ISSN 1678-5304

CADERNOS PARA O PROFESSOR

Ano XXIII - nº 32 - ago/dez - 2016
Secretaria de Educação
Prefeitura de Juiz de Fora



Cadernos para o Professor

Ano XXIII – nº 32 – ago/dez – 2016

Prefeitura de Juiz de Fora

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
Fábia Condé Della Garza

Departamento de Ensino Fundamental
Gisela Maria Ventura Pinto

Departamento de Inclusão e Atenção ao Estudante
Ana Maria de Figueiredo Alhadas

CONSELHO EDITORIAL

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

Andréia Alvim Bellotti Feital **– Col. Apl. João XXIII/ UFJF**

Silvia Regina Benigno Silveira - **Facsum**

Queila Adriana de Alcântara –**Fac. Metodista Granbery**

Tânia Guedes Magalhães - **UFJF**

REVISÃO

Maria Olinda Venâncio
Edinéia Castilho Ribeiro

DESIGN GRÁFICO

Sebastião Gomes de Almeida Júnior (Tito Junior)

EDITORAÇÃO GRÁFICA

Terezinha Toledo Melquiades de Melo
Edinéia Castilho Ribeiro

FICHA CATALOGRÁFICA

Revista Cadernos para o Professor

Ano XXIII - nº 32 (Jul - Dez./ 2016). Juiz de Fora. Secretaria de Educação / PJF - 2016

Periodicidade semestral (1993 – 2015)

ISSN 1678-5304

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

MENSAGEM AO LEITOR

A revista Cadernos para o Professor é uma publicação da Secretaria de Educação de Juiz de Fora e tem por objetivo divulgar artigos e relatos de experiência de professores e pesquisadores. Esta edição, especialmente, apresenta uma seção destinada aos textos que tratam do tema Arte e Cultura e outra seção com temas diversificados.

Compõem a primeira seção dois artigos: *A música na educação escolar: por que música?* que objetiva destacar o lugar da música na educação escolar e *Dança na matriz curricular da Educação Básica* que pretende impulsionar discussões sobre a relevância do ensino da Dança para os discentes. O terceiro artigo analisa as vozes indígenas na literatura infantil e juvenil brasileira contemporânea, no contexto da lei 11.645/08. Finaliza a seção o relato: *Uma caravana de histórias,* o qual traz a experiência de um grupo de contação de histórias nascido em razão da formação continuada de professores.

Abrindo a seção diversificada, *Bidocência na perspectiva da inclusão de alunos com deficiência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental* apresenta os resultados de uma pesquisa-ação e analisa os limites e as possibilidades da inclusão em uma escola municipal. Em seguida, *Formação de professor: entre os saberes profissionais e da experiência* tem por objetivo investigar a produção dos saberes profissionais e da experiência de professores, que iniciaram suas práticas antes de terem concluído a formação docente. O último artigo, *Geometria e a formação de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental* é uma pesquisa cujo objetivo foi investigar o que dizem os artigos publicados em periódicos de Educação Matemática sobre formação de professores para ensinar geometria nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Fechamos a seção com dois relatos de experiência *Projeto roda de leituras: formando leitores* e *Vida de inseto: mosca ou pernilongo?*

Este é o último volume do ano, agradecemos as contribuições e, entre tantos assuntos interessantes, desejamos aos nossos leitores uma leitura prazerosa

Secretaria de Educação

SUMÁRIO

SEÇÃO ARTE E CULTURA

A MÚSICA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: POR QUE MÚSICA? **08**
Renata de Oliveira Domingues Luiz Mestranda (UFJF)
Eduardo Magrone (UFJF)

DANÇA NA MATRIZ CURRICULAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA **19**
Edna Christine Silva (SE/PUCSP)

LITERATURA INFANTIL E JUVENIL INDÍGENA NO CONTEXTO DA LEI 11.645/08: (RE)PENSANDO O ENSINO E A FORMAÇÃO DE LEITORES. **35**
Rosemar Eurico Coenga (UNIC/IFMT)

UMA CARAVANA DE HISTÓRIAS: PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DE UM GRUPO DE CONTADORES DE HISTÓRIAS A PARTIR DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA/MG **50**
Cristiano Antonio Fernandes Barbosa (SE/UFMG)

SEÇÃO DIVERSIFICADA

BIDOCÊNCIA NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NOS ANOS INICIAIS EM UMA ESCOLA. **59**
Catarina Xavier Martins (SE/JF)
Virgínia Coeli Bueno Matias (UFMG)

FORMAÇÃO DE PROFESSOR: ENTRE OS SABERES PROFISSIONAIS E DA EXPERIÊNCIA **75**
Edenar Souza Monteiro (UNIC)
Laura Isabel Marques de Almeida (UNIC)

GEOMETRIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL **90**
Hugo Lagrimante Ferreira (UFJF)
Neila Maria de Almeida Tomé (SE/JF)
Priscila Alves Ferreira (SE/MG)
Reginaldo Fernando Carneiro (UJFJ)

PROJETO RODA DE LEITURAS: FORMANDO LEITORES EFETIVOS **107**
Fernanda Gonçalves Doro (SE/JF)

VIDA DE INSETO: MOSCA OU PERNILONGO? **116**
Gleice Aparecida de Menezes Henriques (SE/MG)

SEÇÃO
ARTE e CULTURA

A MÚSICA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: POR QUE MÚSICA?

Renata de Oliveira Domingues Luiz (UFJF)[1]
Eduardo Magrone (UFJF)[2]

RESUMO:

O presente estudo objetiva destacar o lugar da música na educação escolar, buscando contribuir com os debates iniciados em 2008 com a aprovação da lei 11.769. Essa lei proporcionou um momento de expectativas para os educadores musicais, entretanto, o ensino de música não está efetivado na educação escolar brasileira. Assim, destacamos as funções sociais da música e o lugar da música na educação, utilizando como aporte teóricos os estudos de autores como Merriam (1964), Souza (2004). Este estudo é decorrente de nossa dissertação de mestrado, a qual ainda encontra-se em andamento.

PALAVRAS-CHAVE: Educação musical. Música na escola. Lei.

ABSTRACT:

This study aims to enlighten music place in our basic education, trying to contribute with the debates which have begun in 2008, with the approval of Law 11.769. This law brought out a moment of many expectations to music educators; however, music teaching has not been effective in Brazilian education yet. Thereby, we put in evidence the social aspects of music and its place in education using as theoretical basis authors like Merriam (1964), Souza (2004) and so on. This is a study resulting from our Master's dissertation which is still in progress.

KEY-WORDS: Musical education. Music. Law.

INTRODUÇÃO

A música é uma atividade artística presente em todas as civilizações e que se tornou parte do cotidiano do ser humano. Essa forma de arte esteve presente em variados momentos da história da educação brasileira, com a tentativa de

[1] Mestranda em Educação (PPGE- UFJF) Pós graduada em Educação Musical e ensino de Artes (UCAM), Licenciada em música (UFSJ) renatadominguesluiz@gmail.com
[2] Doutor em Sociologia (IUPERJ), Mestre em Educação (UFRGS), graduado em Filosofia (UFRGS), eduardomagrone@gmail.com

implantação do ensino de música na educação escolar. Entretanto, diversos estudos como os de GUIMARÃES (2008) e JUNIOR e MIGUEL (2014), apontam que este ensino ficou afastado da educação escolar a partir de 1971, após a Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus (LDB) 5.692 estabelecer o ensino de Educação Artística.

Ressaltamos que, o ensino de música no Brasil, passou por um momento de expectativas e entusiasmo, com a aprovação da Lei 11.769 em 2008. A música, que até então, estava limitada a escolas especializadas, retornaria às escolas regulares. A Lei 11.769/2008, que alterou o artigo 26 da LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabeleceu a música como conteúdo obrigatório, porém não exclusivo, do componente curricular Arte.

O ensino de Arte em questão, prescrito no PCN Artes (BRASIL, 1997), prevê o ensino de quatro linguagens artísticas, compreendendo: teatro, dança, artes visuais e música. Salientamos que, o ensino obrigatório de música, de certa forma, abriu caminho para que as outras linguagens artísticas se tornassem obrigatórias (JORDÃO, et al, 2012). Assim, destacamos que, durante a realização desta pesquisa, foi aprovada a Lei 13.278, de 02 de maio de 2016, que coloca todas as linguagens artísticas como conteúdos da área de Arte. Desse modo, o texto em vigor no artigo 26, da LDB passa a ser: "§ 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo"

Nesse sentido, faz-se necessário refletir sobre as possibilidades de efetivação dessa Lei e analisar os avanços obtidos com as tentativas de implantação do ensino de música. Buscando contribuir com os debates iniciados após aprovação da Lei 11.769/2008, que colocou esse ensino como obrigatório, objetivamos por meio deste artigo, refletir sobre o lugar da música na educação, destacando sua importância e o porquê deve ou não estar presente na escola. Para tanto, iniciaremos destacando as funções sociais da música, seguindo para a análise do seu lugar na instrução escolar.

Ressaltamos que o presente artigo é parte de nossa pesquisa de mestrado, ainda em andamento, na qual estudamos um exemplo da implantação do ensino de música na escola através da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, dialogando com outros estudos que registram o ensino desta forma de arte em outras Redes

Escolares Municipais.

A função social da música

A música é um fenômeno universal, ocorrendo de formas variadas em cada cultura, é também uma forma de arte que está presente na vida do ser humano, como mencionado anteriormente. Sendo uma atividade tão comum ao nosso dia a dia, a música acaba por exercer diferentes papéis na sociedade.

Alguns autores apontam a atividade musical como forma de comunicação, expressão de sentimentos e ideias, e também como atividade que auxilia no relacionamento do homem consigo e com o mundo. Conforme Merrian (1964 *apud* HUMMES 2004) a música permite a transmissão de sentimentos e idéias, já para Penna (1990) através dela o homem pode identificar-se e compartilhar experiências com seu semelhante. A música tem, em si, um poder que a permite transmitir e moldar pensamentos, disciplinar e também contestar. Essa forma de arte se apresenta de diversas formas. Segundo Hummes (2004), as diferentes aplicações da música na sociedade são temas de vários estudos na área de educação musical. É destaque, o estudo realizado por Merriam (1964 *apud* HUMMES 2004), no qual o autor destacou algumas dessas funções.

Em seu estudo, Merriam (1964) categoriza as funções da música na sociedade, ressaltando que essas funções decorrem dos diferentes usos da música, assim, as dez funções decorrentes da análise do autor são: *a função de contribuição para a integração da sociedade; prazer estético; divertimento; contribuição para continuidade e estabilidade da cultura; a função de impor conformidade a normas sociais; de expressão emocional; de reação física; representação simbólica; validação das instituições sociais e dos rituais religiosos e a função de comunicação.*

Na *função de contribuição para a integração da sociedade*, a música reduz os desequilíbrios e reúne os indivíduos em torno de um mesmo ideal. Na *função do prazer estético,* a música é uma experiência que proporciona a apreciação. Para Merriam (1964 apud MAFFIOLETTI, 2001, p.23), a *função de divertimento* está presente no cotidiano por meio dos jogos, brincadeiras, narrativas ou no fazer musical apenas como entretenimento. Já na função de contribuição para continuidade e estabilidade da cultura, a música pode ser utilizada para dar continuidade e estabilidade à cultura, para transmitir uma história, um mito, uma

lenda ou uma informação.

A música também pode conduzir comportamentos, atitudes, valores através das letras das canções, caracterizando a *função de impor conformidade a normas sociais. Já a função de expressão emocional* se caracteriza pelo uso da música para expressar sentimentos, ideias e/ou pensamentos do indivíduo. Outra função destacada no estudo de Merriam (1964) é *a função de reação física*, na qual o indivíduo pode reagir à música com docilidade ou ímpeto.

O estudo de Merriam (1964) ressalta ainda a *função de representação simbólica*, presente nas civilizações através de formas e conteúdos que identificam uma época; a *função de comunicação* transmite uma informação direta ou indiretamente por meio de uma letra ou dos elementos presentes na linguagem musical. Por fim, o autor apresenta a *função de validação das instituições sociais e dos rituais religiosos*. Nesta função a música auxilia na manutenção da ordem e coordenação das cerimônias, bem como pode também ser utilizada para mover e envolver os fiéis.

Após observar todas as funções da música descritas, percebemos que todas estão presentes nas atividades sociais. Nesse ponto, voltamos nosso olhar para a escola, instituição criada pela sociedade para introduzir a criança no mundo e para instruir o indivíduo a encontrar seu lugar no mundo (MASSCHELEIN, 2013). Podemos observar que a escola exerce outras funções, além de transmitir conhecimentos para uma formação do cidadão e sua inserção na sociedade, a escola é também um lugar de inculcação de comportamentos e *habitus*, assim, torna-se, muitas vezes, um espaço de disputas (GUIRAUD E CORRÊA, 2009). As diversas áreas de conhecimento lutam por espaço dentro da educação escolar, da mesma forma a música, busca sua legitimação, emergindo como um conteúdo que faz parte da vida humana e, portanto, necessário ao longo dessa formação.

Analisando a música presente naturalmente na cultura escolar, verificamos algumas das funções descritas por Merriam (1964). Destacamos que a música na escola, de modo geral, é vista como instrumento auxiliar na aquisição de outros conhecimentos, e não como um conteúdo com conhecimentos específicos. Segundo Amato (2006), o ensino de música tem sido tratado de forma superficial. Assim, a música na escola acaba por exercer as funções de comunicação, de impor conformidade às normas, de organizar, disciplinar e integrar, ou seja, não é abordada como conteúdo específico.

Podemos notar, nas escolas de Educação Infantil, que a música é muito utilizada, não com o objetivo de proporcionar uma vivência musical, mas sim para acalmar, para informar o momento de determinada atividade, para organizar. Já, em etapas posteriores, está presente como complemento ou reforço de aprendizagem de determinado conteúdo. A música sempre esteve presente no ambiente escolar, assim como está presente no cotidiano da sociedade. Entretanto, o que se destaca aqui, é a educação musical que deve ser ministrada na escola e que se tornou conteúdo obrigatório na educação escolar através da lei 11.769/2008 e permanece através da Lei 13.278 de 02 de maio de 2016.

Colocar a música como conteúdo obrigatório no currículo da Educação Básica, existe uma intencionalidade em romper com os usos feitos dessa expressão artística na escola, e uma busca por sua inserção como área de conhecimento, indo além das funções sociais descritas anteriormente. Para que a educação musical proporcione uma experiência de conhecimento, é necessário utilizar variadas formas de manifestação musical.

> As manifestações musicais são extremamente diversificadas: um concerto de orquestra sinfônica, um grupo de rock, de rap, de pagode... um grupo de ciranda, de maracatu, de reisado... o coral da igreja, o canto na procissão... a roda de amigos que canta e batuca na mesa de bar, o violão na varanda da fazenda... São manifestações musicais diferenciadas: produções populares, eruditas (a chamada música "clássica") ou da indústria cultural - todas são música. (PENNA, 2008, p.19)

O estudo realizado por Jordão, et al (2012) destaca que o ensino de música precisa considerar a diversidade musical brasileira e o contexto no qual o aluno está inserido. O retorno deste ensino às escolas deve atentar para as tecnologias, para a velocidade e quantidade de informação que o aluno pode receber atualmente. É importante salientar que, o conhecimento musical e das demais artes pode ser realizado, na da sala de aula e também através de pesquisas. Dessa forma, os alunos podem conhecer e ampliar seu universo musical, como ocorre em outras áreas do saber. Ressaltamos que a formação necessária para ministrar esse conteúdo depende do ensino/objetivo a que se intenta atingir. É fato que não é objetivo da Educação Básica formar profissionais, essa é uma etapa posterior.

Nesse sentido, se faz necessário refletirmos sobre o papel da música na educação escolar. Qual a função do ensino de música na escola e o que o ensino de

música deve proporcionar na educação escolar? Norteados por tais questionamentos, buscamos, na sequência, averiguar a importância da música para a formação humana.

O lugar da música na educação (por que música?)

A área de Arte, no senso comum, está ligada à sensibilidade, à expressão de sentimentos, à socialização. A atividade musical pode promover, no indivíduo, as noções de respeito ao grupo e a si mesmo, desenvolver a concentração, a escuta, a criatividade, a expressão, enfim, fornecer ao aprendiz habilidades para criticar em arte. Através do ensino de música o aluno pode conhecer variadas formas musicais, aprender a interpretá-las e assim fazer suas escolhas com mais consciência. O ensino que abordamos aqui se refere à educação musical, área com conteúdo abrangente, como aponta Carlos Kater no livro “A música na escola” (JORDÃO, et al, 2012).

A educação musical realizada de forma consistente, ou seja, aquela que é capaz de colocar o aluno em contato com a diversidade musical brasileira, buscando o seu desenvolvimento, e ampliação de seu universo musical; pode auxiliar no desenvolvimento global desse aprendiz. Destacamos alguns estudos no campo científico que nos auxiliam na compreensão dos benefícios da música para o desenvolvimento cognitivo.

Ilari (2003) aponta que a inteligência musical, decorrente da teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner (apud ILARI, 2003), pode ser desenvolvida a partir de atividades musicais. Segundo a autora, a infância é um momento favorável para o desenvolvimento cerebral. Assim,

> É importante que o educador utilize uma grande variedade de atividades e tipos de música. Cantar canções em aula, bater ritmos, movimentar-se, dançar, balançar partes do corpo ao som de música, ouvir vários tipos de melodias e ritmos, manusear objetos sonoros e instrumentos musicais, reconhecer canções, desenvolver notações espontâneas antes mesmo do aprendizado da leitura musical, participar de jogos musicais, acompanhar rimas e parlendas com gestos, encenar cenas musicais, participar de jogos de mímica de instrumentos e sons, aprender e criar histórias musicais, compor canções, inventar músicas, cantar espontaneamente, construir instrumentos musicais; essas são algumas das atividades que devem necessariamente fazer parte da musicalização das crianças. Todas essas atividades são benéficas e podem contribuir para o bom desenvolvimento do cérebro da criança (ILARI, 2003, p.14).

A autora aponta ainda alguns benefícios da atividade musical. O canto pode impulsionar os sistemas de linguagem, memória e o pensamento social. As atividades de movimentação corporal auxiliam no desenvolvimento motor e espacial (ILARI, 2003). As diversas atividades da aula de música podem beneficiar, ainda, o desenvolvimento de sistemas de atenção, ordenação sequencial, entre outras (ILARI, 2003).

Já Pederiva e Tristão (2006), em seu estudo sobre música e cognição, afirmam que

> A música é uma ciência básica com um grande número de variações de códigos, o que, segundo Straliotto (2001), possibilitaria o desenvolvimento intelectual da pessoa. Quanto mais cedo crianças entrarem em contato com o mundo da música, maiores serão as chances de que elas assimilem novos códigos sonoros que a música pode oferecer (PEDERIVA e TRISTÃO, 2006, p.88).

O estudo aponta ainda que a aprendizagem musical é importante por possibilitar à criança uma nova forma de manifestar sentimentos, um novo condutor de emoções (PEDERIVA e TRISTÃO, 2006, p.88). Segundo Mauro Muszkat (in JORDÂO, et al, 2012), as crianças têm mais facilidade de se expressar através da música. Conforme os estudos citados, o ensino musical representa um instrumento ímpar para tornar mais amplo o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças.

Os benefícios da educação musical para o desenvolvimento cognitivo têm sido comprovados cientificamente e tais benefícios, podem até justificar esse ensino na escola, porém, a comprovação desses benefícios não é suficiente para garantir o espaço para esse conteúdo. O ensino de música na escola envolve questões, como

espaço físico e materiais didáticos específicos. Tornar a música uma disciplina na Educação Básica, demanda um recurso financeiro e, de certa forma, não garante que o ensino será realizado de forma a desenvolver as habilidades mencionadas nos estudos científicos.

A educação escolar pública objetiva formar o cidadão, porém, essa forma de ensino fragmentado, dividido em disciplinas, parece não ser eficaz no que se refere ao desenvolvimento das potencialidades globais do indivíduo. O ensino distribuído em disciplinas promove um loteamento na educação, cada área de conhecimento busca garantir seu espaço e isso torna o currículo extenso e com custo alto. Acreditamos ser a música parte significativa da vida humana e, como tal, deve fazer parte da formação do indivíduo. Entretanto, é necessário destacar que o ensino de música como disciplina, pode ficar limitado a algumas escolas brasileiras, devido aos poucos recursos que dispõe para sua implantação.

Um segundo ponto a ser destacado, sobre o lugar da música na educação escolar, se relaciona à diversidade musical e à possibilidade de ampliar o universo musical do aluno. Estando a música presente no currículo como conteúdo de uma área, é necessário que esse ensino seja capaz de auxiliar no desenvolvimento extensivo do aluno. É necessário um ensino que seja significativo para o educando, respeite as diferenças culturais, seja contemporâneo e também associe as músicas do passado e da atualidade (JORDÃO, et al, 2012). É fundamental que a educação musical considere a cultura do aluno e, a partir daí, introduza músicas e ritmos variados, ampliando, assim, o universo musical desse indivíduo.

É necessário que a educação musical, como conteúdo de Arte, contenha um ensino democrático, que possa ser ministrado a todos os alunos. Assim, ressaltamos que o ensino de música objetivado através da Lei 11.769/08 busca formar no aluno uma nova visão, uma nova escuta da música, conhecendo os elementos que a formam, os instrumentos musicais etc. A partir de diversificadas práticas musicais os alunos terão percepções que os possibilitem recriar e interagir com o outro. Entretanto, vale ressaltar que a música, como as outras linguagens artísticas, é conteúdo da área de Arte e, todas essas áreas, almejam um espaço como disciplina escolar. Devido ao aumento no custo da educação, salientamos a dificuldade de uma escola conter todas as linguagens artísticas ministradas por professores específicos.

Neste ponto, ressaltamos a importância do currículo contemplar as

características regionais da escola. Assim, é possível que o ensino de todas as linguagens artísticas não se adapte em todas as realidades escolares.

Observamos que a música traz variados benefícios para a formação do aluno: auxilia no desenvolvimento cognitivo, na comunicação, na expressão emocional, auxilia na aprendizagem de outras disciplinas. A educação musical possibilita ainda o desenvolvimento de habilidades como criatividade, percepção auditiva, consciência crítica, entre outras. Buscamos, até este ponto, revelar qual o lugar da música na educação e a partir destas reflexões podemos perceber a importância e relevância desse ensino para a formação do aluno. Entretanto, ressaltamos que a música é parte da atividade social do ser humano e, deste modo, seria essencial seu espaço na formação do cidadão.

Para Souza (2004) as preferências musicais estão ligadas à identidade cultural que se caracteriza pela idade e meio social. O ensino do conteúdo música na escola além de desenvolver os aspectos cognitivos mencionados anteriormente, pode permitir que o aluno se relacione com o universo musical no qual está inserido e tudo que o cerca. O referido autor diz que:

> Considerar a música como uma comunicação sensorial, simbólica e afetiva, e portanto social, geralmente desencadeia a convicção de que nossos alunos podem expor, assumir suas experiências musicais e que nós podemos dialogar sobre elas (SOUZA, 2004, p.9).

Segundo Jusamara Souza (2004), o ensino de música deve promover um diálogo entre professores e alunos e seus conhecimentos sobre música. Assim,

> [...] conhecer o aluno como ser sociocultural, mapear os cenários exteriores da música com os quais os alunos vivenciam seu tempo, seu espaço e seu "mundo", pensar sobre seus olhares em relação à música no espaço escolar, são proposições para se pensar essa disciplina e ampliar as reflexões sobre as dimensões do currículo, conteúdo-forma e o ensino-aprendizagem oferecidos aos alunos (SOUZA, 2004, p.9).

Ressaltamos que o ensino de música está diretamente ligado ao fazer musical na sociedade e ao conteúdo música, além de desenvolver habilidades cognitivas, deve buscar um diálogo com a vivência musical do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de música alcançou, recentemente, um espaço na educação escolar como conteúdo da disciplina Arte. Esse conteúdo possui suas especificidades e, para que seja ministrado de forma eficaz, devem estar claros os objetivos pretendidos com esse ensino.

A utilização da música apresenta diferentes funções, entretanto, como conteúdo escolar, busca ir além das funções sociais. Percebemos que a educação musical pode desenvolver diversas potencialidades cognitivas do aluno, como também, desenvolver a expressão e a comunicação. A música é um fato social, no entanto, a sua presença na educação escolar depende de diversas questões, tais como a disciplinarização do ensino e o espaço no currículo.

O ensino musical na educação escolar traz diversos benefícios para aprendizagem e desenvolvimento do aluno. Entretanto, o lugar reservado a esse ensino depende da formação a que se pretende. O ensino de música tem conseguido avançar e aos poucos se estabelece na educação escolar e na formação do aluno, contudo, há muito que se refletir para que ele seja significativo e presente na maioria das escolas brasileiras.

REFERÊNCIAS

AMATO, R. de C. F. **Breve retrospectiva histórica e desafios do ensino de música na educação básica brasileira**. *OPUS-Revista Eletrônica da ANPPOM*, v.12, n.1, p. 144-168. 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental**. Parâmetros curriculares Nacionais: Arte** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

BRASIL. (MEC), – lei 5692/71. 1971

GUIMARÃES, Leila. **Políticas públicas educacionais : prática musical na escola pública paulista.** 2008. 164 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2008.

GUIRAUD, Luciene–PUCPR, and Rosa Lydia Teixeira–PUCPR CORRÊA. **Leitura sobre a escola: relações de poder, cultura e saberes** IX Educere–Congresso Nacional de Educação. Curitiba. Anais do IX Educere. Vol. 26.

HUMMES, Júlia Maria. **Por que é importante o ensino de música? Considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola**. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 11, 17-25, set. 2004.

ILARI, B.. A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 9, n.9, p.7-16, set. 2003.

JORDÃO, G. et al. **A Música na escola.** Allucci& Associados Comunicações. SÃO PAULO, 2012. 288 p. Disponível em: <http://www.amusicanaescola.com.br/pdf/AMUSICANAESCOLA.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2016.

JUNIOR, W. L.; MIGUEL, M. E. B.. **A Legislação para o ensino de Arte e Música** (1985-2008). *Roteiro*, v. 39, n. 1, p. 171-184, mar. 2014.

MAFFIOLLETTI, Leda. **As funções sociais da música no contexto escolar**. In: Caderno de formação. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação/Prefeitura Municipal,1993, p.21-27.

MASSCHELEIN, Jan**. Em defesa da escola: uma questão pública**/Jan Masschelein, Maarten Simons; Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

PEDERIVA, P. L. M.; TRISTÃO, R. M**.. Música e cognição.** Ciências & Cognição, v. 9, p. 83-90, nov. 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1806-58212006000300009&script=sci_arttext>. Acesso em: 25 abr. 2016.

PENNA, M. **Caminhos para a conquista de espaços para a música na escola: uma discussão em aberto.** Revista da ABEM,Porto Alegre, v. 19, n.19, p.57-64, mar. 2008.

PENNA, Maura L. **Reavaliações e buscas em musicalização**. São Paulo: Editora Loyola, 1990.

SOUZA, J.. **Sobre as várias histórias da educação musical no Brasil**. Revista da ABEM, Londrina, v.22, n.33, p.109-120, jul.dez. 2014.

SOUZA, J. V. **Educação musical e práticas sociais**. Revista da Abem, volume n°10. 2004.

DANÇA NA MATRIZ CURRICULAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Edna Christine Silva[1]

RESUMO

O presente texto propõe discutir a inserção da disciplina Dança na matriz curricular da Educação Básica alicerçada pela recente publicação da Lei nº 13.278 no dia 02 de maio de 2016, apontando como referência o contexto da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora/MG. O objetivo é impulsionar discussões assinalando a relevância do ensino dessa Arte para discentes. Para isso, contextualiza a sua representatividade e ao mesmo tempo a situação de negligência no seu ensino. Aborda as recentes pesquisas que relacionam Dança e Cognição. Destaca o processo inovador da inserção da Dança na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora e as necessidades de mudança que se fazem agora, após, publicada a referida lei.

PALAVRAS-CHAVE: Dança. Arte. Educação Básica. Currículo Escolar. Cognição

ABSTRACT:

This paper proporses to discuss the inclusion of dance discipline in the curriculum of basic education founded by the recent publication of Law n° 13.278 on May 2, 2016, pointing reference to the context of the Municipal Education Juiz de Fora/MG. The goal is to promote discussions highlighting the relevance of teaching this art to students. Therefore, it describes its representativeness while neglect situation in their teaching. Discusses recent research relating Dance and Cognition. Highlights the innovative process of insertion of Dance in municipal education Juiz de Fora and the changing needs that are done now, after published this law.

KEYWORDS: Dance. Art. Basic Education. Curriculum. Cognition.

INTRODUÇÃO

O presente texto propõe discutir a inserção da disciplina Dança na matriz curricular da Educação Básica alicerçada pela recente publicação da Lei nº 13.278

[1] Professora Efetiva da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, Doutoranda e Mestre em Comunicação e Semiótica pela Universidade Católica de São Paulo – PUCSP; Especialista em Psicomotricidade pelo Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora – CESJF; Especialista em Laban e a Arte do Movimento pela Faculdade Angel Vianna – FAVRJ; Licenciada em Educação Física PELA Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF e Pedagogia pela Universidade Nove de Julho – UNINOVE

no dia 02 de maio de 2016, apontando como referência o contexto da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora/MG.

A referida lei altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394/96, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da Arte. A partir dessa publicação, a Dança, assim como, as Artes Visuais, a Música e o Teatro são as linguagens do componente curricular Arte como sugere o texto. Os sistemas de ensino tem o prazo de cinco anos para que se adequem a lei, tanto na Educação Básica como na formação de professores.

Apesar dessa dissertação possibilitar uma interpretação que indique polivalência para esse ensino, na atualidade, não existem cursos com formação polivalente. Ou seja, os cursos de licenciatura em Arte são específicos e formam licenciados para cada área de conhecimento. Dessa maneira, cada docente possui formação apenas para uma linguagem - Artes Visuais ou Dança ou Música ou Teatro , a não ser que curse mais de uma licenciatura.

O objetivo desse artigo é discorrer sobre o assunto e alavancar discussões apontando a relevância do ensino dessa Arte para discentes nesse nível de ensino. Para isso, o texto se alicerça em autores como Ana Mae Barbosa (1989), Michel Foucault (2004), Ana Paula Souza & Mirza Ferreira (2015), Moreira & Vera Candau (2006), Christine Greiner (2005, 2010) e Helena Katz (2005), Antonio Damásio (2011).

Dessa maneira, contextualiza a Dança, sua ausência/presença na Educação Básica. Inicia uma discussão sobre o currículo escolar, seu significado, a predisposição hierárquica e a possível inserção dessa Arte como componente curricular. Aborda os estudos contemporâneos sobre cognição e as conexões com a Dança a partir de autores que afirmam que a elaboração de pensamento se dá a partir do movimento e apontam para a importância da experiência.

Nesse contexto, considera-se a urgência de propostas curriculares que permitam a promoção do diálogo, da reflexão, da crítica e da criatividade, respeite a diversidade, a cultura local e regional do país, a presença do corpo na escola e o ensino da Dança não somente como atividade e sim como área de conhecimento.

A Dança na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora[2] e a Lei n° 13.278

Em 1996, a Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora estreava um processo inovador, oferecia aulas de Dança para seus alunos e comunidade. Essa ação se aliava com a conclusão das instalações dos Centros de Atendimento a Criança e ao Adolescente – CAIC[3].

Almeida (2016) ao entrevistar a primeira diretora do CAIC Rocha Pombo para sua dissertação de mestrado explica que foi realizada uma pesquisa com a comunidade do entorno para saber o que as pessoas gostariam que fosse oferecido naquele centro. Assim, a grande solicitação foi para oficinas de Dança.

> A gente bateu de porta em porta, era um bairro pequeno, "o que você espera desse Centro Cultural, o que você gostaria de ter?" e assim a dança foi uma das oficinas que o pessoal mais solicitou. A Dança de Salão, o Street Dance, a Dança de Rua, a Dança Contemporânea, todo tipo de dança. Todas as faixas de idade. [...] (FALCÃO entrevistada por ALMEIDA, 2016).

Essa inovação, atendendo aos anseios da comunidade se antecipou a inserção da Dança como conteúdo curricular artístico na Educação Básica publicado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394 em dezembro de 1996 e aos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs em 1997.

A partir dessa iniciativa, as aulas de Dança que inicialmente habitavam os CAICs, foram ampliadas para o contexto das escolas municipais. As aulas de Dança nas escolas do município de Juiz de Fora, inicialmente denominadas como projeto, compõem a Parte Diversificada do Quadro Curricular como propõe a LDB nº 9.394 em seu capítulo II, seção I, artigo 26:

> Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 2016, p. 07).

[2] Silva, 2014, 2010.

[3] Esses Centros foram idealizados pelo Governo Federal, como parte de suas políticas sociais voltadas para a melhoria das condições de vida de crianças e adolescentes. Distribuídos em diversas regiões do país, no município de Juiz de Fora, foram construídas três unidades (SILVA, 2010).

Entretanto, no dia 02 de maio de 2016 foi publicada a Lei nº 13.278, que altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, referente ao ensino da arte. A redação que passa a vigorar a partir dessa data é a seguinte:

> § 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.
> .....”(NR)
>
> Art. 2º O prazo para que os sistemas de ensino implantem as mudanças decorrentes desta Lei, incluída a necessária e adequada formação dos respectivos professores em número suficiente para atuar na educação básica, é de cinco anos. (BRASIL,2016 , p.09).

A publicação dessa Lei é resultado de uma somatória de esforços, principalmente da Federação de Arte Educadores do Brasil – FAEB, que desde 2006, solicita essa mudança. A partir da publicação da lei, a Dança passa a fazer parte da Base Nacional Comum.

Diferentemente da maioria das redes públicas e particulares do país, para a rede municipal de ensino de Juiz de Fora a Lei nº 13.278 poderá significar apenas uma pequena mudança ao que vem sendo realizado. Pois, em algumas escolas dessa rede, a disciplina Dança já configura na matriz curricular, podendo ser citado como exemplo às escolas que estão desenvolvendo a proposta da Educação em Tempo Integral.

Contextualizando a Arte da Dança

Esse contexto da rede municipal de ensino de Juiz de Fora condiz com a representatividade da Arte da Dança para o Brasil, pois, ela está presente em todas as regiões desse extenso País, nas tradições populares, na cultura popular, na cultura erudita, entre crianças, jovens e adultos, entre mulheres e homens. A diversidade de cultura trazida para a cidade pelos imigrantes[4] dos diversos países em conjunto com a existente no país , ou seja , a dos índios multiplicou-se e

[4]Em Juiz de Fora há uma diversidade de imigrantes, destaque para os que chegaram na cidade no século XIX como: portugueses, negros, alemães, italianos, libaneses, dentre outros.

expandiu-se. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, os resultados do Suplemento de Cultura da Pesquisa de Informações Básicas Municipais – Munic 2014, ao investigar as 5.570 municipalidades existentes, pode constatar que a Dança ocupa o 3° lugar entre as atividades artísticas exercidas no Brasil, sendo precedida pelo artesanato e as manifestações tradicionais populares. Vale ressaltar que, nesta última há também a presença da dança.

Para Barbosa (1998) as pessoas necessitam conhecer a arte de seu pais para desenvolver a consciência de cidadania. A autora afirma que o adolescente precisa da Arte para expressar seus conflitos, para se conhecer. E, é necessário se conhecer para aprender a cuidar de si e assim aprender a ter cuidado com o outro, a cuidar do outro.

> "[...] o cuidado de si implica também a relação com um outro, uma vez que, para cuidar bem de si, é preciso ouvir as lições de um mestre. Precisa-se de um guia, de um conselheiro, de um amigo, de alguém que lhe diga a verdade. Assim, o problema das relações com os outros está presente ao longo desse desenvolvimento do cuidado de si" (FOUCAULT, 2004, p.271).

Para Foucault (2004), a maneira com a qual o sujeito se constitui, por meios das práticas de si, são esquemas que ele encontra em sua cultura e, que lhe são propostos, sugeridos, impostos por sua cultura, sua sociedade e seu grupo social.

A ausência da Dança na Educação Básica significa impedir, as crianças e adolescentes, o direito ao conhecimento a essa arte, da sua cultura, assim como, o conhecimento de si, minimizando suas possibilidades de expressividade. Rengel (2012) explica que expressividade diz respeito à expressividade de ideias, pensamentos, emoções, sentimentos e pode ser subjetiva como objetiva.

Entretanto, tanto no sistema público quanto particular, a Dança não está totalmente fora do sistema educacional básico, o que se percebe é que existe a sua presença, porém de maneira equivocada. Entre os vários modos da presença da Dança na Educação Básica é possível apontar para formatos como: ensaios para apresentações nas datas comemorativas e festividades escolares, sendo lecionada, geralmente, por um professor sem formação na área; e nas oficinas após o turno regular que geralmente são aulas de balé lecionadas por professores que oferecem aulas a partir de suas aprendizagens em academias para determinado estilo. Ou

seja, o fazer artístico dessa Arte esteve e ainda está reduzido a uma simples reprodução de movimentos, por muitas vezes, repetindo o que os meios de comunicação televisivos apresentam. Dessa maneira, as experiências significativas por meio do fazer, conhecer, apreciar e criticar ficam distantes e a Dança se torna mera repetição.

Nesse caso, a experiência em movimento como proposta de criação em Dança é negligenciada, perdendo sua característica emancipatória e transgressora (LABAN, 1966). A Dança como simples reprodução de movimentos acaba se adentrando em um serviço de *Catering* em que a transferência de conhecimento e o processo de aprendizagem são literalmente feitos sob medida para caber em módulos e competências divididos em horas precisamente calculadas (BRUNE & GIELEN, 2012) (grifo nosso). *Catering* está restrito à arte de entregar a tempo e sob demanda. Ou seja, não existe processos de criação, nem estudo, nem pesquisa, nem reflexão, nem diálogo, não se considera os conhecimentos prévios dos alunos. O que há? Cópia de movimentos prontos sem significado para aqueles que irão executar, reduzida a um fazer técnico instrumental.

Para promover situações diferentes da citada acima, o pensamento sobre a Dança na Educação Básica precisa estar situado em outro contexto. Além disso, é necessário destacar a formação do licenciado nessa área de conhecimento. Pois, o curso de Licenciatura em Dança visa à apropriação do pensamento reflexivo e da sensibilidade artística, comprometida com a produção coreográfica, com espetáculo da dança, com os diversos saberes relacionados à área, com a produção do conhecimento, com a sensibilidade estética.

Outro fator que agrava o contexto do ensino da Dança na Educação Básica, é que ela vem sendo negligenciada como linguagem artística nos projetos pedagógicos dos cursos de pedagogia (SOUZA & FERREIRA, 2015). As autoras pesquisaram sobre a presença dessa linguagem artística nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura em Pedagogia de instituições públicas brasileiras e como fonte de pesquisa utilizaram o mapeamento realizado pelo Grupo Arte na Pedagogia (GPAP). A pesquisa envolveu 128 Instituições de Ensino Superior - IES, todas públicas, e um total de 254 cursos com disciplinas obrigatórias e optativas que fazem menção ao ensino de arte nos seus PPCs. Nessa pesquisa, ao todo

encontraram apenas 33 disciplinas que mencionam a linguagem Dança em suas ementas.

> O que se observa é que os cursos de Pedagogia têm formado professores pouco preparados para atuar com essa linguagem, que tendem a perpetuar práticas já cristalizadas como as "dancinhas" com movimentos estereotipados e repetitivos que são produzidas nas diferentes comemorações durante todo o ano letivo (SOUZA & FERREIRA, 2015, p.132).

Apesar das Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN, para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, instituída pela resolução CNE/CP N°1/2006 apontar em seu Art. 5° inciso VI que "o egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a: ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;" (BRASIL, Ministério da Educação: CNE/CP, 2006, p.02).

> É possível perceber, nessa análise, que os cursos de Pedagogia das universidades públicas brasileiras ainda não têm dado a devida importância à linguagem dança em seus currículos, o que nos faz pensar que a legitimação da arte nas DCN de Pedagogia foi um avanço para algumas linguagens artísticas – artes visuais e música – , mas tem negligenciado os conteúdos específicos do ensino da dança e do teatro (SOUZA & FERREIRA, 2015, p.134).

Em contraponto, não existe no país número de docentes em Dança suficientes para lecionar em cada uma das escolas de Educação Básica[5], pois, os cursos de Licenciatura em Dança ainda são poucos. A criação do primeiro curso de Licenciatura em Dança no Brasil foi em 1956, na Universidade Federal da Bahia – UFBA[6]. Posteriormente, foram necessários mais 28 anos para a criação do segundo curso de Licenciatura em Dança na Faculdade de Artes do Paraná – FAP, em 1984[7]. Atualmente existem 33 cursos de Licenciatura em Dança[8] no país, mas essa

[5]Em consulta à página do INEP foram encontradas 186.414 escolas de Educação Básica no País. Disponível em: http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil/home.seam;jsessionid=010658856A3538A41DC042EE8C1CFB33 acessado em 09 jan 2016 às 12h45min.

[6]Disponível em: http://www.danca.ufba.br/historia.html acessado em 09 jan 2016 às 13h50min.

[7]http://www.fap.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=12

[8]Consulta a página do e-MEC disponível em: http://emec.mec.gov.br/ acessado em: 09 jan 2016 as 12h22min -

expansão somente se efetivou a partir de 2006, com a proposta do Governo Federal de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI[9] que possibilitou a abertura de novos cursos. Esse é um contexto que inviabiliza o ensino da Dança por profissionais habilitados na área.

A cidade de Juiz de Fora segue a estatística desse contexto, pois, apesar da demanda existente na rede municipal, nenhuma das Instituições de Ensino Superior – IES, que oferecem cursos na cidade, ainda não se propuseram a criar uma licenciatura em Dança para formação de profissionais.

Dança e Currículo

Moreira & Candau (2006, p.19) explicam que "é por intermédio do currículo que as "coisas" acontecem na escola", ou seja, o currículo corresponde a todas as ações que acontecem no espaço escolar. Na construção de uma proposta curricular é necessário que o currículo contemple a promoção do diálogo, da reflexão, da crítica e da criatividade, respeite a diversidade e a cultura local, regional e do país. Dessa maneira, o currículo pode ser entendido como um espaço de práticas e políticas culturais que interfere na produção do imaginário social e do senso comum da população, a partir dos valores, normas e padrões culturais que veicula.

No entanto, na grande maioria das instituições escolares, o currículo é construído hierarquicamente, valorizando e priorizando as disciplinas "ditas" científicas em detrimento das outras. Esse formato de currículo é dicotômico e hierarquizado, pois, há sempre uma superioridade em questão como: a razão tem maior valor que a emoção, teoria versus prática, o conhecimento distancia-se da cultura.

> Nessa hierarquia, legitimam-se saberes socialmente reconhecidos e estigmatizam-se saberes populares. Nessa hierarquia, silenciam-se as vozes de muitos indivíduos e grupos sociais e classificam-se seus saberes como indignos de entrarem na sala de aula e de serem ensinados e aprendidos. Nessa hierarquia, reforçam-se relações de poder favoráveis à manutenção das desigualdades e das diferenças que caracterizam nossa estrutura social. (MOREIRA & CANDAU 2006, p.25).

[9]O Reuni foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, e é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Nessa hierarquia de pensamento, é possível perceber que a Arte da Dança é sumariamente desprezada, não sendo considerada como conhecimento importante, ou seja, não possui status para ingressar no currículo escolar. Talvez, esse seja um pensamento brasileiro que ao reproduzir coletivamente a assertiva "o Brasil é um país dançante" deduz que "todo brasileiro nasce sabendo dançar" somado a "todo brasileiro pode ser professor de dança" (grifos nosso).

Em relação à rede municipal de ensino de Juiz de Fora, é possível perceber que docentes de outras áreas e equipe gestora percebem a potência das aulas de Dança em diversos sentidos. No entanto, não é possível afirmar que as considerações expostas acima, sobre Dança e Currículo, se encontrem ausentes no pensamento de todos os docentes e toda a equipe gestora. Essa é uma discussão que ainda necessita ser alavancada.

Estudos Contemporâneos sobre Dança e Cognição

Em contraponto a esse pensamento, cientistas de vários países estão realizando pesquisas relacionando Arte e Cognição. Essas pesquisas se estendem as várias artes e não somente a Arte da Dança.

As primeiras pesquisas que relacionaram Dança e Cognição foram publicadas pela pesquisadora norte americana, Maxine Sheets-Johnstone[10]. Para essa autora, o pensamento é organizado no corpo a partir de conceitos cinésio-táteis (GREINER, 2005). No Brasil, este tema tem sido desenvolvido pelas pesquisadoras Christine Greiner[11] e Helena Katz[12]. Juntas criaram a Teoria Corpomídia esclarecendo que existe uma correlação do corpo com o ambiente em um processo contínuo e coevolutivo de trocas. Essas trocas em reciprocidade são realizadas entre o corpo e

[10] Maxine SheetsJohnstone é pesquisadora associada do departamento de filosofia da Universidade de Oregon/USA, bacharel em Literatura Francesa e comparativa na Universidade da Califórnia em Berkeley, mestre e doutora em dança e filosofia pela Universidade de Wisconsin. Publicou importantes obras como: The Phenomenology of Dance (University of Wisconsin, 1966).

[11] Professora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Comunicação e Semiótica e do curso de Comunicação de Artes do Corpo da PUC-SP, onde coordena O Centro de Estudos Orientais. É autora dos livros O Corpo em Crise(2010) e o Corpo, pistas para estudos indisciplinares (2005)

[12] Professora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Comunicação e Semiótica e do curso de Comunicação ds Artes do Corpo da PUC-SP, coordena O Centro de Estudos em Dança – CED. Crítica de dança desde 1997 e autora dos livros O Brasil Descobre a Dançe descobre o Brasil (1994) e Um, Dois, Três. A Dança é o Pensamento do Corpo (2005),

o ambiente, produzindo uma rede de pré-disposições perceptuais, motoras, de aprendizado e emocionais.

Greiner e Katz (2015) explicam que a principal característica da Teoria Corpomídia é consolidar uma epistemologia indisciplinar, que conecta vários campos do saber, para lidar com o corpo. Um corpo que nunca se apronta, que não é um local onde as informações são abrigadas ou depositadas, e sim, o resultado dos cruzamentos dessas informações em fluxo contínuo. Desse modo, o corpo é entendido como uma questão, um sistema complexo, e é uma coletânea de informações diárias e a cada momento.

> O conceito de corpomídia, além de se aplicar a todo e qualquer corpo (vivo e não vivo, humano e não humano), recusa o entendimento dualista de corpo como suporte, aproximando-se das noções de organismo ecológico, de Mark Johnson e de corpomente superdistendidos como propõe Andy Clark (GREINER e KATZ, 2015, p.10).

É a partir da experiência que se estrutura o processo pelo qual as informações que nos constituem compõem a forma do nosso corpo. E, que resultará em um estado cognitivo durável gerado a partir da percepção. Greiner e Katz (2005) fazem a relação da experiência com o ato de dançar e afirmam que:

> As experiências são fruto de nossos corpos (aparato motor e perceptual, capacidades mentais, fluxo emocional, etc.), de nossas interações com os ambientes através das ações de se mover, manipular objetos, comer, e de nossas interações com outras pessoas (em termos sociais, políticos, psicológicos, econômicos e religiosos) e fora dela. Nessa perspectiva o ato de dançar, em termos gerais, é o de estabelecer relações testadas pelo corpo em uma situação, em termos de outra, produzindo, neste sentido, novas possibilidades de movimento e conceituação (GREINER e KATZ, 2005, p.132)

Não somente pesquisadores da Arte da Dança têm realizado pesquisas entre Dança e Cognição. Pesquisadores das neurociências e das ciências cognitivas também se aproximam das Artes em busca de entender os processos cognitivos, considerando que a estética e a percepção estética são o início de um processo

cognitivo. António Damásio[13] é um desses pesquisadores. Ele é diretor do Instituto do Cérebro e Criatividade[14] na Universidade do Sul da Califórnia, em Los Angeles/EUA, onde desenvolve estudos relacionados a esse tema. Na página do instituto tem os seguintes dizeres:

> Desde a antiguidade, artistas e filósofos tentaram explicar a natureza humana - como percebemos, interpretamos e moldamos a existência. Novas descobertas sobre o funcionamento do cérebro humano ao nível dos sistemas, células e moléculas, agora fornecem oportunidades para descobrir a base neurológica para uma grande variedade de funções-mentais, da emoção e da tomada de decisão, para a criatividade expressa nas artes, ciências e tecnologia[15] (BRAIN AND CREATIVITY INSTITUTE, 2006)

Pesquisas sobre corpo, movimento e cognição são alicerçadas pela afirmativa que a elaboração do pensamento surge a partir do movimento (JOHNSON, 1987). Todos os conceitos que o corpo aprende passam primeiro pela motricidade (LAKOFF e JOHNSON 1999). O pensamento é um movimento interiorizado (LLINÁS apud GREINER, 2005). O princípio de toda e qualquer experiência, ou melhor, o início de toda ação, é a percepção (GREINER 2010). Não há conhecimento que não nasça da percepção (KATZ, 2005).

Outro ponto importante nessas discussões é que as emoções exercem papel primordial na regulação da vida. “O comportamento e a mente, consciente ou não, assim como o cérebro que os gera, recusam revelar seus segredos, a menos que a emoção seja inserida na equação e tenha sua importância reconhecida” (DAMÁSIO, 2011, p. 140).

---

[13] Ocupa a cadeira David Dornsife de neurociência, psicologia e neurologia da Universidade do Sul da Califòrnia, em Los Angeles, nos Estados Unidos, onde também dirige o Instituto do Cérebro e da Criatividade. Autor de O Erro de Descartes (1996), O Mistério da Consciência (2000), em Busca de Espinosa (2004) e O Cérebro Criou o Homem (2011.)

[14] Brain and Creativity Institute “tradução nossa”

[15] Since antiquity, artists and philosophers have sought to explain human nature — how we perceive, interpret, and shape out existence. Fresh insights into the functioning of the human brain at the level of systems, cells and molecules, now provide opportunities for uncovering the neurological basis for a large array of mental functions- from emotion and decision-making to the creativity expressed in the arts, sciences and technology. (“tradução nossa”)

Nesse entendimento, a emoção está diretamente relacionada com a cognição. É importante destacar que, para Damásio (op. cit.), uma emoção negativa como a tristeza desacelera o raciocínio e, o oposto, uma emoção de alegria pode acelerar o raciocínio. Esse estado emocional gerado permanece até que outros estímulos capazes de causar emoções sejam introduzidos e iniciem outra cadeia de reações emocionais. “Uma emoção é um programa de ação, e o resultado da ação é a mudança do estado do corpo” (DAMÁSIO, op. cit., p. 154). “Os impulsos e as motivações são constituintes mais simples da emoção” (DAMÁSIO, op. cit., p. 144).

A partir do pensamento do autor, fica claro que é um equivoco considerar as denominadas habilidades sócio emocionais como habilidades não cognitivas. Assim como, também é equivocado considerar o pensamento crítico como uma habilidade não cognitiva. A cognição não acontece de maneira compartimentada.

Confabulações

A partir das afirmativas acima, torna-se urgente repensar os processos educacionais que estão presentes em algumas escolas. O contexto familiar vivenciado pelos alunos que integram as escolas, na maioria das vezes é de grandes dificuldades. A carência de espaço físico nas residências, a falta de condições de saúde, a escassa alimentação, as condições subumanas, o conflito familiar que pode ser gerado a partir dessas faltas, o envolvimento de familiares com álcool e drogas presentes nos lares independente da situação financeira, negligências, e outros mais, são fatores que em geral, pode provocar muitas emoções negativas. O cantor e compositor Milton Nascimento em sua canção “Travessia” interroga: “meu caminho é de pedra, como posso sonhar?”

Dessa maneira, é necessário questionar: como modificar esse estado do corpo e provocar outros estímulos capazes de causar outras emoções e iniciar novas cadeias de reações emocionais?

Para Martin-Barbero (2003), é impossível o aluno adentrar a escola e deixar fora seu corpo e sua alma, suas sensibilidades e gostos, suas incertezas e raivas. Isso porque é pelo corpo que crianças e adolescentes se expressam, se comunicam e aprendem.

Além disso, é necessário refletir sobre a proposta da Educação em Tempo Integral do aluno, como aponta o § 2º do art. 34 da LDB 9394/96, pois, essa é uma perspectiva que em algumas escolas já acontece. Não é possível querer ampliar o tempo de permanência do aluno na escola e oferecer "mais do mesmo". Ou seja, aumentar a quantidade de tempo para as aulas já consideradas "importantes".

Considerando os processos para uma educação inclusiva, a Dança pode oferecer contribuições relevantes como disserta Silva (2016) sobre sua experiência prática marcada pela diversidade de alunos e suas diferenças.

Vários países, que tem o seu sistema educacional considerado como "de excelência" tem a Arte como fio condutor como é o caso da Finlândia e Canadá.

É urgente repensar um currículo que permita a promoção do diálogo, da reflexão, da crítica e da criatividade, que respeite a diversidade e a cultura local, regional do país.

Pensar em um ensino de Dança na Educação Básica que priorize tratar o corpo como questão, permitir que os alunos pesquisem e experienciem o movimento, vivenciem processos de criação, improvisem, inventem e se reinventem. Dessa maneira, relacionem seus conhecimentos prévios, sua cultura e que corposmente (RENGEL, 2012) adentrem o espaço escolar por completo.

Na dança há toda uma relação entre corpo, espaço e tempo que se converte em uma complexa possibilidade de movimento em fluxo contínuo. O discente ao pesquisar, improvisar, criar movimentos e combinações novas, interage com a cinesfera externa e interna, e com os objetos que nela se encontram; dessa maneira, produz pensamento. Com um olhar atento é possível perceber a relação existente entre criança/adolescente, dança, movimento, pensamento e aprendizagem.

Nesse caso, o ensino da Dança poderá ser emancipatório e transgressor e produzir estados do corpo e emoções que colaborem para potencializar crianças e adolescentes, favorecendo a aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O intuito desse texto foi contribuir com dados e reflexões que possam impulsionar discussões acerca do ensino da Dança como componente curricular na

Educação Básica. Ambiciona-se, que a abordagem apresentada neste texto, seja um convite aos docentes, discentes e gestores do sistema de ensino das escolas para repensar o ensino da dança na escola e sua atualização com as propostas e discussões contemporâneas.

Vale ressaltar a urgência de ponderações críticas e sensíveis sobre Arte, Dança, Educação e Corpo em busca de um ensino emancipatório e transgressor.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Tatiana de Oliveira. **Dança Narrativa:** experiências de processos criativos na Educação Básica. Dissertação (Mestrado) PROFArtes – Mestrado Profissionalizante em Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC/UFMG, Minas Gerais, 2016 (não publicada).

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil**: realidade hoje e expectativas futuras. Estud. av. [online]. 1989, vol.3, n.7, pp.170-182. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ea/v3n7/v3n7a10.pdf. Acesso em: 05 jan. 2016

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística: IBGE. **Perfil dos estados e dos municípios brasileiros**: cultura: 2014, Coordenação de População e Indicadores Sociais. - Rio de Janeiro: IBGE, 2015.

_____. Ministério da Educação: LDB 9394/96 **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em: 03 maio 2016

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.** Brasília: MEC, 2013b. Disponível em: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Diretrizes_curiculares_nacionais_2013%20(1).pdf . Acesso em: 05 abr. 2014.

_____. Casa Civil. **Diretrizes Curriculares da Educação Nacional.** Brasília: Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L4024.htm Acesso em: 03 maio 2016.

_____. Casa Civil. **Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2° graus.** Brasília: Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm Acesso em: 03 maio 2016.

_____. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais Arte**. Brasília: MEC/SEB, 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf Acesso em: 05 abr. 2014.

_____. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006. (*) Institui **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia**, licenciatura. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf Acesso em: 12 mai. 2016

DAMÁSIO, Antônio R. **E o Cérebro Criou o Homem.** São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

FOUCAULT, Michel. **A ética do cuidado de si como prática da liberdade**. In: Ditos & Escritos V – Ética, Sexualidade, Política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

GIELEN, P. J. D. & DE BRUYNE, P. **Introduction The Catering Regime.** Gielen, P. & De Bruyne, P. (eds.). Amsterdam: Valiz, 2012.

GREINER, C. **O corpo –** pistas para estudos indisciplinares**.** São Paulo: Annablume, 2005.

_____. **O Corpo em crise:** novas pistas e o curto-circuito das representações**.** São Paulo: Annablume, 2010.

KATZ, H. **Um, Dois, Três.** A Dança é o pensamento do corpo. Belo Horizonte: FID Editorial, 2005.

KATZ, H. & GREINER, C. **Por uma teoria do corpomídia.** In: GREINER, Christine. O corpo – pistas para estudos indisciplinares. São Paulo: Annablume, 2005.

LAKOFF, George: JOHNSON, Mark. **Philosophy in the Flesh -** The embodied mind and its challenge to western thought. New York: Basic Books, 1999.

MARTIN-BARBERO, Jesus. **La Educación desde La Comunicación**. Bogotá: Grupo Editorial Norma, 2003.

_____. **Categorias de Análise para a Dança em Mediações Educacionais**. Anais do II Congresso Nacional de Pesquisadores em Dança – ANDA: Comitê Dança em Mediações Educacionais – Julho/2012.

MOREIRA, A.F.B. e CANDAU, V.M. **Indagações sobre currículo** : currículo, conhecimento e cultura. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf. Acesso em: 05 jan. 2016.

SILVA, E.C. **Dança, Arte na Educação.** *Cadernos do Professor Arte*. Revista da Secretaria de Educação da Prefeitura de Juiz de Fora: Edição especial – outubro 2010.

_____. **Corpomídia na Escola**: uma proposta indisciplinar. Guararema, SP: Anadarco, 2015.

_____. **A dança na rede municipal de ensino de Juiz de Fora.** ANAIS DO III CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISADORES EM DANÇA. Comitê Dança em Mediações Educacionais – Setembro/2014. Disponível em: http://www.portalanda.org.br/anaisarquivos/1-2014-7.pdf. Acesso em: 11 jun. 2015.

SOUZA, A. P. & FERREIRA, M. **Um Olhar sobre o Ensino da Dança nos Cursos de Pedagogia**. Trama Interdisciplinar, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 130-144, maio/ago. 2015. Disponível em: http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/viewFile/8345/5402 Acesso em: 05 jan. 2016.

LITERATURA INFANTIL E JUVENIL INDÍGENA NO CONTEXTO DA LEI 11.645/08: (RE)PENSANDO O ENSINO E A FORMAÇÃO DE LEITORES

Rosemar Eurico Coenga[1]

RESUMO

O artigo analisa a presença de vozes indígenas na literatura infantil e juvenil brasileira contemporânea. Mapeamos as narrativas ligadas a essa cultura e apresentamos as principais vertentes e feições da literatura produzida por indígenas. A partir do levantamento dessas obras, esperamos contribuir para difundi-las, a fim de promover práticas de leitura mais efetivas na formação do leitor literário e maiores reflexões sobre a importância da inclusão da Lei 11.645/08.

PALAVRAS-CHAVE: Vozes indígenas .Narrativas .Literatura

ABSTRACT

The article analyzes the presence of indigenous voices in the children and the in the youthful's contemporary Brazilian literature. The narratives linked to this culture were mapped by us and we show the main aspects and features from the literature which were produced by the indigenous. Using the survey from these works, we hope to contribute to diffuse them in order to promote more effective reading practices in the formation of the literary reader and further reflection about the importance of the inclusion of Law 11.645 / 08 as well.

KEYS-WORDS: Indigenous voices .Narratives .Literature

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, o mercado de publicações voltado ao público infantil e juvenil cresceu em número de títulos, autores e tiragens. Temos assistido nesse cenário a um crescimento de textos de autoria indígena, que tem relação direta com a promulgação da Lei 11.645/08, que altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial de ensino a obrigatoriedade também da história e da cultura indígenas.

[1] Doutor em Teoria Literária e Literaturas pela Universidade de Brasília (UnB). Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino UNIC/IFMT. Email rcoenga@gmail.com

Num levantamento, encontramos 26 escritores indígenas que têm publicado especificamente textos voltados ao público infantil e juvenil: Daniel Munduruku, Eliane Potiguara, Olívio Jekupe, Graça Graúna, Wasiry Guará, Cristino Wapichana, Jaime DiakaraDessano, Kaká Werá Jekupé, KanátyoPataxó, Feliciano Pimentel Lana, Luiz Karaí, Verá Kanguá, Papa Miri Poty, René Kitháulu Nambikwara, Djukurna Krenak, Ailton Krenak, Carlos Tiago Haki'y, Ely Macuxi, Rony Wasiry Guará, Uziel Guaynê, Elias Yaguakã, Lia Minapoty, Yaguarê Yamã, Creomar Tahuare, Sulami Kati e Brígido Ibanhes.

Nesse estudo, realizamos o levantamento de obras e autores através da leitura de catálogos de editoras dedicadas ao público infantil e juvenil, compreendendo-os como importantes mediadores de obras literárias que circulam na escola. Selecionamos os catálogos das editoras mais representativas no mercado, dentre elas: Salamandra, Peiropólis, Ática, Paulinas, FTD, Global, Cia das Letrinhas e Cortez.

Com o resultado desse levantamento, adotamos duas posturas metodológicas: a primeira foi o estudo exploratório das editoras selecionadas e a identificação e recorte dos catálogos sob a ótica da Análise Documental, posteriormente, a adoção de uma abordagem qualitativa dos impressos.

A ampliação do mercado editorial para os escritores indígenas se deu a partir de 2004 no Encontro Nacional de Autores Indígenas, organizado pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) em parceria com o Instituto Indígena Brasileiro para a Propriedade Intelectual (Inbrapi). O encontro teve como objetivos incentivar a reflexão e a produção da literatura indígena, e se reunir em torno de temas ligados à vida do índio. Os trabalhos foram coordenados por Daniel Munduruku e Cristino Wapichana. Desde então, as publicações de autoria indígena têm-se avolumado.

Em 2015, o Encontro Nacional dos Autores Indígenas completou onze anos de atividades no Salão FNLIJ do Livro para Crianças e Jovens. Nesse ano, a conferência de abertura, mediada por Edson Krenak, contou com as presenças de Elizabeth Serra (FNLIJ), Daniel Munduruku (Instituto Uk'a), Volnei Canônica (Instituto C&A) e Vera Kauss (UFRJ), que discutiram o tema "Literatura Indígena – O Estado da Arte – Um balanço sobre os caminhos da Literatura Indígena nos últimos anos".

São, portanto, anos de conversas dos autores que têm procurado divulgar a produção literária dos indígenas.

Nesse contexto de crescimento, pretendemos mapear as principais obras e autores de autoria indígena voltada ao público infantil e juvenil. O recorte para seleção e discussão neste artigo são as obras publicadas entre 2000 e 2015. Em seguida, apresentamos os principais suportes teórico-conceituais em que nos embasamos, a saber: as concepções do letramento literário: Paulino (2009), Cosson (2006, 2009, 2014). Posteriormente, apresentamos sugestões de trabalho com a literatura infantil e juvenil indígena, a fim de construir um percurso que possa conduzir ao trabalho com as textualidades indígenas na escola.

Os autores/obras de autoria infantil e juvenil indígena: vertentes e feições

Dos diversos autores por nós selecionados, Daniel Munduruku é o que mais sobressai, por ser um dos escritores indígenas com um número significativo de obras contendo narrativas extraídas, predominantemente, do seu povo Munduruku, além de retratar outras culturas. Para além de sua participação em coletâneas e crônicas, tem 45 obras publicadas.

Daniel Munduruku recebeu prêmios da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, na categoria Criança: *O segredo da chuva* (2003), Melhor Ilustração: *Você lembra, pai?* (2003) e categoria Jovem: *Crônicas de São Paulo:* um olhar indígena (2005). Também foi contemplado com o prêmio Jabuti Menção Honrosa categoria "Didático", Ensino Fundamental e Médio, com o livro *Histórias de índio* (2004) e Menção Honrosa da UNESCO com *Meu avô Apolinário:* um mergulho no rio da (minha) memória (2001), pela forma como aborda a questão da tolerância. Ele conduz um movimento de divulgação da cultura dos nativos, além de produzir textos poéticos que mostram a vida, as lendas, mitos e histórias indígenas.

O primeiro livro desse autor — *Histórias de índio* — foi editado pela Companhia das Letrinhas, em 1996. Depois dessa obra, surgiram inúmeras outras do escritor hoje premiado junto ao público infantil e juvenil. Nas obras *A velha árvore – uma história de amor pelos idosos* (2002); *Histórias de índio* (1996); *Catando piolhos, contando histórias* (2006*); Crônicas de São Paulo: um olhar indígena* (2009); *Parece que foi ontem Kapusu aco'i juk* (2006); *Você lembra, pai?* (2005) e

Meu avô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória (2001) há um destaque às questões das lembranças, da tradição e da ancestralidade. É em torno das memórias individuais e coletivas que o autor reconstrói a sua história e a história de seu povo. O processo de rememoração nessas obras se dá pela retomada da figura dos mais velhos, do lugar da aldeia, do tempo da infância e os costumes indígenas.

A esse respeito, Daniel Munduruku (2011), no artigo intitulado "Escrita indígena: registro, oralidade e literatura- O reencontro da memória", destaca:

> Há um fio muito tênue entre oralidade e escrita, disso não se duvida. Alguns querem transformar este fio numa ruptura. Prefiro pensar numa complementação. Não se pode achar que a memória procura dominar novas tecnologias para se manter viva. A escrita é uma delas (isso sem falar nas outras formas de expressão e na cultura de maneira geral). E é também uma forma contemporânea de a cultura ancestral se mostrar viva e fundamental para os dias atuais. (MUNDURUKU, 2011, p. 3)

Assim, no artigo em questão, o autor defende a existência de uma literatura indígena: "Pensar a literatura indígena é pensar no movimento da memória para apreender as possibilidades de mover-se num tempo que a nega e que nega os povos que a afirmam. A escrita indígena é a afirmação da oralidade" (MUNDURUKU, 2011, p.3). Thiél (2012, p. 36), referindo-se às textualidades indígenas, diz que "são compostas no intercâmbio entre oralidade e escritura, revelam sua complexidade e seu caráter híbrido".

As ideias apresentadas por Munduruku (2011) e Thiél (2012), apontam a oralidade como recurso memorialístico. Leite (2012), em *Oralidade na produção e na crítica literárias africanas,* destaca a oralidade como um dos pilares fundamentais das letras, assim como as literaturas africanas e, também, indígenas. Em seus estudos, a autora afirma que o olhar dado à questão é crítico, uma vez que demonstra que existem variadas formas de oralidade, com características que devem sempre ser levadas em conta conforme os contextos socioculturais em que se encontram inseridas.

Dentre as suas obras notamos um número considerável de títulos que objetivam apresentar um panorama do Brasil indígena, ora recontando mitos e lendas, ora abordando os traços culturais e costumes de algumas etnias, desempenhando um papel significativo no tratamento de suas tradições, fornecendo

conhecimento e informação aos pequenos e jovens leitores. Dentre os recontos estão: *As serpentes que roubaram a noite: e outros mitos* (2001); *Contos indígenas brasileiros* (2005); *Os filhos do sangue do céu: e outras histórias indígenas de origem* (2005); *A caveira-rolante, a mulher-lesma e outras histórias indígenas de assustar* (2007); *A primeira estrela que vejo é a estrela do meu desejo e outras histórias de amor* (2007); *Outras tantas histórias indígenas de origem das coisas e do universo* (2008); *Como surgiu- Mitos indígenas brasileiros* (2009), dentre outros.

Nessas coletâneas, encontramos mitos e lendas, do povo Aruá, Rondônia, Tariano, Amazonas, Kayapó, Pará, Bororo, Mato Grosso e de tantas outras etnias, buscando um trabalho de reconto, entendendo-o como o contar novamente, seja por meio de uma atividade oral ou de elaboração escrita. Na literatura infantil brasileira, o reconto tem sido o instrumento que muitos autores vêm usando para preservar nossa memória cultural. Silva (2012) diz que "Daniel Munduruku leva adiante esse propósito de preservar as culturas indígenas, narrando as histórias por um viés privilegiado, 'de dentro' de sua cultura" (SILVA, 2012, p. 30).

Assim como Daniel Munduruku, há outros escritores indígenas de renome com uma produção significativa, dentre os quais lembramos os nomes de: Olívio Jecupé, Yaguarê Yamã, Kaká Werá Jecupé, Renê Kithãulu, Sulamy Katy, Elias Yaguakãg, Roni Wasiry Guará, Tiago Hakiy, Cristino Wapichana, Ely Macuxi, Edson Krenak.

Desse rol de autores destacamos o nome de Yaguarê Yamã que na língua Saterê- mawé significa "tribo de onças pequenas". Este autor publicou as seguintes obras: *Puratig*: *o remo sagrado* (2001); *O caçador de histórias* (2004); *Sehaypóri*: *o livro sagrado do povo Saterê-Mawê* (2007); *Kurumi Guaré no coração da Amazônia* (2008); *Murugawa: mitos, contos e fábulas do povo Maraguá* (2009); *As pegadas do Kurupyra* (2009); *O totem do rio Kãwerá e outros contos fantásticos* (2011); *Um curumim, uma canoa* (2011); *Contos da floresta* (2012); *A árvore de carne e outros contos*– em parceria com Lia Minápoty (2012); *Pequenas guerreiras* (2013); *Falando tupi* (2013); *O caso da cobraque foi pega pelos pés*– em parceria com Wasiry Guará (2013); *O formigueiro de Myrakãwéra* (2014); e *Morõgetá Witã: oito contos mágicos* (2014).

As obras *Puratig:* o remo sagrado (2001) e *O caçador de histórias* (2005) receberam o selo Altamente Recomendável da Fundação Nacional do Livro Infantil e

Juvenil (FNLIJ) e foram selecionadas para o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) 2005 e *Sehaypóri:* o livro sagrado do povo Saterê-mawê, selecionado para o PNBE 2009. No conjunto das obras de Yaguarê Yamã notamos também um percurso da sua cultura, dos contos folclóricos e os mitos indígenas do povo Maraguá. No livro *Murugawa: mitos, contos e fábulas do povo Maraguá* (2009), há uma introdução que explica a origem do povo Maraguá e suas manifestações culturais, seus ritos de passagem, seus clãs, seus troncos linguísticos e outras especificidades.

Para recontar os mitos que tratam do surgimento do mundo para algumas de nossas tribos indígenas, Yaguarê Yama escreveu *Sehaypóri:* o livro sagrado do povo Saterê-Mawê (2007). Conta-nos Yaguarê Yama que:

> Sehaypóri, na língua Saterê, significa literalmente "coleção de mitos", que são as histórias, mitos e lendas gravados no Puratig, remo sagrado e símbolo maior da identidade cultural do povo Saterê Mawé, que tem a forma de bastão e é ornamentado com grafismos que simbolizam o Sehaypóri. Nesse instrumento estão registradas as histórias tradicionais da nossa nação, ao longo dos séculos. São pintados em cores brancas e vermelha – cores extraídas do barro-branco Taguatinga e das plantas urucum e jenipapo, respectivamente, cujas tonalidades realçam a importância de cada conto. (YAMÃ, 2007, p. 11)

Tido como um registro valioso para os Saterê Mawê, Sehaypóri tem uma importância semelhante à Bíblia dos cristãos e à Tora dos judeus. Nele circunscreve-se a memória desse povo, suas crenças e o entendimento da vida humana. Nessa obra, Yaguarê Yamã recolhe quinze mitos presentes no imaginário do povo Saterê Mawê: os irmãos gêmeos civilizadores Mary-Aypók e Wasary-Pót, os lendários tuxauas Ãnumaré'hi'yt, Awyató-Pot e os jovens Mipynukúri e Heté-Wakóp. Além das aventuras dos grandes heróis, a obra abrange a história do mundo, criado primeiramente pelos dois deuses, Tupana e Yurupary e, depois, pelos enigmáticos Painí-Pajés. Incluídas nessa coletânea estão também as origens dos bichos, dos clãs, da água, da noite, do fogo, do timbó, da castanha, da seringueira e do guaraná. Os mitos são para os Mawê "explicações para sua existência baseadas nas leis da natureza, tratadas com todo o respeito. Essas leis dão origem e suporte a uma religião tradicional chamada Urutópig, que significa nossa crença" (YAMÃ, 2007, p. 13).

As cinco lendas, também contidas na obra, “não têm a pretensão de representar a verdade das coisas, conforme a visão do autor. Elas explicam, de forma simples, a origem dos Mawê e têm uma importância média dentro da tradição oral do povo” (YAMÃ, 2007, p. 13). Já as fábulas, em número de sete, têm um significado educacional e mostram “o quanto os homens podem aprender com os bichos, revelando os sentimentos humanos como forma de esclarecimento, como nas fábulas de outros povos” (YAMÃ, 2007, p.14).

As obras selecionadas demonstram que as textualidades indígenas tratam basicamente da condição humana, ou seja, as vivências no mundo e as implicações para explicar o como, o porquê e o onde de todas as causas e coisas. Dessa forma, há textos em que o mito se faz presente. Joseph Campbell (1997, p. 67), ao tratar questões relativas ao mito, diz que: “A narrativa mítica é de validade eterna e não localizável, verdadeira agora e sempre e em toda parte”. Ao escreverem suas narrativas direcionadas ao público infantil e juvenil, os autores indígenas fornecem aos pequenos e jovens leitores elementos para o conhecimento da ancestralidade indígena, de seus mitos e ritos, de sua cultura, de modo geral.

Outra presença constante na literatura de autoria indígena é a de Kaká Werá Jecupé, de origem Tapuia. Publicou três livros: *A terra dos mil povos: história indígena do Brasil contada por um índio* (2004); *Tupã Tenondé* (2005) e *As fabulosas fábulas de Iauaretê* (2007).

A terra dos mil povos – História indígena do Brasil contada por um índio (2004) foi selecionada duas vezes para o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), obra em que o autor apresenta informes de cunho histórico-etnográfico, narrando a história do Brasil sob o olhar de um indígena. Em *Tupã Tenondé* (2005), Jecupé trata dos ensinamentos secretos da tradição oral Guarani. Já em *As fabulosas fábulas de Iauaretê* (2007), reconta lendas que têm como personagem principal a onça que virou gente com seus filhos: Juruá e Iauaretê-mirim. O projeto nasceu a partir da contação de histórias a sua filha Sawara, que é quem cuidou das ilustrações.

Olívio Jekupé, que mora na aldeia Krututu, em São Paulo, é outro autor que sobressai pela produção literária indígena, também de origem Guarani. Suas experiências em São Paulo renderam-lhe as seguintes publicações: *Iarandu, o cão falante* (2002); *Xerekó Arandu, a morte de Kretã* (2002); *Verá, o contador de*

histórias (2003); *A Iarandu, o cão falante juda do Saci* (2011); *A mulher que virou Urutau,* escrito com Maria Paulina Kerexu (2011); *Tekoa: Conhecendo uma Aldeia Indígena* (2011) *e Asqueixadas e outros contos guaranis* (2013).

Renê Kithãulu pertence ao grupo Kithãulu, da etnia Nambikwara. O significado do nome de seu grupo indica "povo da flor do marmelo". Renê Kithãulu narra as memórias de sua etnia como forma de preservação da cultura e do imaginário indígena. Em *Irakisu: o menino criador* (2002), ele reúne mitos e lendas que recontam a gênese do povo Nambiquara. A narrativa também trata das aventuras da infância, das relações familiares e em comunidade, das experiências vividas em São Paulo, onde viveu parte de sua vida.

Dentro desse panorama incluímos o livro *Aventuras do menino Kawã* (2010) e *Historinhas Marupiaras* (2011), de Elias Yaguakãg. Elias é filho do povo indígena Maraguá, do clã Çukuyêguá, especialista em grafismos indígenas.

Tiago Hakiy, amazonense de Barreirinha, descende do povo Saterê-Mawê. É poeta e contador de histórias, autor dos livros: *Awyató-pót: histórias indígenas para crianças* e *Guaynê derrota a cobra grande* (2012), obra ganhadora do Concurso Tamoios, realizado pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil.

O livro *Awyató-pót:* histórias indígenas para crianças caracteriza-se pela bravura do poro Mawê, representada nos quatro contos pela figura mítica que dá título ao livro. Os contos *Nascimento de Awyató-pót, Awyató-pót e a origem da noite, Awyató-pót e o juma* e *A morte de Awyató-pót* sintetizam a origem e a cultura de seu povo.

Outro escritor consagrado que aborda a temática indígena é Cristino Wapichana. Integra o Núcleo de Escritores e Artistas Indígenas/Inbrapi. Em 2007, foi ganhador do Concurso Tamoio de Literatura pela FNLIJ com o texto *A onça e o fogo.* Publicou *Sapatos trocados: como o tatu ganhou suas grandes garras* (2014). A obra narra a saga de Kapaxi, um grande velocista e contador de histórias que recebeu um par de sapatos mágicos de presente de Tuminkery para desempenhar uma missão. Em uma das festas dadas pelo jabuti, teve seus sapatos trocados por engano pelos de Aro, e a partir desse acontecimento Kapaxi precisou adaptar-se a uma nova vida.

Ely Macuxi é descendente dos Macuxi, índios que vivem no Estado de Roraima. Na sua produção está *Ypaty: o curumim da selva* (2010). Na obra, o

curumim Ypaty narra suas aventuras entrelaçadas a lendas, mitos, tradições, costumes e o cotidiano dos Macuxi.

Roní Wasiry Guará pertence ao povo indígena Maraguá, um dos poucos de origem Aruak no Baixo Amazonas. Publicou *O caso da cobra que foi pega pelos pés* (2007); *Çaiçu Indé - O primeiro grande amor do mundo* (2011) e *Mandagará – traição dos encantados* (2011). Foi vencedor do 8º Concurso FNLIJ Tamoio de textos de escritores indígenas com *Olho d'água – o caminho dos sonhos* (2012). Nessa obra o autor retoma o passado e o presente da vida dos índios de sua tribo.

Edson Krenak é descendente dos Botocudos. É autor de *O sonho de Borum* (2015), narrativa premiada pela FNLIJ do 10º Concurso Tamoios de textos de escritores indígenas. A obra tem como protagonista Cruquerré, ou Borum, que na língua de seu povo significa "pessoa verdadeira" ou simplesmente "índio". Na obra está em destaque o sonho de Borum, e no desenrolar da trama acompanhamos as aventuras do protagonista em relação à prática da caça e suas aventuras pela floresta. O menino é caracterizado pela sua valentia e generosidade. O leitor vai sendo inserido no cotidiano do povo Krenak, seus ancestrais, seus pais, seus avós, seus ritos, vai destacando como as atividades de caça têm uma dimensão simbólica e material.

Na produção de obras de autoria coletiva, podemos citar: *As queixadas e outros contos guaranis* (2014), obra premiada na categoria Reconto da FNLIJ. Trata-se de uma coletânea com sete contos da cultura Guarani, de cinco autores: Maria Xerexu, Leandro Kuaray, Jera Giselda Guarani, Luiz Carlos Karai e Olívio Jekupé. A maioria dos contos trata da criação e explicação das coisas da vida indígena: por que é tão difícil caçar o urubu-rei, a origem do sol e da lua, por que os sapos fazem tanto barulho à noite, a primeira e única moça que virou sereia, entre outros assuntos. Também publicado pela Editora FTD, o livro *Contos dos curumins guaranis* (2014) Jeguaká Mirim e Tupã Mirin apresenta oito histórias que revelam o modo de vida do povo Guarani.

O livro *O povo Pataxó e suas histórias* (2002) foi escrito por Angthichay, Arariby, Jassanã, Manguahã e Kanátyo, professores Pataxós, que escreveram, ilustraram e compilaram várias histórias que tratam da origem do povo Pataxó, do casamento, caça, natureza, atividades do ano, calendário indígena, do cotidiano do homem e da mulher Pataxó.

No campo da literatura indígena escrita por mulheres, destacamos os nomes de Eliane Potiguara, Graça Graúna, Lia Minápoty e Sulami Kati. Na década de 80, Eliane Potiguara criou o Grumin (Grupo Mulher-Educação Indígena), voltado para a educação e integração da mulher indígena nos processos social, político e econômico. Como outros escritores e líderes indígenas, adotou, como sobrenome, o nome da etnia potiguara. Publicou *Akajutibiró: terra do índio potiguara* (1994), apoiado pela Unesco, que versa sobre o cotidiano indígena e consiste em um instrumental de apoio à alfabetização para adultos e crianças.

O livro *Metade cara, metade máscara* (2004) faz parte da série *Visões Indígenas.* Trata-se de uma obra de cunho autobiográfico que tematiza a questão indígena por intermédio da história do casal Jurupiraca e Cunhataí, emblema da família indígena.

Eliane Potiguara publicou *O coco que guardava a noite* (2012) voltada ao público infantil. Narra uma história mítica sob a forma de diálogo de uma mãe com seus filhos. A obra é um reconto do mito da Cobra Grande ligada à origem da noite. O enredo permite notar a valorização do conhecimento transmitido pelos mais velhos às crianças indígenas. Por esta razão, a mulher/mãe é a personagem principal na narrativa.

Graça Graúna é escritora e professora universitária na área de Literatura e Direitos Humanos. Atua como membro do grupo de Escritores Indígenas. Em sua produção literária voltada ao público infantil destaca-se a obra *Criaturas de Nãnderu* (2010). Trata da história da mais bela cunhã, que teve o nome trocado por seu pai para um nome de pássaro. Na narrativa, o pássaro encarna simbolicamente a capacidade de transitar por diferentes mundos, sem perder a sua identidade. Quem narra a história é a indígena mais velha cuja história foi contada pelo seu avô. Aqui temos mais uma história que ilustra o mais velho como portador da tradição atribuindo novos sentidos às relações cotidianas na aldeia.

Sulami Katy e Lya Minápoty representam uma nova safra de escrita produzida por mulheres indígenas. Sulami Katy, uma jovem da etnia Potiguara, escreveu *Meu lugar no mundo* (2004), narrativa que leva o leitor a conhecer o universo e o cotidiano dos potiguaras. Nesse relato, a autora rememora a transição entre a aldeia e a cidade grande. Ela nos auxilia a conhecer as diferenças e semelhanças entre os índios e os demais brasileiros.

Já em *Com a noite veio o sono* (2011), Lia Minápoty narra a história do nascimento da noite que seu povo, os Maraguá, conta geração após geração. Também escreveu *A árvore da carne e outros contos* (2012) em coautoria com Yaguarê Yamã. No caso dessa coletânea, os autores se debruçam sobre as crenças e tradições da gente do lago – como são conhecidos os maraguás.

Eliane Potiguara, Graça Graúna, Lia Minápoty e Sulami Kati, da mesma forma que o grupo de escritores indígenas, buscam expressar aspectos da cultura dos povos indígenas e da luta por espaço e reconhecimento étnico.

O letramento literário e a formação de leitores

Entendemos que, como mediadores de leituras, os professores desempenham um papel fundamental na formação de leitores. Assim, a nosso ver, é preciso compreender o letramento literário como uma prática essencial para a escola brasileira. Magda Soares (2000, p.18) descreve o letramento como o "estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita".

A expressão *letramento literário*, difundida nos estudos sobre leitura, é entendida por Graça Paulino (2009) como "o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos" (PAULINO e COSSON, 2009, p. 67). Os autores mencionados (2009), no cenário das discussões acerca dessa temática, ganham relevância, pois elaboram propostas que unem teoria e prática. Para a concretização do letramento na escola, os autores propõem as estratégias que se apresentam a seguir.

A primeira prática consiste no estabelecimento de uma comunidade de leitores na qual se respeitem a circulação dos textos e as possíveis dificuldades de respostas à leitura deles. Para efetivação dessa comunidade, sugerem que os professores lancem estratégias como grupos de estudo, clubes de leitura e outras formas de associação entre os alunos que permitam o compartilhamento de leituras e outras atividades relacionadas ao universo da literatura.

A segunda prática consiste na ampliação e consolidação do aluno com a literatura. Nessa perspectiva, é relevante que sejam abordados, "com os textos literários, textos da tradição oral, dos meios de comunicação de massa, de outras

manifestações artísticas, mostrando como a literatura participa deles e eles participam da literatura" (PAULINO e COSSON, 2009, p. 75). Essas narrativas podem ser contadas oralmente ou podem ser lidas em obras existentes no mercado editorial. Cabe ao professor escolhê-las e oferecê-las aos alunos, certo que assim contribuirá para sua formação leitora.

A terceira prática envolve a interferência prática, ou seja, a mediação a ser cumprida pelo professor na formação do aluno, na educação literária. Nesse sentido

> São importantes as seleções dos textos que compõem a tradição de uma comunidade, as informações sobre as condições de produção e circulação dos textos em termos históricos e o conhecimento da estrutura desses textos e seu funcionamento interno, desde que esses elementos estejam a serviço do fortalecimento da experiência literária. [...] Na escola, a interferência crítica do professor é fundamental para que os alunos ampliem sua competência de leitura, lendo textos culturalmente significativos e entendendo o que os faz significativos. (PAULINO; COSSON, 2009, p. 76)

Ampliando a discussão, uma quarta prática é o lugar da escrita na interação com a literatura. Essa prática tem a finalidade de oferecer aos alunos "a oportunidade de se exercitarem com as palavras, apropriando-se de mecanismos de expressão e estratégias de construção de sentidos que são essenciais ao domínio da linguagem e da escrita" (PAULINO e COSSON, 2009, p. 76).

Essa proposta objetiva que a escola/professor, na hora de planejar uma tarefa com o ensino de Literatura para cada série/ano/ciclo da educação básica, tenha uma metodologia de aplicação na qual possa se apoiar.

A Literatura Infantil e Juvenil Indígena na sala de aula

O contato com a produção literária de autoria indígena pode suscitar pesquisas, exposições e debates na escola, portanto, é essencial ter clareza sobre a turma com a qual trabalhamos, o repertório que as crianças e/ou jovens trazem consigo, seu grau de letramento e os objetivos que propomos. Vale ressaltar a relevância de conduzir nossos alunos à reflexão sobre a valorização da alteridade, da cultura dos povos indígenas, dos mitos e lendas. A seguir, estão breves apontamentos sobre algumas atividades possíveis.

Utilize as aulas para a leitura, em classe, dos principais livros de Daniel Munduruku para que os alunos conheçam a obra do autor. Mencionamos o nome de Daniel Munduruku, por constituir referência na literatura de autoria indígena, sendo reconhecido por suas recolhas e pesquisas sobre o povo Munduruku e outros diferentes povos indígenas. Cabe ao professor escolhê-las e oferecê-las aos alunos, certo de que assim contribuirá para sua formação humanística e como leitores competentes.

Sugerimos a adoção do método recepcional organizado por Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira Aguiar (1993). Segundo as autoras, o método é, portanto, "eminentemente social ao pensar o sujeito em constante interação com os demais, através do debate, e ao atentar para a atuação do aluno como sujeito da história" (BORDINI e AGUIAR, 1993, p. 86).

A intenção desse método consiste em efetuar leituras competentes e críticas, ser receptivo a novos textos e leituras; questionar as leituras efetuadas em relação a seu próprio horizonte cultural e, ainda, transformar os próprios horizontes de expectativas, bem como os do professor, da escola, da comunidade familiar e social. O planejamento de unidades de ensino por meio do método recepcional sugere cinco etapas para a transformação do horizonte de expectativas dos alunos quanto à literatura e expandi-los, a saber:

O primeiro passo consiste em mensurar essa determinação para prever estratégias de ruptura e transformá-las em pesquisa de: crenças, valores, estilos de vida, modismos, aspirações quanto ao trabalho e ao lazer, preconceitos de ordem moral ou social, preferências da área de leitura.

O segundo passo objetiva proporcionar aos alunos experiências com os textos literários que atendam às suas necessidades em dois sentidos: primeiro, quanto ao objeto; segundo, quanto às estratégias de ensino de comum acordo com a turma.

O próximo passo objetiva a ruptura do horizonte de expectativas pela introdução de textos e atividades de leitura que abalem as certezas e costumes dos alunos, seja em termos de literatura ou de vivências culturais.

O quarto passo é a etapa de questionamento do horizonte de expectativas, momento em que a classe exerce sua análise, reflexão e descoberta de sentidos. E por fim, a ampliação do horizonte de expectativas; nessa fase, os alunos tomam

consciência das alterações e aquisições, obtidas através da experiência com a literatura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As obras e os autores selecionados constituem uma pequena amostragem da literatura indígena destinada a crianças e jovens. Os autores, cada um a seu modo, registraram elementos de suas culturas revisitando-as e recriando-as com novos processos.

Existe, ainda, uma vasta produção literária produzida por escritores indígenas e não indígenas que vale a pena ser apresentada em sala de aula. Examinar essas obras no contexto da escola poderá auxiliar crianças e jovens no reconhecimento e valorização das identidades indígenas. Cremos que a leitura de obras de autoria indígena é importante na formação do pequeno e jovem leitor, uma vez que contribuem para o conhecimento da sabedoria indígena, de seus mitos e ritos, de sua cultura, de modo geral.

REFERÊNCIAS

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira. **Literatura:** a formação do leitor: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

CAMPBELL, Joseph. **O voo do pássaro selvagem:** ensaios sobre a universalidade dos mitos. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997.

LEITE, Ana Mafalda. Oralidade na produção e na crítica literárias africanas.In: **Oralidades & escritas pós-coloniais:** estudos sobre literaturas africanas. Rio de Janeiro: Ed. Uerj, 2012.

MUNDURUKU, Daniel. Escrita indígena: registro, oralidade e literatura: o reencontro da memória. In: **Revista Emília**, outubro de 2011. Disponível em http:/www.revistaemilia.com.br. Acesso em 28 de setembro de 2016.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In. ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M.K. (orgs.). **Escola e leitura:** velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

_____. **Leitura literária:** a mediação escolar. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. Sobre contos e recontos. In: AGUIAR, Vera Teixeira; MARTHA, Alice Áurea Penteado (orgs.). **Conto e reconto:** das fontes à invenção. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

THIÉL, Janice. **Pele silenciosa, pele sonora:** a literatura indígena em destaque. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

YAMÃ, Yaguarê. **Sehaypóri:** o livro sagrado do Povo Saterê-Mawê. São Paulo: Peirópolis, 2007.

UMA CARAVANA DE HISTÓRIAS: PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DE UM GRUPO DE CONTADORES DE HISTÓRIAS A PARTIR DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA/MG

Cristiano Antonio Fernandes Barbosa[1]

APRESENTAÇÃO

O presente relato apresenta a experiência da criação e da constituição de um grupo de contadores de histórias na rede pública municipal de Juiz de Fora, a partir da formação continuada docente oferecida pela Secretaria de Educação. No ano de 2014, iniciamos o curso Leitura e Contação de Histórias com a proposta de dinamizar as práticas de leitura e de narração de histórias nas escolas municipais. A experiência foi muito enriquecedora para todos os participantes, a ponto de surgir o desejo de continuidade dessa ação formativa. Assim, já no segundo ano de existência, os integrantes se descobriram como um grupo e investiram na ideia. A estreia aconteceu em 2015 e, desde então, vem contando histórias em diversos eventos culturais e pedagógicos da Secretaria de Educação e também nas ações artísticas da cidade. Dentre os objetivos principais da formação está o reconhecimento da contação de histórias como manifestação artística e, como tal, a conscientização dessa experiência estética e de suas especificidades pelos professores e gestores escolares. Busca-se, pois, a aproximação entre a arte e a escola, potencializando a presença da arte no cotidiano das instituições escolares.

CARACTERIZAÇÃO DO CURSO E DA EQUIPE

Em 2014, mais uma turma iniciava os estudos no curso Leitura e Contação de Histórias pelo Centro de Formação do Professor (CFP), em uma das ações de

[1] Mestrando em Artes (Artes Cênicas: Teatro) – Mestrado Profissionalizante em Artes – ProfArtes - UFMG Pós-graduação: Fundamentos em Prática Interdisciplinar: 1º e 2º Ciclo do Ensino Fundamental – UFJFGraduação: Letras- CES/JF crisafbarbosa@gmail.com

formação continuada oferecida pela Secretaria de Educação de Juiz de Fora (SE/JF).

Com uma carga horária de 40 horas, com encontros semanais de duas horas, acontecendo semestralmente, de março a junho, e/ou de agosto a novembro, o curso conta com aulas presenciais e tem suas atividades voltadas para professores da rede municipal, efetivos ou contratados, de qualquer série ou conteúdo da educação básica, ou seja, da Educação Infantil ao 9º ano, além da Educação de Jovens e Adultos, já que o Ensino Médio da cidade é de responsabilidade do Estado.

Os critérios de inscrição e de participação são os mesmos para todos os cursos. Como normalmente acontece, há muita procura pela formação, sobretudo para os cursos de arte**.** A SE/JF faz a divulgação virtual dos cursos, via e-mail a todas as escolas e professores da rede municipal. Os interessados se inscrevem, de acordo com os critérios de cada curso, respeitando o limite de vagas. Todos os cursos conferem certificado aos participantes.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O nome do curso *Leitura e Contação de Histórias* se justifica pelo fato de que antes de contar histórias há que se ter paixão por ler essas histórias. Celso Sisto (2012) afirma que comumente encontramos professores desejosos de transformar os alunos em leitores quando eles mesmos, professores, não o são.

Além disso, a contação de histórias na escola é vista e trabalhada muito mais como uma atividade pedagógica do que como uma ação artística. E um dos primeiros obstáculos para a presença da arte no ambiente escolar é justamente o risco de se escolarizar essa arte. É próprio da escola escolarizar, mas escolarizar inadequadamente a arte é desvirtuá-la, e muito frequentemente é o que se encontra nas escolas. Magda Soares (1999) chama a atenção para as conotações positiva e negativa do termo escolarizado/escolarização. Ao falar da literatura, com a qual podemos estabelecer um paralelo com a narrativa de histórias, a autora diz:

> O que se deve negar não é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar: desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o. (SOARES, 1999, p.76)

Aliado a isso, para a ação de contar histórias, Laura Simms (2004, p. 64) aponta que "o segredo do poder da história é a compreensão essencial de que o importante não é o que acontece na história. O que vale é o que acontece dentro de nós, que a ouvimos".

Walter Benjamin (1983, p.58), a fim de enriquecer essa discussão do ato de narrar histórias, em sua obra "O narrador*"* dispara que "Torna-se cada vez mais raro o encontro com pessoas que sabem narrar alguma coisa direito. É cada vez mais frequente o embaraço quando se anuncia o desejo de ouvir uma história."

Cléo Busatto (2013), também refletindo nessa busca de uma narração cada vez mais artística e apurada, traz sua contribuição quando escreve sobre a arte de contar histórias no século XXI, falando de tradição, mas também de ciberespaço. A autora aponta um conceito fundamental para a contação de histórias que é a intenção. Segundo a autora, quem conta precisa saber por que está contando. Somente quando quem conta percebe ou sente o que a história representa para si mesmo é que poderá envolver ou encantar quem a ouve. Não se envolve o ouvinte sem estar envolvido com a narração. Dessa forma, entende-se que a intenção é uma palavra-chave para a arte de contar histórias.

> A contação de histórias é uma via de mão tripla conduzida pelas intenções. O que o conto quer dizer; o que contador quer dizer narrando o conto; o que o ouvinte quer dizer a si mesmo ao ouvir o conto. Narrado, narrador e ouvinte: três momentos de um mesmo jogo de encantamento e prazer. (BUSATTO, 2013, p.76)

Dessas reflexões e provocações teóricas fica a importância, cada vez mais veemente, da formação continuada, sobretudo quando promovida pelo poder público.

> [...] os poderes públicos, além de reservarem um lugar para a Arte no currículo e se preocuparem em como a Arte é ensinada, precisam propiciar meios para que os professores desenvolvam a capacidade de compreender: conceber e fruir Arte. Sem a experiência do prazer da Arte, por parte dos professores e alunos, nenhuma teoria de Arte-educação será reconstrutora. (BARBOSA, 2002, p.15)

Nesse sentido, destaca-se aqui um importante apoio da SE/JF, sempre investindo nessa formação, mas também na presença da arte na escola. As ações culturais e artísticas promovidas por essa instituição têm estimulado e revigorado experiências estéticas imprescindíveis para que o ensino na rede seja feito com arte, pela arte e por arte.

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Em 2014, cerca de 70 alunas-professoras iniciaram os estudos no curso Leitura e Contação de Histórias, bem entusiasmadas com as perspectivas de acrescentar conhecimento e técnica à experiência de narrar histórias, já desenvolvida por elas nas escolas em que atuam.

A metodologia adotada nas aulas foi dividida entre leituras técnicas, de referencial teórico amplo, que vão de estudos da importância da leitura literária e das propostas de atividades a partir dessas leituras; de reflexão sobre o que contar, como contar, para quem contar, passando pela escolha das histórias, pela preparação do ambiente, pelo trabalho com o corpo e com a voz para que o contador compreenda que seu corpo todo conta; e pelas conversas abertas sobre como se dá a apropriação da arte na escola pelos docentes.

A pedido das alunas, que demonstraram grande interesse em dar continuidade aos estudos, abrimos uma turma de continuidade, Módulo II, no segundo semestre de 2014, bem como em 2015, no Módulo III. Neste último ano, as dez alunas inscritas participaram da escolha das histórias e de todo o processo de criação da apresentação das mesmas. Sempre mediadas por mim, como professor orientador do curso, as alunas eram estimuladas a experimentar novas possibilidades poéticas e físicas de como contar as narrações selecionadas. A inspiração foi tanta que uma professora escreveu um poema, o qual, mais tarde, foi usado na montagem e deu o nome ao espetáculo que seria apresentado no IV Ciclo

de Palestras Docência e Experiência Estética. Outra professora, com dois livros publicados, emprestou uma de suas histórias “Um presente para o Galo José”, que também foi usada no repertório escolhido. Isso valorizou significativamente a produção literária dessas professoras e as fez se sentirem ainda mais presentes na construção dos textos, além de promover e dar visibilidade à produção literária local.

Ao final de junho, ainda mais envolvidos pelo processo de trabalho em grupo e de criação de repertório, decidimos continuar os estudos, porém, não mais como curso, e sim como um grupo de contadores de histórias.

A maneira como trabalhávamos as histórias e desejávamos apresentá-las era constituída por uma tendência meio mambembe, em que um grupo de pessoas chegasse a um lugar, como uma caravana, levando histórias, músicas, poesias. Surgiu, pois, com essa ideia, o nome do grupo: Caravana de Histórias. Como o repertório já estava escolhido e as histórias de bichos eram predominantes, denominamos o espetáculo de “Se bicho eu pudesse ser”. A escolha das histórias se deu espontaneamente, a partir de diversas leituras e audições de narração de histórias, por nós mesmos.

Além das histórias, o grupo havia destacado alguns poemas que pensava em usar. O repertório, então, foi enriquecido por esses poemas, mas também por músicas, que se tornaram verdadeiras histórias cantadas. O teatro chegou pela encenação de alguns trechos das narrativas, mas com o cuidado de mantermos como fio condutor a contação de histórias.

No reencontro do grupo em agosto, demos continuidade aos ensaios, pois desejávamos apresentar o espetáculo durante a realização do *VI Ciclo de Palestras Docência e Experiência Estética*, edição 2015. Em novembro, o grupo Caravana de Histórias fez sua estreia na abertura de uma das palestras do evento com a apresentação do espetáculo “Se bicho eu pudesse ser”.

Iniciou-se, a partir desse momento, uma nova fase para o grupo de professoras que constitui o grupo *Caravana de Histórias*.

Fotografia 1 – Estandarte do Grupo



Fotografia 2 – Estreia do Grupo



Fotografias de João Carlos Matos
Fonte: portfólio do Grupo Caravana de Histórias

AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS

Desde que estreou, a Caravana de Histórias apresenta-se pelo menos quinzenalmente. Pela SE/JF, já abriu reuniões de coordenadores e seminários, fez encerramento de cursos e começou a visitar escolas levando na bagagem uma caravana de poesias, de músicas, de teatro, de arte, enfim. Mas não deixou de aprimorar sua técnica, estudando e ensaiando.

Além disso, tem ampliado as possibilidades de constituição de um grupo, pois está levando suas histórias além dos limites da rede municipal. Em 2016, participou da 15ª Campanha de Popularização Teatro&Dança de Juiz de Fora, evento anual promovido pela Associação de Produtores de Artes Cênicas de Juiz de Fora (Apac/JF), da qual participam grupos locais de teatro e de dança, amadores e profissionais. Apresentou-se na 1ª Bienal do Livro em Juiz de Fora e em diversas escolas e instituições filantrópicas da cidade. Conseguiu, ainda, ultrapassar as fronteiras municipais, contando histórias em Além Paraíba, Santos Dumont e Rio Novo.

Fotografia 3
1ª Bienal do Livro em Juiz de Fora



Fotografia de Lara Abreu

Fotografia 4
Encontro Cultural em Além Paraíba



Fotografia de Iêda Loureiro

Fonte: Portfólio do Grupo Caravana de Histórias

Com isso, a *Caravana de Histórias* vai expandindo suas ideias e suas crenças na expectativa de que possa semear mais poesia e arte pelas andanças que fizer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O grupo vem se fortalecendo no aprimoramento de suas técnicas e não abre mão de suas referências: arte pela arte, contação de histórias como arte, dentro e fora do ambiente escolar. O público, sobretudo alunos, professores, coordenadores pedagógicos e equipe diretiva das escolas, que já nos assistiram, tem percebido essa experiência estética como muito relevante para suas práticas.

Nas apresentações nas escolas municipais, nosso desejo é de espalhar arte e cultura aos ouvintes, mas também de despertar a vontade de que toda escola tenha alguma manifestação artística, não só parte dos alunos, mas também pelos professores.

Como propositores de uma experiência artística que nos envolveu, seguiremos trabalhando em novas conquistas culturais que possam contribuir para a humanização das relações entre todos os envolvidos na educação. Entendendo a arte também como provocadora de reflexões críticas sobre o mundo contemporâneo, no qual as interações estão bastante comprometidas, o espaço da

escola precisa nutrir os seus habitantes com mais afetividade. Na busca desse afeto, a presença da arte é fundamental.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. (Org.) As mutações do conceito e da prática. In: BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 13-25.

BENJAMIN, Walter. O narrador. In: **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

BUSATTO, Cléo. **A arte de contar histórias no século XXI**: tradição e ciberespaço. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GOMES, Lenice. Cantares e contares: brincadeiras faladas. A arte de contar histórias e as brincadeiras faladas. In: GOMES, Lenice; MORAES, Fabiano (Orgs.). **A arte de encantar:** o contador de histórias contemporâneo e seus olhares. São Paulo: Cortez, 2012. p.23-40.

MATOS, Gislayne Avelar. Mergulhados em beleza. A arte de contar histórias e a arte-educação. In: GOMES, Lenice; MORAES, Fabiano (Org.). **A arte de encantar: o contador de histórias contemporâneo e seus olhares**. São Paulo: Cortez, 2012. p.111-132.

ROSING, Tânia M. K. Do currículo por disciplina à era da educação-cultura-tecnologia sintonizadas: processo de formação de mediadores de leitura. In: SANTOS, Fabiano dos; ROSING, Tânia M. K. **Mediação de leitura:** discussões e alternativas para a formação de leitores. São Paulo: Global, 2009.

SIMMS, Laura. Através do terror da história. In: **Baú e chaves da narrativa de histórias**. Florianópolis: Sesc, 2004.

SISTO, Celso. **Textos & Pretextos sobre a arte de contar histórias**. 3.ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Aletria, 2012.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: MARTINS, A. A.; BRANDÃO, H.M.B.; MACHADO, M.Z.V. (Orgs.). **A escolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SEÇÃO DIVERSIFICADA

BIDOCÊNCIA NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Catarina Xavier Martins[1]
Virgínia Coeli Bueno Matias[2]

RESUMO

O artigo apresenta os resultados de uma pesquisa-ação sobre a Bidocência na perspectiva da inclusão de alunos com deficiência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em uma escola municipal de Juiz de Fora. A pesquisa em questão, de cunho interventivo, foi fruto de um projeto aplicado na escola. Tem o objetivo de analisar os limites e as possibilidades da inclusão, nessa instituição, e verificar como os bidocentes têm contribuído para incluir 'todos' os alunos, no sistema de ensino e como vem praticado a mediação pedagógica e planejado atividades de forma colaborativa. Utilizou-se a metodologia qualitativa, tendo sido usados os seguintes instrumentos metodológicos: aplicação de questionários a dez bidocentes, entrevista com cinco pais. Para tal, buscou-se suporte, sobretudo, nas ideias de: Otto Beyer (2013); Mantoan (2009); Edler Carvalho (2002);Vygotsky (2007). Após a coleta de dados, promoveu-se junto aos professores, formação continuada com estudo de textos que abordam a temática. Os resultados da pesquisa apontaram que, a reflexão da teoria/prática, favoreceu o trabalho colaborativo em sala de aula. A inclusão de alunos com deficiência na escola tm rompido paradigmas de exclusões sociais, possibilitando a convivência com as diferenças, o que tem proporcionado aprendizagens significativas e ampliado os conhecimentos de todos os sujeitos envolvidos nesse processo.

PALAVRAS-CHAVE: Coordenação Pedagógica. Bidocência. Inclusão. Deficiência

[1] Pedagoga, pós - graduada em Psicopedagogia pelo Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora, Mestre em Letras pelo Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora. Professora e Coordenadora Pedagógica na rede Municipal de Juiz de Fora. Pós-graduada em Coordenação Pedagógica pelo Programa Nacionalda Escola de Gestores na Universidade Federal de Ouro Preto. martins.catarina@yahoo.com.br

 Doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação da (UFMG),Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, pós-graduada em Psicologia. Atualmente Pedagoga da Secretaria de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte. Professora do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Minas Gerais

ABSTRACT

The article presents the results of an action research on Bidocência the perspective of inclusion of disabled students in the early years of elementary school, in a municipal school in Juiz de Fora. The research in question, the interventionist nature, was the result of a design applied to the school in order to analyze the limits and possibilities of including this institution, checking how bidocentes have contributed to include 'all' students, as they have exercised pedagogical mediation and planned activities collaboratively. We used the qualitative methodology has been used the following methodological tools: questionnaires to ten bidocentes and interviews with five parents. To this end, it sought to support, above all, the ideas of Beyer (2013); Mantoan (2009); Carvalho (2002); Vygotsky (2007). After the search, the school pedagogical coordination promoted with teachers, continuing education with textbooks that address the subject. The survey results showed that, after completion of study and reflection of the theory / practice, bidocentes are working more collaboratively in the classroom. The inclusion of disabled students in school have broken paradigms of social exclusion, enabling the coexistence with the differences, which has provided significant learning and expanded the knowledge of all subjects involved in this process.

KEYWORDS: Pedagogical Coordination. Bidocência. Inclusion. Disabilities.

INTRODUÇÃO

Este artigo é um recorte do trabalho apresentado à Universidade Federal de Ouro Preto, do curso de Pós-graduação em Coordenação Pedagógica da escola de gestores.

O interesse em pesquisar o assunto surgiu em razão da área de atuação e da necessidade de, como coordenadora pedagógica, compreender questões acerca da inclusão de crianças com deficiência na escola e da relação entre professores bidocentes[3].

Essa relação se dá quando, dois professores atuam em colaboração em uma mesma classe, através de mediações pedagógicas[4] com a inclusão, de 'todos' os estudantes.

[3] A bidocência, experiência empregada na Alemanha com a inclusão, ocorre quando o professor responsável tem a parceria de outro professor com conhecimento específico na área das necessidades especiais. É importante destacar que isso não significa a ação de apenas um especialista na área, porém, é igualmente importante que os conhecimentos recíprocos, de ambos docentes, sejam compartilhados entre eles, sendo disponibilizados a todas as crianças em sala de aula, não apenas àquelas que apresentam necessidades educacionais especiais (BEYER, p. 32-33. 2013).

Conforme a (LDB) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 e o artigo V do Decreto nº 7.611 de 2011, os sistemas de ensino têm

> (...) que ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular (BRASIL, 2011).

Com aumento das matrículas dos alunos com deficiência na Educação Básica (EB), a escola precisou redefinir seu papel na sociedade, no sentido de oferecer condições adequadas e recursos educacionais de acordo com as necessidades de cada sujeito. Não mais enfatizando a deficiência que os alunos apresentam, mas, sim, à sua inclusão no processo de ensino aprendizagem.

A Coordenação pedagógica ao articular o trabalho com os profissionais da escola se coloca também no seu papel de mediadora de conhecimentos, assumindo sua responsabilidade para atender às necessidades de todos os alunos incluídos no contexto escolar. Porém, não raro, os profissionais que atuam na escola não possuem formação na área de Educação Especial, não foram preparados para atuar com o "diferente". Daí a importância de se verificar como a bidocência pode contribuir para que as mediações pedagógicas sejam facilitadas, buscando a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

É conveniente ressaltar que este estudo teve o objetivo de analisar os limites e as possibilidades da inclusão nessa instituição e verificar como os bidocentes têm contribuído para incluir 'todos' os alunos, no sistema de ensino e como vem praticando a mediação pedagógica e planejado atividades de forma colaborativa. Para atender esses objetivos realizou-se uma pesquisa qualitativa em cinco turmas dos anos iniciais, com aplicação de questionários a dez professores bidocentes, além de entrevistas com cinco responsáveis pelos alunos com deficiência.

[4] Mediação, em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário em uma relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento (OLIVEIRA, 2002, p. 26).

Para aprofundar a pesquisação, busquei suporte nos estudos de autores tais como: Beyer (2013); Mantoan (2006); Carvalho (2002). Em relação às discussões de mediação e aprendizagem, as teorias de Vygotsky (2007) foram essenciais para o entendimento das questões.

A partir dos dados coletados com os professores através de questionários e entrevistas com pais, realizei uma intervenção junto aos professores, através de discussão teórica sobre a inclusão de alunos com deficiência na escola.

O texto foi organizado em três seções: Inicialmente abordo os marcos legais da inclusão e da implementação da política de bidocência em Juiz de Fora. A seguir trato da inclusão e da bidocência em Juiz de Fora. Na sequência, apresento as análises dos dados.

A inclusão escolar e a bidocência em Juiz de Fora

Segundo Beyer (2013), a inclusão escolar ganhou força a partir de março de 1990, quando, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, constituiu-se como um dos temas centrais. Com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, assinada em Salamanca[5], na Espanha, em 1994, da qual o Brasil foi um dos signatários, confirmaram-se as discussões sobre a necessidade de se tratar da inclusão de maneira mais efetiva. Para o autor, lugar de estudante com deficiência não seria em escolas especiais com espaços segregados, mas, sim, junto aos demais sujeitos em escolas regulares.

No Brasil, a LDB incorpora essas discussões, apresentando o direito de um atendimento educacional especializado para as pessoas com deficiências. Como aponta no art.58, “entende-se por educação especial, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996). O texto legal, entretanto, deixou subentendido o compromisso com a inclusão.

Em 2001, o Conselho Nacional de Educação publicou a Resolução do CNE/CEB nº 2, instituiu as diretrizes para a educação especial na EB. Apresentou,

[5] Declaração de Salamanca: documento extraído da reunião que ocorreu em Salamanca em 1994 constitui-se como a linha de ação sobre necessidades educativas especiais (CARVALHO,2002, p. 58).

de forma detalhada, orientações para a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular. Conforme consta nessa resolução, em seu art.2º,

> Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL,2001,p.1).

Mais tarde, o Conselho Nacional de Educação publicou a Resolução CNE/CED nº 04/2009, instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica.Com isso, a escola passou a atender aos alunos com deficiência .Precisou adequar-se às necessidades deles, reestruturando a parte física e pedagógica, bem como o currículo, para atender a 'todos' os sujeitos em suas distintas necessidades (BRASIL, 2009, p. 17).

Diante da obrigatoriedade da inclusão de alunos com deficiência na EB, iniciou, em 2007, o trabalho pedagógico da bidocência na rede municipal de Juiz de Fora. Para atender às exigências legais, a Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora (SMEJF) aprovou o projeto da bidocência de maneira experimental.

De acordo com a Supervisão de Atenção à Educação na Diversidade, do Departamento de Inclusão e Atenção ao Educando (DIAE), a bidocência, iniciou-se com apenas uma turma em escola da zona rural, devido à presença de um aluno autista.

A partir de 2011, entretanto, a bidocência se estendeu a todas as escolas municipais, cujos alunos tivessem laudo médico e apresentassem dificuldades na funcionalidade como: alimentação, higiene e locomoção.

Na instituição onde foi realizada a pesquisação, em cada turma entram três professores com carga horária diferenciada. Dessa forma, nas salas que apresentam alunos com deficiência, dois professores dividem a regência da sala, sendo ambos corresponsáveis no processo de ensino aprendizagem. No município

de Juiz de Fora, os docentes que atuam com alunos com deficiência, conforme a Lei Orgânica Municipal[6] recebem adicional de 20% no salário.

Um dos fatores que levaram à adoção da bidocência foi a publicação da Nota Técnica nº 19/2010, pelo Ministério da Educação, que determina a presença de "profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede municipal de ensino" (BRASIL, MEC/SEE, 2010). Contudo, não se mencionava a presença de outro professor e, sim, de um "profissional" para ajudar na inclusão de crianças com deficiência.

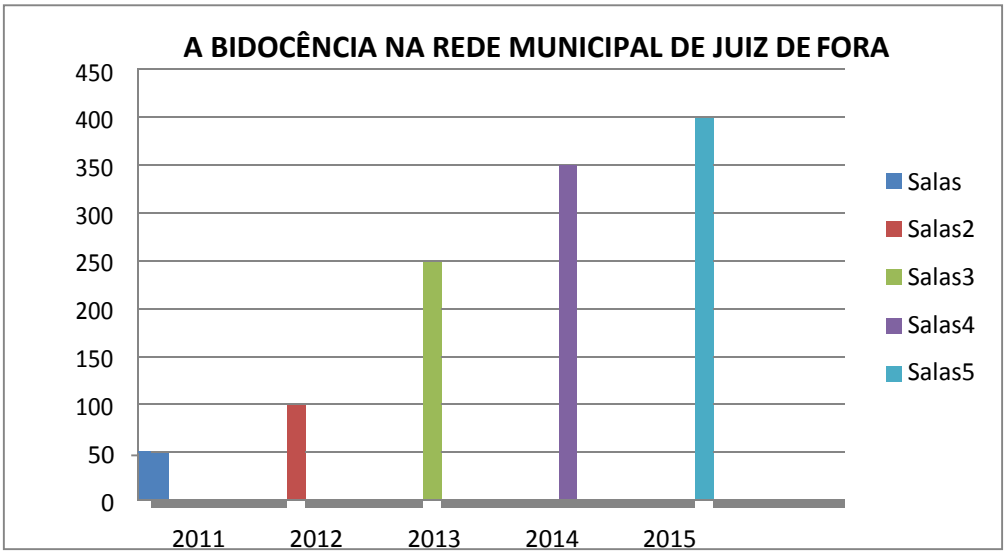
Conforme as orientações do referido documento, as escolas municipais devem assegurar os direitos, as condições necessárias para o pleno acesso, para a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência em todas as atividades desenvolvidas na escola. A bidocência foi adotada como política pública. Desde então, a rede municipal proporciona cursos de formação continuada nessa área.

No ano seguinte, foi publicada, no Diário Oficial do Município, a Lei nº 12.697/2012, que dispõe sobre a instituição de Política Municipal de Proteção dos Direitos de Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Conforme Artigo 2º parágrafo IV, "em casos de necessidade, a pessoa com transtornos do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular tem direito a acompanhante especializado" (JUIZ DE FORA, 2012, p. 02). Essa legislação municipal deixa clara a presença de mais um professor na sala de aula, para ajudar na inclusão de todos os sujeitos. Para tanto, é da competência da SME avaliar, se a criança tem direito à bidocência, conforme laudos médicos enviados pelas escolas.

Desde a criação do projeto da bidocência, vem aumentando, gradativamente, o número de alunos matriculados com deficiência nas escolas municipais de Juiz de Fora, como aponta o gráfico:

[6] Art. 82 - Os professores da Rede Municipal de Educação. que lecionarem em classes de alunos portadores de deficiência mental, auditiva e visual, terão direito a um acréscimo de 20% (vinte por cento) em sua remuneração(LEI Nº 8710,1995).

Gráfico 1



F

Fonte: SAED. Secretaria Municipal Educação de Juiz de Fora, 2015.

Nesse contexto, como fora mencionado, percebi a relevância de se proceder a uma investigação sobre o assunto. Realizei, então, a pesquisa em uma escola da rede municipal de Juiz de Fora, que, desde 1984, iniciara o processo de inclusão de alunos deficientes visuais (DV) que eram atendidos em salas especiais. Isso se dava pelo trabalho conjunto entre Superintendência Regional de Ensino (SRE), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Secretaria Municipal de Educação (SME) e Associação dos Cegos. Desde então, a escola, apresentava uma prática inclusiva, com os profissionais que trabalhavam com Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado na sala de recursos multifuncionais capacitados para o atendimento especializado.

Sendo assim, a instituição firmou-se como referência no atendimento a alunos com outras deficiências como: Transtornos Globais do Desenvolvimento, Transtorno do Espectro Autista, Paralisia Cerebral, Deficiência auditiva, Síndrome de Down e Síndrome de Williams. Chegando no ano de 2015 com total de 27 alunos. (QUADRO INFORMATIVO DA ESCOLA, 2015).

De acordo com os pressupostos de Gomes (2008), trabalhar com a diversidade na escola não é um apelo romântico do início do século XXI:

> Na realidade, a cobrança feita em relação à forma como se lida com a diversidade no cotidiano, no currículo e na prática é muito grande [...]" "Os grupos humanos considerados 'diferentes', passaram cada vez mais se destacar politicamente suas singularidades, cobrando os seus direitos [...]". Sabe-se que: "A diversidade faz parte do acontecer humano, então a escola, sobretudo a pública, é a instituição social na qual as diferentes presenças se encontram. (GOMES, 2008, p.22)

Diante da realidade inclusiva na escola, exige-se preparo dos professores. Por isso, a coordenação, juntamente com os profissionais da instituição, buscam formas de reestruturar a proposta pedagógica que contemplem as diversidades.

A bidocência e a análise dos dados da pesquisa-ação

De acordo com Mantoan (2006), para que aconteça, de fato, a inclusão escolar, são necessárias mudanças de mentalidade dos profissionais envolvidos no processo, assim como modificações nas práticas pedagógicas no ensino regular.

Beyer (2013) aponta que há toda uma importância histórica da educação especial, que não pode ser apenas modificada diante da proposta inclusiva. Para que tal proposta se efetive, é fundamental que se estabeleça uma nova maneira de pensar: a certeza de que todos os alunos são sempre diferentes e especiais. O autor sugere adoção do sistema de bidocência, ou seja, professores especialistas atuando em colaboração com os professores de classe.

Para o autor a bidocência é fundamental para ajudar na inclusão de todos os sujeitos:

> Uma classe inclusiva, ao contrário, é constituída por um grupo heterogêneo de alunos, onde há crianças com as mais variadas capacidades, e, também necessidades. Pode-se afirmar que a classe inclusiva representa uma heterogeneidade desejada. Caso essa classe seja atendida apenas por um professor, ele conseguirá realizar a individualização do ensino com dificuldade. Para o trabalho docente do grupo heterogêneo se faz necessária a colaboração de um segundo educador (BEYER, p.31,32, 2013).

Como já mencionado, a escola, onde se realizou a pesquisa, possui uma tradição no trabalho com alunos com deficiência visual. Contudo, não foram

preparados para atuar com outros tipos de deficiência e com o sistema de bidocência.

Diante do aumento do número de professores bidocentes, percebi que o trabalho não poderia permanecer como estava sendo realizado. Era notória, na instituição, a dificuldade de planejar ações colaborativas na sala de aula. Por essa razão, após um período de reflexões, bem como um repensar acerca da inclusão, senti a necessidade de intervenção junto aos docentes e os participantes da pesquisa-ação.

Utilizei metodologia qualitativa, por ser mais adequada. Foi aplicado um questionário com questões abertas a dez bidocentes dos anos iniciais do EF. Realizou-se, também, entrevistas com cinco responsáveis pelos alunos destas turmas. Com o propósito de conhecer os educandos e saber quais outras atendimentos eram realizados.

Segundo Carvalho (2002, p.88), “a participação da família tem muito a contribuir com esclarecimentos, informações e ajuda a remover barreiras para sua aprendizagem”.

Após a coleta desses dados, foram realizadas três reuniões pedagógicas para estudos de textos sobre inclusão e troca de experiências. Essas ações configuraram-se como um projeto de intervenção.

Objetivei com as entrevistas identificar qual a opinião dos responsáveis acerca da inclusão de seus filhos com deficiência nessa escola. Realizaram-se cinco encontros entre coordenação, bidocentes e pais. Falas como:

“Estou muito satisfeito com a inclusão do meu filho e o trabalho da escola, e só tenho a agradecer”. Comentário do pai de aluno do 2º ano.Para a mãe de outra aluna , “a educação inclusiva está caminhando, pois os nossos filhos são as cobaias”. Também colocara a filha na escola regular, pois a filha precisara de modelos na convivência com outras crianças.

A importância da imitação no outro, para a aprendizagem, também fica clara no discurso da mãe. De acordo com Oliveira (1995, p.63), “a imitação não é mera cópia de um modelo, mas reconstrução individual daquilo que é observado nos outros”. Ainda de acordo com Vygotsky (2007)

> Numa atividade coletiva ou sob orientação de adultos, usando a imitação, as crianças são capazes de fazer muito mais coisas. Esse fato, que parece ter pouco significado em si mesmo, é de fundamental importância para o desenvolvimento e aprendizado. (VYGOTSKY, 2007, p.101),

De acordo com o autor, quando um sujeito observa e imita o outro está aprendendo algo novo. Vygotsky (2007) é um dos autores que vem embasando um grande número de estudos voltados para o trabalho colaborativo na escola. Oliveira (1995), baseando-se no teórico russo, argumenta sobre a importância da atuação do grupo nas mediações sociais com o indivíduo. A intervenção dos membros mais experientes no aprendizado das crianças é essencial ao seu processo de desenvolvimento. A intervenção pedagógica do professor tem, pois, um papel central na trajetória dos indivíduos que passam pela escola.

Conforme Oliveira (1995, p.63), Vygotsky (2007) trabalha com a ideia "de reconstrução, de reelaboração, por parte do indivíduo, dos significados que lhe são transmitidos pelo grupo". Nesse sentido, o ensino colaborativo na bidocência tem sido uma das formas de trabalho em conjunto, com intuito de favorecimento da inclusão escolar.

Dessa maneira, é importante que os bidocentes conheçam as especificidades de todos os alunos incluídos na turma. Por isso, no questionário aplicado ao grupo de bidocentes, iniciei, questionando: Quais seriam as principais dificuldades da mediação pedagógica e do planejamento coletivo na bidocência?

Conforme relato das bidocentes: o trabalho colaborativo, o planejamento, tem sido um desafio, por causa da carga horária do professor, mesmo com as reuniões pedagógicas mensais. Outro fator que também dificultou o planejamento coletivo foi a demora na contratação da segunda professora.

As professoras dialogam sobre o processo pedagógico a ser realizado, mediando as atividades com todos os alunos e adaptando-as para os alunos com deficiência de tal forma que as duas professoras se alternam na regência da turma.

O trabalho está sendo desenvolvido através de trocas constantes entre elas. Estão desenvolvendo ações, em conjunto, com intuito de melhorar as condições do aluno com deficiência e facilitando o ambiente de aprendizagem, uma vez que eles

crescem como seres humanos capazes de romper inúmeras barreiras. De acordo com Mantoan, (2001),

> Nas escolas inclusivas as pessoas se apoiam mutuamente e suas necessidades são atendidas por seus pares, sejam colegas de classe ou profissionais de áreas afins. A pretensão da inclusão é a superação de todos os obstáculos que as impedem de avançar, no sentido de garantir um ensino de qualidade, preocupado em desenvolver os talentos, as habilidades de cada aluno para esta ou aquela especialidade. Em cada turma os talentos se misturam às histórias de vida dos alunos, as suas experiências individuais e coletivas. Nesse ambiente é que os conteúdos acadêmicos ganham nuances de entendimento, versões, confrontos necessários à elaboração interdisciplinar das ideias, à compreensão do mundo. (MANTOAN,2001, p.52- 53)

Baseado nas ideias da autora, em uma sala de aula inclusiva, os alunos e os bidocentes devem ajudar-se e apoiar-se mutuamente. O trabalho coletivo da coordenação pedagógica e da bidocência, nesse contexto, são fundamentais na inclusão. Outra questão da pesquisa-ação foi: Quais são as permanências e as rupturas no processo de inclusão dos alunos com deficiência das referidas turmas?

Segundo a professora do 1º ano, “o processo de inclusão nas escolas públicas, é novo, a escola está em construção e as rupturas são as dificuldades do cotidiano escolar, com a integração dos sujeitos com deficiência.”

A inclusão ainda tem sido o centro das discussões e os professores têm se esforçado através de cursos de capacitação e troca de experiências.

Mantoan (2001) assim se manifesta:

> As escolas para todos são inclusivas, em que todos os alunos estudam juntos, em salas de aula do ensino regular. Esses ambientes educativos desafiam as possibilidades de aprendizagem de todos os alunos, e as estratégias de trabalho pedagógico são adequadas às habilidades e às necessidades de todos. (MANTOAN 2001, p. 52)

Com a inclusão de alunos deficientes no ensino regular, a escola vem tentando vencer os desafios do cotidiano, com ajuda de todos os profissionais envolvidos no processo ensino aprendizagem, e, especialmente, com a ajuda da

bidocência em sala de aula. Mas, às vezes, elas têm que adaptar-se a cada situação, conforme o comportamento e as singularidades dos estudantes.

Outra questão lançada foi: Como a bidocência está sendo interpretada numa perspectiva em que ‘‘todos os alunos’’ sejam incluídos no processo ensino-aprendizagem e como o trabalho colaborativo é realizado nas demais disciplinas? As professoras compreendem que o trabalho realizado de forma colaborativa, envolvendo todos os alunos favorece a inclusão.

O trabalho colaborativo tem sido um desafio, pois os alunos com deficiência, muitas vezes, exigem uma atenção maior por parte do professor bidocente. Por isso, na prática, as professora referência têm ficado a maior parte do tempo com a turma toda, enquanto a segunda professora orienta e ajuda o estudante com deficiência. As bidocentes trocam as regências nas aulas de Português nas quais trabalham com produção de texto, com esquema de horários e revezamento.

A intervenção pedagógica da bidocência é necessária e fundamental para a educação inclusiva, pois todos os sujeitos têm direito à aprendizagem. Conforme Mantoan (2001), os alunos devem beneficiar do apoio escolar e de suportes individualizados quando estão passando por situações que os impedem de conseguir sucesso nas atividades escolares.

Nessa perspectiva, Mantoan (2006) destaca que:

> As transformações exigidas pela inclusão se estendem a todos os alunos de uma turma e reconhecem a capacidade de adaptação intelectual desses aprendizes aos conhecimentos escolares, independente dos níveis de compreensão a que consigam chegar. (MANTOAN 2006, p.80)

É importante que a coordenação e a bidocência reflitam sobre a prática pedagógica, objetivando identificar as barreiras e superá-las para que ocorra a aprendizagem conforme o ritmo de desenvolvimento de cada aluno.

Conforme relato das bidocentes, todos os profissionais da escola estão envolvidos com a inclusão, buscando melhoria no trabalho coletivo, para favorecimento da aprendizagem de todos os estudantes. Carvalho assim expõe:

> A proposta é, pois, remover as barreiras para a aprendizagem, particularmente na organização do atendimento educacional. Entendemos que, com esse objetivo, poderemos contribuir, definitivamente, para a tão desejada escola de boa qualidade para todos: a escola inclusiva (CARVALHO, p.91,2002).

Para Carvalho (2002), a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular favorece não só o incluído, mas todos os que convivem e interagem na escola. Ela acredita na importância da inclusão, ao alegar que, além de uma escola inclusiva, necessita-se de um mundo justo, no qual todos possam usufruir os mesmos direitos e terem as mesmas oportunidades na sociedade.

Conforme os dados da pesquisa e segundo falas das professoras que se transcreve a seguir: “As contribuições da inclusão são muitas, dentre elas, a formação do ser humano, a valorização das habilidades de cada um, o respeito ao outro nas suas limitações, o sentimento de solidariedade, de colaboração e de tolerância, beneficiando os alunos na convivência entre os pares e também os profissionais da escola”; “a inclusão contribui com a convivência com as diferenças, proporcionando um aprendizado, através da socialização, sendo estimulado pelos professores e mediado pelos colegas”. Outra fala que se destaca: “as crianças têm ganhado muito com a inclusão e sentem mais felizes com seus pares”.

Outra questão levantada foi: Qual tem sido a maior dificuldade dos professores bidocentes ao lidar com o estudante deficiente?

Segundo as professoras das turmas pesquisadas, elas enfrentam obstáculos como: em algumas turmas a demora da SME de contratar a segunda professora; relacionamento entre os bidocentes, pois nem todas as pessoas sabem dividir as responsabilidades, embora estejam tentando trabalhar de maneira coletiva em sala de aula.

A dificuldade das bidocentes estão relacionada com a deficiência de cada aluno como: Locomoção do aluno que possui paralisia cerebral, no espaço escolar. Lidar com o aluno que tem laudo com Transtorno do Espectro Autista, no que diz respeito comunicação verbal. Outros alunos que possuem Transtornos Globais do Desenvolvimento, que apresentam constantes mudanças de comportamento e aquisição da aprendizagem.

A coordenação pedagógica tem procurado dar suporte ao grupo, dividindo as responsabilidades, articulando encontros com os profissionais de outras instituições, como exemplo com o Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE). Além disso, tem realizado encontros periódicos entre responsáveis dos alunos e professores para que eles possam conhecer melhor o público atendido, buscando informações sobre os alunos com deficiência e passando-as para os bidocentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o processo de inclusão, a escola pesquisada tem buscado romper paradigmas, possibilitando a convivência com as diferenças e a diversidade entre os pares. Isso tem proporcionado aprendizagens significativas e ampliado os conhecimentos de todos os sujeitos envolvidos nesse processo.

O trabalho inclusivo exige mudanças de práticas dos bidocentes da escola, através das mediações sociais com todos os alunos inseridos no processo ensino-aprendizagem. Porém, não tem sido uma tarefa fácil, pois muitas dificuldades surgem no contexto escolar, devido à especificidade e singularidade de cada estudante com deficiência.

Conclui-se que os resultados da pesquisa-ação foram muito positivos para o grupo de bidocentes envolvidos na inclusão dos alunos com deficiência. A intervenção da coordenação, através de estudo de textos e reflexão, foi realizada para auxiliar os bidocentes na construção de práticas pedagógicas inclusivas, com o foco na qualidade do ensino, no aprendizado de todos os estudantes e especialmente os com deficiência.

Nesse sentido, o papel da coordenação pedagógica foi essencial para a articulação e mediação das ações com os professores e os Pais. Também foi importante reflexão e mudanças de paradigmas nas ações dos docentes que precisam ser preparados e conscientes para a condução do processo de ensino e aprendizagem de seus alunos. Os desafios são muitos, mas é um trabalho muito gratificante para todos os sujeitos envolvidos no processo. Constatou-se que os bidocentes estão trabalhando de maneira colaborativa em sala de aula.

REFERÊNCIAS

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e Avaliação na escola**:de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: 2008.

_____. Ministério da Educação. **Lei Federal nº. 9.394, de 20.12.1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm.> Acesso em: 15 out. 2015.

_____.Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos**, Brasília, DF, nov., 2011. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 15 abr. 2015.

_____. Ministério da Educação, **Secretaria de Educação Especial**. Educar na Diversidade. Brasília: MEC/SEESP, 2003.

_____. Conselho Nacional de Educação Básica. Resolução nº 2, de 2001. **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, CF,11 de setembro.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Câmara de Educação Básica**. Resolução CNE/CEB 2/2001. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40.

_____. **Ministério da Educação e Secretaria de Educação**, Nota Técnica nº 19/2010.

_____. Resolução CNE/CEB. **Diário Oficial da União**. 05 de outubro de 2009, seção 1, p. 17.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo Barreiras para a aprendizagem**:educação inclusiva**.** Porto Alegre: Ed. Mediação, 2002.

GOMES, Nilma Llino. Diversidade e Currículo. In: **Indagações sobre Currículo**. Diversidade e Currículo. Brasília, 2008.

JUIZ DE FORA. **Diário Oficial do Município**. Lei nº 12.697/2012, que dispõe sobre a instituição de Política Municipal de Proteção dos Direitos de Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

_____. Diário Oficial do Município. Lei n° 8710- de 31 de julho de 1995.

MANTOAN, Teresa Eglér**. A escola flexível e a pedagogia das diferenças.** Revista Pátio**,** a. 1 2. jan., 2009.

MANTOAN, Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela G. In: ARANTES, Valéria A. (Org.). **Inclusão Escolar:** pontos e contrapontos**.** São Paulo: Ed. Summus, 2006.

MANTOAN, Teresa Eglér (Org). **Pensando e Fazendo Educação de Qualidade.** São Paulo: Ed. Moderna, 2001.

MENEZES, EbenezerTakunode SANTOS, Thais Helena dos. "Classes multisseriadas" (verbete). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002, Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario> Acesso em: 15 de abril de 2015.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky**: **aprendizado e desenvolvimento- um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 1995.

VIGOTSKI, Lev Semenovich.**A Formação Social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ENTRE OS SABERES PROFISSIONAIS E DA EXPERIÊNCIA

Edenar Souza Monteiro (UNIC)[1]
Laura Isabel Marques V. de Almeida (UNIC)[2]

RESUMO

Formação de professores é um tema que traz no seu bojo um debate infindável e necessário para o avanço e continuidade da investigação nesse campo de pesquisa. O presente estudo teve como objetivo investigar a produção dos saberes profissionais e da experiência de professores, que iniciaram suas práticas antes de terem concluído a formação docente. Para tanto, ancorou-se em autores que discutem sobre a referida temática. Os resultados apontam que a produção dos saberes origina-se de aprendizagens de diferentes naturezas tecidas na vivência cotidiana do fazer pedagógico e nas especificidades dos conhecimentos gerados de suas histórias de vida, da cultura familiar, da observação dos professores com os quais mantiveram contato durante toda vida escolar, e saberes socialmente construídos. Demonstram que o professor necessita conhecer e dominar matérias, disciplinas e programas que lhe são confiados no decorrer de sua atuação, como também, dominar conhecimentos relativos às Ciências da educação e a Pedagogia, constituindo-se na materialização do saber para ensinar.

Palavras-chave: Formação docente, experiência, produção dos saberes.

ABSTRACT

Teacher training is a theme that brings in its wake an endless and necessary debate for the advancement and continuity of research in this field of research. The objective of this study was to investigate the production of professional knowledge and the experience of teachers, who began their practices before they finished teacher training. To do so, it was anchored in authors who discuss the subject. The results show that the production of knowledge originates from learning of different natures woven in the daily experience of the pedagogical practice and in the specificities of the knowledge generated from their life histories, from the family culture, from the observation of the teachers with whom they have been in contact throughout School life, and socially constructed knowledge. They demonstrate that the teacher needs to know and master the subjects, disciplines and programs entrusted to him in the course of his work, as well as to master knowledge related to the Sciences of education and Pedagogy, constituting the materialization of knowledge to teach.

Keywords: Teacher training, experience, production of knowledge.

[1] Doutora em Educação, Universidade de Cuiabá (UNIC), e-mail: edenar.monteiro@kroton.com.br

[2] Doutora em Educação, Universidade de Cuiabá (UNIC), e-mail:lauraisabelvasc@hotmail.com

INTRODUÇÃO

São inúmeras as pesquisas que trazem no seu bojo a discussão referente à temática “Formação de professores”. Sua relevância está pautada na preocupação de uma possível educação de qualidade a todos. Nesse contexto, a formação de profissionais da educação se encontra como item primordial na discussão devido ao momento histórico atual que situa a educação.

Os estudos de alguns pesquisadores e autores têm contribuído para essa discussão. Dentre eles, destacam-se Tardif (2007) e a sua abordagem sobre a problemática da constituição dos saberes docentes, trazendo à tona o valor dos saberes da experiência e a importante reflexão sobre suas condições de produção e operação; análises sobre os desafios acerca da articulação entre os diferentes atores e seus saberes e da inserção da pesquisa como prática docente, de maneira a qualificar a intervenção do professor como sujeito de conhecimento. Shön (1992) e sua análise sobre formação de professores reflexivos, comprometidos e em constante reflexão com sua prática**.**

Este estudo teve como objetivo investigar a produção dos saberes profissionais e da experiência de professores que iniciaram suas práticas antes de terem concluído a formação docente.

A relevância deste estudo, bem como o seu resultado, está pautado na contribuição para pesquisas no campo da formação docente, salientando os aspectos das aprendizagens, da formação e da experiência profissional.

Os saberes necessários à formação

As várias dimensões do saber profissional dos professores são destacadas por Tardif (2007), para quem o saber docente é um saber permeado de saberes que têm origem em diferentes fontes, que são produzidos em contextos institucionais e profissionais diversificados. Em sua prática pedagógica diária, o professor elabora

seu planejamento, executa, escolhe a metodologia adequada para aquele plano, atende os alunos, administra sua sala de aula e produz os instrumentos de avaliação. Nesse sentido, o professor se torna o responsável pela gestão da disciplina e da sala de aula, sendo assim fundamental o domínio de diferentes saberes, necessários para atingir os objetivos preestabelecidos. Nesse aspecto, a relação do professor com os saberes não se encerra unicamente na função de transmitir conhecimentos previamente definidos. A sua prática congrega diversos saberes, com os quais o professorado mantém relações diversas. Para dar conta dos objetivos listados, os professores geralmente utilizam os saberes das disciplinas curriculares, da formação profissional e da experiência. Essa conjunção de saberes constitui o que é imprescindível para a materialização do saber para ensinar.

Os saberes profissionais são conceituados como "o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação)". O professor e o ensino são os objetos de saber para as ciências humanas e para as ciências da educação. Essas ciências, ou pelo menos algumas dentre elas, "não se limitam a produzir conhecimentos, mas procuram também incorporá-las na prática do professor". (TARDIF, 2007, p. 36)

Já a prática docente é uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos e não apenas um objeto de saber das ciências da educação. Tardif (2007, p. 37) aponta que "os saberes pedagógicos articulam-se com as ciências da educação [...] na medida em que eles tentam, de modo cada vez mais sistemático, integrar os resultados da pesquisa às concepções que propõem, a fim de legitimá-las cientificamente".

O corpo docente produz ou tenta produzir saberes através dos quais ele compreende e domina sua prática, consequência da impossibilidade de controlar os saberes "disciplinares, curriculares e da formação profissional" que, em contrapartida, os distanciam dos saberes adquiridos fora dessa prática. (TARDIF, 2007, p. 48)

Os saberes são elementos constitutivos da prática docente que se articulam com diferentes saberes: "os saberes sociais, transformados em saberes escolares através dos saberes disciplinares e dos saberes curriculares; os saberes oriundos da ciência da educação, os saberes pedagógicos e os saberes experienciais". O autor conclui esse posicionamento expondo que: "o professor [...] deve conhecer sua

matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da Educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana". E essas múltiplas articulações entre a prática docente e os saberes fazem dos professores um grupo social e profissional cuja experiência depende, em grande parte, de sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condições para a sua prática. (TARDIF 2007, p. 39)

Quando Tardif (2007) expõe que os saberes dos professores são temporais, implica dizer que parte do que os professores dominam sobre o ensino, e como ensinar, provém de sua própria história de vida e história escolar. A lembrança da escola e a própria história de vida os remetem a modelos de práticas que eles assumem na assunção da docência. Quando começam a trabalhar como professores, são principalmente essas crenças que eles reativam para solucionar seus problemas profissionais. Os saberes profissionais também são configurados como temporais, fazendo a relação com os primeiros anos de prática profissional, considerados como decisivos "na aquisição do sentimento de competências e no estabelecimento das rotinas de trabalho, ou seja, na estruturação da prática profissional". (TARDIF, 2007, p. 260)

Alguns professores, ainda hoje, aprendem a trabalhar na prática através da tentativa e do erro, o que esse autor chama de fase de exploração — caracterizada pela aprendizagem intensa do ofício. Essa aprendizagem frequentemente é difícil e está ligada a uma sobrevivência profissional — quando o professor deve dar provas de sua capacidade — ocasiona a chamada "edificação de um saber experiencial", que se transforma muito cedo em "certezas profissionais, em truques do ofício, em rotinas, em modelos de gestão da classe e de transmissão da matéria". (TARDIF 2007, p. 261)

Outro ponto destacado como temporal, tem a ver com a forma como os saberes são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, ao longo de um processo temporal de vida profissional de longa duração, no qual intervêm dimensões identitárias, dimensões de socialização profissional e também fases e mudanças.

O saber dos professores é plural, segundo Tardif (2007), porque envolve conhecimentos e um saber-fazer diversificado, que tem origem nas mais variadas

fontes e naturezas. A noção de saber para esse autor tem um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, chamados de saber, de saber-fazer e saber-ser Essa questão é significativa, pois reflete no que os próprios professores dizem a respeito de seus saberes a partir da reflexão sobre a necessidade da busca incessante de conhecimento.

Tardif (2007) trabalha com o conceito de reflexão, afirmando que é uma ação sustentada nos saberes que constituem a docência e promovem o desenvolvimento dos processos de reflexão do docente sobre sua prática. Esse conceito sustenta o entendimento de se pensar na importância do fazer pedagógico dos sujeitos desta pesquisa, no dia a dia de suas práticas.O saber dos professores no contexto de sua experiência perpassa este estudo, pois as professoras, sujeitos deste estudo, desempenhavam o papel de professores antes de concluir Pedagogia. Dessa forma, é pertinente salientar a questão da aprendizagem autônoma ou autoaprendizagem.

O processo de aprendizagem autônoma, ou autoaprendizagem, inclui todas as atividades na qual a pessoa, "[...] toma a iniciativa, com ou sem a ajuda de outro, de planificar, de desenvolver e avaliar as suas próprias atividades de aprendizagem". Essa aprendizagem autônoma possibilita a compreensão sobre a situação real dos sujeitos deste estudo, por apresentarem mudança em seu percurso no sentido de sair de uma condição profissional e definir uma outra carreira e, após essa decisão, iniciar o processo de formação profissional dando início à construção do seu saber docente. (GARCIA, 1999, p. 53)

O professor age constantemente em um grupo específico, sendo rara uma atuação isolada do profissional. A atividade docente é realizada numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o ser humano é a peça determinante e dominante entre símbolos, valores, sentimentos e atitudes com possibilidade de interpretação e decisão. Essas interpretações são normalmente mediadas por maneiras de ser, discursos e comportamentos que exigem do professor não apenas um saber sobre um objeto de conhecimento ou sobre uma prática, mas a capacidade de se comportar como pessoa que interage com outras pessoas. Essa capacidade gera certezas particulares que se refere a ensinar e atingir um bom desempenho na prática da profissão. Essas interações ocorrem em um determinado meio – escola – que é um espaço social constituído por relações,

hierarquias, normas, obrigações, programas etc. Assim, a função docente é definida baseada na relação com os saberes, mas se apresenta inconsistente para definir um saber produzido ou controlado pelos que a exercem.

Sobre formação docente, Nóvoa (2007) explica que a formação de profissionais da educação é um processo que pode ser compreendido como um ciclo que vai desde o ingresso de cada professor na escola, enquanto aluno, até o final de seu percurso profissional. Por isso é importante investigar e analisar, em parceria e colaboração, suas práticas pedagógicas, eliminando o espaço entre o conhecimento produzido durante sua formação e o desempenho de sua prática.

Imbernón (2009) explica o aprendizado da profissão docente fazendo uma análise da experiência e do aprendizado da profissão, especificando períodos na vida do professor em relação à aprendizagem profissional, tais como: experiência como estudante; socialização (conhecimento) profissional mediante a formação inicial específica; iniciação à docência e à formação permanente.

A experiência como estudante é explicada pelo autor como um primeiro contato com a escola na condição de professor e que pressupõe anos de dedicação e de socialização anterior à própria escolha profissional que se torna significativa na sua trajetória. Quanto à formação inicial, ela é explicada como período quando acontece a socialização dos saberes da profissão ao futuro profissional, promovendo uma aproximação mais sistematizada com a profissão. (IMBERNÓN, 2009)

No que se refere à iniciação à docência, este é o momento de produção de esquemas, estratégias e conhecimentos, revelando as competências e habilidades que o professor vem desenvolvendo no contato com a prática. Neste momento, o conhecimento adquirido na formação inicial é reconfigurado, com o propósito de ser transposto para a ação. É o momento em que acontece o desenvolvimento dos saberes profissionais.

E quanto à formação permanente, ela tem a função de "ressignificar e fornecer conhecimentos para se questionar a prática educativa consolidada dos professores no sentido de reorientá-la por meio da teoria seja como o objetivo de inovar, ou apenas no sentido de reestruturar" para dessa forma buscar o equilíbrio entre a prática educativa e as concepções teóricas. (IMBERNÓN, 2009, p.58).

Os períodos acima citados, embora sejam considerados como marcos importantes na aprendizagem profissional, não são de forma alguma estáticos;

entretanto trazem um significado aos alunos de trajetória profissional que se orientam justamente como algo contínuo. A vida de estudante, a formação inicial, a iniciação à docência, a formação permanente são etapas importantes na compreensão do todo de uma trajetória profissional, se consideradas na sua complexidade.

Existe uma preocupação em relação ao preparo do futuro profissional no sentido de proporcionar um conhecimento válido que gere uma atitude interativa e dialética e o leve a necessidade de uma formação continuada em função de mudanças na prática; criação de estratégias e métodos de intervenção, cooperação, análise, reflexão e produção de um estilo rigoroso e investigativo. Existe também uma preocupação sobre a necessidade de o profissional conviver com as próprias limitações e com as frustrações e condicionantes produzidas pelo entorno, "já que a função docente se move em contextos sociais que, cada vez mais, refletem forças em conflito". Isso significa que as instituições responsáveis pela preparação dos sujeitos para a formação inicial deveriam ter um papel decisivo na promoção não só do conhecimento profissional, mas de todos os aspectos da formação docente, comprometendo-se com o contexto e a cultura em que esta se desenvolve. (IMBERNÓN, 2009, p. 61)

Tardif (2007), ressalta que a formação do professor, tanto a inicial quanto a continuada, implica na valorização da autoformação e na reelaboração dos saberes profissionais pela prática vivenciada. Esses saberes compreendem: competências, habilidades e saber-fazer, que servem de base ao trabalho dos professores no ambiente escolar.

Para Mizukami (2003), a formação docente deve ser compreendida como um processo de desenvolvimento que perdura para a vida toda, tendo em vista que o caminho definido como ideal é uma postura centrada na reflexão-ação-reflexão, direcionando sua práxis para promover a qualidade do ensino.

Vendo por esse lado, o professor, na verdade, constrói novas formas de ação na realidade da sala de aula, conseguindo ultrapassar o modelo da racionalidade técnica - que nem sempre funciona, por desconsiderar a complexidade dos fenômenos da educação. Segundo a autora, é importante que se estabeleça uma continuidade na construção do conhecimento com significado entre a formação inicial, o percurso da prática e as experiências vividas, buscando suporte na reflexão

de modo relacional entre o pensamento e a ação, dentro das relações sociais, inter-relacionando a prática com o propósito de reconstruí-la. Esse processo é muito importante na formação do sujeito, pois promove a ação e a reflexão sobre sua própria prática pedagógica.

A ação e a reflexão são elementos que podem favorecer uma aprendizagem significativa, mas para isso o sujeito precisa apresentar-se flexível e aberto no meio onde ocorrem as práticas. Isso reforça o processo de aprender e de construir novas teorias, esquemas, conceitos e o próprio processo didático de aprendizagem. Portanto, refletir e agir sobre sua própria prática resulta em um componente essencial do processo de aprendizagem permanente do sujeito.

A formação docente deve promover uma perspectiva crítico-reflexiva que forneça possibilidade de um pensamento autônomo aos professores, facilitando as dinâmicas de autoformação. Estar em processo de formação implica em um investimento próprio e em um trabalho que envolve pressupostos e projetos próprios, visando uma construção de identidade profissional. A formação não se constrói por acúmulo de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas sim através de um trabalho reflexivo crítico sobre as práticas experienciadas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Portanto, é importante investir na pessoa, valorizando e aproveitando o saber da experiência. (NÓVOA, 2007)

A aprendizagem do professor acontece por intermédio de processos vividos no contexto do sujeito, sendo contínua e permanente. Segundo a autora,

> [...] é um processo contínuo que ocorre ao longo da trajetória dos professores; que não se limita aos espaços formais e tradicionais de formação; e que os professores aprendem ensinando e aprendem com outros professores. Aprendem ainda via processos de observação vivenciados ao longo de suas vidas como estudantes. Podemos entender a aprendizagem docente como estando relacionada a diferentes fases da vida: as que antecedem a formação inicial, a relativa aos primeiros anos de inserção profissional, a relacionada ao desenvolvimento profissional. (MIZUKAMI et al (2008, p. 7)

Nesse sentido, os conhecimentos e saberes adquiridos pelo professor, sejam eles formais ou informais, vão moldando a sua identidade profissional e melhorando sua prática pedagógica, subsidiando a reflexão sobre a aprendizagem a partir de

suas experiências pessoais e profissionais. Mizukami (2008) aponta ainda que, mesmo com a conclusão do curso de graduação para o exercício da atividade docente, esses sujeitos constroem sua base de conhecimento para atuar na profissão, porém, esta deve ser induzida ao crescimento de forma flexível e problematizadora.

O saber da experiência na docência apresenta-se também para o professor em sua atividade diária como um saber coletivo. E quando esse professor se permite participar de um processo de autoformação, isso acontece à medida que ele se percebe como sujeito reflexivo de sua própria prática pedagógica. (TARDIF, 2007).

Os professores aprendem, no decorrer de sua prática, a estabelecer relações com outros saberes. O domínio da prática direciona para a construção de outras aprendizagens, criando uma maior segurança e sentimento de estar, sendo capaz de realizar suas funções. Portanto, a trajetória profissional dos professores compreende, além do domínio do saber-fazer, saber-como, também o domínio do bem-estar pessoal em fazê-lo. A experiência do trabalho docente exige um domínio cognitivo e instrumental da função e ela também exige uma socialização na profissão e uma vivência profissional através da qual se constrói e se experimenta pouco a pouco uma identidade profissional.

O saber do professor, segundo Tardif (2007), traz em si mesmo as marcas de seu trabalho; esse saber não é somente utilizado como um meio no trabalho, mas é produzido e modelado no e pelo trabalho. Trata-se, portanto, de um trabalho que contém dimensões variadas que abarcam elementos relativos à identidade pessoal e profissional do professor, à sua situação socioprofissional, ao seu trabalho diário na escola e na sala de aula. O saber do professor que está vinculado à sua prática profissional, torna-se parte de sua natureza social. Como exemplo, enfatiza que alguns desses saberes estão vinculados à família do professor, à escola que o formou e à sua cultura pessoal; outros saberes vêm das escolas secundárias, das universidades. Existem também os saberes que estão ligados à instituição e, por último, aqueles saberes que advêm da convivência com seus pares, dos cursos de reciclagem, etc. Nessa perspectiva, o saber profissional está, de alguma forma, convergindo com vários saberes que provêm da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades, etc. O resultado disso é que “as relações que os professores estabelecem com esses saberes geram, ao mesmo

tempo relações sociais com os grupos, organizações e atores que os produzem". (TARDIF (2007, p. 19)

Tardif (2007) utiliza a expressão 'mobilização de saberes' que transmite uma ideia de movimento, de construção, de constante renovação, de valorização de todos os saberes e não somente do cognitivo, e revela a intenção da visão da totalidade do ser professor. Nessa linha de pensamento, Pimenta (1997) ressalta que mobilizar os saberes da experiência é, pois, o primeiro passo no curso de formação docente que se propõe mediar o processo de construção de identidade dos futuros professores. Os inúmeros saberes que fazem parte da formação do professor são essenciais para compreender a prática de cada um no processo do coletivo desenvolvido na escola, onde cada professor coloca sua individualidade na construção de outros e novos saberes. O autor explica, ainda, que o saber não é uma coisa que flutua no espaço. Ele é o saber dos professores e está relacionado com as suas identidades, suas experiências de vida e suas histórias profissionais, com as relações e interações com seus alunos na sala de aula. "O saber depende, por um lado, das condições concretas nas quais o trabalho dele se realiza e, por outro lado, da personalidade e da experiência profissional dos próprios professores". (TARDIF, 2007, p. 27).

A importância da socialização pré-profissional, explica Tardiff (2007), se configura a partir das representações e capacidades sociais e culturais dos sujeitos, subjetivas e diversificadas, devido a um montante de saberes mais específicos adquiridos no decorrer de suas vivências, possibilitando compreender como essas representações são desenvolvidas. O pensamento central se configura nos "saberes" (esquemas, regras, hábitos, procedimentos, categorias etc.) "não são inatos, mas produzidos pela socialização, isto é, através do processo de imersão dos indivíduos nos diversos mundos socializados (famílias, grupos, amigos, escolas, etc.), nos quais eles constroem, em interação com os outros, sua identidade pessoal e social" (p.71).

Na área do ensino, estudos sobre histórias de vida de professores vêm acontecendo desde a década de 80, e os estudos referentes à socialização pré-profissional datam apenas de uma década. São estudos que defendem o pensamento de que a prática profissional dos professores apresenta saberes originados da socialização anterior à formação profissional para o ensino. No

percurso de sua história de vida pessoal e escolar, o futuro professor internaliza uma determinada quantidade de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores etc., os quais constituem sua personalidade e a personalidade com seus pares, renovando e reutilizando, de modo não reflexivo, porém com grande credibilidade, na prática de seu trabalho. (TARDIF, 2007)

Portanto, os saberes originados da experiência do professor de profissão não devem ser pautados somente no trabalho em sala de aula, são provenientes, na maioria das vezes, de preconcepções do ensino e da aprendizagem herdada da vivência escolar. (TARDIF, 2007).

Quando os sujeitos, ainda alunos, começam a frequentar o curso de formação inicial, já concebem saberes sobre o que é ser professor. E isso acontece devido a sua experiência como aluno, que foi moldada pela vivência e percepção dos diferentes professores que passaram por toda sua vida escolar. “Experiência que lhes possibilita dizer quais foram os bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não em didática, isto é, não sabiam ensinar”. Dessa forma, esses sujeitos conseguem discernir quais professores foram significativos em suas vidas e/ou contribuíram para sua formação humana, como também começam a perceber o significado do que é ser professor (TARDIF, 2007, p. 38).

Os saberes experienciais são desenvolvidos pelos professores no exercício de sua função e na prática de sua profissão. Esses professores desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio. Tardif (2007, p. 39) afirma que “esses saberes brotam da experiência e são validados” incorporando-se na experiência individual e coletiva sob a forma de “habitus e de habilidades do saber-fazer e de saber-ser”. Podem ser chamados de saberes experienciais, ou práticos.

A metodologia definida para este estudo foi as narrativas como instrumento de coleta e análise, na perspectiva de Eliseu Souza (2006); segundo esse autor, a narrativa direciona o sujeito a uma dimensão de autoescuta, como se estivesse contando para si próprio suas aprendizagens e experiências construídas no decorrer da vida. Nesse sentido a utilização da narrativa como opção metodológica possibilitou a sistematização das experiências vivenciadas pelas professoras no seu ambiente de trabalho, dando margem para traçar um paralelo entre as informações delas com a produção dos seus saberes. Portanto, a escrita da narrativa tem um

efeito formador por si só. Isso ocorre porque o ator é posicionado num campo de reflexão e tomada de consciência sobre sua existência, sua formação ao longo da vida, seus conhecimentos adquiridos. Todas essas questões envolvem os pontos de vista psicológico, antropológico, sociológico e linguístico que exige a escrita de si e sobre si. (SOUZA, 2006)

Os sujeitos desse estudo foram cinco professoras inseridas em escolas públicas municipais que antes de iniciarem o curso de Pedagogia haviam experimentado o exercício da docência. Antes de assumirem sala de aula, desenvolveram diversas atividades laborais diferentes da docência. A busca pela formação docente ocorreu logo que iniciaram a desenvolver sua prática no espaço escolar. Todas as professoras iniciaram na escola como ajudantes de sala ou de pátio (recreação). Esse contato com o novo enquadramento profissional, levaram-nas a perceber a necessidade da aquisição do conhecimento formal para melhorar a prática. Destarte essas professoras, após terem se inserido no espaço escolar buscaram o curso de Pedagogia para se profissionalizarem.

Para este estudo, buscou-se o contato com essas professoras para ouvi-las sobre como ocorreu a produção dos saberes profissionais e da experiência de professoras que iniciaram a prática antes de ter concluído a formação docente.

Aprendizagem docente

Percebe-se que o processo de aprendizagem da docência para essas professoras foi sendo construído ao longo do curso, à medida que ressignificavam suas aprendizagens, reelaboravam suas referências passando a dar outro significado à teoria, possibilitando assim transformações no fazer docente. Essas transformações foram resultantes dos processos de aprendizagem, de desenvolvimento pessoal/profissional e organizacional, uma vez que envolvem novas relações com o conhecimento e novas formas de organizar o trabalho pedagógico na escola.

Abaixo, segue alguns relatos das professoras pesquisadas:

> Eu digo que tinha um olhar antes de começar e hoje eu tenho outro totalmente diferente. Hoje tenho outro olhar porque o curso que frequentei me fez repensar a minha prática. As teorias da educação têm esse potencial. Ao entrar em contato com essas teorias eu consegui visualizar os problemas de minha sala de aula e refletir sobre possíveis soluções. (Professora 1)
>
> Durante a formação docente, reviramos nossos baús atrás de memórias, tecemos projetos expondo nossas aptidões; conhecemos coisas novas; novas pessoas, tudo isso aflorou o melhor de nós. Toda esta construção foi regada à absorção de muitos outros saberes, o que nos concedeu a gentil grandeza da compreensão. (Professora 2)
>
> Em contato com a teoria percebi o quanto ela abriu a minha visão,me fazendo perceber a importância para a minha prática profissional. E quando fui para os estágios é que compreendi a ligação entre a teoria e a prática. Antes não enxergava ou não compreendia. (Professora 3)
>
> O campo de atuação do professor é um fértil terreno de aprimoramento. A observação entre as colegas de trabalho, as experiências socializadas e a discussão e reflexão crítica auxiliam a construção da identidade profissional. Como atuar na sala de aula, como se preparar para atender às crianças, qual o conteúdo necessário para ser estudado para ministrar uma aula. (Professora 4)
>
> Antes de ter acesso às teorias da educação, meu trabalho era baseado apenas na experiência. Experiência que eu adquiri desenvolvendo o meu trabalho nesse tempo que eu tenho de professora. Após esse contato, pude perceber que a teoria melhorou a minha prática. Hoje eu vejo várias opções para resolver um mesmo problema. Antes eu ensinava do jeito que eu achava que tinha que ensinar, que até então considerava que a forma como eu desenvolvia o meu trabalho era o correto. (Professora 5)

As professoras apresentaram em seus relatos o processo crescente do conhecimento profissional que envolveu conhecimento específico, conhecimento pedagógico, conhecimento do conteúdo pedagógico, conhecimento dos alunos, conhecimento do contexto, dos propósitos e dos valores educativos por elas vivenciados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como proposta investigar a produção dos saberes profissionais e da experiência de professores que iniciaram suas práticas antes de

terem concluído a formação docente.

Todas as professoras, sujeitos deste estudo, atribuem as aprendizagens durante o estágio, à troca de conhecimento com as colegas de curso e ao contato com a teoria durante o período de formação como elementos significativos para a formação docente, bem como responsáveis pelo significado do que é ser professor. No início da aprendizagem e da prática de estágio, essas professoras passaram por dificuldades referentes às questões didáticas, mais especificamente no que se refere ao planejamento, à utilização e adequação do tempo pedagógico e, também, à realidade das escolas, como por exemplo, indisciplina e cuidados com os alunos.

A experiência inicial contribuiu para a construção da identidade docente na percepção de todas as professoras. É importante salientar que a identidade docente aparece neste estudo como resultado da experiência e da formação docente, pois não há como desvinculá-la da formação pessoal de um sujeito que, como as professoras, está envolvido nas condições psicológicas e culturais da atividade docente. Nesse contexto, a identidade pessoal é um sistema que compreende múltiplas identidades e encontra a sua consistência na organização dinâmica dessa diversidade. A experiência do professor se constrói no cotidiano do trabalho docente, mediada por interferências internas e externas dos acontecimentos escolares promovendo às vezes situações de conflitos que interferem na construção de sua identidade profissional.

REFERÊNCIAS

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza** / Francisco Imbernón. – 7. Ed. – São Paulo, Cortez, 2009, - (Coleção Questões da Nossa Época; v 77)

GARCIA, C. M. **Formação de professores – para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MIZUKAMI, M. da G. N. et. Al**. Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdFUFSCar, 2003.

Processos de formação de professoras iniciantes. 2008. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/.../GT08-1868--Int.pdf. Acesso em: 03 de ago 2014.

NÓVOA, A. **Desafio do trabalho do professor no mundo contemporâneo** –

SIMPRO – SP. Jan 2007. Disponível em:

http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf. Acesso em: 07 de jun 2013.

SCHÖN, D. A. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: Nóvoa, António, “Os Professores e sua Formação”. Portugal (Lisboa): 2ª. Ed.; Publicações Dom Quixote, 1992.

SOUZA E. C. **Pesquisa narrativa e escrita (auto) biográfica: interfaces metodológicas e formativas**. In: SOUSA, Elizeu Clementino de.; ABRANHÃO, M. H. M. B. Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006, p. 135-147.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 8a edição Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GEOMETRIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Hugo Lagrimante Ferreira[1]
Neila Maria de Almeida Tomé[2]
Priscila Alves Ferreira[3]
Reginaldo Fernando Carneiro[4]

RESUMO

Este texto trata de uma pesquisa cujo objetivo foi investigar o que dizem os artigos publicados em periódicos de Educação Matemática sobre formação de professores para ensinar geometria nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Realizou-se um estudo qualitativo com base na análise documental de dez artigos encontrados em periódicos no período de 2000 a 2014. A análise dos dados evidenciou que, embora essa temática mereça ainda pouca atenção dos pesquisadores, os artigos apontaram as dificuldades encontradas por professores e futuros professores no trabalho com conceitos e conteúdos geométricos. E algumas dessas pesquisas trouxeram para a discussão as possibilidades da formação dos professores em grupos de estudos colaborativos e com a utilização das tecnologias.

Palavras-chave: Geometria – Formação de professores – Anos iniciais.

RESUMEN

Esta investigación buscó identificar lo que dicen los artículos publicados en las revistas de Educación Matemática sobre la formación de los maestros de la Educación Primaria para enseñar geometría. Se realizó un estudio cualitativo basado en el análisis documental de diez artículos publicados en las revistas en el período de 2000 a 2014. El análisis de los datos evidenció que, aunque esa temática merezca aún poca atención de los investigadores, los artículos indicaron las dificultades de los maestros y de los futuros maestros en el trabajo con los conceptos y contenidos geométricos. Y algunas investigaciones discutieron las posibilidades de la formación de maestros a partir de grupos de estudios colaborativos y con las tecnologías.

Palabras-clave: Geometría – Formación de profesores – Educación Primaria.

[1] Licenciando em Matemática, Universidade Federal de Juiz de Fora.
[2] Mestra em Educação e Cultura, Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro. Coordenadora Pedagógica da Escola Municipal União da Betânia, Juiz de Fora.
[3] Mestra em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Especialista em Educação Básica/Supervisora Pedagógica da Secretaria Estadual de Educação.
[4] Doutor em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. Professor da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora.

INTRODUÇÃO

A formação de professores para o ensino de geometria nos anos iniciais do Ensino Fundamental foi abordada em alguns textos na década de 1990 (LORENZATO, 1995; PAVANELLO, 1989), os quais evidenciavam que essa área da matemática não era ensinada, pois os professores deixavam sua abordagem para o final do ano letivo, quando, via de regra, não havia tempo suficiente. Uma das razões para essa ausência, explicam os autores, eram as lacunas na formação dos professores com relação à geometria.

O Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática – GREPEM – da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora em um estudo em andamento cujo objetivo é identificar o que tem sido investigado sobre a geometria, fez um levantamento nos principais periódicos de Educação Matemática no período de 2000 a 2014.

Neste texto, temos como objetivo discutir, a partir desse levantamento, o que dizem os artigos sobre formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental para ensinar geometria. Desenvolvemos uma pesquisa qualitativa com base na análise documental, na qual analisamos dez artigos.

Assim, inicialmente apresentaremos o referencial teórico sobre o ensino de geometria e a formação de professores que embasa nossas discussões, depois alguns aspectos da metodologia de pesquisa. Em seguida, faremos a exposição e a análise dos dados, seguidas de algumas considerações.

A geometria e a formação de professores

As discussões presentes neste estudo, referentes à geometria e à formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, baseiam-se em autores que pesquisam sobre essa temática.

Pavanello (1989), em suas pesquisas, realizou uma análise sobre o Movimento da Matemática Moderna – MMM – e indicou que o ensino de geometria se pautou na abordagem das transformações geométricas, o que contribuiu para o abandono do seu ensino.

Contudo, contrariando essa ideia,

> [...] outra representação seria a de que esse abandono já estaria em curso na década de 1950, portanto, em período anterior ao referido movimento e que as propostas modernizadoras tentaram revigorar o ensino de geometria propondo-lhe uma abordagem mais experimental e intuitiva, exatamente em conformidade com o desejo expresso pelos debates presentes nos Congressos Nacionais. Entretanto, essa tentativa num momento de algebrização excessiva, de valorização da teoria dos conjuntos, fez com que a efetiva proposta para o ensino de geometria acabasse despercebida. (LEME DA SILVA, 2010, p. 17-18)

Assim, segundo Leme da Silva (2010), o MMM não promoveu o abandono da geometria, visto que o ensino dessa área da matemática já não vinha ocorrendo antes.

Concernente à formação de professores de matemática nos anos iniciais, tomamos por base Nacarato, Passos e Carvalho (2004), que, em pesquisa realizada com graduandos em Pedagogia de três instituições paulistas, discutiram a relação entre a formação matemática na Educação Básica desses sujeitos e a sua prática docente.

Nacarato, Passos e Carvalho (2004) apontaram que, para observar toda a complexidade da prática em sala de aula, faz-se necessário não basear a formação docente no modelo de racionalidade técnica, mas em conceitos como os de professor reflexivo, práticas reflexivas e professor pesquisador de sua própria prática.

Essas autoras buscaram discutir, com base em um estudo de caso, as filosofias pessoais[5] de estudantes de Pedagogia no ensino de matemática dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esse estudo apresentou quais estratégias os alunos utilizaram para a resolução de um problema proposto. As filosofias pessoais em oposição às públicas, estavam fortemente presentes na forma de ensinar, retratadas no fato de os futuros professores terem como referenciais aqueles professores que tiveram em sua escolarização e seus modelos de autoridade, de ênfase no erro, do modelo explicativo e demonstrativo.

[5] As filosofias pessoais são as relações das concepções sobre a natureza da Matemática com modelos de ensino. Já as filosofias públicas são aquelas do domínio da Filosofia da Matemática, como o dualismo, o pluralismo, o relativismo e o falibilismo (NACARATO; PASSOS; CARVALHO, 2004).

Nacarato (2010) propõe outra abordagem para a formação de professores, que, fazendo uso da escrita de si, traz à tona o pensamento e as ações de professoras de Ensino Fundamental acerca de suas formações nos cursos de Pedagogia. Analisando práticas, relatos autobiográficos e textos, a autora discute a necessidade de transformação dos saberes dessas professoras; do que realizam em sala de aula e da aproximação entre teoria e prática. Propõe a mudança de ação, a partir da análise de relatos autobiográficos, em uma contínua transformação.

Lopes et al. (2012) investigaram como os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental percebem sua formação com relação à Educação Matemática e quais as possíveis implicações de tais percepções. Os autores (2012, p. 97) apontam que os "professores são influenciados por modelos de docentes que conviveram desde os anos iniciais e que a sua formação profissional já estava sendo desenvolvida desde então".

Por sua vez, Carneiro e Passos (2014) afirmam que as disciplinas de matemática de muitos cursos de Pedagogia não focam no que ensinar e nas metodologias. Baseados nas ideias de Gatti, os autores afirmam que "[...] esse dado torna evidente como os conteúdos específicos das disciplinas a serem ministradas ensinados em sala de aula não são objeto dos cursos de formação inicial do professor" (CARNEIRO; PASSOS, 2014, p. 978).

Nacarato e Passos (2003) trazem, em sua obra, contribuições sobre as lacunas e as possibilidades de ensino da Geometria e buscam articular práticas e saberes docentes relatados em suas pesquisas com o eixo formação de professores. Tal fato ocorre quando preconizam não ser suficiente incluir propostas sobre ensino de geometria em documentos oficiais, pois é preciso focar as discussões em aspectos da formação continuada dos profissionais de todos os níveis de ensino.

Finalmente, Passos (2013, p. 5), após analisar escritas narrativas sobre a formação matemática dos professores pesquisados que lecionam esse componente curricular para os anos iniciais do Ensino Fundamental, constata que está pouco presente o "que gostavam ou que não aprenderam nas aulas e também fatos sobre os professores dessa disciplina", sendo mais presentes as questões relacionadas à aritmética e aos aspectos utilitaristas da matemática.

Assim, a partir dessa discussão sobre geometria e formação do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental, propomos um estudo do que tem sido investigado sobre essa temática nos periódicos de Educação Matemática de 2000 a 2014.

METODOLOGIA

Para alcançar o objetivo proposto neste artigo, desenvolvemos um estudo de cunho qualitativo (BOGDAN; BIKLEN, 1994), conjugando a pesquisa bibliográfica documental.

A pesquisa com base documental é aquela que considera documentos como fonte de dados para análise. Podem ser compreendidos como toda fonte de informação já existente, ou seja, "os dados estão lá, resta fazer sua triagem, criticá-los, isto é, julgar sua qualidade em função das necessidades da pesquisa, codificá-los ou categorizá-los". (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 167)

Os dados na forma de documentos que utilizamos neste texto são classificados como fontes primárias. Além dos escritos, filmes, fotografias, livros, manuscritos, atas, memorandos, revistas, jornais, dentre outros, também estão nessa categoria. Com isso, artigos de periódicos também se enquadram nessa classificação de Calado e Ferreira (2004).

Segundo Fiorentini e Lorenzato (2006), as informações coletadas em um estudo documental podem ser organizadas e sistematizadas por meio de fichamentos que devem buscar identificar tendências e descrever estados do conhecimento na área de estudo. Ainda de acordo com esses autores, a compilação dos dados pode conter uma avaliação crítica desses materiais, de forma a produzir novos resultados. A pesquisa documental, segundo Calado e Ferreira (2004), refere-se basicamente a dois momentos – recolha dos documentos e análise – em que a primeira pode ser descrita como localização e seleção dos documentos. A localização dos documentos é determinada pela própria investigação que orienta o pesquisador para determinadas fontes. Já a seleção dos documentos é determinada por alguns fatores, como por exemplo, o tempo para o desenvolvimento da pesquisa.

Assim, para o estudo sobre a formação do professor para o ensino da geometria, que é o foco de nossas discussões, realizamos uma análise documental dos artigos publicados no período de 2000 e 2014. Este estudo documental é parte de um projeto mais amplo realizado pelo GREPEM-UFJF, que visou investigar o que tem sido publicado sobre geometria em periódicos dessa área de conhecimento no período descrito acima.

Realizamos um levantamento em dez periódicos – *Bolema*; *Zetetiké*; *Boletim Gepem*; *Educação Matemática Pesquisa*; *Educação Matemática em Revista*; *Perspectivas da Educação Matemática*; *Revista de Matemática, Ensino e Cultura*; *Revista Paranaense de Educação Matemática*; *Revista Eletrônica de Educação Matemática*; e *Jornal Internacional de Estudos em Educação Matemática* – e encontramos 168 artigos que apresentavam a geometria como temática. Dentre eles, 34 estavam relacionados à geometria e à formação do professor. Verificando cada um dos artigos, encontramos dois textos idênticos, publicados em periódicos diferentes. Assim, obtivemos 33 textos, dentre os quais 10 abordavam a formação do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental e a geometria, foco de discussão deste texto.

Para chegarmos a esses periódicos de Educação Matemática, fizemos um levantamento no Qualis Capes e verificamos que eles eram os principais periódicos da área.

Apresentamos no Quadro 1 abaixo os autores, ano de publicação, periódico, título e objetivo para promover ao leitor uma visão geral dos artigos.

Quadro 1*: Artigos sobre a formação do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental e a geometria*

Autor	Periódico	Título	Objetivo
Barrantes e Blanco (2006)	*Zetetiké*	"Caracterização das concepções dos professores em formação sobre ensino aprendizagem da geometria"	Descrever e analisar as concepções dos estudantes para professores primários sobre a Geometria escolar e o seu ensino-aprendizagem.
Guimarães, Vasconcellos e Teixeira (2006)	*Zetetiké*	"O ensino de geometria nas séries iniciais do Ensino Fundamental: concepções dos acadêmicos do Normal Superior"	Investigar as concepções e as dificuldades de acadêmicos do curso Normal Superior a respeito do ensino de geometria nas séries iniciais.

Marquesin e Nacarato (2011)	*Zetetiké*	"A prática do saber e o saber da prática em geometria: análise do movimento vivido por um grupo de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental"	Apresentar o movimento – entre o saber dos conteúdos em geometria e o saber da prática – produzido por professoras dos anos iniciais.
Barbosa e Ferreira (2013)	*Boletim Gepem*	"Mobilizando o pensamento geométrico em um grupo de estudos: o caso da professora Vanda"	Investigar a mobilização de saberes de uma professora que leciona Matemática nos anos iniciais, ao participar de um grupo de estudos para o desenvolvimento do pensamento geométrico.
D'Antonio e Pavanello (2013)	*Revista Paranaense de Educação Matemática*	"A formação geométrica em um curso de licenciatura para os anos iniciais do Ensino Fundamental a distância da UEM"	Analisar o ensino e a aprendizagem da geometria no curso Normal Superior: Licenciatura para os anos iniciais do Ensino Fundamental, oferecido na modalidade a distância pela UEM.
Rabaiolli e Strohschoen (2013)	*Revista Eletrônica de Educação Matemática*	"A formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental e o ensino de geometria"	Analisar as concepções de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental quanto ao ensino de geometria.
Viseu, Menezes e Almeida (2013)	*Revista Eletrônica de Educação Matemática*	"Conhecimento de geometria e perspectiva de professores do 1° ciclo do ensino básico sobre seu ensino"	Focar o conhecimento de conteúdo de geometria de professores do 1° ciclo do ensino básico portugueses e as suas perspectivas sobre o ensino deste tema nos primeiros anos de escolaridade.
Barros e Sampaio (2014)	*Revista Paranaense de Educação Matemática*	"O conhecimento matemático sobre os descritores 'espaço e forma' de licenciandos de um curso de Pedagogia na modalidade a distância: resultados parciais"	Analisar atividades propostas a licenciandos de um curso de Pedagogia na modalidade a distância sobre os conteúdos relacionados à espaço e forma.
Silva e Scherer (2014)	*Revista Paranaense de Educação Matemática*	"Formação continuada de professores que ensinam matemática nos anos iniciais e o uso de laptops: reflexões sobre a prática com o Klogo"	Analisar o processo de reflexão de três professores sobre suas práticas pedagógicas.
Turgut, Yenilmez e Anapa (2014)	*Bolema*	"Habilidades de simetria e rotação de futuros professores de matemática elementar"	Investigar as habilidades e as dificuldades dos estudantes de um curso de formação de professores em relação aos conceitos de simetria e rotação de figuras geométricas.

Fonte: elaborado pelos autores

O segundo momento da pesquisa com base documental foi a análise propriamente dita dos dados obtidos nos documentos, que de acordo com Flores (1994, apud CALADO; FERREIRA, 2004, p. 3) “implica um conjunto de transformações, operações e verificações operadas a partir dos mesmos [documentos] com a finalidade de lhes ser atribuído um significado relevante em relação a um problema de investigação”.

A análise dos dados não buscou confirmar hipóteses previamente estabelecidas, mesmo que intuitivas. Assim,

> [...] não se trata de montar um quebra-cabeças cuja forma final conhecemos de antemão. Está-se a construir um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes. O processo de análise dos dados é como um funil: as coisas estão abertas de início (ou no topo) e vão-se tornar mais fechadas específicas no extremo. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50)

Após a leitura e a organização, categorizamos os dados presentes nos artigos em quatro eixos: concepções dos professores (três artigos); conhecimentos de geometria (quatro artigos); grupos de estudos de professores (dois artigos); e tecnologia e geometria (um artigo), que passaremos a apresentar e a analisar a seguir.

Apresentação e análise dos dados

Três artigos discutem aspectos relacionados a concepções de professores ou de futuros docentes sobre geometria, seu ensino e sua aprendizagem.

Barrantes e Blanco (2006) investigaram as concepções – sobre geometria e seu ensino-aprendizagem – de estudantes, futuros professores da Educação Primária, que ainda não haviam estudado essa área da matemática no curso de formação. Para tanto, desenvolveram uma pesquisa qualitativa pautada na descrição-interpretação, em que foram utilizados dois questionários e um grupo de discussão.

Segundo os autores (2006), as recordações dos estudantes sobre a geometria e a forma como era ensinada influenciaram sobremaneira suas

concepções. Esses futuros professores não queriam reproduzir os docentes que tiveram em sua vida escolar, pois intuíam que existe

> [...] uma outra cultura de ensino-aprendizagem que pode ser aplicada, mas que pouco conhecem, e que a ela não foram sujeitos enquanto alunos de primária. Isto faz com que as suas recordações tenham mais peso nas suas concepções do que as suas expectativas (BARRANTES; BLANCO, 2006, p. 80-81).

Além disso, por não terem experiências com metodologias em que eles eram os atores da ação, esses estudantes apresentavam muitas dificuldades relacionadas à geometria.

Nessa mesma direção, Guimarães, Vasconcellos e Teixeira (2006) pesquisaram as concepções e as dificuldades de estudantes de um curso Normal Superior sobre a geometria. Ofereceram a estudantes e a professores um curso sobre o papel da geometria no Ensino Fundamental, que abordava aspectos do estudo das figuras geométricas planas e não planas e utilizaram, para produção de dados, a observação desse curso e um questionário.

A análise dos dados obtidos revelou que os estudantes possuíam dificuldades em geometria que estão relacionadas à nomenclatura e à representação de figuras tridimensionais e bidimensionais no plano e também à sua diferenciação. Segundo os autores (2006, p. 103), essas dificuldades ocorrem devido à formação docente, "que ainda se fundamenta no modelo que dissocia a teoria da prática, visto que os acadêmicos vivenciaram os Fundamentos e a Metodologia da Matemática em momentos distintos, no início e no final do curso, respectivamente".

Com relação às concepções, os estudantes explicitaram não compreender a importância do ensino de geometria e tampouco identificaram sua utilidade no cotidiano. Ainda, evidenciaram dificuldades em desenvolver atividades relacionadas à geometria, o que faz do livro didático a principal fonte de consulta.

Rabaiolli e Strohschoen (2013) analisaram as concepções de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre ensino da geometria e, para isso, desenvolveram uma pesquisa qualitativa a partir de uma entrevista semiestruturada com cinco professoras de uma escola particular.

As discussões apresentadas pelas autoras apontaram que as professoras não se sentem preparadas para ensinar geometria em suas aulas. Um dos fatores refere-se à formação que deixou lacunas com relação aos conhecimentos, o que as faz utilizar basicamente o livro didático e deixar para ensinar esses conteúdos no final do ano letivo, com a justificativa de que outros conteúdos são mais importantes. Os resultados dessas pesquisas evidenciaram algumas concepções dos professores ou futuros professores. Mostraram que eles não aprenderam geometria em sua escolarização e tampouco em seus cursos de formação e, portanto, apresentavam dificuldades para ensinar esses conceitos e conteúdos.

As dificuldades indicadas nesses estudos foram explicitadas também no estudo de Lorenzato (1995, p. 4), em que o autor aponta um círculo vicioso: "a geração que não estudou geometria não sabe como ensiná-la". Ainda para esse autor, o currículo dos cursos de formação de professores não aborda essa área da matemática, sendo a geometria um complemento, um apêndice ou ainda completamente separada da aritmética e da álgebra.

Esses aspectos ainda são indicados por Guimarães, Vasconcellos e Teixeira (2006) e Rabaiolli e Strohschoen (2013) em pesquisas que mostraram lacunas na formação.

Contudo, é interessante destacar que os sujeitos da pesquisa realizada por Barrantes e Blanco (2006) não queriam reproduzir a prática dos professores que tiveram e têm compreensão de que há outras culturas de aula de matemática. Por isso, de acordo com os autores, é fundamental que a formação promova o contato com a geometria.

Quatro dos artigos discutem questões relativas aos conhecimentos do professor para ensinar geometria. São eles: A formação geométrica em um curso de licenciatura para os anos iniciais do ensino fundamental a distância da UEM (D'ANTONIO; PAVANELLO, 2013); Conhecimento de geometria e perspectivas de professores do 1° ciclo do ensino básico sobre o seu ensino (VISEU; MENEZES; ALMEIDA, 2013); O conhecimento matemático sobre os descritores "espaço e forma" de licenciandos em um curso de Pedagogia na modalidade a distância: resultados parciais (BARROS; SAMPAIO, 2014) e; Habilidades de simetria e rotação de futuros professores de matemática elementar (TURGT; YENILMEZ; ANAPA, 2014).

D'Antonio e Pavanello (2013) apresentam uma discussão sobre a formação geométrica de professores dos anos iniciais em um Curso Normal Superior na modalidade a distância. Esse estudo teve como objetivo analisar o ensino e a aprendizagem da Geometria nesse curso.

Participaram da pesquisa, duas tutoras com formações diferentes – uma delas licenciada em Ciências com habilitação em Matemática e mestrado em Educação para Ciências e o Ensino da Matemática e a outra licenciada em Letras e com mestrado em Educação, que atuavam em um curso a distância de licenciatura para a formação de professores dos anos iniciais.

Nesse curso, os tutores têm o papel de atender presencialmente os alunos nos polos e promover a compreensão dos conteúdos, algumas vezes sem ter formação específica para isso. Para produção dos dados foram utilizadas as gravações do atendimento dessas tutoras aos alunos, o material do curso, as aulas do professor da disciplina disponíveis no ambiente virtual e a avaliação final dos estudantes.

A análise dos dados revelou que as tutoras não dominavam os conteúdos geométricos ensinados. Os autores apontaram que não podem afirmar que os estudantes compreenderam esses conteúdos e indicaram a revisão da maneira como esses tutores são selecionados.

Viseu, Menezes e Almeida (2013) apresentaram em sua investigação o conhecimento de professores do 1° ciclo do ensino básico sobre geometria e seu ensino. Buscaram investigar o conhecimento do conteúdo geométrico desses professores e compreender as perspectivas sobre o ensino nesse nível de escolarização.

Segundo os autores, a pesquisa teve caráter quantitativo e qualitativo, em que utilizaram como instrumentos de coleta de dados questionários e um teste baseado nos manuais escolares e nos relatórios do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA). Esse estudo foi realizado com 14 professores.

Os resultados demonstraram que a formação do professor apresenta lacunas referentes aos conhecimentos geométricos, como citam Viseu, Menezes e Almeida (2013, p. 175):

> [...] não reconhecem a mediatriz como sendo o lugar geométrico formado pelos pontos equidistantes dos extremos de um segmento de reta. Nas propriedades dos quadriláteros, a maioria não mobiliza o conceito de simetria nem as relações entre as diagonais.

E, com relação ao ensino de Geometria, as respostas indicaram a valorização de estratégias centradas no professor e na solução de exercícios pela repetição. Além disso, a pesquisa evidenciou que os conhecimentos superficiais dos conteúdos se refletem na forma de ensinar a seus alunos.

Com o objetivo de investigar os conhecimentos matemáticos relacionados ao eixo Espaço e Forma, Barros e Sampaio (2014) desenvolveram uma pesquisa de doutorado com licenciandos de um curso a distância de Pedagogia.

Depois de um estudo piloto, utilizaram como fonte de dados algumas atividades que foram selecionadas e resolvidas por 47 estudantes desse curso. Além das atividades, os pesquisadores pautaram-se também em um questionário que buscou identificar, nos materiais utilizados na disciplina e nos registros das discussões nos fóruns, as concepções sobre matemática, seu ensino e sua aprendizagem.

Esse estudo indicou que os estudantes, futuros professores, ao resolverem as atividades, apresentaram dificuldades quanto à identificação de sólidos geométricos, de figuras planas, como os quadriláteros, e de suas propriedades, além de relações entre seus lados, como paralelismo, perpendicularismo e congruência.

Por fim, Turgt, Yenilmez e Anapa (2014) investigaram habilidades e dificuldades de estudantes de um curso de formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental com os conceitos de simetria e rotação de figuras geométricas. Participaram dessa pesquisa 32 estudantes de uma universidade turca, que estavam no primeiro e no quarto período do curso. Como instrumento de coleta de dados foi utilizado um teste com problemas que envolviam simetria e rotação.

Os resultados indicaram que os professores têm dificuldades nesses conteúdos geométricos, principalmente, para representar uma rotação de acordo com um eixo dado e também para encontrar o eixo de simetria. Ainda evidenciaram dificuldades nos conceitos de ângulos e de direção.

Em todas essas pesquisas são apontadas as dificuldades que professores ou futuros professores demonstraram com relação à geometria e, na pesquisa de

D'Antonio e Pavanello (2013), esses mesmos aspectos são percebidos em duas tutoras de um curso a distância.

Compreendemos que mais importante que identificar essas dificuldades é refletir e questionar sobre o que fazer a partir disso. Concordamos que é necessário fazer essa identificação, desde que seja para promover mudanças nas grades curriculares ou nas propostas metodológicas das disciplinas dos cursos de formação inicial; ou ainda para propor formações continuadas para os professores.

Outros dois trabalhos abordam reflexões sobre a participação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental em grupos de estudos sobre a geometria.

Marquesin e Nacarato (2011, p. 104) explicitaram como objetivo:

> [...] apresentar o movimento – entre o saber dos conteúdos em geometria e o saber da prática – produzido por professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, participantes de um grupo de trabalho colaborativo no interior da escola, ao trabalhar com esses conteúdos.

Participaram dessa pesquisa, que se desenvolveu a partir de um grupo de trabalho colaborativo, quatro professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental e uma coordenadora.

Para as autoras (2011, p. 103), a experiência proporcionada pelo movimento do grupo possibilitou que "de um desconhecimento da geometria como componente curricular, as professoras passaram por um período de vivência empírica da geometria para, posteriormente, a partir da prática, (re)significarem seus saberes profissionais em geometria".

Nesse processo experienciado pelo grupo foram fundamentais as leituras teóricas realizadas no grupo, as experiências de sala de aula trazidas pelas professoras e a escrita de narrativas.

Barbosa e Ferreira (2013) também tratam da mesma temática. Essas autoras tiveram como objetivo investigar a mobilização de saberes relacionados ao pensamento geométrico por uma professora que participou de um grupo de estudos.

As autoras desenvolveram uma pesquisa qualitativa baseada em um estudo de caso, do qual participaram três professoras que ensinavam matemática nos anos iniciais. Os registros produzidos pelas professoras, os diários de campo das pesquisadoras, as entrevistas e as gravações dos encontros foram as fontes de

dados. Nesse artigo, as autoras apresentaram e discutiram os dados de uma única professora.

As reflexões indicaram que a professora demonstrou conhecer as propriedades de figuras e orientação espacial, mas sem utilizar os termos geométricos apropriados. Além disso, ela desenvolveu habilidades relacionadas à visualização e à representação a partir das atividades no grupo. As autoras concluíram que houve o desenvolvimento do pensamento geométrico da docente.

Em contraposição às investigações anteriores, esses dois estudos demonstraram propostas de formação continuada que permitem que os professores aprendam e ressignifiquem os conteúdos geométricos ensinados nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Marquesin e Nacarato (2011) revelam que as professoras, inicialmente, tiveram que conhecer mais sobre geometria para, em seguida, transformar suas práticas, demonstrando que esse processo não é simples e, tampouco, rápido. Na mesma direção, o estudo de Barbosa e Ferreira (2013) indica que houve aprendizagens por parte da professora. Essas pesquisas pautam-se nas possibilidades do trabalho em grupos de estudos.

Apresentamos, por fim, um trabalho que discute a utilização da tecnologia, no caso o *software* Klogo, em uma formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Silva e Scherer (2014, p. 182) tiveram como objetivo "analisar reflexões de professores sobre o ensino da geometria plana nos anos iniciais do Ensino Fundamental e o uso do software Klogo ao participarem de uma ação de formação continuada para o uso dos laptops educacionais".

Assim, desenvolveram uma pesquisa qualitativa em que as gravações dos encontros presenciais e o registro no ambiente virtual de aprendizagem foram ~~as~~ fontes de dados. Os participantes foram 15 professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma rede municipal de ensino.

As autoras indicaram que para que ocorram mudanças na prática docente é preciso que sejam oferecidas propostas de formação utilizando as tecnologias digitais e, que isso ocorrerá a partir da reflexão dos professores na prática e sobre ela. Além disso, dizem que

> [...] ao vivenciar atividades que envolviam conceitos de quadriláteros e triângulos, e posteriormente planejando e desenvolvendo atividades com seus alunos a partir da proposta de formação, [um professor] passou a acreditar na potencialidade do software Klogo para o ensino da geometria plana (SILVA; SCHERER, 2014, p. 200- 201).

Percebemos, nessa pesquisa, alguns apontamentos que podem ser pensados para a formação docente e, de modo geral, concluímos que mudanças nas práticas do professor podem ocorrer, desde que eles reflitam na prática e sobre ela.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A análise dos artigos dos periódicos da área de Educação Matemática evidencia que em um período de 14 anos foram publicados apenas 10 artigos sobre a temática tratada neste artigo, demonstrando ainda a necessidade de pesquisas sobre a formação do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental em geometria.

De modo geral, os artigos discutiram as dificuldades de estudantes, futuros professores, ou de professores, no que concerne ao ensino de geometria. Mesmo os artigos que dizem abordar as concepções sobre geometria, seu ensino e aprendizagem, tratam com bastante ênfase das dificuldades para ensinar e para a compreensão dos conceitos e dos conteúdos geométricos.

Nessa perspectiva, compreendemos que esses estudos não podem levar à culpabilização dos professores por não ensinarem geometria. Antes, devem conduzir a mudanças na formação inicial e a propostas de cursos de formação continuada que abordem a geometria em uma perspectiva diferente daquela que alguns viveram durante sua trajetória escolar pautada na axiomatização.

As propostas de formação em grupos de estudos colaborativos evidenciam suas possibilidades, nas pesquisas discutidas neste artigo, em que os professores se colocaram no movimento de aprender, compreender e ressignificar seus conhecimentos geométricos. Nessa mesma perspectiva, a pesquisa com o Klogo demonstrou que os docentes podem promover mudanças em suas práticas, se refletirem nela e sobre ela.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, C. P.; FERREIRA, A. C**. Mobilizando o pensamento geométrico em um grupo de estudos: o caso da professora Vanda.** Boletim GEPEM, Rio de Janeiro, n. 62, 55-69, jan./jul. 2013.

BARRANTES, M.; BLANCO, L. J. **Caracterização das concepções dos professores em formação sobre ensino-aprendizagem da geometria**. Zetetiké, Campinas, v. 14, n. 25, p. 65-92, jan./jun. 2006.

BARROS, R. M. O.; SAMPAIO, H. R. **O conhecimento matemático sobre os descritores "espaço e forma" de licenciandos em um curso de Pedagogia na modalidade a distância: resultados parciais**. RPEM, Campo Mourão, v. 3, n. 4, 203-222, jan./jun. 2014.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994. 336p.

CALADO, S. S.; FERREIRA, S. C. R. **Análise de documentos**: método de recolha e análise de dados. 2004. 13p. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf>. Acesso em: 02 set. 2011.

CARNEIRO, R. F.; PASSOS, C. L. B. Matemática nos Anos Iniciais. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 977-984, out./dez. 2014.

D'ANTONIO, S. C.; PAVANELLO, R. M. **A formação geométrica em um curso de licenciatura para os anos iniciais do ensino fundamental a distância da UEM**. RPEM, Campo Mourão, v. 2, n. 3, p. 134-157, jul./dez. 2013.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em educação matemática**: percursos teóricos e metodológicos. Campinas: Autores Associados, 2006. 226p.

GUIMARÃES, S. D.; VASCONCELLOS, M.; TEIXEIRA, L. R. M. **O ensino de geometria nas séries iniciais do Ensino Fundamental: concepções dos acadêmicos do Normal Superior**. Zetetiké, Campinas, v. 14, n. 25, p. 93-106, jan./jun. 2006.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LEME DA SILVA, M. C. **A geometria escolar e o Movimento da Matemática Moderna: em busca de uma nova representação**. In: FLORES, C.; ARRUDA, J. P. (Org.). A Matemática Moderna nas escolas do Brasil e de Portugal: contribuição para a história da educação matemática. São Paulo: Annablume, 2010. p. 65-88.

LOPES, A. R. L. V. et al. **Professoras que ensinam matemática nos anos iniciais e a sua formação**.Linhas Críticas, Brasília, v. 18, n. 35, 2012, p. 87-106. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193523804007>. Acesso em: 08 jun. 2016.

LORENZATO, S. Por que não ensinar Geometria? **Educação Matemática em Revista,** v. 3, n. 4, p. 3-13, 1995.

MARQUESIN, D. F. B.; NACARATO, A. M. **A prática do saber e o saber da prática em geometria: análise do movimento vivido por um grupo de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental.** Zetetiké, Campinas, v. 19, n. 35, p. 103-137, jan./jun. 2011.

NACARATO, A**. A formação matemática das professoras das séries iniciais: a escrita de si como prática de formação**. Bolema, Rio Claro, v. 23, n. 37, p. 905-930, dez. 2010.

NACARATO, A. M.; PASSOS, C. L. B. **A geometria nas séries iniciais**: uma análise sob a perspectiva da prática pedagógica e da formação de professores. São Carlos: EDUFSCar, 2003.

NACARATO, A. M.; PASSOS, C. L. B.; CARVALHO, D. L. **Os graduandos em pedagogia e suas filosofias pessoais frente à matemática e seu ensino.** Zetetiké, Campinas, v. 12, n. 21, p. 9-33, 2004. Disponível em: <http://ojs.fe.unicamp.br/ged/ zetetike/article/view/2471>. Acesso em: 24 maio 2016.

PASSOS, C. L. B. **Formação matemática de professores dos anos iniciais**. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 11., 2013, Curitiba. Anais**...** Curitiba, 2013. p. 1-13.

PAVANELLO, R. M. **O abandono de ensino de geometria**: uma visão histórica. 1989. 201f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1989.

RABAIOLLI, L. L.; STROHSCHOEN, A. A. G. **A formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental e o ensino da geometria**. REVEMAT, Florianópolis, v.08, p. 63-78, dez. 2013.

SILVA, L. Q.; SCHERER, S. **Formação continuada de professores que ensinam matemática nos anos iniciais e o uso de laptops: reflexões sobre práticas com o klogo**. RPEM, Campo Mourão, v.3, n.4, p. 181-202, jan./jun. 2014.

TURGUT, M.; YENILMEZ, K.; ANAPA, P**. Symmetry and rotation skills of prospective elementary Mathematics teachers.** Bolema, Rio Claro, v. 28, n. 48, p. 383-402, abr. 2014.

VISEU, F.; MENEZES, L.; ALMEIDA, J. **Conhecimento de geometria e perspectivas de professores do 1° ciclo do ensino básico sobre o seu ensino**. REVEMAT, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 156-178, 2013.

PROJETO RODA DE LEITURAS: FORMANDO LEITORES

Fernanda Gonçalves Doro[1]

APRESENTAÇÃO

O presente relato apresenta a experiência vivenciada no *Projeto Roda de Leituras* desenvolvido com alunos da Educação Infantil e dos primeiros Anos do Ensino Fundamental. A relevância desse projeto advém do fato de se constituir em um trabalho estruturado que visa a formação de leitores efetivos. Nesse sentido, os alunos participaram de encontros quinzenais, objetivando exercício da leitura e a participação do grupo nesse processo. Objetivamos incentivar o ato de ler e de criar o hábito da leitura por prazer. Diversas estratégias foram realizadas a fim de que essa prática pudesse se tornar essencial entre as atividades diárias dos alunos e que as experiências vivenciadas na escola tivessem significado especial em suas memórias.

CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

O *Projeto Roda de Leituras* vem sendo desenvolvido no turno da tarde, em turmas da Educação Infantil ao 5° ano do Ensino Fundamental, numa escola da rede pública municipal de Juiz de Fora, desde abril de 2014 a presente data. Neste contexto, atualmente, 18 turmas são atendidas, pelo período de uma hora, em encontros quinzenais, sendo desenvolvidas atividades com diferentes formas de leitura e gêneros textuais.

A escola na qual o projeto vem sendo desenvolvido está localizada num bairro da periferia do município de Juiz de Fora, às margens da BR 267, distante, mais ou menos, 30 quilômetros do centro comercial da cidade. Atualmente, há cerca de 800 (oitocentos) alunos moradores do próprio bairro, que possui cerca de 7 mil habitantes, e de localidades próximas, funciona nos três turnos (matutino, vespertino e noturno). No primeiro turno, funcionam a Educação Infantil e o Ensino

[1] Professora do Projeto Roda de Leituras da Escola Municipal Padre Wilson, Pedagoga, Especialista em Educação Infantil e Mestre em Educação.

Fundamental (5º ao 9º ano); no segundo turno a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e, finalmente, no terceiro turno é oferecida a Educação de Jovens e Adultos (EJA). A escola, além de seu papel de instituição educacional, assume também a função de propagadora de cultura e lazer, por isso mantém laços estreitos com a comunidade. Os professores da escola demonstram muito interesse pelo projeto e buscam trabalhar em parceria, propiciando uma maior articulação entre o projeto e as experiências vivenciadas na escola.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O termo leitura é compreendido neste contexto como um fenômeno que não se esgota no processo de decodificação da palavra, nem mesmo se encerra na compreensão do texto escrito.

Consideramos as interpretações que o ser humano faz da realidade a sua volta um importante exercício de leitura, bem como o resgate de cheiros, formas, vozes, melodias e sensações (Yunes, 2009). Dessa forma, fazer leitura é exercício possível a todos os indivíduos.

> Ler é inscrever-se no mundo como signo, entrar em cadeia significante, elaborar continuamente interpretações que dão sentido ao mundo, registrá-las com palavras, gestos, traços. Ler é significar e, ao mesmo tempo, tornar-se significante (YUNES, 2009, p.35).

O exercício da leitura é realizado constantemente na vida do sujeito, como por exemplo, ao observar o meio em que está inserido, pois conforme Paulo Freire (2005, p.11), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”.

A partir das experiências que o ser humano vive, novas e incontáveis leituras surgirão, com funções e sentidos muito variáveis. E, assim, o ser humano aprende a distinguir, a analisar, a criticar e a comparar situações e contextos e os movimentos realizados no exercício da leitura de mundo serão a base para novas experiências em contextos de leitura mais complexos.

Ler um texto escrito

A leitura do texto escrito exerce diversas funções, tais como lazer, entretenimento, informação, inclusão social, aquisição cultural e transformação social e muitas outras, de acordo com o contexto em que é realizada. Por meio da leitura o indivíduo é capaz de se informar, refletir, interagir politicamente e participar da constante evolução do mundo a sua volta.

Para que o sujeito possa realizar a leitura de um texto escrito, obviamente, é necessário que esteja alfabetizado. Magda Soares (2003) considera alfabetizada a pessoa que é capaz de ler, escrever, interpretar o texto escrito em seu contexto e utilizar as habilidades de leitura e escrita para fins sociais. Sendo assim, o exercício da leitura do texto escrito vai além do processo de decifração do código escrito, pois é necessário compreender o texto e contextualizá-lo. Além disso, conforme Soares (2003) e Freire (2005), a leitura do texto escrito é instrumento de cidadania, pois ao adquirir as habilidades necessárias para seu uso social, o sujeito tem em mãos uma ferramenta importante na interação com a realidade.

Ainda sobre o exercício da leitura do texto escrito, compreendemos que, nesse processo, diversos fatores internos são processados. Segundo Kleiman (2002), durante a leitura, o sujeito utiliza o conhecimento adquirido ao longo de suas experiências, além dos conhecimentos linguístico e textual. Este fenômeno é conhecido como *leitura interativa* que, segundo a autora, ocorre "porque o leitor justamente utiliza diversos níveis de conhecimento que interagem entre si" (Kleiman, 2002, p.13). A leitura de mundo, o resgate de memórias, sensações e experiências contribuem para a formação de um sentido para o texto. "O ato de ler, assim, carrega para um encontro intersubjetividades e memórias várias que se interpenetram e resultam na interpretação" (Yunes, 2009, p. 44).

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

O *Projeto Roda de Leituras* consistiu em reunir os alunos de uma turma, geralmente no ambiente da sala de leitura, dispostos em círculo, sentados em cadeiras para a realização da leitura. O tempo de duração de cada encontro era de aproximadamente uma hora. O objeto de leitura era bastante diversificado, visto que,

conforme exposto anteriormente, a visão de leitura em nossa concepção é ampla e compreende desde textos escritos (dos mais variados gêneros) a objetos, passando por ilustrações, filmes, músicas, obras de arte etc.

Ao utilizarmos um livro ou um texto, a leitura pode ser realizada de diversas maneiras: a professora faz a leitura enquanto os alunos a acompanham silenciosamente, pois o texto é distribuído a todos; cada um dos alunos lê um parágrafo ou página; todos os alunos lêem juntos; um aluno faz a leitura e os demais o acompanham.

Quando eram trabalhadas as ilustrações, todos os alunos podiam manifestar as suas leituras, os interessados levantavam uma das mãos e eram solicitados para que pudessem fazer suas colocações. Em relação aos objetos e obras de artes, deixávamos que todos tocassem e observassem, posteriormente abrimos espaço para que pudessem tecer comentários sobre suas percepções.

Dentro dessa concepção, buscamos junto ao grupo de alunos, a construção de um ambiente propício à leitura e sua apreciação, levando-os a exercerem atitudes adequadas com o espaço e o tempo, como respeitar o momento de leitura, tecer comentários nos momentos oportunos, manter uma postura correta no recinto, respeitar a opinião dos demais, manter a concentração durante a atividade.

Após a leitura, era aberto um espaço para a discussão, neste momento, o aluno tinha a oportunidade de expressão e a possibilidade de falar sobre seu cotidiano, de sua própria vida, sendo assim possível articular meios de trabalhar a formação da identidade e de sua autoestima.

O empréstimo e troca de livros acontecia nos últimos trinta minutos de cada encontro. Esta atividade era conduzida de maneira a incentivar o hábito da leitura e dar continuidade ao trabalho desenvolvido na escola. Diversos livros de literatura eram expostos para a apreciação dos alunos. Neste momento, os alunos podiam folhear diversas obras, observar as ilustrações, capas e contracapas, pedir a opinião dos colegas e professoras para que pudessem fazer a escolha do livro que levariam para casa. O empréstimo era realizado no momento da aula para todos os alunos da sala, o prazo de entrega era de até 14 dias, ou seja, no próximo encontro do Projeto. Os alunos que terminarem a leitura antes desse prazo podem procurar a sala de leitura para entrega e retirada de nova obra.

Um dos trabalhos desenvolvidos pelo Projeto, que criou bastante expectativa nos alunos de 4° e 5° anos, no ano letivo de 2014, foi a leitura do livro “Dossiê Saci”. O livro de Margarete Marinho que foi uma pesquisa aprofundada da história desse personagem do folclore brasileiro. A leitura, preparada anteriormente pela professora, transportava os alunos a uma esfera de mistérios e suspense. Durante todo o tempo, os alunos mostravam-se no limite entre a fantasia e o imaginário; ao mesmo tempo em que duvidavam, acreditavam na curiosa vida desse menino travesso.

Outra atividade aconteceu com os alunos do 1° ao 3° ano, no ano letivo de 2014, e os deixaram encantados. Eles receberam uma carta e um pequeno baú com alguns objetos de estima da sereia Iara. Na carta, a personagem explicava por que não compareceria ao encontro, pois não poderia, ficar fora d’água por muito tempo, explicava a necessidade de economizar água e energia elétrica e fazia um apelo para que todas as crianças preservassem a natureza.

No Projeto, também aconteciam os momentos de contação de histórias, sendo uma atividade programada, com horários pré-organizados. Cada turma dirigia-se separadamente à sala de leitura, que era previamente preparada com personagens e cenários de acordo com o texto escolhido e, por um período aproximadamente de 30 minutos desenvolvia-se a atividade. Além disso, existia uma vestimenta específica para os dias de contação de histórias, um macacão colorido e muito alegre. Os alunos apreciavam muito este momento e se mostravam instigados a realizarem a leitura do texto trabalhado pela professora. Além da contação de histórias dentro da sala de leitura, as atividades de leitura puderam se estender por todo o ambiente escolar.

Extrapolando o espaço da Sala de leitura

Ao trabalhar com os alunos o gênero textual “conto de fadas”, foi preciso expandir a costumeira roda de cadeiras para além da sala de leitura. No conto “Chapeuzinho Vermelho”, todo o ambiente escolar foi envolvido na trama, pois os alunos participaram do enredo, caminhando pela escola, seguindo placas e pistas, a história era narrada pela professora com a ajuda dos alunos. Foram confeccionadas fantasias para que as crianças interpretassem os personagens. A escolha dos

alunos foi feita por meio de sorteio, pois todos queriam protagonizar a história. Lobo, Vovozinha, Chapeuzinho Vermelho e Lenhador, os sorteados, muito contentes, pareciam incorporar os personagens e seguiam contentes dramatizando e encantando a todos.

No desenrolar da história, as crianças eram incentivadas a utilizar a imaginação e a fazerem o percurso que chapeuzinho vermelho faria, de acordo com a história narrada. Vale lembrar que à história já conhecida foram acrescentadas novas aventuras, porém, tomando-se o cuidado de não afetar a essência do enredo já consagrado.

Por toda a escola havia placas com setas, direcionando os alunos à casa da vovó. Assim, os alunos passavam por uma ponte sobre o rio de águas escaldantes (dois bancos atravessados sobre o pátio), passavam por uma ribanceira, cuja queda levava todos ao vale dos crocodilos assassinos (o lado de fora da grade da rampa de acesso).

Um lindo painel com imagem de uma floresta e pegadas do lobo mau também indicava uma pista, era preciso saber por onde o lobo passava para alertar a menina e por fim, a chegada à casa da vovozinha: a sala de leitura. Neste local os personagens desenvolveram o famoso diálogo:

_ *Vovó, pra que esses olhos tão grandes?*
_ *São para te ver melhor minha netinha...*
_ *E essas orelhas tão grandes?*
_ *São para te escutar melhor, querida...*
_ *Vovó para que uma boca tão grande?*
_ *É pra te comer....*

E para finalizar a narrativa, o lenhador aparecia, salvando a menina e a sua avó das garras do lobo.

Para contar a história da Bela Adormecida, foi enviado previamente um bilhete pedindo aos alunos do segundo ano do Ensino Fundamental que trouxessem um travesseiro ou almofada para o próximo encontro. Todos os alunos ficaram curiosos e muito entusiasmados e a maioria atendeu ao pedido da professora. No dia e horário marcados, lá estavam os alunos com seus travesseiros e almofadas

querendo descobrir o que iria acontecer. Ao adentrarem no espaço da sala de leitura, não havia a costumeira roda de cadeiras, mas um imenso cenário que representava o quarto de dormir da princesa Aurora. A contação de histórias aconteceu com todos deitados nos tatames forrados por tecidos, no chão da sala de leituras. Estrelas enfeitavam a sala, em móbiles fixados no teto. Foi uma aventura inesquecível.

AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS

Notamos, em experiências anteriores, que somente a proposta de leitura fora da escola por meio de empréstimo de livros, não alcançava a meta desejada em relação à criação do hábito da leitura em nossos alunos. Os empréstimos eram feitos regularmente a cada duas semanas aos alunos do Ensino Fundamental (1° ao 5° ano), porém, não existia nenhum trabalho de incentivo à leitura e formação de leitores, não sendo, assim, possível dar continuidade à atividade. Os alunos, muitas vezes, admitiam não terem lido os livros por diversos motivos: falta de interesse; esquecimento; por não terem auxílio em casa; falta de domínio do texto escrito, pois grande parte ainda não dominava a leitura da palavra escrita. Dessa forma, passamos a entender que o ato de ler deveria iniciar dentro do ambiente escolar.

Acreditamos que o *Projeto Roda de Leituras* tornou-se uma agradável atividade dentro do espaço escolar. Os encontros, notadamente, são momentos prazerosos, de intensa troca e construção de experiências. As leituras realizadas contribuem para que os alunos ampliem seus pensamentos, reflitam suas identidades e desenvolvam a compreensão da palavra escrita. Dessa forma, tornou-se, ainda, uma contribuição ao trabalho realizado em sala de aula.

Atualmente, percebemos a motivação dos alunos ao participarem das atividades do Projeto. Seja na Sala de leitura ou nos encontros pelos corredores da escola, nossos leitores, das mais diferentes turmas, procuram saber se haverá encontro no presente dia: - *Tia, hoje tem?* Perguntam felizes, com vontade e interesse em participar.

Houve um aumento considerável no número de empréstimos de livros e ao final das aulas, uma fila de alunos interessados em levar um livro para casa, forma-

se na porta da sala de leituras. Sabemos que essa reação é o resultado positivo de um trabalho bem elaborado, criativo e de muita dedicação.

Apresentamos neste relato algumas das atividades já realizadas que movimentaram o espaço escolar levando os alunos a um contato diferenciado com o ato de ler. O projeto continua a ser desenvolvido, na busca de ações que visem o incentivo ao hábito e a apreciação da leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tarefa de desenvolver o *Projeto Roda de leituras* é, não somente uma realização profissional, mas também uma satisfação pessoal, mesmo porque ambas se confundem na subjetividade do indivíduo que coloca o seu trabalho num dos pilares que sustenta a essência de sua sobrevivência. A importância de leitores efetivos, ativos, críticos já é bastante conhecida na sociedade atual. À escola foi atribuída a função de formar leitores e essa inevitável tarefa foi abraçada com o compromisso na busca de compreensão a cerca do trabalho e na busca de estratégias para a efetivação da missão de formar leitores.

Reconhecemos que o contato com os alunos, no momento dos encontros do projeto, ocorre de maneira diferenciada em relação ao que já conhecemos no trabalho em sala de aula. Notamos uma atmosfera alegre, os alunos apresentam-se receptivos, mostram-se muito ansiosos pelas novidades, querem participar, querem ser ouvidos, querem expor suas ideias e seus sonhos e encontram espaço e tempo para tudo isso. Diante da experiência vivenciada começamos a refletir na possibilidade de mudança na realidade, na transformação do mundo. Precisamos estar atentos, enxergar nas entrelinhas e ouvir as mais ínfimas vozes, para que compreendamos o que fazer e como fazer. Utopia? Talvez, porém, a utopia, muitas vezes, é necessária para que possamos continuar a caminhar.

REFERÊNCIAS

AMARILHA, Marly. Literatura e oralidade: escrita e escuta. In: FERREIRA, Lucelena (orgs.) **Por que ler?: perspectivas culturais do ensino da leitura**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010. p. 89-110

BETTEELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 46. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GARCIA, Pedro Benjamin. Literatura e identidade: tecendo narrativas em rodas de leitura. In: FERREIRA, Lucelena (orgs.) **Por que ler?: perspectivas culturais do ensino da leitura.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2010. p. 67-87

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 2002.

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004. Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004. Disponível em: http://www.uab.ufjf.br/file.php/2521/roxane_rojoLetramento_e_capacidades_de_leitua_para_a_cidadania.pdf - Acesso em 21/09/2009

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

YUNES, Eliana. **Tecendo um leitor: uma rede de fios cruzados**. Curitiba: Aymaré, 2009.

VIDA DE INSETO: MOSCA OU PERNILONGO?

Gleice Aparecida de Menezes Henriques[1]

APRESENTAÇÃO

As exposições contidas neste relato partiram de uma demanda levantada pelos alunos do ciclo de alfabetização, do qual sou professora. A partir da curiosidade manifestada pelos meus alunos elaborei um trabalho didático sobre os insetos, em especial, sobre a mosca e o pernilongo. O objetivo desse trabalho foi proporcionar às crianças a construção de conhecimentos sobre a vida do mosquito/pernilongo, bem como compreender como suas características afetam a vida no planeta valorizando assim, sua presença no meio ambiente.

Desenvolvi uma atividade de investigação que teve como base a pesquisa e o trabalho coletivo. Através da interdisciplinaridade foi possível propor momentos de reflexão sobre a leitura, escrita, meio ambiente, insetos e também sobre as zonas rural e urbana.

CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA E DA TURMA

A turma na qual desenvolvi as atividades era composta por 21 alunos de em média 7 anos. Eram crianças comunicativas, curiosas e criativas e participavam ativamente das aulas levantando hipóteses diversas sobre os conteúdos e assuntos abordados. A maioria dessas crianças partilhavam de contextos sociais difíceis e encontravam na escola um refúgio, um lugar onde podiam ser ouvidas e valorizadas.

As atividades sobre o mosquito/pernilongo iniciou-se por causa da curiosidade dos alunos do Ciclo Inicial de Alfabetização (2º ano) de uma Escola Estadual. A escola faz parte da Rede Estadual de Ensino da cidade de São João Nepomuceno e está localizada em um bairro de periferia da cidade. O bairro em questão é marcado por forte violência e inúmeras questões de vulnerabilidade

[1] Professora Efetiva da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais. Pós-graduada em supervisão escolar e psicopedagogia. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Email gleiceufjf@gmail.com

A escola atende todo o Ensino Fundamental e aos três anos do Ensino Médio. No total são 22 turmas, com 597 alunos. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental são 5 turmas, uma para cada ano de escolaridade.

A maioria das professoras do ensino fundamental é efetiva com pós-graduação e trabalham há mais de 3 anos na escola.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A sequência didática pode partir de qualquer contexto de ensino e "abranger diferentes aprendizagens, mas o foco de articulação é o que dá a sequência a noção de totalidade" (BRASIL, 2012, p. 22). Tal noção garante aos alunos uma aprendizagem mais real, que se aproxima mais de suas inquietações cotidianas.

Nesse sentido, entendemos que

> [...] sequência didática consiste em um procedimento de ensino, em que um conteúdo específico é focalizado em passos ou etapas encadeadas, tornando mais eficiente o processo de aprendizagem. Ao mesmo tempo, a sequência didática permite o estudo nas várias áreas de conhecimento do ensino, de forma interdisciplinar. (BRASIL, 2012, p. 27)

Com relação às ciências, Nigro (2012, p.72) destaca que trabalhar com esse tópico curricular em sala de aula, significa explorar diversas situações nas quais os alunos possam se portar como verdadeiros cientistas. Ao abordar procedimentos de observação, registro e análise aguça-se a curiosidade e a criatividade na construção do conhecimento científico pelas crianças.

Assim, trouxe para dentro da sala de aula as vivências de meus alunos e, tendo-as como ponto de parida, elaborei uma sequência didática que contemplasse a curiosidade, a imaginação e a investigação das crianças.

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES E FORMA DE AVALIAÇÃO

O trabalho com o mosquito pernilongo surgiu a partir da inquietação dos meus alunos do 2º ano. Certo dia, um colega de sala chegou à aula com os braços

picados por pernilongo. As crianças começaram a conversar entre si sobre o fato. Relataram que em suas casas existia o inseto e o que os pais faziam para que eles não fossem picados. Percebendo o andamento da conversa deixei que continuassem e fui aos poucos me introduzindo no assunto.

Neste momento, chamei à atenção dos alunos para cada informação que eles traziam e comecei a organizar suas falas em algumas anotações no quadro. Inicialmente perguntei às crianças o que elas já sabiam sobre o mosquito. As crianças foram relatando várias informações: *"Tia, eles tem os olhos enormes."; "Eles põem ovos"; "Eles chupam nosso sangue!"; "Eles voam".* Um dos alunos disse *"ele pousa na comida".* Com esse último comentário algumas crianças ficaram inquietas e relataram que pousar em nossa comida não seria uma atitude higiênica. Partindo desta conversa senti a necessidade de falar com as crianças também sobre a mosca, suas semelhanças e diferenças em relação ao pernilongo. Após esses registros, perguntei quais as curiosidades elas tinham a respeito dos insetos. Mais uma vez houve participação ativa na conversa e, à medida que iam falando, eu sintetizava no quadro todas suas curiosidades.

A partir desse momento percebi que seria necessário elaborar uma sequência didática sobre o Mosquito Pernilongo, que contemplasse as curiosidades levantadas pelas crianças e que permitissem, também, articular os conteúdos à realidade local.

A atividade didática desenvolvida com a turma teve seis momentos e os seguintes objetivos: conhecer algumas características sobre o mosquito pernilongo; incentivar a prática da pesquisa escolar; caracterizar espaços urbanos e rurais; introduzir conhecimentos acerca da cadeia alimentar; relacionar clima e meio ambiente com o aumento da população de mosquitos pernilongos na cidade; refletir sobre as mudanças na natureza; desenvolver habilidades referentes ao uso de novas tecnologias; incentivar a leitura.

O primeiro momento foi dedicado à conversa sobre o tema. Naquele momento, as crianças foram expondo suas curiosidades, seus conhecimentos sobre o inseto e eu, fui registrando e intervindo, quando necessário.

O momento seguinte foi dedicado a investigação. Levei os alunos ao laboratório de informática e propus que fizessem uma pesquisa na internet de imagens dos insetos. Inicialmente as crianças buscaram por pernilongos e, em seguida, por moscas.

Foto 1 –Aluno no Laboratório de Informática.



Acervo da autora

Pedi que observassem os olhos, o corpo, as asas, o número de patas - primeiro do pernilongo e depois da mosca. As crianças iam apontando as imagens no computador e fazendo comentários sobre acontecimentos em suas casas.

Enquanto olhavam as imagens da mosca e do pernilongo fui explicando alguns fatos sobre os insetos. As crianças foram ficando maravilhadas e cada vez observavam mais detalhes nas fotos que viam.

Para finalizar este módulo perguntei às crianças se era possível diferenciar uma mosca de um mosquito. Uma das crianças respondeu "*claro tia, eles são primos, mas são bem diferentes".* Achei ótima a analogia realizada pela criança e ressaltei algumas diferenças básicas entre os insetos (alimentação, hábitos noturnos e diurnos, etc.).

Este momento foi extremamente rico, porque pude explicar o que era uma ferramenta de pesquisa na internet e qual sua funcionalidade na construção de novos conhecimentos.

No terceiro momento propus que pensássemos sobre o porquê da incidência de moscas e pernilongos ser maior quando o clima está mais quente. As crianças levantaram muitas hipóteses e uma delas foi de que esses insetos não gostavam do frio. Aproveitando a fala deles expliquei que eles não sobrevivem a baixas temperaturas. Após essa conversa falamos um pouco sobre o tempo de vida dos mosquitos. Em seguida, propus um momento literário e contei a história "Matar sapo dá Azar". No entremeio da história pudemos conversar sobre cadeia alimentar e sobre zona rural e urbana.

No quarto momento, convidei as crianças para fazerem a caracterização dos ambientes rurais e urbanos, usando a tecnologia da lousa interativa. Iniciamos conversando sobre todas as informações colhidas no decorrer dos módulos referente à mosca e ao pernilongo. Em seguida, fizemos a montagem dos dois ambientes na lousa. Propus o seguinte questionamento: *onde vocês acham que tem mais mosca e pernilongo: na cidade ou nos sítios?* Após muitas hipóteses e controvérsias, uma das crianças disse: "*tia, nos dois lugares tem mosca e tem pernilongo, só que na roça é um lugar melhor deles morarem, eles só vêm pra cá quando está muito quente."* A fala dessa aluna nos levou a discutir a questão da preservação da natureza para o bem estar de todos os animais e também dos seres humanos.

Foto 2 – Aluno utilizando a lousa interativa.



Acervo da autora

No quinto momento levei para sala de aula o poema de Cecília Meireles "O mosquito escreve". Trabalhei alguns aspectos da alfabetização e do letramento. Lemos e relemos o cartaz com o poema, conversamos sobre a estrutura do texto, seus versos, suas estrofes e analisamos o aspecto poético do texto. Estudamos a estrutura da palavra: PERNILONGO, contamos suas letras e sílabas e, trabalhamos, nesse momento, a consciência fonológica de algumas palavras do texto.

Foto 3 – Aluna ilustrando a poesia de Cecília Meireles



Acervo da autora

Fizemos uma analogia do mosquito com as crianças, que, assim como o mosquito, já sabiam escrever. Quando terminamos de ler uma das alunas propôs que ilustrássemos o cartaz da sala. Acolhi a sugestão e cada criança pôde dar sua contribuição artística.

Para finalizar a sequência propus que tentassem capturar uma mosca e trouxessem o inseto em um potinho furado na próxima aula. Para minha surpresa apenas uma das 21 crianças conseguiu capturar a mosca. De posse do inseto fizemos uma roda de conversa sobre o que foi estudado até o momento. As crianças puderam observar o inseto de perto. Conversamos sobre a higiene dos alimentos e sobre os males que alguns insetos podem causar à vida humana. No entremeio da conversa, pontuamos sobre a necessidade de se respeitar todos os seres vivos da natureza. As crianças decidiram que o mais correto seria soltarmos a mosca na natureza, de maneira que ela pudesse completar seu ciclo alimentar juntamente com outros animais.

Assim, a sequência foi finalizada com a roda de conversa e discussão sobre a preservação dos bens naturais. As crianças socializaram suas opiniões e impressões sobre todo o trabalho desenvolvido.

A avaliação das crianças nesse trabalho se deu através de alguns critérios chaves a respeito de suas participações nas atividades. Procurei avaliar a postura dos alunos mediante os momentos de trabalho individual e coletivo; se houve empenho por parte dos mesmos em realizar as atividades e também se conseguiram construir novos conhecimentos sobre o mundo que os cerca.

AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS

Percebi que, os objetivos foram alcançados, pois houve interesse e participação intensa dos alunos, refletimos em cada uma das atividades sobre aspectos que se mostraram relevantes para as crianças. A cada conhecimento construído e partilhado, no rosto de meus alunos um sorriso demonstrava o interesse e o envolvimento.

As crianças entenderam algumas características físicas da mosca e do pernilongo, bem como puderam distinguir diferentes ambientes nos quais eles estão presentes na natureza. Compreenderam o ciclo de vida destes insetos e conseguiram relacionar a existência das moscas e dos pernilongos com o clima e a higienização dos ambientes.

Um aspecto que marcou a experiência dos alunos foi o momento de realização da pesquisa na internet, isso porque durante as outras atividades as crianças sempre faziam referência à atividade realizada no laboratório de informática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi muito gratificante, para mim, enquanto professora, realizar esta sequência didática com meus alunos. As crianças se mostram receptivas a todas as propostas e desempenharam suas tarefas com muito afinco. A curiosidade delas me impulsionou a inovar minha prática e promover um encontro de ferramentas pedagógicas e tecnológicas em prol de um aprendizado contextualizado e significativo.

No momento da realização deste trabalho didático, participava do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)[2]e as orientações deste programa foram de fundamental importância em todos os momentos aqui expostos. Muitas reflexões propostas foram embasadas nas discussões realizadas em nossos encontros de formação.

[2] Curso de formação continuada, promovido pelo Ministério da Educação, destinado a professores alfabetizadores das escolas públicas brasileiras.

Foi muito interessante trabalhar com esta proposta, pois pude articular vários conhecimentos de maneira que o resultado foi um trabalho contínuo sem fragmentação, no qual relacionávamos produção escrita, percepção de quantidade, espaço, forma, meio ambiente, etc.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem**. Ano 2, unidade 1 Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: **a heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização**. Ano 02, unidade 07. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: **saberes matemáticos e outros campos do saber**. Unidade 08. Brasília: MEC, SEB, 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Interdisciplinaridade no Ciclo de Alfabetização.** Unidade 03. Brasília: MEC, SEB, 2015.

PESSOA, Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves. Interdisciplinaridade no Ciclo de Alfabetização: o trabalho com sequência didática. In_____BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Interdisciplinaridade no Ciclo de Alfabetização.** Unidade 03. Brasília: MEC, SEB, 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o ciclo de alfabetização.** Unidade 1. Brasília: MEC, SEB, 2015.

NIGRO, Rogério G. **Ciências: solução para dez desafios do professor, 1º ao 3º ano do ensino fundamental.** São Paulo: Ática, 2012.