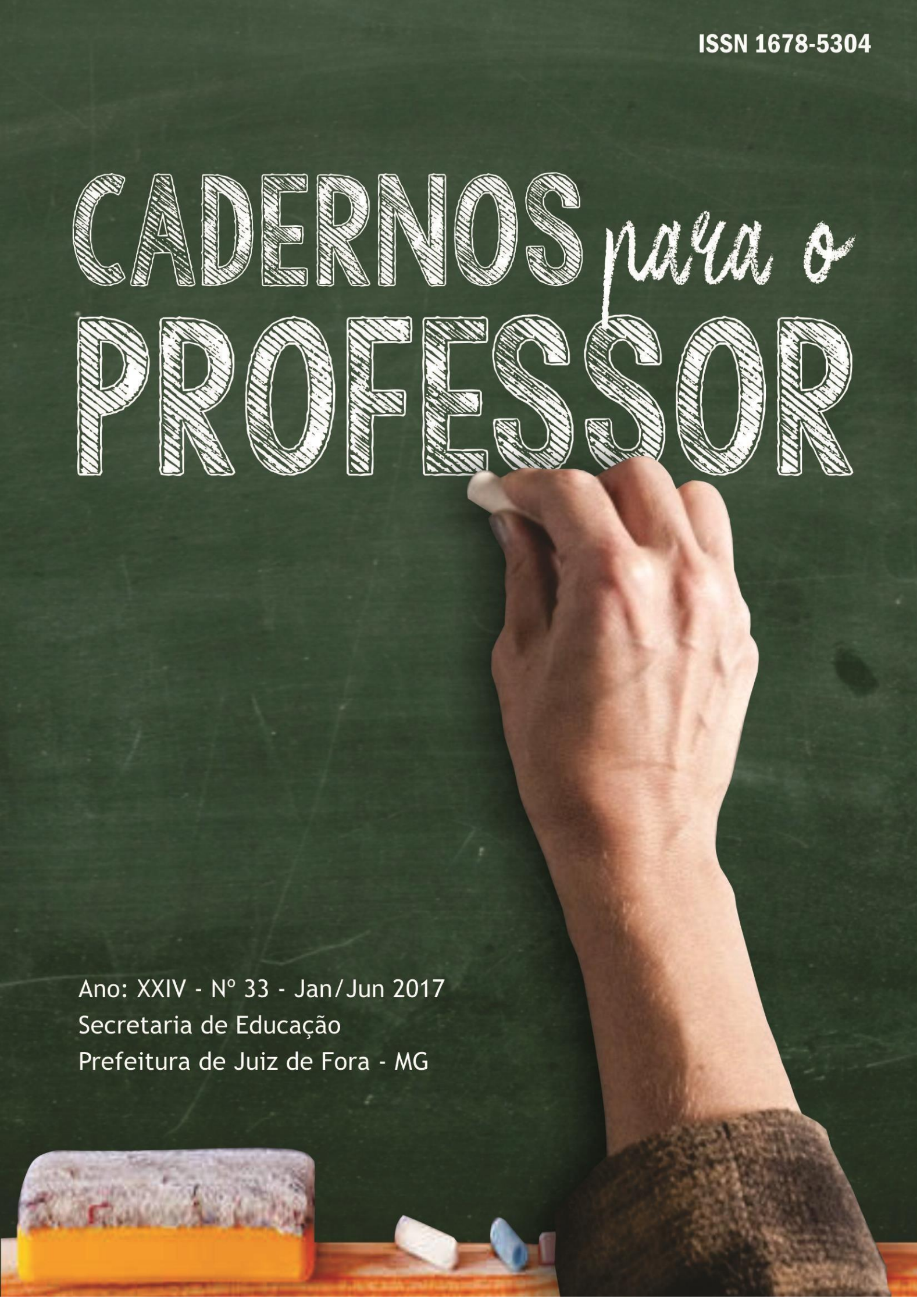
ISSN 1678-5304

CADERNOS para o PROFESSOR



Ano: XXIV - Nº 33 - Jan/Jun 2017
Secretaria de Educação
Prefeitura de Juiz de Fora - MG

CADERNOS *para o* PROFESSOR

FICHA CATALOGRÁFICA

Revista Cadernos para o Professor
Ano XXIV - nº 33 (Jan - Jun / 2017). Juiz de Fora. Secretaria de Educação / PJF - 2017
Periodicidade semestral (1993 - 2017)
ISSN 1678-5304

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

PREFEITURA JF Secretaria de **Educação**

EXPEDIENTE

Prefeito de Juiz de Fora
Bruno Siqueira

Secretária de Educação
Denise Vieira Franco

Subsecretária de Articulação das Políticas Educacionais
Andréa Borges de Medeiros

GERENTES 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
Gisele Maria Ventura Pinto

Departamento de Inclusão e Atenção ao Educando
Tânia Franklin Pedroso de Azevedo

CONSELHO EDITORIAL

Terezinha Toledo Melquiades de Melo - **SE/PJF**
Andréia Alvim Bellotti - **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

Marco Aurélio Morais Mendes (Briguelo)

EDITORAÇÃO GRÁFICA

Terezinha Toledo Melquiades de Melo
Edinéia Castilho Ribeiro

ÍNDICE

06 ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL
Caroline Resende Zago / IFC
Melissa Probst / ITP

23 ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO: DESMISTIFICAMDO CONCEPÇÕES EQUIVOCADAS
Aline Rinco Dutra Salgado / UFF
Cristina Maria Carvalho Delou / UFF

39 AS ORIENTAÇÕES DIDÁTICO-METODOLÓGICAS VOLTADAS PARA A FORMAÇÃO LEITORA DOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA PROPOSTA CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JUIZ DE FORA
Andreia Rezende Garcia-Reis / UFJF - Fernanda Francisco Domingos

57 HISTÓRIA DE VIDA: COMENTANDO PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS
Glaucia de Cássia Magalhães da Silva Cavaliere / SE / UFJF

72 ''A DANÇA DA VIDA'' DE HELOÍSA PRIETO, UM ESPAÇO DE HIBRIDAÇÃO, ALTERIDADE E IDENTIDADE BRASILEIRA
karla Helena Dávila Munck / SE / UFJF

85 IMPLICAÇÕES NO TRABALHO DOCENTE A PARTIR DOS RESULTADOS DA PROVA BRASIL EM UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL
Cíntia Cristina de Campos Silva
Virgínia Coeli Bueno de Queiroz / UFOP

102 O USO DA LOUSA DIGITAL NO ENSINO: POTENCIALIDADES E DIFICULDADES
Ana Paula Rodrigues Kuhls Lemos UFSM, RS
Leila Maria Araújo Santos

MENSAGEM AO LEITOR

É com satisfação que editamos mais um número da revista Cadernos para o Professor. Nosso propósito é tornar público artigos de professores e pesquisadores da área da Educação e Ensino.

Os desafios da educação especial abrem essa edição com dois artigos que tratam da temática de altas habilidades e superdotação, o primeiro ***Altas habilidades/superdotação na perspectiva da educação especial*** destaca a relevância de um olhar pormenorizado em relação aos estudantes de maneira que o desenvolvimento de suas potencialidades sejam identificadas e possibilitadas. Já em ***Altas habilidades ou superdotação: desmistificando concepções equivocadas*** as autoras trazem um estudo recente sobre diferenças entre conceitos que cingem altas habilidades ou superdotação. Destacam ainda que concepções falseadas muitas vezes, são entraves ao reconhecimento dessas características.

O terceiro artigo intitulado ***As orientações didático-metodológicas voltadas para a formação leitora dos alunos do ensino fundamental na Proposta Curricular de Língua Portuguesa da rede municipal de ensino de Juiz de Fora*** trata das orientações em torno da formação leitora, da construção e ampliação do conhecimento de alunos do Ensino Fundamental I e II presentes na proposta curricular do município.

Temos ainda nesse número, o artigo ***Histórias de vidas*****: comentando procedimentos metodológicos,** nele a autora elucida para o leitor elementos da abordagem metodológica - histórias de vida - *o*ferecendo subsídios de como lidar com metodologias geradoras de narrativas.

Com o intuito de nos oferecer uma leitura de um conto ficcional o texto ***"A Dança da Vida" de Heloísa Prieto, um espaço de hibridação, alteridade e identidade brasileira*** aborda temas como a miscigenação e a luta contra o preconceito racial a partir da literatura.

O artigo **Implicações no trabalho docente a partir dos resultados da prova Brasil em uma escola pública municipal** objetiva verificar como os resultados de uma avaliação em larga escala interferem na prática pedagógica de professoras do 5° ano do Ensino Fundamental de uma escola mineira.

O uso da lousa digital no ensino: potencialidades e dificuldades fecha essa edição, trazendo um estudo sobre as possibilidades da utilização de aparatos tecnológicos, como a lousa digital, em sala de aula.

Agradecemos aos autores que colaboraram com a 33ª edição do **Cadernos para o Professor**. Esperamos que a leitura promova oportunidades de diálogo e reflexão na formação continuada desenvolvida pela Secretaria de Educação, contribuindo para a melhoria e qualidade da educação em nosso município

.

Boa leitura!

Secretaria de Educação

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Caroline Resende Zago[1]
Melissa Probst[2]

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo contextualizar a educação especial na perspectiva do atendimento a alunos que apresentam altas habilidades ou superdotação. Parte-se do pressuposto de que para que esse atendimento seja realizado faz-se necessário, a princípio, a identificação desses alunos, como se comportam e qual sua atuação no cenário educativo. O presente estudo se caracteriza como bibliográfico, ou seja, parte do embasamento teórico a respeito de conceitos que circundam esse tema, dentre os quais, a criatividade, inteligência e a construção do conhecimento. Na perspectiva da educação inclusiva cabe à escola e aos professores um olhar minucioso e cuidadoso sobre esses estudantes, identificando-os a fim de possibilitarem o desenvolvimento de suas potencialidades. Defende-se que a identificação dessas crianças na instituição escolar é de real importância para a efetiva implementação de políticas e práticas educativas que permitam o desenvolvimento das potencialidades, talentos e habilidades desses estudantes.

Palavras-chave: Altas habilidades ou superdotação, Identificação, Desenvolvimento cognitivo.

ABSTRACT

The purpose of this study is to contextualize special education in the perspective of attending students who present high abilities / giftedness. It is assumed that for this service to be carried out it is necessary, in principle, the identification of these students, how they behave and what their performance in the educational scenario. The present study is characterized as bibliographical, that is, part of the theoretical basis regarding concepts that surround this theme, among which, creativity, intelligence and the construction of knowledge. In the perspective of inclusive

[1] Licenciada em Pedagogia (Universidade Presbiteriana Mackenzie). Especialista em Primeira Especialização (Centro Universitário Leonardo da Vinci) e Neuropsicopedagogia (Centro Universitário Leonardo da Vinci). Atua como Pedagoga no Instituto Federal Catarinense (IFC). E-mail: caroline_zago@hotmail.com

[2] Graduada em Pedagogia (Universidade Regional de Blumenau) e Licenciada em História (Centro Universitário Leonardo da Vinci). Mestre em Educação (Universidade Regional de Blumenau). Doutora em Educação (Universidade Tuiuti do Paraná). Atualmente é professora do Instituto Federal Catarinense (IFC – campus Araquari) e da Universidade Regional de Blumenau (FURB) E-mail: mel.probst@gmail.com

education, the school and the teachers must take a careful and careful look at these students, identifying them in order to enable them to develop their potential. It is argued that the identification of these children in the school institution is of real importance for the effective implementation of educational policies and practices that allow the development of the potentialities, talents and abilities of these students.

Keywords: High abilities or giftedness, Identification, Cognitive development.

1. INTRODUÇÃO

A educação inclusiva na perspectiva de alunos que apresentam altas habilidades ou superdotação ainda é um tema pouco discutido e pesquisado em nossa sociedade. Nesse contexto, o presente estudo tem como propósito investigar, por intermédio da realização de uma pesquisa acadêmica de cunho bibliográfico, bem como a partir da legislação pertinente à área da educação especial e educação inclusiva. Para tanto, serão abordados alguns conceitos considerados relevantes, os quais podem propiciar uma melhor compreensão acerca da temática, como por exemplo, os conceitos de inteligência, neuroplasticidade e desenvolvimento cognitivo.

A partir do referencial teórico selecionado buscou-se compreender quem são os estudantes tidos como público-alvo da educação especial, bem como a identificação dos estudantes entendidos como detentores de altas habilidades ou superdotação. Nesse contexto, o objetivo do presente estudo é contextualizar a educação especial na perspectiva do atendimento a alunos que apresentam altas habilidades ou superdotação. Para tanto, buscou-se compreender quem são esses estudantes e como se colocam na proposta da educação inclusiva, bem como refletir sobre a inclusão no contexto educacional.

Parte-se do pressuposto de que a identificação dos estudantes superdotados pelos pais e professores é primordial, pois a partir da sua identificação no contexto das altas habilidades ou superdotação é que todos os envolvidos no processo educacional poderão contribuir para o desenvolvimento e potencialização dos talentos e habilidades desses estudantes.

2. OS ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

As políticas de educação inclusiva vêm se estabelecendo no Brasil desde a década de 1990, com os movimentos de democratização da educação e da aprovação de leis específicas que visam o atendimento inclusivo a esses estudantes, conforme afirma Souza (2013). A educação especial está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), bem como é

regulamentada pelo Decreto nº. 7611 (BRASIL, 2011) que dispõe sobre a Educação Especial. Essa legislação aponta para o fato de que o atendimento especializado perpassa todos os níveis e modalidades de ensino, estruturado como complementação e/ou suplementação à formação dos estudantes, garantindo a eles a dupla matrícula, ou seja, prevendo a atendimento na rede regular de ensino e o atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais (em horário alternado ao ensino regular normal).

Nesse contexto, tem-se o entendimento de que deve ser garantido o atendimento nas instituições escolares regulares, da rede pública e privada, bem como devem ser atendidas as especificidades dos estudantes com deficiências físicas ou intelectuais, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de forma transversal, ou seja, em todos os níveis de ensino, da educação infantil ao ensino superior.

Com o intuito de realizar o atendimento aos alunos com altas habilidades ou superdotação, foram criados desde o ano de 2005, com apoio do MEC, os Núcleos de Atividades das Altas Habilidades ou Superdotação (NAAH/S). Esses núcleos objetivam identificar e apoiar os estudantes, bem como seus pais e professores. No entanto, a partir de dados mensurados pelo MEC/INEP (dados do censo a respeito de matrículas desses alunos), poucos foram os municípios que declararam reconhecimento e atendimento aos estudantes com altas habilidades ou superdotação.

> Dados do último Censo Escolar referentes ao ano de 2005, divulgado pelo Ministério da Educação, revelam a existência de 56.733.865 milhões de alunos matriculados nas modalidades do ensino básico. Desses, 640.317 mil são alunos com necessidades educacionais especiais Desse total da educação especial (100%), apenas 1.928 (menos de 0,3%) alunos são identificados como superdotados. (MEC, 2006, p. 14)

Os dados apontados são preocupantes na medida em que revelam a dificuldade que as instituições escolares, os pais e professores apresentam para reconhecer esses indivíduos. As principais dificuldades encontram-se na definição do conceito de inteligência, bem como formas eficazes de se reconhecer as características dos alunos com altas habilidades ou superdotação. Essas dificuldades resultam na falta de atendimento adequado a esses estudantes. O não

reconhecimento de suas habilidades, diz Fonseca (2011), pode também favorecer comportamentos de desmotivação desses estudantes, bem como baixa autoestima e abandono da escola.

3. ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO E O CONCEITO DE INTELIGÊNCIA

Diagnosticar e reconhecer os estudantes com altas habilidades ou superdotação implica diretamente em estabelecer relações com o conceito de inteligência. Por muito tempo os testes de Quociente de Inteligência (QI) foram os únicos a estabelecer um parâmetro de referência em relação à inteligência. No entanto, segundo Negrini e Freitas (2008) esses testes correspondem a uma prática unidimensional da compreensão da inteligência, uma vez mensurarem apenas critérios lógico-matemáticos, da linguística e espacial.

Segundo Primi (2003) é importante destacar que os testes de QI "WISC-III" acabam por refletir resultados de três campos amplos: inteligência cristalizada, processamento visual e velocidade de processamento.

Até o início do século XX, o conceito de inteligência era compreendido como um traço único, inato, global e que pouco se alterava com o desenvolvimento dos indivíduos. Sob essa concepção o indivíduo apresentaria uma inteligência geral, a qual seria aplicada uniformemente a todas as aprendizagens e campos de conhecimento. Sendo assim, as aptidões e habilidades deveriam ser únicas em todos os campos do conhecimento, e assim, uma criança tida como "inteligente" alcançaria os resultados esperados e demonstraria suas habilidades em todas as áreas avaliadas. Esses testes assim, não contemplavam diferentes aptidões, expressão da criatividade e capacidade de resolução de problemas dos alunos. Assim, os pesquisadores, passaram a contestar essa hipótese, uma vez que os indivíduos podem apresentar habilidades em determinadas áreas e não necessariamente em todas elas. (VIRGOLIN, 2007; DELPRETTO, GILFFONI e ZARDO, 2010).

Nesse contexto, muitos pesquisadores passaram a se preocupar com a aplicabilidade e viabilidade dos testes de QI, haja vista a percepção de que esses não consideram os aspectos vinculados às demais dimensões da compreensão humana, bem como habilidades diferenciadas como criatividade, habilidades em

resoluções de problemas, competência social e sucesso no ambiente de trabalho. (FREITAS E NEGRINI, 2008; VIRGOLIN, 2007).

Compreendendo o conceito de inteligência

De acordo com Brasil (2006), o conceito de inteligência não pode ser concebido de forma isolada e abstrata, mas sim compreendido do individual para o coletivo, ou seja, a inteligência é entendida quando os comportamentos inteligentes de determinado indivíduo passam a serem percebidos como objetos de ações no mundo exterior ou em seu meio social.

Segundo Primi (2003), a respeito da inteligência e dos testes que pretendem verificá-la, é possível afirmar que a:

> [...] psicometria começou elaborando instrumentos de medida sem saber bem o que eles mediam, ou melhor, sem uma compreensão teórica sobre a inteligência e evoluiu para formulações teoricamente mais sofisticadas. Outro aspecto refere-se aos estudos mais recentes integrando achados da psicologia e da neurociência falando sobre as relações entre a cognição e a emoção. (Primi, 2003, p. 68)

Para Sternberg *apud* Virgolin (2007), a inteligência não pode ser medida apenas pelos testes de QI, já que esses não legitimam sucesso no mundo real. Para o pesquisador, o conceito de inteligência é muito amplo, não sendo passível de ser medido de forma tradicional. Corroborando essa ideia, Primi (2003) afirma que as teorias que embasaram os testes de QI enfatizavam a inteligência por uma perspectiva unidimensional, que era comum no início do desenvolvimento dos testes psicométricos, enquanto que as teorias atuais enfatizam a natureza multidimensional da inteligência.

Sternberg *apud* Virgolin (2007) compreende o comportamento inteligente sob três vertentes: inteligência analítica, uso da inteligência criativa e a utilização da inteligência prática.

> Segundo a Teoria Triárquica de Inteligência, de Robert Sternberg, a inteligência deveria ser vista como um autogoverno mental. Ele explica isto através de uma analogia entre inteligência, de um lado, e governo, de outro, e propõe que a inteligência oferece meios pelos quais os indivíduos organizam seus pensamentos e ações de forma coerente e apropriada para lidar tanto com as necessidades internas quanto com as demandas do meio ambiente. (GAMA, 2014, p. 670)

Observa-se a inteligência analítica em crianças que apresentam alto desempenho em notas e testes acadêmicos na escola; gostam de ler sozinhas, aprendem com facilidade e com pouca repetição. No entanto, esses alunos apresentam dificuldades em ambientes que exijam soluções de problemas e pensamentos criativos. Já na inteligência criativa, o aluno não se destaca com altas notas e desempenho acadêmico elevado, mas sim por apresentar grande imaginação; criatividade acentuada para falar ou escrever e independência em suas ideias e pensamentos. Na inteligência prática, o indivíduo se destaca pela facilidade de adaptação às diversas situações sociais e capacidade de executar atividades com precisão.

Teoria das inteligências múltiplas e a teoria dos três anéis

Primi (2003) destaca que estudos recentes vêm buscando expandir a compreensão, ou seja, o constructo conceitual de inteligência, integrando aspectos como cognição e emoção. Esses estudos estão sendo realizados sob a égide do conceito de inteligência emocional. Segundo Virgolin (2007), autores como Gardner e Sternberg, compreendem a inteligência associada a inúmeros fatores. Assim, a inteligência seria produtora de criatividade e resolução de problemas na sociedade ou determinado contexto, bem como possível de ser valorizada ou não em determinado meio cultural.

A partir de pesquisas realizadas em diversas culturas e sob diversos enfoques, Gardner (*apud* GAMA, 2014) estruturou oito inteligências distintas, sendo estas: a inteligência linguística; a lógico-matemática; a espacial; a naturalista; a interpessoal; a intrapessoal; a naturalista e recentemente a espiritual.

> A visão de Gardner [...] surge como alternativa para o conceito de inteligência como uma capacidade inata, geral e única, que permite aos indivíduos um desempenho, maior ou menor, em qualquer área da atuação humana: ele propõe redefinir a inteligência à luz das origens biológicas da habilidade para resolver problemas. (GAMA, 2014, p. 667)

A partir dessa concepção, a inteligência é compreendida sob uma óptica pluralista e multifacetada. Segundo o pesquisador, inúmeros fatores também podem influenciar na manifestação da inteligência, tais como, variações no contexto social,

na genética, na cultura e nas oportunidades de aprendizagem. Essas inteligências atuariam de forma combinada e na resolução de problemas poderão aparecer associadas. (BRASIL, 2006, FREITAS e NEGRINI, 2008).

Renzulli (*apud* VIRGOLIN, 2007) propõe um modelo esclarecedor sobre essa concepção. Ele propõe uma teoria de superdotação que veio a tornar-se a Concepção da Superdotação dos Três Anéis. Neste modelo, a superdotação seria esclarecida a partir de um agrupamento entrelaçado que envolve basicamente três áreas, sendo estas: capacidade geral e/ou específica acima da média, elevados níveis de comprometimento com a tarefa (motivação) e criatividade. Assim, as altas habilidades ou superdotação, encontrar-se-iam na intersecção dessas três áreas.

Sob essa concepção, não apenas os aspectos intelectuais e de raciocínio lógico-matemático são enfatizados e privilegiados, mas também são valorizados outros aspectos, tais como a criatividade e o envolvimento com a tarefa, as quais tradicionalmente são pouco valorizadas em nosso contexto escolar e cultural.

Ele identifica dois tipos de superdotação: a acadêmica e a produtivo-criativa. Na superdotação acadêmica, mais fácil de ser identificada pelos professores, o desempenho acadêmico é privilegiado, a partir também dos resultados obtidos nos testes que avaliam as competências alcançadas, mediante capacidade cognitiva apresentada, tais como se apresentam nos testes de inteligência, como de raciocínio lógico e verbal, relações espaciais, memória e fluência verbal. No entanto, não são avaliadas sob essa concepção capacidades criativas ou práticas. (VIRGOLIN, 2007; NEGRINI e FREITAS, 2011).

Na superdotação produtiva-criativa, foco do trabalho de Renzulli (*apud* VIRGOLIN, 2007), o envolvimento com a tarefa e a criatividade é enfatizado. Essa superdotação estaria presente quando os traços apontados na teoria dos três anéis estivessem dinamicamente em interação. O envolvimento com a tarefa se relaciona com a concentração de energia em uma área específica de desempenho pelo indivíduo, onde se observa a perseverança, autoconfiança e a paciência. Já a criatividade é apontada como uma característica dominante em pessoas que se destacam em determinada área.

Para Renzulli (*apud* VIRGOLIN, 2007), ao se considerar o desenvolvimento de comportamentos de superdotação, e não de pessoas superdotadas, os mesmos podem variar de intensidade e duração. Dentre os traços mencionados no modelo

dos três anéis – habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade, estes não necessariamente estão presentes simultaneamente ou na mesma quantidade, para que se possa identificar uma criança com comportamentos de superdotação. No entanto, pelo menos um desses traços deve estar presente de forma acentuada, enquanto que os outros podem estar ausentes e poderão ser desenvolvidos a partir das intervenções e programas realizados.

Assim, o envolvimento com a tarefa e a criatividade podem ser modificados e influenciados positivamente, mediante experiências educacionais enriquecedoras e previamente planejadas. A superdotação é concebida através de influências genéticas, motivacionais e também ambientais (oportunidades e estimulação). Dessa forma, esses comportamentos podem estar presentes em determinadas crianças, em alguns momentos, e em determinadas circunstâncias, não significando que estejam presentes em todas as crianças, em qualquer circunstância e em todos os momentos.

Segundo Virgolin (2007), é fundamental que a escola priorize oportunidades dos alunos serem produtores de conhecimentos e não meramente consumidores desses. Personalidades que são marcos de nossa história são assim lembradas por terem apresentado alto desempenho e capacidades criativas em suas produções, e não por terem apresentado ampla capacidade de memorização e obtenção de altas notas nas disciplinas escolares. Desse modo, considera-se fundamental que a escola priorize o incentivo de experiências enriquecedoras e a potencialidade de talentos nas crianças.

4. IDENTIFICANDO ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO

Segundo Virgolin (2007), indivíduos com altas habilidades ou superdotação se caracterizam como um grupo heterogêneo, com características e habilidades diversificadas; diferem uns dos outros por seus interesses, personalidades, níveis de motivação, estilos de aprendizagens e principalmente por suas necessidades educacionais. Há ainda de se compreender as diferenças existentes entre as terminologias utilizadas: precoce, prodígio e gênios, as quais também são promotoras de confusão para se reconhecer indivíduos com altas habilidades ou superdotação.

As crianças consideradas “precoces” são aquelas que apresentam alguma habilidade específica, seja ela em qualquer área do conhecimento, como na música, na linguagem, etc., de forma prematura. No entanto, nem todos os indivíduos que se tornam adultos com altas habilidades ou superdotação, foram crianças precoces, uma vez que são inúmeros os elementos relacionados ao desenvolvimento de futuras habilidades na criança, tais como a motivação, acompanhamento familiar e educação voltada as suas necessidades. (VIRGOLIN, 2007).

Já indivíduos prodigiosos são aqueles que apresentam uma habilidade muito especializada, no nível de um profissional adulto, na área de seu interesse e talento. Como exemplo é possível citar o músico Mozart. Assim, os prodigiosos apresentam desempenho acima da média em apenas uma área do conhecimento. Indivíduos considerados gênios, para a comunidade científica são aqueles considerados realizadores de grandes contribuições à humanidade, geradores de conhecimentos excepcionais e únicos, sendo considerados precursores de mudanças em nossa sociedade, como no caso de Leonardo da Vinci e Villa-Lobos. (SOUZA, 2013; VIRGOLIN, 2007).

Embora esses indivíduos categorizados como prodígios, gênios e precoces estejam inseridos no grupo considerado com altas habilidades ou superdotação, há de se esclarecer que indivíduos que apresentem habilidades e potenciais em determinadas áreas também estão inseridos nesse contexto. O conceito de pessoas com altas habilidades ou superdotação é mais apropriado para designar indivíduos que demonstram sinais de habilidades superiores em determinada área do conhecimento, em relação aos seus pares e que podem ser observadas e reconhecidas em meio ao seu grupo social e por ela mesma. Assim, não há necessidade de existir uma habilidade excepcional para que esta criança ou adolescente esteja inserida nesse grupo. (NEGRINI e FREITAS, 2008; VIRGOLIN, 2007).

Segundo Brasil (2008), na Política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, são considerados alunos com altas habilidades ou superdotação aqueles que:

> [...] demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (BRASIL, 2008, p.11)

Dessa forma, de acordo com Brasil (2006) são elencados alguns diferentes perfis, ou mais especificamente "tipos", a partir dos quais é possível classificar os indivíduos. Entre estes, o "tipo intelectual" é aquele que apresenta flexibilidade e fluência de pensamento, pensamento abstrato, rapidez de pensamento, memória elevada, capacidade de resolver e lidar com problemas. Já o "tipo acadêmico" engloba indivíduos com aptidão acadêmica específica, atenção, concentração, rapidez na aprendizagem; motivação pelas disciplinas de seu interesse.

O "tipo criativo" revela indivíduos com imaginação, originalidade, capacidade de resolução de problemas de forma inovadora, facilidade de auto-expressão, sensibilidade para situações ambientais, fluência e flexibilidade. O "tipo social" é formado por indivíduos que apresentam características como: cooperação, sociabilidade expressiva, capacidade para resolver situações sociais complexas, sensibilidade interpessoal e capacidade de liderança. No tipo "talento especial" podem ser observados indivíduos com talentos e alto desempenho, tanto nas áreas das artes plásticas, como na música, artes dramática, literárias ou cênicas. E, por fim, no "tipo psicomotor" destacam-se indivíduos com habilidades psicomotoras, de alto desempenho, na agilidade dos movimentos, força, resistência, controle e coordenação motora.

Ainda de acordo com Brasil (2006), essa classificação é também utilizada internacionalmente. Tais características podem estar presentes de formas isoladas ou até mesmo combinadas nos indivíduos. O que se deve considerar no contexto educativo, é que alunos podem apresentar considerável talento e habilidade em determinada área específica, mas desempenho médio e baixo em outras, dependendo do tipo de alta habilidade ou superdotação.

Com relação às características comumente encontradas na personalidade de crianças superdotadas, destacam-se: perfeccionismo, a perceptividade, a necessidade de entender; necessidade de estimulação mental; necessidade de precisão e exatidão; o senso de humor; sensibilidade e empatia; intensidade;

perseverança; autoconsciência; a não-conformidade; questionamento a autoridade; a introversão. (VIRGOLIN, 2007).

O reconhecimento desses alunos implica no conhecimento de indicadores individuais, os quais evidenciam determinadas habilidades ou capacidade superior, em sua área de interesse. Podem ser utilizados inúmeros instrumentos para sua identificação, na qual a inteligência é concebida numa perspectiva multidimensional. (FREITAS e NEGRINI, 2008)

Segundo Delpretto, Giffoni e Zardo (2010), na perspectiva multidimensional a abordagem realizada acerca da inteligência e altas habilidades ou superdotação passam a ser análise para uma aprendizagem contextualizada e dependente das oportunidades e atividades a fim de se desenvolver essas habilidades. Um ambiente enriquecedor e estimulante é essencial para o desenvolvimento desses talentos. A prática da identificação faz com que o contexto escolar seja foco de análise e observação pelo professor. Assim será possível ao mesmo tempo o reconhecimento de diferentes estilos de aprendizagens dos alunos, suas diferentes formas de resolver problemas, bem como seus interesses e motivação.

A identificação de alunos com altas habilidades ou superdotação realizada precocemente contribui na prevenção de possíveis dificuldades de aprendizagem e de abandono/fracasso escolar.

> A identificação de alunos superdotados, a partir de tal perspectiva, permite que sejam programadas atividades educativas que, de fato, levarão os alunos ao grau de especialistas na sua área de talento, seja ela qual for, ao mesmo tempo em que facilitarão o desenvolvimento de formas de pensamento mais complexas que permitirão que os alunos reconceitualizem o conhecimento existente ou criem conhecimento novo. (GAMA, 2014, p. 672)

Como esses alunos apresentam-se como um grupo bastante heterogêneo e diversificado em suas características, inúmeros devem ser os instrumentos utilizados para se identificá-los. Dentre as estratégias que se pode utilizar para reconhecimento desses alunos, a atitude mais recomendável entre os especialistas é a utilização de inúmeras formas de avaliação. Assim, será possível o reconhecimento de talentos e capacidades dos alunos, tanto em testes formais quanto que em procedimentos de observação. Assim, podem ser utilizadas inúmeras coletas de dados, desde entrevistas, observações, sondagem do rendimento e desempenho escolar, análise de produtos, dentre outros. Pela qualidade das

observações e contribuições dos vários segmentos, sejam eles: da família, dos professores e grupos sociais, faz-se possível traçar um perfil da superdotação. (BRASIL, 2006).

De acordo com Brasil (2006), tais alunos, quando observados por seus professores, revelam características como: aprendizagem com instrução mínima, persistência e concentração, alto grau de energia, interesses específicos, estilo próprio para resolver problemas e curiosidade acentuada.

Uma vez que a inteligência não é apenas concebida através do estabelecimento de testes psicométricos de QI, as atuais teorias da inteligência ao incluir outros aspectos, tais como na avaliação de superdotados como, por exemplo, a liderança, a criatividade, competências psicomotoras e artísticas, o índice de reconhecimento de alunos com altas habilidades ou superdotação chega a alcançar porcentagem entre 15 a 30%. (VIRGOLIN, 2007).

Assim, como estratégias de reconhecimento desses alunos, podem ser utilizadas: nomeação por professores que seriam os responsáveis por elencar características comportamentais através de escalas, questionários, presentes nos alunos com alta comunicação, artes: cênicas e plástica. Indicadores de criatividade - estes testes podem ajudar na identificação, pelos professores, tanto de alunos nos quais a criatividade é mais aparente em sala de aula, quanto naqueles em que o talento não está visível. A nomeação por pais – os quais, ao serem entrevistados, poderão informar talentos e potencialidades precocemente desenvolvidas por seus filhos. A nomeação por colegas – onde os colegas de sala fornecem subsídios de identificação dos alunos com maiores talentos ou habilidades. Nomeações especiais – alunos que venham apresentando baixo rendimento por problemas emocionais, mas que em anos anteriores, tenham se destacado e apresentado alto desempenho, mas que por ventura, não tenha demonstrado suas habilidades ou interesses. Assim, professores de anos escolares anteriores podem auxiliar nessa identificação. Avaliação de produtos – professores especializados realizam e avaliam talentos nas áreas artística, criativa e científica, simplesmente observando a qualidade da produção dos alunos nestas áreas específicas. Escalas de características e listas de observação – essas escalas e listas são utilizadas de forma conjuntas com professores, pais, colegas, avaliação do produto e o próprio aluno.

O processo de identificação do aluno superdotado realizado precocemente contribui na prevenção de problemas de aprendizagem e de fracasso escolar, uma vez tendo também como meta a orientação de pais e professores, bem como na organização do espaço e de estratégias de ensino as quais irão propiciar o desenvolvimento de talentos e habilidades desses indivíduos. Além disso,

> A utilização de um modelo de currículo que seja baseado nas teorias de Gardner e de Sternberg [...] facilitará a oferta de atividades interessantes, variadas e complexas que atendam às necessidades cognitivas dos alunos superdotados e ofereçam verdadeiras oportunidades de desenvolvimento de seus talentos. (GAMA, 2014, p.673)

Desse modo é possível afirmar que a inclusão de crianças ou jovens com superdotação ou altas habilidade no contexto escolar é assim um processo complexo, que requer conhecimento, comprometimento profissional, parcerias e um olhar minucioso e global sobre esses indivíduos e seu processo de aprendizado.

5. DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E NEUROPLASTICIDADE

Ao se referir a indivíduos com altas habilidades ou superdotação, perpassam aspectos vinculados ao desenvolvimento da inteligência. Segundo Kolb e Whishaw (2001), o desenvolvimento cerebral é fruto também de nossas experiências, processo denominado plasticidade cerebral. Nesse processo, é inexorável o papel que a cultura exerce sobre os indivíduos, na medida em que irão influenciar suas experiências e aprendizados. Assim, segundo KOLB e WHISHAW (2001, p. 259), “a plasticidade cerebral se refere a alterações vitalícias na estrutura do cérebro que acompanham a experiência”.

Essas experiências irão resultar em alterações nas estruturas neuronais e consequente aumento no número de sinapses. De acordo com Delpretto, Gilfoni e Zardo (2010, p. 12): “essa comunicação entre os neurônios permite que os diversos estímulos do ambiente sejam percebidos e representados no organismo, gerando respostas motoras e emocionais, constituindo a aprendizagem e a memória”.

Kolb e Whishaw (2001) e Bartoszeck (2014) defendem que a aprendizagem e a memória estão interligadas. A aprendizagem permite o desenvolvimento da memória, sendo a memória a capacidade de se recordar ou reconhecer experiências

anteriores. A experiência proporciona alteração das estruturas neuronais e aumento de sinapses, particularmente se as mesmas forem significativas. Esse aumento repetitivo dos potenciais de ação (circuitos elétricos) neuronais ocasiona alterações definitivas nessas células. Ainda, segundo Bartoszeck (2014):

> Assim, neuroplasticidade é a capacidade do cérebro alterar-se fisicamente inclusive com estimulação cognitiva. Torna- se um importante conceito na educação das crianças desde a pré-escola até as séries iniciais do ensino fundamental, mas não se esgota, pois acompanha a vida da pessoa. (BARTOSZECK, 2014, p.619)

O desenvolvimento da inteligência, na perspectiva piagetiana, se estabelece a partir de aspectos da filogênese (determinantes biológicos) e da ontogênese (aspectos culturais). Assim, estímulos motivadores seriam os causadores de desequilíbrios no interior do psiquismo do sujeito, os quais responsáveis pelo processo de autorregulação, ou seja, pela atuação de mediações no seu meio, pelas ações propulsoras de desenvolvimento e aprendizagens. Dessa forma, são possíveis alterações das estruturas cognitivas do indivíduo, favorecendo o processo de aprendizagem e de cada vez mais adaptação. (DELPRETTO, GILFFONI e ZARDO, 2010).

Esse processo de desequilíbrio/equilibração acomete a todos os indivíduos em seu processo de aprendizagem, bem como naqueles identificados com altas habilidades ou superdotação, e são presentes desde tenra idade. São responsáveis não somente para o desenvolvimento cognitivo, mas em aspectos da moralidade e das trocas afetivas. (DELPRETTO, GILFFONI e ZARDO, 2010).

São assim as possibilidades desses rearranjos nas estruturas cerebrais, responsáveis pelo conhecimento, fundamentais para a compreensão e variação do desenvolvimento da inteligência, inclusive nas pessoas identificadas com altas habilidades ou superdotação. Piaget define ainda, que à medida que esses rearranjos são possíveis nas estruturas neuronais, outros conceitos são mais rapidamente assimilados, permitindo a construção de outros mais amplos e mais eficientes, ocasionando o que ele denominou de competência. O alcance dessas competências seriam as responsáveis pelo domínio de certos conhecimentos e maior facilidade em resolver problemas de maneira mais rápida e criativa. (DELPRETTO, GILFFONI e ZARDO, 2010).

Segundo Delpretto, Giffoni e Zardo (2010), a partir da concepção teórica de Piaget, o conhecimento é fruto de um processo de interação do indivíduo com o meio e a inteligência é a resposta orgânica do indivíduo às solicitações desse meio. Assim, quanto mais provocadores e desequilibradoras forem às estratégias de ensino em sala de aula, maiores serão as possibilidades e oportunidades de avanços e conhecimentos para esses alunos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As altas habilidades ou superdotação apresentam-se como características e comportamentos que podem e devem ser aperfeiçoados na mediação com o meio social. A importância de se estabelecer relações entre a aprendizagem e o reconhecimento de alunos que apresentem altas habilidades ou superdotação se faz importante, na medida em que fornece subsídios para que professores de classes comuns, bem como de salas de atendimento educacional especializado possam garantir metodologias eficazes as quais possam potencializar as habilidades identificadas nesses estudantes.

Compreendendo a inteligência em uma perspectiva multidimensional é possível que os profissionais que atuam na instituição escolar, bem como os pais possam identificar e reconhecer, através também da observação dos alunos com altas habilidades ou superdotação, suas habilidades e talentos, bem como pensar em um currículo adaptado às suas necessidades, facilitador de aprendizagens significativas e propulsoras de estímulos a suas potencialidades.

É importante reconhecer, identificar a criança ou jovem com altas habilidades ou superdotação precocemente como forma de aprimorar seus talentos, bem como auxiliar em um possível processo de fracasso e abandono escolar. A intervenção pedagógica especializada para o atendimento a alunos com altas habilidades ou superdotação, deve propiciar a manifestação da criatividade, originalidade, técnicas as quais possam auxiliar em trabalhos na sua área de interesse. Essas práticas pedagógicas devem garantir o desenvolvimento de estruturas cognitivas, bem como propiciar aprendizagens e conhecimento nessas crianças e jovens.

Na perspectiva da educação inclusiva, as escolas devem receber o aluno e incluí-lo. Será tarefa de toda a equipe pedagógica um trabalho em conjunto quanto que de acolhimento e de planejamento acerca de práticas pedagógicas pensadas

para esse aluno, em razão de suas particularidades, como também em seus possíveis avanços, considerando a capacidade de neuroplasticidade cerebral, onde são possíveis reestruturações das células nervosas frente a novos aprendizados.

REFERÊNCIAS

BARTOSZECK. Amauri Betini**.** *Neurociências, Altas Habilidades e implicações no currículo. Revista Educação Especial*, v. 27, n. 50, p. 611-626, set./dez. 2014. Santa Maria. Disponível em: http:// periódicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14284/pdf. Acesso em 28 de agosto de 2016.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional***.** Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 05 de setembro de 2016.

BRASIL. *Saberes e Práticas de Inclusão. Desenvolvendo Competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de aluno com altas habilidades/superdotação.* Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BRASIL. *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.*
Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em 10 jan. 2017.

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

DELPRETTO, Bárbara Martins; GILFFONI, Francinete Alves; ZARDO, Sinara Pollom. *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar. Altas Habilidades/Superdotação.* Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Universidade Federal do Ceará: 2010.

FONSECA, Santuza Mônica de França P. *Altas Habilidades/Superdotação: notas para uma reflexão*. Natal, 2011. Disponível em: https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:5ZFWCODGQQYJ:https://sistemas.ufrn.br/shared/verArquivo%3FidArquivo%3D601243%26key%3D0caf2988ae8fd51ff92e01d3ae6db5eb+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br Acesso em 26 jan. 2017.

GAMA, Maria Clara Sodré Salgado. *As teorias de Gardner e de Sternberg na Educação de Superdotados. Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 27, n. 50, set./dez. 2014. p. 665-674. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14320/pdf. Acesso em 25 jan. 2017.

KOLB, Bryan; WHISHAW, Ian Q. *Neurociência do Comportamento*. Barueri: Manole, 2001.

NEGRINI, Tatiane. FREITAS, Soraia Napoleão. A identificação e a inclusão de alunos com características de altas habilidades/superdotação: discussões pertinentes. *Revista Educação Especial*. Santa Maria, n. 32, p. 273-284, 2008, Santa Maria. Disponível em: http://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/103/76. Acesso em 02 de setembro de 2016.

PÉREZ, Suzana Graciela Barrera Peréz. A identificação das altas habilidades sob uma perspectiva multidimensional. *Revista Educação Especial.* Santa Maria, v. 22, n. 35, p. 299-328, set./dez. 2009, Santa Maria. Disponível em: http://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/811/555. Acesso em 01 de setembro de 2016.

PRIMI, Ricardo. Inteligência: Avanços nos Modelos Teóricos e nos Instrumentos de Medida. *Avaliação Psicológica*, 2003, vol. 2, n. 1, pp. 67-77. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v2n1/v2n1a08.pdf. Acesso em 17 jan. 2017.

RENZULLI, Joseph S. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. *Revista Educação.* Porto Alegre/RS. PUCRS, ano XXVII, n. 1 (52). jan/abr. 2004, p. 75- 131.

SOUZA, Vanessa Stefani. *Altas Habilidades e Superdotação: uma reflexão sobre o tema. Monografia de curso de pós-graduação lato sensu em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino*. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Medianeira: 2013. Disponível em: http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4481/1/MD_EDUMTE_2014_2_81.pdf. Acesso em 08 de dez de 2016.

VIRGOLIM, Angela Mágda Rodrigues. *Altas Habilidades/Superdotação: Encorajando Potenciais.* Brasília: MEC/SEESP, 2007.

ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO: DESMISTIFICANDO CONCEPÇÕES EQUIVOCADAS

Aline Rinco Dutra Salgado [1]
Cristina Maria Carvalho Delou [2]

RESUMO

Um estudo foi realizado no Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão (CMPDI) da Universidade Federal Fluminense (UFF). Ele buscou compreender e analisar as diferenças existentes entre os conceitos que circundam as altas habilidades ou superdotação (AH ou SD), bem como desmistificar concepções equivocadas que dificultam o reconhecimento e a identificação dos alunos com essas características. A metodologia foi do tipo qualitativa, exploratória, utilizando-se de estudos bibliográficos, tendo como ponto de partida as concepções estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC) e por estudiosos da Educação Especial. Os resultados finais enfatizaram que é preciso fomentar discussões para o reconhecimento de crianças e adolescentes com características de altas habilidades ou superdotação, no momento em que as políticas de inclusão reafirmam se tratar de uma das três categorias referentes ao público-alvo da Educação Especial. Tendo em vista a relevância dessa temática, espera-se que esse estudo contribua efetivamente para promover discussões com vistas a evitar concepções equivocadas e contribuir para que os alunos com altas habilidades ou superdotação saiam da invisibilidade nos espaços escolares por meio de ações que garantam o pleno desenvolvimento de suas potencialidades.

Palavras-chave: Altas Habilidades/Superdotação, Educação Especial, Mitos.

ABSTRACT

A study was carried out in the Professional Masters Course in Diversity and Inclusion (CMPDI) of University Federal Fluminense (UFF). It sought to understand and analyze the differences between concepts involving high skills or giftedness (AH or SD), as well as demystify the misconceptions that make it difficult to recognize and identify students with these characteristics. The methodology was qualitative, exploratory, using bibliographical studies, based on the conceptions established by the Ministry of Education (MEC) and specialists in Special Education in a scientific

1 Mestre em Diversidade e Inclusão pela Universidade Federal Fluminense. E-mail: alinerinco2@gmail.com
2 Psicóloga. Doutora em Educação. Professora Associada da Universidade Federal Fluminense. E-mail: cristinadelou@id.uff.br.

proposal. The results emphasized that it is necessary to promote discussions for the recognition of children with AH or SD characteristics at a time when inclusion policies reaffirm that it is one of the three categories for the target group of Special Education. Considering the relevance of this topic, it is expected that this study will effectively contribute to the promotion of discussions in order to avoid misunderstandings and to help students with high skills or giftedness to escape from invisibility in school spaces and to have their potential through actions that guarantee Full potential.

Keyword: High Abilities/Giftedness, Special Education, Myths.

1. INTRODUÇÃO

As Altas Habilidades ou Superdotação (AH ou SD) é uma área da Educação Especial que perpassa todas as etapas do sistema educacional brasileiro, “desde a educação básica, passando pelo ensino médio até o ensino superior e técnico”. (BRASIL, 2014). Essa área vem despertando o interesse de profissionais e estudiosos no Brasil (Kasef (1931); Pinto (1933); Antipoff (1984); Alencar (1986); Guenther (2000); Virgolim (1997); Fleith; (1999); Delou (1987); Maia-Pinto; Fleith (2002); Aspesi (2003); Chagas (2003); Almeida; Capellini (2005); Pérez (2004); Ourofino (2005); Sabatella (2005); Gama (2006); Azevedo (2008); Bilimória (2011), desde a década de 1930.

A psicóloga e educadora Helena Antipoff foi pioneira nos estudos dessa área no Brasil, implementando diversas ações de forma a contribuir para a instituição de políticas públicas de Educação Especial para os estudantes com essas características. *“[...] em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) dedicou os Artigos 8º e 9º à educação dos “excepcionais”, palavra cunhada por Helena Antipoff para se referir tanto aos deficientes mentais como aos superdotados [...].*” (DELOU, 2007, p. 28).

Em 2008, o MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), instituiu a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, para normatizar as políticas públicas com o intuito de promover educação de qualidade a todos os estudantes.

Assim, definiu por meio da Resolução CNE/CEB nº 4, de dois de outubro de 2009, que os alunos com altas habilidades/superdotação pertencem a uma das três categorias referentes ao público-alvo da Educação Especial. (BRASIL, 2009).

Contudo, mesmo com os documentos oficiais em vigência, garantindo direitos aos alunos com AH ou SD, as práticas educacionais estão longe de proporcionar uma mudança considerável que contribua, efetivamente, para o desenvolvimento pleno desse alunado.

Para elucidar a questão central deste estudo, buscou-se a utilização da metodologia do tipo qualitativa, exploratória, utilizando-se de estudos bibliográficos, desenvolvidos com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos, (GIL, 2008), tendo como ponto de partida as concepções estabelecidas pelo Ministério da Educação e por estudiosos da Educação Especial numa perspectiva científica.

Percebe-se que devido a concepções equivocadas geradas pelo senso comum, os alunos com altas habilidades ou superdotação ainda permanecem na invisibilidade nos espaços escolares. Assim, para que a inclusão ocorra de fato, é necessário compreender todos os aspectos e características que envolvem as AH ou SD e, desse modo, identificar as particularidades existentes.

2. MAS AFINAL O QUE SE COMPREENDE POR ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO E QUAL É A DEFINIÇÃO BRASILEIRA EM VIGÊNCIA?

Vários pesquisadores no Brasil divergiam quanto aos conceitos em relação aos termos “altas habilidades” e “superdotação”. Segundo Pérez (2013), os simpatizantes do termo “altas habilidades” sustentavam que o termo “superdotação” incluía um encargo muito alto às pessoas, principalmente às crianças, devido ao fato de a sociedade, em geral, acreditar que deveriam ser notáveis em tudo que fazem. Já os partidários do termo “superdotação” preocupavam-se quanto ao fato de empregar o termo “altas habilidades” e, assim, identificar pessoas equivocadamente, levando em consideração apenas uma determinada capacidade acima da média, em algo que faziam melhor, sem, contudo, possuírem os demais indicadores de altas habilidades/superdotação.

Na tentativa de se chegar a um consenso sobre a terminologia a ser utilizada no Brasil para esse comportamento, foi proposta uma reunião organizada pelo Conselho Brasileiro para Superdotação (ConBraSD) a fim de que os profissionais comprometidos com essa temática definissem uma nomenclatura, chegando, portanto, ao entendimento do termo Altas Habilidades/Superdotação (separados por

barra). Assim, o termo altas habilidades/superdotação (AH/SD) com barra de separação (/) foi utilizado em documentos oficiais e publicações realizadas pelo MEC.

Essa terminologia, no entanto, foi alterada para altas habilidades ou superdotação (AH ou SD) sem barra (/) acrescido da conjunção alternativa "ou", (apud Delou, 2014, p. 412) em virtude da alteração feita na LDB (BRASIL, 1996) pela Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015, que deu nova versão à terminologia oficial, "para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação." (BRASIL, 2015).

Dessa forma, de acordo com a legislação em vigência, alunos com AH ou SD, são "aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade." (BRASIL, 2009).

Devido à existência de várias nomenclaturas, faz-se necessário apresentar uma breve conceituação a partir de parâmetros estabelecidos pelo MEC bem como por estudos de pesquisadores-autores da área, na tentativa de evitar equívocos ainda percebidos.

3. ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO E INTELIGÊNCIA: TEORIAS CONTEMPORÂNEAS

As concepções sobre Inteligência, neste último século, apontam aspectos relevantes quanto aos alunos com AH ou SD, pois retira desses o estigma de terem que apresentar, necessariamente, um desempenho escolar excelente em todas as áreas do conhecimento.

Dentre as concepções contemporâneas de maior relevância, destacam-se as concepções dos pesquisadores-autores, Joseph S. Renzulli, com a "Teoria dos Três Anéis", Howard Gardner, por meio da "Teoria das Inteligências Múltiplas", bem como Robert J. Sternberg, com as Teorias "Triárquica ou Triádica da Inteligência".

A Teoria dos Três Anéis: Joseph S. Renzulli

Joseph S. Renzulli, célebre pesquisador, atualmente Professor de Psicologia da Educação da Universidade de Connecticut, Estados Unidos (EUA), onde também

atua como Diretor do Centro Nacional de Pesquisa para Criatividade, Superdotação e Desenvolvimento de Talentos, influenciado por pesquisadores como Dewey, Whitehead, Phenix, entre outros (PLUCKER; ESPING, 2014), no início da década de 1970, apresentou uma concepção baseada em estudos sobre a superdotação que instigava a visão convencional desse comportamento.

Tal concepção foi fundamental por demonstrar que a inteligência não deve ser vista de forma unitária e mensurada apenas por testes psicométricos, mas que pode ser identificada por meio de outros processos de avaliação. A ênfase dessa teoria está nas características e/ou comportamentos que se configuram através de traços como a capacidade acima da média, a criatividade e o comprometimento com as tarefas. O autor nominou-a Teoria dos Três Anéis.

Buscando esclarecer o comportamento superdotado, Renzulli e Reis (1997) especificam:

> O comportamento superdotado consiste em comportamentos que refletem uma interação entre três grupamentos básicos de traços humanos - capacidade acima da média, elevados níveis de comprometimento com a tarefa e elevados níveis de criatividade. Os indivíduos capazes de desenvolver comportamento superdotado são aqueles que possuem ou são capazes de desenvolver esse conjunto de traços e aplicá-los a qualquer área potencialmente valiosa do desempenho humano. (RENZULLI; REIS, 1997, p. 8).

Renzulli e Reis (1997) elucidaram a superdotação por meio de uma representação gráfica. (Figura 1).

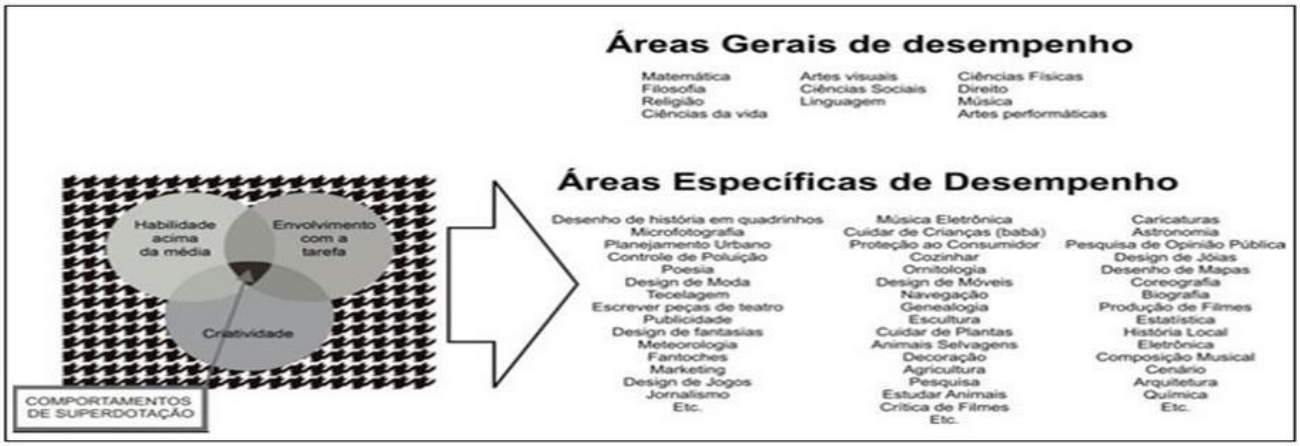


Figura 1: Representação gráfica da definição de superdotação Fonte: (Renzulli, 2014, p. 233).

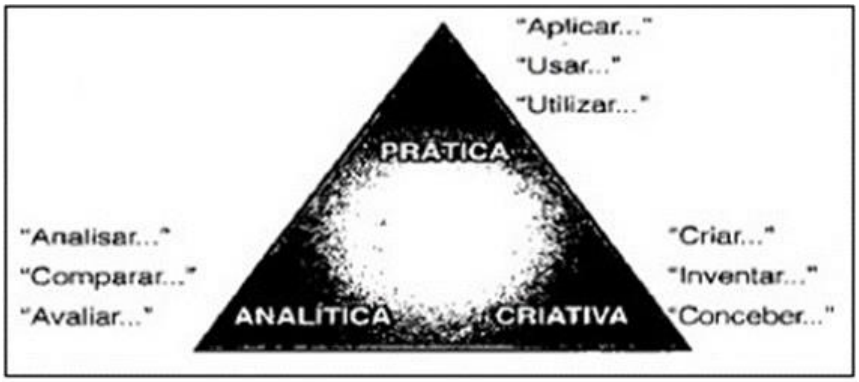
Renzulli (2002) esclarece que a proposta dessa iniciativa surgiu devido a preocupações em relação à educação dos superdotados e seu papel enquanto responsável pela instrução da liderança ética e consciente no momento em que se constata o declínio do capital social fundamentado na colaboração e na confiança no mundo contemporâneo.

A Teoria Triárquica ou Triádica da Inteligência: Robert J. Sternberg

Estudos como os apresentados por Robert J. Sternberg (2003), renomado pesquisador da área da Cognição, atualmente Professor de Desenvolvimento Humano na Faculdade de Ecologia Humana, da Universidade de Cornell, Nova Iorque, vem contribuindo, ao longo dos tempos, para subsidiar os estudos sobre inteligência, que considerem aspectos como vocabulário, compreensão, memória e resolução de problemas, mensuráveis pelos testes de inteligência (QI).

Sternberg (1988) desenvolveu a Teoria Triárquica ou Triádica da Inteligência, a partir dos estudos que envolvem a inteligência humana. A Teoria Triárquica da Inteligência propõe três tipos de pensamento ou inteligência: Analítica, Criativa e Prática.

Figura 2: Representação gráfica da Teoria Triárquica da Inteligência e suas inter-relações



Fonte: (Sternberg, 2010, p. 499)

Segundo Sternberg (2010):

> No pensamento analítico, tentamos solucionar problemas conhecidos usando estratégias que manipulam os elementos de um problema ou as relações entre os elementos (por exemplo, comparar, analisar); no pensamento criativo, tentamos solucionar novos tipos de problemas, os quais exigem que pensemos sobre o problema e seus elementos de uma maneira nova (por exemplo, inventar, conceber); e no pensamento prático, tentamos solucionar problemas que aplicam aquilo que conhecemos a contextos diários, por exemplo, aplicar, usar. (STERNBERG, 2010, p. 499).

A primeira Inteligência, a Analítica, refere-se ao universo interior dos sujeitos que os leva a ter comportamentos inteligentes, por meio de elementos que processam as informações, como aquisição de conhecimento, desempenho e metacomponentes, utilizados para programar, acompanhar e avaliar a resolução de um problema.

A segunda Inteligência, a Criativa, se efetiva por meio da habilidade de saber lidar com o que é novo e processar os dados levantados a partir de atividades ou circunstâncias novas. Sternberg (2010) destaca que quanto maior a capacidade para lidar com o que é novo, mais oportunidades o indivíduo terá para compreender e analisar dados ou situações novas ou pré-existentes.

A terceira Inteligência, a Prática, refere-se à relação entre o meio ambiente, os indivíduos e como se articulam na relação que se estabelece entre eles, em virtude do fato de a inteligência atuar no mundo real com interesses que sejam relevantes para os indivíduos.

A Teoria das Inteligências Múltiplas: Howard Gardner

Howard Gardner, notável pesquisador, atualmente Professor de Cognição e Educação e Professor Adjunto de Psicologia da Faculdade de Artes e Ciências da Universidade de Harvard, EUA, incomodado com as teorias reducionistas que afirmavam existir apenas uma única inteligência humana e que esta só poderia ser medida por padrões tradicionais, por meio dos testes de QI, desenvolveu a Teoria das Inteligências Múltiplas por compreender que a inteligência humana é composta por aspectos abrangentes e multidimensionais.

Em coautoria com Walters, Gardner (1995, p. 20) define a inteligência humana como um “conjunto de capacidades, talentos ou habilidades mentais”, cujos indivíduos normais, dispõem de todas essas capacidades, com certa medida, diferenciando na intensidade e na essência da associação dessas capacidades.

Gardner (1994) preconizou a existência de sete inteligências humanas distintas, a saber:

1- Inteligência Linguística: compreende a receptividade no que se referem à língua falada e escrita.

2- Inteligência Lógico-matemática: compreende a habilidade de solucionar problemas utilizando-se a lógica e a matemática, além da capacidade de analisar tais problemas e operações matemáticas de forma científica.

3- Inteligência Musical: possibilita o desempenho, a composição e a sensibilidade para análise de padrões musicais.

4- Inteligência Físico-cinestésica: é a capacidade de utilizar o corpo ou partes dele para solucionar problemas ou confeccionar produtos.

5- Inteligência Espacial: possibilita identificar e manusear os padrões referentes ao espaço, assim como os padrões de locais mais isolados.

6- Inteligência Interpessoal: é a capacidade de compreender as outras pessoas em relação a seus objetivos, sentimentos e vontades, buscando trabalhar de forma cooperativa e eficaz junto a elas.

7- Inteligência Intrapessoal: abrange a capacidade de percepção e compreensão de si mesmo, para atuar, efetivamente, na própria vida. Nessa inteligência, o mais importante é a vida emocional.

A posteriori, Gardner (1999) considerou a existência de três novas possíveis inteligências: a Inteligência Naturalista, a Inteligência Espiritual e a Inteligência Existencial. Contudo, após vários estudos e revisões no tocante à Teoria das Inteligências Múltiplas, o pesquisador acrescentou apenas a Inteligência Naturalista na lista das inteligências dessa teoria.



Figura 3: Representação gráfica da Teoria das Inteligências Múltiplas

A Teoria das Inteligências Múltiplas marca um contexto em que se busca refletir o papel da educação escolar, bem como a utilização de estratégias de ensino inovadoras, pautadas em um ensino de qualidade, contrapondo-se aos padrões tradicionais que não considera, sobretudo, as características e potenciais dos alunos que não sejam os acadêmicos.

4. ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO: O QUE DIZEM OS PESQUISADORES-AUTORES?

Ao longo do tempo, a temática altas habilidades ou superdotação foi constituída por mitos e concepções equivocadas, sobretudo, devido às diversas terminologias utilizadas.

Segundo Delou (2008, p. 59), “diferentes palavras utilizadas para designar estes alunos foram criadas no âmbito da Psicometria, da Psicologia e da Educação”.

Para Winner (1998, p. 12) “crianças superdotadas são precoces. [...]. Elas não apenas aprendem mais rápido do que a média ou até mesmo do que crianças inteligentes, mas também aprendem de uma forma qualitativamente diferente”.

Segundo Virgolim (2007),

> São chamadas de precoce as crianças que apresentam alguma habilidade específica prematuramente desenvolvida em qualquer área do conhecimento, como na música, na matemática, nas artes, na linguagem, nos esportes ou na leitura. [...] Mesmo a superdotação precoce, em seu grau extremo, não é garantia de sucesso futuro, ou de que esta pessoa se tornará um adulto eminente. (VIRGOLIM 2007, p. 23),

Assim, são consideradas crianças precoces aquelas que apresentam o desenvolvimento de competências humanas mais cedo do que os seus pares de idade. (DELOU; VIRGOLIM, 2007; GAMA, 2006; CUPERTINO, 2008; GUENTHER, 2006).

Já as crianças prodígios são crianças precoces, com a diferença de que as competências humanas que elas apresentam mais cedo não estão relacionadas a seus pares de idade e, sim, a seus pares de competências funcionais. Como regra geral, elas apresentam competências em tenra idade cujos pares mais próximos de interesses comuns levaram anos exercitando para chegar aos resultados de reconhecimento social. (WINNER, 1998; ALENCAR, 2007; VIRGOLIM, 2007; DELOU, 2016).

Kaufman e Sternberg (2007) elucidam definições para superdotação a partir das concepções propostas pelos pesquisadores, a saber:

> - Julian Stanley, opta por evitar a palavra superdotação em favor de precoce.
> - Abraão Tannenbaum, para o estudante com grande potencial.
> - Gagné, superdotação (ou aptidões) pode ser descrita como a habilidade natural em um domínio específico. [...] explicitamente define sobredotação como o potencial, fornecidos por genes, para dominar talentos.
> -Feldman, comportamento, verdadeiramente talentoso é o que fundamentalmente reorganiza a superdotação. (KAUFMAN; STERNBERG, 2007, p. 384-390).

Renzulli (1978) ressalta que crianças superdotadas e talentosas são as que apresentam ou podem desenvolver um conjunto de características que podem ser aplicadas nas áreas do desenvolvimento humano consideradas com maior potencial.

Ourofino e Fleith (2011) destacam os termos utilizados com mais frequência:

> • Superdotado: para identificar aqueles com alta capacidade e que se colocam na faixa superior de desempenho.
> • Bem-dotado ou mais capaz: para se dirigir usualmente aos que apresentam desempenho acima da média em diversas áreas e atividades.
> • Talentoso: para denominar aqueles que possuem habilidades artísticas, psicomotoras ou uma habilidade específica altamente desenvolvida.
> • Alto QI e inteligência superior: para evidenciar aqueles que se destacam em testes psicométricos.

> • Excepcional: para descrever o indivíduo que exibe comportamento superior e diferenciado em uma área.
> • Crianças precoces: expressão destinada a nomear crianças que demonstram habilidades específicas, prematuramente desenvolvidas em qualquer área de conhecimento.
> • Crianças prodígios: expressão usada para se referir às crianças que, em idade precoce, exibem nível avançado de habilidades ou domínio em algum campo específico. (OUROFINO; FLEITH, 2011, p. 208).

Quanto à palavra "gênio", Virgolim (2007) acrescenta que esse termo foi divulgado pelo psicólogo Lewis Terman, autor do Teste de Stanford-Binet de Quociente de Inteligência (QI), que caracterizava como gênio as crianças que possuíam QI superior a 140. Para os pesquisadores da contemporaneidade, tais como Alencar (2001), Feldhusen (1985) e Feldman (1991), o termo em questão sugere as pessoas que contribuíram, sobremaneira, para a humanidade, em épocas passadas.

De acordo com Virgolim (2007):

> Em nossa sociedade, é também comum que as pessoas se refiram a uma criança como um gênio, devido à sua precocidade em uma área específica, como na música ou na matemática, ou por sua facilidade em memorizar fatos, nomes e acontecimentos. Frequentemente o superdotado é associado ao gênio, às habilidades inatas e ao desempenho excelente em todas as áreas […], numa clara demonstração da desinformação sobre o tema em nossa sociedade. (VIRGOLIM, 2007, p. 27).

Atualmente não se usa o termo gênio para denominar a superdotação. Este é atribuído às pessoas que em épocas passadas, contribuíram sobremaneira para o desenvolvimento mundial.

Segundo Novaes (2012), outros termos são utilizados entre os autores em geral, como potencialidades criadoras, talentos, altas habilidades, bem-dotados, superdotados ou que apresentem desempenho superior.

Gagné e Guenther (2012, p. 20) afirmam que "[...] muitos autores empregam os termos 'dotação e talento' como sinônimos [...]. Alguns como Joseph Renzulli e Robert Stenberg hesitam em usar o termo 'talento' e focalizam a concepção de capacidade superior em dotação".

Conforme ressaltam os autores, o termo "dotação" refere-se a uma considerável capacidade natural ou tendência; já a palavra "talento" implica alto nível

de desempenho em habilidades e competências desenvolvidas. (GAGNÉ; GUENTHER, 2012, p. 21).

Clarificando concepções sobre altas habilidades ou superdotação

Assim como há diversas terminologias, há também concepções equivocadas permeadas por mitos que circundam a temática das *altas habilidades ou superdotação* e que "[...] refletem os preconceitos, que constroem os instrumentos de exclusão social". (DELOU, 2008, p. 60).

Pesquisadoras-autoras como Winner (1998); Alencar (1986); Alencar e Fleith (2001), Rech; Freitas (2005); Pérez (2003; 2011); Delou (2008); Antipoff; Campos, (2010) divulgaram estudos sobre essa questão. Porém, neste artigo, abordaremos alguns mitos que se constituem como obstáculos presentes no cotidiano escolar e que dificultam o processo de identificação dos alunos com Altas habilidades ou superdotação.

Mito: Superdotação Global

Pressupõe uma ideia equivocada, gerada pelo censo comum de que esses alunos conseguem aprender sozinhos e obter um desempenho satisfatório em todas as áreas do conhecimento.

Segundo Virgolim (2007, p. 53), "observa-se hoje que a inteligência é composta de muitos fatores e habilidades, o que faz com que uma criança possa ter um excelente desempenho em uma área e quase nenhum rendimento em outra".

Mito: Talentosas, mas não- superdotadas

Tal mito sugere que há o predomínio da superdotação acadêmica à superdotação nas áreas artística, musical e esportiva, sendo esses considerados como talentos. Tal fato constitui-se um equívoco, pois não há diferenciação entre ambos. Uma vez que o conceito de superdotação, de acordo com BRASIL, 2009, engloba também essas áreas.

Mito: Crianças superdotadas se tornam adultos eminentes

Trata-se de uma concepção muito comum sobre as pessoas com AH ou SD, pois apenas a predisposição do talento não garante a efetividade do seu desenvolvimento, por compreender que são necessários estímulos e empenho para o desenvolvimento, direcionamento e melhor aproveitamento do potencial que possa atingir. Ainda, sobre esse aspecto, Winner (1998) destaca a existência de muitos adultos eminentes que não foram superdotados na infância.

Mito: As crianças com altas habilidades ou superdotação não precisam de atendimento educacional especial (AEE)

Perspectivas dessa afirmação se amparam em algumas situações vivenciadas na educação brasileira, com base em valores culturais. De acordo com Alencar (2007), diante dos diversos desafios apresentados à educação inclusiva, de ofertar o AEE a todo um contingente de alunos com necessidades especiais, ocorre que muitos professores e gestores acabam por defender os atendimentos aos discentes com distúrbios e deficiências diversas, que muitas vezes já se encontram sem atendimento, ficando o aluno com AH ou SD em segundo plano.

Segundo estudos realizados por Antipoff (2010), o atendimento diferenciado a esse público constitui-se essencial para o desenvolvimento e direcionamento dos talentos, além de ser primordial para o pleno desenvolvimento psicológico e emocional desses sujeitos.

Mito: As pessoas com altas habilidades/ superdotação provêm de classes socioeconômicas privilegiadas

É um mito que, segundo Alencar (2007), pode ser resultante das condições que privilegiam o desenvolvimento da AH ou SD. Ainda segundo a autora, existe uma crença popular que determina um estereótipo de AH ou SD, envolvendo algumas características marcantes como, por exemplo, a questão socioeconômica e a questão de gênero, que privilegia o masculino. Assim, infelizmente, "por conta deste estereótipo, é comum o aluno do gênero feminino ou aquele proveniente de uma família de baixa renda ter suas habilidades ou talentos especiais menos frequentemente percebidos e valorizados" (ALENCAR, 2007, p.18).

Mito: As crianças com altas habilidades/ superdotação se autoeducam, não precisam de ninguém

Considerando que existe uma diferença entre o que a pessoa com altas habilidades ou superdotação é capaz e o que ela realmente desempenha, são vários os condicionantes que podem levar o aluno com tais características a obter resultados ruins, como fatores individuais, fatores familiares, do sistema educacional e da sociedade, que se interrelacionam de diversas maneiras. (ALENCAR, 2007).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Espera-se que seja o ponto de partida para promover o desenvolvimento de ações que garantam o exercício dos direitos e o desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado, uma vez que os professores são os profissionais que ficam mais tempo com as crianças na escola, que dedicam a vida profissional a conhecer os processos de aprendizagem dos alunos e que podem contribuir para que inúmeros talentos precoces possam sair da invisibilidade.

O envolvimento no planejamento e execução das ações a serem desenvolvidas é tarefa do professor, pois é ele "*quem atua profissionalmente nas salas de recursos e nos centros de atendimento educacional especializado*." (DELOU, 2014, p. 416).

REFERÊNCIAS:

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília: DF. p.11.429, 27 dez. 1961.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, p. 27.833, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Educacional na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. Ministério da Educação. Resolução nº. 4/2009/MEC/CNE/CEB, de 2 de outubro de 2009. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 out. 2009.

_____. Lei nº. 13.234, de 29 de dezembro de 2015. Altera a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com AH ou SD. *Diário Oficial da Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, p. 1, 30 dez. 2015.

_____. Indivíduos com Altas habilidades/Superdotação: Clarificando Conceitos, Desfazendo Ideias Errôneas. In: A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: volume 1: orientação a professores / organização: Denise de Souza Fleith. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. p. 9-11. 80 p.

ANTIPOFF, Cecília Andrade; CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Superdotação e seus mitos. *Psicologia Escolar e Educacional*. Campinas, v. 14, n. 2, p. 301-309, dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n2/a12v14n 2> Acesso em: 24 out. 2016.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. Educação dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação: legislação e políticas educacionais para a inclusão. In: FLEITH, Denise de Souza. (Org.). A construção de práticas educacionais: orientação a professores. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. p. 27-39. v. 1.

_____. Plano de Atendimento Educacional Especializado Integrado ao Plano Individual de Ensino com vistas a Aceleração de Estudos: sugestão adaptada do modelo de Joseph Renzulli. In: VIRGOLIM, Ângela Maria Rodrigues; KONKIEWITZ, Elisabete Castelon (Org.). *Altas Habilidades/Superdotação, inteligência e criatividade*. v. 1. Campinas, SP: Papirus, 2014. 480p. pt. 3, cap. 17, p. 411-425.

GAGNÉ, Françoys; GUENTHER, Zenita Cunha. Desenvolvendo Talentos: Modelo Diferenciado de Dotação e Talento – DMGT 2.0. In: MOREIRA, Laura Ceretta; STOLTZ, Tânia (Coords.). Altas Habilidades/Superdotação, talento, dotação e Educação. Curitiba: Juruá, 2012. p. 19-44.

GARDNER, Howard. *Estruturas da mente*: a Teoria das Múltiplas Inteligências. Porto Alegre: Artmed, 1994. 340 p.

_____. *Inteligências Múltiplas*: a Teoria na Prática. Porto Alegre: Artmed, 1995. 356 p.

_____; CHEN, Jie-QI; MORAN, Seana e colaboradores. *Inteligências Múltiplas ao Redor do Mundo*. Porto Alegre: Artmed, 1999. 432 p.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KAUFMAN, Scott Barry; STERNBERG, Robert J. Giftedness in the Euro-American culture. Conceptions of giftedness: Sócio-cultural perspectives, p. 377-413, 2007.

NOVAES, Maria Helena. Prefácio. In: Moreira, Laura Ceretta; STOLTZ, Tânia. (Coords.). Altas Habilidades/ Superdotação, Talento, Dotação e Educação. Curitiba: Juruá, 2012.

OUROFINO, Vanessa Terezinha Alves Tentes; FLEITH, Denise Souza. A condição underachievement em Superdotação: definição e características. Psicologia: Teoria e Prática, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 206-222, dez. 2011.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. Encontros e desencontros na identificação dos indicadores de Altas Habilidades/Superdotação. Psicologia Argumento (PUCPR. Impresso e online), v. 31, p. 57-78, 2013.

PLUCKER, Jonathan A.; ESPING, Amber. *Inteligência humana:* influências históricas, controvérsias atuais, recursos de ensino. 2014. Disponível em: <http:// www.intelltheory.com>. Acesso em: 19 nov. 2016.

RENZULLI, Joseph S. What makes giftedness? Reexamining a definition. Revista Phi Delta Kappan, [S.I.], v. 60, n. 5, p. 180-184, mês, 1978.

_____; REIS, S. *The triad reader*. Connecticut: Creative Learning Press, p. 2-19, 1997.

_____. Expanding the Conception of Giftedness to Include Co-Cognitive Traits and to Promote Social Capital. *Phi Delta Kappan*, v. 84, n. 1, p. 33-58, sep. 2002.

_____. A conceituação de Superdotação no Modelo dos Três Anéis: um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. In: VIRGOLIM, Angela Mágda Rodrigues; KONKIEWITZ, Elisabete Castelon (Org.). *Altas Habilidades/Superdotação, inteligência e criatividade*. v. 1. Campinas, SP: Papirus, 2014. 480p. pt 2, cap. 9, p. 219- 256.

STERNBERG, Robert. J.; BRUCE, Torff; GRIGORENKO, Elena L. Teaching triarchically improves school achievement. *Journal of Education Psychology*. Washington, DC, v. 90, p. 1-11, set. 1998. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ57649 2>.Acesso em: 31 set. 2016.

_____. *Psicologia Cognitiva*. Tradução da 5ª Edição Norte-Americana. São Paulo: Cengage Learning Edições, 2010. 608 p.

VIRGOLIM, Angela Magda Rodrigues. Altas Habilidades/Superdotação: encorajando potenciais. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial, 2007.

WINNER, Ellen. Crianças Superdotadas: mitos e realidades. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

AS ORIENTAÇÕES DIDÁTICO-METODOLÓGICAS VOLTADAS PARA A FORMAÇÃO LEITORA DOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA PROPOSTA CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JUIZ DE FORA

Andreia Rezende Garcia-Reis [1]
Fernanda Francisco Domingos [2]

RESUMO

Este trabalho objetiva discutir e analisar quais são as orientações didático-metodológicas presentes na Proposta Curricular de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora relacionadas à prática de leitura. Trata-se de uma pesquisa documental e bibliográfica, que busca compreender como as capacidades de linguagem devem ser desenvolvidas tendo como objetivo a formação leitora dos alunos (CAFIERO, 2005; KOCH e ELIAS, 2014) através de uma perspectiva sociointeracionista (BRONCKART, 2015) de construção e ampliação do conhecimento adquirido pelos alunos do ensino fundamental I e II das escolas municipais. A pesquisa revela que as orientações presentes na Proposta Curricular estão muito atreladas à leitura como uma atividade social e interativa, a partir das experiências com os gêneros textuais.

Palavras-chave: Leitura, Currículo, Formação Leitora, Orientações didático-metodológicas.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo irá analisar algumas concepções de leitura, suas práticas e capacidades a serem desenvolvidas durante os nove anos do ensino fundamental nas escolas municipais de Juiz de Fora, de acordo com a Proposta Curricular de Língua Portuguesa (PCLP, 2012). Além disso, defende a construção de um currículo que considere os conhecimentos dos estudantes, tomando este como base para a ampliação das capacidades leitoras dos alunos.

Segundo Koch e Elias (2014), não é possível atribuir um único sentido para um texto, pois “considerar o leitor e seus conhecimentos e que esses conhecimentos são diferentes de um leitor para o outro implica em aceitar uma pluralidade de leituras e de sentidos em relação a um mesmo texto” (KOCH e ELIAS, 2014, p. 21).

1Professora Adjunta do Departamento de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora.
2 Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Juiz de Fora.

Dessa forma, é possível perceber a importância das interações sociais serem levadas em consideração para a escolha do conteúdo a ser tratado na sala de aula, partindo deste ponto para a ampliação e construção de novos saberes por todos os sujeitos ali reunidos.

O artigo é fruto de pesquisa bibliográfica, com base, sobretudo, em Cafiero (2005) e em Koch e Elias (2014), além dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997, 1998); e de pesquisa documental, realizada na Proposta Curricular de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora (2012).

Como primeira seção, o artigo desenvolve algumas reflexões sobre o conceito de leitura, suas capacidades e práticas. Na segunda seção, abordamos algumas concepções sobre currículo e sua importância educacional. Na seção seguinte, realizamos a análise da Proposta Curricular de Língua Portuguesa da Prefeitura de Juiz de Fora e, finalmente, expomos nossas conclusões acerca do trabalho realizado.

1. LEITURA: CONCEPÇÕES, CAPACIDADES E PRÁTICAS NO ENSINO DE LEITURA

Esta seção será dedicada a abordar concepções, capacidades e práticas no ensino de leitura na sala de aula, através da interação entre o leitor e o texto. A seção será subdividida em três tópicos, de forma a explicar os conceitos adotados, as capacidades que esperamos que sejam desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem e as práticas utilizadas para obter êxito na formação do aluno-leitor.

Concepções de leitura

Para a construção deste trabalho, antes de qualquer coisa, é preciso identificar as concepções de leitura que o organizaram e direcionar nosso olhar a partir de tais concepções. É primordial ainda definir a importância do conceito adotado, para que haja uma compreensão da análise que queremos realizar.

Segundo Cafiero (2005), a leitura é “uma atividade ou *um processo cognitivo de construção de sentidos* realizado por sujeitos sociais inseridos num tempo

histórico, numa dada cultura" (CAFIERO, 2005, p.17). Assim sendo, podemos compreender que ler um texto é muito mais do que simplesmente decodificar o sistema de escrita da língua. Ler envolve construir sentidos, interagindo com o texto de forma a organizar as ideias, criando suposições, utilizando o conhecimento prévio de mundo, produzindo múltiplos sentidos entre os leitores, visto que essa interação se dá de maneira diversa, pois cada leitor tem um repertório de conhecimentos e experiências diferente do outro.

A concepção de leitura que utilizaremos para a construção deste trabalho será a de leitura como meio de interação, de diálogo entre o leitor e o texto. De acordo com Koch e Elias (2014), é a partir da interação entre o sujeito e o texto que se é construído o sentido deste, sendo, portanto, a leitura uma atividade interativa intricada de produção de sentidos, com base nos elementos linguísticos presentes tanto na superfície do texto como na sua forma de organização, ativando os variados saberes dentro desse processo de interação.

Quando um aluno consegue atribuir sentido ao texto é que se torna possível o processo de compreensão. Mais do que decodificar o texto, o estudante precisa estabelecer relações com seus conhecimentos prévios, seus conhecimentos sociais, para então conseguir construir sentidos significativos para o texto, de forma a compreendê-lo em sua totalidade. No sistema educacional mais especificamente, cabe ao professor mediar esse processo, oferecendo informações para que o aluno construa sentidos e entenda o texto de forma coerente.

Podemos dizer que, para que uma pessoa consiga compreender um texto de forma a atribuir sentido para ele, é necessário conhecer quais são os objetivos propostos para essa leitura: pode ser um momento de fruição, busca de informações ou de conhecimento específico para determinada área, entre outros. Segundo Koch e Elias (2014), são "os objetivos do leitor que nortearão o modo de leitura, em mais tempo ou em menos tempo; com mais atenção ou menos atenção; com maior interação ou com menor interação" (KOCH e ELIAS, 2014, p.19). Textos informativos ou textos a partir dos quais o leitor procura adquirir algum conhecimento específico exigem mais comprometimento do leitor do que uma leitura deleite, por exemplo, fazendo com que o mesmo se dedique mais ou menos para cada um, utilizando seus conhecimentos sociais para atribuir sentido ao texto, ou, com o auxílio de um mediador, buscando novas informações para conseguir construir esse sentido.

Outro fator importante a ser considerado para se trabalhar com a leitura como processo de interação é o objetivo do ensino da língua. Conforme Bronckart (2015) é preciso

> *(...) redefinir as finalidades mesmas do ensino da língua materna*, recusando seus objetivos tradicionais e promovendo a finalidade de *domínio prático*: deixar os alunos aptos a produzir e compreender os textos em uso em sua vida escolar e social e conceber um ensino gramatical que constituiria um verdadeiro apoio técnico a esse objetivo central (BRONCKART, 2015, p. 32).

A partir desta concepção, é possível compreender a importância do processo de interação entre o aluno e o texto, para que, desta forma, o aluno consiga perceber os usos sociais que fará da leitura, superando o objetivo de simples decodificação, muitas vezes priorizado no ensino desse eixo. A perspectiva de ensino de leitura adotada, tanto por Bronckart quanto por este trabalho, é a compreensão dos textos em uso, tanto na sala de aula, quanto em sua vida social.

Assim como utilizamos a concepção de leitura como forma de interação, também o faremos com a concepção de linguagem, pois ela é construída através da interação entre os sujeitos que agem sobre ela. Segundo Antunes (2014), a linguagem como interação social "além de ser uma *ação conjunta*, é *uma ação recíproca*, no sentido de que os participantes exercem, entre si, mútuas influências, atuam uns sobre os outros na troca comunicativa que empreendem" (ANTUNES, 2014, p. 18). Assim, agimos de forma simultânea na construção de sentidos, trocando conhecimentos através da interação entre sujeitos e texto.

Concluímos a presente seção reforçando a importância da interação entre os sujeitos e o texto, tanto na concepção de leitura como na concepção de linguagem, pois é a partir desta interação que ocorrerá a construção de um processo de aprendizagem de leitura que produzirá sentido real para os usos que cada aluno irá fazer da mesma em suas práticas sociais.

Capacidades de leitura

Lembrando sempre que a nós interessa estabelecer um processo de leitura baseado na interação do sujeito com o texto e com o autor, é preciso planejar estratégias de leitura que garantam a compreensão do texto pelo aluno. Para isso, o estudante deverá usar seus conhecimentos prévios, elaborar hipóteses sobre o

objeto de leitura, confirmar ou elaborar novas hipóteses ao longo do texto lido, refletir sobre o conteúdo apresentado, fazendo críticas ou concordando com o assunto exposto, conseguindo, desta maneira, atribuir um sentido que realmente tenha significado para ele. Ao realizar esses procedimentos, o leitor participa ativamente no processo de construção de sentidos do texto, sendo capaz de agir estrategicamente sobre ele (KOCH e ELIAS, 2014).

Conforme Cafiero (2005, p. 30), o "leitor também é um elemento importante na compreensão. É ele que age sobre o texto, em situações reais de comunicação, e lhe dá sentido por meio de sua leitura". Dessa forma, o leitor poderá construir sentido para o texto, trabalhando com informações que estão no seu interior, na interpretação que fará e na compreensão do que está apenas subentendido, fazendo uma análise participativa e interagindo com o texto de maneira real.

Ao tentar elaborar hipóteses sobre o assunto a ser abordado em um determinado texto, o estudante poderá usar, para isso, todas as informações que conseguir extrair antes mesmo do início da leitura. O título, as ilustrações, o gênero textual apresentado, são ótimas estratégias a serem utilizadas em um primeiro momento. Com o início da leitura, o aluno poderá confirmar ou não suas suposições, criar novas hipóteses ao longo do texto, com base nas informações que vão surgindo, além de fazer inferências e comparações com base no conteúdo abordado.

Com a mediação realizada pelo professor, ao fornecer informações quando o aluno não tiver conhecimento prévio sobre o tema, o aluno conseguirá compreender o texto de forma mais completa, sendo capaz de elaborar críticas ou análises sobre ele, problematizando quando for possível. É importante que o estudante consiga conversar sobre o texto que leu, discutindo com os colegas sobre o que entendeu do assunto abordado e refletindo sobre a leitura realizada.

Práticas de leitura

As práticas de leitura estão presentes na vida dos alunos antes mesmo que eles ingressem no universo escolar, em casa, na rua, no mercado, em diversos ambientes por eles frequentados. Essa criança consegue perceber que a leitura, assim como a escrita, são ferramentas importantes para que ela possa participar

ativamente da vida social, cultural e mesmo do mundo do trabalho, integrando os ambientes sociais que a cerca.

Na escola, o professor atua como modelo para seu aluno e por isso precisa ele mesmo ser um bom leitor. É necessário que ele consiga compreender o meio social do seu aluno para conseguir levar textos que sejam interessantes para seus estudantes e, a partir de então, introduzir novos textos que venham a ampliar o seu repertório de conhecimentos, incentivando sempre a formação do aluno como leitor ativo. Hope e Costa-Hubes (2014) escrevem que

> A leitura não se restringe à "simples decodificação", sendo preciso que o aluno associe, relacione, generalize e abstraia elementos do texto, evidenciando a perspectiva do leitor. Nela, espera-se que o aluno relacione o texto com o seu conhecimento de mundo, trazendo seu posicionamento para aquilo que lê (HOPE e COSTA-HUBES, 2014, p.12).

Desta forma, a prática de leitura auxiliará a formação do aluno como leitor na medida em que, ao ser capaz de interagir de forma real com o texto, refletindo criticamente sobre o mesmo, este conseguirá prosseguir e evoluir na vida acadêmica, relacionando os conhecimentos adquiridos na escola com as suas práticas sociais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998) sugerem algumas atividades didáticas para o trabalho com a leitura em sala de aula, como desenvolver a leitura autônoma, a leitura colaborativa, a leitura programada, assim como para a leitura realizada em voz alta pelo professor e, finalmente, a leitura como escolha pessoal do aluno.

O objeto da nossa pesquisa, e que será discutido nas próximas seções, é verificar se as orientações didático-metodológicas da Proposta Curricular de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Ensino Juiz de Fora, com relação à leitura, estão coerentes com a perspectiva sociointeracionista de ensino de leitura por nós adotada.

2. O CURRÍCULO E O PROCESSO EDUCACIONAL

Esclareceremos aqui o conceito de currículo que usaremos para guiar o nosso trabalho, especificando o que é importante e qual a sua relevância durante a pesquisa da Proposta Curricular de Língua Portuguesa.

De acordo com Moreira (2007), é crucial compreender que

> Os currículos não são conteúdos prontos a serem passados aos alunos. São uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas. Conhecimentos e práticas expostos às novas dinâmicas e reinterpretados em cada contexto histórico (MOREIRA, 2007, p. 9).

Assim, podemos estabelecer que a seleção de prioridades do que deve constar na Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, no que se refere a currículo, deve ser elaborada por um conjunto de especialistas, gestores, pais, comunidade escolar e alunos que estejam conscientes das situações sociais que envolvem os estudantes, bem como as condições físicas, materiais e dos profissionais de ensino que irão desenvolver o currículo em sala de aula.

Segundo Silva Júnior e Moreira (2016), podemos compreender que o currículo envolve "os espaços/tempos em que os sujeitos interagem, as ações escolares e culturais se desenvolvem e renovadas tecnologias são empregadas" (SILVA JÚNIOR e MOREIRA, 2016, p. 48). É crucial ressaltar o valor da construção de um currículo que seja capaz de compreender as experiências sociais dos alunos, suas práticas e possibilidades de aprendizagem, de forma a ampliar seu desenvolvimento cognitivo, mantendo como foco a prática social.

Ao dar preferência a uma determinada concepção de currículo, levando em consideração os fatores mencionados anteriormente, e expressando determinada visão de mundo, estamos construindo uma identidade cultural que estará influenciando diretamente o processo de construção do conhecimento que será desenvolvido nas escolas.

A importância de se incrementar um currículo que esteja incorporado às práticas culturais da sociedade em que ele será aplicado influencia diretamente o processo educacional que será desenvolvido no ambiente escolar. Conforme Moreira (2007), no

> Currículo se sistematizam nossos esforços pedagógicos. O currículo é, em outras palavras, o coração da escola, o espaço central em que todos atuamos, o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração. O papel do educador no processo curricular é, assim, fundamental. Ele é um dos grandes artífices, queira ou não, da construção dos currículos que se materializam nas escolas e nas salas de aula (MOREIRA, 2007, p. 19).

Assim, damos ênfase ao trabalho em conjunto que deve ser realizado por todos que estão envolvidos no processo educacional, e ressaltamos o papel fundamental do educador, que utilizará o currículo como forma de aprimorar os conhecimentos dos alunos, desenvolvendo sua capacidade de compreensão cultural e seu poder de transformação social, bem com contribuir para a formação de cidadãos críticos e reflexivos.

Dessa forma, ainda segundo Moreira (2007), é fundamental preparar um currículo que seja contextualizado, que tenha significado para a comunidade escolar, preocupado com as questões sociais envolvidas, pois

> Conhecimentos totalmente descontextualizados não permitem que se evidencie como os saberes e as práticas envolvem, necessariamente, questões de identidade social, interesses, relações de poder e conflitos interpessoais. Conhecimentos totalmente descontextualizados desfavorecem, assim, um ensino mais reflexivo e uma aprendizagem mais significativa (MOREIRA, 2007, p. 24).

A elaboração do currículo escolar deve, então, considerar todos os aspectos sociais da vida dos estudantes, tendo como objetivo prepará-los para as situações do seu cotidiano, visando torná-lo um cidadão reflexivo, capaz de interpretar questões sociais que influenciam diretamente na construção da sociedade em que ele está incluso.

3. O EIXO DA LEITURA NA PROPOSTA CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA

Nesta seção do artigo, serão abordados alguns pressupostos metodológicos que serão utilizados durante a análise do documento de Língua Portuguesa do

município de Juiz de Fora, com a finalidade de orientar nosso olhar para os principais aspectos a serem observados.

Pressupostos Metodológicos

O artigo aqui apresentado refere-se a uma pesquisa bibliográfica que tem por objetivo principal realizar uma análise da Proposta Curricular de Língua Portuguesa (PCLP, 2012) da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, procurando investigar quais são as orientações didático-metodológicas voltadas para a formação leitora dos alunos do Ensino Fundamental I e II.

A investigação será baseada, sobretudo, nas autoras Koche Elias (2014) e em Cafiero (2005), fundamentando-se na importância do trabalho com a leitura em uma perspectiva prática, além de ressaltar outra orientação relevante que é a concepção de leitura a partir dos gêneros textuais utilizados em sala de aula.

Vale ressaltar que o trabalho com a leitura é um trabalho que não é pontual, mas sim processual, que vai se desenvolvendo de forma progressiva e diferenciada entre cada estudante, de forma que não é esperado encontrar uma metodologia definitiva para auxiliar a formação do aluno-leitor.

Análise do documento

A Proposta Curricular de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora tem como suporte uma concepção sociointeracionista de aprendizagem, que tem como origem os estudos do pesquisador Lev S. Vigotsky, em que as interações entre o sujeito e o conhecimento atuam como base para seu desenvolvimento. Ao citar Vigotsky, o documento afirma que

> A capacidade de criar signos para se comunicar e para construir a cultura é um atributo de natureza biológica, cognitiva, social e cultural, que distingue o ser humano de outras espécies. É através da compreensão do papel da língua como mediadora das interações humanas, como organizadora dos conhecimentos culturalmente construídos, que o sujeito constrói e desenvolve operações mentais para a resolução de problemas, porque a língua organiza discursivamente as diferentes ações do indivíduo no mundo (PCPL, 2012, p. 5).

Assim, torna-se impossível pensar sobre o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem dos sujeitos de forma dissociada dos seus conhecimentos de mundo e de suas interações sociais. É preciso partir do conhecimento prévio dos alunos, oferecendo condições para ampliar suas experiências e oportunizando a construção de novos conhecimentos, ricos de sentido para os estudantes.

O documento aborda ainda a importância de se pensar sobre o ensino da língua, qual o objetivo de ensinar a língua, assim como objeto e a didática do ensino de língua, reforçando a importância da interação social entre sujeitos e o mundo, através do discurso, promovendo diversas ações de linguagem.

De forma geral, o documento reitera o valor das interações sociais na vida humana, da construção da linguagem como prática social, da relevância do contexto em que se insere tal prática, tomando como foco para o ensino da língua os gêneros textuais – ao tratá-los como objeto de ensino – e a reflexão sobre os usos da língua, ao efetivar um ensino contextualizado e repleto de significados para os alunos do ensino fundamental das escolas sob responsabilidade da Prefeitura de Juiz de Fora.

Segundo Koch e Elias (2014, p. 21), "o sentido não está apenas no leitor, nem no texto, mas na interação autor-texto-leitor. Por isso é de fundamental importância que o leitor considere na e para a produção de sentido as 'sinalizações' do texto, além dos conhecimentos que possui". Vemos, assim, que a PCLP (2012) traz orientações condizentes com as bases utilizadas para a elaboração do presente trabalho, ressaltando a todo o momento a relevância das interações sociais para a construção de conhecimentos significativos.

Os gêneros na PCLP

O documento analisado traz como base para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem o uso dos gêneros textuais[1] como suporte principal para o ensino da língua, tanto os gêneros orais quanto os escritos, afirmando que é imprescindível para o aluno interpretar os textos que circulam nos diversos ambientes sociais nos quais este se encontra inserido.

1Gêneros de textos seriam "[...] configurações possíveis dos mecanismos estruturantes da textualidade, portadores de indexações sociais [...] quadros obrigatórios de qualquer produção verbal" (BRONCKART, 2006, p. 145).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997),

> [...] o leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Que consegue utilizar estratégias de leitura adequadas para abordá-los de forma a atendera essa necessidade (BRASIL, 1997, p. 41).

Visando a formação do leitor competente, que é a perspectiva de investigação deste trabalho, vale à pena ressaltar a importância do trabalho com os gêneros que já fazem parte do cotidiano do aluno, assim como de forma a ampliar seus conhecimentos, inserindo novos gêneros para que estes saibam em que momento e em que esfera seus usos serão mais apropriados.

A PCLP (2012) traz em seu interior a importância de se desenvolver a competência discursiva dos alunos, tanto na produção quanto na leitura de textos, e afirma ser fundamental o uso dos gêneros textuais como suporte para ampliar as capacidades de leitura dos estudantes, como, por exemplo, refletir sobre o texto, buscar informações, discutir sobre o que ele traz e ser capaz de realizar críticas sobre seu conteúdo. Dessa forma, podemos compreender que o ensino da língua deve ser considerado de forma a preparar o estudante para desenvolver capacidades variadas de uso dos gêneros textuais orais e escritos, de forma a conseguir refletir sobre qual gênero utilizar nas diferentes situações sociais que fazem parte do seu cotidiano, seja de maneira informal, em uma roda de amigos, seja de modo mais formal, em uma entrevista de emprego, por exemplo.

O texto do documento do município de Juiz de Fora traz ainda uma breve diferenciação entre tipos textuais e gêneros textuais, afirmando que estes últimos são mais adequados para o trabalho em sala, por serem materializados em textos que circulam socialmente. De acordo com a Proposta Curricular, a forma linguística é afetada pela natureza sociocultural que dá forma ao gênero, além de possuirmos um número ilimitado de gêneros textuais para atender às demandas socioculturais e comunicativas, o que confere a eles inúmeros benefícios para o trabalho com as práticas de linguagem nas aulas de Língua Portuguesa.

A Proposta Curricular menciona que, em se tratando da escolha dos gêneros textuais que serão utilizados na sala de aula, não há como definir os gêneros mais adequados a ser utilizados no processo do ensino da língua. Para tanto, é antes

essencial definir o objetivo que se espera alcançar, para então definir qual gênero é mais apropriado para atingir esse objetivo. Portanto, é preciso saber identificar quais as necessidades que se apresentam nos mais diversos contextos escolares para, a partir deste ponto, iniciar uma progressão no ensino da língua.

Ao fazer um levantamento sobre as capacidades de linguagem necessárias para tornar o aluno um leitor competente, a PCLP ressalta o trabalho com os gêneros textuais orais e escritos, definindo quais as capacidades a serem trabalhadas em cada ano do Ensino Fundamental e quais os gêneros seriam mais indicados para alcançar os objetivos propostos. No campo da leitura, que é o foco desta pesquisa, podemos constatar a presença dos mais variados gêneros textuais orais e escritos, que serão utilizados como suporte no interior das sequências didáticas1a serem desenvolvidas nas salas de aula.

O documento objeto de investigação levanta a importância do trabalho com os gêneros para o desenvolvimento das capacidades de linguagem, e utiliza para isso as orientações de Schneuwly e Dolz (2010). Os cinco principais agrupamentos definidos por esses autores são: narrar, relatar, argumentar, expor e descrever ações, proporcionando assim a oportunidade de trabalhar os gêneros pertencentes aos cinco agrupamentos tanto de forma escrita quanto oral.

De acordo com Schneuwly e Dolz (2010), é preciso romper com a abordagem tradicional de ensino da língua, baseada apenas nos livros didáticos, trabalhando com os agrupamentos mencionados em todos os anos do ensino fundamental, de forma progressiva, escolhendo os gêneros que são mais adequados para cada ano. Dessa forma, o aluno será capaz de compreender e assimilar diversos gêneros textuais de forma significativa, em situações que fazem parte de seu cotidiano, sendo capaz assim de refletir sobre o melhor uso dos diferentes gêneros textuais em cada situação, de forma mais apropriada.

Sobre a aplicação prática do trabalho com os gêneros em sala de aula, o documento utiliza como referência o modelo de sequência didática, baseado no trabalho de Dolz, Noverraz e Schneuwly. De acordo com esse modelo, devem ser traçadas estratégias didáticas em que o trabalho com os gêneros possua etapas previamente elaboradas, sendo trabalhadas em módulos de ensino, com produções

1Sequência didática, na perspectiva de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97) seria “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.”

finais e inicias realizadas pelos alunos. Esse modelo de sequência didática possibilita ao professor acompanhar o desenvolvimento individual dos estudantes, mesmo que em alguns módulos haja produções coletivas, analisando em quais situações os alunos possuem maior dificuldade e onde o docente pode inserir novos suportes para a superação dos obstáculos enfrentados pelos alunos.

Dentro da sequência didática, o professor pode escolher as atividades de acordo com o contexto da turma, trabalhando os gêneros de forma variada, inserindo, além de produções escritas, atividades variadas de leitura que possibilitem e estimulem o contato dos alunos com textos diversos, instigando o interesse destes pelas atividades, tanto na sala de aula quanto fora dela. Nesse aspecto, a proposta faz referência às práticas de letramento, ao considerar o uso que o sujeito fará da língua materna, tanto dentro como fora do ambiente escolar.

A PCLP trabalha com uma perspectiva de letramento em que a escrita e a leitura são passos essenciais para a construção dos discursos e da produção de sentido de um texto, de modo que nas aulas de Língua Portuguesa circulem textos significativos, que promovam a interação e a reflexão por parte dos estudantes sobre as finalidades e usos da leitura e da escrita em sua vida social.

Podemos perceber que ao longo do documento vem sendo ressaltada a importância dos usos sociais da escrita no aprendizado escolar e na vida social, como forma de promover sentidos para as atividades, mantendo o aluno, dessa forma, interessado em construir saberes que serão utilizados em seu cotidiano.

Domínio prático da habilidade de leitura e a perspectiva em espiral

Ao abordar os eixos que organizam o ensino de Língua Portuguesa, o documento da proposta curricular reforça sua concepção de linguagem sociointeracionista e discursiva de linguagem e reitera a importância do trabalho com os gêneros para garantir as condições necessárias para que o aprendizado alcançado pelo aluno possua uso prático e social.

Daremos atenção primordialmente ao Eixo 3, pois este refere-se especificamente à leitura, que é o foco de investigação deste trabalho, assim como aos gêneros textuais, suporte principal para o desenvolvimento de atividades que visam estimular à formação do aluno como leitor proficiente e interessado. Como

vimos em nossos pressupostos teóricos, segundo Bronckart (2015), permitir possibilidades para que os alunos consigam produzir e dispor do conhecimento adquirido tanto no meio escolar quanto em suas vidas sociais é um dos objetivos do ensino da língua.

Assim, para a formação de um leitor capaz de interagir com o texto, refletir, criticar, elaborar opiniões e discutir sobre elas, é preciso pensar simultaneamente sobre o uso prático das habilidades de leitura que serão desenvolvidas, assim como em despertar o interesse do estudante para que o hábito da leitura o acompanhe também fora do ambiente escolar.

O Eixo 3, Leitura e Gêneros Textuais, aponta para os conhecimentos e atitudes que devem ser trabalhados em sala para desenvolver a capacidade leitora dos alunos. Entre as orientações temos: desenvolver atitudes e disposições favoráveis à leitura, desenvolver a capacidade de decifração (decodificar as palavras e reconhecê-las globalmente), desenvolver fluência em leitura e compreender textos, dentre as quais estão as capacidades de identificar e reconhecer as finalidades e funções de um texto, de acordo com suporte, gênero e contexto, antecipar conteúdos, elaborar hipóteses, confirmando-as ou não, fazer inferências, construir uma compreensão global do texto e fazer extrapolações.

De acordo com a PCLP (2012), para desenvolver as capacidades mencionadas acima, é necessário romper com o modelo de ensino tradicional, possibilitando aos alunos a chance de ler, escrever, ouvir e produzir os gêneros de cada agrupamento, abordando o ensino de forma processual, retomando e aprofundando os conhecimentos a serem alcançados. Segundo o documento, é possível trabalhar com diversos gêneros ao longo do ensino fundamental, levando em consideração a faixa de idade dos alunos e as atividades já desenvolvidas no ambiente escolar, por meio de uma abordagem em que os mesmos conteúdos são retomados ao longo da escolaridade, numa perspectiva em espiral (PASQUIER e DOLZ, 1996).

Sendo assim, o processo de construção do aluno-leitor deixa de ser compartimentado, no qual o aluno aprende de forma linear sobre determinados conteúdos, podendo rever e retomar um assunto ao longo de todo o ensino fundamental, produzindo um conhecimento significativo e com uso claro em suas práticas sociais.

Os desdobramentos das capacidades de linguagem no eixo da leitura

A PCLP traz em seu Anexo I as capacidades de linguagem a serem desenvolvidas para a formação de um aluno que seja capaz de interagir com o mundo letrado de forma reflexiva e atuante. As orientações visam auxiliar o corpo pedagógico a planejar a forma de abordagem dos desdobramentos em sala de aula, introduzindo (I), retomando (R), trabalhando (T), aprofundando (A) e consolidando (C) os conhecimentos.

Os desdobramentos abordados especificamente no eixo 3, referente à leitura e aos gêneros textuais, especificam de forma mais incisiva de que forma o trabalho pode ser introduzindo (I), retomando (R), trabalhando (T), aprofundando (A) e consolidando (C) ao longo dos nove anos do ensino fundamental nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora.

Para desenvolver as atitudes favoráveis à leitura, os desdobramentos apontam para a necessidade de despertar o interesse para a leitura por parte dos estudantes, reconhecendo os usos sociais de diferentes suportes nas práticas letradas do cotidiano, seja para buscar informações, por lazer ou adquirir conhecimento.

Referente ao trabalho com a capacidade de decifração do texto, o documento traz a importância da decodificação. Esta é uma capacidade importante para a autonomia em leitura a ser adquirida pelos alunos, demandando a decodificação de palavras com diversas estruturas silábicas, adquirindo fluência na leitura a partir da compreensão de frases de estruturas sintáticas simples e complexas, utilizando recursos não verbais para a produção de sentido, realizando leituras orais que mostrem compreensão do texto lido.

Outro aspecto analisado nos desdobramentos das capacidades de linguagem e que possui grande importância na formação do aluno-leitor proficiente está elencado na etapa de compreensão dos textos, onde serão trabalhadas as capacidades de identificação de informações, das marcas de linguagem que mostram qual o tipo de enunciador, identificar, a partir do texto, quais são as sequências textuais que o constroem, reconhecer as finalidades dos gêneros em seus usos sociais, além de antecipar seus conteúdos a partir do suporte em que

este encontra-se veiculado, reconhecendo como a forma de organização de um texto produz dicas para prever e compreender o mesmo, depreendendo significados através do contexto em que é utilizado, assim como para identificar o sentido advindo dos recursos gráficos utilizados.

No campo da compreensão global do texto, podemos citar como principais desdobramentos identificar o assunto do texto em questão, identificar os elementos que formam a narrativa, ser capaz de retirar informações relevantes para a formulação de um texto escrito, avaliar as opiniões apresentadas de forma implícita ou explícita, além de avaliar o uso adequado da linguagem em situações diversas.

Como podemos observar, a PCLP (2012) especifica, de forma coerente com as concepções sociointeracionista de linguagem, a relevância em se realizar um trabalho voltado para a construção da aprendizagem linguística que considere não apenas o aluno no ambiente escolar, mas sim em todos os aspectos de sua vida social, esclarecendo para ele a dimensão que essa aprendizagem alcança em todos os aspectos de sua vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após analisar a Proposta Curricular de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, a partir dos pressupostos utilizados, podemos concluir que as principais orientações didático-metodológicas voltadas para a formação leitora dos alunos do ensino fundamental da rede pública estão baseadas na perspectiva do trabalho realizado através dos gêneros textuais, visando à construção de um conhecimento que seja utilizado para além da sala de aula, repleto de significados e de sentidos para os alunos, o que ocorre de forma coerente com os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Vimos ainda que o desenvolvimento das atividades deve ser realizado de forma progressiva, em espiral, introduzindo novos conhecimentos, partindo do conhecimento de mundo dos alunos, do contexto em que estão inseridos, ampliando o entendimento das possibilidades que serão abertas através da leitura em todos os aspectos de sua vida em sociedade.

Compreendemos que, tanto nos pressupostos assumidos quanto naqueles da PCLP, a perspectiva sociointeracionista é considerada de suma importância para a

construção de um trabalho em conjunto na sala de aula, em que aluno, professor, escola e sociedade fazem parte do processo de formação leitora dos estudantes, atuando de modo a explicitar que o conhecimento escolar é parte também dos outros aspectos sociais que fazem parte das interações humanas vivenciadas em sociedade.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. *Gramática contextualizada*: limpando 'o pó das ideias simples'. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa* / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. *Guia de livros didáticos*: PNLD 2014: língua portuguesa: ensino fundamental: anos finais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Tradução de Anna Raquel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2006.

_____. Meio século de didática da escrita nos países francófonos: balanço e perspectivas. In: *Letramento e formação universitária*: formar para a escrita e pela escrita. RINCK F., BOCH, F. e ASSIS, J. A. (organizadores). Campinas, SP: Mercado das Letras, 2015.

CAFIERO, D.*Leitura como processo*: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. (Coleção Alfabetização e Letramento)

DOLZ, J., NOVERRAZ, M, e SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. 2. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

HOPPE, M. C. ; COSTA-HUBES, T. C. *Concepções de leitura na sala de aula e sua relação com a Prova Brasil*. In: XI Jornada do HISTEDBR, 2013, Cascavel-PR. Anais da XI Jornada do HISTEDBR, 2013. v. 1.

KOCH, I. V. e ELIAS, V. M. *Ler e compreender*: os sentidos do texto / Ingedore Villaça e Vanda Maria Elias. – 3. ed., 10ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2014. p. 9-37

LEAL, T. F.; SANTANA, J. S. de. Reflexão sobre documentos curriculares brasileiros acerca do trabalho com gêneros discursivos. Revista Brasileira de Alfabetização - ABAlf. Vitória, ES - v. 1 | n. 1 | p. 204-226 | jan./jun. 2015.

MOREIRA, A. F. B. *Indagações sobre currículo*: currículo, conhecimento e cultura / Antônio Flávio Barbosa Moreira, Vera Maria Candau; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 48 p.

PASQUIER, A.; DOLZ, J. *Un decálogo para enseñar a escribir*. *CULTURA y Educación*, 2: 1996 p. 31-41. Madrid: Infância y Aprendizaje. Tradução provisória de Roxane Helena Rodrigues Rojo. Circulação restrita.

PREFEITURA MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA*, Proposta curricular da rede municipal de Juiz de Fora*: Língua portuguesa. JUIZ DE FORA. 2012.

ROJO, R. H. R.*A concepção de leitor e produtor de textos nos PCNs*: “Ler é melhor do que estudar”. In: M. T. A. Freitas & S. R. Costa (orgs). Leitura e Escrita na Formação de Professores, pp. 31-52. SP: Musa/UFJF/INEPCOMPED. 2002.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. 2. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

SILVA JÚNIOR, P. M. da; MOREIRA, A. F. *Currículo, Transgressão e Diálogo: quando outras possibilidades se tornam necessárias*. Revista Tempos e Espaços em Educação, São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 9, n. 18, p. 45-54, jan./abr. 2016.

HISTÓRIAS DE VIDAS: COMENTANDO OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Gláucia de Cássia Magalhães da Silva Cavaliere [1]

RESUMO

O objetivo deste artigo é apresentar sugestões de como lidar com a abordagem metodológica *histórias de vida* ou com outras metodologias que também gerem narrativas, a fim de contribuir com as pessoas que pretendam utilizá-las. É apresentada a teoria relativa às *histórias de vida* e são dadas sugestões sobre como encontrar os sujeitos participantes da pesquisa por meio do processo de *rede de conhecimento*, sobre como realizar a degravação das entrevistas e redigir os diálogos, apresentando alguns exemplos, e, por fim, sobre como efetuar a análise crítica e a problematização da narrativa construída.

Palavras-chave: Educação. Pesquisa, Metodologia, Histórias de vida, Narrativas.

Abstract: The objective of this paper is to present suggestions on how to deal with the methodological approach to *life stories* or with other methodologies that also generate narratives, in order to contribute to people who wish to use them. The theory related to the *life histories* is presented and are given suggestions on how to find the participants subject of research through the knowledge network process, on how to perform the recording mode of the interviews and writing the dialogues, showing some examples, and, finally, on how to perform critical analysis and constructed narrative problematization.

Keywords: Education. Research, Methodology, Life stories,Narratives.

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Creio que o coroamento de um curso de pós-graduação é a concretização com sucesso da pesquisa proposta no início do curso. Entretanto, o prazer de descobrir coisas novas ou de apresentar um novo olhar sobre um tema é minimizado no momento em que aparece o *fantasma* de aplicar a metodologia escolhida. Isso

1 Doutora e Mestra em Educação, Especialista em Educação e Diversidade pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF); Especialista em Formação de Docentes para o Ensino Superior e Graduada em Pedagogia (UGF); e Graduada em Comunicação Social Jornalismo (SUAM),Coordenadora Pedagógica Efetiva e Professora Efetiva dos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede municipal de Juiz de Fora, MG.

acontece porque a maioria dos livros sobre metodologia não tece detalhes de como desenvolver os procedimentos metodológicos.

Assim, este artigo foi elaborado tendo por objetivo apresentar sugestões de como lidar com a abordagem metodológica *histórias de vida* ou com outras metodologias que também gerem narrativas, a fim de contribuir com as pessoas que pretendam utilizá-las.

A inspiração para fazê-lo teve origem no Artigo de Rosália Duarte, intitulado *Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo*, o qual "discute algumas das dificuldades mais frequentemente enfrentadas por pesquisadores em trabalhos de campo, no que diz respeito ao uso de metodologias de base qualitativa" (DUARTE, 2002, p. 139).

As bases deste artigo foram os procedimentos metodológicos que adotei para a elaboração de minha Dissertação de Mestrado em Educação. Esta, desenvolvida por meio da metodologia *histórias de vida*, abordou a constituição da *identidade profissional docente1* em contexto de diversidade, incidindo no universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, do qual participam os atores envolvidos no processo – professoras –, reforçando e justificando a escolha da pesquisa qualitativa, conforme sugerido por Minayo (2003).

Tendo em vista que o objetivo da pesquisa proposta foi compreender a constituição da identidade profissional docente em contexto de diversidade através das histórias de vida das professoras, optei por uma abordagem metodológica em que elas próprias narrassem as suas trajetórias, conforme veremos a seguir.

2. A PESQUISA COM "HISTÓRIAS DE VIDAS"

Essa metodologia fundamenta-se no fato de que ela nos permite observar o processo pelo qual o indivíduo passa e a apropriação singular que este faz do universo social e histórico inerente ao ambiente que o rodeia. As relações sociais,

1 A *identidade* pode ser conceituada como "uma fusão dinâmica de traços que caracterizam, no tempo e no espaço, de maneira inconfundível, uma pessoa [...]" (SILVA, 1996, p. 31). Cada pessoa tem uma identidade distinta de todos os demais seres humanos, o que a caracteriza como uma singularidade, a qual é externada em termos de posturas e de atitudes que a pessoa assume ou manifesta perante os desafios e situações com os quais se depara. A *identidade profissional docente*, por sua vez, pode ser externada em termos de crenças, valores e concepções sobre o que é ser professor ou professora, sobre a educação em geral e sobre como lidar com as diferenças em sala de aula, fatores que influem diretamente na prática pedagógica.

culturais e econômicas vão influenciando o processo constitutivo do sujeito e, por meio da história de vida, pode-se observar como este se apropriou dessas influências na sua constituição, pois cada um apropria-se delas de maneira particular (QUEIROZ, 1988). Assim, na história de vida, tem-se um narrador que relata a sua existência ao longo do tempo, tentando reconstruir suas vivências e procurando transmitir a experiência que adquiriu. Por meio dela, o pesquisador e a pesquisadora colhem indícios e informações, os quais lhes possibilitam desvendar e compreender, em parte, como foi, entre outras coisas, constituída a identidade de um indivíduo (QUEIROZ, 1988).

Em uma abordagem do tipo histórias de vida, o fator de maior significado é a subjetividade, ou seja, nos estudos, haverá predominância dos aspectos subjetivos envolvidos na vida dos atores sociais (BUENO, 2002).

Cabe ressaltar que a história lembrada pelo narrador não será uma representação exata do passado. Ela trará aspectos do passado, porém, moldados pelo narrador para que se ajustem à sua identidade e às suas aspirações atuais, ou seja, a identidade do narrador dará um novo *formato* às suas lembranças. No momento em que o indivíduo se propõe a lembrar e traçar acontecimentos que vivenciou, não estará revivendo esses acontecimentos, e sim reconstruindo, repensando, com imagens e ideias do presente, as experiências do passado (BOSI, 1995).

Farias (1994) alerta que as entrevistas realizadas para registrar as histórias de vida, por trabalharem com a memória das pessoas e, portanto, com processos de seletividade, fazem com que os entrevistados ou entrevistadas se aprofundem em determinados assuntos e omitam outros assuntos da discussão.

Desse modo, um aspecto importante a ser considerado é a maneira peculiar como cada indivíduo reconstrói a sua vida e idealiza, utilizando-se de valores do presente, como a sua vida deveria ter sido (BOSI, 1995).

Por outro lado, o pesquisador e a pesquisadora devem ter em mente que a leitura que fizerem dos entrevistados e/ou das entrevistadas será apenas uma interpretação aproximada, jamais um retrato fiel da realidade dessas pessoas.

Um aspecto importante é que a história de vida tem sido muito útil aos pesquisadores e às pesquisadoras que buscam dar outro olhar sobre os fatos históricos, possibilitando sua verificação, não somente a partir das vozes das elites e

da documentação oficial, mas ouvindo as vozes das pessoas ou grupos culturalmente discriminados.

É também ressaltada, por vários autores e autoras, a possibilidade de utilizar as histórias de vida como prática de formação de professores e professoras (ALVES, 2007; SOUZA, 2006). “O ato de lembrar e narrar possibilita ao ator reconstruir experiências, refletir sobre dispositivos formativos e criar espaço para uma compreensão da sua própria prática” (SOUZA, 2007, p. 19).

Há duas maneiras de enfocar as histórias de vida, decorrentes da abordagem que for empregada: ou como projeto de conhecimento ou como histórias de vida a serviço de projetos. No primeiro caso, o relato procura abranger a totalidade da vida do indivíduo em seus diferentes registros, bem como em sua duração. No segundo caso, o mais comum de acontecer nas pesquisas, a história produzida pelo relato é delimitada por um recorte da vida do indivíduo, visando apenas a fornecer o material útil para um projeto específico (JOSSO, 2007).

O segundo enfoque de Josso (2007) – um recorte da vida do indivíduo, visando apenas a fornecer o material útil para um projeto específico – é o que foi utilizado em minha pesquisa, uma vez que aquela pretendia compreender o processo de constituição das identidades profissionais docentes dos professores e professoras durante o processo de formação inicial e o início de suas carreiras.

3. COMENTANDO OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para efetivar a investigação proposta, foram realizadas entrevistas individuais abertas, em que procurei conhecer as histórias de vida de seis professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Para encontrar os sujeitos da pesquisa, defini, com o auxílio da professora orientadora, os critérios para selecioná-los. Duarte (2002) ressalta a importância da definição destes critérios para o desenvolvimento da pesquisa:

> [...] a definição de critérios segundo os quais serão selecionados os sujeitos que vão compor o universo de investigação é algo primordial, pois interfere diretamente na qualidade das informações a partir das quais será possível construir a análise e chegar à compreensão mais ampla do problema delineado. A descrição e delimitação da população base, ou seja, dos sujeitos a serem entrevistados, assim como o seu grau de representatividade no grupo social em estudo, constituem um problema a ser imediatamente enfrentado, já que se trata do solo sobre o qual grande parte do trabalho de campo será assentado (DUARTE, 2002, p. 141).

Em síntese, o grupo entrevistado foi constituído por pessoas que atenderam aos seguintes critérios: a) ser professora de escola pública municipal de Juiz de Fora, de classes regulares das séries iniciais do Ensino Fundamental; b) ter sido formada em Curso de Pedagogia na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), no período de 2000 a 2003; e c) ter exercido as funções do magistério, após a conclusão do Curso de Pedagogia, apenas nos últimos cinco anos, ou seja, estar nos anos iniciais de carreira.

Agora, precisava encontrá-las.

Obtive, na Secretaria de Educação de Juiz de Fora, uma relação completa dos professores e professoras lotados nas escolas municipais. Em função da seleção, tendo por base os critérios estabelecidos, obtive uma relação final com quarenta professoras (a quantidade de professores era insignificante, além de não atenderem aos critérios).

No entanto, seria necessário reduzir este número para uma quantidade viável de professoras a serem entrevistadas. A princípio, foi estabelecido, de forma arbitrária, conforme o verificado em pesquisas correlatas e por sugestão da professora orientadora, o quantitativo de seis pessoas, embora esse valor não fosse determinante, tendo em vista que:

> Numa pesquisa de base qualitativa, o número de sujeitos que virão a compor o quadro das entrevistas dificilmente pode ser determinado *a priori* – tudo depende da qualidade das informações obtidas em cada depoimento, assim como da profundidade e do grau de recorrência e divergência destas informações. Enquanto estiverem aparecendo 'dados' originais ou pistas que possam indicar novas perspectivas à investigação em curso, as entrevistas precisam continuar sendo feitas. [...]
> Quando já é possível identificar padrões simbólicos, práticas, sistemas classifica-tórios, categorias de análise da realidade e visões de mundo do universo em questão, e as recorrências atingem o que se convencionou chamar de 'ponto de saturação', dá-se por finalizado o trabalho de campo, sabendo que se pode (e deve) voltar para esclarecimentos (DUARTE, 2002, p. 143-144).

Cabe ressaltar que o denominado *ponto de saturação* é relativo e determinado de forma subjetiva, pois, quando se lida com histórias de vida, mesmo que algumas tenham similaridade entre si, jamais existirão duas iguais. Parafraseando Rodrigues (2006), ouvir histórias de vida é como olhar em um caleidoscópio – a cada visada, surgirá uma imagem inédita. Assim, sempre existirá a possibilidade de surgir uma novidade, algo inusitado que contribua e favoreça a melhor compreensão do objeto de estudo.

Desse modo, na prática, o que delimitou o número máximo de entrevistadas foi mesmo a opção inicial por seis professoras, tendo em vista o tempo disponível tanto para a realização das entrevistas como para a degravação e para uma análise criteriosa. O tempo disponível é um fator determinante no estabelecimento de quantas pessoas serão entrevistadas. Nessa hora, é imprescindível a participação e a experiência dos orientadores e orientadoras.

A partir do momento em que o número foi determinado, resolvi escolhê-las aleatoriamente, uma vez que qualquer das quarenta professoras que atendiam ao critério que fosse contatada estaria satisfazendo à proposta. De posse de informações obtidas na Secretaria de Educação de Juiz de Fora, passei a telefonar para cada uma das escolas em que as professoras constantes da relação trabalhavam, e faria isso até atingir o número desejado.

Não obtive muito sucesso com essa forma de contatar as professoras – telefonar para as escolas –, pois sempre estava presente o fator "desconfiança". Eu era simplesmente uma desconhecida, e as desculpas apresentadas por quem me

atendia eram as mais variadas. Raramente conseguia falar com a pessoa que me interessava para a entrevista.

Assim, passei a utilizar o sistema de *rede de conhecimento*, segundo o qual um indivíduo, já contatado e entrevistado, por possuir maiores informações a respeito do segmento social em estudo, pode indicar outras pessoas com as quais ele se relaciona nesse meio (DUARTE, 2002). Ou seja, as primeiras professoras entrevistadas, após consultarem a relação inicial com quarenta professoras que eu lhes mostrava, indicavam outras professoras dessa lista que lhes eram conhecidas e que atendiam aos critérios estabelecidos. Esse procedimento foi o mesmo utilizado por Borges (2004, p. 98) em sua investigação, em que ela diz: "[...] parti de um informante, que já conhecia, e, a partir daí, um professor foi indicando o outro, tal como uma bola de neve, se a metáfora faz sentido".

Assim, foram desencadeados, sucessivamente, novos contatos, pois passei a telefonar diretamente para as residências das professoras ou para seus aparelhos de telefone celular. Este procedimento – contatar uma pessoa, não diretamente, mas por meio de outra que seja sua amiga ou conhecida – favoreceu a que as demais professoras se dispusessem a participar prontamente da pesquisa, pois passou a estar presente, na *negociação*, o fator confiança (DUARTE, 2002). Dessa forma, a entrevistadora deixava de ser uma desconhecida do outro lado da linha telefônica – agora, tinha adquirido o *status* de alguém apresentado por uma amiga, e com o aval desta.

Assim, o fator dificuldade para conseguir voluntários para serem entrevistados, que está presente em muitas pesquisas, foi superado logo no início. Sabe-se que inúmeras pesquisas correm o risco de não se concretizarem por falta de voluntários para as entrevistas, ou então têm de ser reformuladas, em parte ou no todo, alterando-se objetivos e critérios de seleção, para que ela se torne viável.

Finalmente, consegui até contatar um número superior a seis professoras, mas selecionei aquelas que tinham maior disponibilidade de tempo e as que me davam maior facilidade de acesso, e entrevistei apenas seis. Todas as escolhidas se prontificaram de imediato e se mostraram bastante motivadas para contribuir com a pesquisa, relatando-me com detalhes fatos sobre suas vidas, os seus trabalhos e os seus saberes docentes.

Tendo em vista, conforme já comentado acima, que as entrevistadas reconstruiriam a sua história de forma seletiva, aprofundando determinados assuntos ou evitando discutir outros (BOSI, 1995; PAULILO, 1999), seria uma incoerência e uma intervenção indevida por parte da pesquisadora direcionar a narração para aspectos pré-definidos, caso a entrevista fosse pautada por um roteiro. Portanto, as entrevistas foram abertas. Por outro lado, a pesquisadora, se estabelecesse um roteiro, determinando que assuntos as entrevistadas deveriam falar, ou induzindo o rumo das respostas para determinada direção, poderia estar denotando um caráter de hierarquia, situação que não era desejada de modo algum. Sabe-se que, na entrevista aberta, pelo contrário, há uma interação entre entrevistado e entrevistador, bem como uma liberdade de expressão por parte do entrevistado (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Cabe ressaltar também que, "Enquanto outros instrumentos têm seu destino selado no momento em que saem das mãos do pesquisador que os elaborou, a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado" (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

Cada professora foi entrevistada – utilizando as técnicas preconizadas em vários livros versando sobre este tema –, em local por ela definido, e as entrevistas foram gravadas em meio digital.

4. TRANSCRIAÇÕES E ANÁLISES

Conforme ia concretizando as entrevistas, realizava, logo em seguida, a degravação da oralidade registrada. Esta consiste em uma alteração do suporte da entrevista (seja ele magnético ou digital) para o papel, ou seja, o assentamento do diálogo por meio de caracteres gráficos (GARNICA, 2007).

Cada entrevista foi transcrita, inicialmente, contendo o conteúdo fiel da gravação das falas em meio digital. Entremeados com a transcrição, foram inseridos detalhes significativos percebidos pela entrevistadora, e gravados na memória, tais como gestos, olhares, silêncios, emoções e movimentos, que poderiam enriquecer o texto e fornecer elementos para a leitura e interpretação dos depoimentos e, assim, facilitar a futura análise e compreensão do universo investigado. Daí a necessidade de a degravação ser realizada de imediato, para que não fossem esquecidos esses detalhes. Caso a entrevista seja filmada, não haverá esta premência para a degravação.

Essas inserções foram efetuadas tendo em vista o proposto por Meihy (1996). Esse autor sugere que sejam incorporados ao texto os elementos não-verbais da entrevista, os quais ele considera tão importantes quanto às palavras ditas, mas que são perdidos na transcrição literal. Ele diz que, por meio da *teatralização* do depoimento, descrevendo-se a atmosfera em que ocorreram os diálogos, a emoção contida nas falas, a postura do depoente, seu jeito e seus trejeitos, o leitor ou a leitora são remetidos ao universo de sensações criado no decorrer da entrevista, fato que valoriza a narrativa e permite ao leitor ou à leitora um diálogo com o texto, extraindo dele suas próprias análises e conclusões. Duarte (2002) também enfoca este aspecto do relacionamento entre pesquisador e sujeitos da pesquisa:

> As situações nas quais se verificam os contatos entre pesquisador e sujeitos da pesquisa configuram-se como parte integrante do material de análise. Registrar o modo como são estabelecidos esses contatos, a forma como o entrevistador é recebido pelo entrevistado, o grau de disponibilidade para a concessão do depoimento, o local em que é concedido (casa, escritório, espaço público etc.), a postura adotada durante a coleta do depoimento, gestos, sinais corporais e/ou mudanças de tom de voz etc., tudo fornece elementos significativos para a leitura/interpretação posterior daquele depoimento, bem como para a compreensão do universo investigado (DUARTE, 2002, p. 145).

As *teatralizações* inseridas no texto também permitem que o leitor perceba um pouco a significância que o fato relatado teve para a pessoa entrevistada.

Os relatórios, contendo as histórias de vida das seis professoras, passaram a ser identificados por pseudônimos escolhidos por elas próprias, a fim de assegurar, a partir daí, a preservação da identidade pessoal em todos os documentos que foram e que possam ser ainda gerados por aquela pesquisa.

Segundo Garnica (2007), além dessa textualização inicial, o fluxo discursivo do depoente pode ser reordenado, existindo diversas formas para fazê-lo. Uma delas é a *transcriação*, a qual consiste na elaboração de um novo texto a partir de um depoimento. *Transcriação* é um termo cunhado por Haroldo de Campos, autor e tradutor literário, para designar tradução, baseado nas teorias de Jakobson e Lotman, de acordo com os quais o signo *palavra* deixa de ser apenas linguístico e a

tradução passa a ter um sentido mais amplo, semiótico. Nesse novo texto, o autor assume o discurso do depoente, mas o altera de acordo com os objetivos da sua pesquisa e com a intenção de aperfeiçoá-lo, para que o depoimento fique mais claro para a compreensão do leitor e da leitora (GARNICA, 2007).

Entretanto, procurei manter, dentro do possível, a forma original de se expressar das professoras depoentes, a fim de preservar a riqueza da diversidade cultural. Da mesma forma, não omiti nenhum trecho das falas, pois entendi que, mantendo a integridade do texto, poderia verificar que aspectos cada professora entrevistada considerou como mais importantes, privilegiando e aprofundando a narração, e os que não, sendo mais concisa; ou mesmo, por inferência, quais os que ela omitiu.

Ressalto que tanto a *transcriação* como a *teatralização* não são itens obrigatórios em uma pesquisa. O teor das entrevistas pode ser fielmente transcrito no relatório, sem prejuízo para a análise.

Na Dissertação, afirmei que “reescrevi as histórias de vida”. Em primeiro lugar, porque a história narrada por cada professora, conforme alerta Bosi (1995), não é uma reprodução fiel e exata do passado, uma vez que as suas lembranças foram moldadas – reescritas – para se ajustarem às suas identidades e aspirações atuais. Ou seja, elas não reviveram os acontecimentos durante as suas narrações, mas reconstruíram, com imagens e ideias do presente, as experiências desse passado. Assim é que algumas professoras foram mais prolixas, narrando suas vidas com mais detalhes. Outras não. Depois, porque eu também reescrevi as histórias de vida narradas por cada professora, uma vez que realizei uma *leitura* de cada trajetória de vida a partir de meu próprio ponto de vista, consolidando-as em *transcriações* (GARNICA, 2007).

Então, de posse dos relatórios, realizei a *transcriação*, porém mantendo as inserções – *teatralizações* (MEIHY, 1996) – efetuadas no texto. Concluídas as *transcriações*, iniciei a análise a partir delas, de acordo com as orientações da professora orientadora.

Seguem-se alguns exemplos de *transcriações* e de *teatralizações* efetuadas em meu texto.

Para que o leitor ou a leitora possam perceber as diferenças com relação ao teor fiel da entrevista, no primeiro exemplo (depoimento de STELA), apresento

previamente a fala antes de efetuar a *transcriação* e a *teatralização*, alertando que a depoente se encontrava muito nervosa no momento da entrevista:

STELA: "— *É. Mas eu..., mas lá, eu estudei, né?!, a Educação Infantil. Não tenho muitas lembranças dessa fase..., dessa minha primeira infância... Não lembro do colégio em que iniciei em Santos Dumont. Eu estudei num colégio chamado Pio XII..., Pio X. Pio XII é aqui. É... Do colégio Pio X não tenho muitas lembranças. Tenho muitas lembranças da minha infância, né?! Na minha casa..., daquelas coisas do cheiro..., tudo isso... Mas não tenho lembranças... Então eu falo que a minha experiência com o, com a, com a escola, a princípio, ela não foi muito boa. Né?! Foi muito... Assim, não é?... É... Não guardar... E não era um lugar que..., porque eu acho que..., que..., que às vezes, a gente não lembra de determinadas coisas que a gente gosta..., mas a gente guarda amigos. Né?! E nenhum amigo daquela fase eu guardei... Não ficou na minha memória..."*

A seguir, tem-se o mesmo depoimento, porém submetido à *transcriação* e à *teatralização*. Pode-se ver que a leitura torna-se mais fluida e mais interessante.

STELA: "— *Não tenho muitas lembranças dessa fase..., dessa minha primeira infância...* [pronunciou essa frase bem devagar, em tom de lamúria, como se denotasse tristeza ou mágoa]*. Não lembro tanto do colégio em que eu iniciei em Santos Dumont como do colégio em que eu estudei aqui. Tenho muitas lembranças da minha infância, na minha casa..., daquelas coisas do cheiro..., tudo isso...* [denotando prazer em rememorar essa fase de sua vida]*. Mas não tenho lembranças...* [expressou-se demonstrando muita tristeza, denotando estar referindo-se ao tempo de escola]*. Então eu falo que a minha experiência com a escola, a princípio, não foi muito boa. Às vezes, a gente não lembra de determinadas coisas que a gente gosta..., mas a gente guarda amigos. E nenhum amigo daquela fase eu guardei... Não ficou na minha memória..."*

Seguem-se, agora, outros exemplos de *transcriação*.

JÚLIA: "— *E, aí, ela* [a mãe da professora entrevistada] *me colocou na escola para eu poder brincar, para poder brincar...* [Expressou-se com emoção; e fez uma pausa.] *Eu estou lembrando...* [Começou a chorar; e fez uma longa pausa.]"

VERA: "— *E comecei a me apaixonar aí. Pela paixão que ela tinha pela docência, o que me estimulou bastante* [referindo-se à sua avó, a qual formou-se professora somente aos quarenta anos de idade, com três filhas já adultas, e após concluir com muito esforço os Ensinos Fundamental e Médio]. *Eu via o amor dela pelos alunos, e deles por ela. O retorno que ela tinha depois de alunos para os quais ela já havia dado aula, que voltavam e lhe agradeciam. Eu sentia que eu queria isso também...* [Dito de forma bastante emocionada.]"

LORENA: "— *Assim, é bem difícil no primeiro ano, pois você ainda está descobrindo. Porque você sai da faculdade com aquela ideia de que você vai mudar as coisas, de que você vai chegar lá e vai colocar tudo em prática. E você esbarra com vários obstáculos na escola. Você é nova e existem os profissionais mais antigos que falam: "— Essa menina vem da faculdade achando que vai mudar as coisas!... Mas não é assim que as coisas acontecem!..." Você chega cheia de ideias..., mas os demais* [Referindo-se às professoras mais antigas na escola.] *se acomodaram no tempo..., com aquelas ideias..., com aquelas concepções...* [Entonação que denota alguma coisa ultrapassada.]. *E elas olham para você tipo assim: "Ah!... Ela veio da faculdade agora... Ela é novinha... Ela vai aprender...* [risos]."

Em um primeiro momento, as histórias reescritas, após intensa e acurada leitura, foram analisadas separadamente, utilizando as técnicas sugeridas pela orientadora, tendo em vista que cada professora constitui uma individualidade, com a finalidade de se obter uma ideia aproximada da forma como as diversas situações vividas por cada uma delas contribuíram para a constituição de suas identidades docentes.

Constatei, de imediato, que as histórias foram narradas seguindo uma ordem cronológica, embora não muito rígida, pois, volta e meia, as professoras intercalavam fatos do passado com situações do presente. Algumas vezes, as histórias eram revividas com tamanha intensidade que passado e presente se mesclavam, parecendo que o tempo cronológico não mais existia. Em geral, iniciavam contando fatos de suas infâncias. Depois, como despertaram para a profissão de professora, como se desenvolveu o curso de Pedagogia e, para concluir, relatavam as experiências vividas na prática docente.

As histórias de vida foram finalmente analisadas criticamente com o objetivo de apontar os fatores e as situações comuns e não-comuns que influíram na constituição das identidades das professoras, procurando, entretanto não generalizar, a fim de compreender como situações, similares ou não, vividas por todas as seis professoras podem, não de forma determinística, mas em termos de probabilidades (DUBAR, 2005), contribuir para a constituição de identidades docentes.

Enfim, cada história de vida, ao mesmo tempo em que propiciou a compreensão da trajetória de vida de cada professora, da sua experiência singular de vida, representou também o universo social mais amplo, constituído por todas as professoras. E, conforme é ressaltado por André (1997), o pesquisador, nesse

momento, se depara com o desafio de compreender não somente as especificidades de cada história de vida, mas os aspectos em que existe um compartilhamento de situações e de experiências.

Uma vez obtidas as histórias de vida, as reescrevi no corpo da Dissertação e, *pari passu*, correlacionei os aspectos abordados à teoria que fundamentou o estudo, numa espécie de diálogo, apresentando em seguida a minha compreensão de como se processa a constituição das identidades docentes em contexto de diversidade, bem como propiciei aos leitores e leitoras da Dissertação a oportunidade de efetuarem as suas próprias leituras e de chegarem às suas próprias conclusões sobre o processo de constituição da identidade docente.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Do exposto, destaco alguns aspectos que considero como mais importantes para o desenvolvimento com sucesso de uma pesquisa.

De início – o principal – é o relacionamento com os professores e professoras orientadores, os quais poderão, por meio de suas experiências, afastar o *fantasma* da falta de conhecimento de como aplicar a metodologia escolhida no trabalho de campo. Eles também terão um papel primordial na indicação de autores e autoras que fundamentarão a metodologia escolhida, bem como na correta interpretação e compreensão desta teoria.

Outro aspecto vital é a seleção dos sujeitos da pesquisa. Novamente ressalta o papel dos orientadores e orientadoras no estabelecimento dos critérios de seleção, a fim de que estes atendam tanto ao objetivo do trabalho como, principalmente, viabilizem a concretização da pesquisa, ou seja, que possibilitem aos pesquisadores e pesquisadoras encontrarem as pessoas para observar ou entrevistar. Isto é, será preciso que existam pessoas que atendam aos critérios estabelecidos. Sem essas pessoas, não haverá nenhuma pesquisa.

E da adequada seleção dos sujeitos que constituirão o universo da pesquisa, bem como do seu grau de representatividade no grupo social em estudo, dependerá a qualidade das informações que serão coletadas e, em consequência, da consistência da análise que será efetuada a partir dessas informações.

A quantidade de pessoas a serem entrevistadas ou observadas será em função do objetivo da pesquisa e do tempo disponível para a realização do trabalho de campo e para a análise.

Foi visto também que, para efetuar o contato com essas pessoas e para que elas se prontifiquem a participar do trabalho de pesquisa, é necessário que esteja presente o fator confiança. E para que isto aconteça, uma das técnicas possíveis é utilizar o sistema de *redes de conhecimento*.

Para efetuar as entrevistas, devem ser utilizadas as técnicas preconizadas em vários livros versando sobre este tema. Após, deve ser realizada, o mais breve possível, a degravação da oralidade registrada em vídeo ou em gravador de voz. Nesta, para enriquecer o texto e fornecer elementos para a leitura e interpretação dos depoimentos, podem ser inseridas anotações sobre os detalhes significativos percebidos pelo entrevistador ou entrevistadora, tais como gestos, olhares, silêncios, emoções e movimentos.

Finalmente, será efetuada a análise, utilizando as técnicas sugeridas pelo orientador ou orientadora, em que os pesquisadores e pesquisadoras procurarão apresentar as suas leituras e as suas compreensões aproximadas da realidade estudada, sempre efetuando um diálogo com a teoria que fundamentou o estudo.

Assim, espero ter contribuído, por meio da minha experiência, para facilitar o trabalho daquelas pessoas que estejam iniciando as atividades de pesquisa.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda Guimarães. Nós somos o que contamos: a narrativa de si como prática de formação. In: BRASIL. Ministério da Educação - MEC. Secretaria de Educação a Distância - SEED. TV Escola. Programa Salto para o Futuro. *Histórias de vida e formação de professores***.** Bol. 1, mar. 2007. p. 62-71.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de. Perspectivas atuais da pesquisa sobre docência. In: BUENO, Belmira; CATANI, Denice Bárbara; SOUSA, Cynthia Pereira de; *et al*. *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras, 1997. p. 65-74.

BORGES, Cecília Maria Ferreira. *O professor da educação básica e seus saberes profissionais*. Araraquara, SP: JM, 2004.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade*: lembranças de velhos. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, n. 1, v. 28, jan./jun.. 2002.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, n. 115, p. 139-154, mar. 2002.

DUBAR, Claude. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais.* Tradução: Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FARIAS, I. C. Um *troupier* na política: entrevista com o general Antonio Carlos Muricy. In: FERREIRA, M. M. (Coord.) *Entrevistas: abordagens e usos da história oral*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1994.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti*. Manual de história oral em educação matemática: outros usos, outros abusos*. Texto enviado pelo autor por *e-mail*, 2007.

JOSSO, Marie-Christine. História de vida e projeto: a história da vida como projeto e as "histórias da vida" a serviço de projetos. Tradução: Denice B. Catani e Helena C. Chamlian. **Educação e pesquisa**, São Paulo, n. 2, v. 25, p. 11-23, jul./dez. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97021999000200002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 02 ago. 2007.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza D. A de. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *Manual de história oral.* São Paulo: Loyola, 1996.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

PAULILO, Maria Angela Silveira. A pesquisa qualitativa e a história de vida. *Serviço Social em Revista*, Londrina, PR, n. 1, v. 2, p. 135-148, jul./dez. 1999.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Relatos Orais: do "indizível" ao "dizível". In: SIMSON, Olga de Moraes Von (Org*.). Experimentos com Histórias de Vida: Itália- Brasil*. São Paulo: Vértice, 1988.

RODRIGUES, David (Org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. 1. reimp. São Paulo: Summus, 2006.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Professor de 1º grau: identidade em jogo. 2. ed. Campinas*: Papirus, 1996.

SOUZA, Elizeu Clementino de. *O conhecimento de si*: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

_____. Histórias de vida, escritas de si e abordagem experiencial. In: BRASIL. Ministério da Educação - MEC. Secretaria de Educação a Distância - SEED. TV Escola. Programa Salto para o Futuro. *Histórias de vida e formação de professores***.** Bol. 1, mar. 2007. p. 03-13.

"A DANÇA DA VIDA" DE HELOÍSA PRIETO, UM ESPAÇO DE HIBRIDAÇÃO, ALTERIDADE E IDENTIDADE BRASILEIRA

Karla Helena Dávila Munck [1]

RESUMO

O presente trabalho pretende mostrar uma leitura do conto *A dança da vida*, de Heloísa Prieto embasando-se principalmente nos estudos *Da diáspora: identidades e mediações culturais*, de Stuart Hall, *Culturas Híbridas* de Nestor Garcia Canclini, *Hibridismo e tradição cultural em Bhabha* de Lynn Mario T. Menezes e *O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência* de Paul Gilroy.

Palavras- chave: Cultura, Respeito, Alteridade, Identidade.

ABSTRACT

This work intents to show a reading of the work *A dança da vida* by Heloísa Prieto based mainly on the studies *Da diáspora*: *identidades e mediações culturais* by Stuart Hall, *Culturas Híbridas* by Néstor Garcia Canclini, *Hibridismo e tradição cultural em Bhabha* by Lynn Mario T. Menezes and *O Atlântico Negro*: *modernidade e dupla consciência* by Paul Gilroy.

Keywords :Culture, Respect, Otherness, Identity.

1. INTRODUÇÃO

As narrativas ficcionais, além de proporcionarem o prazer da leitura, a contemplação do belo, também possibilitam reflexões profundas sobre todas as práticas que oprimem o homem. Desse modo, o ser humano passa a entender melhor a si mesmo, como também o outro ao se propor a rever conceitos, romper com paradigmas impostos, enfim, buscar solução de problemas para toda a humanidade. O conto "A dança da vida", de Heloísa Prieto (2008), será analisado sob essa ótica. Ele faz parte de um livro dedicado ao público infanto-juvenil chamado *Heróis e guerreiras*.

1 Doutoranda em Estudos Literários da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Mestre em Letras pelo Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora (CES/JF), professora efetiva de Língua portuguesa e literatura do Ensino Fundamental da Prefeitura de Juiz de Fora/Secretaria de Educação, lotada na Escola Municipal Santos Dumont.

O herói geralmente é associado às ideias difundidas pela Idade Média, quando surgiram os códigos de honra, ou os códigos de cavalaria. O herói era aquele homem que salvava as donzelas do perigo, era dotado de inteligência extraordinária, um campeão na luta que enfrentava seu inimigo face a face e que estava sempre ao lado dos fracos para defendê-los. No século XXI, a visão de herói é outra e as mulheres deixaram a posição de tão indefesas para também serem heroínas ao sustentarem suas famílias com baixos salários, ao tomarem coragem para denunciar a violência que sofrem no dia a dia, ao lutarem pela igualdade de direitos.

O conto "*A dança da vida*" foi ambientado no século XIX e mostra como a cultura dos povos se mistura em benefício de muitos, contrariando e rompendo barreiras que tentam esconder esse hibridismo cultural. Do mesmo modo, o conto mostra a miscigenação, a luta contra o preconceito e a batalha contínua do homem para libertar-se de tudo que possa prejudicá-lo em sua relação com o outro. Do mesmo modo, a construção do amor, do respeito e da conquista da dignidade são perceptíveis na construção da narrativa escolhida.

Neste artigo, a análise mostrará, em um primeiro momento, as "Transformações históricas na "dança da vida", enfatizando as teorias de Stuart Hall, no que se refere às mudanças de perspectivas que se refletiram nas contínuas mudanças históricas. No caso do Brasil, especificamente, traçou-se um breve perfil de alguns acontecimentos relevantes na História que influenciaram a formação do povo brasileiro. Esses acontecimentos envolveram perseguições étnicas, a escravidão, o preconceito e a luta legítima pela igualdade de direitos. Já em "Da senzala à casa grande: um passo para a alteridade", a interpretação do conto "*A dança da vida*" propõe reflexões sobre o amor, a igualdade e a ruptura de práticas sociais aceitas em determinadas épocas. E, numa perspectiva ainda analítica, concluímos em "Brasil, um espaço de intensa mistura" que a mestiçagem não torna o país culturalmente inferior, mas enfatiza o caráter híbrido das produções culturais e populacionais como uma grande riqueza.

2. TRANSFORMAÇÕES HISTÓRICAS NA "DANÇA DA VIDA"

Ainda no século XXI, o ser humano continua a enfrentar problemas em sua relação com seu semelhante. Para muitos, ainda é difícil e até inconcebível enxergar o outro como seu semelhante, talvez, por isso, deixamos muitos problemas sem

solução. A pobreza e o tráfico de drogas são alguns exemplos concretos de problemas solucionáveis a partir da formulação de políticas específicas que criem uma contracultura favorável à mudança social.

O conto em estudo mostra algumas rupturas significativas, conforme Stuart Hall (2003), em *Da diáspora: identidades e mediações culturais*, pois algumas vozes que estavam habituadas ao silêncio puderam se manifestar, semeando o respeito. Ao escrever, principalmente para os jovens, Heloísa Prieto reúne elementos novos e velhos em uma nova perspectiva. O público infanto-juvenil que se encontra, principalmente nas escolas brasileiras, graças ao avanço da acessibilidade à educação, inicia um contato com teorias aplicáveis ao dia a dia. Mesmo não aprofundando tais teorias, os jovens entendem, acompanham e participam das mudanças propostas. Por exemplo, entendem que a literatura também é um meio para compreender a história de seu povo. No conto "A dança da vida" percebemos que antigas correntes de pensamento vão sendo substituídas, aos poucos, por novas e significativas ideias de liberdade e igualdade. Para Hall essas mudanças rompem com todo o discurso autoritário dos dominadores, propondo ouvir e entender seu semelhante:

> Mudanças em uma problemática transformam significativamente a natureza das questões propostas, as formas como são propostas e a maneira como podem ser adequadamente respondidas. Tais mudanças de perspectiva refletem não só os resultados do próprio trabalho intelectual, mas também como os desenvolvimentos e as verdadeiras transformações históricas são apropriadas no pensamento e fornecem ao Pensamento, não sua garantia de "correção", mas suas orientações fundamentais, suas condições de existência. É por causa dessa articulação complexa entre pensamento e realidade histórica, refletida nas categorias sociais do pensamento e na contínua dialética entre "poder" e "conhecimento", que tais rupturas são dignas de registro (HALL, 2003, p. 123).

Stuart Hall sugere mais avanços para o esclarecimento das pessoas em geral. Ele propõe um trabalho intelectual mais comprometido, mais responsável com a transmissão de ideias, conhecimento aos que não pertencem profissionalmente à classe intelectual. Ele denomina esse intelectual responsável de orgânico e o considera mais importante que o intelectual cuja reflexão não surja de sua experiência de luta por direitos sociais identificado à sua classe social. A ação do

intelectual orgânico, segundo o Hall (IDEM), estimularia o povo a repensar sua situação atual, mostraria os caminhos para agir ou reagir quando algo errado ou ruim se impusesse na sociedade.

A política do eurocentrismo era a da exploração desenfreada para manter seu domínio sobre os povos. Com as grandes navegações e o Descobrimento das Américas instalou-se a cultura do desrespeito ao outro. Os primeiros colonizadores não enxergaram as pessoas que já habitavam o continente, mas viram tudo o que poderia ser explorado. Os índios, quase dizimados em muitas partes da América, Argentina e Chile, por exemplo, foram os primeiros a sofrer todas as práticas opressoras dos dominadores. Depois, com os africanos trazidos contra sua vontade para o Novo Mundo, todo o tipo de desrespeito ao ser humano continuou a ser praticado. A cultura do desrespeito do colonizador, como prática social, foi instaurada e deixou feridas abertas até hoje. Os índios, por exemplo, não têm lugar em uma terra que sempre foi sua. Foram confinados a reservas, às vezes sendo convidados para um show étnico. Os afro-brasileiros foram destinados aos serviços menos valorizados financeiramente e à baixa, ou nenhuma, escolarização.

No Brasil, em todas as regiões por onde foram espalhados, os seis milhões de negros trazidos da África, e seus descendentes brasileiros deixaram suas marcas. Essas marcas que estavam no trabalho escravo e nas lutas pela liberdade passaram a pertencer a um povo em formação, à sua cultura. Desse modo, a luta pela liberdade e, posteriormente pela igualdade de direitos e deveres, pela identidade brasileira pertence à nossa História, à nossa cultura. Após a abolição, os negros foram assimilados nas camadas inferiores de sociedade, objetivando sua extinção, pois ainda eram considerados uma “raça inferior” pelas elites dominantes. E, conforme o pensamento da época, essa raça não sobreviveria sem os cuidados da “raça superior branca”, logo se consumiriam entrando em extinção. Na verdade, o que aconteceu foi o abandono dessas pessoas pelo poder público que tinha/ tem o dever de proteger seus cidadãos. As categorias da consciência dominante da nação se omitiram se calaram sobre a opinião desses também brasileiros, que mesmo desprezados fizeram do país sua terra.

Os povos oriundos da África influenciaram significativamente vários aspectos da vida brasileira, como a culinária, a religião, a música, a linguagem. Mesmo tentando silenciar suas vozes, fingindo que essas influências não existiam, as elites

dominantes não conseguiram evitar a mistura étnica e cultural. Um exemplo claro está no sincretismo religioso.

Ao serem trazidos para o Brasil, os povos africanos tinham como prática religiosa o candomblé. Suas divindades foram associadas ao do catolicismo. O sincretismo religioso possibilitou aos africanos a continuidade de culto às suas crenças. A repressão portuguesa considerava a forma de religiosidade africana como algo advindo do Maligno. Essa forma de repressão era culturalmente legitimada pelo eurocentrismo. Essa prática adotada por muitos membros influentes da sociedade brasileira consistia em continuar desprezando e inferiorizando o Outro1 e o seu modo próprio de ser. A cultura da época era cúmplice criminosa do regime escravocrata.

Com o avançar do tempo e do Pensamento, outra cultura foi sendo construída no Brasil: a abolicionista. A partir da década de 1880, em oposição aos senhores rurais, intensificou-se no Brasil um movimento social que tinha como princípio defender a abolição da escravatura. Vários clubes abolicionistas surgiram e publicavam jornais, faziam inúmeros protestos contra os latifundiários escravistas e dedicavam-se à coleta de recursos para comprarem a alforria dos cativos. Também pesquisas mostram que muitas pessoas, secretamente, se associavam aos clubes para ajudar na fuga dos cativos. Os quilombos eram os locais de resistência em que os escravizados passavam a viver após as fugas. Em 13 de maio de 1888 foi assinada a Lei Áurea, que tornava extinta a escravidão no Brasil, contudo toda a formação inicial do desrespeito e do preconceito étnico não tinha sido extinto. A valorização da literatura sobre a diáspora em todo mundo vai conquistando seu espaço no pós-modernismo ao denunciar todas as práticas opressoras sofridas por esses povos. Desse modo, tudo o que foi ocultado passou a ser revelado. A expressão de toda cultura da diáspora reflete a busca legítima pela igualdade de direitos, pela alteridade.

3. DA SENZALA À CASA GRANDE: UM PASSO PARA A ALTERIDADE

O conto de Heloísa Prieto (2008),“ *A dança da vida*”, reflete a agilidade da vida, no caminho das faixas etárias: infância, juventude, fase adulta, terceira idade. São decisões a serem tomadas ao nos relacionarmos com o outro, seja

1 Refere-se ao semelhante.

profissionalmente, socialmente ou intimamente. Assim é a vida, movimentada e cheia de surpresas. A história de Maria Macária, personagem- narradora de "*A dança da vida*", mostra como a vida é dinâmica e que esse dinamismo transforma a todo o momento a história da humanidade. Maria Macária seria mais uma escrava anônima de mais uma fazenda qualquer, mas as agitações da vida possibilitaram mudanças radicais em todos os habitantes do latifúndio baiano. A doença de Pedro Manuel, sinhozinho da fazenda, a quem denominarei protagonista, fez com que sua mãe, Sinhá Quitéria buscasse uma jovem escrava para servir de mucama. O menino precisava de cuidados contínuos e Maria Macária foi escolhida para ficar ao lado dele:

> Nunca esquecerei a primeira vez em que o vi. A pele tão branca, os olhos fundos e delicados, os cabelos castanhos, encaracolados e longos. Ele sorriu para mim, gostou do meu jeito. Passava o dia acamado. Sofria de pulmão. O peito chiava e ele sentia muita fraqueza. Às vezes tossia a noite inteira. (PRIETO, 2008, p.29)

Logo nasce uma linda amizade entre os dois e sinhozinho ensina a jovem mucama a ler e a escrever em duas línguas. Agora bilíngue, a mucama deixa para trás a ignorância destinada aos escravos e às mulheres de classe social desprivilegiada. "Vendo como eu adorava os livros encadernados que viviam na sua mesinha-de-cabeceira, sinhozinho resolveu me ensinar a ler" (PRIETO, 2008, p. 29). Da senzala à casa grande, do analfabetismo à alfabetização em português e francês, Maria Macária já sentiu que a vida não era monótona. O aprendizado da leitura e da escrita, em um contexto de opressão, representou para Maria Macária um passo importante no que concerne à possibilidade de transformação do lugar a partir da subversão da ordem estabelecida. Naquele momento, ao ser uma escrava do sexo feminino bilíngue, representou uma ruptura social e sinalizava para novas mudanças positivas na vida da jovem cativa.

De certo modo, Maria Macária e Pedro Manuel se transformaram. O encontro dos dois oriundos de culturas e classes sociais distintas que já conviviam e se misturavam em um processo de hibridação, foi fundamental para o término das práticas excludentes, o que até hoje, a ideologia dominante não aceita, por isso incentiva a intolerância entre as culturas e os povos. Na concepção de Néstor Garcia Canclini (2013), em *Culturas híbridas*, a hibridação designa um conjunto de processos de intercâmbios e mesclas de culturas, ou entre formas culturais. Pode

incluir a mestiçagem racial ou étnica – o sincretismo religioso e outras formas de fusão de cultura, como a fusão musical.

Em uma crise de tosse e chiadeira de Pedro Manuel, Maria Macária resolve levá-lo, às escondidas, para ser examinado por seu avô angolano. Sua posição na casa não permitiria uma interferência direta, uma sugestão para ajudar sinhozinho. O avô "conhecia as ervas e os segredos da cura" (PRIETO, 2008, p. 30). Nessa fuga, Pedro Manuel vê uma roda de capoeira e interessa-se pela dança. O avô da mucama o aceita, sinhozinho é curado, aprende capoeira e casa-se com Maria Macária. O incentivo veio do perigo de uma doença forte em um garoto ainda cheio de vida. Sempre tossindo e acamado, poderia ter um destino infeliz: a morte. Na construção e atitudes das personagens, a autora representa um pouco do processo de hibridação.

"*A dança da vida*" retrata o latifúndio, o contraste entre riqueza e pobreza, opressor e oprimido, a discriminação, a luta contra o preconceito, a conquista do respeito e do amor. O espaço onde ocorre a história, uma fazenda no sertão da Bahia, nos arredores de Nossa Senhora do Livramento, é significativo pelo conjunto de condições culturais que ele apresenta e pelas mudanças nele ocorridas. O latifúndio escravista do século XIX deixa claro as posições da personagem-narradora e de seu protagonista. De um lado, Maria Macária, mulher negra, escrava, analfabeta, sujeita a todo tipo de exploração e violência. De outro, Pedro Manuel, homem branco, livre, instruído e tendo à sua disposição todo o tipo de conforto e regalias possíveis para a época.

Ao longo da narrativa, percebemos certa abertura cultural na matriarca ao permitir que seu filho ficasse na companhia do avô de Maria Macária. Assim, mesmo desconfiada, cedeu aos pedidos do filho. Aos poucos ela percebeu que a interação cultural trouxe a cura para o jovem herdeiro, e, por isso concedeu algumas mudanças positivas na vida da bela mucama: "Sinhá Quitéria ficou muito satisfeita com o "tratamento" de meu avô e nós começamos a ter regalias "(PRIETO, 2008, p.31). Para Maria Macária e seu avô houve uma melhora, mas continuavam a ser escravos sujeitos às práticas que os excluíam da sociedade.

O texto destaca a palavra "tratamento", entre aspas, demonstrando que a concepção de Maria Macária era diferente da concepção de Sinhá Quitéria. A matriarca considerou os cuidados do angolano para com o filho como um tratamento

medicinal. Sinhá Quitéria, feliz pelo filho estar bem de saúde, não agiu de modo rude e ingrato com Maria Macária e seu avô, pelo contrário, se dispôs a romper com estruturas ultrapassadas do pensamento segregador. Foi capaz de acompanhar a evolução do pensamento de liberdade e de igualdade que estava sendo divulgado pelos abolicionistas. Isso fica claro após um acidente doméstico que provocou uma reação em cadeia: mãe e filho posicionaram-se ao lado dos oprimidos. O jovem Pedro Manuel não resistiu à agressão sofrida por sua querida Maria Macária e a defendeu tal qual um cavaleiro das novelas de cavalaria. Para isso, usou o que aprendeu ao realizar o intercâmbio cultural com os africanos de sua fazenda: a capoeira. O fragmento a seguir retrata a educação colonial e a mudança de perspectiva do protagonista:

> Nesse dia, sinhá Quitéria recebeu a visita de dona Raquel, uma mulher muito antipática. Tinha nascido na Europa e detestava a Bahia. Seu filho era seu orgulho: um moleque grandalhão que sempre gritava com as mucamas e adorava matar passarinho. Na tarde da confusão eu estava muito cansada e derrubei chá quente em sua roupa quando fui servi-lo. Ele me deu um tabefe no rosto que eu caí sentada no chão. E antes que sinhá Quitéria pudesse dizer qualquer coisa, meu amado sinhozinho já se levantara e segurava o menino pelo colarinho. (PRIETO, 2008, p. 31).

A origem da capoeira é um pouco obscura. Algumas vertentes afirmam que a capoeira foi inventada nas senzalas, pelos escravos que, proibidos de portarem armas, criaram uma luta que se parecia com uma dança. Quando treinavam iludiam seus senhores, fazendo-os pensar que estavam dançando. Outra vertente defende que a capoeira foi inventada em Angola e aperfeiçoada no Brasil. O que importa é que a capoeira era utilizada pelos escravos africanos como uma forma de autodefesa e ataque contra a opressão que sofriam dos senhores brancos. Assim, durante anos, o discurso discriminatório sobre a capoeira a difundiu como uma luta violenta e perigosa. Porém o envolvimento das culturas branca e negra fez com que essa espécie de dança e arte marcial fosse valorizada.

Atualmente, o discurso é outro já que a capoeira pode ser praticada por pessoas de todas as idades e é ensinada nas escolas. O bom capoeirista deve ter ginga, jogo de cintura, senso de humor e esperteza. Tudo isso Pedro Manuel demonstrou ao lutar com um garoto antipático, que será denominado o antagonista

do conto. Ele derrubou o antagonista, desequilibrando-o. O jovem ruivo, com muita vontade de brigar com alguém, porque era forte e dominador, logo começou a levar tombos inesperados, ver seu orgulho sendo ferido toda vez que era derrubado por um menino que vivia doente. Pedro Manuel astuto e tranquilo não feria o outro garoto. Ele demonstrou força física e energia moral para enfrentar e romper com práticas sociais opressoras culturalmente aceitas.

O sentido de propriedade fez do escravo um objeto a ser descartado a qualquer momento: uma criatura sem sentimentos destinada a servir e nunca a ser servida. Maria Macária, no "dia da surra" (PRIETO, 2008, p. 31), se sentiu como uma pessoa importante e amada por todos, principalmente por seu sinhozinho. E esses sentimentos incentivaram mais mudanças positivas na fazenda e na sociedade escravocrata. Os senhores e os escravos foram transformados a partir das experiências vividas na fazenda. E a maior delas pode ter sido a aceitação do Outro: Maria Macária e Pedro Manuel, Pedro Manuel e o avô de Maria Macária, Pedro Manuel e Sinhá Quitéria.

Dona Raquel e seu filho não se propuseram a vivenciar uma cultura diferente. Sabiam e conviviam com essa cultura, mas a ignoravam. Optaram pela repetição da experiência escravocrata. O estereótipo discriminatório rejeita a diferença do outro, reduzindo-o a um conjunto limitado de características. A personagem Raquel, furiosa com o ocorrido dispara um estereótipo discriminatório: "- Muito bem, Quitéria, você tem um filho valente. Ele luta como um negro" (PRIETO, 2008, p.32). Como o fetiche, entendido como um ato de diminuir o Outro, o estereótipo também é uma simplificação e representação falsa da realidade, já que rejeita nega a alteridade. Para Bhabha (Apud SOUZA 2012) o fetiche e o estereótipo negam o jogo da diferença presente no processo relacional da construção da identidade. Com isso, nega a necessidade da alteridade e do hibridismo na construção da identidade, pressupondo que haja identidades puras. Ele continua:

> Assim, o estereótipo acaba sendo não apenas uma fixação (repetindo incontáveis vezes as mesmas histórias discriminatórias do Outro) – um fetiche – mas uma "fixação fixa" e inerte; isso porque ele rejeita o hibridismo e o dinamismo relacional da alteridade que está na base de qualquer identidade. O hibridismo no fetiche (que explica a angústia que ele gera tanto para seus propagadores quanto para suas vítimas) advém do fato de que a recusa da diferença do Outro, como qualquer recusa, pressupõe o reconhecimento anterior da existência daquilo que é recusado" (BHABHA,2012, p. 13).

Já Sinhá Quitéria e Pedro Manuel fizeram o contrário: compararam as experiências vividas e optaram em vivenciar uma cultura diferente e presente, aceitando-a, fazendo parte dela, permitindo-se conhecer o Outro. Ao interagirem, mostraram abertura para instaurarem mudanças nas práticas exploratórias de sua classe social. A resposta de Sinhá Quitéria a Dona Raquel mostra a característica da identidade híbrida nos dois tipos de sujeitos da fazenda: senhores e escravos. "– É Raquel, meu filho luta como um homem" (PRIETO, 2008, p. 32). Ser um homem não é só ser do sexo masculino, mas ter a coragem de enfrentar as intempéries da vida, ter a coragem de mudar e assumir posturas como as que rompam com toda a tirania imposta.

O conto termina de forma positiva, lembrando que ainda existem muitas batalhas a serem vencidas e que as pessoas não podem parar de sonhar e de lutar, mesmo diante das dificuldades, para que seus sonhos se realizem, não importando a idade. A união de Sinhozinho e Maria Macária representa a ruptura com antigos modelos de exploração e discriminação de uma sociedade escravocrata. Representa a mistura étnica, o amor e, principalmente, um dos pilares da formação do que entendemos como povo brasileiro, ou seja, um povo que tem na sua constituição no encontro entre etnias.

4. BRASIL, UM ESPAÇODE INTENSA MISTURA

"*A dança da vida*" proporciona também um olhar para as misturas étnicas e para o hibridismo cultural. Maria Macária e Pedro Manuel foram construídos para representar nossas raízes e as características da singularidade brasileira. O Brasil pode ser considerado o maior país mestiço do mundo. Ao reconhecermos isso

mostramos nosso orgulho, nossa identidade brasileira. Desde a chegada dos colonizadores portugueses, infelizmente podemos afirmar que ocorreram estupros, primeiro com as índias e, depois com as africanas, demonstrando a força e o poder do dominador. Segundo Perrot (1988), em *Mulheres Públicas*, "a virilidade repousa sobre a representação de um desejo masculino, natural, irrefreável que necessita de um exutório" (p. 448). Esse tipo mistura física que se deu no Brasil, nas Américas, foi porque o conquistador não reconheceu um valor mínimo nas qualidades humanas daqueles que subjugava. Outra forma de mistura ocorreu: a entrega voluntária das dominadas. O texto de Prieto (2008) mostra a construção do amor entre as personagens de posições sociais diferentes. Percebemos a influência dos contos de fada na construção do texto. No conto "*A dança da vida*", a autora apresenta uma situação oposta à da violência sexual, o que deveria ter ocorrido desde o início do Descobrimento.

Para Stuart Hall (2003), a construção da identidade na pós-modernidade é um processo contínuo, impuro e híbrido. Ele e outros estudiosos como Homi Bhabha e Jacques Derrida comprovam a existência da ambivalência e do antagonismo em qualquer ato de significação nos processos de transformação cultural. Hall ainda enfatiza que as comunidades migrantes carregam consigo as marcas da diáspora, da hibridização e da *différance* em sua própria constituição.

Os estudos sociológicos de outro autor, Paul Gilroy (2001), resultaram no livro *Atlântico Negro* que mostra o longo percurso histórico dos cruzamentos culturais da diáspora africana. O Oceano Atlântico foi e é o espaço histórico- geográfico aonde as culturas negras vem se misturando ao longo dos séculos. O inevitável hibridismo e o cruzamento das ideias evidenciam que as identidades são instáveis e incompletas e estão em um processo permanente elaboração. Gilroy, a partir de estudos na Inglaterra, tenta desconstruir as ideias sobre integridade e pureza racial. Ele defende que a diáspora negra deve ser repensada fortalecendo-se através do reconhecimento da legitimidade da mutação do hibridismo e das inter- misturas.

Para as Américas, os estudos de Stuart Hall e Paul Gilroy são relevantes, pois enfatizam o caráter híbrido das produções culturais e das populações provocando polêmicas diversas por parte daqueles que desejam continuar silenciando as vozes da diáspora.

No Brasil, mesmo com todo o seu passado colonial e todo o processo de miscigenação, o preconceito ainda persiste. Um preconceito diferente dos países do chamado Primeiro Mundo que pregam a pureza racial. No Brasil, há discriminação pela cor da pele, há discriminação regional, contra a mulher, contra o idoso, contra a criança, que começam a ser combatidos a partir de políticas públicas e da criação de leis para proteger as pessoas.

A mistura de sangue e de culturas ainda continua e estava presente desde o início da nossa história. Os portugueses que chegaram ao Brasil já tinham o sangue misturado ao dos mouros e ao dos maranos ou cristãos novos. Misturar esse sangue com os dos índios e negros foi um processo que só acentuou a tendência para o crescimento da cor parda. E, para além da genética, a língua portuguesa falada no país está repleta de nomes indígenas e africanos. Os preconceitos entre nós precisam ser vencidos porque esse tipo de pensamento não cabe mais num mundo que caminha para o multiculturalismo. E, a literatura pode ser um dos caminhos para a conscientização da riqueza cultural e étnica do Brasil, para combater todo o tipo de discriminação e esclarecer as pessoas de seus direitos como cidadãs brasileiras.

REFERÊNCIAS

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: UFMG, 1998. 394p.

CANCLINI, Néstor Garcia de. *Culturas Híbridas*. São Paulo: Edusp, 2013.

COSER, Stelamaris: Híbrido, Hibridismo e Hubridização. In: FIGUEIREDO, Eurídice (org.) *Conceitos de literatura e cultura*. Juiz de Fora: UFJF e EdUFF, 2005. p. 163-188.

EAGLETON, Terry. *A ideia de cultura*. Trad. Roberto Leal Ferreira. São Paulo: UNESP, 2005.77p.

GILROY, Paul. *O Atlântico negro: modernidade e dupla consciência*. Trad. Cid Knipel Moreira. São Paulo: Ed. 34, Rio de Janeiro: Universidade Candido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001. 432p.

HALL, Stuart. Estudos Culturais: dois paradigmas. In: SOVIK, Liv (org.). *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Trad. Adelaine La Guardia Resende (et al.). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003. P. 131 – 159. 434p.

PERROT, Michele. *Mulheres públicas*. Trad. Roberto Leal Ferreira. São Paulo: UNESP, 1998. 157p.

PRIETO, Heloísa. A dança da vida. In: *Heróis e Guerreiras: quase tudo o que você queria saber*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2008, 48p.

SOUZA, Lynn Mario T. Menezes. *HibridismoeTraduçãoCulturalemBhabha.* File:// F;/1 lyinnbhabha- pdf% 20trabalho20karla. htm. 09/10/2012.

IMPLICAÇÕES NO TRABALHO DOCENTE A PARTIR DOS RESULTADOS DA PROVA BRASIL EM UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL

Cíntia Cristina de Campos Silva[1]
Virgínia Coeli Bueno de Queiroz[2]

RESUMO

Este artigo apresenta um estudo realizado em uma escola municipal de Minas Gerais, que teve o foco na identificação da visão dos professores que atuam no 5º ano do Ensino Fundamental, sobre a Prova Brasil, bem como, verificar se os resultados dessa prova promovem transformações na prática pedagógica dos docentes. A pesquisa aconteceu na Escola Municipal Professor Renato Eloy de Andrade, escola pertencente o município de Coronel Pacheco, uma cidade pequena, com cerca de 3.000 habitantes. Realizou-se um estudo de caso, onde fora utilizado como metodologia a qualitativa, sendo executada uma entrevista com duas professoras do 5º ano, assim como, a observação das aulas ministradas nesta turma, além de uma visita ao Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, onde foi promovida uma entrevista com o analista de dados, tendo como assunto as avaliações externas aplicadas pela CAED. Foi perceptível a quantidade de dúvidas que as docentes tiveram em relação às avaliações externas, especialmente no que tange à utilização das informações por ela produzidas. Verificou-se também que para as professoras, a Prova Brasil não favorece a melhoria da educação básica, pois não mostra a realidade de forma efetiva, bem como não possibilita conhecer a realidade da escola. Um grupo de estudo sobre o assunto foi formado, gerando um resultado positivo, pois assim, as professoras começaram a formar uma opinião mais concreta, com argumentos sobre a avaliação externa. Esse resultado observado na prática dos docentes mostra melhora na aprendizagem dos alunos.

Palavras- chave: Avaliação, Prova Brasil, Prática docente.

ABSTRACT

This article presents a study in a public school of Minas Gerais, which had focused on the vision of identifying teachers who work in the 5th year of primary school, about the Brazil Support, as well as verify that the results of this trial promote changes in pedagogical practice of teachers. The research took place in the Municipal School

1Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Juiz de Fora, pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Estácio de Sá de Juiz de Fora e pós-graduanda em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal de Ouro Peto. *E-mail*citajo@yahoo.com.br

2Doutoranda pela UFMG. Mestre pela PUC Minas. Possui especialização em Psicopedagogia e Supervisão/Orientação pela CEPEMG e especialização em Adolescência pela Fundação Lucas Machado - Faculdade de Ciências Médicas de Minas Gerais, FELUMA e em Diretos Humanos pela Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia, FAJE.*E-mail*virginiacfq@yahoo.com.br

Professor Renato Eloy de Andrade, school belonging to the municipality of Coronel Pacheco, a small town with about 3,000 inhabitants. The methodology was qualitative, and held an interview with the two teachers of the 5th year, as well as the observation of classes taught in this class, plus a visit to the Center for Public Policy and Education Evaluation, which was promoted an interview with data analyst, whose subject external evaluations applied by CAED. The amount of questions was noticeable that the teachers had in relation to external evaluations, especially regarding the use of information it produced. It was also found that for the teachers, the Prova Brasil does not favor the improvement of basic education, it does not show the reality effectively, and enables not know the reality of school. A study group on the subject was formed, generating a positive result, as well, the teachers began to form a more concrete opinion, with arguments on the external evaluation. This result observed in practice of teachers shows improvement in student learning.

Keywords: Evaluation, Prova Brasil, Teaching Practice.

1. INTRODUÇÃO

Como Coordenadora Pedagógica, do 1º ao 5º anos do Ensino Fundamental e Educação Infantil, ao pensar sobre o papel das avaliações externas no interior das escolas, surgiram algumas indagações: Será que os resultados das avaliações em larga escala, em especial da Prova Brasil, interferem na prática pedagógica dos professores em sala de aula?O que representa a Prova Brasil para as instituições de ensino, enquanto uma política de avaliação educacional? Qual o conhecimento dos docentes sobre a Prova Brasil? De que maneira os resultados da Prova Brasil podem ser úteis para auxiliar a prática pedagógica do professor? Como a Prova Brasil pode contribuir para o aumento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da própria unidade escolar? Será que o conhecimento ou a falta de conhecimento sobre a Prova Brasil influencia na nota final da instituição de ensino? Qual o papel do Coordenador Pedagógico frente às estas indagações? E a visão deste profissional relacionando avaliação externa e docente.

A avaliação externa representa um dos principais instrumentos para a elaboração de políticas públicas dos sistemas de ensino [1] e redirecionamento das metas das unidades escolares. Dentro desta visão apresentada, a Prova Brasil se apresenta como uma dessas avaliações em larga escala que será analisada durante o presente trabalho.

1 Sistema de Ensino é uma organização e articulação das instituições, órgãos e atividades de educação e ensino de municípios, estados, Distrito Federal ou da União.

A Prova Brasil é uma avaliação externa que faz parte do cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica da instituição de ensino (IDEB), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional, estabelecendo metas para a melhoria do ensino. Muitos profissionais da Educação pensam que a Secretaria Municipal de Educação ou órgãos responsáveis de cada município deve cobrar da escola e ao mesmo tempo aplicar as possíveis “penalidades” às instituições que não atingem os parâmetros desejados no IDEB. Tendo as pesquisas com as docentes como base e em conversas informais, chegou-se ao entendimento de que em relação a esse fato, não é levado em consideração a “clientela”, a situação social e econômica no entorno da escola, os recursos recebidos pela instituição, entre outros, para a realização da análise de notas. O que ocorre é que existe a preocupação somente em entender e analisar como é muito complexo saber por que algumas escolas têm “notas” altas e outras não conseguem ter destaques nestes índices. O professor se apresenta como um ponto chave nesta discussão. Esta afirmação, que de forma perceptível a pesquisadora observou, serviu de parâmetros na realização desta pesquisa-ação.

É notável a comparação entre escolas e alunos. Podem-se destacar casos de alunos que estão no 5º ano de uma determinada escola ser comparados a alunos de 9º ano, em outra instituição de ensino. Ocorre uma comparação entre colégios realizados por pais, professores e até mesmo pelas próprias instituições, bem como, no que se refere às notas recebidas por estes estabelecimentos. Uma escola pode se apresentar como referência em excelência no ensino devido às suas notas altas no IDEB e outra, se apresentar como de má qualidade devido às suas baixas notas neste mesmo índice. Nestes termos, podem surgir dúvidas sobre a realidade neste entendimento. Será que realmente é assim? O conteúdo proposto, o entorno da escola, tudo deve ser discutido para se entender as notas que ambas receberam, ou seja, essa comparação muitas vezes feita, não tem embasamento e consistência para gerar tão forte comparação.

De acordo com Vianna (2003, p.30) “além de aspectos sociais e econômicos, precisamos atentar para a diversidade das características dos sistemas educacionais em diferentes regiões, a natureza dos currículos, a formação e experiência do corpo docente”. Partindo deste entendimento apresentado, há de se acreditar que deve haver uma busca pelo conhecimento do profissional e sua

formação, bem como, sobre as avaliações e seu uso em prol da escola. É pertinente saber como os aspectos sociais interferem nestas avaliações, fazendo parte da pesquisa.

O objetivo deste artigo foi investigar e analisar qual o conhecimento dos docentes em relação às Avaliações Externas, especialmente a Prova Brasil, e de forma específica, apurar como a proposta de intervenção favoreceu a aprendizagem dos discentes.Buscou-se a reflexão sobre a relação entre a Prova Brasil, o desempenho escolar e a prática docente, e, a partir dessa reflexão, entender os resultados do IDEB da instituição em questão.

Na tentativa de aprofundar o estudo sobre como a avaliação do *Sistema de Avaliação da Educação Básica*[1] **(**SAEB), a Prova Brasil, altera a prática pedagógica da escola em questão, propôs-se como estratégias metodológicas na pesquisa os seguintes instrumentos de coleta de dados: Observação da atuação do corpo docente durante as aulas e entrevistas, além dos cadernos de planos e avaliações internas elaboradas pelas docentes, para assim, ter uma melhor conclusão de como o trabalho das docentes foi feito. Na Escola em que esta pesquisadora atua como Coordenadora Pedagógica fora realizada a observação da prática metodológica do corpo docente, no que se refere à Prova Brasil (INEP). O objetivo de tal ação é buscar referências significativas da realidade em foco.

Esta observação citada foi feita através das aulas ministradas pelas professoras analisadas, cadernos dos alunos, e todo material utilizado em sala de aula pelas professoras, como livros e atividades, ou seja, foi utilizado tudo que amparasse na concretização de forma mais segura e real, esta pesquisa- ação. Como parte da pesquisa-ação foi realizada uma única entrevista com cada professora, previamente formulada para duas professoras, uma de Português e História e a outra docente de Matemática, Geografia e Ciências, do 5º ano do Ensino Fundamental. Essas entrevistas, que foram semiestruturadas, e tiveram por finalidade obter informações das docentes por parte da pesquisadora. Através desta análise, a pesquisadora buscou obter informações sobre a visão das docentes em relação à Prova Brasil.

1 (Saeb), é usado para conhecer o sistema educacional brasileiro em profundidade. Ele é realizado a cada dois anos e avalia apenas uma mostra representativa dos alunos matriculados nas séries finais do primeiro e segundo ciclo do ensino fundamental e do ensino médio, de escolas públicas e privadas, e fornece dados sobre a qualidade dos sistemas educacionais do Brasil como um todo, das regiões geográficas e dos estados.

2. UM POUCO SOBRE A PROVA BRASIL

A Prova Brasil emergiu em 2005, por meio da Portaria nº 931, de 21 de março, em seu Artigo 1º, a Prova Brasil é uma avaliação para diagnóstico, em larga escala, desenvolvida pelo Inep/MEC. Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos.

A Prova Brasil é aplicada em nível nacional, de dois em dois anos, sendo censitária para o 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e amostral para o 3º ano do Ensino Médio. Os estudantes respondem a itens (questões) de Língua Portuguesa, com foco em leitura, e Matemática, com foco na resolução de problemas. No questionário socioeconômico, os estudantes fornecem informações sobre fatores de contexto que podem estar associados ao desempenho, conforme já citado anteriormente. Professores e diretores das turmas e escolas avaliadas também respondem a questionários que coletam dados demográficos, perfil profissional e de condições de trabalho. Esses instrumentos são fundamentais para uma análise junto a Prova Brasil, do perfil da escola com o resultado alcançado pelos discentes. É possível que um aluno de um nível social baixo tenha uma nota menor do que um aluno que esteja em um nível socioeconômico de melhores condições. A estrutura de vida que esse aluno se encontra pode acarretar esses resultados. Então os questionários servem para esta análise. E em relação ao questionário que professores e a gestão respondem serve para mostrar qual o perfil da instituição de ensino.

Segundo o Inep (2011), os resultados da Prova Brasil permitem aos professores verificar, em Língua Portuguesa e Matemática, as habilidades que foram desenvolvidas e quais ainda precisam ser melhoradas de acordo com tais avaliações. Os educadores podem ter acesso às informações sobre as dificuldades apresentadas pelos alunos, para assim melhorarem a didática trabalhada. Pode-se destacar o seguinte,

> A lógica é a de que para que o Brasil chegue à média de 6,0 em 2021, período estipulado tendo como base a simbologia do bicentenário da Independência em 2022, cada sistema deve evoluir segundo pontos de partida distintos, e com esforço maior daqueles que partem em pior situação, com um objetivo implícito de redução da desigualdade educacional. (INEP, 2011,p.2).

É necessário que as escolas busquem melhorar o desempenho em suas notas para que o Brasil atinja o que foi estabelecimento como o ideal em 2022. Para isso é preciso muito trabalho e entendimento por parte de toda a comunidade escolar acerca das avaliações externas.

As avaliações podem ser de diversas maneiras. De acordo com o conceito descrito por Góis e Barbosa em seu artigo: A prova como instrumento incompleto de avaliação de aprendizagem, a Avaliação Diagnóstica visa identificar e avaliar o conhecimento que o aluno traz, tanto antes de iniciar o curso, como ao iniciar uma nova prática. A Avaliação Somativa geralmente é aplicada ao final de cada período de aprendizagem, com o objetivo de medir o conhecimento adquirido pelo educando, sendo a mais usada pelos professores.

A Avaliação Formativa visa identificar se as estratégias e os recursos usados para ensinar estão tendo resultados positivos, ou seja, se os alunos estão efetivamente aprendendo. As avaliações internas, que são cotidianas e elaboradas pelos professores de acordo com o conteúdo estudado. E avaliação externa que são aplicadas por órgãos fora da escola, sendo um dos principais instrumentos para a elaboração de políticas públicas dos sistemas de ensino e redirecionamento das metas das unidades escolares.

A Prova Brasil deveria ter caráter formativo, levando-se em consideração o discente, sua potencialidade e a avaliação continuada da aprendizagem para que em seguida a defasagem seja sanada, pois a meta que as escolas devem seguir em primeiro lugar é o aprendizado do aluno. Existe também o fato dos professores enxergarem a Prova Brasil como “Avaliação Somativa” com caráter de nota, quantitativa e não qualitativa. Esta avaliação externa deveria mostrar o que o aluno sabe e o que ele não sabe para assim buscar a melhoria do trabalho do professor e verificar a defasagem do aluno, no entanto pensa-se mais na nota da escola, em detrimento ao conhecimento, o que coloca a Prova Brasil como uma “vilã”, uma

prova de notas, com caráter somativo e não diagnóstico. As visões dos professores e a finalidade da Prova Brasil muitas vezes se divergem.

> A Prova Brasil serve para os pais avaliarem o nível da escola de seu filho. Ela foi criada sob a constatação de que educação não é responsabilidade apenas do professor e do aluno, mas de toda a sociedade. Dessa forma, é importante que a sociedade tenha meios de avaliar a qualidade da educação que está sendo oferecida. (INEP, 2011).

Existe o entendimento de que a criação da Prova Brasil buscaria uma alocação de foco na educação, em como ela estava sendo apresentada para a comunidade escolar e para que o país tivesse uma referência do nível educacional de suas instituições de ensino, buscando a confirmação de que esta tarefa não seria uma exclusividade apenas do professor. Assim, o trecho remete a ideia de qualidade devendo ser assim vista e entendida por todos.

3. A VISÃO DOS DOCENTES SOBRE A PROVA BRASIL

A escola destaque está situada em Coronel Pacheco, uma cidade com cerca de Três mil habitantes, pertencente ao estado de Minas Gerais, se encontrando a cerca de 30 quilômetros de Juiz de Fora. É uma instituição pública municipal e atende do 1º ao 9º do Ensino Fundamental, possuindo cerca de 400 alunos. Faz parte de uma rede de ensino composta por quatro escolas, sendo as outras três: de Educação Infantil, uma de Ensino Médio e outra localizada na Zona Rural.

Junto aos docentes foi feito um estudo sobre o resultado da Prova Brasil utilizando-se um quadro para esta demonstração, visando um melhor esclarecimento do que foi analisado. Consta como figura 1, Nível de Proficiência5º Ano.

Discutiu-se uma intervenção a partir do quadro mencionado, e de todos os pontos mencionados à pesquisa-ação, como uma melhor estratégia de atividades. Esta intervenção foi pensada a partir das respostas destas professoras e da observação feita no ambiente escolar, pois assim foi possível ter a ideia de como elas analisam a escola. Enquanto Coordenadora Pedagógica foi feito, um estudo junto com as professoras sobre a Prova Brasil. Na instituição tem-se uma vez por mês o dia da Orientação Pedagógica, em que a Coordenadora Pedagógica conversa

individualmente com cada professora sobre o andamento de tudo que envolve os alunos, e foi usado esse tempo para analisar as turmas da escola sobre avaliações externas. Para subsidiar a pesquisa-ação foi feita uma visita ao Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação[1] (CAED), onde informações sobre essas avaliações foram importantes para a pesquisa-ação.

O resultado apresentado no quadro abaixo foi discutido em grupo de estudo com as professoras do 5º ano sobre o resultado da prova Brasil do ano de 2013 na Escola Municipal Professor Renato Eloy de Andrade.

Fig.1 - Nível de Proficiência 5º

Distribuição Percentual dos Alunos do 5º Ano do Ensino Fundamental por Nível de Proficiência

Distribuição dos Alunos por Nível de Proficiência em Língua Portuguesa

	Até Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6	Nível 7	Nível 8	Nível 9
Sua Escola	0.00%	11.30%	17.96%	13.52%	31.76%	11.57%	9.26%	4.63%	0.00%
Escolas Similares	17.94%	17.06%	19.57%	17.19%	14.33%	7.79%	4.06%	1.75%	0.32%

	Até Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6	Nível 7	Nível 8	Nível 9
Total Município	0.00%	11.30%	17.96%	13.52%	31.76%	11.57%	9.26%	4.63%	0.00%
Total Estado	14.38%	14.00%	16.40%	17.48%	15.78%	11.50%	6.85%	2.92%	0.69%
Total Brasil	24.16%	18.33%	17.65%	15.36%	11.65%	7.37%	3.75%	1.38%	0.34%

Distribuição dos Alunos por Nível de Proficiência em Matemática

	Abaixo do Nível 1	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6	Nível 7	Nível 8	Nível 9	Nível 10
Sua Escola	0.00%	0.00%	2.31%	8.98%	17.96%	29.54%	20.56%	6.85%	9.26%	4.54%	0.00%
Escolas Similares	3.36%	6.68%	14.59%	16.93%	20.71%	17.27%	10.49%	5.79%	3.23%	0.95%	0.00%

	Abaixo do Nível 1	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6	Nível 7	Nível 8	Nível 9	Nível 10
Total Município	0.00%	0.00%	2.31%	8.98%	17.96%	29.54%	20.56%	6.85%	9.26%	4.54%	0.00%
Total Estado	2.45%	5.08%	9.97%	14.28%	17.07%	17.80%	14.92%	9.98%	5.51%	2.94%	0.00%
Total Brasil	5.81%	9.04%	15.19%	18.06%	17.21%	14.35%	10.12%	5.91%	2.87%	1.44%	0.00%

Fonte: www.sistemasprovabrasil.inep.gov.br

O que se percebe é que em Língua Portuguesa até o nível 4 e o nível 9, a escola estudada estava abaixo das escolas similares. E do nível 5 até o 8, estava acima. Já em Matemática, até o nível 3 estava abaixo das escolas similares e do nível 4 até o 8 acima. O nível 9 manteve-se anulado para todas as instituições.

1 CAED é referência nacional na execução de programas de avaliação educacional, na formação de especialistas na área de gestão da educação pública e no desenvolvimento de tecnologias de administração escolar.

Durante o processo de observação, notou-se que a prática executada pelas professoras superam em muito sua visão teórica. O entendimento é que as docentes precisam dominar melhor o assunto e que este papel de auxílio vem da coordenação pedagógica.

Este trabalho buscou mapear a visão dos professores que atuam no 5º ano do Ensino Fundamental sobre a Prova Brasil, a concepção de avaliação que ela revela e identificar se os resultados dessa prova exigem mudanças de suas práticas pedagógicas e, em caso positivo, como isso se dá, fazendo assim a intervenção pedagógica.

Como ponto de partida fora feita a observação, durante dois dias, das aulas das professoras do 5º ano, uma aula de Português durante duas horas e outra de Matemática no segundo dia, também de duas horas, sendo estas, docentes distintas. A permanência desta pesquisadora na sala de aula teve o objetivo de ver qual a metodologia usada por elas, como as docentes preparam os alunos para as atividades, avaliações, como a Prova Brasil. Também, como fazem as mediações. Verifica-se que as docentes oferecem a devida atenção a todos os alunos. O dever de casa é a fixação do que eles aprenderam em sala, elas seguem o planejamento feito no início do ano letivo. É perceptível que o trabalho da coordenadora pedagógica teve um resultado positivo com elas, já que estão realizando atividades com a Prova Brasil, de forma detalhada, aprendendo sobre este instrumento de avaliação, em grupo de estudo em uma análise detalhada sobre o assunto em questão.

Foi feito o uso de entrevistas com as professoras do 5º ano, para aprofundar mais sobre dados sobre sua docência e sobre a Prova Brasil. O roteiro das entrevistas de estudo contemplou os seguintes aspectos: A sensação da escola no dia da aplicação da Prova Brasil; A opinião quanto à divulgação dos resultados; A implicação dos resultados no trabalho da escola; As ações desenvolvidas a partir dos resultados.

O perfil das professoras participantes caracterizava-se da seguinte maneira: A professora de Língua Portuguesa trabalha a cinco anos nessa escola, sendo esta sua segunda experiência no 5º ano, somente em Língua Portuguesa. Seu vínculo empregatício é efetivo, foi nomeada neste ano de 2015, na rede municipal de ensino. Sua formação acadêmica é em Pedagogia, e só possui este cargo. A

professora de Matemática trabalha a cinco anos nessa escola, sendo esta sua terceira experiência no 5º ano, somente em Matemática. Seu vínculo empregatício é efetivo, foi nomeada neste ano de 2015, na rede municipal de ensino. Sua formação é Normal Superior, só possui este cargo.

Pelas entrevistas foi possível verificar o que as professoras pensam a respeito da Prova Brasil e a falta de conhecimento a respeito da mesma. Na entrevista a professora de Matemática ainda destaca o sentimento de apreensão e preocupação. Isso é percebido na resposta seguinte: *"No dia da aplicação da Prova Brasil fico extremamente ansiosa, nem durmo*". A professora disse isto no intuito de mostrar-se muito preocupada com a Prova Brasil, pensando que este resultado, se for positivo, será um ganho da equipe, porém, se for negativo, será "culpa" dela. Descobriu-se, por exemplo, que é necessário trabalhar questões de múltipla escolha para que os discentes não tenham dificuldades na hora de fazer a avaliação, já que a Avaliação Externa não apresenta questões dissertativas. Não se pode dizer que é treino, mas sim uma amostra para os discentes da forma que a avaliação é elaborada.

As professoras disseram que as escolas que apresentam notas com baixos índices de qualidade na Prova Brasil são consideradas pela sociedade como ruins e as de altos índices de qualidade na mesma prova, com uma instituição boa. Percebeu-se, através da entrevista que as professores, não sabem como se calcula o IDEB.

Entende-se que essa entrevista representa um fator muito importante para se encontrar as respostas para as perguntas formuladas anteriormente. Confirmada a problemática que havia na percepção da Coordenadora Pedagógica, quanto à teoria sobre a Prova Brasil e o desconhecimento das professoras, o que poderia de alguma forma prejudicar a nota que a escola deve receber em relação aos parâmetros do IDEB, foi fundamental começar a discutir sobre a Prova Brasil. Uma das professoras entrevistada destacou o fato da falta de elo da família com a escola. Não há muita cobrança dos pais, o que pode influenciar na aprendizagem e consequentemente nos resultados das avaliações, uma vez que não acompanham e muitas vezes não participam ativamente das tarefas distribuídas aos alunos, exigindo, contudo, desempenho de seus filhos. A visita ao CAED, que fica localizado em Juiz de Fora- MG, foi muito enriquecedora para este trabalho. Após a Coordenadora ter acesso a duas pessoas que trabalham com Avaliação Externa em

larga escala, foi realizada uma entrevista com o analista de dados, que durou cerca de 1hora e 15 minutos, sendo muito proveitoso nas informações coletadas. O objetivo foi ir a um lugar que é referência em Avaliações externas para um melhor entendimento por parte da escola e assim consequentemente passar as informações detalhadas para as professoras.

O analista de dados que foi entrevistado revelou que as provas poderiam ser melhores aplicadas. Os professores julgam as avaliações como medindo apenas o quantitativo da escola, as notas. O CAED vê muito a eficácia nas avaliações, pois julga que este instrumento é um termômetro na qualidade do ensino. Ele diz ser o meio termo, as provas ajudam qualitativamente, mais podem ser talvez melhores aproveitadas, com capacitação para professores sobre avaliações, didáticas e educação de forma geral. Que todas discutam este tema. O entendimento por parte dos docentes deve ser mais claro.

As provas são corrigidas por estudantes contratados pelo CAED, por um período determinado e a elaboração é feita por uma equipe fechada, que em alguns casos pode haver contratos também.

As pesquisas que o CAED faz sobre o desenvolvimento da Educação, como por exemplo, dos questionários socioeconômicos (na Avaliação do Proeb) são muito ricas e proveitosas para a escola, já que diz muita coisa na Educação. Os alunos carentes apresentam um desempenho mais comprometido, inferiorizado. Segundo Cotta (2001),

> O Saeb aplica também questionários socioeconômicos que permitem a investigação sobre os fatores associados ao rendimento escolar. O objetivo é fornecer indicadores que orientem a elaboração e a revisão de políticas federais e estaduais voltadas para a melhoria da qualidade de ensino. (COTTA, 2001, p.92)

O CAED propõe a capacitação para professores de todo o Brasil sobre avaliação, porém, o número de docentes atingidos ainda é muito pequeno, mas está em crescimento gradativo. Para a instituição mencionada neste artigo científico, a visita foi significativa, uma vez que da entrevista surgiu a orientação de realizar uma reunião de equipe com as professoras, para que se efetivasse uma conversa buscando a orientação, gerada através da discussão sobre o tema.

Relatando o caso da escola fonte desta pesquisa, que possui um bom desempenho na Prova Brasil, e o IDEB de 6,3, existe ainda por parte da coordenadora pedagógica uma preocupação com a parte teórica das professoras, trabalhando-se como projeto de intervenção, um grupo de estudos com as docentes da escola.

Foi iniciada a intervenção com as professoras do 5º ano do Ensino Fundamental, no prazo estabelecido, porém são muitas as informações sobre avaliações externas. Esta intervenção consta de um melhor estudo das docentes para assim poderem melhorar a prática, entenderem o significado das avaliações externas para não apenas criticá-las. Também, uma melhor preparação do ensino aprendizagem dos alunos, e assim a melhora da Educação no município. A Coordenadora Pedagógica e as duas entrevistadas estão fazendo um estudo sobre a Prova Brasil, porém é um assunto em longo prazo. Para que o assunto fique entendido é preciso muita leitura, reflexão e discussão.

Esta tarefa já se iniciou na própria escola, com um prazo de 15 dias, para que todo o material encontrado seja lido, evitando assim falhas nos processos planejados. A finalidade foi transformar a tarefa em algo interessante e não uma obrigação de estudo. Também não foi interesse desta atividade sobrecarregar as professoras, já que a escola oferece o curso do PACTO[1] oferecido pelo governo federal, onde todas as professoras devem estar presentes uma vez por semana no contraturno. Este curso ajuda na Alfabetização das crianças até o 3º ano do Ensino Fundamental, o que consequentemente ajuda no desenvolvimento da Prova Brasil, assim estas crianças são melhores preparadas com a formação continuada feita pelas professoras.

Nestas discussões foram descobertas muitas coisas que poderão ser sanadas, como a dificuldade dos alunos em fazer provas de múltipla escolha. Trabalhou-se com simulados, não para “treinar” os alunos, mas para que eles estivessem preparados para estas avaliações, como para futuros concursos

1 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental.

públicos, outra descoberta das professoras foi sobre o cálculo do IDEB, questões frequentes usadas com repetição nas provas, o que realmente é desejável que o aluno saiba. De acordo com Cotta (2001, p.97)

> O objetivo geral do Saeb é monitorar as políticas voltadas para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência do sistema educacional brasileiro no âmbito da educação básica. A cada dois anos, são aplicados testes de rendimento a alunos da 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e da 3a série do ensino médio, nas várias disciplinas que integram as propostas curriculares das 27 unidades da Federação. Tais testes visam aferir "o que o aluno sabe e é capaz de fazer", isto é, o conhecimento, o nível de desenvolvimento cognitivo e as habilidades instrumentais adquiridas pelo aluno na sua passagem pela escola. (COTTA, 2001, p.97)

Levando em conta os encontros para estudo das Avaliações Externas, foi feito primeiramente a intervenção com as professoras, realizando reuniões com as mesmas, buscando através de um estudo mais aprofundado do tema, em grupo, para que delas surgissem consequências, como a melhora na didática, a inovação, recaíssem sobre os discentes. Professoras com mais informação preparam aula com mais sabedoria, pois a cada dia, mais descobertas são feitas e as docentes que procuram se capacitar estão sempre tentando ser eficientes em suas aulas. Todo o receio que as professoras possuíam foi eliminado, reforçando que a escola é uma equipe e que a busca constante pela eficiência institucional nas notas do IDEB, bem como sua ineficiência não recairia somente nas professoras do 5ºano.

Sendo assim, é necessário que as professoras estejam em constante aprendizado, atualizando-se na busca da qualidade do trabalho, visando a eficácia da educação dos alunos no âmbito nacional.

Paro (2008), apresenta a gestão democrática na escola pública e mostra a Educação a serviço do Estado e como esta gestão deve se empenhar em promover o bem da instituição. Assim, dentro destas diretrizes propostas pelo autor, os encontros entre a coordenação pedagógica da escola e seu corpo docente, se tornaram mais efetivos e apresentaram um consenso positivo nos objetivos propostos. Houve uma interação, com leitura, discussão das ideias apresentadas pelos materiais acima descritos. Ocorrera uma análise da dissertação de mestrado Avaliação sistêmica da educação básica: a prova Brasil na ótica de professores do

município de Juiz de Fora defendida na UFJF. As dúvidas que surgiram foram pontualmente eliminadas, e para isso, o CAED foi fundamental.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As indagações do estudo foram sanadas durante a pesquisa. Os resultados aparentemente demonstram interferir na prática pedagógica do corpo docente, uma vez que as professoras sentem-se avaliadas, então, procuram melhorar sua prática, caso não tenham atingido uma aprendizagem significativa nos alunos. É fácil perceber esta mudança de postura, ao se verificar a execução das provas internas realizadas pelos alunos, quando estes ficam com suas notas abaixo do esperado.

A Prova Brasil para muitas instituições representa a “nota” da escola em termos gerais de eficácia, contudo, conforme apresentado neste artigo, o senso escolar contribui também para este fator numérico. Os docentes acreditam que o IDEB é representado apenas pela nota da avaliação mencionada. Entretanto é um somatório da prova com os dados do censo escolar, então, fatores como distorção, idade, série e repetência contribuem para a nota do IDEB. Nota-se assim que o conhecimento sobre a Prova Brasil ainda é muito pequeno, pois muitos professores não sabem o objetivo desta prova. Este fato é notável pelas perguntas feitas pelos docentes em relação às avaliações. Os resultados da avaliação externa mencionada devem ser analisados a cada prova feita, assim que os resultados estão disponíveis na internet ou chegam para a escola é importante que seja discutido para um possível enriquecimento sobre o assunto. Isso significa melhores condições de aprendizagem para os alunos. A coordenação deixou esta visão clara para as professoras em orientações pedagógicas semanais.

A falta de conhecimento sobre a Prova Brasil, influência no resultado da mesma, já que o professor tem que saber o que vai ser cobrado e como esta avaliação é formulada, para assim trabalhar com tipos de textos semelhantes aos da prova e elaborar o planejamento anual com atividades que são cobradas. A Coordenação Pedagógica deve dar sempre suporte ao professor e auxiliá-lo nas dúvidas. A docente precisa de um apoio pedagógico para sempre ajudá-lo e discutir ideias

Uma constatação no início de conversa com as professoras foi a de que a Prova Brasil não tem favorecido a melhoria da educação básica, pois esse tipo de

avaliação, de um modo geral, não possibilita conhecer a realidade do aluno e também não melhora o nível de aprendizagem dos discentes. Como dificuldade, é apresentado o fato deste assunto não fazer parte do acervo de leituras realizadas pelas professoras, somente depois dessas discussões é que elas começaram a procurar e a entender sobre o assunto mencionado e a ler sobre o tema abordado.

A metodologia proposta para desenvolver a pesquisa-ação foi à observação das aulas ministradas pelas professoras, entrevistas e uma visita formal ao CAED, onde foi possível conhecer sobre Avaliação Externa. A observação das aulas se passou de maneira tranquila, sendo a conclusão da Coordenadora Pedagógica sobre este fato, satisfatória neste aspecto. Já nas entrevistas escutou-se a fala de outras pessoas, e foi possível tirar outras conclusões.

Apurou-se nas entrevistas que as professoras vêem na avaliação um termômetro que mede se o professor realiza um bom trabalho ou não. Dessa forma, os professores se sentem responsabilizados pelos resultados conquistados e acabam se obrigando a melhorar o nível dos estudantes na avaliação, pois acreditam que a gestão irá constatar que se os estudantes forem mal na prova, consequentemente, a instituição terá um baixo IDEB, sendo a “culpa” delas. Essa é a visão das professoras. A Coordenação Pedagógica considera que a Avaliação externa é um instrumento para melhorar o trabalho da equipe escolar, e não culpa os professores das séries apresentadas na pesquisa pelo fracasso ou sucesso dos resultados. Existe um elo entre todos e os membros da equipe trabalham para o bem do conjunto. Independente do resultado o mérito é de todo o grupo.

A avaliação deve servir para mostrar como está a escola de forma global e não o trabalho de um docente apenas. Como é feita no 5º ano, mostra o trabalho dos professores das séries anteriores também, pois eles que começaram o trabalho de formação dos alunos.

Observaram-se as visões e concepções das professoras, ficando claro que na entrevista, as professoras não leem sobre os estudos de avaliação sistêmica, tanto as obras dos pesquisadores que estudam o tema quanto os documentos oficiais. Constatou-se que as professoras supõem os objetivos da Prova Brasil, têm receio e insegurança quanto ao sentido dessa avaliação sistêmica para as escolas. . A coordenadora pedagógica percebeu o quanto as professoras têm receio em falar sobre avaliação externa, pois acreditam serem avaliadas.

Sobre o objetivo que buscou possíveis relações entre o reconhecimento da Prova Brasil como instrumento de busca por melhoria do ensino, assim, não valorizavam a avaliação. Após o início dos trabalhos em grupo, notou-se um melhor entendimento do seu conceito primário.

Houve interferência nas avaliações internas, pois as professoras começaram a trabalhar com simulados, após o início da intervenção. Embora a Prova Brasil produza resultados de desempenho por escola, a maneira de comunicá-los não tem possibilitado às escolas a assimilação das análises e a mudança no cotidiano de suas ações. Esta afirmação é feita pelo fato de muitas vezes o resultado não ser trabalhado pela gestão das escolas com os docentes, assim os profissionais ficam sem saber como trabalhar esta prova, precisam ser orientados para mudar a prática, se necessário. Pela fala das professoras entrevistadas, pode-se concluir que as informações geradas na avaliação nacional têm se concentrado na expressão numérica das médias de desempenho e do IDEB, apresentando um baixo potencial.

Ressalva-se que o problema não está na avaliação em si, pois ela é uma ferramenta na efetivação e no controle das políticas. Constatou-se pelos estudos no tema que as autoridades fornecem aos profissionais envolvidos no processo as orientações sobre a forma como a avaliação deve ser aplicada, e que estes, após se apropriarem das informações trabalham os dados coletados e buscam promover mudanças na realidade diagnosticada.

Concluiu-se que a Prova Brasil deve ser bem compreendida, para que os objetivos não se percam nas visões pessoais dos envolvidos no processo. As professoras devem buscar mais o estudo sobre a avaliação externa e dentro desta ação, propor e expor ideias. Sua base seria a melhoria dos argumentos para que a Educação melhore. Com isto, muitos professores que não são capacitados poderiam assim o ser, e de certa forma, discutiriam com conhecimento de causa sobre as propostas do governo. O governo por sua vez, deveria analisar melhor como as informações sobre as avaliações externas chegam às escolas, para que todos falem a mesma língua. O mais interessante seria a capacitação contínua, gerando informações mais atualizadas. Dentro destes parâmetros e da visão da Prova Brasil, dos docentes e da coordenação pedagógica, o foco se confirma no ensino-aprendizagem do aluno.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. *Plano de Desenvolvimento da Educação*. Brasília: MEC/SEF, 2007. 43 p. Disponível em <http://www.mec.gov.br/>. Acesso em: 07 jul. 2015

COTTA, Tereza Cristina. Avaliação educacional e políticas públicas: a experiência do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). *Revista do Serviço Público*, local da publicação, Número 4, Ano 52, p. 91-93, out-dez 2001.

DALBEN. Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. *Avaliação Sistêmica*. Centro de Referência Virtual do Professor. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/index.asp?id_projeto=27&ID_OBJETO=35626&tipo=ob&cp=003366&cb=&n1=&n2=Biblioteca%20Virtual&n3=Dicion%C3%A1rio%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o&n4=&b=s.> Acesso em: 20 jul. de 2015.

FERNANDES, Ângela Mara de Oliveira. *Avaliação sistêmica da educação básica:* a prova Brasil na ótica de professores do município de Juiz de Fora. 2012.140 folhas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 17 de setembro de 2012.

GÓIS, Josilene de Lima Ribeiro. BARBOSA, Flávio Lecir. *A prova como instrumento incompleto de avaliação da aprendizagem educacional.* Disponível em:<http://www.facimed.edu.br/site/revista/pdfs/06858eea63528a3e6a30c25363e1b358.pdf> Acesso em: 06 jun. de 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Brasil). *Desempenho da sua escola Prova Brasil:* Resultados Brasília, 2013. Disponível em: <http://sistemasprovabrasil.inep.gov.br/provaBrasilResultados/view/boletimDesempenho/boletimDesempenho.seam l>. Acesso em 05 jun. 2015

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Brasil). *Cálculo de Metas*. Brasília, 2011. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/calculo-das-metas>. Acesso em 18 jun. 2015

PARO, Vitor. H. Gestão democrática da escola pública. 3.ed. São Paulo: Ática, 2008.

VIANNA, Heraldo Marelim. Avaliações nacionais em larga escala: análises e propostas. São Paulo. *Estudos em avaliação educacional*, n.27, p. 7 – 17, jan-jun/2003.

O USO DA LOUSA DIGITAL NO ENSINO: POTENCIALIDADES E DIFICULDADES

Ana Paula Rodrigues Kuhls Lemos [1]
Leila Maria Araújo Santos [2]

RESUMO

Este artigo é parte da dissertação realizada junto ao Mestrado em Tecnologias Educacionais em Rede da UFSM relacionado a uma estratégia diferenciada para o ensino da disciplina de Informática com o apoio dos recursos da Lousa Digital. O objetivo desta pesquisa foi o de estudar o uso da Lousa Digital no ensino Técnico, com o fim de verificar as contribuições que a mesma pode acrescentar nas aulas, oportunizando aos professores interessados em utilizar este recurso uma reflexão sobre o seu uso, motivando-os para que façam uso do mesmo com o objetivo de aprimorar suas aulas. A metodologia utilizada passa pelo estudo da Lousa Digital, da aplicação da mesma em aulas em dois cursos de nível técnico, realizando um comparativo de ensino entre elas, obtendo também ao julgamento dos alunos envolvidos e finalizando com uma entrevista com a professora que observou as aulas relatando sua percepção sobre o uso da mesma. A pesquisa mostrou que a receptividade das aulas por meio da Lousa Digital se deu de maneira positiva de acordo com os alunos e a professora envolvida. Evidenciou pontos positivos e negativos no seu uso, concluindo que as aulas se tornaram mais atrativas, aumentando assim o interesse pelo conteúdo abordado quando utilizamos a Lousa Digital como instrumento pedagógico.

Palavras-chave: Ensino, Lousa Digital, Tecnologia Digital Interativa.

ABSTRACT

This article is part of the thesis held by the Master in Educational Technology Network of related UFSM a differentiated strategy for teaching Informatics discipline with the support of Digital whiteboard resources.The objective of this research was to study the use of the digital whiteboard in technical education, in order to verify the contributions that it can add in class, providing opportunities for teachers interested in using this resource to reflect on their use, motivating them to make use of it for improving their classes. The methodology used through the Digital whiteboard study, application of the same classes in two technical courses, performing a comparative education among them, obtaining also the judgment of the students involved and ending with an interview with the teacher who observed classes reporting their perception of the use of the same. Research has shown that the receptivity of the classes through the Digital whiteboard occurred in a positive way to deal with students and the teacher involved. Showed strengths and weaknesses in its use,

1 Aluna do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM,RS). E-mail: aninhakuhls@hotmail.com
2 Orientadora Profª. Drª da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: leilamas@gmail.com

concluding that the classes have become more attractive, thereby increasing interest in the content addressed when using the digital whiteboard as an educational tool.

Keywords: Education, Digital board, Interactive Digital Technology.

1. INTRODUÇÃO

A tecnologia está presente no cotidiano escolar e o uso de mídia digital como apoio educacional exige mais cuidados na educação em relação à escolha dos recursos e metodologias, para que estes venham proporcionar ganhos ao estudante em sua aprendizagem, e futuramente em sua vida para que ele possa desfrutar de uma qualificação adequada à realidade digital em que vivemos hoje. Portanto, é necessário fazer com que a informação adquirida por meio da tecnologia se transforme em conhecimento, e somente ter este recurso disponível não é o suficiente, tampouco saber manuseá-lo garante a eficácia do ensino. Mas, é preciso ter capacidade para avaliar e processar as informações adquiridas e compartilhadas.

Devido aos avanços tecnológicos, profissionais das áreas da Tecnologia, Comunicação e D*esign*, juntamente com profissionais da Área da Educação, entre outros,unem esforços no desenvolvimento de estudos e pesquisas com o objetivo de criar ou melhorar as ferramentas e recursos tecnológicos para o uso no campo educacional. Com isso, cria-se a necessidade de o educador se atualizar e se adaptar aos novos recursos e a obter conhecimentos que venham auxiliá-lo em sua prática pedagógica, com a intenção de tornar o ambiente de ensino um lugar estimulante.

Um exemplo disto é a Lousa Digital (LD), que não é um recurso novo, mas é considerado um equipamento inovador no contexto escolar, pois é pouco utilizada devido à falta de conhecimento dos educadores e pelo pouco estudo feito sobre ela no Brasil. A LD foi criada para tornar as aulas mais interativas, de forma colaborativa e contextualizada, e já está disponível em diversas escolas. Ela possui várias ferramentas para auxiliar o educador na sua prática pedagógica. Permite a utilização de materiais criados pelo educador ou de materiais digitais, podendo ampliar as possibilidades de exploração de conteúdos conectando-a a Internet, tornando mais um facilitador do processo de ensino.

Com o intuito de colaborar para que a LD seja mais utilizada no ensino, buscou-se através desta pesquisa realizar um estudo junto a estudantes de uma

escola técnica, com o escopo para identificar algumas potencialidades desse recurso que possam motivar aos educadores a buscar mais conhecimentos para sua utilização. Assim, esta pesquisa pretendeu investigar a seguinte questão: Qual o impacto do uso da Lousa Digital no ensino de estudantes do ensino técnico?

Este trabalho tem como objetivo geral: Analisar as potencialidades e dificuldades do uso da Lousa Digital no ensino técnico. Dentro deste objetivo, detalha-se o estudo com os objetivos específicos que visam apresentar o Ensino Técnico no Brasil, assim como a cultura e as tecnologias digitais interativas; aplicar seus recursos em uma perspectiva educacional digital e avaliar os impactos do uso da LD no ensino técnico.

A pesquisa apresenta um relato sobre o início desta caminhada, enfatizando as percepções sobre os desafios e as possibilidades de uso da Lousa Digital no Ensino Técnico. Para tanto abordou-se o Ensino Técnico no Brasil contemporâneo considerando sua evolução e a importância do Ensino Técnico não somente como instrumentalização para o mercado de trabalho, mas também como base para estudos posteriores. Fez-se uma revisão literária sobre suas funções técnicas e suas possibilidades pedagógicas, descreve-se o percurso metodológico para a realização do estudo. Por fim, realizou-se a análise e a discussão dos resultados obtidos no desenvolvimento do estudo, finalizando com as considerações finais.

2. ENSINO TÉCNICO NO BRASIL

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 9394/96 (BRASIL, 2006) chama o Ensino Técnico no Brasil de “Educação Profissional”. A intenção da Educação Profissional é trabalhar com a educação direcionada para a formação profissional voltada ao mercado de trabalho.

No ano de 1971 acontece uma intensa reforma na educação básica, promovida pela lei 5.692/71, essa lei visava que a formação do estudante fosse suficiente para o desenvolvimento de suas potencialidades como a qualificação para o mercado de trabalho, transformando o ensino de nível médio como sendo profissionalizante para todos. (MEC, 2007).

Apesar disso nas escolas ligadas a rede federal de ensino a realidade foi diferente, as chamadas ETFs - Escola Técnica Federal, EAFs - Escolas

Agrotécnicas Federais, as quais originaram o CEFETS – Centros Federais de Educação Tecnológica. Essa atuação foi viabilizada precisamente pelo que faltou aos sistemas estaduais de ensino, ou seja, financiamento adequado e corpo docente especializado, o que também teve e continua tendo uma estreita relação com o financiamento, pois a política de remuneração docente na esfera federal é muito distinta daquela das redes públicas de educação(MOURA, 2010).

No entanto, cada vez mais os jovens se dão conta dessa necessidade do mercado. Devido a essa percepção, ao longo dos anos vem crescendo o número de matrículas no ensino profissionalizante no Brasil. Esses dados podem ser evidenciados pelo censo 2007 a 2013 relacionado à educação básica profissional, obtendo um total de matrículas de 780. 162 no ano de 2007. Já no ano de 2013, o total de matrículas foi para 1.441.051. Um significativo aumento de aproximadamente 100% em apenas seis anos (MOURA, 2010).

O mercado de trabalho é altamente atualizado, as mudanças são constantes, exigindo dos seus profissionais que acompanhem esse ritmo, por consequência, é fundamental essa qualificação para atuar profissionalmente. “Essas mudanças ocorrem principalmente no fator tecnológico, que a cada dia exige dos profissionais novos conhecimentos e competências para acompanhar os avanços da tecnologia. ”(DIAS, 2015, p.1).

O que se percebe nas modalidades do ensino técnico é o pouco uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), mesmo que disponíveis em muitas unidades de ensino. Quanto ao profissional da educação, este se encontra inserido num emaranhado de conexões e que não está preparado para enfrentar essa mudança, mesmo percebendo-a como extraordinária. No ensino técnico não existe uma tecnologia específica a ser utilizada, nem tampouco uma fórmula única de utilização destes recursos, porém, possibilita um leque de oportunidades que podem tornar o ensino mais atraente, cabendo aos educadores buscarem habilitação para utilizá-las, adequando-as às necessidades e especificidades de cada curso e de cada alunado.

No entanto, o uso dessas tecnologias ainda estão muito aquém do esperado, conforme a pesquisa realizada para compor este estudo. É necessária uma ação mais efetiva de formação dos educadores para que possam interagir com as tecnologias nas práxis pedagógica, estimulando e facilitando a difusão do

conhecimento, fornecendo subsídios para que os estudantes, aprimorando o uso da informática no processo de ensino dos estudantes do ensino técnico, preparando para o mundo do trabalho.

A cultura e as tecnologias digitais interativas

A era digital possibilita novas oportunidades para as pessoas realizarem suas ações em contextos diferentes, com tecnologias distintas, configurando novos caminhos para se interagir, e aumentar sua constante compreensão sobre o mundo e sobre a cultura (MARTINS, 2003). Elas mudaram a forma de se relacionar das pessoas, de investir, de ir ao banco, de fazer compras. Essas tecnologias acabaram adquirindo um importante papel no dia a dia dos indivíduos, automatizando e provocando uma maior agilidade nas ações e no mercado atual, influenciando decididamente na relação espaço e tempo envolvendo desde as ações mais simples do cotidiano até as mais complexas demandas atuais em todas as esferas da sociedade.

Com a internet gerou-se diversas oportunidades e possibilidades de comunicação, podendo ela ser apenas um meio de entretenimento, pesquisa e relacionamento, como também uma forma de renda e trabalho. Na chamada “Era Digital”, os meios tecnológicos podem ser empregados de forma inumerável, ir contra a tecnologia é estar contra o avanço do ser humano, pois ela possibilita alcançar os indicadores máximos de desenvolvimento em um curto período de tempo jamais visto anteriormente, obtendo por meio delas os melhores e mais precisos resultados por atingir um grande número de informações e pessoas em tempo real com baixo custo.

Nesta perspectiva, a visão do Ministério da Educação e Cultura (MEC), de inserir as Tecnologias Digitais Interativas (TDI) nas escolas, desde sua iniciativa até o presente momento, pretende fazer com que o educador as utilize desde seu planejamento, tendo como intenção fornecer ao estudante uma possibilidade para maior desenvolvimento das informações, proporcionando por meio delas, que os mesmos possam buscar, comparar, e avaliar, abrindo um leque de oportunidades que as TDI possibilitam. Sendo assim, elas admitem criar situações onde o educando consegue interagir com os conteúdos das mais diferentes formas, tais como: vídeos, jogos, músicas, ambientes virtuais de aprendizagens, *sites* de busca...

As TDI, quando estão à disposição do educador e dos estudantes podem ser de grande valor para transformar e melhorar o método de ensino. Mercado (2009), ainda analisa que atualmente o maior problema em relação ao uso das mesmas nas escolas, não é a falta de acesso a informação ou das tecnologias, e sim à insuficiente habilidade crítica e procedimental para lidar com a multiplicidade e quantidade de informações e recursos tecnológicos. Entender e saber utilizar "(...) implica a aprendizagem de procedimentos para utilizar estas tecnologias e, principalmente, a aprendizagem de habilidades relacionadas ao tratamento da informação." (MERCADO, 2009, p.10).

Quanto à capacitação do educador frente às TDI, isto já vem sendo provocado a mais de três décadas. A primeira ação em relação à formação tecnológica do educador para a utilização do computador na educação foi em 1983, com o projeto do MEC chamado "Educação por Computadores" (Educom), neste período não se tinha profissionais qualificados para atuar frente ao computador de forma pedagógica. (ANDRADE; LIMA, 1993). Diante desta constatação podemos perceber que esta inquietação já existe há algum tempo. Apesar de todos os avanços relacionados à criação de mais tecnologias para a educação, ainda se encontram docentes incapazes de atuar frente às TDI disponíveis em sala de aula.

Lousa digital (LD)

A Lousa Digital, conhecida como quadro interativo, *e-board, whiteboard* ou ainda Lousa eletrônica. Em sua maioria, consiste em um quadro conectado a um computador e este a um projetor multimídia. A primeira LD foi criada no ano de 1991, por Davi Martins, dono na empresa Smart Technologies, com o nome de *Smart Board* (TOYAMA, 2008).

A Lousa Digital foi criada para tornar o ensino mais interativo, de forma colaborativa e contextualizada, está disponível em diversas salas de aula nas escolas. Ela possui várias ferramentas para auxiliar o educador na sua prática pedagógica. Desta maneira, permite o acesso a materiais digitais e a Internet podendo facilitar o processo de ensino utilizando recursos metodológicos, seja em forma de vídeos, com a apresentação de slides, num editor de texto, com *links* de sites da internet que julgar interessante ou achar oportuno, dando flexibilidade a aula ao criar um caminho de comunicação com assuntos, que complementarão o

conteúdo.

Acredita-se que indiferente do tipo de Lousa Digital, ela pode contribuir de maneira significativa para o aprendizado. A ideia é destacar sua utilização como recurso pedagógico, tendo-a como instrumento facilitador para estabelecer relações entre o ensino e sua aplicação, oportunizando aulas mais dinâmicas e participativas, criando metodologias convincentes e atraentes, onde a prática pedagógica do educador corresponda com a realidade dos seus estudantes, pois estas tecnologias não são desconhecidas pelos jovens.

A Lousa Digital incorpora todas as funcionalidades que o computador possui, ou seja, isto inclui todos seus aplicativos, como editores de texto, planilhas eletrônicas, apresentação de slides, dentre outros, além do acesso à Internet e a todos os *softwares* instalados. Tendo isto, como uma das grandes vantagens, pois tudo que se criar de novo em relação a *software*, aplicativos etc., a Lousa Digital também fará uso disto, sem precisar de atualização.

Ela dá a oportunidade de uma mudança metodológica, ao agregar um recurso tão amplo, como a Internet, que abrange diferentes formas de aprender e de se obter informações, substituindo o quadro, apresentações sem movimento ou com pouca interação, através de atividades mais atraentes e mais parecidas com a cultura dos jovens. Suas funcionalidades dão novas possibilidades de ensino, pois aborda diferentes estilos de aprendizagem.

Num primeiro olhar, pode se pensar que as aulas se darão da mesma forma quando se utiliza *slides* na apresentação de conteúdos, ou o mesmo que uma TV e um aparelho de DVD fazem ao transmitir um filme ou vídeo. No entanto, ao conhecer as funções da Lousa, verifica-se que seu grande diferencial é a interação que ela permite com o próprio conteúdo que está sendo trabalhado, pois permite selecionar, recortar, destacar algum assunto que for importante e até mesmo fazer anotações ou explicações no próprio material que está sendo exposto na tela. Quando realizadas algumas destas funções sobre ela, o computador reconhece o que se fez,devido a um *software* específico que vem juntamente com a Lousa Digital, dando a possibilidade de arquivar o material modificado na própria Lousa.

Outra característica interessante da LD é ser muito parecida com os recursos, que a maioria dos jovens estão habituados a utilizar em seu cotidiano, como:*palmtops*, celulares, *netbooks, tablets*, etc., os quais possuem a tela sensível

ao toque, proporcionam interação, possibilidade de acesso à rede de Internet, a vídeos e informações em tempo real, funcionalidades estas de que a Lousa também dispõe.

Ainda têm a vantagem de ser muito parecida com recursos já utilizados na escola, tais como a televisão, o vídeo, a Lousa tradicional e o computador, pois além das particularidades, que somente ela possui, ainda reúne todas as funções destes recursos já conhecidos e usados nas instituições de ensino.

Ao agregar a LD à metodologia de ensino, ambos, educador/estudante, serão beneficiados com a qualidade do acesso, da gestão e da exposição dos conteúdos educativos. A Linguagem Digital Interativa presente na Lousa permite a exposição de materiais didáticos contendo estímulos visuais, sonoros e de toque, por meio de imagens, tanto estáticas como em movimento, textos com hiperlinks, sons, música, vídeos, gráficos, simulações e entre outros (NAKASHIMA, 2008c).

Percebe-se, com isto, que aos poucos as escolas estão sendo equipadas com LD, mas que isto ainda não se mostra suficiente para a plena utilização das mesmas.

3. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A abordagem deste estudo metodológico foi a qualitativa, do tipo experimental, sendo uma pesquisa dedutiva, partindo da hipótese de que os estudantes não têm aulas por meio da Lousa Digital. Trata-se de uma Pesquisa-Ação por ser um problema coletivo (GIL, 1994a p. 43).

> A pesquisa-ação é um tipo de investigação social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 1992, p. 14).

Esta pesquisa se qualifica como de natureza aplicada, pois tem o intuito de resolver um problema real.De acordo com Barros e Lehfeld (2000, p. 78), a pesquisa aplicada tem como motivação a necessidade de produzir conhecimento para aplicação de seus resultados, com o objetivo de “contribuir para fins práticos, visando à solução mais ou menos imediata do problema encontrado na realidade”.

Appolinário (2004, p. 152) salienta que pesquisas aplicadas têm o objetivo de "resolver problemas ou necessidades concretas e imediatas", sendo esta a intenção desta pesquisa.

Para desenvolver a pesquisa optou-se por uma amostra não probabilística, uma vez que fica mais alinhada aos objetivos do estudo, amostra por conveniência, devido à acessibilidade aos participantes.

O local onde se realizou a pesquisa foi o Colégio Técnico Industrial da UFSM (CTISM), tendo como público-alvo duas turmas de Nível Técnico, uma do curso Técnico Subsequente em Eletromecânica, com 34 estudantes matriculados, onde 27 estudantes compareceram nas aulas durante a pesquisa, a outra turma foi do curso Técnico Subsequente em Eletrotécnica, com 37 estudantes matriculados, onde 20 estudantes compareceram as aulas para a pesquisa, ambas funcionando no turno da noite, possuem a mesma disciplina em sua grade curricular, que é ministrada pela mesma educadora.

Inicialmente foi realizado um estudo bibliográfico sobre a Lousa Digital, utilizou-se ainda um mapeamento já existente das funcionalidades da Lousa Digital, sendo este material elaborado por meio de um estudo realizado pelas autoras Santos, Varaschini e Martins (2013). A LD estudada foi a Smart Board, Modelo SBV280, que disponibiliza 155,9 cm × 117,2 cm de área útil. Apresenta cerca de 84 recursos disponíveis para uso educacional, e de modo geral, as Lousas Digitais possuem as mesmas funcionalidades, tendo apenas algumas mudanças no *design* do *software* dentre outros detalhes.

Para a aplicação da pesquisa foram consultados informalmente educadores do Colégio Técnico Industrial UFSM (CTISM) da área de Informática -por ser a área de formação da pesquisadora -, que tivesse disponibilidade de tempo e interesse, sendo que uma das educadoras se disponibilizou a fazer parte da pesquisa. Ficou acordado que a disciplina seria a Informática com o conteúdo II – Introdução à planilha eletrônica Excel, por ser o conteúdo mais difícil julgado pela professora envolvida na pesquisa.

Foram aplicados questionários para avaliar o nível de conhecimento das turmas sobre o conteúdo, retomando o mesmo questionário após serem ministradas as aulas, para verificar o avanço na aquisição de conhecimento dos estudantes com e sem a utilização da Lousa. Também, foram aplicados questionários com os

estudantes onde foi utilizada a Lousa Digital, assim como, com a professora para avaliar a percepção destes sobre a utilização da Lousa Digital, verificando seu nível de interesse, de motivação, bem como, os pontos positivos e negativos, percebidos por eles ao terem esta ferramenta sendo utilizada nas aulas.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

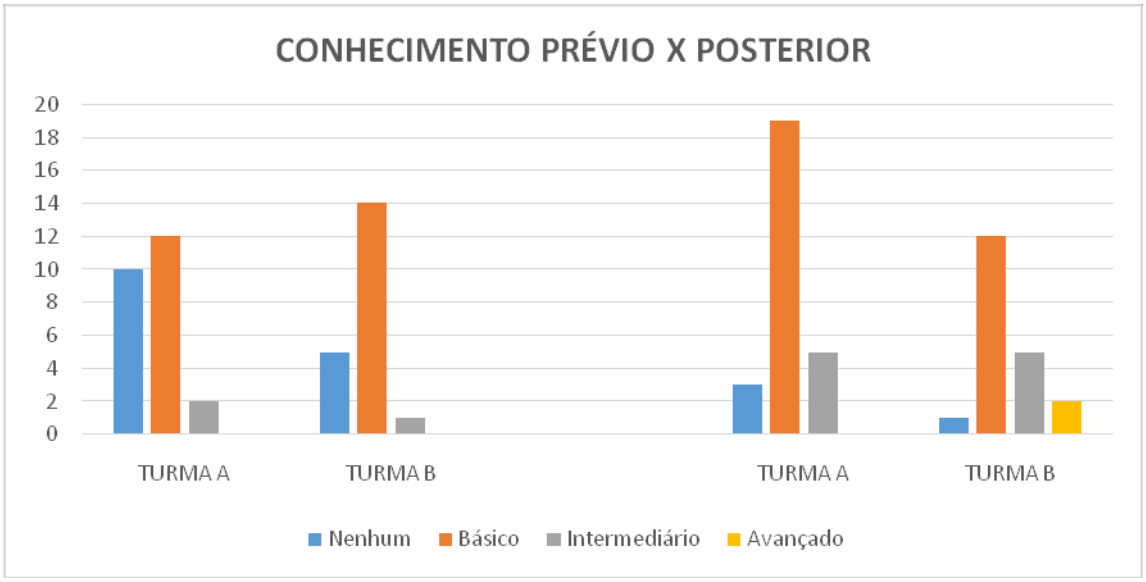
Para facilitar o entendimento chamaremos de Turma A, a turma em que foi utilizada a Lousa Digital e Turma B, a turma a qual não foi feito o uso da Lousa durante as aulas.

Inicialmente a avaliação apresentada para verificar o nível de conhecimento sobre o Excel, mostrou que a turma B apresentava um maior grau de conhecimento do Excel (70%) em relação à turma A (50%), sendo que ambas as turmas não apresentam estudantes com conhecimento avançado. O índice dos estudantes que não conheciam o Excel na turma A (11,1%) foi bem significativo e era mais que o dobro dos que desconheciam o conteúdo de Excel na turma B (5%), ou seja, a turma onde posteriormente foi aplicada aulas por meio da Lousa tinha mais dificuldade e menos conhecimentos sobre o conteúdo antes do mesmo ser ensinado.

Na análise das respostas da aplicação pela segunda vez da mesma avaliação para aferir o nível de conhecimento posterior às aulas, percebe-se uma evolução significativa da turma A, a turma que teve aulas com o uso da Lousa Digital em comparação com a turma B que não utilizou este recurso. Acredita-se que este fato é atribuído ao uso da LD, pois a única diferença que se teve entre as aulas, foi o uso desta ferramenta.

Na Figura 01, encontra-se um gráfico comparativo das duas turmas no momento antes e depois, mostrando claramente o crescimento da turma A em relação ao conhecimento básico, a mesma obteve um crescimento no conhecimento intermediário e diminuiu significativamente o desconhecimento sobre os conteúdos de Excel.Pode-se inferir que o ensino com a Lousa Digital facilitou a compreensão e apreensão de conteúdo do Excel.

Figura 01 – Gráfico – Conhecimento Prévio X Conhecimento Posterior (Turmas A e B)



Fonte: Dados coletados na pesquisa

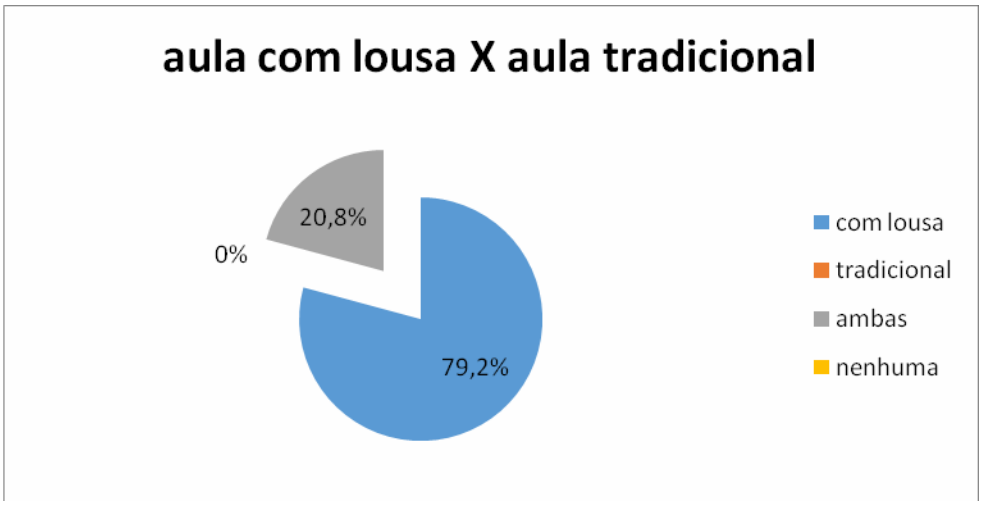
Conforme o exposto no gráfico da Figura 01, os estudantes da turma A, apresentavam pouco conhecimento sobre o Excel, desde os conhecimentos básicos deste programa, como fazer tabelas e cálculos, exigindo, assim, maior esforço da educadora para desenvolver o conteúdo. Percebeu-se que houve uma motivação por parte dos estudantes a qual poderíamos atribuir ao fato de ser um conteúdo desconhecido, porém o que ficou evidente em suas respostas foi a presença da Lousa Digital como instrumento para a aquisição do conteúdo. Dessa maneira, com o uso da Lousa Digital, os estudantes apresentaram maior interesse, tanto que o índice do conhecimento básico, após utilização da Lousa, praticamente dobrou o percentual.

Acredita-se que a compreensão foi facilitada pelas ferramentas que a Lousa disponibiliza, como: holofote, setas, lupa, canetas, marcadores de texto, etc., focando especificamente no ponto em que o conteúdo do aplicativo Excel estava sendo abordado, permitindo assim uma aula mais dinâmica, concretizando a apreensão do que estava sendo estudado.

Na percepção dos alunos, conforme Figura 02, 79,2% dão preferência às aulas por meio da LD, em detrimento das aulas tradicionais, aqui entendidas como as que usam somente quadro, giz e *datashow.* No entanto, ainda temos uma menor

porcentagem (20.8%) que gostam de ambas as aulas, ou seja, das aulas tradicionais e/ou com o uso da LD.

Figura 02 – Gráfico – Opção por aulas tradicionais ou com o uso da Lousa Digital



Fonte: Dados coletados na pesquisa

Com relação à avaliação das aulas pelos estudantes, os mesmos avaliaram como positivo o uso da LD (Figura 22), declarando que a as aulas ficaram mais atrativas, prendendo a atenção dos alunos. Alguns estudantes citaram a questão de "facilitar", sendo de fato, este um dos objetivos da Lousa Digital facilitar o ensino, fornecendo recursos que possibilitem o melhor entendimento do estudante para os conteúdos abordados.

Nas respostas dos educandos, percebe-se que ainda é necessário explorar mais o uso da Lousa Digital, pois 66% dos estudantes consideraram muito boa as aulas com LD, no entanto, 29% consideraram boa, significa que ainda precisa melhorar, seja por parte de capacitação dos educadores, ou mesmo, romper com a cultura do quadro e giz. Mais evidente ainda está à necessidade de uma mudança cultural em nossas escolas técnicas pelas respostas de 4% dos estudantes que se disseram indiferentes às aulas com LD.

A justificativa dos que consideraram "muito boa" foi de que a aula com a Lousa Digital foi mais atrativa e, com isso facilitou a aprendizagem, além de proporcionar a interação com o professor. Os que consideraram boa, apenas

salientaram que a utilização da Lousa facilita o entendimento dos conteúdos. Os estudantes que consideraram indiferente, não justificaram.

Quanto à educadora, suas declarações demonstram a necessidade de uma capacitação realmente eficaz para uso da LD no ensino, pois o que acontece na maioria das escolas é uma formação de forma breve e bastante focada no uso de recursos, e o que se percebe é que a inserção de um recurso tecnológico no ensino exige uma nova metodologia e postura do educador. Salienta, no entanto que se trata de um instrumento metodológico importante e que tem interesse em fazer uso da mesma, por permitir uma melhor visualização e compreensão do que está sendo ensinado, através do uso de recursos variados que a LD disponibiliza.

Na sua avaliação sobre a reação dos estudantes com o uso da LD no ensino, a mesma salientou que os estudantes se mostraram bem interessados e participativos.

A educadora apontou como dificuldade dois pontos também destacados pelos estudantes, a questão do teclado virtual não ser tão prático como o teclado físico e do barulho que a caneta faz ao ser pressionado sobre a Lousa, que acaba dispersando a atenção do estudante com um barulho repetitivo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada foi importante para observarmos a opinião de agentes que nem sempre são ouvidos quando da criação de uma nova ferramenta tecnológica ou da inserção de um recurso no ensino. Fala-se neste caso de estudantes e educadores, agentes centrais do processo de uso de tecnologias na educação.

Os dados levantados na pesquisa mostram a adesão dos estudantes e da professora ao uso da LD, e concluísse que o impacto do uso da mesma no ensino é positivo, levando em conta a participação, a motivação e presença em aula.

Contudo o uso do recurso tecnológico no ensino precisa mais do que a adesão dos estudantes ao seu uso, precisa também de capacitação docente e de equipe técnica para a resolução de problemas técnicos. É necessário também que o educador perceba a importância do seu uso no ensino, e as mudanças metodológicas que isto requer.

Precisamos deformação adequada, a fim de desenvolver novas competências

para o uso de tecnologias no ensino, com o objetivo de aproximar o mundo vivenciado pelo estudante no seu dia a dia, ao mundo vivenciado na escola.

No caso do ensino técnico, isto se dá de maneira mais urgente, tendo em vista que estes estudantes irão para o campo de trabalho sem o contato necessário com as tecnologias disponíveis na escola e que podem auxiliá-lo na sua formação.

Nesse sentido, entende-se que a aula, utilizando a Lousa Digital, por um educador habilitado e conhecedor de seus recursos, pode tornar-se muito mais dinâmica e participativa, motivando os estudantes, além de sair da monotonia das aulas tradicionais.

Considera-se ser importante a utilização de tecnologias na educação a percepção clara de que elas devem servir ao educador, não ao contrário. Por isso, é relevante que o educador identifique quais são as possibilidades que estas tecnologias, aqui especificamente a Lousa Digital, pode disponibilizar a seu favor. Com base em tais considerações, ressalta-se que os educadores devem buscar aproveitá-las para tornar suas aulas mais ricas e dinâmicas e, não simplesmente competir com essas inovações tecnológicas ou ignorá-las.

Fica evidente na pesquisa que as tecnologias, incluindo a Lousa Digital, podem se tornar instrumentos potenciais para o alcance dos objetivos pedagógicos, ampliando a interação entre educadores e estudantes na tarefa de produzir conhecimento colaborativamente. No entanto, como a Lousa Digital se constitui numa ferramenta, que vem se manifestando de forma modesta nas escolas brasileiras, acredita-se que esta pesquisa pode colaborar com subsídios sobre a contribuição que a mesma pode proporcionar ao ensino, principalmente no que se refere à motivação e o dinamismo das aulas. No Ensino Técnico, em especial, pode possibilitar ao estudante a capacidade se tornar produtor de ideias, ou seja, um construtor de significados e não apenas um decodificador de mensagens.

Os jovens dominam as tecnologias, portanto os educadores devem estar preparados para atuarem nesta perspectiva tecnológica, por isso as Lousas Digitais estão chegando às escolas e devem ser utilizadas explorando todo seu potencial de instrumento pedagógico, conectando o estudante ao mundo digital, aproveitando suas possibilidades de tornar o processo de ensino algo prazeroso e que realmente desperte o interesse do estudante pelo aprendizado como cidadão de uma sociedade da comunicação e informação.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Pedro Ferreira; LIMA, Maria Cândida Moraes. *Projeto Educom.* Brasília:MEC, OEA, 1993.

APPOLINÁRIO, F. *Dicionário de metodologia científica***:** um guia para a produção do conhecimento científico. São Paulo: Atlas, p. 152, 2004.

BARROS, A. J. S.; LEHFELD, N. A. S. *Fundamentos de Metodologia***:** *Um Guia para a Iniciação Científica*. 2 Ed. São Paulo: Makron Books, p. 78, 2000.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA***.** Documento Base. Brasília, 2006.Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec> Acesso em: 29 de out. 2015.

_____. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Institui as diretrizes e base da educação nacional*. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

DIAS, Elane M. M. - *Quais as competências necessárias para obter inserção no mercado de trabalho?RH Portal - Gestão por Competências,* 24/11/2015. Disponível em:*<http://www.rhportal.com.br/artigos/rh.php?rh=QUAIS-AS-COMPETeNCIAS-NECESSaRIAS-PARA-OBTER-INSERcaO-NO-MERCADO-DE-TRABALHO?&idc_cad=sv9tigppf>* Acesso em: 01 de nov. 2015.

FREITAS, Adriana de*. A Educação Profissional Técnica de Nível Médio e a Formação de Educadores***:** A atuação do Centro Paula Souza nos Programas de Formação, 2010. Disponível em: <http://www.centropaulasouza.sp.gov.br/pos-graduacao/workshop-de-pos-graduacao-e-pesquisa/anais/2010/trabalhos/gestao-e-desenvolvimento-da-formacao-tecnologica/trabalhos-completos/freitas-adriana-de.pdf> Acesso em: 01 nov. 2015

GIL, A. C.*Métodos e técnicas de pesquisa social***.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994a.

MARTINS, Maria Cecília. *Criança e mídia: diversamente em ação em contextos educacionais.* Tese (Doutorado) – Departamento de Multimeios, Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

MEC. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO.*Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio.* Portal MEC Secretaria de educação Profissional e tecnológica (setec) 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf> Acesso 01 de nov. 2015

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo (Org.). *Integração de mídias nos espaços de aprendizagem.* Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 79, p. 5-6, jan. 2009.

MOURA, Dante Henrique. *Ensino médio e educação profissional* – dualidade

histórica e possibilidades de integração. In; MOLL, Jaqueline (Org.). Educação Profissional e Tecnológica no Brasil contemporâneo - Desafios, Tensões e possibilidades. São Paulo: Artmed, 2010.

NAKASHIMA, Rosária Helena Ruiz; AMARAL, Sérgio Ferreira do.*Práticas pedagógicas mediatizadas pela Lousa digital.* Virtual educa Brasil, p.1, 2007b. Disponível em:<http://ihm.ccadet.unam.mx/virtualeduca2007/pdf/78-RN.pdf>. Acesso em: 05 de maio 2013.

NAKASHIMA, Rosária Helena Ruiz.*A linguagem interativa da Lousa digital e a Teoria dos estilos de Aprendizagem***.** Campinas, SP. 2008c. Disponível em:<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000446156>. Acesso em: 28 de out. 2015.

SANTOS, Leila M. A.; VARASCHINI, Patricia L.; MARTINS, Sandro L. M.. *Lousa digital: mapeamento de recursos para utilização em sala de aula.* Revista do Centro do Ciências Naturais e Exatas - UFSM, Santa Maria Revista Eletronica em Gestão, Educação e Tecnologia Ambiental - REGET e-ISSN 2236 1170 - v. 15 n. 15 Out. 2013, p. 2895- 290.

THIOLLENT, Michel. *Pesquisa-ação nas organizações*. São Paulo: Atlas São Paulo: Atlas, 1997.

TOYAMA, Susi. *Lousa Digital*. São José do Rio Preto. SP: FATEC, 2008.