CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA E DOS ALUNOS

Essa experiência foi desenvolvida em uma escola municipal da região Leste de Juiz de Fora, com crianças de uma turma de 2º período de Educação Infantil e alunos (as) dos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental.

A escolha desse conteúdo se deu em função de nossas vivências pessoais com essa prática corporal de movimento, além de fazer parte de intervenção do Estágio Supervisionado de Licenciatura em Educação Física da Faculdade Metodista Granbery/JF.

As aulas foram desenvolvidas na quadra poliesportiva da referida escola e os materiais pedagógicos utilizados nas atividades foram o giz, figuras impressas da internet e instrumentos musicais trazidos pelos (as) docentes, como pandeiro e berimbau.

Todos os (as) alunos (as) participaram das atividades propostas apresentando grande interesse com o tema vivenciado.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Capoeira é uma manifestação cultural afro-brasileira que surgiu no período da escravidão. Essa arte pode ser entendida por meio de três óticas: Jogo, Luta ou Dança e Brincadeira, dependendo da forma como ela é utilizada por seus participantes ou pelo período histórico em que estiver sendo contextualizada.

Como Luta, a Capoeira tem relação íntima como a época da escravidão, pois era utilizada como arma para a fuga de escravos e luta pela sobrevivência, apresentando, assim, um caráter combativo (IÓRIO E DARIDO, 2005). Como Dança, pode-se perceber sua aproximação com a musicalidade e gestualidade corporal. Os movimentos executados são realizados no ritmo produzido pelos instrumentos da roda (berimbau, atabaque, pandeiro, dentre outros) e pelas muitas músicas cantadas e acompanhadas de palmas. Aproximando a Capoeira do Jogo, essa passou a incorporar aspectos lúdicos em sua prática (ARAÚJO,

1997 apud IÓRIO E DARIDO, 2005), principalmente quando deixa de ser perseguida pelo Governo e a Polícia, podendo ser exibida em espaços públicos.

Independente da forma como se entende a Capoeira, sua utilização como conteúdo da Educação Física escolar possibilita ao (à) professor (a) dessa disciplina vivenciar, além dos aspectos de ordem técnica, trabalhos relacionados aos aspectos socioculturais e históricos dessa manifestação cultural, contribuindo para a formação crítica dos (as) alunos (as). É importante selecionar a Capoeira como conteúdo da Educação Física escolar uma vez que proporciona

> A valorização da ancestralidade africana, a partir de uma visão de mundo que busca a compreensão do ser humano enquanto totalidade, não fragmentando suas dimensões corporal, estética, produtiva, religiosa, etc., visão que se materializa na roda de capoeira (NORONHA E PINTO, 2004, p. 125).

Sistematizar o conteúdo Capoeira na escola não é, simplesmente, ensinar seus movimentos técnicos, o que também é importante, mas sim, resgatá-la como conhecimento que faz parte da identidade cultural do Brasil. A Capoeira de acordo com Sobrinho et al (1999 apud CAMPOS, 2009, p.90) “adquire dimensões amplas [...] relacionada a uma determinada etnia, e passa a ter um significado de prática social, ampliando o eixo da discussão sobre as questões sociais e étnicas, para as questões de classe social dentro do sistema capitalista”.

Deve ser destacada a ludicidade no desenvolvimento das atividades propostas, pois o elemento lúdico além de fazer parte do jogo da Capoeira é um recurso metodológico imprescindível no processo de ensino e aprendizagem.

Além das aulas práticas pode-se, ainda, propor atividades teóricas como aprendizagem das músicas, construção de instrumentos e ensinar aos (às) alunos (as) a tocá-los, independente de suas faixas etárias.

A vivência dos fundamentos da Capoeira pode ser realizada, num primeiro momento de forma individualizada. Porém torna-se importante a execução de atividades em duplas, pois essa é sua dinâmica dentro da Roda. Essa dinâmica

incentiva o respeito mútuo e o cuidado com o outro, na medida em que um executa um golpe, o outro deve se defender e vice-versa.

A Capoeira oferece um ambiente rico de experimentações corporais, desenvolvendo a coordenação motora, a agilidade, a atenção, a concentração, o ritmo e as destrezas físicas, colaborando também com a melhora da autoestima e autonomia dos alunos.

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES

Todas as aulas de Capoeira iniciavam-se com uma roda de conversa. Essa tinha como objetivo observarmos os conhecimentos que os (as) discentes tinham sobre o tema em questão e, nas aulas seguintes, para resgatarmos as aprendizagens anteriores. Percebemos que os alunos na faixa etária trabalhada (de quatro a seis anos) são bastante participativos e isso contribuiu de forma positiva no desenvolver das ações planejadas.

Na sistematização das atividades, elegemos alguns conteúdos específicos como: 1) *História da Capoeira*; 2) *Golpes de ataque e defesa*; 3) *Músicas e instrumentos* e 4) *A Roda de Capoeira*.

Para a aula sobre a *História da Capoeira* foram utilizadas conversas sobre sua origem e apresentamos algumas imagens para visualização das crianças acerca das condições de vida dos (as) escravos (as). Esse momento foi bastante interessante, pois o trabalho com imagens, nessa faixa etária, foi um recurso metodológico muito útil, uma vez que eles conseguiram visualizar, concretamente, o que estávamos conversando.

Figura 1: Visualização de imagens sobre a escravidão



Fonte: Acervo dos professores

Além do uso das imagens, desenvolvemos uma série de brincadeiras em forma de Jogos de Velocidade (PIQUES) para contextualizar, também, a História da Capoeira.

Figura 2: Capitão do Mato e Escravo Fugitivo



Fonte: Acervo dos professores

Figura 3: Fecha Porta Negão



Fonte: Acervo dos professores

Essas atividades foram bem aceitas por todos (as), uma vez que a dinâmica das mesmas já era conhecida. O diferencial foi contextualizá-las à História da Capoeira, reforçando assim, o entendimento a respeito de sua origem. Perguntados sobre esse aspecto nas aulas posteriores, percebemos que os (as) alunos (as), a partir dessas vivências lúdicas, conseguiram entender aquilo que foi trabalhado, o que nos fez avaliar de forma positiva as atividades desenvolvidas.

Em todas as aulas foram trabalhados alguns *Golpes de ataque e defesa* da Capoeira. Inicialmente, demonstrávamos e nomeávamos alguns golpes como a ginga, o martelo, a benção, a cocorinha, as esquivas, a meia lua de frente, o aú, dentre outros, e, em seguida, deixávamos as crianças livres para experimentá-los. Não eram cobradas técnicas de execução. Priorizávamos o entendimento acerca de quais golpes eram de ataque e quais eram de defesa e a necessidade de sincronia ao serem realizados em duplas (Figuras 4, 5, 6 e 7).

Figura 4: Aú



Fonte: Acervo dos professores

Figura 5: Ginga



Fonte: Acervo dos professores

Figura 6: Cocorinha



Fonte: Acervo dos professores

Figura 7: Vivência de golpes de ataque e defesa em duplas



Fonte: Acervo dos professores

Na vivência dos “golpes” houve a utilização dos instrumentos da Capoeira - berimbau ou pandeiro – o que despertou o interesse dos alunos. O som produzido

por esses instrumentos estimulou as crianças, tornando o ambiente mais lúdico, tornando as atividades mais prazerosas.

Na aula a respeito das *Músicas e Instrumentos*, optamos por ensinar uma música infantil usada em Rodas de Capoeira (QUADRO 1) e apresentamos o berimbau e o pandeiro aos (às) alunos (as), os (as) quais puderam manuseá-los.

Quadro 1: Música: A E I O U (Pretinho)

A E I O U - U O I E A - A E I O U - Vem criança, vem jogar
Eu aprendi a ler, aprendi a cantar Mas foi na capoeira que eu aprendi a jogar
A E I O U - U O I E A - A E I O U - Vem criança, vem jogar
Eu estudo na escola, treino na academia Eu respeito a minha mãe, o meu pai e a minha tia
A E I O U - U O I E A - A E I O U - Vem criança, vem jogar
Sou criança sou pequeno, mas um dia eu vou crescer Vou treinando capoeira, pra poder me defender
A E I O U - U O I E A - A E I O U - Vem criança, vem jogar
Capoeira é harmonia, é amor no coração Capoeira tem criança, o futuro da nação

Fonte: http://www.abadadc.org/paginas/musicas/abada_infantil1.htm#cd infantil 1 - 2

Mais uma vez, notamos o quão a música torna o ambiente de aprendizagem prazeroso e incentivador, pois todos (as) se empolgaram e aprenderam a cantar a música em questão. Essa aprendizagem extrapolou o espaço da aula de Educação Física porque, mesmo depois de seu término, as crianças do 2º período continuaram a cantá-la pelos corredores da escola e sempre que nos viam.

A última aula relacionou-se com a vivência na *Roda de Capoeira*. Foi explicado como é sua dinâmica e o que eles deveriam realizar dentro da mesma. Salientamos que eles deveriam brincar com os movimentos aprendidos durantes

as aulas em duplas, além de cantarem a música ‘A E I O U’ e baterem palmas, acompanhando o ritmo do berimbau.

Figura 8- A Roda de Capoeira

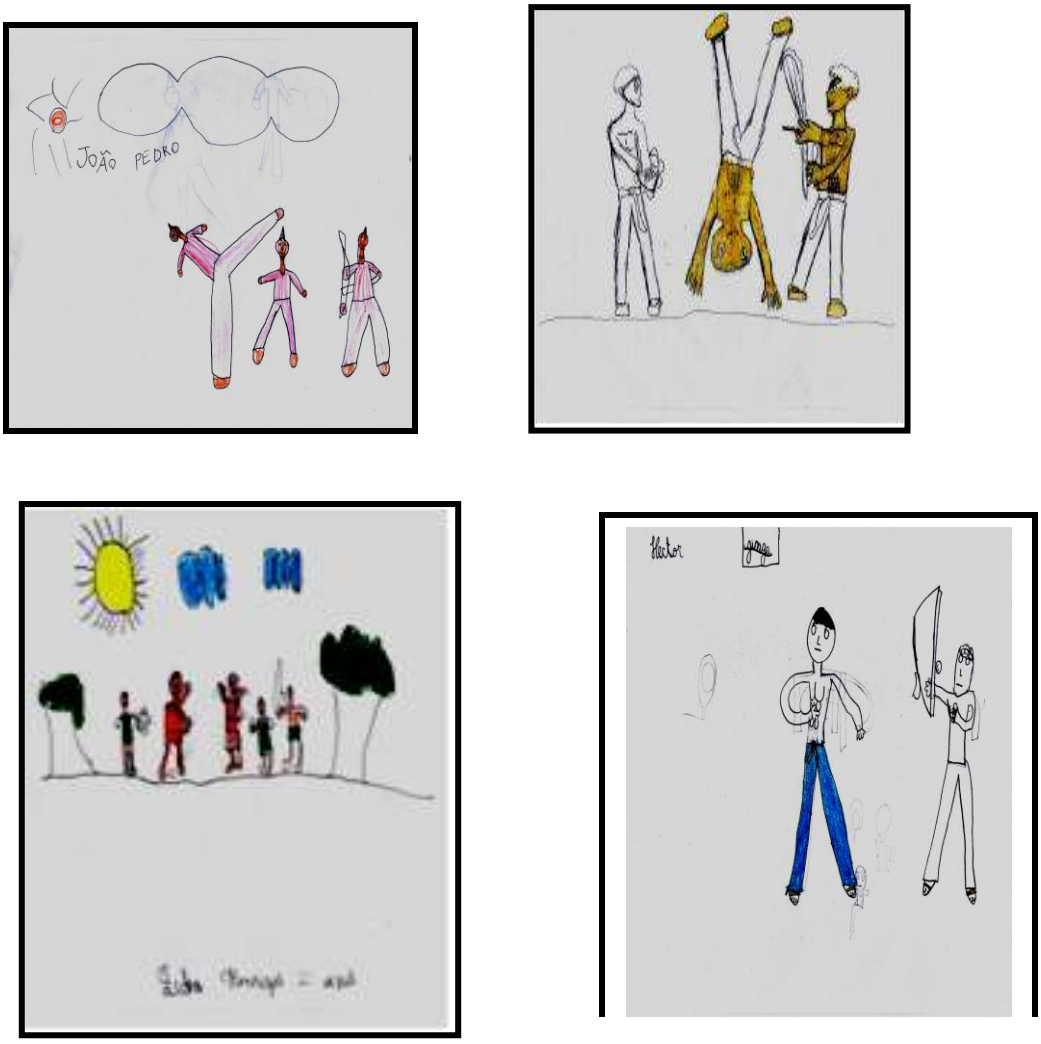


Fonte: Acervo dos Professores

Uma situação que merece ser destacada refere-se a um aluno do 2º período que ganhou um berimbau pequeno do avô e pediu à mãe para levá-lo na aula e mostrá-lo à turma e a nós. Esse episódio foi bastante gratificante, pois percebemos que a maioria das crianças pediu para manuseá-lo e tocá-lo, de forma bastante eufórica.

Para finalizar essa experiência, pedimos às crianças que relembrassem os conteúdos desenvolvidos nas aulas de Capoeira e que fizessem alguns desenhos que pudessem representar tais aprendizagens. Percebemos que os (as) alunos (as) conseguiram absorver a essência da Capoeira, dando-nos um retorno satisfatório do trabalho desenvolvido com eles (as).

Figura 9- Desenhos dos alunos



Fonte: Acervo dos Professores

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O envolvimento dos (as) alunos (as) com as atividades propostas foi intenso e entendemos que ao se trabalhar a Capoeira, os aspectos lúdicos devem ser considerados além de incentivar a expressividade e espontaneidade dos (as) discentes. Vivências individuais e/ou em duplas e grupos devem ser realizadas

para que haja a interação entre os (as) alunos (as) de maneira a entender a necessidade do outro para a realização das atividades propostas.

A partir da experiência com a Capoeira nas aulas de Educação Física aqui relatada, percebemos que esse conteúdo torna-se relevante de ser vivenciado nessa área de conhecimento uma vez que proporciona aos (às) alunos (as) experiências corporais e culturais significativas da cultura negra e da cultura de nosso país.

REFERÊNCIAS

CAMPOS, Helio. **Capoeira Regional:** a escola de Mestre Bimba ed. UFBA. 2009.

DARIDO, Suraya Cristina; IÓRIO, Laércio Schwantes. Capoeira. In: DARIDO, Suraya Cristina & RANGEL, Irene Conceição Andrade. A **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

NASCIMENTO, Paulo Rogério Barbosa. ORGANIZAÇÃO E TRATO PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO DE LUTAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 31, p. 36-49, jul. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/14091>. Acesso em: 27 Ago. 2015.

NORONHA, Flavia Dayana Almeida; PINTO, Rúbia-Mar Nunes. Capoeira nas aulas de Educação Física: Uma proposta de intervenção. **Pensar a Prática,** v.7, nº 2, Jul/Dez, 2004. Disponível em: http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/16059/9845 UFG, 2004. Acesso em 19 Out. 2015.

O USO DO COMPUTADOR E OUTRAS TECNOLOGIAS EM SALA DE AULA

Vera Moreira Lemos Nery da Silva[1]

APRESENTAÇÃO

Na década de 1990, na esteira dos diversos processos de transformações da sociedade, a área de tecnologias digitais ganhou intensa visibilidade e se propagou por vários países. No Brasil, a Internet se configurou como operação comercial e foi uma verdadeira revolução com o surgimento das páginas websites, dos celulares e da telefonia móvel. A comunicação entre as pessoas começou a mudar bastante a partir desse avanço tecnológico. Nesse contexto, se insere meu interesse pelas tecnologias digitais e se justifica a busca por uma formação que possibilitasse uma inserção profissional nesta área. O objetivo deste texto é relatar minha experiência como professora mediadora da sala de informática em uma escola da rede municipal de Juiz de Fora.

CARACTERIZAÇÃO DA TURMA E DA ESCOLA

A escola localizada no bairro da região nordeste da cidade possui boa infra-estrutura básica e a população é constituída por camadas de renda média e baixa.

O público alvo, atualmente, é de aproximadamente 600 alunos da Educação Infantil ao Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e EJA (Educação de Jovens e Adultos). O perfil dos professores que atuam na escola é de graduação com especialização.

[1] Pedagoga (CES/JF), especialista em Psicopedagogia (CES/JF) e em Tecnologias da Informação e Comunicação no Ensino Fundamental (UFJF). Professora regente da rede municipal de ensino de Juiz de Fora e tutora a distância do Curso de Licenciatura em Computação (UFJF). E-mail: vlemos@acessa.com

A filosofia da escola é buscar formar alunos numa visão de saber mais ampla voltada para a cidadania e valores humanos, possibilitando a percepção das partes e do todo do momento vivido. Busca também, torná-los conhecedores de seus direitos e deveres, conscientes e transformadores da realidade social em que estão inseridos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A partir de 2001 os computadores começaram a chegar às escolas, desencadeando inúmeros questionamentos no meio acadêmico: a máquina iria substituir o homem? O professor seria um profissional que ficaria segundo plano? Como utilizar as novas tecnologias a favor da aprendizagem?

Nessa época, os projetos de informática educativa começaram a ser elaborados em algumas escolas da rede pública municipal de Juiz de Fora. Na escola, em que atuo como professor, esta implantação ocorreu no ano de 2003 e teve por objetivo oferecer aos alunos e professores condições de utilizarem a informática como importante recurso no processo ensino-aprendizagem, ampliando o acesso a diversas formas de conhecimento e às novas tecnologias por meio do “Projeto de Informática: uso pedagógico”.

A partir deste cenário, meu interesse acerca do assunto foi se ampliando, assim como, a necessidade de buscar mecanismos para viabilizar a prática pedagógica com o uso do computador. Foi de fundamental importância realizar pesquisas, leituras e ampliar o conhecimento, bem como trocar experiências entre docentes para melhor compreender as possibilidades do ambiente virtual e a educação.

Em 2005, comecei a atuar como mediadora da Sala de Informática. Eram dez computadores, sem acesso à Internet para atender a demanda de mais de novecentos alunos. O acesso de Internet chegou à Sala de Informática no ano de 2008 e, somente em 2009, a rede interna foi implantada permitindo navegação em todos os computadores. Por meio de softwares, aplicativos e websites, os

primeiros passos foram dados rumo ao desenvolvimento de atividades utilizando o computador como ferramenta de auxílio ao processo de aprendizagem.

Nessa época, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, construído coletivamente, foi reavaliado e, após inúmeras discussões estabeleceu-se que:

> Sua filosofia busca formar alunos numa visão de saber mais ampla voltada para a cidadania, possibilitando a percepção das partes e do todo do momento vivido. Buscando torná-los conhecedores de seus direitos e deveres, conscientes e transformadores da realidade social em que estão inseridos. Nesta formação é importante ressaltar os valores humanos. Para que possamos atingir este objetivo é importante que ele seja considerado na definição de todo trabalho escolar. Esta não é uma tarefa fácil, mas acreditamos que se conseguirmos sistematizar e organizar nossas intenções, as possibilidades de vermos nossos avanços e recuos serão ampliados. (PPP, 2008 p.3)

Cumprir a filosofia da escola é um ponto norteador para pensar o trabalho na Sala de Informática. Estudiosos como Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida (2000), Nelson Pretto (2000), Paulo Freire (1997), Moran (2000), dentre outros discutem sobre a importância da tecnologia estar acessível na sala de aula, de modo à atender a necessidade da aprendizagem e visando a integração do currículo com a inovação. Sendo assim, o uso das tecnologias digitais no cenário educacional pode ser visto como recurso potencializador para a renovação de práticas pedagógicas mais dinâmicas e fascinantes; e a partir daí, pode-se despertar no aluno as qualidades de ação, reflexão crítica, a curiosidade, a pesquisa, a criatividade, o raciocínio lógico, a organização e a autonomia tão importantes para a vida cotidiana no mundo moderno.

Para PRETTO (2000 p. 170), “o mundo das novas tecnologias está intimamente ligado ao mundo da subjetividade e da criatividade humana”. Este é um aspecto que coaduna o nosso objetivo em valorizar a autoria e estimular a criatividade do aluno em prol de uma aprendizagem significativa.

AS EXPERIÊNCIAS NA SALA DE INFORMÁTICA

Após cursar a pós-graduação em Tecnologia da Informação e Comunicação no Ensino Fundamental (UFJF) surgiu um grande leque de possibilidades no uso do computador em sala de aula: textos, imagens, vídeos, hipertextos, áudios, jogos e outros que seriam possíveis aplicar na escola.

Conhecer as funcionalidades do *Blog, Redes Sociais, E-book, Youtube, SlideShare, Podcasting* foi primordial para o surgimento de novas ideias. Dentre elas, em 2008, a criação do *Blog*: "**Educamos, logo @gimos...**"[2] para a publicação e divulgação das atividades e acontecimentos ocorridos na escola, principalmente, os realizados na Sala de Informática.

Atualmente, com mais de quatrocentos e trinta publicações, o *Blog* é visualizado por todo Brasil e no exterior. É um portfólio virtual!

Ao longo desses anos, as publicações abrangeram os diversos projetos e as atividades desenvolvidas na Sala de Informática. Os alunos, grandes protagonistas, puderam vivenciar os mais variados temas de estudo com recursos tecnológicos que contemplaram os conteúdos das disciplinas A participação, o envolvimento e a interdisciplinaridade proporcionaram resultados significativos na construção do conhecimento e das habilidades cognitivas, sociais e emocionais envolvidas, especialmente, para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Cito abaixo alguns projetos e atividades que proporcionaram tal dinâmica:

- Projeto de aprendizagem: Conhecendo arte, também sou artista;
- Projetos com Histórias em Quadrinhos;
- Projeto de aprendizagem: Tecnologia X Educação Física;
- Projeto de Literatura: 3º ano – Poesia e 4º ano – Conto

[2] Disponível em: < http://emfernaodiaspaes.blogspot.com.br >

- Chapeuzinho Vermelho;
- Atividades que acolhem diversas temáticas: diversidade; dengue; meio ambiente; artes; literatura; trânsito, o bairro, a cidade e o patrimônio público;
- Projeto Interdisciplinar Eleições 2012 e Culminância;
- Projeto Hino Nacional;
- Temas importantes que, além de, promover a reflexão contribuem para a formação do cidadão, como: Água, Meio Ambiente, Folclore, Educação no Trânsito, Consciência Negra dentre outras questões sociais.

Destaco o projeto de aprendizagem realizado com os alunos da turma 501 do 5º ano do Ensino Fundamental. Após conversa com os alunos e a com a professora regente da turma envolvida no projeto foi possível traçar algumas metas para o trabalho. Partindo do tema “Histórias que ensinam a viver”, proposto pelos próprios alunos, as questões de cidadania e valores humanos formaram as ideias principais dos textos produzidos em duplas e/ou trios correlacionando mensagem verbal e não-verbal de maneira bem humorada e criativa.

Evidencio também o projeto “Hino Nacional”. Um trabalho conjunto entre Sala de Leitura, Sala de Informática e professores do ensino regular por meio de atividades que envolveram o Hino Nacional Brasileiro com as turmas da Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, algumas turmas dos anos finais e Fase I a IV da Educação de Jovens e Adultos (EJA) com o objetivo de resgatar o respeito e o amor à Pátria, além de favorecer o processo de aprendizagem, promover o civismo contribuindo para a formação de cidadãos.

A escola recebeu um novo laboratório de informática do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) (FNDE 2003/2008) e, a partir de 2011, ampliou a demanda de atendimento individual (por máquina) em até trinta

e quatro alunos a cada aula, ou seja, o gerenciamento do atendimento para uma turma, integralmente, a cada horário, melhorou bastante.

Em parceria com os demais professores da escola diversas atividades pedagógicas foram desenvolvidas com auxílio das ferramentas do computador possibilitando a melhoria na aprendizagem dos alunos.

A página da escola no *Facebook* foi criada no ano de 2012, com o objetivo de ser um portal de divulgação rápida de informações, eventos e interações. Esta plataforma compartilha com rapidez subsídios que alcançam alunos, pais, professores e demais profissionais da escola, além da Web.

Ainda em 2012, foi implementada a proposta pedagógica viabilizada por meio da Educação a Distância (EaD) para o 9º ano através do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)[3] - Moodle. Com o objetivo ampliar a sala de aula, este projeto pioneiro, desafiou aos alunos oportunizando a reflexão, estudo, pesquisa, interação e compartilhamento de conhecimentos.

Para atender a esta nova demanda alunos e professores receberam orientações sobre seu objetivo e forma de acesso. Variadas atividades de sala de aula foram complementadas no AVA, a sala de aula virtual, com boa participação dos alunos e abrangendo as diversas disciplinas da grade curricular. Em sua maioria, o acesso era realizado em casa, lan house e celular. Os alunos que não tinham acesso em casa compareciam à escola no contraturno para a realização das atividades e demais orientações. Com o objetivo de enriquecer o ambiente virtual de aprendizagem e estimular a criatividade, o banner do curso foi criado por um aluno do 9º ano após proposta de criação apresentada aos alunos.

Ao final do ano letivo de 2012, a avaliação positiva dos alunos, professores e gestores reafirmaram o conceito de que é possível realizar atividades em ambiente virtual de aprendizagem no Ensino Fundamental. Muitos desafios tiveram que ser vencidos, tais como: acesso de Internet precário na

[3] AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) é o "local virtual" onde, em geral, os cursos na modalidade a distância ou semipresencial acontecem por meio de plataformas planejadas para abrigar os conteúdos. Esses são apresentados em vídeos, animações, textos, atividades de verificação da aprendizagem – não avaliativas e avaliativas. São recursos que permitem a interação dos estudantes entre si e com a equipe de tutores e professores.

escola para as turmas realizarem as atividades no horário de aula; falta de participação dos alunos com total aproveitamento nas atividades propostas e a falta de adesão integral dos professores do 9º ano ao projeto para contemplar todas as disciplinas da matriz curricular. Esta experiência pôde confirmar que a utilização de uma plataforma virtual é possível nesse nível de ensino. Por isso, no ano seguinte houve a continuidade dessa proposta pedagógica utilizando o Moodle da Secretaria de Educação (SE).

Em virtude, da necessidade de colocar os professores em contato com as possibilidades pedagógicas do Sistema Linux Educacional e, também, com o intuito de potencializar a formação dos docentes da escola, ocorreu, com sucesso, o curso de formação continuada "TIC na Educação" (módulo inicial e avançado) para os professores, na própria escola, no 1º e no 2º semestre de 2012, com carga horária de 40 horas cada. Esta proposta de capacitação foi aceita pela SE, que viabilizou a prática na escola. Todas as etapas e atividades do curso foram publicadas no *Blog* da escola.

Esta formação também aconteceu, concomitantemente, em outras escolas da rede municipal. No *Blog*: "TIC na Educação: formação na escola"[4] é possível conhecer como os professores mediadores da Sala de Informática, formadores diretos na escola, oportunizaram aos demais professores explorar o Sistema Linux Educacional com maior autonomia e possibilidades na prática pedagógica.

O saldo mais valioso desta formação, além das aprendizagens foi a aproximação dos professores nas relações interpessoais, a assiduidade nas aulas e a ambientação da Sala de Informática. Descobrir os aplicativos do Sistema Linux Educacional, permitiu-lhes maior segurança para desenvolver outras atividades com os alunos.

Não poderia deixar de destacar atividades desenvolvidas acerca do tema "Consciência Negra" por meio da literatura com diversos títulos para fortalecer

[4] Disponível em: < http://ticnaeducacaojf.blogspot.com.br/ >

temática na escola. Visando combater os preconceitos, levar ao aluno a valorização do ser humano e o respeito às diferenças é de grande importância conjeturar sobre a cultura africana para a nossa sociedade. Assim, ajudá-lo na reflexão, quanto às semelhanças, diferenças étnicas, sociais e as relações interpessoais.

Nessa perspectiva, os títulos literários utilizados foram: *Menina bonita do laço de fita* (Ana Maria Machado), *O cabelo de Lelê* (Valéria Belém), *Pretinho, meu boneco querido* (Maria Cristina Furtado), *Canção dos Povos Africanos* (Fernando Paixão) *Que cor é a minha cor?* (Martha Rodrigues) e *Bruna a galinha d'Angola* (Gessilga de Almeida). O vídeo *Traços da cultura africana* (Youtube) e a simbologia africana *Adinkra* também serviram de aporte pedagógico e proporcionaram momentos de sabedoria, descobertas e grandes produções criativas.

Senti-me imensamente feliz e confiante com os objetivos alcançados com esse trabalho. Recebi, inclusive, o retorno da autora Maria Cristina Furtado, por exemplo. Após um contato por e-mail, em 26 de novembro de 2013, para apresentar-lhe as atividades que foram desenvolvidas na Sala de Informática a partir do seu livro "Pretinho, meu boneco querido". De acordo com as palavras da autora, a criatividade, o cuidado, o zelo e o carinho com que as tarefas foram produzidas encheram o seu coração de alegria. A autora comentou que a grandiosidade da proposta de estudo realizada a partir do livro a deixou imensamente feliz por conhecê-lo.

É gratificante compartilhar com os alunos cada um desses momentos vivenciados. Basta apostar no potencial de cada indivíduo para colher satisfatórios resultados. As ações pedagógicas diferenciadas levam a novas aprendizagens e possibilitam a inserção social do aluno como sujeito histórico atuante.

Sendo assim, elevar a autoestima, manter o diálogo e o respeito, incentivar a capacidade criadora, são intenções para dar continuidade ao processo de aprendizagem. Além disso, colaborar para a transformação de que a escola necessita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observei que, transformações importantes ocorrem no cotidiano escolar. Isso me motiva a dar continuidade ao que é realizado na Sala de Informática ao colocar o aluno, cada vez mais, em contato com diversas tecnologias de maneira participativa e crítica.

É necessário ampliar as diversas formas de expressão e de linguagens. Para tal, é imprescindível permitir ao aluno vivenciar novas experiências como sujeito ativo no processo cognitivo, enfrentando as dificuldades, que são desafios constantes, sobretudo, em relação ao acesso à Internet que é precário e impede outras possibilidades educacionais.

Nesse sentido, incentivar a produção autoral e explorar a criatividade para vencer as dificuldades de aprendizagem, conviver com as adversidades e promover a interação entre todos são mecanismos que favorecem os objetivos do "Projeto de Informática: uso pedagógico". Além disso, o projeto está em consonância com a filosofia da escola apontada no PPP, que propõe formar alunos numa visão de saber mais ampla voltada para a cidadania e com a formação de valores.

A experiência traz o amadurecimento do exercício. Cada vez mais as práticas pedagógicas são aperfeiçoadas na escola. Desta maneira, o "produto final" (vídeo, e-book, imagem, texto e/ou áudio), que culmina por meio das atividades aplicadas, torna-se motivo de superação e anseio para novas propostas em prol de um ensino de qualidade.

A avaliação das atividades desenvolvidas durante cada ano letivo por meio da informática educativa na escola aponta que os objetivos propostos são alcançados com a valorização da criatividade e da autoria, visando amenizar as dificuldades de aprendizagem ao aprimorar processo de ensinar e de aprender através da interação com o mundo digital, a interdisciplinaridade e o planejamento pedagógico.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. **A formação do professor para Uso Pedagógico do computador. Informática e Formação de Professores**. Secretaria de Estado de Educação à Distância: MEC, 2000.

_____**Informática na escola: da atuação à formação de professores.** Disponível em: < http://www.divertire.com.br/educacional/artigos/11.htm >. Acesso: 22 agos. 2014.

_____ **Pedagogia de Projetos e Integração de Mídia – PGM 5 – Prática e Formação de Professores na Interação de Mídias** – Salto para o Futuro- TV Escola. Disponível em: < http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/175900Midiaeducacao.pdf> . Acesso: 29 jun. 2009.

AXT, Margarete. **Tecnologia na educação, tecnologia para a educação: um texto em construção.** Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/InfEducTeoriaPratica/article/viewFile/6392/3834> Acesso: 22 agos. 2014.

DIAS, Rosilãna Aparecida**. O valor da Informática na Educação.** Cadernos para o Professor: SME/PJF. Ano VI; nº 07, Dez/ 1998.

_____ **Educação a Distância: da legislação ao pedagógico** / Rosilânia Aparecida Dias, Lígia Silva Leite. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

FERNANDES, Elisângela. **A tecnologia precisa estar presente na sala de aula.** Pesquisadora da PUC-SP alerta que o currículo escolar não pode continuar dissociado das novas possibilidades tecnológicas. Disponível em: <http://educarparacrescer.abril.com.br/gestao-escolar/tecnologia-na-escola-618016.shtml> . Acesso: 22 agos, 2014.

MORAN, José Manuel - **Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias.** Artigo publicado na revista Informática na Educação: Teoria & Prática. Porto Alegre, vol. 3, n.1 (set. 2000) UFRGS. (p. 137 -144)

PRETTO, Nelson De Luca**. Linguagens e Tecnologias na Educação.** In Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender, organizado por Vera Candau, pela DP&A, páginas 161-182. Disponível em: < http://www2.ufba.br/~pretto/textos/endipe2000.htm>. Acesso: 22 agos. 2014.

_____ **Entrevista: Educação em tempos de cibercultura.** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=T3iCq9tuNQ4> Nelson Pretto (Professor (e ativista) da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia) Acesso: 20 agos, 2014.

PPP – **Projeto Político Pedagógico da Escola** (2013).

TERRA, Redação. **Anos 90: o desenvolvimento da internet no Brasil.** Disponível em: <http://tecnologia.terra.com.br/internet10anos/interna/0%2C%2COI541825-EI5026%2C00.html > . Acesso: 20 agos, 2014.

ECONOMIA DOMÉSTICA E MATEMÁTICA: UMA COMBINAÇÃO QUE DEU CERTO

Luciana Pires Alvim[1]

APRESENTAÇÃO

Este texto tem como objetivo relatar uma experiência realizada em sala de aula, com alunos do 2º Ano do Ensino Fundamental, a partir do conteúdo: “Sistema Monetário”.

Elaboramos uma sequência de atividades com o objetivo de possibilitar aos alunos a vivência da matemática a partir de uma situação do cotidiano, bem como trazer para a sala de aula, de forma lúdica, as operações básicas ensinadas ao longo do ano.

Nesta experiência, buscamos a junção entre a economia doméstica e a matemática, de modo que os alunos pudessem adquirir noções do uso do dinheiro e de consumo consciente. Para tanto, com a ajuda dos alunos e a família, fizemos um “mercadinho” em sala de aula.

CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA E DA TURMA

A experiência foi desenvolvida numa escola municipal, localizada na região sul do município de Juiz de Fora, no bairro Cidade Jardim. Atualmente, a escola atende crianças de Educação Infantil e Ensino Fundamental I (1° ao 5° ano).

Os alunos que participaram dessas atividades pertencem ao segundo ano do Ensino Fundamental. A turma é composta por 20 alunos, sendo que muitos apresentam dificuldades em operações simples e também em relacionar os

[1] Professora da rede municipal de Juiz de Fora, cursista do Pacto Nacional pela Alfabetização na idade Certa/PNAIC.

conteúdos trabalhados com as vivências cotidianas. O que tornou, ainda mais significativo, tal sequência didática.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O brincar é indispensável à criança em todos os âmbitos. Seja fisicamente, emocional e intelectual. Quando introduzimos a ludicidade nas proposições das atividades em sala de aula favorecemos a aprendizagem e o desenvolvimento da criança.

Através da ludicidade as crianças reelaboram criativamente seus sentimentos e conhecimentos, edificando possibilidades de interpretação e de representação do real, de acordo com suas necessidades, seus desejos e suas paixões. Brasil (2012).

O brincar, nos primeiros anos do ensino fundamental é, muitas vezes, desvalorizado em relação a outras atividades consideradas mais produtivas, como tem sido o caso da escrita em cadernos e em livros didáticos.

A partir desse entendimento, vemos o conteúdo “Sistema Monetário” inserido no eixo de Grandezas e Medidas, como uma atividade na qual a criança pode

> Reconhecer cédulas e moedas que circulam no Brasil e de possíveis trocas entre cédulas e moedas em função de seus valores em experiências com dinheiro em brincadeiras ou em situações de interesse das crianças (BRASIL, 2012, 30p.)

A utilização do Sistema Monetário está presente na vida das pessoas, sendo algo inerente ao nosso cotidiano. De acordo com Agranionih (2014), é importante explorar, desde as séries iniciais, as relações lógico-matemáticas e numéricas presentes nas situações que envolvem o uso do dinheiro, pois estas estão diretamente ligadas ao mundo.

Tendo em vista aplicação prática da matemática, seu ensino na escola pode contribuir para que o aluno entenda o processo de compra e venda, usando

racionalmente o dinheiro além de saber comparar preços, pagar, dar/receber troco.

DESENVOLVIMENTO

Com base nos dados apresentados anteriormente, foi trabalhado o Sistema Monetário a partir de uma "brincadeira": o mercadinho, com o objetivo de promover a aprendizagem, maior interação e participação dos alunos.

Este trabalho permitiu que os alunos tivessem contato com as ideias matemáticas através da vivência de situações relacionadas à economia doméstica e, ao mesmo tempo, possibilitou a construção do conhecimento e a sensibilização para um consumo consciente.

O primeiro momento foi destinado ao diagnóstico. Por meio da observação em atividades e em conversas com os alunos, percebemos que não tinham noção do uso e valor do dinheiro e também apresentavam dificuldade em relação ao entendimento e ao cálculo do troco. Sendo assim, após o diagnóstico da turma, iniciamos as atividades, apresentando aos alunos a ideia a ser desenvolvida e os objetivos.

Com a participação dos alunos, montamos um Mercadinho em sala de aula. Os alunos trouxeram embalagens vazias de produtos perecíveis e não perecíveis, de produtos de limpeza, higiene e outros que tinham sido utilizados pela família. Ficamos felizes com a participação dos alunos e apoio da família com a grande quantidade de embalagens que trouxeram.

Com esses materiais, construímos o Mercadinho de forma simples a partir das ideias dos próprios alunos. Como haviam muitos produtos diferentes, decidimos separá-los por categorias: bebidas, comidas, higiene, limpeza e diversos.

Com as mesas da sala montamos as prateleiras e os alunos sugeriram que colocássemos o preço nos produtos. Para facilitar as operações que seriam

realizadas pelos alunos, colocamos dois preços básicos: bebidas e comidas seriam R$3,00 e os outros produtos R$2,00.

Em uma mesa separada fizemos o “caixa”. Os alunos teriam que levar os produtos comprados e pagá-los. Os próprios alunos escolheram uma colega para “trabalhar” como caixa. É interessante ressaltar que ela, era a única que, até então, conseguia fazer cálculos rápidos e mentalmente. Ela ficou incumbida de somar os valores dos produtos a serem cobrados e de dar o troco.

Para que tivéssemos o dinheiro para as “compras”, os alunos recortaram o dinheirinho impresso nos livros didáticos e estabelecemos que cada um teria R$20,00 para comprar produtos no Mercadinho.

É interessante percebermos o quanto as experiências que as crianças trazem, contribuem e enriquecem as atividades. Por exemplo, um aluno comentou que em supermercados existem pessoas que tem a função de repor e reorganizar os produtos nas prateleiras e se prontificou a ocupar tal função.

Outro exemplo que muito contribuiu para a execução das atividades foi a sugestão de duas alunas, de ter alguma “Promoção do Dia”, algo comum em mercados. Para incentivar e valorizar a participação de todos, deixei que decidissem qual seria a “promoção do dia”. Ficou combinado, então, que naquele dia seria o leite. As mesmas alunas se prontificaram a fazer cartazes avisando da promoção.

No primeiro dia de compras, os alunos apenas pegavam os produtos que queriam e levavam ao caixa. A “aluna-caixa” somava e verificava se a soma do valor dos produtos ultrapassaria ou não a quantia em dinheiro que tinham e/ou dava o troco para os compradores.

O importante nesse primeiro momento da “brincadeira” era que percebessem como funcionava uma compra. Aqueles que demonstravam alguma dificuldade recebiam orientação e ajuda da professora.

As crianças comentaram ao longo do processo que o valor estabelecido não dava para “comprar” muitos produtos. Aproveitamos esse fato para falar,

informalmente sobre consumo consciente, de forma a não exceder as suas necessidades.

Era interessante observá-los durante as “compras” como construíam histórias; alguns falavam que a mãe tinha pedido algum produto específico, outros brincavam de ser mãe ou pai e estavam fazendo as compras para a família.

Num outro dia, após conversarmos e relembrarmos como havia sido nosso primeiro dia de mercado, fiz uma avaliação oral do trabalho realizado, a fim de sondar se os alunos tinham gostado da atividade e o que tinham aprendido até ali. Com isso, dando sequência, reabrimos o Mercadinho de forma diferente. Na nova organização, cada aluno poderia comprar novamente, porém não haveria um “caixa”, ou seja, teriam que somar quanto gastaram e quanto teriam de troco. Isso me ajudou a perceber as dificuldades individuais, em relação à soma, subtração e cálculos mentais. A professora colaborava e interferia, quando era necessário.

Percebemos que com essa atividade alcançamos muitos outros conhecimentos, além do aprendizado do uso do dinheiro. Por exemplo: a respeitar a vez do colega, a ter comportamentos adequados ao ambiente público, a avaliar se produtos são indispensáveis e supérfluos para nossas necessidades, economia familiar.

Brincamos de Mercadinho outras vezes, utilizando outras formas de organização e diferentes quantias.

Após término do projeto, doamos os produtos recicláveis ao Projeto Meio Ambiente que temos na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao trabalhar de forma descontraída e lúdica com a criança, percebe-se que o aprendizado flui com mais facilidade, havendo um maior envolvimento em todo o processo.

Percebemos que é possível ensinar com ludicidade, com interação e ajuda dos próprios alunos. Eles aprenderam, assim, com simplicidade, porém com uma aula divertida e com a participação de todos.

Sabemos que esse tipo de trabalho para o professor envolve intervenção, participação e atenção em todo o processo. Mas, quando observamos o aproveitamento e o aprendizado maior dos alunos, entendemos que isso é muito mais significativo do que simplesmente registros no livro ou caderno.

REFERÊNCIAS

AGRANIONIH, Neila Tonin. **Sistema monetário**. Disponível em http://www.educador.brasilescola.com/orientacoes/sistema-monetario.htm. Acesso: dezembro de 2014.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Caderno de Apresentação**. MEC / SEB. Brasília, 2014.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Caderno 01. Organização do trabalho pedagógico.** MEC / SEB. Brasília, 2014.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Ano 01. Unidade 4. Ludicidade na Sala de Aula.** MEC / SEB. Brasília, 2012.

CAMPOS, Maria Célia Rabello Malta. **A importância do jogo no processo de aprendizagem.** Disponível em: http://www.psicopedagogia.com.br/entrevistas/entrevista.asp?entrID=39. Acesso no dia dezembro de 2014.

JUIZ DE FORA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógico**: Escola Municipal Bom Pastor, 2011. 29p.

PASSOS, Célia. SILVA, Zeneide. **Matemática. IBEP- Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas.** 1º ano, 1ª edição- São Paulo- 2006.

O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA A PARTIR DOS GÊNEROS TEXTUAIS: INFLUÊNCIAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES

Analina Alves de Oliveira Muller[1]
Milena Guerra Scarato Lopes[2]

RESUMO

No presente trabalho analisamos os textos utilizados e as produções textuais propostas por uma professora alfabetizadora antes e após sua participação no programa de formação continuada de professores alfabetizadores Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa PNAIC/UFJF. Temos como objetivo, valorizar o ensino da língua a partir dos gêneros textuais e evidenciar o quanto o PNAIC/UFJF contribuiu para os fazeres pedagógicos nesse processo de apropriação do ensino da língua por meio dos gêneros. Partimos da noção de gêneros como fenômenos históricos vinculados à vida cultural e social e do reconhecimento da sua importância no ensino da língua portuguesa para ampliar a competência discursiva dos alunos de modo que favoreçam a atuação deles como sujeitos produtores de discursos na sociedade. Refletimos, também, sobre a importância da formação continuada para o desenvolvimento profissional do professor.

PALAVRAS-CHAVE: Produções escritas, Gêneros textuais, Formação docente.

INTRODUÇÃO

No Brasil, a discussão sobre gêneros textuais iniciou-se a partir da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa em 1997. Esse documento estabeleceu como um dos objetivos gerais a necessidade de o professor "compreender os diferentes textos com os quais os alunos se defrontam, e organizar o trabalho educativo para que experimentem e aprendam

[1] Mestranda do programa de pós-graduação em Educação da UFJF e Professora da Rede Municipal. analina.alves@hotmail.com
[2] Pós Graduada em Psicopedagogia pelo CES/JF e Professora da Rede Municipal. milenaguerrasl@gmail.com

na escola" (BRASIL, 1997, p.41). Assim, a discussão, no que tange ao ensino pautado nos gêneros textuais, ganha espaço, sendo inserida, ainda que teoricamente, no contexto educacional.

Bakhtin (2003) concebe a língua como um fato social, concreto, individualmente manifestado pelo falante. Como fenômeno de interação, na enunciação, o interlocutor ocupa o lugar de sujeito ativo na constituição do sentido e a linguagem articula o linguístico, o social e o ideológico. Este relato se alinha à perspectiva interacionista, na qual se entende que uma das funções sociais da língua é a interação social e, por isso, a mais apropriada para subsidiar as práticas escolares.

A alfabetização inicial passou por inúmeras modificações nas últimas décadas, as quais foram direcionadas por mudanças de concepções concernentes a diversos conceitos que subjazem a prática alfabetizadora, entre eles, a linguagem, o processo ensino e aprendizagem, a criança e o currículo. Trataremos da linguagem.

Acreditamos que o ensino aprendizagem da língua materna, materializado nas escolas, sofre alterações quando a linguagem deixa de ser concebida como expressão do pensamento ou como instrumento de comunicação e passa a ser tomada como forma de inter-ação social. Assim, assumimos a concepção de texto como unidade de sentido, como forma ou processo de interação e uma expressão da linguagem. Desse modo a linguagem é, pois um lugar de interação humana em que o individuo realiza ações, sobre o interlocutor, um trabalho coletivo realizado dentro das práticas sociais.

Por isso é importante a inserção dos gêneros textuais no processo de ensino-aprendizagem no ambiente escolar. Enquanto professores, podemos realizar uma transposição didática em que o gênero é utilizado como "meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares [...]". (SCHINEUWLY; DOLZ, 2004, p.61).

A formação continuada como ponte para resignificações

Defendemos a formação continuada de professores como uma política necessária para resignificação de conceitos, teorias e metodologias. Acreditamos que um espaço reflexivo, bem como a troca entre pares favorece a inquietação nos profissionais da educação.

Nesse relato de experiência destacamos como propiciador de ressignificações o Programa de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) promovido pelo Governo Federal com o objetivo de capacitar professores para alfabetizar todas as crianças até, no máximo, os 8 anos de idade (LEAL, 2013).

Tal capacitação foi desenvolvida em 2013 com ênfase nos estudos de Alfabetização em Língua Portuguesa em interface com os demais componentes curriculares.

A partir do PNAIC aprendemos que os encontros de formação são momentos de estudos teóricos, troca de experiências, possibilidade de criação que dialogam com a perspectiva estudada. Através deles foi possível modificar concepções, conceitos, práticas e atitudes alicerçadas em práticas superficiais e inconsistentes. Conforme Nóvoa (1995 p.25) “Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade profissional.”

A seguir apresentamos a caracterização das experiências com textos em duas perspectivas diferentes, antes da formação continuada, concebendo a língua puramente como expressão do pensamento ou como instrumento de comunicação e, por conseguinte, os textos inseridos na prática metodológica após a formação continuada que possibilitou compreender e adotar o ensino da língua como forma de interação social a partir de um trabalho com os gêneros.

Caracterizações das práticas

O trabalho foi desenvolvido em uma escola municipal, na cidade Juiz de Fora/MG, localizada no bairro Vila Ideal. Tal instituição atende alunos residentes no próprio bairro e no seu entorno. As experiências a serem analisadas ocorreram com alunos do primeiro e segundo anos do Ensino Fundamental nos anos 2013, 2014 e 2015, o trabalho foi desenvolvido pela professora autora Milena Guerra Scarato Lopes.

O ingresso no curso de formação do PNAIC ocorreu em 2013 e foi um "divisor de águas" na carreira profissional. Além disso, a inserção no grupo de estudos e pesquisa ALFABETIZE (FACED/UFJF[4]) contribuiu e tem contribuído com a atualização e ressiginificação de nossa prática pedagógica.

Com os encontros quinzenais de formação do Pacto e as reflexões semanais no grupo de estudos e o repensar da prática de sala de aula, que já incomodava, foi inevitável um olhar mais crítico e investigativo. As discussões nos encontros, as trocas com as colegas e os relatos de experiências motivaram a rever a postura como professora alfabetizadora.

Nas reuniões do grupo, ao analisar os materiais didáticos, fomos percebendo que aquela forma de trabalho não era significativa para as crianças. A metodologia de ensino era fechada na utilização do método silábico com o objetivo de alfabetizar. Nessa forma de ensinar, o trabalho é sequenciado com graus de dificuldade, sendo introduzido primeiro o alfabeto, depois as vogais, os encontros vocálicos e as famílias silábicas. Em seguida o uso de pseudotextos (textos de cartilha) e atividades que não levavam as crianças à compreensão do SEA (Sistema de Escrita Alfabético).

Nesse relato, focalizamos a análise reflexiva dos textos trabalhados no ciclo inicial de alfabetização, de modo que pudéssemos visualizar e compreender os fazeres pedagógicos, quanto às práticas textuais.

[4] Grupo de Estudos e Pesquisa – ALFABETIZE/UFJF

Notamos que a prática de produção de textos era marcada principalmente por escrita coletiva em que o professor assumia o papel de escriba, ainda assim esses momentos eram esporádicos durante o ano, ou seja, ocorriam poucas vezes. Nessa perspectiva havia a compreensão de que a escrita individual era uma habilidade que só se alcançaria quando a criança estivesse alfabetizada, o que diminuía as possibilidades de produção de textos espontâneos, favorecendo atividades de cópias.

Como exemplo, mostramos primeiramente a cópia de um texto escrito coletivamente, (Figura 1) inspirado na poesia de Vinícius de Moraes “A casa”. Na (Figura 2) a atividade solicitada envolvia apenas a habilidade de cópia de um texto em que os alunos apenas substituem algumas imagens pela palavra. Na (Figura 3) observa-se um cartaz com um pseudo-texto utilizado na sala de aula e por fim, na (Figura 4) vemos uma cópia de um texto cartilhado seguido de algumas famílias silábicas.

Figura 1: Texto Coletivo

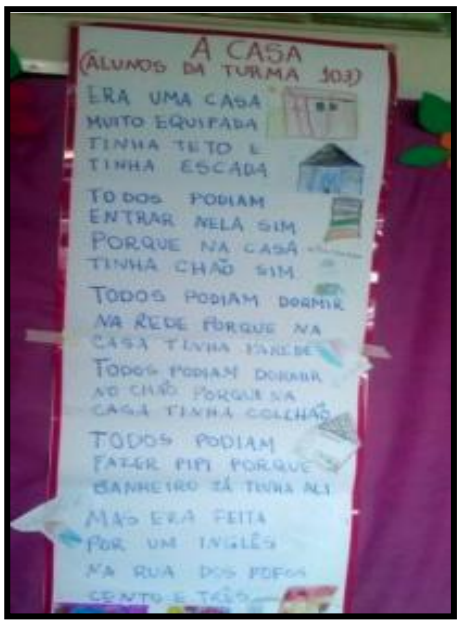


Figura 2: Atividade de cópia



Fonte: Acervo da Professora

Figura 3: cartaz com um pseudo-texto

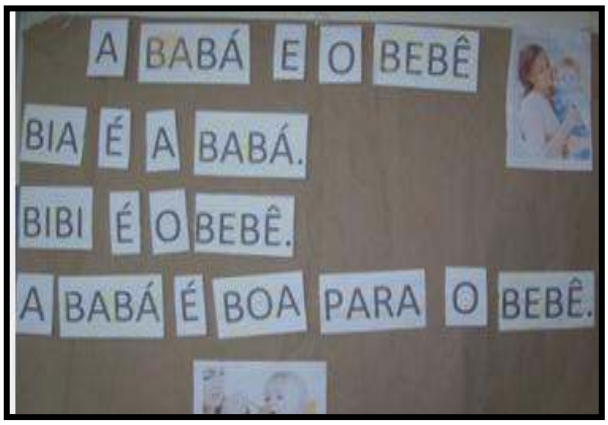
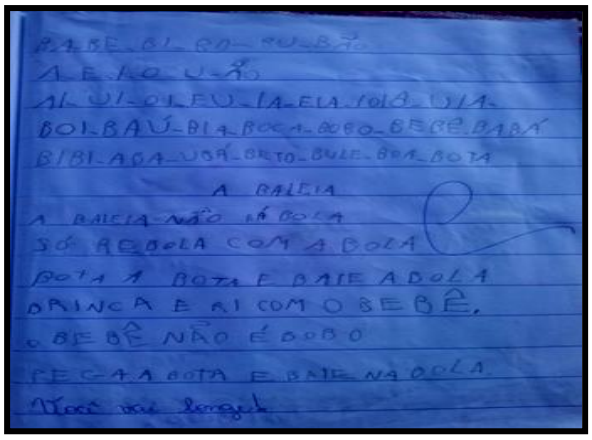


Figura 4: Atividade de cópia



Fonte: Acervo da Professora

Observamos que essas propostas de produção de textos assumem um caráter falso, artificial e descontextualizado, levando os alunos a produzirem pseudo-textos com uma função puramente escolar. (Soares 1998). As crianças eram desmotivadas e extremamente dependentes do professor, dependência esta possivelmente criada pelas condições escolares de produção que lhes eram oferecidas. A metodologia usada para alfabetizar perpassava pela utilização de pseudo-textos, ou seja, escritas cartilhadas com um amontoado de frases soltas e desconexas da realidade dos alunos e da estrutura de um texto discursivo.

A partir das contribuições de Ferreiro (2007) percebemos que ler e escrever são construções sociais, mas a escola continua tentando ensinar uma técnica de traçado das letras. Observamos isso através das práticas representadas nas figuras 1, 2, 3 e 4.

A partir das discussões e das leituras no grupo de estudos e no PNAIC, a prática referida acima já não estava mais em acordo com o que acreditávamos. Nesse momento imergiu uma reflexão que favoreceu a ressignificação de nossa prática pedagógica.

A prática de produção textual entrou no planejamento, sendo assim trabalhada de modo consciente, e permanente desde o 1º ano do ciclo de alfabetização.

A seguir apresentamos propostas de produção escrita realizada a partir do trabalho com o livro de literatura infantil “O aniversário do seu alfabeto”. Os alunos produziram uma lista de compras para o aniversário do “Seu Alfabeto[5]” (Figura 3), outra lista para a compra de ingredientes para a sopa de letrinhas (Figura 4). Houve também a escrita da opinião das crianças sobre a sopa que comeram (Figura 5), enfim, inúmeras oportunidades que motivam as crianças escreverem com finalidades discursivas.

Figura3:
Lista de compras

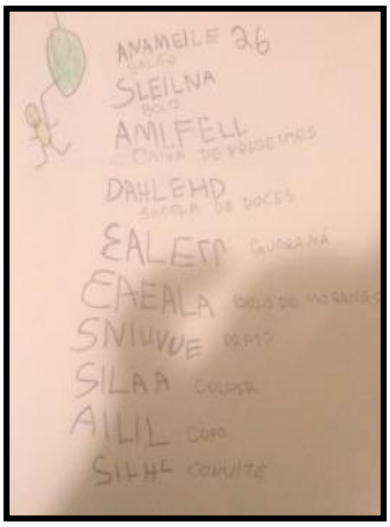


Figura 4:
Ingredientes para sopa

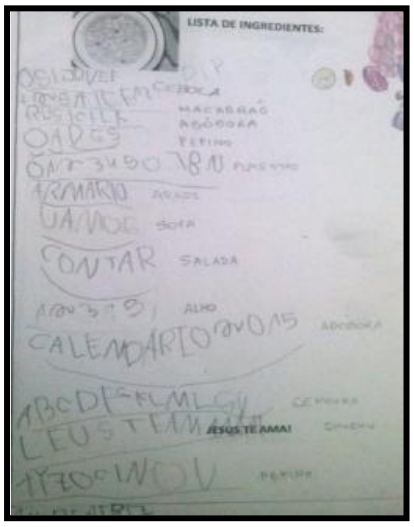
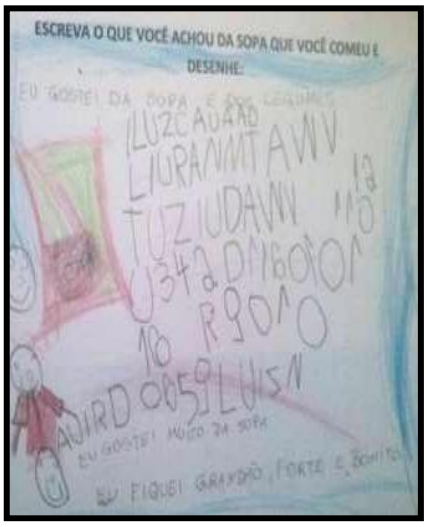


Figura 5:
Texto de opinião sobre a sopa



Fonte: Acervo da Professora

[5] Livro de literatura infantil: PIEDADE, Almir. *O aniversário do seu alfabeto*. Nacional: Cortez, 2010.

Outra prática adotada envolveu o trabalho com o gênero biografia. Inicialmente as características do gênero foram trabalhadas, os alunos leram e escutaram a leitura de diferentes biografias e posteriormente puderam escrever sua autobiografia. Como vemos a seguir na (Figura 6).

Outra situação de escrita proposta foi à produção de um recado de agradecimento ao prefeito da cidade para demonstrar a satisfação dos alunos pela quadra de esportes construída (Figura 7). É importante frisar, que o professor deve estar atento aos acontecimentos da escola e ter sensibilidade para ouvir os alunos e propor situações de escrita nas quais eles queiram dizer algo, esse é um modo de utilização gênero como instrumento de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares.

A partir do livro de literatura infantil "Quem vai ficar com o pêssego[6]" foi proposto aos alunos a escrita de outro final para a história, (Figura 8). Essa produção escrita possibilitou a eles a aquisição de comportamentos escritores para além da sala de aula, assim a escrita foi vivenciada como um processo e não como um produto final.

A (Figura 9) demonstra uma a escrita de recados aos pais ou responsáveis exposto no mural da sala de aula no dia de reunião.

Figura 6: autobiografia

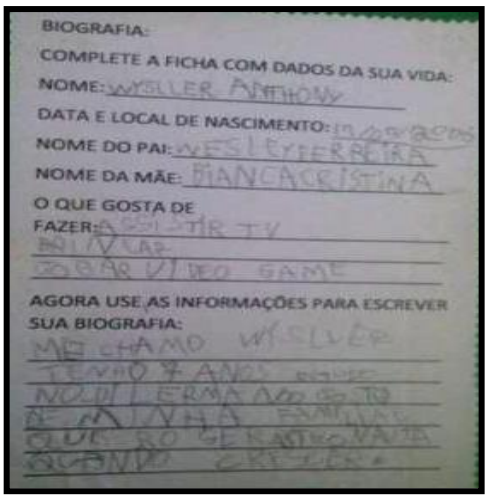


Figura 7: recado



Fonte: Acervo da Professora

[6] Livro de literatura infantil: YANG, H. *Quem vai ficar com o pêssego.* Nacional: Callis, 2006.

Figura 8: Escrita de outro final de história



Figura 9: Recado aos pais



Fonte: Acervo da Professora

Nessas situações de aprendizagem, houve oportunidade para os alunos produzirem um, texto autoral de acordo com o gênero proposto. Como defendem Magalhães e Muller (2014), as crianças precisam ter a oportunidade de conviver intensamente com a cultura escrita em sala de aula, de forma que possam refletir acerca do SEA, compreendendo as funções sociais da escrita por meio do seu uso contextualizado.

Esse movimento de reorganização de nossa prática possibilitou avanços nos níveis de escrita, os quais foram corroborados pelos resultados dos ditados conceituais, aplicados individual e mensalmente. As crianças ganharam protagonismo, pois ocuparam o lugar de sujeito ativo na construção do sentido das práticas escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esses aprendizados e com a inserção da prática de produção textual nas aulas, foi possível perceber e valorizar os avanços nas escritas das crianças de modo individual, possibilitando assim, um acompanhamento maior aos avanços e dificuldades das crianças. Hoje elas são capazes de produzir textos autênticos a partir de seus conhecimentos acerca dos gêneros que pretendem escrever, independente de suas hipóteses de escrita.

Defendemos a necessidade e a importância do professor desempenhar seu papel, planejando e sistematizando propostas de escritas variadas, nas quais as crianças tenham a chance de escrever de acordo com o seu nível de escrita, pois assim, elas estarão refletindo sobre o sistema de escrita.

Através dessas discussões foi possível perceber o quanto é importante um espaço de formação continuada que possibilite a colocação de questões vivenciadas na prática e as reflete teoricamente. Percebemos nesse processo que o aprimoramento da prática é um caminho contínuo de construção e constante aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. In: Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1979. p. 277-357.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRONCKART, Jean-Paul**. *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo.*** Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles da Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY,B. **Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: Elementos para reflexões sobre uma experiência suíça**. In: DOLZ, J; SCHNEUWLY, B.; e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas/SP: Mercado de letras, 2004.

LEAL,T.F. Currículo no Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa: Os direitos de Aprendizagem em discussão. *In:* **Educação em Foco Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa**. Juiz de Fora. Edição especial, p.23-43. Fev. 2013.

MAGALHÃES, L.M; MULLER, A.A.O. *Produção de textos escritos no 1º ano do ensino fundamental: uma prática necessária.* In: **Revista Cadernos para o Professor.** Ano XXI, n. 28 (ago-dez/2014). Juiz de Fora. Secretaria de Educação – PJF, 2014.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995

SILVA, B. S. **Os parâmetros curriculares nacionais e a formação do professor: Quais as contribuições possíveis**. In: Kleiman, A.B; (org.). A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada. Campinas, São Paulo: Mercado de letras; 2001.

SOARES, M.B. **Letramento um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.