Reeduc

Câmpus Quirinópolis

Universidade Estadual de Goiás

REEDUC - REVISTA DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO DA UEG QUIRINÓPOLIS-GO

CONSELHO EDITORIAL

O Conselho Editorial da Revista Científica REEDUC é composto por professores do curso de Pedagogia da UEG UnU Quirinópolis e Convidados.

Dr. Gilberto Celestino dos Santos

Ms. Andréia Cristina da Silva
Ms. Gilson Xavier de Azevedo
Ms. Hélcio Campos Caixeta
Ms. Joana Corrêa Goulart
Ms. Lara Patrícia Sandre

Esp. Fátima Alves Santos
Esp. Julio César Silva Cardoso
Esp. Luciana Ferreira Rodrigues
Esp. Sirlene Maria Soares
Esp. Sônia Aparecida da Silva
Esp. Suely Penna Juvenal Oliveira
Esp. Valdenir Roberta Damascena Souza
Esp. Vivian da Silva Leal

CONSELHO CONSULTIVO

Dr. Haroldo Reimer (UEG)
Dr. Ildeu Moreira Coelho (UFG)
Dr. Gilberto Gonçalves Garcia (PUC-GO)
Dr. Nelson Cardoso do Amaral (UFG)
Dra. Carolina Lemes Teles (PUC GO)
Dra. Iria Brzezinski (UEG)
Dra. Lúcia Helena Rincon (PUC GO)
Dra. Mirza Seabra Toshi (UEG)

Ficha Catalográfica Elaborada pelo Sistema de Classificação Decimal Dewey 21

CDD 370

GOULART, Joana Corrêa; AZEVEDO, Gilson Xavier (Organizadores)

REEDUC - Revista de Estudos em Educação da UEG Quirinópolis-Go. Dossiê História do curso.

75 pág.

v. 1; nº 2 (2016) - Quirinópolis: Kelps, 2016.

Anual - ISSN: 2446-8800

1. Educação. 2. Pedagogia. 3. Ensino. 4. Pesquisa. 5 Extensão.

Cutter (G463r)

Sumário

A VISÃO GESTORA DE DIRETORES, COORDENADORES E ORIENTADORES DE ALUNOS NOS ENSINOS PÚBLICO E PRIVADO DO MUNICÍPIO DE QUIRINÓPOLIS EM 2015-2016 _____ 8

A PRESENÇA DA LITERATURA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR _____ 15

O DESENHO INFANTIL: ENTRE RABISCOS, GARATUJAS E TRAÇADOS _ 26

OLARIA E ENSINO: REFLEXÕES SOBRE O CASO ALENTEJO (PORTUGAL) 41

OS RECURSOS MIDIÁTICOS COMO FERRAMENTAS COLABORATIVAS NO PROCESSO DE LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL _____ 50

ATIVIDADES AVALIATIVAS: EXPERIÊNCIAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS NO CURSO GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA – GDE _____ 58

ESTUDO BIBLIOGRÁFICO SOBRE A REFORMULAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS E REESTRUTURAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES ____ 71

Editorial

A ideia de produzir uma revista que contasse um pouco da história do curso de pedagogia da UEG, UnU Quirinópolis surgiu durante os idos de 2011-2012 por ocasião das do Simpósio de Pedagogia da referida unidade. O curso em questão vem se consolidado e permitindo a dezenas de mulheres sobremaneira, realizar seu sonho de serem pedagogas e atuarem em sua área de formação.

Nesse sentido, a REEDUC, Revista de educação da UEG Quirinópolis é uma revista de cunho científico que adota critérios bibliográficos, conceituais, teóricos de pesquisa de campo para desenvolver e publicar seus artigos e anais de eventos do curso já mencionado.

Conforme sinaliza o educador Paulo Freire: "A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria". Nesse contexto a REEDUC nasce do desejo de "boniteza", de encantar a vida e a educação.

Para Gilberto Celestino, "Publicar é colocar a luz do dia resultado de noites e noites pouco dormidas, que se estendem por meses de incansável prazer de contribuir com nossa pequena parte". Escrever já é um desafio para muitos, publicar então é tarefa quase dos deuses na visão de alguns, mas aceitamos o desafio e o resultado está aqui.

Como colaboradora deste projeto, venho com imensa alegria e esperança de que tal empreitada possa fortificar ainda mais as bases do Curso de Pedagogia da UEG, Unidade de Quirinópolis.

Ma. Joana Correa Goulart
Docente UEG, Quirinópolis

APRESENTAÇÃO

O Simpósio de Pedagogia (SIMPED) é um evento científico promovido e organizado por docentes e discentes do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás (UEG) - Câmpus Quirinópolis. O público alvo desse evento são os acadêmicos do Curso de Pedagogia e demais cursos da UEG-Quirinópolis, os egressos desses cursos, professores das redes de ensino municipal, estadual e particular da cidade e região, acadêmicos e professores de Instituições de Ensino Superior da Região e de outro câmpus da UEG. Serão realizadas palestras, comunicações orais, painéis, oficinas e minicursos com objetivo de contribuir com a formação continuada dos profissionais da educação, além de promover uma maior aproximação entre a Universidade e os educadores que atuam na Educação Infantil e anos Iniciais do Ensino Fundamental. Nesse ano de 2016, o XIII SIMPED conta com a parceria da Escola Estadual "João XXIII" para a realização da Gincana Pedagógica, pelas professoras de Estágio Supervisionado juntamente com os alunos estagiários. Com o tema "**Prática Pedagógica: desafios da formação de professores"** pretende-se discutir a necessidade de uma sólida formação da prática pedagógica do profissional da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Buscando formar o professional da educação necessário para atender as expectativas da comunidade escolar. Como resultado científico desse evento será publicado uma revista com os trabalhos apresentados no XIII SIMPED.

Artigos

A VISÃO GESTORA DE DIRETORES, COORDENADORES E ORIENTADORES DE ALUNOS NOS ENSINOS PÚBLICO E PRIVADO DO MUNICÍPIO DE QUIRINÓPOLIS EM 2015-2016

THE MANAGING DIRECTORS VISION, ENGINEERS AND SUPERVISORS OF STUDENTS IN THE TEACHINGS OF PUBLIC AND PRIVATE QUIRINOPOLIS MUNICIPALITY IN 2015-2016

Gilson Xavier de Azevedo (UEG)[1]
Hetienne Vieira e Araujo (Pbic/UEG)[2]
Lorrane Barcelos Silva Clementino (Pvic/UEG)[3]
Virgínia Bueno de Aguiar Cândido (Pvic/UEG)[4]

RESUMO: O objetivo deste artigo é relatar resultados parciais da investigação sobre as variações na concepção de gestão educacional nos âmbitos público e privado de diretores, coordenadores e orientadores pedagógicos também chamados de orientadores de alunos ou de disciplina. Aponta-se como problema, questionar qual a concepção organizacional do ensino, que esses gestores educacionais do município têm adotado e quais as suas reverberações dentro das dimensões sócio-político-econômico-educacional? A hipótese básica é de que o município não estaria em melhores condições no âmbito educacional dada a concepção individual ou coletiva de gestão escolar nele praticada. Infere-se que a pesquisa é pertinente a este edital porque reúne os dois requisitos básicos de desenvolvimento de uma pesquisa científica: o pressuposto teórico (existe uma variedade significativa de bibliografias e publicações na área escolhida); A disponibilidade de tempo para realizar a investigação de campo (uma vez que a dedicação do pesquisador nesta instituição de ensino é integral, contando ainda com apoio de uma acadêmica PVIC e outras duas PBID) e as condições de análise dos resultados (dada a contínua participação do pesquisador na área em que se situa a pesquisa, bem como no campo fenomenológico e das políticas educacionais). Pode-se apontar como principais contribuições científicas e/ou tecnológicas da proposta, tornar-se fomento para subsecretaria e secretaria municipal de ensino e educação respectivamente, além de gestores das instituições particulares de ensino repensarem sua atuação como tal, além da produção de artigos e comunicações científicas que permitam a difusão dos conceitos a serem elaborados por meio desta investigação. Como resultados, apontamos a realização da pesquisa de campo sem resultados apurados.

Palavras-chave: Educação. Gestão escolar. Visão gestora.

[1] Doutorando em Ciências da Religião pela PUC-GO (2014-2016-BOLSISTA FAPEG). Mestre em Ciências da Religião pela PUC-GO (2014 - BOLSISTA FAPEG). Pedagogo (UVA-ACARAÚ, 2004). Pós-graduado em Administração Escolar e Coordenação Pedagógica (UVA-RJ, 2006), Ética e cidadania (UFG, 2012) e Filosofia Clínica (Inst. Packter/PUC, 2013). Professor Efetivo da Universidade Estadual de Goiás (Concurso 2013-14); Palestrante e conferencista com mais de 200 horas de atividades proferidas (gilsoneduc@yahoo.com.br).

[2] Graduanda em pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás. Bolsista Pibic (hetiennevieira@gmail.com).

[3] Graduanda em pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás (lorranebarcelos@hotmail.com).

[4] Graduanda em pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás (buenocandido@hotmail.com).

1 INTRODUÇÃO

As questões dentro do âmbito da gestão organizacional escolar são inúmeras e surgem de acordo com o tempo e as demandas sócio-empresariais.

Seguindo as proposições de Fortuna (2000) e Alonso (2007), não se pode mais pensar uma gestão escolar baseadas no improviso e na ética situacional. São muitas as demandas que uma instituição de ensino, seja ela pública, estadual, municipal, particular nacional ou multinacional que atualmente estão em pauta de discussão.

De que modo, estão articuladas as dimensões política, social e econômica da gestão municipal e estadual em sua relação com o trabalho que gestores educacionais públicos e privados vem desenvolvendo em instituições de ensino e de administração do ensino no município de Quirinópolis-GO, frente aos resultados balizados pelos sistemas nacionais de avaliação da qualidade do ensino, a existência ou não de processos de formação continuada e as necessidades educacionais específicas apontadas pela pesquisa no quadrante da ação democrática, pedagógica, profissional e preparatória?

2 OBJETIVOS E METAS

A presente pesquisa pretende abordar por objetivo geral uma investigação sobre as variações na concepção de gestão educacional nos âmbitos público e privado de diretores, coordenadores e orientadores pedagógicos, no que tange a administração escolar, tendo como base os conceitos de gestão democrática, gestão empresarial, educação para a cidadania, educação mercadológica, formação continuada e políticas públicas

Para investigar se existe uma coerência em tais dimensões e como elas se articulam, esta pesquisa irá desenvolver como objetivos específicos:

- Identificar as principais teorias da administração geral, bem como os modelos de racionalização do trabalho e sua influência para os padrões de formação escolar/educacional;
- Compreender a função escolar frente às tendências atuais da educação e do mercado de trabalho;
- Analisar a diferenciação das concepções de gestão nos âmbitos público e privado de ensino nos vários níveis em que esta ocorre no Município de Quirinópolis;
- Entender os diversos papeis educacionais e de gestão dentro das novas concepções de gestão educacional do conhecimento de modo a situar quais são as funções específicas de diretores, coordenadores pedagógicos e orientadores de alunos no contexto escolar, bem como as demais seguimentos gestores que formam o conjunto sustentável do processo educativo nesse contínuo processo de interrelações escolares;
- Avaliar os sistemas e concepções de gestão desses seguimentos e compatibilizá-los com os atuais objetivos educacionais dos setores pesquisados, de modo a se notar os parâmetros de qualidade de gestão e de ensino que é adotada nas instituições que farão parte desta pesquisa;

3 METODOLOGIA EMPREGADA

Ao avaliar a concepção gestora do município de Quirinópolis no campo das instituições de ensino, esta pesquisa adota uma metodologia exploratória de caráter bibliográfico descritivo que tem por função construir um referencial teórico sobre o conceito de administração e gestão público-privada da educação analisando as variantes a que se destinam esses núcleos formadores nos aspectos formação humana, democrática, cidadã, crítica, profissional e preparatória.

Para tanto, faz-se necessária também a adoção de uma pesquisa de campo que investigue dentro do proposto e por meio de formulários específicos, qual é a concepção gestora que existe em

cada instituição que promove fins educacionais no município selecionada no recorte, bem com as secretarias municipal e sub-estadual de ensino.

A modalidade de pesquisa intitulada **pesquisa exploratória**, é juntamente com a pesquisa descritiva, a mais citada pelos autores consultados. De acordo com Gil (2002, p. 41), ela proporciona maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo explícito ou a construir hipóteses, tendo como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições.

O caráter bibliográfico foi desenvolvido por meio de leituras, revisão bibliográfica, fichamento e catalogação de artigos, recortes de revistas e seleção de matérias jornalísticas sobre o tema. Para Gil (2002, p. 44) "a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado constituído principalmente de livros e artigos científicos".

Desse modo, colocou-se por meta a investigação conceitual de gestão e administração escolar, bem como a constituição de seus decorrentes históricos, além da influência dos processos de racionalização empresarial e democratização da escola. Também deverá ser focada a questão dos instrumentos de controle de resultados, monitoramento e avaliação dentro da gestão administrativa, pedagógica e financeira em sua relação com o projeto político-pedagógico da escola e a gestão organizacional e por último a inter-relação dos grupos de gestão escolar nos aspectos: escola x empresa, ensino x mercadoria; professor x operário.

Por sua vez, a pesquisa de campo, tendo como objetivo submeter ao grupo gestor de cada escola selecionada no recorte, um formulário de pesquisa específico (ver anexos) que coletou dados que permitam entrever as condições gestoras, estruturais e profissionais em que a instituição tem oferecido seus cursos e ou formação; o nível de qualificação dos personagens do corpus administrativo-gestor da instituição, bem como sua visão empresarial, gestora e técnica frente ás atividades que desempenha e aos resultados que a instituição obtém.

Respectivamente foram entrevistados: o administrador escolar ou assim chamado Diretor (a) (formulário Form01) que optará em questões objetivas sobre sua formação, gestão, sobre a instituição, os recursos, avaliação e desenvolvimento articulado dos setores da escola. O Coordenador (a) Pedagógico (a) (formulário Form02) que escolherá sobre questões de sua formação, sobre a instituição, os recursos, avaliação e a gestão do conhecimento. Em terceiro foram entrevistado o gestor de recursos humanos, aqui denominado Orientador de alunos (formulário Form03) que responderá as questões relativas a sua formação, envolvimento institucional, papel ético e planos de superação de questões como a indisciplina.

Foram ainda entrevistadas as secretárias municipal e estadual de educação no município (formulário Form04) de modo que nesta, as questões (livres/dissertativas) giram em torno da formação acadêmica, das formulações e projetos, além de acompanhamento do desenvolvimento da educação no município.

Entende-se que o levantamento se transforma em uma ferramenta necessária e eficaz para ser usada no detalhamento de resultados desta pesquisa. Também nos princípios de inferência, pois dá suporte ao raciocínio e conclusão a partir das premissas conhecidas, ou seja, tirar conclusões a partir de uma ou várias preposições implicitamente contidas.

> A interferência como se vê, é uma operação mental que leva a concluir algo a partir de certos dado antecedentes. É uma extensão do conhecimento. É uma passagem do conhecido ao não conhecido. Implica uma espécie de salto dos dados estabelecidos e verdades aceitas para novas verdades com elas relacionadas. Esse salto ou passagem recebe sua justificação da validade do antecedente e da continuidade lógica que a inteligência crê descobri entre os fenômenos explicados e os fenômenos novos (CERVO; BERVIAN; DA SILVA, 2007, p. 50).

Desse modo, o tratamento dos dados coletados por mim, foram analisados dentro das dimensões quali e quanti, considerando como e de que maneira se dão os sistemas e modos de gestão ora mencionados.

Com base nestes princípios é que foram conscientemente feitas as considerações necessárias ao levantamento dos dados, objetivando a promoção uma análise fidedigna e sustentável. Espera-se que as opiniões e respostas possibilitem uma aproximação do real com a prática, o que se faz uma diferença considerável a uma pesquisa desse porte.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Apesar de termos realizado as entrevistas com diretores, coordenadores e orientadores, não finalizamos a tabulação de dados ainda, de modo que o que se vai expor são os resultados da pesquisa teórica sobre o tema.

Quando se pensa em Administração escolar no escopo dessa transformação social, questionamentos como se a escola é ou deve ser vista e nesse caso, seja ela pública ou privada, se ela deve ser administrada como uma empresa; se a educação é ou se tornou mercadoria; se o aluno (estudante) é ou se tornou um produto ou ainda um cliente, dentre uma infinita teia de outros e tão mais completos questionamentos, nota-se a necessidade de se estabelecer parâmetros de investigação que possam visualizar e distinguir o que seja uma educação democrática (humanizadora, cidadã e crítica) de uma educação mercadológica (técnico-profissionalizante ou preparatória).

Ao buscar compreender esta relação que se estabelece hoje entre a Administração escolar, seus seguimentos público e privado e o foco educativo no que tange uma formação para a cidadania de modo a salvaguardar sua missão humanizadora, conforme ressalta Castro (2008, s.n.) e ou única e exclusivamente para o mercado de trabalho garantindo assim um considerável contingente de reserva em nível técnico ou superior.

No contexto de tais proposições, Libâneo (2004) aponta que um dos primeiros aspectos a ser observados na organização escolar democrática são os papeis sociais que articulam ou por vezes desarticulam o processo de gestão, a saber: a direção e a coordenação. Mas que de acordo com um antigo texto de Anísio Teixeira (1961, p. 3), há que se observar: “as três grandes especialidades da Administração Escolar: o administrador da escola [Diretor], o supervisor do ensino [Coordenador Pedagógico] e o orientador dos alunos [Coordenador de Turno]”. Todavia, deve-se entender na atualidade da gestão escolar que esse estreito contingente de gestores foi ampliado de modo que o referido conceito de qualidade, já era indicado por Paro (1998, p. 5) como sendo um *conditio* do processo democrático na escola de modo a se construir uma educação acessível, pública e com qualidade.

Segundo Sardinha (2007, p. 4): “Ao longo da história da educação brasileira, a figura do Inspetor ou Assistente de Alunos [Orientador de alunos, Auxiliar Educacional ou Coordenador de turno] foi definida de maneiras muito distintas” e desse modo, a figura desse profissional e a sua identidade na escola, é objeto de discussão ainda hoje, tendo em vista a multiplicidade de opiniões em relação ao conceito básico de disciplina dentro dos muros da escola enquanto controle de comportamento.

Mencionados esses papeis de diretor, coordenador e orientador de alunos, uma segunda distinção surge no contexto da Administração Escolar com relação aos diferentes de sistemas de gestão nos seguimentos público e privado. A escola pública no Brasil tem sido estigmatizada pela visão de que situa-se em uma condição de “fracasso escolar” (AQUINO, 1998, p. 3); ao passo que a escola particular no país tem se distanciado em resultados obtidos nos sistemas nacionais de

avaliação (IDEB, ENEM, ENADE), sendo então vista como modelo pragmático de eficiência gestora e por referência, também educacional. Conforme uma matéria jornalística de 2010:

> Apesar de a distância que separa a rede pública e a particular ter caído de 2005 a 2009, um aluno que completa o ensino fundamental em colégio privado sabe, em média, mais que um formado no ensino médio público, com três anos a mais de estudo. Essas são constatações que podem ser feitas a partir dos resultados do Ideb, principal indicador do MEC de avaliação da qualidade da educação brasileira (Folha de São Paulo/Cotidiano, 05/07/10).

Embora o ensino público priorize a formação para a cidadania (LIBÂNEO, 2004, p. 18), ele, bem como o ensino particular são avaliados na dimensão dos resultados objetivos que as avaliações ora mencionadas propõe. Em contrapartida, o ensino particular ascende para a dimensão do sucesso social, sem, todavia interpor à necessidade de se pensar a questão da formação de valores essenciais à convivência humana (CORTELA, 2007, p. 98).

Frente a estas considerações, o conceito de qualidade (total) ou mesmo de transparência administrativa evoca a concepção empresarial de Chiavenato (2000), na qual, a ideia de qualidade, é precedida por conceitos como: objetivo, eficiência e compromisso na prestação de serviços; e nesta esfera, todos os setores da empresa, indistintamente estão conectados e, portanto carecem de uma Sinergia (soma de disposições pessoais) para manter-se coesos e funcionando de forma plena de modo a se produzir resultados. Em tal contexto, articular um plano de gestão que contemple esses vários setores, requer da equipe gestora uma visão sistêmica e integralizadora dos setores a saber [5]:

- A Direção Escolar (que tem não só a função administrativa, mas de marketing e organização empresarial da instituição);
- A Coordenação Pedagógica (que quando pode desenvolver suas reais funções, constrói uma concepção de gestão do conhecimento e gestão de projetos que tenham ao mesmo tempo a perspectiva inclusiva, deontológica e humanizadora socializadora entre todos os atores do processo educacional);
- A Orientação de Alunos (que atende às necessidades imediatas, sejam elas pedagógicas ou sociais, dando-lhes o devido encaminhamento);
- Os Professores (que estruturam os saberes dentro do Plano Nacional de educação, dos PCN`s e do perfil educacional adotado pela instituição, implementando esses saberes enquanto matrizes oficiais e transversais dentro dos eixos temáticos);
- Os Estudantes (que organizados nos muitos movimentos que lhes representam, ou nos grêmios estudantis fundados por eles mesmos, assumem uma postura política, crítica e de decisão diante das questões que são socializadas dentro e fora de sua casa, escola e sala de aula);
- Os Pais (que vem sendo considerados cada vez mais responsáveis pelo sucesso e desenvolvimento da criança/adolescente na escola e sociedade e que devem incluir-se e serem incluídos no processo de gestão organizacional de ambos os setores);
- A Secretaria escolar (que recepciona, dá suporte e tramita a vida documental da escola);
- A Biblioteca e demais laboratórios (cujos personagens há muito devem ter abandonado a visão estática de proteger o guardar os acervos, desenvolvendo projetos de círculos de leitura e de produção do conhecimento);

[5] Os seguimentos aqui descritos resultam de uma percepção apriore, podendo ser ampliados de acordo com a necessidade e possibilidades de análise no âmbito da gestão escolar. A proposição nasce da idéia de divisão do trabalho em um contexto de sociedade orgânica (Emilly Durkeihn).

- A Tesouraria (que quando funciona com autonomia gestora, pode patrocinar ou viabilizar patrocínios vindos da comunidade para financiar a demanda de projetos e iniciativas científicas, culturais e pedagógicas da escola);
- A Cantina ou praça de alimentação (que se ocupa em promover não só a alimentação com qualidade, mas que atualmente deve assumir seu papel nutricional dentro da escola como promotora de saúde);
- Os servidores (que preparam e articulam os espaços educacionais da instituição para o pronto desenvolvimento dos saberes e que atuam como uma equipe de produção, desde que orientados para tal fim).

Nesse sentido, estão em discussão os espaços e papeis da escola, assim como funções e necessidades de seus componentes e estrutura, sendo que tais seguimentos são os eixos que permitem a articulação do processo educacional de formação de cidadãos capazes de interagir com as informações produzidas e as exigências requeridas e que ao mesmo tempo, sejam conscientes, críticos e preparados para ingressar no mercado de trabalho e assim modelar sua ação no mundo.

A demanda de profissionais que estejam preparados para acorrer às múltiplas necessidades que o dia a dia da escola solicita, ampliando o conceito pedagógico (formação continuada) para uma pedagogia que não está mais restrita aos muros da escola, mas que desde Paulo Freire (2003) assume um posicionamento de autonomia, assistência social, empreendedorismo e proatividade caracterizando inclusive um novo ramo de gestão metaeducacional assim denominado "Pedagogia Empresarial" (LOPES, 2009).

Como é possível notar, a gestão escolar hoje atende a seguimentos tão variados quanto complexos dentro ou mesmo fora do jogo escolar, sendo que investigar a percepção dos gestores de instituições de ensino seja no contexto municipal, seja em outros contextos, é uma tarefa que se impõe tanto como necessária (diagnóstico), quanto urgente (medidas a serem tomadas em direção ao desenvolvimento humano, econômico e social); de modo que esta pesquisa para conseguir antever tais proposições, percorrerá dois momentos distintos, sendo um primeiro de investigação teórica e em seguida a pesquisa de campo.

A proposta de discutir a relação entre gestão a gestão escolar nos âmbitos público e privado, bem como as concepções de gestão nesses dois ambientes, frente a uma equipe gestora articulara, parte de uma investigação inicialmente teórica (conceitos, historicidade e historiografia do tema, especificidades e detalhamentos) que seja ao mesmo tempo ampla em seus seguimentos de delimitação, mas coesa em sua dimensão conceitual, sem abandonar em nenhum momento, as arguições que se fizerem necessárias. Em relação à pesquisa de campo, foram ouvidos os gestores educacionais de instituições de ensino e formação profissional públicas e privadas da cidade de Quirinópolis no campo do ensino fundamental, ensino médio e superior, formação de adultos e profissionalizante.

O conceito de Gestão Organizacional de Instituições de Ensino (GOIE), a ser construído por meio de investigação teórica e pesquisa de campo, avaliará ainda questões como se as instituições pesquisadas, via grupos gestores, mantém sistemas informatizados, avaliações institucionais escolares, atualizações e ferramentas tecnológicas, perspectivas de mercadologia e logística de encaminhamento vocacional, acompanhamento de ex-alunos; critérios diferenciados de formação abordando a gama de diversidades existentes em âmbitos como cultura, sexualidade, condição social, perspectiva profissional, possibilidades comerciais do município, socialização e importância ética da instituição de ensino compreendendo os aspectos já mencionados de Gestão Pedagógica, de Recursos Humanos e Gestão Administrativa. Entram no bojo da análise questões relativas ao projeto político e aos processos de avaliação da escola.

5 CONCLUSÕES

As hipóteses iniciais vem sendo confirmadas, no sentido de a pesquisa apontar para uma concepção de gestão mais participativa e aberta no sentido de permear os 10 seguimentos da gestão ora apontados.

6 CRONOGRAMA PARA O PERÍODO SUBSEQUENTE

Temos por meta finalizar a análise dos dados até junho de 2016 para então iniciarmos três artigos dividindo os resultados para melhor expor os dados que a pesquisa balizou.

7REFERÊNCIAS

ALONSO, Myrtes. **Tecnologias na Formação e na Gestão Escolar**. São Paulo: Avercamp, 2007.

AQUINO, Julio Groppa. **A indisciplina e a escola atual**. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-25551998000200011&script=sci_arttext>. Acesso em: 04 Fev. 08.

CASTRO, Cláudio de Moura. "**Educação não é mercadoria!**" Edição 2055 DE 9 de abril de 2008. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/090408/ponto_de_vista.shtml>. Acesso em: 21 Mar. 2010.

CERVO, A.L.; BERVIAN, p. A.; DA SILVA, R. S. **Metodologia científica.** 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CHIAVENATO, I. **Gestão de Pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações**. 3º ed. Rio de. Janeiro: Editora Campus, 2004.

CORTELLA, M. S. **Qual é a tua obra? Inquietações propositivas sobre gestão, liderança e ética**. Petrópolis: Vozes, 2007.

FORTUNA, Maria Lúcia A. **Gestão Escolar e subjetividade**. São Paulo: Intertexto e Xamã, 2000.

FREIRE, p. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de pesquisa**. Editora Atlas, 4 ed. São Paulo: 2002. 175p.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 5ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LOPES, Izolda (org). **Pedagogia empresarial: formas e contextos de atuação.** Rio de Janeiro. Wak Editora, 2007.

SARDINHA, Esmeraldino Pio. **Um profissional em busca de uma identidade**. Jun 11, 2011. Disponível em: <http://saulonovaes.mygoo.org/t74-inspetor-de-alunos>. Acesso em: 08 Fev. 06. 3 p.

TEIXEIRA, Anísio. **Que é administração escolar?** In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.36, n.84, 1961. p.84-89. Disponível em: <www.escoladegestores.inep.gov.br/downloads/artigos/que_adm_escolar/que_adm_escolar_%20anisio_texeira.doc>. Acesso em: 08 Fev. 06. 3 p.

A PRESENÇA DA LITERATURA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR

Meire Cristina Costa Ruggeri.
UFG/RC-GO -meireruggeri@hotmail.com
Maria Aparecida Lopes Rossi.
UFG/RC-GO picidarossi@gmail.com

Resumo: o presente trabalho discute a importância do texto literário no processo de alfabetização inicial e analisa a formação de professores alfabetizadores a partir das concepções oriundas do Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade certa (PNAIC). As concepções discutidas neste trabalho advêm da pesquisa de mestrado realizada pelas pesquisadoras entre 2014 e 2016 que versa sobre o espaço ocupado pelo livro literário nas práticas docentes de professores alfabetizadores da rede pública municipal de Rio Verde- GO. Fruição ou pedagogização da literatura? Qual o espaço da literatura na formação de professores alfabetizadores? As reflexões aqui discutidas procuram compreender a leitura em uma perspectiva ativa e reflexiva, ancorada na concepção sociointeracionista de linguagem. Autores como Geraldi (1985) consideram que o ensino da língua deve centrar-se nas práticas de leitura, produção textual e prática de análise linguística. Marcuschi (2008) também ressalta que existe hoje o consenso de que o ensino da língua deve ocorrer através de textos com base em uma proposta sociointeracionista. Os textos literários possuem os suportes conceituais necessários a essas práticas e servem de modelos para que a abordagem metodológica proposta por Geraldi anteriormente mencionada possa possibilitar o domínio efetivo da língua padrão na escrita e na oralidade. A abordagem metodológica usada incluiu uma pesquisa qualitativa tendo como principais instrumentos de coleta de dados, entrevistas, questionários e observações da prática das professoras colaboradoras. Nove professoras de seis escolas da região norte da cidade de Rio Verde-GO foram as participantes da pesquisa. Os resultados apontam para mudanças na postura do alfabetizador advindas da formação. Percebeu-se também que existe um espaço para o trabalho com a literatura como fruição, no entanto, esse espaço não é delimitado e por vezes é bastante fragmentado, pois o livro literário tem sido um suporte bastante utilizado para a aquisição da tecnologia da leitura e da escrita, numa prática caracterizada como híbrida, isto é, que apresenta concepções inovadoras mescladas por práticas tradicionais. Nesse texto, analisamos ainda o acervo de livros que compõem o kit distribuído aos professores para trabalhar com a literatura infantil. A análise foi feita com os livros destinados ao 1º ano do ensino fundamental.
Palavras-chave: Literatura. Leitura. Formação do Professor

Abstract: This paper discusses the importance of the literary text in the early literacy process and analyzes the training of literacy teachers from the derived conceptions of the National Pact for Literacy at the right age (PNAIC). The concepts discussed in this paper come from the master's research conducted by researchers between 2014 and 2016 which deals with the space occupied by the literary book in teaching practices of literacy teachers of the municipal public network Rio Verde-GO. Fruition or literature pedagogization? What the literature space in the training of literacy teachers? The considerations discussed here seek to understand the reading in an active and reflective perspective, anchored in sociointeractionist design language. To Geraldi (1985) language teaching should focus on reading practices, textual production and practice of linguistic analysis. Marcuschi (2008) also points out that today there is a consensus that the language teaching should take place through text based on a sociointeractionist proposal. Literary texts have the conceptual necessary support to these practices and serve as models for the methodological approach proposed by Geraldi above, to enable the effective field of standard language in writing and speaking skills. The used methodological approach included a

qualitative research with the main data collection instruments, interviews, questionnaires and observations of the practice of collaborating teachers. Nine teachers from six schools in the northern region of the city of Rio Verde were the research participants. The results point to changes in literacy posture arising from the formation. It also noticed that there is a space to work with literature to fruition, however, that space is not defined and is sometimes very fragmented, as the literary book has been a support widely used for the acquisition of reading technology and writing, in a practical characterized as a hybrid, i.e. presenting innovative concepts merged by traditional practices. In this text also analyzed the collection of books that make up the kit distributed to teachers to work with children's literature. The analysis was done with the books for the 1st year of elementary school.

Keysword: Literature. Reading. The training of literacy teachers.

1 INTRODUÇÃO

O ensino da língua materna nas escolas brasileiras tem sido preocupação constante de professores e pesquisadores em geral. O que as pesquisas têm mostrado é que grande parte dos alunos terminam o Ensino Fundamental sem conseguir ler com fluência, compreensão e, sobretudo, sem conseguir expressar seu pensamento por escrito. Compactuamos com Geraldi (1985) de que o ensino da língua deve centrar-se nas práticas de leitura, produção textual e prática de análise linguística. Marcuschi (2008) também ressalta que existe hoje o consenso de que o ensino da língua deve ocorrer através de textos com base em uma proposta sociointeracionista. Textos em geral: falados, escritos e de variados gêneros.

Acreditamos que os textos literários possuem os suportes conceituais necessários a estas práticas e servem de modelos para que a abordagem metodológica proposta por Geraldi acima mencionada, possa possibilitar o domínio efetivo da língua padrão na escrita e na oralidade. Zilberman na apresentação da obra organizada por Saraiva e Mügge (2006) intitulada "Literatura na Escola," procura destacar que escola e literatura sempre foram e serão parceiras. A autora lembra que desde a Antiguidade Clássica os professores vêm se valendo da literatura para transmitir os conhecimentos escolares. Partindo desse pressuposto, pretendemos discutir como a escola tem feito uso da literatura como instrumento para a formação do leitor e consequentemente no ensino da língua materna.

Antes de aprofundar tal questionamento, vale ressaltar que a visão que aqui está sendo considerada de literatura é em um sentido amplo como propõe Bettelheim conforme consta na epígrafe desse texto; a leitura literária como fator preponderante ao enriquecimento cultural e social do homem. Essa mesma compreensão que é expressa por Cândido (1995) ao relacionar a literatura como uma necessidade básica do homem:

> Não há povo e não há homem que possa viver sem ela isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado. O sonho assegura durante o sono a presença indispensável deste universo, independentemente de nossa vontade. E durante a vigília a criação ficcional ou poética, que é a mola da literatura em todos os níveis e modalidades, está presente em cada um de nós, analfabeto ou erudito, como anedota, causo, história em quadrinho, noticiário policial, canção popular moda de viola, samba carnavalesco. Ela se manifesta desde o devaneio amoroso ou econômico no ônibus até a atenção fixada na novela de televisão ou na leitura seguida de um romance. (CÂNDIDO,1995, p. 24).

Vista dessa forma, a reflexão sobre o emprego de textos de literatura na fase inicial de aquisição da língua materna, requer que se pense na leitura de livros cujos textos sejam capazes de

promover o letramento[6]. Se letrar o sujeito significa formar leitores capazes de ler criticamente e continuar aprendendo sempre, é preciso que se faça uma reflexão importante: a escola precisa se assumir como formadora de leitores em todas as instâncias do processo de escolarização do indivíduo.

Se pensarmos em uma escola formadora de leitores que continuarão sendo leitores e progredirão em suas leituras além dos muros da escola, é necessário que façamos outra importante análise: a leitura é uma prática social que envolve o aprimoramento do domínio linguístico. Vista assim, a leitura literária exige uma concepção maior do uso que vai além das práticas escolares, "a leitura de mundo". (Freire, 1989, p. 9). Para exemplificar essa concepção, recorremos a Cosson (2014):

> Na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser elaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura podemos ser outros podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela ficção. (COSSON, 2014, p. 17).

Se a experiência literária é capaz de socializar os processos formativos da linguagem, seja para formar leitores ou indivíduos capazes de expressar seus pensamentos por escrito ou para ler com criticidade, fica mais uma vez evidenciado o papel da escola nesse processo, na medida em que se faz preciso buscar meios de proporcionar uma escolarização adequada dos textos literários.E por ter essa função de humanizar e socializar o homem por meio de sua fruição é que precisamos valorizar a linguagem como o instrumento que permite tal processo (CÂNDIDO, 1995).

Em outras palavras, vale relembrar a concepção bakhtiniana de linguagem e de como nosso discurso é um processo social que se constitui na polifonia, permeado sempre pelo discurso do outro. (BAKHTIN, 1929/2008, p. 233):

> O nosso discurso da vida prática está cheio das palavras dos outros. Com algumas delas fundimos inteiramente nossa voz, esquecendo-nos de quem são; com outras, reforçamos as nossas próprias palavras aceitando aquelas como autorizadas para nós; por último, revestimos as terceiras das nossas próprias intenções que são estranhas e hostis a elas.

Como professoras alfabetizadoras temos buscado por meio dessa vivência na escola, recursos que aproximam a formação de leitores (desde os anos iniciais à consolidação do processo pleno da aquisição das habilidades de leitura e interpretação de textos), procurando mediar o papel da literatura nessa formação.

Tal mediação implica em entender a leitura em uma perspectiva ativa e reflexiva, ancorada na concepção sociointeracionista de linguagem. No item seguinte, buscamos problematizar os pressupostos dessa concepção.

2 CONCEPÇÕES DE LEITURA E DE LINGUAGEM EM UMA PROPOSTA SOCIOINTERACIONISTA

[6] Letramento compreendido aqui na acepção de Soares (2003, p.) como: "... o desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema (a alfabetização) em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita".

A Leitura é um sistema de interlocução mediada pelo texto entre leitor e autor. Assim, constrói - se a significação do que foi lido com base nas vivências do leitor e na interpretação que se faz da leitura proposta pelo autor. Para Lajolo (1994):

> Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a essa leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista (LAJOLO, 1994, p. 59).

Para que se compreenda a linguagem como processo de interação entre sujeitos e a importância dos textos nesse processo (sejam estes discursos orais ou textos na modalidade escrita), conforme preconiza Lajolo (1994), faz-se necessário recorrer mais uma vez a concepção teórica de Bakhtin (2006, p. 37): "O homem inexiste fora de seu contexto sócio histórico e a linguagem, assim, não pode ser entendida sem que esteja inserida nas esferas sociais das atividades humanas." Em outras palavras, percebe-se na fala de Bakhtin (2006) a visão enunciativa da linguagem em que a palavra adquire sentido apenas quando inserida em uma situação social, isto é, quando concretizamos o uso da língua por meio do discurso, da enunciação.

Se por um lado "a língua não existe por si mesma, mas somente em conjunção com a estrutura individual" Bakhtin (2006, p. 54), por outro "[...] a literatura é sentida como uma das formas em que se auto-organiza e se autorrepresenta o imaginário... criam - se modelos e imagens do mundo". (CASARINI, Ano, apud COLOMER, 2014, p. 29).

Se quisermos, portanto, destacar o papel do texto literário na formação do leitor e do indivíduo como ser social mediado pela linguagem, não podemos desvincular a língua das práticas sociais e cognitivas que a constituem. (MARCUSCHI, 2008).

Assim vistos, os textos literários constituem-se em recursos imprescindíveis ao professor que se propõe a trabalhar os aspectos linguísticos essenciais ao domínio da língua padrão: a leitura, a oralidade, a produção textual e a análise linguística dos recursos empregados pelos autores desses textos literários.

Uma discussão teórica importante sobre a leitura de textos é proposta por Koch e Elias (2006) ao destacar que:

> O sentido de um texto é construído na interação texto-sujeito, e não algo que preexista a essa interação. A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (KOCH E ELIAS, 2006, p. 11).

Quanto se tem esta perspectiva de ensino da língua, mencionada por Koch e Elias (1985), cabe ao professor selecionar textos que possam exemplificar através das análises linguísticas feitas, "o vasto conjunto de saberes" que permeiam o ato de comunicação.

A construção do sentido do texto requer um trabalho planejado, uma discussão que possa possibilitar aos alunos a expressão de suas ideias e a construção de hipóteses baseadas no contexto de produção dos textos literários. A escola precisa estabelecer, no trabalho com a linguagem, momentos em que os alunos possam apreciar os recursos expressivos empregados nos textos. Recursos que são amplamente usados no texto literário.

Rossi (2011), ao realizar uma pesquisa sobre os propósitos comunicativos para as atividades de escrita para alunos do ensino fundamental, ressalta tal premissa afirmando que:

> [...] não há nas escolas um trabalho orientado e planejado para, a partir dos diferentes gêneros de texto, e das estratégias necessárias para se escrever, trabalhar os usos cotidianos da língua, levando os alunos a perceber um texto nos seus aspectos sócio históricos e culturais, e assim construindo sujeitos que interajam com a palavra escrita de uma forma crítica e ativa, objetivo principal do ensino de leitura e escrita nas escolas. (ROSSI, 2011, p. 574).

A postura geral dos docentes adotada nas escolas, de acordo com Rossi (2011), leva-nos a questionar a escolarização dos textos, principalmente dos literários, feita por uma fixidez e apresentando uma tendência ao distanciamento do gosto pela leitura como fruição e como elemento norteador do trabalho docente.

Para aprender ler e escrever operamos com a linguagem, assim, a escola deve tornar significativas no contexto do ensino da linguagem às experiências linguísticas da criança: como ela se expressa, como avalia o falar do outro; é preciso discutir sobre como falamos e como devemos nos fazermos entender para que possamos expressar e compreender o pensamento escrito (nosso ou do outro), ou seja, "é preciso reivindicar a prática da linguagem como fio condutor do processo ensino aprendizagem" (GERALDI, 1985, p. 23).

3 O TEXTO LITERÁRIO COMO SUPORTE PARA FORMAÇÃO DO LEITOR

Promover a formação dos alunos como cidadãos inseridos na cultura escrita é, sem dúvida o objetivo primordial da escola. Considerando esse propósito, a leitura dos textos literários pode ser vista como essencial na formação do leitor competente.

Ao ensinar não apenas a teoria literária, mas a ler a literatura, a escola consegue formar o leitor que é capaz de construir um sentido para aquilo que lê; que é capaz de entender o contexto sócio-histórico em que vive.

Quais seriam, portanto as características desse leitor? Para Colomer (ano) essas características dizem respeito ao pressuposto de que por meio da literatura podemos estabelecer a função de aprendizagem da linguagem que a escola propõe a desenvolver em seus educandos:

> Já aludimos antes à consideração da literatura como "gênero segundo," capaz de absorver qualquer discurso linguístico de maneira que, como se disse repetidamente, a literatura nos prepara para ler melhor todos os discursos sociais. É uma ideia que sustenta que os textos literários constituem um bom andaime educativo, não apenas para ler e escrever literatura, mas também para aprender os mecanismos do funcionamento linguístico em geral.(COLOMER, 2014, p. 36).

Se a literatura merece toda importância no contexto escolar, é preciso destacar alguns aspectos fundamentais à formação do leitor literário. Saraiva (2001, p. 17) colabora com a discussão proposta por Colomer quando situa a literatura como função "formadora que induz o indivíduo a melhor conhecer a si mesmo e ao mundo que o cerca... desenvolve um posicionamento crítico frente aos recursos expressivos da língua".

Situando-se frente às considerações feitas sobre essa importância do papel formador do texto literário na formação de leitores, podemos acreditar que três proposições são fundamentais a essa formação.

A primeira diz respeito à ação pedagógica do professor: "não se aprende o que não se gosta". (SARAIVA, 2006, p. 12). A ação pedagógica na formação do leitor deve induzir o aluno a apreciar o texto literário, descobrir suas nuances e perceber a linguagem literatura como um mecanismo capaz de expressar o belo, o inusitado, a criatividade e o prazer.

A segunda refere-se ao fato de que se deve fazer uma profunda reflexão sobre o leitor, ou seja, colocar o sujeito no lugar do processo: "A aprendizagem não se evidencia ao próprio aluno e ao professor se aquele não expressar de modo pessoal e, de preferência, original o que passou a conhecer". (SARAIVA, 2006, p. 13).

Por fim, a terceira proposição remete ao fato de que só há adequada formação do leitor quando esse dispõe de variadas e sugestivas opções adequadas à faixa etária, textos selecionados de bons autores e ordenados por uma sequência de ações pedagogicamente planejadas pelo docente: "se a leitura ocorre conforme essa sequência de ações, é assim que o professor pode agir para não romper a cadeia de decifrамento da escrita por parte do destinatário ou recebedor". (SARAIVA, 2006, p. 13).

Formar leitores, conforme apontam as concepções discutidas, requer da escola preparo docente, envolvimento e planejamento adequados, de modo que o texto possa formar leitores que se preparam também para a vida além do contexto escolar.

Ao analisar os pressupostos do trabalho com texto no ensino da língua materna, percebe-se que questões propostas por Antunes (2009), Geraldi (1985) e Marcuschi (2008) envolvem, sobretudo, a discussão crítica das próprias práticas por meio de uma reflexão pelos professores. Os estudos destes teóricos apontam que é possível uma escolarização adequada da literatura e do texto literário, quando há o engajamento de todos na busca da construção de alternativas que favoreçam a formação de leitores. A discussão crítica de certas práticas escolares tradicionais no ensino da língua deve fazer parte da formação permanente do docente. A consolidação de uma nova prática pedagógica que ofereça aos alunos uma possibilidade concreta da fluência na linguagem verbal oral e escrita só é possível com a formação adequada do docente, pois a formação permanente do leitor precisa ser assumida em todas as instâncias educativas. (FOUCAMBERT, 1994).

Os programas de formação continuada, em especial o PNAIC, têm disponibilizados diversos recursos para que o professor alfabetizador possa usufruir de diversos de meios visando à garantia de uma alfabetização plena e mediar o processo da alfabetização inicial. Dentre esses materiais encontram–se caixas com jogos sobre formação de palavras, dicionários ilustrados etc. Há ainda o acervo composto por três caixas contendo 30 livros cada uma. Faremos uma análise desses acervos no próximo tópico.

4 AS CAIXAS MÁGICAS DO PNAIC

No sentido de viabilizar o trabalho com a literatura nos anos voltados para a alfabetização, fazem parte do material organizado pelo PNAICem três caixas de livros. Uma,[7] considerada como principal, contém os livros da área de linguagens e códigos e é composta por livros literários: poemas, parlendas e narrativas em prosa ou poesias. São 30 livros que procuram trabalhar uma aproximação às letras, às letras no interior das palavras, à ordem alfabética, brincam com a sonoridade das palavras, exploram o vocabulário, a formação de palavras e o significado das mesmas.Predomina também a exploração de alguns recursos linguísticos utilizados para a construção da textualidade. São, em sua essência, textos literários como narrativas de ficção. Os livros são distribuídos pelos programas de distribuição de livros do governo: Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e Programa Nacional Biblioteca na Escola(PNBE).

A análise dos livros do acervo principal do 1º ano permite perceber que, ao contrário dos acervos complementares, a presença da literatura é marcadamente percebida pela riqueza da linguagem e por uma seleção criteriosa dos títulos que priorizam escritores consagrados, a exploração de recursos linguísticos, a brincadeira com a sonoridade das palavras e a presença de narrativas curtas em prosa ou em poesia. Em suma são livros que dão suporte à alfabetização, isto é,

[7] A caixa aqui referenciada pertence ao acervo do 1º ano. Há uma correspondente para cada série do ciclo de alfabetização.

livros que, sem perder a característica de literários, prestam-se ao processo de aquisição inicial da língua escrita conforme destaca Soares (s/d) "sem perder a marca literária servem para desenvolver a consciência fonológica", trabalham os sons da língua e promovem a reflexão sobre aspectos fonológicos da língua. Enfim, buscam despertar na criança atenção para os fonemas e a formação das palavras. São, portanto, livros que servem tanto para dar suporte à alfabetização como para o desenvolvimento da fluência em crianças em fase de alfabetização, conforme nos lembram Soares (s/d) e Zilberman (1985) sobre a importância desses livros nessa fase da aquisição da leitura:

> Porque começa a ler desamparada do auxílio do adulto, a criança, em certo sentido, retroage; no que diz respeito ao consumo de textos transmitidos verbalmente. Exige, de certo modo, obras de menor complexidade linguística e semântica; por consequência, impõe um enigma literário ao escritor, a quem compete desenvolver a ação ficcional de modo menos denso, mas com transcurso mais acelerado, uma vez que, entre o conflito e a solução, ele dispõe apenas de poucas frases, mas de muitas páginas. (ZILBERMAN, 1985, p. 4).

Um fator, porém precisa ser destacado em relação a estes livros: a preocupação com o aspecto literário. Tanto Soares (s/d) como Zilberman (1985) alertam para a questão de que esses livros não perdem suas características literárias ao simplificar a linguagem para se aproximar do pequeno leitor, conforme podemos perceber nas palavras do autor:

> A literatura infantil engloba notável heterogeneidade de textos, em decorrência das mudanças por que passa seu destinatário. No entanto não abdica da integridade assegurada pela pesquisa constante de uma arte original e criadora. É este resultado que cativa o leitor independentemente da idade e condição dele, válido, portanto também para aqueles textos, que, como os examinados, parecem ter antes uma razão mais comprometida com o aparato escolar e a etapa correspondente à aprendizagem das primeiras letras. (ZILBERMAN, 1985, p. 5).

Uma análise dos títulos dos livros que compõem o acervo principal do PNAIC é capaz de mostrar-nos a variedade desses títulos e a diversificação dos assuntos:

Quadro 01 – Lista do Acervo Principal do PNAIC- 1ºano

Título	Autor	Comentário
A melhor família do mundo	Suzana Lopes	Narrativa que apresenta uma garotinha órfã que sonha com a família ideal.
A Pequena Sereia	Hans C. Handerson	História mundialmente conhecida, escrita em linguagem simples e adequada ao leitor iniciante.
Achei!	Ângela Lago	Narra algumasBrincadeiras com rimas e exploração deum jogo de palavras dentro de outras palavras.
Bruxinha Zuzu	Eva Furnari	Livro de imagem com sequências humorísticas.
Cadê?	Guto Lins	Rico em rimas, brinca com a parlenda "cadê o toucinho que estava aqui?"
Chapeuzinho Vermelho Uma aventura Borbulhante	Lynn Roberts	Reconta o clássico trocando a o gênero da personagem principal. Releitura

		criativa e diferente do clássico infantil.
Classificados mas nem tanto	Marina Colassanti	Poesias que imitam os famosos Classificados Poéticos.[8]
Estou sempre mudando	Bob Gill	Narra as descobertas infantis diante do mundo, numa narrativa leve e de fácil leitura.
Feminina de menina, Masculino de menino	Márcia Leite	Numa linguagem leve, discute as diferenças de gênero entre meninos e meninas.
Isso não é brinquedo!	Ilan Brenman	Narra a história de Lilica e sua imaginação fértil. Enfatiza os diferentes pontos de vista entre adultos e crianças.
Isto é um poema que cura os peixes	Jean Piérre Simeon	Narra a história de Artur, um garoto que precisa fazer um poema para salvar a vida de Léo, o peixinho.
Mamãe, por que os dinossauros não vão à escola?	QuenttenGreban	Explora o universo infantil com as perguntas instigantes que as crianças geralmente fazem às mães.
O leão e o camundongo	Jerry Pinkney.	Livro de imagem com versão da conhecida história infantil que narra a solidariedade entre um leão e um camundongo.
O Livro comprido	Caulos	Livro com formato diferente, linguagem engraçada com uma narrativa envolvente e bem ilustrada.
O mais Bonito!	Mary França e Eliardo França[9]	Como os demais livros destes autores, apresenta linguagem simples e um casamento perfeito entre linguagem e ilustração.
O ouriço	Gustavo Roldan	Narra a história de Faminto, o ouriço que sai em busca de comida e conta com a solidariedade do elefante.
O tamanho da gente	Murilo Cisalpino	Narra a história de um garoto e suas descobertas sobre o seu processo de crescimento.
O vira lata Filé	Cláudia Ramos	Narra a história de um vira lata que adora inventar moda. Apresenta também uma linguagem simples e direta.
Ode a uma estrela	Pablo Neruda	Poesia simples e utópica de Neruda que narra a história de uma estrela diferente.
Palavras, palavrinhas e palavrões	Ana Maria Machado	História de uma garota de que gosta de palavrões, mas gosta também de palavras e de palavrinhas. Texto envolvente e carregado de recursos gráficos.
Poesia na Varanda	Sônia Junqueira	Narrativa que trabalha o conceito de poesia em comparações e metáforas simples, engraçadas que brincam com o sentido das palavras.
Quando Estela era muito pequena	Marie Louise Gay	História sobre a garotinha Estela e seu

[8] Livro de poesia infantil escrito em forma de classificados por Roseana Murray. Baseia-se no formato tradicional do classificado do jornal, utilizando palavras comuns dentro deste universo, tais como: vendo, troco, procuro, alugo... Rico em efeitos estilísticos. Editora Moderna, 2010.

[9] Os textos de Eliardo França e Mary França são citados por Soares (2010) como exemplo de literatura infantil escrita com o intuito de propiciar a aquisição do processo de alfabetização. (Revista Educação. Edição Especial, 2010, editora Segmento).

		mundo cheio de pequenas e deliciosas aventuras.
Se um gato For	Marcelo Cipis	Com traços peculiares, permeados de elementos do dia a dia da criança e humor, estimula a criança a brincar com os sentidos, as formas e a combinação de objetos.
Tem um monstro no meu jardim	Janaina Toketaka	Explora o imaginário infantil numa linguagem simples e direta.
Vamos passear?	Sue Willians	Texto simples com rimas, explora o conceito de número, apresenta as cores e nomeia os filhotes dos animais .

As outras duas caixas, chamadas de acervos complementares, também possuem 30 títulos. O que as difere da caixa do acervo 1 é a temática. Os Acervos Complementares são compostos por livros cujas temáticas são de cunho cultural e escolar, o que dá a eles um lugar especial como coadjuvantes nos processos de ensino-aprendizagem, "destinados a articular o letramento e a alfabetização iniciais com o acesso às grandes áreas dos conhecimentos escolares e mesmo às disciplinas". (GUIA DOS ACERVOS COMPLEMENTARES- PACTO, 2012, p. 10).

Vale ainda destacar que esses livros chamados paradidáticos, como destaca o manual dos acervos complementares do PNAIC, (BRASIL, 2012, p. 9) "têm interesse didático-pedagógico". Eles permitem a abordagem dos conteúdos de diversas áreas do conhecimento de uma forma mais lúdica e mais adequada aos interesses infantis. Mas não são livros literários. O quadro abaixo destaca os títulos, pelos quais é possível perceber a variedade dos assuntos abordados.

Quadro 2- Lista dos acervos complementares do PNAIC- 1º ano

ACERVO 1	ACERVO 2
Era uma vez uma gota de chuva	Essa não é minha cauda
ABC dos animais	Pingo d'água
O que Ana sabe sobre... os alimentos saudáveis	Balas, bombons e caramelos
O mundinho azul	Que delícia de bolo
A abelha	A baleia corcunda
Pinga Pingo pingado	Animais e opostos
Quem vai ficar com o pêssego	Livro dos números, flores e bichos
Beleléu e os números	Tem alguma coisa embaixo do cobertor!
Nunca conte com ratinhos	Águas
Sofia, a andorinha	De mãos dadas
Lilás, uma menina diferente	Os feitiços do vizinho
O menino e a gaiola	Gente de muitos anos
A velhinha na janela	O menino Nito: então, homem não chora
Minha família é colorida	Carta do tesouro para ser lida para as crianças
A Joaninha que perdeu as pintas	O grande e maravilhoso livro das famílias
O pequeno paraquedista	O tempo
A bola dourada	Família alegria
Como vou	Dandara, o dragão e a lua
Ruas, quantas ruas	Ar, pra que serve?
Maracatu	Godô dança
Clic-clic, a máquina biruta do seu Olavo	Chapeuzinho vermelho e as cores

Uma tarde do barulho	É o bicho
Sombra	Mamãe é um lobo
Música no Zoo	Canteiro: Músicas para brincar
De avestruz a zebra	Bichionário
Turma da Mônica	O livro das adivinhas
Soltando os bichos	Beijo de bicho
Cadê o docinho que estava aqui	A história da tartaruga
Era uma vez uma bota	Pato! Coelho!
O casamento do rato com a filha do besouro	Abracadabra

Um olhar pedagógico na tabela, dando ênfase na leitura dos títulos, permite a percepção de que são discutidos nas narrativas presentes, conteúdos didáticos relacionados às mais diversas áreas do conhecimento: Matemática, ciências da natureza, geografia, artes, Um detalhe importante a ser destacado é que mesmo não configurando como literários esses títulos demonstram, em sua linguagem, a preocupação com aspectos técnicos da alfabetização: os textos curtos e simples que buscam a familiarização da criança com a mecânica da decodificação do código escrito.

O acesso a estes livros é sem dúvida fundamental para a formação leitora, no entanto, um aspecto importante, de acordo com os estudos teóricos que estamos realizando é que didatismo e lições de moral não combinam com literatura. Por isso, o professor, ao trabalhar com os acervos que contêm os livros paradidáticos precisa estar consciente de que o trabalho com o livro literário exige uma especificidade própria do gênero para não correr o risco de esvaziar a riqueza do texto literário com didatismo. (VIGOTSKY, 1992, p. 128) assevera "a imaginação é um momento totalmente necessário, inseparável do pensamento realista [...]". Portanto, as ações de ouvir e contar histórias no âmbito escolar não deve estar associadas às situações didáticas e artificiais que não permitam a abertura de espaço para a criação, emoção, sonho e desenvolvimento da imaginação pelas crianças. Vigotsky complementa a afirmação acima dizendo que "[...] o afastamento do aspecto externo aparente da realidade dada imediatamente na percepção primária possibilita processos cada vez mais complexos, com a ajuda dos quais a cognição da realidade se complica e se enriquece". (VIGOTSKY, 1992, p. 129).

A análise, ainda que superficial dos acervos, uma vez que não é a nossa intenção nos determos na análise dos acervos, mas sim examinar que espaço estes livros têm no processo inicial de alfabetização de crianças, leva-nos a concluir que existe uma preocupação por parte dos materiais dos cursos de formação, em especial do PNAIC, em colocar a criança em contato com a cultura letrada, oferecendo diversos gêneros textuais com o intuito de levá-la a perceber que a escrita circula em diferentes contextos sociais, assegurando assim meios de inserção desta criança na sociedade letrada. O que se pôde ainda perceber é que, apesar desta orientação, a formação não oferece ao docente alfabetizador informações adequadas para que ele possa, em seu trabalho diferenciar os livros literários dos livros paradidáticos.

CONCLUSÃO

A conclusão que se chega é a de que há um espaço para o livro literário na alfabetização e ele está presente em muitas das atividades que envolvem o trabalho coma linguagem por parte dos alfabetizadores. No entanto, é notário o uso de uma prática híbrida que ora se sustenta com o uso de atividades muito tradicionais, ora busca uma inovação com base na formação recebida. Essa

"bricolagem" (KLEIMAN, 2009), proporcionada por essa prática híbrida, pode ser percebida nas mudanças na prática das professoras como a incorporação de momentos exclusivos para a leitura literária, por exemplo, o momento da leitura deleite realizado por algumas professoras, o espaço do cantinho da leitura, o uso regular do acervo disponibilizado e a acolhida realizada pelas professoras, que também acaba sendo um momento de deleite com o livro literário, e também, nos momentos em que o livro é explorado como apenas um recurso para a compreensão do código escrito.

Deste modo, a percepção de que não basta ensinar ao aluno dominar a tecnologia da escrita, masque é essencial usá-la nas interações sociais faz com que se torne necessária uma atenção especial com a formação do professor para trabalhar com a literatura.

Por fim, consideramos importante lembrar que o espaço a ser ocupado pelo livro literário na escola de ensino básico deve ser aquele que garanta a possibilidade de despertar as crianças para novos conhecimentos, mas que também não as deixem nunca esquecer que a apreciação e a interpretação de um livro de literatura nunca se esgotam e que a cada nova leitura se é capaz de novas descobertas, porque somos formados e moldados pelos livros que lemos, pela riqueza cultural que advém dessas leituras.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino*: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAHKHTIN, Mikail. 1929/2008. *Problemas da Poética em Dostoiévisk* trad. Paulo Bezerra. Rio de janeiro: Forense e Universo, 2008.

_____. *Estética da Criação Verbal*. Trad. Paulo Bezerra Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2005.

Brasil. Manual do PNAIC IN**.** http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_liveto.pdf

CÂNDIDO, Antônio. O Direito à Literatura. In: Cândido Antônio. *Vários Escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COLOMER, Teresa. *Andar Entre Livros.* Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Gloal, 2014.

COSSON, Rildo. *Letramento Literário*: teoria e prática São Paulo: Contexto, 2014.

FOUCAMBERT, Jean. *A Leitura Em Questão*. Porto Alegre: Artmed, 1994.

FREIRE, Paulo. *A Importância do Ato de Ler em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GERALDI, João Wanderley (org). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1985.

KOCH, Ingedore V. e ELIAS, Vanda Maria. *Ler e Compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

LAJOLO, Marisa. *Do Mundo da Leitura para a Leitura do Mundo*. São Paulo: Ática, 1994.

ROSSI, Maria Aparecida L. *A escrita na sala de aula: entre a exaltação à páscoa e a carta ao Papai Noel*. Anais do SIELP. Volume 1, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2011. ISSN 2237-8758. Acesso em: 02/02/1015.

SARAIVA, Juracy A. e MÜGGE, Ernani. *Literatura na escola*: propostas para o ensino fundamental. Porto Alegre: Artmed 2006.

SARAIVA, Juracy A. *Literatura e Alfabetização*: do plano do choro ao plano da ação. Porto Alegre: Artmed, 2001.

O DESENHO INFANTIL: ENTRE RABISCOS, GARATUJAS E TRAÇADOS

CHILD DRAWING: BETWEEN SCRIBBLES, SCRAWLS AND TRACINGS

Gilson Xavier de Azevedo[10]

Alex Nascimento[11]

RESUMO: O objetivo desse artigo é o de capacitar e construir conceitos ligados à interpretação de desenhos infantis de crianças da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Sabe-se que o desenho é a maneira que a criança tem de se comunicar e de se posicionar no mundo. Desse modo o problema proposto é analisar se por meio do desenho infantil, podemos acessar níveis inconscientes da criança de modo a conhecer e poder ajudá-la a lidar com seus possíveis conflito internos. A hipótese provável é a de que o desenho infantil seria a ponte entre o mundo consciente e o inconsciente da criança ou de qualquer indivíduo. A metodologia pretendida é a da pesquisa bibliográfica recorrendo-se a artigos, monografias, teses, sites e comentários recuperados via internet no mecanismo Google, utilizando para a pesquisa palavras e frases padrão. Espera-se que o possa ampliar o leque de informações para uma melhor formação de habilidades e competências dos inscritos ao lidarem com crianças nos níveis de ensino expostos.

Palavras-chave: Desenho. Infantil. Garatuja.

1 INTRODUÇÃO

Existem atualmente definições das mais diversas para desenho. Elas passam pela arquitetura, arte, estética e pela educação. O fato é que nesse último, os demais citados também incidem, dado que em educação, cada desenho revestido de sua intencionalidade, possui uma

[10] Doutorando em Ciências da Religião pela PUC-GO (2014-2016-BOLSISTA FAPEG). Mestre em Ciências da Religião pela PUC-GO (2014 - BOLSISTA FAPEG). Filósofo (Dom Felício, 1998/FAEME, 2007), Pedagogo (UVA-ACARAÚ, 2004) e Teólogo (FAETEL, 2002/MACKENZIE, 2006), Pós-graduado em Administração Escolar e Coordenação Pedagógica (UVA-RJ, 2006), Ética e cidadania (UFG, 2012) e Filosofia Clínica (Inst. Packter/PUC, 2013). Professor Titular de Filosofia do Direito e Filosofia Empresarial pela FAQUI (desde 2006); Ex-Coordenador do curso de Pedagogia da UEG Quirinópolis (2011-12); Professor convidado da UNIUBE em Quirinópolis; Professor de Filosofia e Sociologia da rede particular também em Quirinópolis; Professor Efetivo da Universidade Estadual de Goiás (Concurso 2013-14); Palestrante e conferencista com mais de 200 horas de atividades proferidas (gilsoneduc@yahoo.com.br).

[11] Neuroterapeuta cognitivo, pós-graduado em neurociência, nutrição clínica, psicopeagogia, neuropedagogia, psicomotricidade e graduando em Pedagogia. Agrega ao currículo formação em reabilitação cognitiva, reabilitação neuropsicológica e terapia cognitivo-comportamental. Atualmente dirige o consultório de Neuroterapia Cognitiva em Quirinópolis e atende no Panamá-GO e na Clínica Insight em Goiatuba-GO (neuroterapiacognitiva@gmail.com).

estética, uma arquitetura e uma composição artística, todos porém, no sentido conotativo dos respectivos termos.

Como o presente artigo tenciona tecer considerações bibliográficas sobre o desenho infantil, Eliene Percília afirma que o desenho:

> [...] é uma forma de manifestação da arte, o artista transfere para o papel imagens e criações da sua imaginação. É basicamente uma composição bidimensional (algo que tem duas dimensões) constituída por linhas, pontos e forma. É diferente da pintura e da gravura em relação à técnica e o objetivo para o qual é criado. O desenho é utilizado nos mais diversos segmentos profissionais, tornando a arte diversificada a diferentes contextos (PERCíLIA, 2016, s.p.).

Há que acrescentar ao citado que o desenho pode ocorrer em qualquer tipode superfície, de modo que para Rabelo (2016) o desenho é uma linha ou traço que contorna algo; uma maneira que a criança tem de se comunicar. Pode-se desenhar com barbante, lápis, giz, giz de cera, carvão, graveto, arame. De modo que tudo tem importância no desenho. O traçado, a pressão, as cores, a localização do desenho na tela/folha/parede, as formas, os elementos, os contornos.

Nesse sentido, ainda para Percília (2016) o desenho envolve uma atitude do desenhista (um desígnio) em relação à realidade: o desenhista pode desejar imitar a sua realidade sensível, transformá-la ou criar uma nova realidade com as características próprias da bidimensionalidade ou, como no caso do desenho de perspectiva, a tridimensionalidade.

Diante do exposto, convém então busca a especificidade do termo desenho dentro do ditame educacional e pedagógico do desenho infantil. Para Goulart (2006) o desenho infantil é o meio pelo qual a criança permite transparecer seu interior, seu consciente e seu subconsciente, apresentando enorme importância para a comunicação eficaz e o entendimento desse ser tão pequeno que muitas vezes não sabe como comunicar-se por meio das palavras. Muitos educadores e psicólogos têm se debruçado sobre essas produções paradoxais, tão simples e complexas ao mesmo tempo, e tentando captar a essência dessa atividade.

O desenho infantil passa por diversas etapas conforme o desenvolvimento da criança (Motor, psicológico e intelectual). Moreira (1984) acredita que desenho é uma possibilidade de conhecer a criança por meio de uma outra linguagem; constitui-se como uma das primeiras formas de comunicação da criança com o mundo, pois por meio do registro ela consegue estabelecer vínculos, expressar seus medos, angústias, frustrações, alegrias, ansiedades, sensações, ideias.

Rabello (2014, p. 21) entende que "há uma relação dialética entre o que imagina e o que desenha, portanto transforma sua imaginação em formas gráficas e deixa registrado o que está sentindo, o que pensa, ou o que desejaria que acontecesse". Ainda para Rabelo, as imagens são portadoras de conteúdos simbólicos, os quais agregam em si mensagens inconscientes que precisam ser observadas e analisadas cuidadosamente para compreendermos o que nos falam.

Desse modo, cabe ao professor saber interpretar esses desenhos para identificar se a estrutura de pensamento da criança caminha dentro de certa normalidade.

É preciso contudo elucidar que a criança age com liberdade, quando brinca, se comunica e quando desenha. Aos dois, quatro, sete, dez anos, o desenho vai se transformando e mostrando o mundo mental da criança. Primeiro as garatujas, depois os girinos, os gravetos, os corpos, as posições, numa mescla com os sentimentos, anseios, desejos, frustrações, medos, alegrias, tristeza, inseguranças, as expressões, o lar, emoções, sentimentos.

Rabello (2014) adverte que pais e educadores, devem estar atentos ao que a criança desenha e como o faz, de modo a estimular a criança em seu desenvolvimento, dado que o desenho reflete a alma da criança, seus pensamentos, seu universo simbólico e levando em conta que as imagens são

portadoras de conteúdos simbólicos, os quais agregam mensagens inconscientes, de modo que todo desenho tem por trás uma história.

> O desenho é o método mais eloquente, imediato e o mais simples para se investigar traços do humor, de comportamento e de caráter de uma criança, assim como seus conflitos intrapsíquicos suprindo, dessa maneira, sua dificuldade de falar de si mesma e expor seus problemas. O desenho infantil se caracteriza por ser um excelente instrumento a ser aplicado em substituição ao discurso verbal da criança, podendo ainda ser associado a este discurso, complementando-o, facilitando suas associações livres (SILVA apud ARFOUILLOUX,1983, p. 72).

É no desenho que a criança expressa aquilo que sua mente ainda não compreende racionalmente e sua voz ainda não consegue expressar, ou seja, seu universo simbólico, seu sistema de crenças, sua estrutura de pensamento. O simbolismo é aquilo que mesmo parecendo comum e familiar, está repleto de significados e relações com o cotidiano e a vida da criança. A tarefa dos terapeutas e educadores é buscar descobrir e ler nas entrelinhas, nas entre cores é tarefa nossa.

2 COMO NASCE O DESENHO, QUEM É ESTA CRIANÇA QUE DESENHA E O QUE EXPRESSAM OS PRIMEIROS DESENHOS?

Se a boca fala do que o coração está cheio, o desenho expressão o que está no mais profundo da mente infantil. Há uma relação entre o que ela imagina e o que desenha. Juntos, traçados, formas, imagens, contornos, pontos, rabiscos, riscos, cores, norteiam o desejo de expressar-se e mais que o desejo, o impulso natural. Desde o homem primitivo, o desenho é um impulso, uma manifestação, uma forma de dizer, um signo linguístico com diversos significantes e significados.

Desse modo, a criança, quase sempre transforma tudo o que está a sua volta em brinquedos: bonecas, bichinhos, garrafas, bolas, mascaras, espadas, areia, carrinhos, cordas, cordões, sujar, rolar, deitar no chão. O desenho para a criança é algo descompromissado, ela tanto pode cantar, dançar, falar, conversar, quanto estar calada e atenta ao que desenha. Em geral, o desenho enseja o movimento do corpo da criança.

Conforma afirma Paulo Sans:

> O brincar e o desenhar para a criança manifestam-se impulsionados pela mesma essência motivadora, que é caracterizada pela ação lúdica. Acontece um constante relacionamento mútuo entre esses dois atos que podem estar tão interligados que em vários momentos estarão simultaneamente numa mesma função. A ação do brincar pode acontecer no ato de desenhar, assim como a ação do desenhar pode também se inserir no ato de brincar (SANS, 1994, p. 39).

A criança desenha o limite do seu corpo, sua capacidade de perceber-se espacialmente. Ao desenhar, gosta de deixar sua marca nos diferentes gestos, rabiscos, espaços e superfícies. Ela gesticula enquanto desenha, de modo que até os três anos, o desenho e uma forma poderosa de expressão inconsciente, uma catarse, um extravasamento emocional. É aleatório, com retas, curvas, rabiscos, garatujas e tudo tem a ver, tudo faz sentido para a criança.

Os primeiros desenhos são movimentos descontínuos e as vezes contínuos, retos e cursos, expressando o movimento do seu corpo. A criança assim, desenha não o seu corpo, dado ainda não ter consciência, mas seu movimento.

3 POR QUÊ A CRIANÇA DESENHA?

Quase sempre, a criança desenha o que conhece ou o que imagina, de modo que a criatividade é muito importante de ser analisada. Desenha para se divertir. É um jogo, uma brincadeira, um ato egocêntrico segundo Piaget, naquele momento estão ela e o seu desenho e mais

ninguém. Cada desenho tem uma peculiaridade, mesmo quando se analisam vários desenhos de casas, pessoas, arvores (RABELO, 2014).

Desse modo, afirmações como: “não é assim que se faz!”, “não é desta cor!” ou “tem que desenhar dentro da margem!” pode comprometer a estrutura de pensamento e a formação da auto-estima da criança que se vê criticada naquilo que lhe é mais precioso nesse momento: sua expressividade, de modo que, o desenho pronto, só para colorir, inibe a criatividade, mas aguça a percepção, desde que bem trabalhado.

De acordo com Bruno Bettelheim:

> Nenhuma criança brinca espontaneamente só para passar tempo, embora ela e os adultos que a observam possam pensar assim. Mesmo quando participa de uma brincadeira em parte para preencher momentos vagos, sua escolha é motivada por processos íntimos, desejos, problemas, ansiedades. O que se passa na mente da criança determina suas atividades lúdicas; brincar é sua linguagem secreta, que devemos respeitar mesmo que não a entendemos (BETTELHEIM, 1988, p. 65).

De mesmo modo para Rabelo (2014, p. 46) “O desenho estabelece a ligação entre o mundo objetivo e a imaginação, entre a realidade e o sonho, entre o universo individual e o social”. O desenho é a lupa de observação do inconsciente da criança. Desse modo, todos temos uma vida real, uma imaginária e uma inconsciente, de modo que, os símbolos abrigam os mesmos significados para diferentes pessoas.

Para Rabelo (2014) o desenho nos traz o mapa da consciência da criança, sua estrutura de pensamento; nele a criança projeta e transfere sentimentos profundos em relação ao presente, o passado e o futuro.

4 RABISCOS, GARATUJAS E TRAÇADOS

A birra, o choro e o desenho são as formas primárias e primitivas que a criança tem de registar sua intencionalidade. O desenho nesta fase tem conotação motora e cenestésica, sendo marcados por gestos instintivos. Nas garatujas, os gestos não são organizados. São descargas motoras. São de acordo com Rabelo (2014) rabiscos circulares, vai e vem, linhas usando o braço, o pulso, com ordenação não intencional inconsciente, mas consciente, ou seja, a criança acredita estar desenhando o que ela está pensando.

O vai e vem, pode ser o pulo do animal ou o dela mesma. O círculo pode ser a brincadeira de roda. Garatujas, traçados e rabiscos podem na mente da criança representar animais, pessoas, brinquedos e situações, sem que necessariamente pareçam-se com isso. Desse modo, o desenho traz à criança, prazer, satisfação, admiração e espanto: fortes, fracos, retos ou ondulados, longos ou curtos, escuros ou claros, tudo deve ser observado, assim como a criança que desenha.

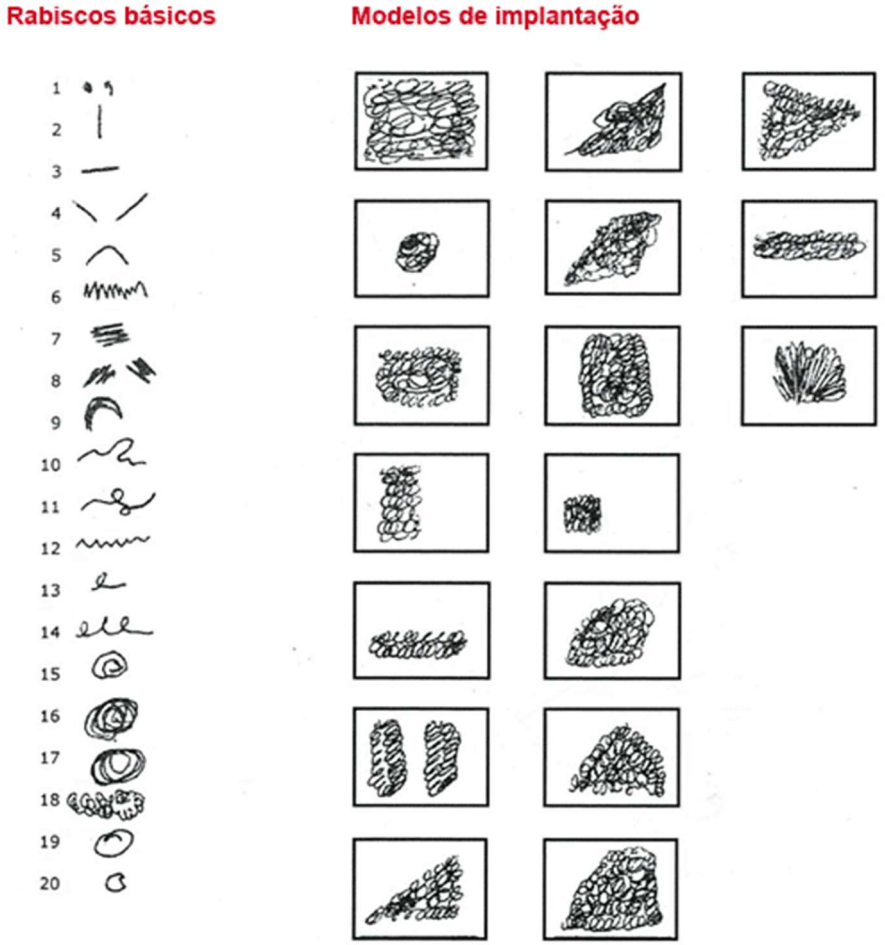
Para Lowenfeld (1977) o desenho é para a criança um modo muito significativo e prazeroso de expressão e de representação e que transita entre o real e o imaginário. Desenhar e rabiscar são formas de comunicação e expressão desde os primórdios da humanidade, mas para a criança nem sempre o importante é atribuir significados aos seus rabiscos, pois quando descobre as propriedades do giz, do lápis e da tinta os explora e diverte-se com as novas descobertas, quando rabisca está desenvolvendo sua criatividade e ampliando sua capacidade de expressar-se.

Para fazer no papel o que está em sua mente, transferem os movimentos para as garatujas. O andar ou o pegar uma colher e levar à boca, assim como para falar, a criança precisa ter vivido sua maturação neurológica que compreende estrutura inata, convivência e meio. A maturação neurológica, nem sempre acompanha a cronológica.

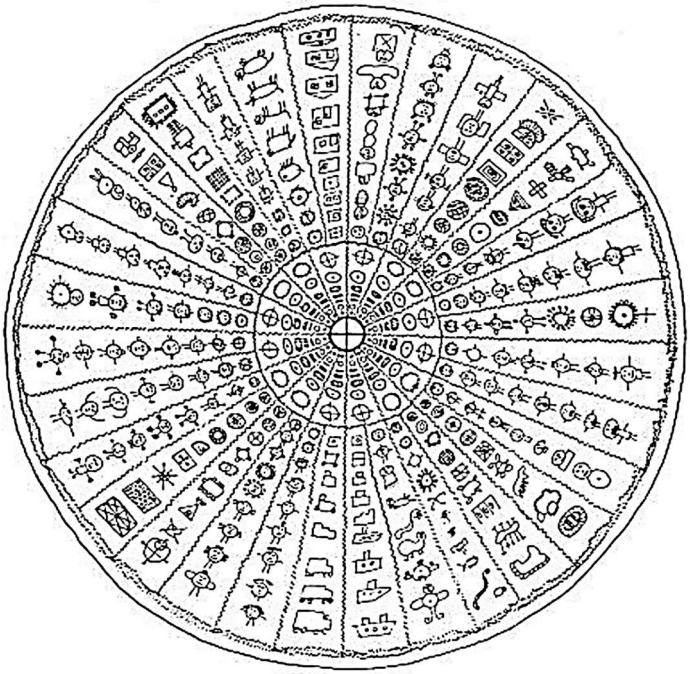
Para a criança o desenho não representa o mundo e sim a mente dela. Se ela desenha é porque quer que os seus a entenda. Aos poucos a criança vai dialogando com o lápis, o papel e a sua

mente, de modo que o amadurecimento neural é percebido portanto, na percepção e construção do contorno, da sirueta. Se desenha o sol, desenha o astro sol e se desenha no sol, mas se desenha um corpo, seja de quem for, é o seu corpo que ela desenha em uma atitude de egocentrismo piagetiano total. Somente aos cinco anos é que longe/perto, frente/atrás podem começar a aparecer, isso porque a noção de profundidade é formada muito lentamente no desenho, por isso o risco de atravessar a rua correndo.

Desde a década de 1970, a pesquisadora americana Rhoda Kellog (1969) estuda os primeiros traços das crianças. Em suas pesquisas, ela observou e analisou quase 300 mil desenhos de crianças de todo o mundo e identificou padrões de estrutura, como rabiscos básicos e áreas de aplicação dos traços no papel. Kellog mapeou 20 tipos de rabiscos de crianças de até dois anos de idade, produzidos de maneira bastante primitiva em variadas combinações (veja figura abaixo).



Considerando a importância da garatuja para a construção evolutiva do desenho infantil, de acordo com Rabelo (2014) a garatuja faz parte da fase sensório motora (0 a 2 anos) e parte da fase pré-operatória (2 a 7 anos). Nesta fase, a criança demonstra extremo prazer, de modo que a figura humana é inexistente, pois a mente só percebe os movimentos e não os corpos. A cor tem um papel secundário, aparecendo o interesse pelo contraste, mas sem intenção consciente.



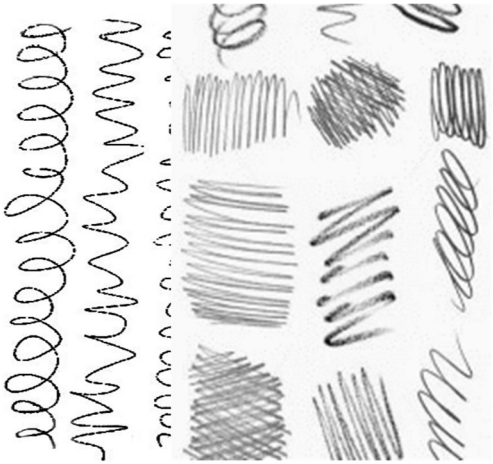
Esquema criado por Rhoda Kellogg (1969, p. 276) com todas as formas e figuras que a criança desenha e que derivam de seus primeiros rabiscos

Aos 14 meses aparecem os rabiscos sem forma ou intenção. Pouco controle dos movimentos, que se originam nos braços ou nos ombros. Aos 18 meses surgem os primeiros movimentos circulares, intercalados com retas. Maior controle sobre os músculos da mão. De 2 a três anos, os rabiscos se arredondam e aparecem as primeiras bolinhas (garatuja circular). De 3 a 4 anos e meio, surge a garatuja nomeada. A criança passa a exercitar a imaginação, combinando várias figuras. Uma bola pode representar um carro ou um bicho qualquer, ganhando cores diferentes, porém, sem semelhança com o real. Depois dos 4 anos, a criança desenha formas mais detalhadas como bonecos com olhos, bocas e nariz, projetando no desenho seu esquema corpóreo. Com a maturação, vão aparecendo também as noções de semelhante/diferente, pequeno/grande, longe/perto, dentro/fora.

Conforme se pode notar na figura acima, a criança traz em seus desenhos o seu mundo psíquico, se afirma neles e por eles no mundo eu a rodeia, se reconhece neles e por eles no mundo.

A noção de estética tem a ver com a noção de realidade. Quanto mais real é a percepção da criança em relação ao mundo, mais real é seu desenho.

Luquet (1969) situa quatro fases do desenho infantil, que muito se assemelham ao exposto acima. Abaixo vemos nas figuras dois modelos de riscos e uma garatuja.



Os estágios propostos por Luquet são: Estágio das Garatujas, Pré-esquemático, esquemático e realismo. Para Luquet (1969), a fase das garatujas possui quatro fases distintas:

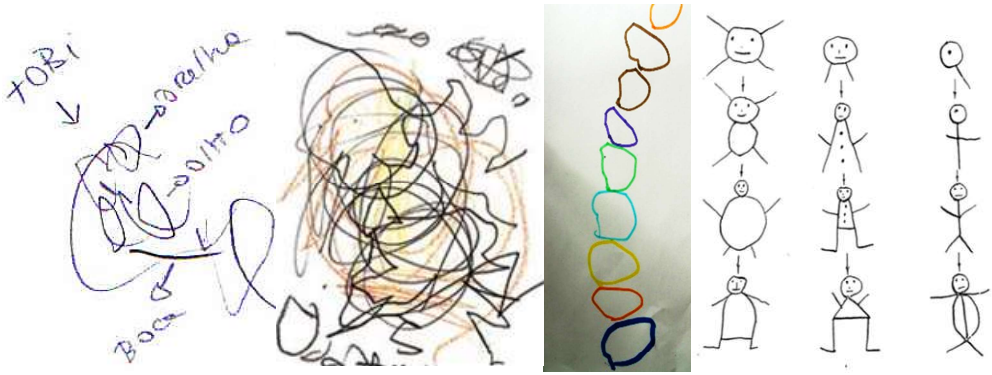
Garatuja desordenada (1 a 2 anos): Não tem consciência de que o risco é consequência de seu movimento com o lápis (relação traço-gesto).

Não olha para o que faz. Segura o lápis de várias maneiras, com as duas mãos alternadamente. Todo o corpo acompanha o movimento. Faz figuras abertas (linhas verticais ou horizontais), num movimento de vaivém.

Garatuja ordenada (a partir de 2 anos): Descobre a relação gesto-traço e se entusiasma muito. Passa a olhar o que faz, começa a controlar o tamanho, a forma e a localização no papel. Varia as cores intencionalmente. Começa a fechar suas figuras de formas circulares ou espiraladas.

Garatuja nomeada (a partir dos 3 anos): Representa intencionalmente um objeto concreto, através de uma imagem gráfica. Passa mais tempo desenhando. Distribui melhor os traços pelo papel descrevendo verbalmente o que fez e começa a anunciar o que vai fazer. Alguns movimentos circulares associados a verticais começam a dar forma a uma figura humana (esquema céfalo-caudal: a cabeça vai ser desenhada maior que o corpo.

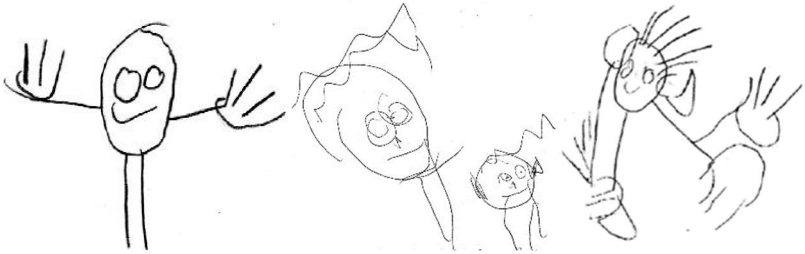
Garatuja Pré-esquemática (4 aos 6 anos): Nessa fase aparece a descoberta da relação entre desenho, pensamento e realidade. Quanto aos espaços, os desenhos são dispersos inicialmente, não relacionados entre si. A representação da figura humana evolui em complexidade e organização: aparecem lentamente os braços, as mãos, os pés, muitas vezes com vários dedos, radiados, e às vezes aparece o corpo. A criança desta fase ainda não é capaz de organizar graficamente um todo coerente. Os objetos são desenhados de forma solta e a relação entre eles é subjetiva (posição satélite). Em relação a cor, a escolha é subjetiva e ligada as emoções do vivido.



Por sua vez, denomina-se estágio do realismo. Para Luquet (1969), inicia aos nove anos e se estende até os doze. Nele o desenho tem maior representação com o real embora ainda exista bastante simbologia. A autocrítica em seus desenhos, é bem maior. O realismo pode ser fortuito, falhado intelectual e visual. A fase seguinte às garatujas é a dos bonecos girino que tratarei a seguir.

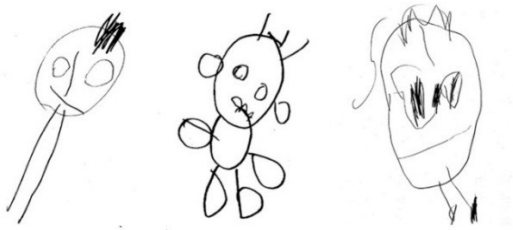
5 CÍRCULO E BONECOS GIRINOS

A primeira forma completa circular que a crianças por volta dos quatro a cinco anos desenha é a do boneco girino, uma primeira figura humana constituída por um círculo de onde sai um traço representando o tronco, dois riscos para os braços e outros dois para as pernas. Depois, essa figura incorpora cada vez mais detalhes, conforme a criança refine seu esquema corporal e ganhe repertório imagético ao ver desenhos de sua cultura e dos próprios colegas. Dessa maneira, o círculo é a primeira forma de reconhecimento espacial do próprio corpo. De acordo com Rabelo (2014) o círculo também simboliza o centro, a unidade, a integração, a relação do que está dentro dele (a criança) com o que está fora (o mundo, os outros).



Em geral aparecem aos três anos, fase em que a oralidade já está mais desenvolvida. Na representação do círculo como seu "EU", a criança inicia a criação dos bonecos girinos. Desse modo, tudo sai do círculo, mãos, pernas, pés. Traços contínuos passam a elaborações descontínuas, começando a usar o desenho como uma forma de comunicação.

Boneco girino Barata (círculo mais quatro membros), Boneco girino Estrada (uma longa tia saindo do círculo) e o Boneco Girino Flor (mais parecido com o ser humano). Depois surgem, olhos, boca, nariz e por último, as orelhas; estas coincidindo com a saída da fase de egocentrismo piagetiano.



Segundo Arnheim (1994) os bonecos girino tem por característica central a omissão do tronco que liga braços e pernas.

Para Lowenfeld (1977) não deve buscar explicações maiores para o desenho, por ser o primeiro método que a criança usa para retratar pessoas, mas há uma concordância em geral em que a criança dessa idade não está tentando copiar um objeto visual postado a sua frente.

De acordo com Cox (1995), a figura humana é um dos temas mais escolhidos pelas crianças. Há geralmente uma linha única envolvendo uma área aproximadamente circular que pode conter traços faciais. Essa forma é posta sobre o que parecem ser duas pernas. Os braços podem estar presentes ou não. Se estiverem ligados ao que parece ser a cabeça.

Outra questão importante na evolução do desenho infantil é a utilização do espaço disponível para o mesmo, questão a ser trabalhada a seguir.

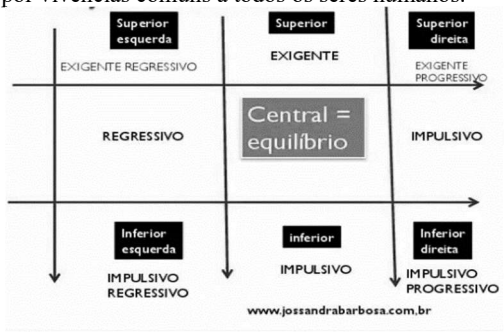
6 A UTILIZAÇÃO DO ESPAÇO NA CONSTRUÇÃO DO DESENHO

Cada espaço que a criança utiliza da folha pode conter elementos do seu inconsciente. O simbolismo espacial é revelador e poderá depender do estado emocional da criança. Crianças até quatro anos utilizam a parte inferior da folha para fazerem sua produção por exemplo.

A esse respeito, Ostrower ressalta que:

> Fornecendo as imagens para nossa imaginação, o espaço se torna mediador entre a experiência e a expressão. Só podemos mesmo pensar e imaginar mediante imagens de espaço'. É essa linguagem que se constitui o 'referencial ulterior' da linguagem verbal, motivo pelo qual a autora comenta que qualquer que seja a língua, [...] é preciso recorrer a imagens do espaço a fim de tomar conhecimento de algo e comunicá-lo a outros (OSTROWER, 1995, p. 173-174).

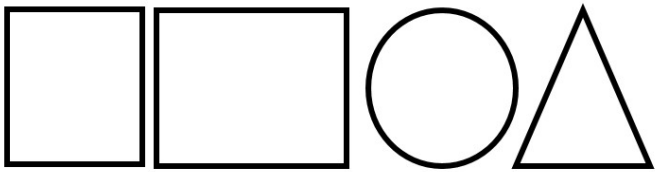
Ostrower (1995) entende que a utilização do espaço no desenho possui caráter de linguagem universal, pois é sustentada por vivências comuns a todos os seres humanos.



De acordo com Rabelo (2014), a área utilizada no desenho é importantíssima. A área superior da folha, se utilizada, indica pensamento, sonho, esperança, liberdade, ideal. É a linha do céu. A criança pensa-se e sonha voando, no alta, crescendo, vê o mundo como desafiador. A área inferior da folha, se utilizada, indica pequenez, materialidade; é a linha da terra. Mas indica segurança, base, conforto, tranquilidade, sobretudo se a criança desenhar a linha do chão. A área média da folha se utilizada, indica bom senso de realidade e naturalidade. Se usa o meio esquerdo, pode significar insegurança, egocentrismo (Piaget), Indica ainda que a mente da criança está no presente, centrada, focada, equilibrada. A área Esquerda se utilizada, indica passado, predominância pela área de humanas, recordação, o que a criança já viveu, naquele dia, momento, mês, ano. Indica ainda predominância pelo campo das emoções. Pode ser uma criança sensível, meiga, afetiva. A área Direita se utilizada, indica razão, bom senso lógico, exatas, futuro, perspectiva, sonho, espera, desejo; em busca de coisas, novas, desafios. A criança pode ver a vida como movimento, continuidade. Mas pode indicar instabilidade emocional ou familiar também.

Se utilizada a folha deitada, indica conforto existencial, se a folha em pé, indica excesso de cobrança ou de regras em casa. Mas em geral entregamos a folha deitada, sinal de que somos horizontais, acomodados.

Também a esse respeito, traçados regulares revelam autonomia e segurança. Irregulares, podem indicar timidez, insegurança ou dificuldade em aprender. Linhas curvas indicam alegria, prazer, leveza e liberdade. Círculos indicam totalidade e noção do corpo e do ego, lado esquerdo, emoção, religiosidade. Quadrados indicam rigidez, lado direito, lógica, cobrança. Retângulo indica noção e liberdade espacial. Triângulo indica presente, totalidade pessoal (eu, o outro, Deus), senso de perfeição, espiritualidade e paz.

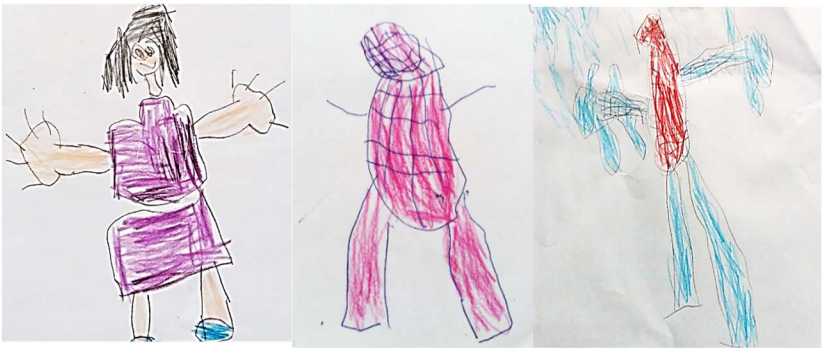


O tamanho do desenho e do espaço utilizado na folha, revela como a criança se vê. Ela se projeta no desenho. Figuras maiores e menores pode indicar distância entre elas. Se a criança desenha ela e os colegas, o tamanho de cada um importante. É importante perguntar a ela porque usa tamanhos diferentes. Se a casa é menor que ela, isso pode indicar pressão ou ambiente ruim e nocivo a ela. Se ela se desenha ou desenha algo importante para ela, em tamanho grande, isso indica autoconfiança, segurança. Meninas desenham figuras maiores que os meninos, o que simboliza necessidade de afeto.

Desenhos e letra podem indicar insegurança vivenciada no processo de alfabetização.

7 A FIGURA HUMANA

Conforme já foi enunciado no artigo, a figura humana passa por diferentes estágios e se dá junto com o desenvolvimento da percepção e noção de corpo (Girino, Graveto, Corpo). Crianças muito pequenas (3-7 anos) desenha o corpo junto ao tronco. Braços, pernas pés e dedos são apenas traços, linhas irregulares (Girino). A noção de volume aparece após os sete anos.



É a emoção e a afetividade que definem o tamanho de braços, pernas e mãos. Se a criança desenha mãos ou dedos, isso expressa que ela recebe afetividade e carinho dos pais e parentes. Com o tempo, começa a desenhar cenas completas e depois os desenhos-estória.

Ao tentar desenhar a cabeça, distinguindo-a do corpo, primeiro desenha círculo como símbolo da cabeça. O desenho da cabeça vai diminuindo e ganhando proporcionalidade com o tempo.

Os olhos são a expressão existencial da criança. Janelas da alma, é com eles que ela enxerga e transita no mundo. Os olhos simbolizam percepção intelectual, conhecimento e mundo sensível. Olhos grandes expressam atenção a tudo ao seu redor. Observação, encanto com o mundo. A criança então, desenha e dá ênfase naquilo que ela valoriza. No início da puberdade a criança aumenta o tamanho dos olhos. Adolescentes as vezes substituem os olhos por óculos. Em geral os olhos estão abertos. Desenhar olhos fechados segundo rabelo (2014) pode indicar violência familiar com ela ou outrem.

A boca é um símbolo do comer, do falar, do sorrir. Bocas grandes e curvadas para cima simbolizam felicidade, alegria, expressividade. Bocas retas simbolizam repressão. Bocas pequenas ou de fino traço significa que a criança deseja espaço entre os adultos ou simplesmente, atenção. Pode ainda indicar pouca familiaridade com o falar, se for uma criança muito nova. Omitir a boca em um desenho é algo que exige atenção e investigação.

Boca curva para baixo indica inevitavelmente tristeza. Os dentes aparecem muito pouco em desenhos infantis. Podem indicar alegria, banguelismo, cobrança com escovação ou medo de se comunicar.

O nariz é para meninos e meninas um símbolo fálico, representando indiretamente seus genitais. Meninos de narizes grandes tem a tendência de esconder isso no desenho.

A orelha é quase sempre omitida pelas crianças, exceto em casos em que são surdas, frequentemente corrigidas com um puxão de orelha ou quando gostam muito de musica.

Braços muito longos pode indicar o recebimento de afeto, desejo de afeto ou que a criança é afetuosa. Braços curtos podem indicar dificuldade de fazer contato com o outro.

Pelas mãos, conhecemos ou outros. O aparecimento delas nos desenhos também indicam afetividade recebida.

Mãos grandes completas por sua vez podem indicar medo de apanhar. Pernas estão ligadas ao caminhar, ao movimento, à liberdade. Representam também o equilíbrio. Aceitar o próprio crescimento o querer crescer. Os pés simbolizam caráter, presença paterna e foco existencial. Assim como o nariz, o pé é um símbolo fálico também. Cabelos são para as meninas um símbolo de autopreservação.

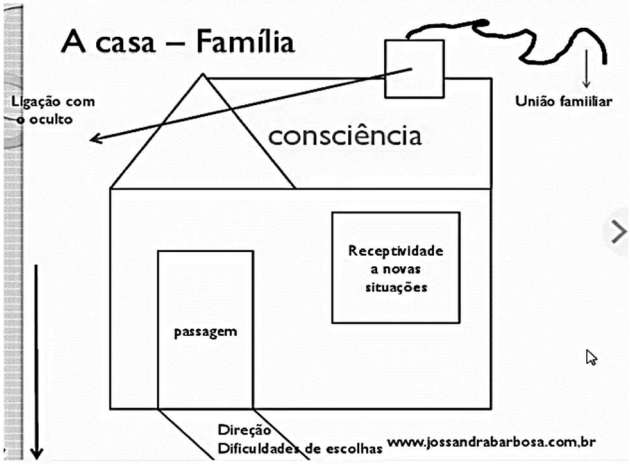
8 FORMAS E SÍMBOLOS

Desenhos de casas, pessoas, grama, sol são comuns a todas as culturas. Testes feitos por terapeutas pedindo que se desenhe casas, árvore, figura humana e família são testes projetivos que avaliam a estrutura sócio-afetiva da criança.

Aos três anos a casa tem formato de um arco, pois a sintonia motora fina não consegue delimitar um triangulo nem um quadrado de maneira exata. Á casa é o centro do universo simbólico da criança. Tem um simbolismo feminino de ligação com a figura materna. A pintura de cores quentes indica alegria e disposição e cores frias podem indicar pobreza, medo, abuso ou até conforto.

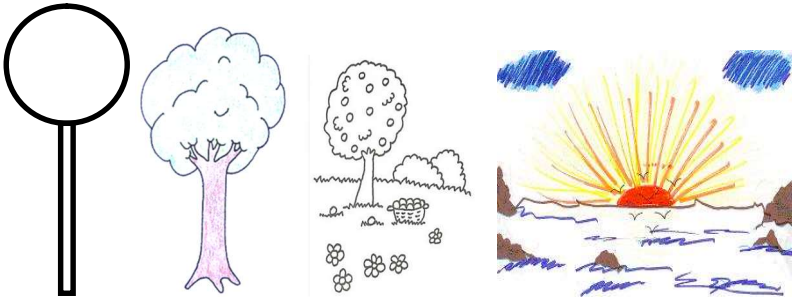
Casas grandes podem representar que a criança está aberta ao mundo e às amizades. Casas pequenas pode indicar complexo de inferioridade. Casas menores que pessoas pode indicar pobreza ou deslocamento psíquico. Porta são aberturas da criança. Em geral aparece centralizada na criança, o que indica equilibração psíquica. As janelas significam a comunicação com o mundo, a porta, com as pessoas.

Em geral são janelas laterais, se direitas, indicam racionalização das relações, um atributo que vem dos pais; se esquerda, indica afetividade herdada do convívio familiar. É muito raro a criança desenhar uma janela quebrada, mas isso pode indicar violência interior ou exterior. As chaminés, podem ou não indicar relação com o sagrado, com Deus. Se em caso de épocas natalina, nada tem a ver com esta relação e sim com o natal. Telhados significam proteção, segurança, conforto. Os caminhos que saem da porta da casa significam encontro, relação, presença social.



Por sua vez, as árvores representam a mãe, a grande mãe, a igreja, a brincadeira, o lúdico. As árvores podem tanto parecer um pirulito quanto terem raízes, galhos, tronco grosso, folhas e frutos. Nesse caso, a criança já é mais velha, 10 anos, e demonstra noção e percepção de detalhes. Raízes significam ligação familiar, tronco simboliza identidade pessoal, galhos representam expressividade, folhas representam saúde mental e frutos representam felicidade.

O Sol é também um desenho projetivo pessoal masculino, nele pode aparecer a felicidade, alegria, desejo, emoção, família. Quanto mais raios, mais a criança se sente segura para crescer e brilhar que é o simbolismo originário do sol. Sol do lado esquerdo representa a ligação positiva com o masculino e o inverso com o feminino.

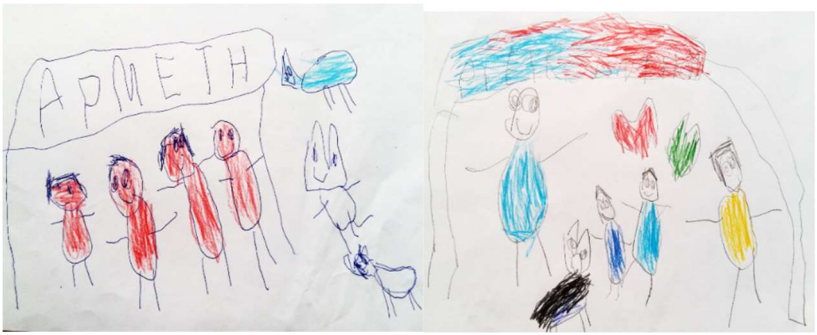


A lua é um desenho projetivo pessoal feminino. As fases da lua aparecem no desenho como uma maneira de diferenciá-la do sol, mas a partir dos 10 anos a lua expressa o estado emocional da criança.

A lua é símbolo do sonho e do inconsciente. Em geral meninas desenham mais a lua. Expressa ainda energia intuitiva, criatividade e serenidade. A Nuvem representa um estado de conforto e organização. Se escondendo parcialmente o sol, expressa que a criança está sendo reconhecida. Representa também a chuva, o raio que são estados da mente da criança.

As montanhas representam estabilidade, segurança, imutabilidade e visão. Ao desenhar uma montanha a criança se vê lá no alto e ai acontece um reforço do ego dela.

O desenho da Família expressa o reconhecimento de que a família é o porto seguro. Mesmo que a criança peça para você desenhar a família, ela enumerará todos os membros, inclusive os animais.



Saber qual é a constituição familiar da criança é importantíssimo. Saber se os pais são separados, ou se mora com a avo ou algum tio. Em geral a criança começa pelo membro que temais afinidade. Se começar por ela mesma isso pode indicar segurança, demarcação de território. Nesse caso, a ordem do desenho conta muito. Uma coisa é pedir que a criança desenha uma família, outra é pedir que ela desenha a família dela. Se criança desenha um membro que não faz mais parte da família por morte, abandono ou mudança, significa que está desenhando a família imaginaria e não a real.

9 AS CORES

Em geral temos identificação com uma cor. As cores são portadoras de simbolismos, expressão emoção, alegria, tristeza, leveza, agressividade. Usamos cores diversas em nossas roupas e casa. A simbologia das cores varia de cultura para cultura, ocorrendo uma diversidade de interpretações. No entanto quanto mais bizarro for o emprego da cor, maior a probabilidade de ter um significado representativo.

Os seres vivos também são coloridos, as flores, as plantas, a terra, as pedras. Assim, os sentimentos podem ser expressos também por cores, texturas, formas. Amor será simbolizado por cores quentes como o sangue e o vermelho. Carinho é suave como azul céu. A raiva é escura como a cor preta e a paz branca como a pomba que também a representa.

Para Bédard (2010) uma peculiaridade que ocorre dos quatro aos cinco anos é que as cores são escolhidas de modo a se adequarem à realidade do objeto que está sendo desenhado. A capacidade imaginativa se faz acentuada nesse período, explicando o interesse pelos contos de fadas.

O vermelho é a cor quente do fogo, ao lado do amarelo e de sua decorrente o laranja. É a cor da vida, do sangue. Forte e vibrante, exuberante e atraente. Mas pode indicar também conflitos em casa. Desenhos muito vermelhos podem indicar problemas emocionais.

A cor azul significa o imaginário da criança, o inconsciente. Significa que a criança está bem consigo e com os seus. Pode significa tranquilidade e felicidade da criança.

A cor amarela, é uma cor masculina na essência, cor do sol, dos metais, do ouro, dos deuses, do sagrado. Pode estar relacionado a ciúmes e traição da confiança. Amarelo pode ser vontade de brilhar também.

O verde, nossas emoções. É uma cor feminina. Pode representar vida nova. Mas é a cor das bruxas junto como roxo. Não utilizar o verde pode significar dificuldades de contato humano. Cor da saúde.

A cor da energia, do budismo, da concentração. Ligada à percepção de conjunto. Aparecem em casas, amigos imaginários e carros.

O Branco é a ausência de cor ou soma de todas as cores. Pode representar tanto o início como o fim da vida. Para a criança, significa luz e limpeza. Presente em dois grandes momentos, batizado e casamento.

O preto é a cor da noite para a criança. Mas se a criança colore os rostos de preto, isso pode revelar ausência familiar ou sobretudo abuso por violência ou sexual.

O marrom é a cor das telhas, dos troncos das árvores, dos sapatos da turma da Mônica, do chão, do tijolo. É assim que a criança o vê num primeiro momento.

O roxo, pode significar a necessidade de exercer controle sobre os outros, sobretudo se a criança pinta a roupa dela de roxo. Pode indicar medo, caráter forte e obsessivo.

10 CONCLUSÃO

O desenho é uma das formas de expressão mais antigas da humanidade. Trata-se de uma representação do real ou uma projeção neste. De qualquer forma, o desenho sempre foi uma forma de comunicação pré-linguística. Para a criança, é sua primeira grande obra de arte, expressa seu movimento, ação e desejos.

Dentro do exposto, procurou-se aqui percorrer alguns dos variados aspectos que o desenho infantil assume no desenvolvimento da criança e na percepção dela por parte de pais, educadores e terapeutas. Espera-se nesse breve esboço, perfilar campos que carecem de aprofundamento especializado e sério.

11 REFERÊNCIAS

ARFOUILLOUX, J. C.: **A abordagem da criança através do diálogo, do brinquedo e do desenho**. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1983.

BÉDARD, Nicole. **Como interpretar os desenhos das crianças.** Editora Isis: São Paulo, 2010.

BETTELHEIM, Bruno. **Uma vida para seu filho**: Pais bons o bastante. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1988.

COX, Maureen. **Desenho da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

GOULART, Maria Inês Mafra. **A criança e a construção do conhecimento.** In: CARVALHO, Alysson; SALLES, Fátima; GUIMARÃES, Marília. Desenvolvimento e aprendizagem. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

LOWENFELD, V.; BRITAIN, W. L. **Desenvolvimento da Capacidade Criadora**. São Paulo: Mestre Jou. 1977.

LUQUET, G. H. **O Desenho Infantil**. Porto: Editora do Minho, 1969.

Moreira, A. A. A. **O Espaço do desenho: a educação do educador.** São Paulo: Loyola, 1984.

OSTROWER, F. **A construção do olhar.** In NOVAES, A. (Org.) O olhar. São Paulo: Companhia das Letras,1995. p.167-182.

PERCÍLIA, Eliene. **"Desenho";** Brasil Escola. Disponível em <http://brasilescola.uol.com.br/artes/desenho.htm>. Acesso em 22 de maio de 2016.

RABELLO, Nancy. **O desenho infantil: entenda como a criança se comunica por meio de traços e cores**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

SANS, Paulo de Tarso Cheida. **A Criança e o Artista**. Campinas: Papirus, 1994.

OLARIA E ENSINO: REFLEXÕES SOBRE O CASO ALENTEJO (PORTUGAL)

POTTERY AND TEACHING: reflections on Alentejo (Portugal) case

Jean Carlos Vieira Santos

Professor e Pesquisador do Curso de Geografia da Universidade Estadual de Goiás (UEG/Quirinópolis). Pós-doutor pelo Programa de Turismo da Universidade do Algarve/Portugal.

E-mail: svcjean@yahoo.com.br

RESUMO: O propósito norteador deste artigo é trazer algumas reflexões sobre a produção espacial oleira do destino turístico Alentejo. Os fatos ora apresentados ressaltam que estamos em presença de um dos mais importantes elementos identitários dessas populações, a arte popular oleira. Desse modo, o encadeamento geográfico deste artigo tem como escala de análise os municípios de Viana do Alentejo e Estremoz. Para o desenvolvimento deste texto, o levantamento bibliográfico, os trabalhos de campo, as conversas informais registradas em caderno de campo e a obtenção do material fotográfico foram essenciais.

Palavras-chave: Ensino. Olaria. Alentejo. Portugal.

1 INTRODUÇÃO

O propósito norteador deste artigo é trazer algumas reflexões sobre a produção espacial oleira, destacando o ensino da olaria em cidades pequenas que formam o destino turístico Alentejo (Portugal). Os fatos aqui apresentados mostram que a arte popular oleira é um dos mais importantes elementos identitários dessas populações e, mesmo para além de sua salvaguarda, é necessário colocá-la como um instrumento a serviço da educação dessa região portuguesa.

Hoje é possível afirmar, explicitamente, que a arte popular oleira no Sul de Portugal é, por direito próprio, um símbolo vivo da história e tradição de sujeitos que desenvolvem (e desenvolveram) seus modos de vida contemporâneos em municípios da região Alentejo, ao manter raízes, conteúdos e densidades de um saber fazer popular com o barro que ainda se revela como importante para a identidade cultural e social de suas populações (SANTOS; SILVA, 2015). De acordo com Conde (2013):

> A natureza dos solos, aliada ao clima seco, propiciaram o surgir no Alentejo, no dizer de Orlando Ribeiro, da Civilização do Barro. Desde os tempos pré-históricos que o vasilhame de barro se encontra ligado ao viver alentejano, tanto nas tarefas agrícolas e suas derivadas, como na vida doméstica e na vida social. Se aos romanos devemos o sentido prático do aproveitamento das riquezas naturais, e na região alentejana o barro brindou diversas zonas com a sua presença, a herança árabe, de um povo acostumado a tratar esta matéria com um carinho muito especial, porque aliada à preciosa conservação da água ou ao seu transporte em zonas onde era rara, em grande parte completaria o patrimônio cerâmico que herdamos (CONDE, 2013, p. 7).

É necessário, portanto, assinalar que o Alentejo possui um relevante patrimônio cultural oleiro, uma arte popular tradicional que também é contemporânea, reflexo de um conhecimento que se mantém ao longo do tempo e espaço. A atual existência da cerâmica alentejana "[...] explica-se facilmente pela presença dos depósitos argilosos" (MAUSS, 1972, p. 47) e pela "[...] riqueza e

grande variedade das argilas portuguesas" (LEPIERRE, 1912, p. 20), assim como de outros recursos naturais e sociais.

Nesse contexto, não se pode esquecer o papel de seus sujeitos oleiros, pois o mérito é, sem dúvida, desses artesãos do barro, cuja aptidão tradicional revela grande maestria técnica e notabilíssimo "[...] sentido da forma, aliado ao bom critério na ornamentação dos objetos. Sem projetos desenhados e com a escola da vida passada empiricamente de geração em geração, ele reproduz belas peças rústicas, ou recria peças mais artísticas" (GANCHO, 2000, p. 14).

Vale ressaltar que o segundo modelo de peça traz consigo um domínio da arte com elementos de inspiração erudita, o que fortaleceu a criação de Escolas de Olarias que atenderam o desenvolvimento do turismo cultural regional. Produzir este artigo científico seria reconhecer uma afortunada tarefa de aprofundar na cultura oleira das cidades pequenas[12] do Alto Alentejo, com um olhar voltado a uma nova discussão, em "[...] redescobrir os pequenos/grandes mundos do nosso cotidiano e lançar um renovado olhar sobre os laços que todos os homens, a cada homem, entretecem com o espaço onde vivem, trabalham, descansam" (SANTOS, 2006, p. 21).

É, de fato, buscar compreender não somente o ensino da olaria, mas as diferentes direções espaciais da cerâmica alentejana que:

> Na olaria das diferentes regiões, de norte a sul, está presente, na variedade, a criatividade cultural de nossa gente. A olaria é o retrato das necessidades, ideias e espírito de inversão do povo de cada região. [...] tradição tão diversa, na sua arte e poesia (NUNO/CÂMARA MUNICIPAL DE ALMADA, 2002, p. 12).

Quanto à escala de análise deste trabalho, é pertinente citar Ribeiro (1986, p. 151), um especialista dedicado ao estudo geográfico português, que caracteriza o Alentejo como "[...] a mais vasta e monótona unidade natural do nosso território". Há originalidade dessa região que, geograficamente, reside tanto na imensidão da terra lisa ou apenas quebrada em frouxas ondulações:

> [...] como no clima, a que a falta de centros de condensação da humidade do ar apaga todos os caracteres oceânicos. O mais provém daí. Até o fim do século XIX, a região era uma charneca entrecortada de tractos de seara com pousios de muitos anos. Entretanto, arrotearam-se terras boas e más. Limparam-se e espaçaram-se as árvores do montado, que viviam afogadas no matagal de estevas e medronheiros; plantaram-se olivais; parcelaram-se as herdades em foros; multiplicaram-se as courelas, e, juntamente, a policultura e a dispersão. A despeito dessas transformações, a lavoura extensiva predomina (RIBEIRO, 1986, p. 157-158).

Ainda na obra de Ribeiro (1986, p. 160-161), Évora, a capital dessa região, é a cidade mais bela de Portugal, porque o seu desenvolvimento recente se fez extramuros e preservou o núcleo tradicional: "Évora ilustra particularmente bem a tendência das cidades portuguesas se estruturarem em torno de praças múltiplas, umas dentro e outras fora do circuito fortificado". Nesse entremeio, a valorização das Escolas Oleiras é uma característica comum às cidades pequenas portuguesas investigadas neste trabalho.

Por fim, o encadeamento geográfico deste artigo tem dentro da escala de análise, um especial olhar para os municípios de Viana do Alentejo e Estremoz, localizados no Alto Alentejo. A

---

12 Os municípios de Redondo, Viana do Alentejo, Estremoz e a aldeia de São Pedro do Corval (Reguengos de Monsaraz) têm menos de 15 mil habitantes; por isso, serão aqui denominados como cidades pequenas.

compreensão das Escolas (Olaria) e apoio à atividade oleira nesses locais propiciará a análise de uma arte popular, o qual continua de algum modo, a satisfazer as necessidades de moradores e turistas que chegam a esses destinos.

2. MATERIAIS E MÉTODOS

Metodologicamente, este trabalho tem como ponto de partida a apresentação das Escolas de Arte com o Barro (Olarias) dos municípios de Estremoz e Viana do Alentejo na região Alentejo em Portugal. Ao especificar a realidade estudada, pode-se afirmar que essas Escolas e arte de ensinar a cultura oleira se reforçam pelas mãos criativas de artistas do lugar, apresentando nos espaços de ensino uma enorme relação de afetividade e pertencimento com a região, as paisagens e os territórios do Alto Alentejo.

A partir da ideia central apresentada, é possível afirmar que existem lacunas de estudos que abranjam, a nível nacional e regional, a caracterização de algumas Escolas de Olaria das cidades pequenas do Alto Alentejo e sua relação de existência associada ao ensino. É uma discussão que compartilha uma série de temas comuns, bem como diversas temáticas abrangentes e divergentes.

A análise documental e bibliográfica apresentadas neste artigo está orientada para o levantamento que caracterize as olarias e o ensino, bem como a arte popular, a enorme força artística com o barro, os sujeitos e atores oleiros, o trabalho e os traços genuínos de verdadeiras obras de arte. Recorremos aos serviços das bibliotecas da Universidade de Évora e das prefeituras de Estremoz e Viana do Alentejo para a realização da pesquisa documental e bibliográfica, etapa que foi fundamental para a construção teórica.

Este estudo contou, ainda, com o trabalho de campo que proporcionou uma compreensão melhor das Escolas que serão apresentadas no artigo. Esse momento possibilitou a observação direta; a conversa informal, registrada em caderno de campo; e a obtenção do material fotográfico que foi posteriormente catalogado.

É importante ressaltar que esta investigação não se propõe trazer uma definição de Escola e Olaria, mas apresentar uma proposta de ensino que está ligada estreitamente aos sujeitos residentes em pequenas cidades portuguesas, ao seu modo de vida e hábitat, à economia familiar e às tradições culturais que foram transmitidas de geração para geração.

3 O DESTINO TURÍSTICO ALENTEJO NO SUL DE PORTUGAL

O destino turístico Alentejo é uma região de recepção e acolhimento que oferece vários produtos turísticos totais e diversos atrativos. É um cenário que proporciona uma gama de experiências aos visitantes que chegam do exterior ou do próprio país. Do ponto de vista da oferta, o destino possui um conjunto de requisitos essenciais, como: acessibilidade/estradas turísticas sinalizadas, condições de alojamento, atividade de recreio, lazer, desporto, cultura, entre outros capazes de preencher os tempos livres dos turistas de acordo com as suas motivações. (SANTOS; SILVA, 2015).

Essa região no Sul de Portugal possui um número de elementos básicos que atraem os visitantes e que satisfazem suas necessidades durante a permanência e as visitações: "[...] possui um rico patrimônio natural e cultural e dispõe de condições para o desenvolvimento de produtos turísticos susceptíveis de atenuarem a sazonalidade característica do setor" (MINISTÉRIO DA ECONOMIA, 2002, p. 120).

Capital e principal cidade regional, Évora é geograficamente em sua essência o ponto de articulação e partida dos turistas que chegam ao Alto Alentejo. Tem-se, por certo, que é a partir desse núcleo urbano que um elevado número de sujeitos visitantes chegam às outras cidades da região, percorrendo diferentes lugares, territórios, paisagens e destinos, que apesar de uma considerada distancia entre atrações, essa cidade não perde suas características de núcleo receptor e

dispersor, impondo normas de mobilidade na regionalização do turismo no sul de Portugal. (SANTOS; SILVA, 2015).

De fato, Évora (Figura 1) não anula os locais urbanos menores; pelo contrário, criam-se indissociavelmente meios e possibilidades de apresentar aos turistas o rico patrimônio cultural, social e econômico regional, colocando esse cenário como um espaço relacional de sujeitos que nele vivem e reagem. Nesse aspecto, configura-se como *lócus* relacional a existência dos órgãos públicos de turismo, a exemplo da Entidade Regional de Turismo do Alentejo e das empresas privadas.

Figura 1: Região central de Évora, onde se concentra um grande fluxo de turistas e moradores.
Fonte: Vieira Santos, J. C., 2014.

A sua força no destino se assenta não só no título de Patrimônio da Humanidade, mas nos recursos tradicionais-identitários e em produtos turísticos relacionados com o ambiente e os patrimônios paisagístico e histórico, o que proporciona circuitos diversificados, articula um interior de vida social tradicional e contemporânea, e promove o encontro de várias localidades cuja "[...] história, cultura e patrimônio justificam que sejam incluídas na oferta turística regional, para desse modo desempenharem um papel importante no desenvolvimento do Alentejo" (MINISTÉRIO DA ECONOMIA, 2002, p. 120).

De modo particular, as questões que marcam a importância de Évora na escala do turismo regional descrita nesta parte do presente artigo têm como objetivo destacar um processo de regionalização que fortaleceu formas, cenários, espaços e personagens/sujeitos/atores que dão o tom sociocultural dos conteúdos oleiros nas cidades de Viana do Alentejo (Figura 2) e Estremoz. Tal processo incorpora no fazer-saber-viver de urbanidades pequenas relações sociais, econômicas, educacionais e culturais, em que "[...] a produção de cerâmica utilitária no Alto Alentejo é anterior à civilização cristã" (BORRALHO, 1993, p. 21), ou seja, é uma arte e ofício que persiste no tempo e espaço.

Diante dessas observações, considera-se pertinente sublinhar que, nas cidades de Estremoz e Viana do Alentejo, as Escolas de Olarias podem ser compreendidas como uma lógica de formas e ideias espontâneas construídas ao longo do tempo e influenciadas pela raiz-cultural do lugar com seus costumes, modos de vida e aceitação do turismo como uma possibilidade comercial e de aumento na circulação de dinheiro nos municípios e aldeias, o que configura um novo cenário regional e mantém tradições territoriais para novos usos.

Figura 2: Peças em comércio anexo à olaria na cidade de Viana do Alentejo.

Fonte: Vieira Santos, J. C. 2014.

Essas cidades pequenas, denominadas como centros oleiros, são museus vivos. É preciso preservá-los, mas infelizmente os critérios de atribuição de subsídios à cerâmica popular valorizam práticas de mecanização e industrialização, estando a contribuir para a rápida destruição de uma identidade cultural e património local, compreendida aqui como parte da cultura popular tradicional da região investigada.

De acordo com Santos e Silva (2015), as forças mais representativas dessas urbanidades, juntamente com a comunidade, precisam criar meios de identificar os obstáculos ao desenvolvimento do artesanato oleiro, dando autonomia a esse tradicional e popular ofício. Nesse contexto é preciso salientar o reconhecimento da Câmara Municipal de Estremoz. Ela iniciou, em abril de 2013, um processo de investigação, produção de conhecimento e angariação de apoios de personalidades e instituições, que tem por objetivo final a integração da Produção de Bonecos em Barro de Estremoz na lista representativa de Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Como primeiro passo para a conclusão deste objetivo, no mês de março de 2014 foi entregue o pedido de inventariação. Esse reconhecimento vai promover um Plano de Salvaguarda do Boneco de Estremoz, dando visibilidade aos artesãos e à arte, além de chamar a atenção de jovens para a barrística e promover, a nível internacional, uma arte popular tão emblemática.

4 ESTREMOZ E VIANA DO ALENTEJO: CONHECENDO SUAS ESCOLAS OLEIRAS

Interessa aqui, sobretudo, dar uma ideia de quem são as Escolas de Olarias das cidades de Estremoz e Viana do Alentejo. De acordo com Vermelho (2005, p. 160) as Escolas Oleiras surgiram a partir de um movimento "alentejanista que procurava envolver os de casa e os de fora na promoção, dignificação e defesa de todos os valores alentejanos". Fruto dessa preocupação surgiu em Estremoz a Escola de Artes e Ofícios, criada em 1924. Borralho lembra que mais tarde essa escola passou a:

> [...] designar-se de Escola Industrial Antônio Augusto Gonçalves. No início comportava apenas dois cursos de cantaria (trabalho do mármore) e olaria, singularmente apelidadas de artes de cantaria e cerâmica. [...] a Escola comportava 1 professor de desenho, 1 mestre de cantaria, 1 mestre de cerâmica e jornaleiro. (BORRALHO, 1993, p. 25-26).

Na década de 1920 a Escola de Artes e Ofícios despertou pouco interesse e foi conduzida quase a encerrar as atividades de ensino, mas a partir de 1930, ganha novo fôlego com a direção de Luis Fernandes. É nesse momento que o número de alunos ascende, com a criação de cursos femininos de bordados, rendas, costura e fabrico de tapetes. Borralho (1993) expõe, em sua obra, que mais tarde, é nomeado diretor da escola, o escultor José Maria de Sá Lemos, que procurou desde logo dar novo alento à quase desaparecida arte bonequeira de Estremoz (arte oleira com o barro).

Assim, esse esforço de recuperação e desenvolvimento da arte bonequeira, trouxe novos entusiasmos para o ensino e tradição locais, trazendo novos sujeitos interessados pela arte com o barro no interior de Portugal. O "surgimento da Escola de Artes e Ofícios de Estremoz veio preencher assim o lugar da aprendizagem geracional que caracteriza a transmissão dos saberes-fazeres da pequena tradição" (BORRALHO, 1993, p. 27). Foi o primeiro passo que os poderes institucionais deram no sentido de legitimarem a produção artesanal.

Cumprindo um ritual de recuperação dos valores culturais identificados com a cultura popular:

> [...] a Escola veio permitir o desenvolvimento e o incremento da produção bonequeira. Mas, ao mesmo tempo que vai incentivar e dinamizar a produção dos bonecos, a Escola vai desenvolver uma construção ideológica, inserida no processo de folclorização da cultura popular que o Estado Novo desenvolveu, que não mais será abandonada. (BORRALHO, 1993, p. 27).

Diante disso, vale lembrar que a formação da Escola de Artes e Ofícios, influenciada pelo processo de folclorização desenvolvido pelo Estado Novo Português, a que não é estranho o movimento romântico desencadeado nos finais do século XIX, vai recriar toda a história social que atravessa a criação e a produção dos bonecos para desenvolver a produção bonequeira (Figura 3) à pequena tradição. O papel social desempenhado pela Escola vai suprir, sobretudo, necessidades de afirmação, legitimação e incremento da atividade bonequeira.

Figura 3: Boneco de barro de Estremoz, que representa o oleiro à roda construindo suas peças com as mãos.
Fonte: Vieira Santos, J. C. 2014.

Dá-se assim um processo de reinvenção da tradição bonequeira que leva a criação de dois elementos estruturais. De um lado, a criação de um código de saberes e de saberes-fazeres que se apoie nas orientações ideológicas do que é popular e do que é erudito. A Escola ao veicular este corpo de conhecimentos tidos como legítimos, não só estabelece as competências dos seus alunos-artífices, como vai delimitar o espaço das possibilidades criativas. Com base em Borralho (1993), nota-se que é preciso recordar:

> [...] que no campo da arte o espaço das possibilidades criativas é definido em função da história reificada que o campo agrega. O criador-artista deve evitar qualquer retorno em total sintonia com as obras do passado para, exatamente, explorar as potencialidades tidas com singularidade e originalidade. No contexto do aparecimento da Escola de Artes e Ofícios de Estremoz, o espaço das possibilidades criativas foi definido em função da orientação ideológica que a Escola recolhei e veiculou, impossibilitando qualquer tentativa dos seus formadores poderem encetar ou iniciar novas experiências criativas fora do âmbito do legitimo. Isto é, do popular. (BORRALHO, 1993, p. 27).

Em suma, o autor citado destaca que a criação, incremento e desenvolvimento da Escola de Artes é um produto das condições sociais e políticas da época que ao recolher e aplicar de forma estruturadora as orientações sócio ideológicas do Estado Novo Português, veio conceder uma maior visibilidade aos bonecos de Estremoz.

Sem perder a essência da abordagem aqui proposta, aparece o caso de Viana do Alentejo (Figura 4). A Escola de Cerâmica desse município alentejano foi criada no ano de 1894 (Final do Século XIX). O plano de estudos da Escola dedicava-se, sobretudo "ao ensino prático dos processos relativos aos ofícios oleiros, forneiro de louça e pintor de cerâmica" (CANDEIAS, 2012, p. 24). Devido a este plano de estudos, inevitavelmente, começaram a surgir algumas alterações a vários níveis no que toca à confecção e decoração das peças de cerâmica.

Figura 4: Cidade de Viana do Alentejo, importante centro oleiro do sul de Portugal.

Fonte: Vieira Santos, J. C. 2014.

Em suma, foi a partir do início de laboração da Escola que se registraram as maiores "alterações, não só nas peças, na sua tipologia e decoração, mas também no espírito comercial e concorrencial por parte dos oleiros, que passaram, eles próprios, a comercializar diretamente em mercados e feiras" (CANDEIAS, 2012, p. 25). No caso dos municípios oleiros de Portugal, as Escolas foram projetos fundamentais para a divulgação e manutenção dos valores culturais da arte com o barro, sem os quais Viana do Alentejo e Estremoz não poderia existir na sua plenitude. Que essas propostas de manutenção da tradição sirvam de exemplos para as políticas públicas desenvolvidas no Brasil.

5 CONCLUSÃO

Ao refletir sobre alguns aspectos relacionados ao futuro do ensino da olaria em Viana do Alentejo e Estremoz, parece-nos que dificilmente a atividade educacional manterá a tradição com uma vertente utilitária e rústica, apenas de consumo popular e de base local. Isso se deve ao fato de a olaria portuguesa ter se transformado num trabalho voltado ao turismo, dirigido a um público que conhece a arte de mãos criativas e que busca peças de barro confeccionadas com qualidade técnica e artística, atendendo diferentes atores, mercados e, especialmente, o segmento turismo cultural.

Em um contexto geral, muitas Escolas que desejam continuar com o ensino voltado para a produção de cerâmica devem realizar investimentos de modernização, introduzindo o uso de equipamentos tecnológicos, como fornos elétricos, computadores e novas ferramentas de trabalho. No entanto, as Escolas de Olarias são fundamentais para uma diversificação da base produtiva regional, assentada também em melhores condições de trabalho e qualificação na infraestrutura das oficinas.

É fundamental que as Câmaras Municipais de Estremoz e Viana do Alentejo, em parceria com o governo de Portugal, retomem os projetos das Escolas-Oficinas de Artesanato com o barro que foi esquecido nos últimos anos. O ensino é uma prática social relevante no processo de formação e manutenção da cultura popular oleira regional, levando os interessados na barrística a experimentar um cotidiano impregnado de possibilidades econômicas.

A realidade das Escolas de Olarias do Alto Alentejo apresenta inúmeras fragilidades e é incapaz de responder equilibradamente aos desafios das primeiras décadas do século XXI, pois são projetos que estão abandonados pelos poderes públicos. Não existem redes visando construir novas Escolas e novas formas de ensino ligado a arte do barro, sendo que as ações não ocorrem nem de forma individualizada e muito menos em obediência a uma estratégia ou a uma ideia comum dos órgãos públicos presentes na região.

O tema abordado ainda não tem suscitado o interesse geral e tem passado despercebido no debate científico. É, de fato, uma questão importante na abordagem do ensino, pois o público precisa conhecer não apenas as peças artesanais e exclusivas, mas os mestres que ensinam a arte de fazer essas peças. Compreender o ofício oleiro na vertente do ensino é uma forma de conhecer de perto quem fez o produto, como o fez, que técnica usou e como é o processo de criação de cada peça.

6 REFERÊNCIAS

BORRALHO, Álvaro António Gancho. **As artes do barro**: contribuições para o estudo dos bonecos de Estremoz. Dissertação (Tese de Licenciatura em Sociologia, vertente de Sociologia da Cultura) – Programa de Pós-graduação do Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, do Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, 1993.

CANDEIAS, Ana Isabel Cachapa. **Os Vestígios da Atividade Oleira no Concelho de Viana do Alentejo.** (Relatório de Estágio) – Universidade de Évora, 2012.

CONDE, Antónia Fialho. **Mãos que criam** – a olaria em São Pedro do Corval. Reguengos de Mosaraz: Papel & Tinta, 2013.

GANCHO, Luísa Margarida Palma Coelho. **O centro oleiro de Redondo (1998/2000)**: contributo para o estudo do seu sistema técnico de produção cerâmica. 244 f. 2000. Dissertação (Mestrado em Estudos Portugueses) – Programa de Pós-graduação da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2000.

LEPIERRE, Charles. **Estudo químico e tecnológico sobre a cerâmica portuguesa moderna**. 2. ed. Lisboa: TECCT, 1912.

MAUSS, Marcel. **Manual de etnografia**. Porto: Pórtico, 1972.

MINISTÉRIO DA ECONOMIA. **Turismo em Portugal**: política, estratégia e instrumentos de intervenção. Lisboa: Direcção Geral do Turismo, 2002.

NUNO, Carlos Simões/CÂMARA MUNICIPAL DE ALMADA. **Olaria tradicional portuguesa**. Almieira: Greca, 2002.

RIBEIRO, Orlando. **Portugal – o Mediterrâneo e o Atlântico**. 4. ed. Lisboa: Sá da Costa, 1986.

SANTOS, J. C. V.; SILVA, João Albino. Olaria e Turismo Cultural: reflexões sobre o caso Alentejo-Portugal. **Revista Turismo em Análise** (Universidade de São Paulo/USP), v. 26, nº4, p. 933-959, 2015.

SANTOS, Maria da Graça Mouga Poças. **Espiritualidade, turismo e território**. Estoril: Principia, 2006.

VERMELHO, Joaquim José. **Sobre as Cerâmicas de Estremoz**. Lisboa: Edições Colibri, 2005.

OS RECURSOS MIDIÁTICOS COMO FERRAMENTAS COLABORATIVAS NO PROCESSO DE LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Alessandra Márcia do Nascimento Duarte[13]
Alcione Patrícia da Silva[14]
Lara Patrícia Sandre[3]

RESUMO: Esta pesquisa tem por objetivo analisar a utilização dos recursos midiáticos como ferramentas colaborativas no processo de leitura na Educação Infantil. Para tanto, a metodologia utilizada está pautada em uma revisão bibliográfica para aprofundamento teórico e análise qualitativa e quantitativa através de questionário aplicado aos professores da Escola Municipal Professora Zelsani e Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) - Serafim Júnior, situados no município de Quirinópolis – Goiás. Procura-se investigar a visão desses professores em relação ao uso dos recursos midiáticos e de que forma eles observam a maneira que as crianças reagem em suas aulas, onde esses recursos são mais frequentes. A análise de dados aponta que os professores que utilizam os recursos midiáticos favorecem o processo de leitura de forma motivadora e dinâmica. Entretanto, para o sucesso do uso dos recursos midiáticos é fundamental a participação do professor. Por essa razão, esta pesquisa poderá ser útil para que outros professores consigam repensar sua didática em sala de aula quanto ao uso dos recursos midiáticos no processo de leitura para as crianças, transformando-as em leitores críticos, o que será uma contribuição no processo de ensino aprendizagem delas.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Educação Infantil. Recursos Midiáticos. Professor.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo teve origem a partir do desenvolvimento do trabalho de conclusão de curso de graduação em Pedagogia na Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Quirinópolis.

Hoje, as mídias passaram a fazer parte do nosso cotidiano, tornando-se parte do contexto no qual vivemos. Diante dessa realidade, a escola não pode se isentar de seu papel formador, sendo necessário disponibilizar os recursos midiáticos aos professores e motivá-los a tornar a escola mais atraente.

[13]Acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás.
E-mail: alepedagog01@gmail.com
[14]Acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás.
E-mail: alcionemerson@hotmail.com
[3]Profa. Ma. do curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Goiás.
E-mail: larasandre@bol.com.br

Dessa forma, faz-se necessário que o professor crie oportunidades para que a aprendizagem resulte em um processo de construção de conhecimento. E nesse processo, a utilização de diferentes recursos midiáticos é oportuna, visto que nessa sociedade midiática, é imprescindível que os professores se aproximem dos recursos que são utilizados no cotidiano dos seus alunos, oportunizando uma relação de reflexão e entendimento na qual se ampliam as oportunidades de entender seu uso, dos valores neles impregnados e da necessária reflexão acerca da grande quantidade e velocidade informacional que caracterizam essa sociedade conhecida como "sociedade da informação".

O uso dos recursos midiáticos em sala de aula deverá proporcionar à escola melhoria na qualidade dos seus processos de ensino e aprendizagem, principalmente no processo de leitura para as crianças, pois elas estão normalmente mais próximas do mundo da leitura por meio dos recursos midiáticos: a televisão, vídeo, internet, revistas, sons que oferecem diversos métodos e estratégias de ensino que asseguram a finalidade da educação, que é formar o cidadão com capacidades para se apoderar dos benefícios dos meios de comunicação e garantir-lhes autonomia.

Aos poucos, as mídias estão influenciando o processo da leitura, tornando-a mais cativante e para isso exigem-se investimentos significativos e transformações profundas, como a formação de professores, pesquisa, metodologias de ensino, módulos de seleção, aquisição e acessibilidade de equipamentos didáticos e pedagógicos visando uma utilização correta para que ela não se torne nociva e manipuladora.

Esses recursos oferecem diversas possibilidades de apresentar às crianças vários assuntos em forma de texto, vídeos ou imagens, permitindo desenvolver atividades que despertem nelas o senso de importância da leitura para entender o mundo, pois ela é um dos meios pelos quais todo ser humano se comunica e se socializa.

Diante desse contexto, surge a seguinte questão para investigação: como o professor da educação infantil tem utilizado os recursos midiáticos em sua prática pedagógica para favorecer o processo de leitura?

Tal análise tem sua relevância ao levar em consideração que a partir dela, haverá aumento significativo de conhecimentos de como os recursos midiáticos podem contribuir na didática dos professores no processo de leitura na Educação Infantil. Sendo assim, a reposta inicial para esse questionamento é que o uso que o professor faz dos recursos midiáticos no processo de leitura influencia positivamente numa aprendizagem significativa, dinâmica e motivadora, enriquecendo suas aulas, favorecendo a construção do conhecimento através das mídias e, por conseguinte, contribuindo assim para a formação de indivíduos críticos, responsáveis e atuantes na sociedade.

Esta pergunta teve como objetivo geral analisar a utilização dos recursos midiáticos como ferramenta no processo de leitura na Educação Infantil. Quantos aos objetivos específicos oriundos do objetivo geral e da questão da pesquisa são os seguintes: 1- refletir sobre a importância da leitura; 2- argumentar sobre a utilização das mídias; 3- classificar os diferentes recursos midiáticos utilizados em sala de aula; 4- analisar a formação dos professores para a utilização dos recursos midiáticos no processo de leitura; e 5- Entender a forma como são utilizados os recursos midiáticos na Educação Infantil.

Este estudo teve início a partir de um levantamento teórico-bibliográfico pautado em autores que abordam o tema e uma pesquisa de campo com análise quantitativa e qualitativa feita através de um questionário aplicado aos docentes para identificar a visão desses em relação ao uso dos recursos midiáticos e de que forma eles observam a maneira que as crianças reagem em suas aulas, onde esses recursos são mais frequentes.

2 IMPORTÂNCIA DA LEITURA E O USO DOS RECURSOS MIDIÁTICOS

Desde a antiguidade já começaram as especulações sobre a infância, mas somente em 1959, na Assembleia Geral das Nações Unidas que promulga a declaração dos direitos da criança, esses direitos são denominados de cuidados e amparo, pois a estimulação precoce das crianças contribui para um futuro aprendizado desenvolvendo suas capacidades motoras, afetivas e sociais.

A criança desenvolve sua autonomia valorizando o processo de aprendizagem, e isso faz com que ela demonstre interesses e desejos próprios, sendo capaz de intervir no meio em que vive. E esse processo educativo conduz a criança ludicamente para novas descobertas cognitivas, afetivas, em suas relações interpessoais e sociais, conduzindo-a ao conhecimento da língua oral, escrita e da matemática.

Em quatro de abril de 2013, foi sancionada uma Lei de n° 12.796 ao estabelecer que a partir de 2016, todas as crianças com idade de quatro anos devem ser matriculadas em uma instituição de Educação Básica. Essa lei é de suma importância visto que a partir daí elas começam a fazer parte de um convívio com outras crianças, com professores e com a escola, fazendo com que seu interesse pela leitura e pela escrita seja aguçado desde cedo, através de brincadeiras e interações lúdicas.

Crianças inseridas na escola têm mais estímulo à leitura e ao aprendizado, sendo que a leitura é um dos mais importantes parâmetros propostos como mecanismo de garantir um aprendizado efetivo. É o principal meio de interação da criança com o mundo, permitindo a ela compreendê-lo de diferentes formas.

Souza (1992) afirma que a leitura é, basicamente, o ato de perceber e atribuir significados através de uma conjunção de fatores pessoais com o momento e o lugar, com as circunstâncias. Ler envolve interpretar uma percepção sob as influências de um determinado contexto. Tal processo leva o indivíduo a uma compreensão particular da realidade.

Para haver essa compreensão, é necessário o incentivo dos professores. Não é oportuno que haja a imposição da leitura, mas sim que haja momentos propiciados pelo professor a fim de que o aluno sinta o desejo, a motivação para ler, que aos poucos pode aprender a gostar da leitura, sentindo o prazer de ler.

A leitura é uma atividade muito importante na vida humana por ser uma das habilidades fundamentais para seu desenvolvimento, possibilitando uma ampliação da visão de mundo, e, através dela, proporcionar ao individuo competências e habilidades para compreender e interpretar as diversas mensagens existentes nele.

A leitura é processo de interação entre o leitor e o texto. É um processo contínuo que pode ser trabalhado em todas as disciplinas não apenas para aprender, mas também para pensar, uma vez que ela ajuda o aluno a utilizar seu conhecimento prévio na construção de novos conhecimentos (SOLÉ, 1998).

Logo se faz necessário que o professor tenha um verdadeiro conhecimento sobre a importância da leitura no processo de ensino/aprendizagem. Sendo assim, diante da sociedade em que vivemos, onde o que prevalece são a tecnologia e a transmissão de cultura, os professores devem utilizar métodos pedagógicos para organizar e explorar a leitura que despertem no aluno seu potencial criativo e intelectual, facilitando um aproveitamento significativo. Isso pode começar a partir das proposições de uma interação entre a escola e a sociedade, e ambas comprometidas com a leitura e com a formação de leitores.

A criança quando é estimulada à leitura pela família, escola e professor de forma participativa estão contribuindo na sua formação e preparando-as para atuar efetivamente como cidadãos críticos.

Percebe-se que a leitura garante muitos benefícios. A criança consegue vivenciar grandes aventuras, enfrentar seus medos e é através de diversas experiências que ela descobre o mundo em que está inserida, pois desenvolve sua capacidade de raciocinar, pensar, refletir, concentrar-se, mudar o comportamento e dar direcionamento aos seus pensamentos, interpretar, divertir-se, confrontar, informar-se, orientar-se e reivindicar. Vê-se, portanto, que embora seja uma prática corriqueira, não é pertinente que a leitura se resuma a um ato mecânico e repetitivo em que raramente a criança vai descobrir e descobrir-se.

Diante disso, o ato de ler precisa levar à criança a compreensão de conhecimentos e não simplesmente repetição de informação, porque dessa forma, ela criança constrói e reconstrói novos conhecimentos de forma crítica e transformadora.

A leitura significativa e contextualizada, que leva em conta o conhecimento do aluno enquanto participante do processo de aprendizagem auxilia no desenvolvimento agradável do processo de leitura.

A leitura beneficia a criança na sua formação cognitiva, emocional e social ao torná-lo um leitor consciente e atuante de forma crítica e participativa na sociedade, sendo capaz de compreender e interpretar diferentes aspectos da vida e de sua própria existência.

A leitura é fundamental para a compreensão e aquisição de conhecimentos através de uma prática consciente e adequada a cada faixa etária. Solé (1998) aponta que, caso o professor consiga manter cada aluno em seu nível de leitura e promover avanços nesses níveis, será possível amadurecê-lo com mais sucesso.

Solé (1998, p. 62) explica que:

> O ensino inicial da leitura deve garantir a interação significativa e funcional da criança com a língua escrita, como meio de construir os conhecimentos necessários para poder abordar as diferentes etapas de sua aprendizagem.

É importante destacar que o aspecto favorável para que esse processo de leitura seja significativo para o aluno é que a leitura deve ser motivadora e prazerosa, cabendo ao professor preparar um momento especial no qual os alunos sintam a necessidade de compartilhar seus conhecimentos adquiridos.

O professor assume, nesse contexto, a posição de mediador, entre seus estudantes e as leituras, pois sua intenção maior deve estar em formar o leitor crítico e ajudá-lo a compreender o que leu, como destaca Diniz (2007, p. 37):

> O leitor eficiente faz predições baseadas no conhecimento de mundo. Na aula de leitura é possível criar condições para o aluno questionar, orientado pelo professor, que além de permite-lhe utilizar seu próprio conhecimento, supre lacunas de leitura do aluno, construindo suporte para o enriquecimento desses espaços deixados pela incompreensão da leitura, incentivando maior conhecimento sobre o assunto.

Assim, para possibilitar esse conhecimento de mundo através da leitura, não se pode desassociar a criança de seu ambiente social, ou seja, não se pode ignorar que nesse ambiente, as crianças estão sendo influenciadas pelos recursos tecnológicos por serem mais lúdicos e atrativos.

A participação da escola nesse processo de integração da tecnologia é ressaltada por Mercado (2000 *apud* OLIVEIRA, 2012, p. 12) que afirma:

> A escola não pode mais ficar de fora deste processo, as TIC estão em toda parte, muitos jovens já estão inseridos no mundo das tecnologias, a escola por sua vez precisa realizar um trabalho de qualidade com a inserção das mídias na sala de aula para que os alunos motivem-se para o ensino/aprendizagem com responsabilidade e essencialmente tenham aprendizagens significativas.

Nesse contexto, Diniz (2007, p. 42) afirma que:

> Entende-se, assim, que o conhecimento não se dissocia das tecnologias e ambos se reproduzem e avançam por meio da crítica e da reflexão: uma habilidade que exige das pessoas desenvolvimento da linguagem, o que as torna aptas para a comunicação mediada pela escrita. A complexidade do mundo moderno explica-se pela convivência de várias modalidades de interação, de variados tipos de textos e das diferentes mídias que qualificam a sociedade contemporânea.

A escola, em parceria com o professor, precisam criar metodologias em sua prática pedagógica que possibilitem adequar os recursos midiáticos como ferramentas facilitadoras da aprendizagem no processo de leitura. Sendo usadas essas mídias como parceiras nesse processo, elas podem proporcionar reações e habilidades para estímulos de novas descobertas.

A inserção dos novos recursos no campo educacional delineiam desafios que a escola deve enfrentar na tentativa de responder como esses recursos poderão contribuir para as crianças e jovens se tornarem usuários criativos e críticos dessas ferramentas, evitando que se tornem meros consumidores compulsivos de representações novas de velhos clichês. (BELLONI, 2009).

Para Belloni (2009), será necessário que a mídia-educação penetre efetivamente nos sistemas de ensino, de modo interdisciplinar e transversal, oficial e integrado ao cotidiano das práticas pedagógicas.

As mídias como recursos no processo de ensino/aprendizagem vieram para permitir a inovação e proporcionar assim a troca de conhecimentos constantes, instigando o aluno a pensar e participar na construção do aprendizado juntamente com o professor.

Os recursos midiáticos estão em contínuo desenvolvimento, e a escola como transmissora do conhecimento elaborado tem condições para usar esses recursos ao seu favor, e assim deve proceder, tornando-os ferramentas de auxílio no processo tanto de ensino como de aprendizagem.

Para Bévort e Belloni (2009), as mídias fazem parte da cultura contemporânea e nela desempenham papéis cada vez mais importantes. Assim, sua apropriação crítica e criativa é imprescindível para o exercício da cidadania.

Ao falar sobre mídia-educação, é necessário entender seu conceito e a partir disso, entender sua complexidade e sua atuação na educação.

> [...] mídia-educação significa estudar televisão e suas mensagens do mesmo modo que se estuda literatura. Significa mais que isso, dar aos jovens capacidades para se apoderarem dos meios de comunicação e garantir-lhes autonomia (FREIRE, 2008, p. 28).

Belloni (2009), Fantin (2006) e Rivoltella (2009) apresentam que o conceito atual de mídia-educação equivale a educar para o consumo responsável, educar para/sobre as mídias, com elas e através delas.

Não basta apenas à escola possibilitar o acesso a esses meios aos professores. Essa ação por si só não promove transformações significativas na prática pedagógica docente. É preciso contextualização, intenção pedagógica e planejamento, pois esses são fatores que possibilitarão explorar ao máximo o potencial pedagógico, educativo e riquíssimo das mídias.

Assim, ao construir saberes viabilizados pelo uso da mídia, o professor tem em suas mãos a possibilidade de contribuir para a construção de uma nova sociedade, onde formará sujeitos detentores de criticidade e criatividade, mas através do consumo das tecnologias midiáticas

mostrando capacidade e autonomia para desenvolver uma percepção mais reflexiva, vivencial que proporcione entender as mensagens e conteúdos vinculados pelas mídias.

Para que o uso dos recursos midiáticos em sala de aula se torne um ambiente de aprendizagens dinâmicas e significativas, é necessário que os integrantes desse espaço, professor e aluno, estejam dispostos a incorporar tais recursos, estando presentes e atuantes, estimulando o processo de ensino e aprendizagem e conseguindo agir de forma didática.

> A didática é o principal ramo de estudo da pedagogia. Ela investiga os fundamentos, as condições e os modos de realização da instrução e do ensino. A ela cabe converter objetos sociais, políticos e pedagógicos em objetivos de ensino, selecionar conteúdos e métodos em função desses objetivos (LIBÂNEO, 1992, p. 25).

Para obter êxito na didática escolhida, o professor deve levar em conta as diversas habilidades desenvolvidas pelas crianças por meio dos recursos midiáticos, as quais são demonstradas em suas experiências visuais, sonoras e táteis presentes no universo das crianças.

O professor buscará no processo ensino-aprendizagem atualizar-se para atingir os novos objetivos educacionais provocados pelas mídias, oportunizando aulas mais atrativas e lúdicas através de práticas planejadas, como a utilização de filmes, reportagens, charges, panfletos, banners e outros.

Na busca por diversificar as aulas utilizando recursos mais modernos e avançados, o professor precisa ter uma boa formação para que não utilize as mídias somente como recurso de ilustração. É necessário que ele saiba como usar e o que usar, para que os alunos se sintam atraídos pelo tema estudado. Dessa forma, Kenski (1996) alerta para a dificuldade dos professores:

> [...] professores estão habituados basicamente a um regime disciplinar de estudo através de textos escritos. Formam-se professores sem um conhecimento mais aprofundado sobre a utilização e manipulação das tecnologias educacionais e sentem-se inseguros para utilizá-las em suas aulas. Inseguros para manipular estes recursos quando a escola os tem; inseguros para saber se terão tempo disponível para 'dar a matéria' [...] e, na dúvida, vamos ao texto, à lousa, à explanação oral, tão mais fáceis de serem executados, tão mais distantes e difíceis de serem compreendidos pelos jovens alunos (KENSKI, 1996, p. 136).

Os professores deverão aproveitar as mudanças que as tecnologias provocam na educação com a finalidade de explorar o máximo possível desses recursos. Ademais, deverão ensinar seus alunos a fazerem o mesmo também, a fim de conscientizá-los de maneira a saberem filtrar o que há de melhor nessas ferramentas.

Cada professor deve buscar aprimorar-se mais e buscar conhecimento, principalmente em relação a essas tecnologias. Com isso, garantirá maior proximidade entre aluno/professor, fazendo com que ambos caminhem juntos e descubram o prazer em aprender novas saberes e vivenciarem novas experiências.

3 COLETA DE DADOS

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal Professora Zelsani, que se localiza na Via Leocádio de Souza Reis, Km1 s/nº, no Bairro Onício Resende, na cidade de Quirinópolis – GO. A escola é mantida pelo município e atende 797 alunos. Lá, o primeiro turno funciona das 7h às 11h15 min. para as turmas normais, e até meio-dia quando ocorre o sexto horário para a turma do Ensino Fundamental. O segundo turno vai das 13h até às 17h10 min. para os alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental I. A renda familiar da maioria dos alunos pode ser considerada de baixa renda.

O corpo docente é formado por 41 professores, sendo 35 concursados, que cumprem carga horária mínima de 30 horas e máxima de 40, seis contratados em regime temporário, que cumprem carga horária de 30 horas. Somente um professor não é graduado, dos demais, 36 são especialistas e quatro são mestres. A faixa etária do corpo discente varia entre quatro e 16 anos. O critério de organização das classes ocorre por aproveitamento, sendo usando o critério da faixa etária somente até o segundo ano.

O outro local de coleta de dados é o Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Serafim Júnior, fundado no ano de 2011. Situado na rua 11, nº 25, no Bairro Alexandrina, na cidade de Quirinópolis – GO, onde começou atendendo 128 crianças. Inaugurada em 13 de julho de 2014, a instituição iniciou suas atividades em 31 de março, atuando na Educação Infantil, modalidade creche de zero a três anos. No ano de 2015, a instituição passou a oferecer também a modalidade pré-escola para as idades de zero a cinco anos.

O corpo docente é formado por 14 professores licenciados em pedagogia e/ ou cursando. 12 deles atuam com 30 horas semanais e dois com 54 horas semanais. O apoio pedagógico é formado por quatro profissionais, havendo, para isso, uma diretora, uma coordenadora pedagógica, duas coordenadoras de turno contando, ainda, com 24 monitoras, uma secretária, e um auxiliar de secretaria.

3.1 ANÁLISE DOS RESULTADOS

A Escola Municipal Professora Zelsani conta com 41 professores e o CMEI Serafim Júnior, com 14 desses profissionais. Contribuíram para este trabalho, concedendo as respostas através de questionários, quatro professores da Escola Municipal Professora Zelsani e 12 professores no CMEI Serafim Júnior.

O questionário foi realizado com 15 questões, incluindo perguntas objetivas e subjetivas. As respostas aos questionamentos da pesquisa foram transcritos na íntegra e possibilitaram manter a imparcialidade e sigilo dos sujeitos da pesquisa.

Diante da pesquisa realizada, percebe-se o grande uso de recursos midiáticos em sala de aula, nas instituições CMEI Serafim Júnior e na Escola Municipal Professora Zelsani, onde a existência dos recursos midiáticos tem possibilitado aprendizado através das metodologias diferenciadas proporcionadas por esses recursos.

Outro aspecto importante observado na pesquisa é a formação dos professores em cada escola analisada. Quanto ao CMEI Serafim Júnior, professores graduados em Pedagogia relataram que o ponto mais negativo em relação aos recursos midiáticos é a falta de formação do profissional e a falta de interesse em buscar o aprendizado e repassá-lo aos seus alunos. Em relação à Escola Municipal Professora Zelsani, pode-se observar o grande e quase unânime índice de graduados em Pedagogia.

Em relação aos pontos negativos, muitas profissionais não souberam ou não quiseram responder o que mais dificulta o uso dos recursos midiáticos. As que responderam, relataram que o que mais dificulta o uso dos recursos é o modo errado na utilização ou mesmo a falta de incentivo por parte da instituição, que não investe tanto nas novas tecnologias.

Procurou-se identificar também os recursos mais utilizados nas escolas. No CMEI Serafim Júnior são: TV, CD/DVD, aparelhos de som. Na Escola Municipal Professora Zelsani, os mais utilizados são: lousa digital, revistas, internet, “data show”, etc.

Em análise das respostas das professoras, as mídias como recurso didático são uma forma de melhorar o aprendizado, além de incentivar os alunos a quererem aprender, ressaltando, evidentemente, que este é um recurso usado de forma a apoiar e incentivar seus alunos.

Ressalta-se também que quanto maior a formação e a busca de aprendizagem por parte dos profissionais, mais é possível alavancar e possibilitar maior desempenho dos alunos.

4 CONCLUSÃO

O presente trabalho buscou analisar e refletir sobre a importância da leitura na Educação Infantil observando seus conceitos e contribuição para o desenvolvimento da criança, pois o gosto pela leitura e a formação do leitor é iniciado no âmbito familiar e aprimorado na escola.

É importante incentivar o hábito da leitura de forma atraente e motivador com metodologias diferenciadas para favorecer no processo ensino aprendizagem utilizando os recursos midiáticos em sala de aula para o desenvolvimento no processo de leitura na Educação Infantil, pois essas tecnologias têm efeitos que prendem a atenção das crianças com facilidade por disponibilizar de diversos assuntos em forma de texto, imagens, sons e vídeos.

Através da análise das respostas do questionário aplicado ao corpo docente das escolas participantes, muitos professores ainda possui receio em utilizar os recursos midiáticos como ferramentas didáticas por não possuírem uma formação e não procuram ajuda para auxiliarem nesse processo, ficando parados no tempo e com isso, não proporcionando aulas mais dinâmicas e interativas as crianças. Outro fator que deve ser pontuado é a participação da escola que ainda não percebeu a necessidade de mudança provocada pela evolução dos recursos midiáticos, no sentido de investir na aquisição desses recursos e oferecer cursos de capacitação aos professores.

É preciso ressaltar que os recursos midiáticos não são meio de salvação da aula, é somente uma ferramenta colaborativa no processo ensino aprendizagem que precisa do professor para sua efetiva aplicação. Portanto, o professor é a peça fundamental nesse processo, por isso é preciso que o mesmo busque se aprimorar para aproveitar esses recursos em sala de aula de forma significativa e prazerosa.

Enfim, espera-se que este trabalho venha trazer contribuições para pais, escolas, professores e alunos, a fim de apresentar a importância da leitura na Educação Infantil e a utilização dos recursos midiáticos como ferramentas colaborativas para conquistar novos leitores.

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia- educação.** 3ª. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2009.

BEVÓRT, Evelyne; BELLONI, Maria Luiza. **Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas**. vol. 30, n.109. Campinas: Educação & Sociedade, 2009.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede.** v. 1. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

DINIZ, Maria de Lourdes. **O vocabulário no Contexto do ensino aprendizagem da escrita**: **Exploração de dificuldades para propor facilidade**. Goiânia: Kelps, 2007.

FANTIN, Mônica. **Crianças, cinema, mídia-educação:** olhares e experiências no Brasil e Itália. Florianópolis: UFSC, 2006.

FREIRE, Wendel; AMORA, Dmmi (org.). **Tecnologia e educação: as mídias na prática docente:** Rio de Janeiro: Wak Ed., 2008.

KENSKI, Vani Maria. **Comunidades de aprendizagem: em direção a uma nova sociabilidade na educação.** In: Revista de Educação e Informática, nº 15, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente.** 13ª. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MERCADO, L. P. L. **Novas tecnologias na educação: novos cenários de aprendizagem e formação de professores**. In: OLIVEIRA, M. (Org.).Reflexões sobre conhecimentos e Educação. Maceió: EDUFAL, 2000.

SOLÉ, Isabel**. Estratégias de Leitura.** trad. Cláudia Schilling. 6ª. ed. Porto Alegre: ArtMed,1998.

SOUZA, Renata Junqueira de**. Narrativas Infantis: a literatura e a televisão de que as crianças gostam.** Bauru: USC, 1992.

ATIVIDADES AVALIATIVAS: EXPERIÊNCIAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS NO CURSO GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA – GDE

Genercy Maria da Costa Moraes[15]

gcostamoraes@gmail.com

RESUMO: O presente trabalho apresenta o relato de experiência vivenciada no curso GDE - Gênero e Diversidade na Escola como parte da formação continuada das/os professoras/es para o exercício nas práticas pedagógicas e ações educativas. O enfoque baseia-se na apresentação e proposições metodológicas das atividades finais das unidades estudadas e debatidas, as quais serviram no processo de avaliação da participante cursista. As Atividades Avaliativas considerou o conhecimento anterior da cursista na área das Artes Visuais como recurso didático pedagógico para a elaboração multidisciplinar das dinâmicas, projetos e planos de intervenções exequíveis e aplicáveis na escola e na sociedade. Todas elas, por serem pautadas na valorização e respeito à diversidade contribuem com as/os educadoras/es no ensino/aprendizagem sobre os aspectos da diversidade e suas possíveis dificuldades encontradas no cotidiano escolar, como os fatores e conflitos gerados pela discriminação, etnocentrismo, racismo, sexismo, homofobia e xenofobia. As atividades são subsídios no enfrentamento ao preconceito e discriminação constituídos pela formação histórica política e social e, suas complexas implicações nas relações humanas. As questões de gênero, étnico-racial e sexualidade fazem parte dos conteúdos programáticos do curso que visam ações transformadoras das culturas discriminatórias propondo afirmação e o reconhecimento das diferenças. Sendo a escola um espaço composto pela diversidade concebe como um campo fértil para uma efetiva mudança social através da legislação e políticas públicas dos direitos humanos no campo da sexualidade e grupos vulneráveis à violência e intolerância. Os aportes teórico-filosóficos fundamentaram o texto nas concepções de avaliação e os assuntos debatidos e discutidos no decorrer do curso.

Palavras chave: Atividades. Avaliação. Diversidade. Escola. Sociedade.

1 INTRODUÇÃO

É indispensável as relevantes contribuições que o curso Gênero e Diversidade na Escola promovem na área de formação continuada das/os professoras/es pela evidência das dificuldades encontradas no cotidiano escolar em relação à diversidade. As consequências advindas desse fato deparam-se, geralmente, com educadores despreparados em abordar a problemática da diferença de gênero, étnico-racial e sexualidade. O conhecimento adquirido no curso fortalece a percepção de que realmente há grande necessidade de ações transformadoras que visem educar a sociedade para a valorização e o respeito às diferenças. Os estudos promovidos pelo curso tornam as/os professoras/es seguros do modo de como deve ser tratado a diversidade em todos seus aspectos.

O presente trabalho, relato de experiências, primeiramente, apresenta a proposta esclarecida pela justificativa, objetivos e estruturação do curso. Busca-se estabelecer as disposições dos módulos e unidades que foram estudadas seguidas das atividades finais sugeridas para avaliação

[15] Pós-graduada em Gênero e Diversidade na Escola – GDE - Catalão/UFG (2014/2015); Especialista em Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas (IdA/UnB, 2012); Licenciada em Artes Visuais (FAV/UFG, 2011).

individual e, consequentemente a elaboração proposições metodológicas das atividades avaliativas, que tiveram um peso maior no quesito "avaliação". A metodologia utilizada para o relato de experiência docente fez conexões teórico/filosóficas descritas nos tópicos pautados na estrutura do trabalho.

2 ESPECIALIZAÇÃO EM GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA: CURSO PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

O **Grupo Dialogus/Estudos Interdisciplinares em Gênero, Cultura e Trabalho f**oi criado na Universidade Federal de Goiás, Campus Catalão, no ano de 2008, como um grupo multidisciplinar de pesquisa em gênero, educação e cultura, com o objetivo de fomentar, nessa unidade acadêmica, a discussão sobre os referidos temas. É composto por um grupo de pesquisadoras de diversas áreas do conhecimento e tem como líder a professora Luciana Borges[16]. Em coerência com sua proposta multidisciplinar inclui-se o curso GDE – Gênero e Diversidade na Escola, um projeto ofertado como curso de Especialização Lato Sensu em parcerias com o MEC/SECAD; Rede de Educação para a Diversidade; Universidade Aberta do Brasil/UAB; Polos de Apoio Presencial UAB, firma parceria também com as Secretarias de Educação no estado de Goiás e Centro Integrado de Aprendizagem em Rede - CIAR/UFG.

Para a segunda edição 2014/2015, os polos de apoio presencial foram: Catalão, Posse, Alexânia, Mineiros, Inhumas, São Simão, Uruana. Na referida edição, o curso ofertado na modalidade à distância teve sob a coordenação geral a Profa. Dra. Eliane Martins de Freitas[17]. O curso Gênero e Diversidade na Escola objetiva promover a formação continuada das/os profissionais da educação, nos temas Gênero, Diversidade Sexual e Relações Étnico-raciais, para atuarem na educação básica. E também, contribuir para a promoção da inclusão digital – aprendizado de novas tecnologias – por meio de conteúdos transformadores das culturas discriminatórias de gênero, étnico-racial e de orientação sexual.

A abordagem articulada das temáticas propostas objetiva disseminar práticas pedagógicas de enfrentamento ao preconceito e à discriminação desencadeando ações que visem educar a sociedade para o respeito e a valorização da diversidade. Embora, o curso seja abrangente contendo as disciplinas: Metodologia da Pesquisa; Metodologia e Didática do Ensino Superior e Orientações para o Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, mas, no que tange a articulação das temáticas propostas sobre a Diversidade desenvolveu-se as seguintes disciplinas: Diversidade e Cultura; Gênero; Sexualidade e Orientação Sexual; Relações Étnico-raciais. A estruturação das referidas disciplinas estabelece-se nas seguintes tabelas e foram as primeiras ministradas no decorrer das unidades:

---

[16] Doutora em Estudos Literários pela Universidade Federal de Goiás e Professora de Literatura Brasileira na UFG - Regional Catalão. Líder do grupo Dialogus - Estudos Interdisciplinares em Gênero, Cultura e Trabalho e do GT - Anpoll A Mulher na Literatura.

[17] Doutora em História pela Universidade Estadual Paulista - Faculdade de História, Direito e Serviço Social/UNESP/Franca (2005). Professora Adjunto III da Universidade Federal de Goiás/ Regional Catalão, no curso de História e no Programa de Pós-graduação em História - Mestrado Profissional em História. Coordenadora do curso de Especialização Gênero e Diversidade na Escola (GDE/UAB/UFG). Pesquisadora dos grupos de pesquisa DIALOGUS - Estudos Interdisciplinares em Gênero, Cultura e Trabalho e NUPEHPE - Núcleo de Pesquisa em Ensino de História e Práticas Educativas.

Diversidade e Cultura	
Unidade I - Noções de Cultura	- Conceito de Cultura; - Abordagens Sócio-Antropológicas de Cultura; - A Cultura no Mundo Moderno.
Unidade II - Etnocentrismo	- Conceito de Etnocentrismo. - Cultura e Conhecimento. - Etnocentrismo, Cultura e Diversidade.
Unidade III - Diversidade	- Diversidade e Currículo Escolar; - Indústria Cultural e Escola; - Diversidade e Inclusão.
Gênero	
Unidade I – Gênero e Reprodução Social	- Identidades de gênero e classificação social - Socialização infantil e adolescente. Associações culturais e dicotomias presentes na construção do masculino e feminino - Assimetrias de gênero. Divisão sexual do trabalho. Trabalho tipicamente feminino – Feminização da docência.
Unidade II – Gênero no Cotidiano Escolar	- Discriminação de gênero e práticas pedagógicas não discriminatórias.
Sexualidade e Orientação sexual	
Unidade I - Corpo e Sexualidade: uma abordagem conceitual e histórica.	- Abordagem sócio-histórica e definição do conceito de sexualidade e orientação sexual.
Unidade II - Da sexualidade para todas/os a todas as sexualidades.../ A questão da homofobia no Brasil.	- Heteronormatividade e Homofobia; - Preconceito, Discriminação e Violência Homofóbica no Brasil; - Educação e Homofobia: um desafio ao silêncio.
Unidade III – Diversidade – Educação do corpo e sexualidade na escola	- Discriminação homofóbica e práticas pedagógicas não discriminatórias.
Relações Étnico-raciais	
Unidade – Diversidade Étnico-Racial nas Escolas	- Diversidade cultural, currículo e questão racial; - Desigualdades raciais na educação e ação afirmativa no Brasil; - Racismo, Preconceito e Discriminação.

Para o desenvolvimento das atividades disponibilizou-se no Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA, recursos materiais teóricos e didático-pedagógicos, audiovisuais como vídeos imagens e sons, link's dos pdf's para leitura e pesquisas, espaço de interação nas salas de debates e, muito importante, o espaço para publicação da Atividade Avaliativa. Embora, todos os recursos tecnológicos e materiais sejam necessários para o desenvolvimento do ensino aprendizagem na modalidade à distância, mas, na arena de debates que se pode verificar o respeito, a capacidade de comunicação entre os participantes e, sobretudo, a solidariedade para uma aprendizagem colaborativa.

Para além das ponderações, há de se considerar que as boas e proveitosas discussões dependem da confluência entre leitura e pesquisas, entre outros instrumentos, a pesquisa e o debate:

> [...] podem ser utilizados como estratégias de ensino e como formas de avaliação. A diferença é que, ao serem usados como estratégias de ensino, tem a finalidade de promover a aprendizagem; quando utilizados como técnicas de avaliação, visam coletar dados para julgamento de valor dos desempenhos dos alunos, seja para orientá-los em pontos que devem melhorar, seja para verificar se as competências desejadas foram atingidas após períodos estabelecidos para essa análise (DEPRESBITERIS, 2004, p. 62).

A autora discorre que o debate em desenvolvimento não visa participação do professor, ele apenas anota as particularidades do desempenho dos alunos. No entanto, o professor deve estimular

os alunos a recuperar as ideias e posições do assunto debatido. Mesmo que os conteúdos do curso foram debatidos e avaliados, as Atividades Avaliativas desenvolvidas e publicadas no final das unidades para atender critérios de avaliação individual são o foco desse trabalho.

3 AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DAS ATIVIDADES AVALIATIVAS DO CURSO GDE

É vasto o campo dos estudos acadêmicos que abordam a temática de avaliação, dentre as diversas perspectivas o que se pretende é pontuar a construção de novos conhecimentos didáticos pedagógicos a partir das atividades avaliativas e aquisição de experiências no exercício das práticas pedagógicas escolares. As estratégias de avaliação do curso – GDE - visaram objetivos estipulados como contribuição no processo da formação de professores para ensino/aprendizagem sobre os aspectos da diversidade na escola. Segundo Hoffmann, 2010, os instrumentos de avaliação ou processo avaliativo pode convidar o aluno a refletir sobre "o que ele já sabe", bem como proporcionar a construção de algum conhecimento novo:

> Todas as "tarefas avaliativas" (vamos denominar dessa forma os testes e outras tarefas que têm por finalidade investigar processos de aprendizagem) promovem desafios intelectuais aos estudantes e, nesse sentido, representam momentos significativos em termos de aprendizagem, no seu sentido amplo e multidimensional (levam o aluno a aprender a aprender, a pensar sobre o seu próprio pensamento, sobre o seu fazer. etc.) (HOFFMANN, 2010, p. 160).

De fato, o conhecimento e suas múltiplas dimensões oferecem fundamentos substanciais para as práticas pedagógicas, bem como são necessárias reflexões sobre a presença do ser humano e sua realidade, sua identidade e cultura. Luckesi, (2000, p. 127) aponta que "os conhecimentos surgiram de necessidades e desafios específicos que o ser humano veio e vem enfrentando ao longo do tempo nos mais variados espaços geográficos, sociológicos e psicológicos". Assim, quando o ser humano produz conhecimento torna-se hábil em melhor compreender a realidade para que possa atuar e viver dentro dela. Os instrumentos de avaliação utilizados no curso foram atividades planejadas com o propósito de subsidiar dados e preparar a/o professora/o cursista acerca da aprendizagem de seus estudantes na escola.

Os enunciados das atividades avaliativas disponíveis no AVA foram relacionados às unidades programáticas e apresentados de acordo com carga horária da disciplina. A avaliação das atividades realizadas pelas/os estudantes/cursistas ficou sob a responsabilidade do tutor à distância, porém, orientado pela/o professor/a da disciplina quanto aos conteúdos discutidos e também sobre as atividades avaliativas postadas no AVA no link específico. Os subtópicos a seguir apresentam detalhamento sintético das atividades avaliativas.

3.1 Atividades Avaliativas – Disciplina Diversidade e Cultura

O módulo da disciplina Diversidade e Cultura visou estabelecer uma reflexão sobre os fundamentos conceituais de cultura e suas implicações na compreensão da diversidade humana e suas complexas relações, que muitas vezes são carregadas de preconceitos e disputas de motivação étnica e de gênero. As Unidades I, II e III provocaram pensar a diversidade cultural como um fenômeno social que é aprendido, rompendo com a ideia de naturalização de costumes. Uma vez que é visível a tendência que os grupos humanos apresentam em repetir os hábitos aprendidos em sociedade, sendo comum, as pessoas estranharem culturas que tenham hábitos diferentes.

Os conteúdos propuseram também, refletir sobre a cultura moderna e suas influências no comportamento humano, bem como conceber o espaço escolar como campo fértil de trabalho na

busca por uma efetiva mudança social, através da construção de uma sociedade mais justa, mais igualitária e livre de preconceitos. Para a Avaliação Final e fechamento da Unidade I – Noções de Cultura - propôs elaborar uma atividade individual consistindo em produzir um vídeo de curta duração sobre o conceito de cultura. Compreende-se, não ser tarefa fácil formular um conceito de cultura pela amplitude de significados. Entretanto, o estudo em questão define um conceito quando se trata de um fenômeno unicamente humano:

> A cultura refere-se à capacidade que os seres humanos têm de dar significado às suas ações e ao mundo que os rodeia. A cultura é compartilhada pelos indivíduos de um determinado grupo, não se relacionando a um fenômeno individual. Por outro lado, cada grupo de seres humanos, em diferentes épocas e lugares, atribui significados diferentes a coisas e a passagens da vida aparentemente semelhantes (GDE, 2014, p. 6)[18].

Todavia, o que se pretendeu apresentar como atividade avaliativa foi diferentes visões de mundo. Para Luckesi (2000, p. 128), as visões de mundo que estão nos conteúdos dos livros didáticos, lições e textos contêm determinados valores ou modos de ver o mundo que são assimilados junto aos conteúdos. "Os educadores deverão estar atentos criticamente a esses valores, de tal forma que possam discuti-los com seus educandos." Assim:

> A cultura é uma construção que a humanidade vem elaborando ao longo do tempo, assumindo características específicas em cada época histórica assim como em cada espaço geográfico. Dentro dessa construção, cada ser humano nasce, cresce e morre. Cada um e a coletividade assimilam, reproduzem e renova essa herança; é por meio do processo de assimilação, reprodução e renovação da cultura que os indivíduos, como sujeitos, e a humanidade, como um todo, se desenvolvem e caminham (LUCKESI, 2000, p. 129).

A atividade/vídeo apresentada pela cursista intitulou-se: Um fragmento de Cultura[19] com duração de 4 minutos e 30 segundos. Composto por imagens estáticas e em movimento, som musical e relato oral sobre conceito de cultura formulado coerentemente. A transmissão de imagem e som de "Um fragmento de cultura" abordou, em parte, o contexto da produtora do vídeo: a cursista.

Na Unidade II, o material didático disponibilizado para estudos permitiu refletir sobre a intolerância entre os diferentes grupos humanos e os reflexos que esta tendência tem na vida escolar, tendo em vista, que são relações complexas sobre a diversidade humana e suas implicações na construção do conhecimento. Os estudos que abordaram sobre o conceito de cultura, etnocentrismo e diversidade permitiram refletir a possibilidade de trabalhar tais conceitos e seus desdobramentos na escola.

No Brasil, durante muito tempo, as escolas ensinaram a diferenciação das culturas em relação às questões de etnias e poder, a exemplo de que a cultura indígena era inferior e os negros ficavam a margem de uma sociedade escravagista, isto porque, ambas as culturas não tinham o domínio da escrita. Com a denominada Revolução Industrial, as culturas foram se misturando paulatinamente e, consequentemente, gerando uma multiplicidade de comportamentos sociais,

---

[18] Formação de Professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. CURSO GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA MÓDULO 2 - GÊNERO | unidade 1 | TEXTO 5
Diferenças de gênero na organização social da vida pública e da vida privada.

[19] Um fragmento de Cultura – Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=nIk0TZUsnzA>
Acervo digital particular: Genercy Maria da Costa Moraes – Especialização Gênero e Diversidade na Escola.

políticos e econômicos. Todavia, desde quando foi implantado o ensino público oficial com nomeação de professores e estabelecimento de planos de estudo, bem como a tentativa cada vez mais de espalhar em todo o território brasileiro uma educação pública de qualidade e de equidade tem surgido também, a origem da problemática da diversidade na escola.

Isso vem exigindo transformação ao longo do processo histórico educacional, sobretudo, nas práticas pedagógicas da escola referente à diversidade, não apenas nas questões de etnias e de poder como era no princípio, mas o que se encontra como um todo no cenário atual das desigualdades políticas, econômicas e sociais. E, através das mesmas os fatores e conflitos gerados pela discriminação, etnocentrismo, racismo, sexismo, homofobia e xenofobia. Compreende-se que a realidade da vivência escolar atual implica na transição de fases e na possibilidade de seus atores e atuantes dos diversos contextos atravessarem as passagens dos entrecruzamentos culturais, históricos e sociais. Assim, relaciona-se à fala na seguinte descrição:

> Falar sobre diversidade e diferença implica posicionar-se contra processos de colonização e dominação. É perceber como, nesses contextos, algumas diferenças foram naturalizadas e inferiorizadas sendo, portanto, tratadas de forma desigual e discriminatória. É o impacto subjetivo destes processos na vida dos sujeitos sociais e no cotidiano da escola. É incorporar no currículo, nos livros didáticos, no plano de aula, nos projetos pedagógicos das escolas os saberes produzidos pelas diversas áreas e ciências articulados com os saberes produzidos pelos movimentos sociais e pela comunidade (GOMES, 2007, p. 25).

Para o fechamento da Unidade II – Etnocentrismo – a partir dos conteúdos abordados sugeriu para a elaboração da Atividade Final produzir uma parodia, ou uma poesia, ou uma história em quadrinhos, ou um conto similar sobre a temática trabalhada com formato adequado a ser utilizado na escola. A cursista apresentou a escrita de uma poesia ilustrativa: título - A grande diferença[20].

A Unidade III – Diversidade - abrangeu estudos acerca da diversidade na escola, considerando elementos como sexualidade, etnia, biótipos, classe social dentre outras diferenças e, também sobre a importância do respeito à diferença e a necessidade de ações de inclusão na escola:

> [...], uma proposta inclusiva diz respeito a uma escola de qualidade para todos, uma escola que não segregue, não rotule e não expulse alunos com problemas, uma escola que enfrente, sem adiantamentos, a grave questão do fracasso escolar e que atenda à diversidade de características do seu alunado (CARVALHO, 2008, p. 98 *apud* HOFFMANN, 2010, p. 73).

Considerando, a escola como um espaço rico de diversidade entre os indivíduos, Hoffmann (2010, p. 74) salienta que "a escola, na contemporaneidade, não pode dar margens ao estabelecimento de fronteiras de relacionamento interpessoal." A autora apresenta algumas sugestões de dinâmica para minimizar preconceitos e conflitos, bem como favorecer o coleguismo, a interação no grande grupo e a diversidade de pontos de vista. Entre, outras, sugere "promover ações cooperativas em pequenos e grandes grupos, interclasses e entre escolas com e sem a participação das famílias oportunizando a convivência entre idades, etnias, religiões, grupos sociais diferentes, etc. (Idem)." É no ambiente escolar que os estudantes podem construir suas identidades individuais e de grupo, podem exercitar o direito e o respeito à diferença, sua valorização é indispensável para o desenvolvimento e a inclusão de todos os indivíduos.

[20] Acervo digital particular: Genercy Maria da Costa Moraes – Especialização Gênero e Diversidade na Escola.

Para a Atividade Final da Unidade III sugeriu, a partir do referencial dos conteúdos trabalhados, elaborar um jogo (tabuleiro, peças, cartas...) adequado para ser utilizado na escola a fim de discutir o tema Diversidade. A cursita partiu de uma adaptação do jogo *Quem sabe, sabe...*, disponível no mercado de consumo e elaborou para o material didático escolar um jogo de cartas denominado: Quem sabe, sabe! Diversidade[21] – composto por trinta cartas com *design* específico para frente e outro para o verso. Contendo, no verso, perguntas e respostas pertinentes e reflexivas sobre diversidade referentes ao preconceito e discriminação e, no rodapé do verso contendo dicas para auxiliar nas respostas e, numeração de pontos. Compõe-se também, a tabela para marcação da pontuação e folha de instruções para a dinâmica do jogo.

3.2 Atividades Avaliativas – Disciplina Gênero

O módulo da disciplina de Gênero visou introduzir o conceito de gênero enquanto ferramenta para o conhecimento do mundo social. Partindo do pressuposto de que cada cultura é geradora de percepções, concepções, valores e significados sobre corpo, sexualidade e sobre as diferenças sexuais. Os estudos da Unidade I - Gênero e Reprodução Social e, da Unidade II - Gênero no Cotidiano Escolar - propuseram incitar a reflexão sobre gênero enquanto um operador cultural que organiza nossa sociedade e também como um esquema perceptivo a partir do qual desigualdades e assimetrias são geradas e reproduzidas socialmente.

Propôs também, formular concepções nas possibilidades de desconstruir noções prévias e conceitos sobre as diferenças que constituem "homens" e "mulheres", masculinidades e feminilidades, compreendendo que longe de elas serem consideradas um dado "natural", são fundamentadas historicamente por esferas sociais específicas, discursos e categorias presentes em nossa sociedade. Para Louro (1997, p. 32) "A desconstrução sugere que se busquem os processos e as condições que estabeleceram os termos da polaridade. Supõe que se historicize a polaridade e a hierarquia nela implícita."

Para tanto, os conteúdos abarcaram: a história e o surgimento do conceito de gênero e sua relação com o movimento feminista; a organização social e cultural de gênero em nossa sociedade; a formação das desigualdades e assimetrias de gênero e sua incidência em diversas esferas de nossa experiência, a saber: a socialização infantil e adolescente; a identidade social de indivíduos e grupos e de como estas diferenças estão organizadas na família, na escola, na vida social e política e se reproduzem socialmente sob a forma de desigualdades e preconceitos. Em face de:

> O processo de socialização na infância e na adolescência é fundamental para a construção da identidade de gênero. E a escola tem grande responsabilidade no processo de formação de futuros cidadãos e cidadãs, ao desnaturalizar e desconstruir as diferenças de gênero, questionando as desigualdades daí decorrentes[22].

Para a Atividade Final da Unidade I - Gênero e Reprodução Social – teve como proposta - Analisando e debatendo a mídia - primeiramente, orientou observação nas propagandas de TV e destacar pelo menos duas que vendam produtos que usem o apelo ao corpo e a sexualidade. Em

[21] Acervo digital particular: Genercy Maria da Costa Moraes – Especialização Gênero e Diversidade na Escola.

[22] Gênero e Diversidade na Escola – Formação de Professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Livro de Conteúdo – Versão 2009 – Rio de Janeiro – CEPESC; Brasília: SPM, 2009. Módulo II: Gênero – Conceito de Gênero. 2009, p. 59.

seguida fazer uma descrição sucinta destes comerciais, analisando os produtos vendidos, verbos e adjetivos usados para se referir ao gênero. A cursista elaborou e organizou os dados da atividade em forma de tabela e discorreu sobre os mesmos, definidos pelos tópicos: Produto vendido; A qual gênero está relacionado? Como a mulher é retratada? Como o homem é retratado? Qual o padrão de beleza presente? Selecionou-se via web duas propagandas cujo objeto comercial é o carro/automóvel: Modelos Nuas Formam Carro em Comercial[23]; *Chevrolet* Onix: o Carro Feito para os Dias de Hoje[24].

Para a Atividade Final da Unidade II – Gênero no Cotidiano Escolar, com a finalidade de abordar o conteúdo - Discriminação de gênero e práticas pedagógicas não discriminatórias - propôs-se ao cursista pensar em abordagem de gênero adequada a sua realidade e contexto profissional e promover uma dinâmica, devendo, além da criatividade e esforço, utilizar de algum recurso para funcionar como disparador do debate. Dentre os recursos indicados, optou-se por utilizar imagens por ser um subsídio que estabelece estreita relação com as artes visuais, uma vez que atividade deveria adequar à realidade e ao interesse de cada cursista.

Assim tornou-se de suma importância buscar estabelecer discussões e interações no espaço de trabalho, sendo esse priorizado pelas práticas artísticas em desenho e pintura, um local em que o uso da imagem é bastante evidente servindo-se de subsídio para interpretações e contextualizações de acordo com sua representatividade. Com isso, estruturou-se um plano de intervenção didática objetivando desenvolver um trabalho integrado de observação das imagens e, consequentemente uma análise reflexiva entre as/os participantes das aulas de desenho e pintura no espaço de artes visuais – Gené Atelier. A Intervenção didática: discutindo gênero em sala de aula recebeu o título: Que imagem é esta?[25]

A idealização em realizar um plano de intervenção didática através de uma dinâmica surgiu de forma a "proporcionar aos participantes um enfoque autorreflexivo que propõe inúmeros questionamentos acerca das nossas relações com as imagens", assim descreve (NUNES, 2010, p. 47):

> Diante disso, questionar as artes visuais nas escolas é algo essencial para uma ressignificação de novos olhares sociais. E também, para que questões presentes no cotidiano dos alunos, como raça, etnia, gênero e sexualidade, estejam nos focos dos planejamentos e das discussões em sala de aula, procurando desvelar as práticas e estratégias discursivas vinculadas às manifestações da cultura visual. As reflexões sobre as imagens no cenário social atual ganharam impulso e importância, sendo descontextualizada a falta de problematizações nessa área (Idem).

Para a avaliação, juntamente ao plano de intervenção didática, a cursista apresentou o relatório com as considerações de cada participante sobre a imagem selecionada por ele, bem como apresentou registros fotográficos da realização do plano.

---

[23] Comercial de carro na Rússia by Propaganda da Hora 1,243 views, Thumbnail 6:53 - 22/07/2013.
Disponível em: < www.youtube.com/watch?v=MJugdZu88z0 > acesso em 15/05/2014.

[24] Vídeo enviado por Chevrolet Brasil- 28/04/2014.
Disponível em: < www.youtube.com/watch?v=h5uTb_df6Jo > acesso em 15/05/2014.

[25] Acervo digital particular: Genercy Maria da Costa Moraes – Especialização Gênero e Diversidade na Escola.

3.3 Atividades Avaliativas – Disciplina Sexualidade e Orientação sexual

No módulo da disciplina Sexualidade e Orientação sexual, o curso propôs trabalhar com conteúdos que cruzem conceitos de gênero e identidades de gênero, direitos humanos, sexualidades, homoerotismo, violência e discriminação em virtude de homofobia, lesbofobia, bifobia, transfobia e travestifobia em contextos importantes como na família e na escola. Haja vista, os estudos sobre gênero e sexualidades foram marcados ao longo dos anos pela articulação com os movimentos sociais e pela aproximação de diversas disciplinas e inúmeras correntes teóricas das ciências humanas.

A integração de uma visão crítica e humanista nos campos do conhecimento da Ciência do Direito e a Educação, obtida a partir do diálogo com a Antropologia, a Sociologia, a Ciência, Política e a História, informa e influencia a atuação de sujeitos centrais na tomada de decisões judiciais, na formulação de legislação e políticas públicas voltadas à promoção e ao acesso aos direitos humanos no campo da sexualidade, particularmente de populações com características de grupo vulneráveis à violência, à discriminação e agravos na saúde sexual e reprodutiva. "Assim, são indispensáveis estudos mais aprofundados e abrangentes que contribuam criticamente para a tessitura de articulações políticas e a construção de pedagogias" (JUNQUEIRA, 2009), a educação tem um papel central nestas questões e, portanto "a escola requer, entre outras coisas, pedagogias, posturas e arranjos institucionais eficazes para abalarem estruturas e mecanismos de (re)produção das desigualdades e das relações de forças". Ainda, atenta para desenvolver um "trabalho voltado a problematizar e a subverter a homofobia (e outras concepções preconceituosas e práticas discriminatórias)":

> O preconceito, a discriminação e a violência que, na escola, atingem gays, lésbicas e bissexuais e lhes restringem direitos básicos de cidadania, se agravam em relação a travestis e a transexuais. Essas pessoas, ao construírem seus corpos, suas maneiras de ser, expressar-se e agir, não podem passar incógnitas. Por isso, não raro, ficam sujeitas às piores formas de desprezo, abuso e violência. Não por acaso, diversas pesquisas têm revelado que as travestis constituem a parcela com maiores dificuldades de permanência na escola de inserção no mercado de trabalho em função do preconceito e da discriminação sistemática a que estão submetidas (JUNQUEIRA, 2009, *apud* PARKER, 2000; PERES, 2004, p. 33).

Com efeito, "os profissionais da educação, ainda não contam com suficientes diretrizes e instrumentos adequados para enfrentar os desafios relacionados aos direitos sexuais e à diversidade sexual". Pesquisas apontam haver um grande número de profissionais que declaram "não saber como agir quando um estudante é agredido por parecer ou afirmar ser homossexual, bissexual ou transgênero (Idem)."

Para Atividade Avaliativa I: Violação dos Direitos Humanos em Notícia[26] - a fim de averiguar o quanto o preconceito e a discriminação são arraigados em nosso país propôs-se uma atividade de pesquisa em jornais, revistas e noticiário televisivo com situação de discriminação e/ou violência contra Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. Incluíram-se na pesquisa, um recorte noticiário de jornal impresso, dados, referências e texto descrito discutindo a questão da Homofobia e os Direitos Humanos. De acordo com as instruções, a atividade foi elaborada a partir de noticiários via *web* pautando recortes de fatos ocorridos no território nacional de tempo atual. A cursista formulou comentários pessoais, porém fundamentados por conceitos teóricos.

26 Acervo digital particular: Genercy Maria da Costa Moraes – Especialização Gênero e Diversidade na Escola.

Ainda, na referida Unidade e para o fechamento propôs-se uma dinâmica adequada à realidade e contexto profissional da/o cursista, através de uma intervenção didática sobre temáticas estudadas de assuntos abordados desde os comportamentos atribuídos aos gêneros, habilidades e profissões, crenças sobre papéis e a subversão dos mesmos, as desigualdades, a divisão sexual do trabalho. A partir de uma reflexão, a cursista elaborou um plano denominado Intervenção Didática: Gênero - Voto feminino: "um elemento estético nas eleições"27. Em face dos referidos estudos observou-se a relevância do movimento feminista na busca pelo fortalecimento na construção de identidades e atuações em diversas esferas:

> Historicamente, o espaço público era restrito aos homens como cidadãos, tendo sido as mulheres dele excluídas durante muitos séculos, confinadas ao mundo doméstico. Em várias sociedades, há uma divisão do trabalho entre homens e mulheres. Chamamos isso, de divisão sexual do trabalho. Essa tradicional divisão do trabalho entre os sexos tem sido, contudo, duramente criticada e transformada. Podemos perceber este fato através da análise das mudanças ocorridas em três setores, antes eminentemente masculinos, como o mercado de trabalho, a escolarização e a participação política. A crescente participação feminina nas atividades econômicas, políticas, legislativas tem sido fruto de considerável esforço de luta do movimento feminista (GDE, 2014, p. 1)[28].

O plano de intervenção justificou a luta das mulheres e objetivou apresentar através do material didático pedagógico devidamente preparado a historicidade da conquista da mulher pelo direito de votar e ser votada:

> Quanto à participação político-social no Brasil, as mulheres só tiveram acesso ao voto em 1932, por incansável militância do movimento sufragista feminino, nas primeiras décadas do século XX, liderado pela bióloga paulista **Bertha Lutz**. As primeiras mulheres foram eleitas para o parlamento em 1933. De lá pra cá, a necessidade de igualdade de oportunidades sociais para participar ativamente da vida pública impõe-se como um direito inalienável das mulheres. Discute-se hoje, no interior dos partidos políticos e na sociedade mais ampla, a proposta de cotas para mulheres no intuito de garantir certa representatividade política feminina no Poder Legislativo e no Executivo (GDE, 2014, p. 3)[29].

Para a aplicação do plano de intervenção contou com a parceria da UEG - Unidade Universitária de Quirinópolis e o apoio da coordenadora do curso de Pedagogia contribuindo assim com as estudantes do 8º ano do referido curso. O material didático pedagógico consistiu em: Plano de Intervenção Didática; PPs 1 - Narrativa Visual Imagética; PPs 2 - Linha do tempo - voto feminino, bem como outros materiais de produção visual e equipamentos tecnológicos necessários para o momento em sala de aula. A cursista apresentou termos textuais dos desdobramentos da atividade e registros imagéticos da realização.

3.4 Atividades Avaliativas – Disciplina Relações Étnico-raciais

A abordagem do módulo sobre as relações étnico-raciais visou discutir, identificar e analisar a desigualdade étnico-racial presente na sociedade e sua manifestação no currículo e contextos

---

27 Idem.

[28] Formação de Professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. CURSO GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA MÓDULO 2 - GÊNERO | unidade 1 | TEXTO 5
Diferenças de gênero na organização social da vida pública e da vida privada.

[29] Formação de Professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. CURSO GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA MÓDULO 2 - GÊNERO | unidade 1 | TEXTO 5
Diferenças de gênero na organização social da vida pública e da vida privada.

escolares. E, também discutir as ideias e os contextos hostis à diversidade étnico-racial, propondo a afirmação das diferenças para o reconhecimento das necessidades e expectativas históricas, culturais e sociais diferenciadas. Para tanto objetivou introduzir uma abordagem sócio-histórica da constituição das relações étnico-raciais conforme constituídas no Brasil e aprofundar o conhecimento de categorias conceituais fundamentais para pensar as relações étnico-raciais, tais como raça, racismo, preconceito, discriminação, etnicidade e demais.

Não menos importante identificar linguagens e conteúdos etnocêntricos, eurocêntricos, preconceituosos ou racistas nos currículos, nos livros didáticos, na escolha de datas comemorativas, na estrutura física da escola e no conjunto de relações estabelecidas no espaço escolar. E, também entender o sentido e necessidade da efetivação de uma escola para todas/os, uma escola plural que respeite, valorize e promova a diversidade cultural e humana.

Os estudos apontaram para a necessidade de compreender os materiais didáticos e o trabalho docente à luz da legislação vigente sobre igualdade étnico-racial: Lei 10.639/2003 e sua mais recente alteração (Lei 11.465/2005), bem como os referenciais curriculares para a diversidade, a exemplo do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI). Assim, foram tratados os assuntos das questões sócio históricas, conceituais e legislação; a questão da educação indígena no Brasil e sobre a diversidade étnico-racial nas escolas:

> Se queremos que a escola se efetive como um direito social, precisamos garantir igualdade de oportunidades, de acesso ao conhecimento, de valorização da cultura e dos saberes sociais a toda comunidade escolar. A cultura negra é uma delas. A diversidade étnica e racial e as diferentes formas como ela tem sido trabalhada têm de ser discutidas com todos os sujeitos da educação, porém, para que se supre o racismo e a discriminação racial, muitas vezes, a escola terá de adotar estratégias específicas. Para tal, os processos de formação inicial e em serviço de professores deverão incluir esse debate, apresentar alternativas pedagógicas, tais como: literatura, história, geografia, política, arte, memória, também na perspectiva do povo negro (GOMES, 2006, p. 36).

Após as discussões e interações, o módulo propôs duas atividades avaliativas sobre o assunto, com a realização das mesmas ocorreu o fechamento das temáticas articuladas da disciplina de Gênero e Diversidade.

A Avaliação I consistiu na elaboração de uma reportagem/artigo de opinião sobre um evento do cotidiano da cursista e, sobretudo de cunho noticiário relacionado com a proposta: A diversidade Étnico Racial no Brasil e a questão do preconceito nas escolas. Para a elaboração da atividade denominada - Reportagem - Noite Cultural[30], a cursista apropriou-se do recente lançamento do livro volume II sobre a história de Quirinópolis, que contém um capítulo específico: Os Afrodescendentes em Quirinópolis – da presença pioneira aos remanescentes Vitorinos - da pesquisadora e organizadora do livro Maria da Felicidade Alves Urzedo[31]. O artigo "reportagem" procurou informar e incentivar as/os educadoras/es a utilizar o livro nas atividades de sala de aula das escolas municipais.

---

[30] Acervo digital particular: Genercy Maria da Costa Moraes – Especialização Gênero e Diversidade na Escola.

[31] Professora mestra em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia/MG; professora aposentada pela Rede Estadual de Ensino de Goiás; coordenadora pedagógica da Faculdade Quirinópolis desde 2005. Autora de livros e artigos científicos publicados e, organizadora do volume I, II e II da obra Quirinópolis - Mãos e Olhares Diferentes.

Em seguida, a Avaliação II propôs uma abordagem para se trabalhar na escola com diversas linguagens: uma música; um filme; uma charge; uma poesia; uma reportagem (atual/do ano) e uma fotografia. Linguagens que fazem parte do cotidiano da nossa sociedade e tem um excelente potencial educativo: Trabalhando com as diversas linguagens[32], acentuou como critérios para a avaliação, a criatividade, originalidade, pesquisa e exploração do material e aplicabilidade.

De fato, a referida atividade exigiu um vasto repertório com abrangência de conhecimento em diversas áreas e de prática pedagógica na sala de aula nas diversas séries do ensino/prendizagem. Após minuciosa pesquisa e seleção dos temas, as estratégias metodológicas das proposições das linguagens apresentaram-se da seguinte forma:

1) Música - abordagem em três momentos: 1º- apresentação da música selecionada: letra e voz; 2º- apresentação dos dados biográficos da intérprete musical/cantora e compositor; 3º- roda de conversa: reflexão/interpretação/discussão.

2) Filme - dinâmica em quatro momentos: 1º- sessão pipoca, visualização do filme selecionado; 2º- formação dos GTs e orientação para produção textual a partir do texto impresso sobre a resenha do filme; 3º- desenvolvimento de um artigo de opinião utilizando palavras-chave a partir dos grifos sublinhados no texto; 4º- apresentação do artigo elaborado e leitura pelo interlocutor do grupo.

3) Charge - abordagem em quatro momentos: 1º- apreciação da charge selecionada, percepção visual e mental; 2º- interpretação crítica e comunicação oral; 3º- elaboração de um desenho com característica humorística que expressa qualquer tipo de manifestação discriminatória no cotidiano da escola; 4º- exposição dos desenhos.

4) Poesia - abordagem em quatro momentos: 1º- leitura do texto informativo sobre a mulher negra e a poesia como instrumento da reafirmação de gênero e etnia; 2º- apresentação da poesia selecionada seguida da leitura; 3º- destacar no texto da poesia palavras-chave condizentes com a proposta; 4º- construção e elaboração de um gráfico para palavras cruzadas simples com destaque central/vertical o título da poesia.

5) Reportagem - abordagem em quatro momentos: 1º- apresentação e leitura da reportagem selecionada; 2º- discussão sobre as questões da discriminação racial imbricadas aos direitos humanos; 3º- entrevista com um profissional na área jurídica que possa opinar sobre a referida reportagem e, que aponte a condição legal na apuração dos fatos e apresente seu parecer dentro dos termos da lei que orienta e determina "crime racista" e violação dos direitos humanos em prol da democracia; 4º- relatório da entrevista contendo data e hora, os dados pessoais do entrevistado, fotografia, perguntas e respostas.

6) Fotografia selecionada histórico/documental - estudos em três momentos: 1º- apresentação/observação da imagem fotográfica; 2º- análise descritiva dos elementos compositivos (iconografia) e análise perceptiva e lógica dos fatos ocorridos no tempo/espaço do contexto sociocultural dos envolvidos (iconologia); 3º- resumo sintético iconográfico e iconológico da fotografia.

4 CONCLUSÃO

A elaboração do presente trabalho permite contribuir com as/os professoras/es em formação e demais profissionais da educação, responsáveis pela construção social dos educandos, a

[32] Acervo digital particular: Genercy Maria da Costa Moraes – Especialização Gênero e Diversidade na Escola.

fortalecerem o papel que exercem como promotores de cultura, sobretudo, no que diz respeito a garantia dos direitos humanos, da equidade étnico racial, de gênero e valorização da diversidade no enfrentamento ao preconceito e discriminação. A inserção de atividades na sala de aula com propostas e conteúdos que promovem a valorização das diversidades, com certeza contribuem para que a escola seja um espaço promissor de respeito e combate à intolerância. A finalidade das atividades desenvolvidas para critérios de avaliação individual da cursita pretende elucidar sobre o que ensinar/aprender para garantir o desenvolvimento humano e como tratar a diversidade para formação de uma sociedade mais justa, igualitária e livre de preconceitos.

As estratégias pedagógicas aliadas à produção de materiais didáticos de apoio contidos nas propostas das atividades realizadas durante o curso foram desenvolvidas com observação atenciosa dos enunciados, bem como seguindo os critérios para a avaliação tais como criatividade, originalidade, pesquisa e exploração do material e aplicabilidade. Em face dos conhecimentos prévios e aquisição de novos juntamente ao esforço para elaboração e realização das atividades avaliativas, a cursista correspondeu às expectativas recebendo por todas elas avaliação máxima nos quesitos qualitativos e quantitativos estabelecidos, além dos eloquentes elogios do avaliador. Assim, acredita-se que todas as atividades apresentadas sequencialmente nesse trabalho são subsídios fundamentais para o exercício das práticas pedagógicas nas escolas e, ou em qualquer outro espaço que se possa valorizar a diversidade presente na sociedade.

5 REFERÊNCIAS

CURSO GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA - Formação de Professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. **Diferenças de gênero na organização social da vida pública e da vida privada**. Módulo 2 - Gênero | Unidade 1 | Texto 5.

DEPRESBITERIS, Léa. **Avaliação educacional em três atos.** 3ª Ed. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2004.

GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA – Formação de Professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. **Conceito de gênero.** Livro de Conteúdo – Versão 2009 – Rio de Janeiro – CEPESC; Brasília: SPM, 2009. Módulo II: Gênero.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo : diversidade e currículo**; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf >acesso em 06/08/2015.

_____. **Diversidade Cultural, currículo e questão racial, - desafios para a prática pedagógica.** Educação como prática da diferença. ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2006.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliar: respeitar primeiro, educar depois.** Porto Alegre: Mediação, 2010. (2. ed. Atual. Ortog.)

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Homofobia nas Escolas: um problema de todos.** Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas / Rogério Diniz Junqueira (organizador). – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

LKUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação -** Uma **perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

NUNES, Luciana Borre. **As imagens que invadem a sala de aula: reflexões sobre a cultura visual** – Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2010.

ESTUDO BIBLIOGRÁFICO SOBRE A REFORMULAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS E REESTRUTURAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES

Capanema, José Ricardo Gouveia[33]
UEG-Quirinópolis capanema.bio@hotmail.com
Juliana Mereles de Souza[2]
UEG-Quirinópolis juliana.senacquirinopolis@gmail.com

RESUMO: O objetivo desse artigo é fomentar o debate sobre a formação de professores no centro e sudoeste goiano, com relação ao processo formativo dos mesmos sob o ponto de vista da reformulação de políticas formativas, de modo que as considerações aqui elencadas sirvam de apoio nos debates universitários sobre o tema. A questão que norteia esta problemática é verificar se as bases nas quais estão alicerçadas as políticas formativas atendem às necessidades de tal fim na atualidade. Coloca-se como hipótese, a necessidade de uma reestruturação de diretrizes curriculares para tal fim. Trata-se de um estudo exploratório, revisional bibliográfico e qualitativo sobre o tema. Espera-se como resultado a ampliação do debate sobre as políticas formativas em nossa região polo.

Palavras-chave: Educação. Formação de professores. Currículo.

1 INTRODUÇÃO

A discussão sobre políticas de formação de professores, evoca dois movimentos que se entrelaçam de forma contraditória na realidade atual: o movimento dos educadores e sua trajetória em prol da reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação e o processo de definição das políticas públicas no campo da educação, que tem nos Referenciais Curriculares para Formação de Professores (1999).

A formação intelectual e a formação de competências dos professores, não podem ser deixadas de lado como se fossem um assunto paralelo da educação. Quando os governantes incentivam os educadores a fazer novos cursos de aperfeiçoamento conforme políticas públicas pré-

[33] Formado em Ciências Biológicas pela UEMG – Universidade Estadual de Minas Gerais, Pós-graduado em Analise e Gestão Ambiental pela FUNCER, aluno Especial do Curso de Mestrado pelo IFGoiano – Unidade Rio Verde, Aluno do Curso de Especialização em Educação para as Ciências e Humanidades.

[2] Formada em Pedagogia pela UEMG – Universidade Estadual de Minas Gerais, Pós-graduado em Pós-Graduação em Metodologia do Ensino Fundamental pela UFG - Universidade Federal de Goiás, Pós-Graduação em Docência em Educação Profissional pela Faculdade Senac. Atualmente gerente/diretor do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial Senac, Unidade de Quirinópolis-GO. Aluna do Curso de Especialização em Educação para as Ciências e Humanidades.

estabelecidas, nem todos os educadores estão em condições de cursar tais propostas, por não haver possibilidade legal em alguns casos de ausentar-se da sala de aula.

Tais matizes, evidenciam, portanto, o processo de flexibilização curricular em curso tendo em vista a adequação do ensino às novas demandas oriundas do processo de reestruturação produtiva, passando pelos diferentes países, objetivando adequar os currículos aos novos perfis profissionais resultantes dessas modificações políticas, econômicas e sociais da era global.

A esse respeito, Catani (et al., 2001, p. 69) alerta para os riscos deste ideário da flexibilização curricular, pois tais "dinâmicas certamente 'naturalizam' o espaço universitário como campo de formação profissional em detrimento de processos mais amplos reduzindo, sobretudo, o papel das universidades".

A fim de se repensar inicialmente tal problemática, tratarei de alguns dos aspectos correlatos ao tema da formação curricular.

2 FORMAÇÃO CURRICULAR

A formação curricular na educação tem vivido muitos desafios, e talvez por isso, vários são os estudos nesta área, de modo que devemos nos ater às questões fundamentais como a formação do profissional em educação e às políticas públicas que norteiam seu funcionamento.

As concepções que norteiam as mudanças da reforma educativa vem sendo questionadas pelo movimento dos educadores desde o final da década de 1970, quando o processo de democratização da sociedade passa a colocar novas exigências para a melhoria da educação básica e para a formação dos professores.

> Em contraposição ao caráter tecnicista e conteudista que vem caracterizando as políticas de formação dos professores para a escola básica em nosso pais. Tem, na concepção de base comum nacional, em oposição à concepção de currículo mínimo, o instrumento que marca a resistências às políticas de aligeiramento, fragilização e degradação da formação e da profissão do magistério (FREITAS, 1992, p. 90 - 91).

Em posse deste comentário, observa-se o que o Governo Federal está promovendo para a Educação Básica no Brasil, fez diminuir fomento à formação dos professores e aumentar as atividades burocráticas da profissão, de modo que torna-se difícil dedicar-se à melhoria da qualidade de sua atuação em sala de aula, dada não só a exiguidade de tempo para esse desenvolvimento, mas também a falta de subsídios formativos como melhoria salarial, maior incentivo e recursos na escola e a dedicação exclusiva.

Deste modo, os seus planejamentos em muitos casos ficam a desejar quanto à sua qualidade; com a redução das unidades curriculares, os professores gastarão menor tempo para a formação dos educandos, como é o caso do "Normal Superior" sendo um paliativo para suprir a falta de professores no mercado de trabalho, mas, estes professores que estão chegando ao mercado, nem sempre possuem a qualificação necessária para laborar em sala de aula, mesmo tendo desenvolvido uma carga horária de estágio de 400 horas, que é uma carga horaria satisfatória para a prática, havendo reclamações também de que é insuficiente o conhecimento para lidar com a educação básica.

Nem sempre a área de educação é um setor muito atrativo para os governantes, sendo considerado por muitos um gasto dispendioso para os cofres públicos.

> Anteriormente, referimo-nos à presença destas concepções no documento da professora Guiomar Namo de Mello, conselheira do CNE, no qual estão presentes as concepções de sociedade em educação que fundamentam as políticas atuais evidenciando a subordinação do nosso país aos princípios das reformas educativas exigidas pelos organismos internacionais, analisadas por Warde, Fonseca e Torres (1996). Ali estão presentes as referências e as bases para a políticas de formação de professores que vem sendo, e serão, implementadas em nossos país, um formação organizada para desenvolver um professor com as competências para solucionar os problemas da prática, destituído da reflexão teórica sobre os condicionantes histórico, políticos e sociais que explicam tais problemas, um "prático" magistério (FREITAS, 1992, p. 94).

Noutro lugar, se lê: "Configura-se o descompromisso do Estado para com o financiamento da educação para todos, em todos os níveis, revelando a subordinação do nosso país às exigências do Banco Mundial e à lógica do mercado" (FREITAS, ANO, p. 3). Em posse desta citação podemos esclarecer muito bem como se comportam os governantes com ralação à educação e a qualificação dos profissionais da educação. De modo geral os investimentos no país estão atrelados aos resultados obtidos na educação, os órgãos internacionais nem sempre consegue investigar in loco o que acontece na realidade quanto aos reais resultados de nossa educação. Então, de modo geral, só se analisam os números e com isso os governantes podem alterar os números com relação à educação, ou de modo mais sutil tornar as políticas educacionais maleáveis quanto aos resultados, deste modo os parâmetros serão alcançados de modo satisfatório para ambos os lados evidenciando a subordinação de nosso país aos princípios das reformas educativas exigidas pelos organismos internacionais (WARDE; TORRES, 1996).

Outra forma com a qual que os professores são pressionados é na forma de avaliações. Em análise, o IDEB é um índice que combina desempenho padronizado nas provas nacionais (SAEB e Prova Brasil) com aprovação. Tendo dados disponíveis, pode ser aplicado a redes de ensino. Com uma escala que varia de 0 a 10, seria uma expressão de dois resultados desejáveis em um sistema de ensino: aprovação e proficiência. Sua principal utilidade seria contribuir para o monitoramento dos sistemas de ensino, subsidiando, portanto, políticas tanto de financiamento quanto para a avaliação de iniciativas de diversas ordens.

Em síntese, pode-se concordar que tal desenvolvimento contribui para o monitoramento de resultados, ainda que seja prisioneiro dos limites que os testes de proficiência apresentam. Primeiramente, no que se refere à abrangência disciplinar (é mais fácil, medir resultados em matemática e linguagem do que em outras disciplinas igualmente importantes), a limitações resultantes de procedimentos de aplicação (a possibilidade de fraudes é sempre uma preocupação difícil de limitar) e, mais complicado, à possibilidade de se reduzir a educação a processos de "preparação para os testes".

Desta forma quem sai perdendo são os cidadãos que necessitam de uma educação igualitária, não excludente portanto, e de qualidade, para que possam desenvolver as suas atividades de forma sustentável.

Quando esses professores são qualificados apenas pela metade não conseguem alcançar os seus objetivos com; deste modo os parâmetros curriculares abarrotam os profissionais da educação que vão trabalhar uma carga de conteúdo muito extensa e não sobrará tempo para se trabalhar o raciocínio lógico dos alunos, onde alguns assuntos até fogem à realidade dos desses (RAIMANN, 2014).

Desse modo, procurou-se nesse segundo tópico abordar alguns pontos da problemática da formação se professores; passa-se a seguir a um aspectos específico desta que é a formação intelectual.

3 FORMAÇÃO INTELECTUAL

Segundo alguns autores, como Giroux, a formação intelectual dos profissionais da educação não vem sendo valorizada como deveria.

> As racionalidades tecnocráticas e instrumentais também operam dentro do próprio campo de ensino, e desempenham um papel cada vez maior na redução da autonomia do professor com respeito ao desenvolvimento e planejamento curricular e o julgamento e implementação de instrução em sala de aula. Isto é bastante evidente na proliferação do que tem se chamado pacotes curriculares "à prova de professor (GIROUX, 1997, p. 160).

Aqui Giroux evidencia que os professores não tem a liberdade de planejar suas aulas os conteúdos que serão abordados durante o ano são entregue no início do anos letivo já definidos, os quais os professores cumprem desenvolvendo em sala de aula. A falta de flexibilização e autonomia do educador fica restrita às diretrizes de políticas públicas, nem sempre favoráveis à sua prática.

O Brasil é um país de dimensões continentais não podemos generalizar o conhecimento ou os modos de se trabalhar a educação. Cada região apresenta as suas peculiaridades, desta forma, não podemos trabalhar todos da mesma forma, temos que ter a necessidade de planejar o nosso currículo de acordo com as necessidades locais. Quando o governo envia a matriz curricular a ser trabalhada, quase sempre, está sendo enviado ao educador aqueles conteúdos metodológicos engessados, o que restringe o trabalho do docente à “pensadores” que julgam ser o ideal a ser trabalhado.

Desta forma, a educação trabalhada em uma região dentro do mesmo Estado, não deve ser trabalhada de forma igualitária. Pode-se afirmar isso observando no Estado de Goiás, a região Sudoeste que não pode ser comparada com a região norte do Estado. A forma de se trabalhar na região Sudoeste é diferente da região Norte. Outro detalhe a ser observado é a cultura regional e o conhecimento empírico. Os trabalhos desenvolvidos na área urbana, talvez não sirvam para a área rural e vice-versa; o modo de se trabalhar na educação regular não deve ser comparado com a técnica, particular, EJA, por vários motivos, principalmente levando em consideração a dificuldade que os alunos apresentam, onde cada um tem o seu tempo de aprendizado.

As formações intelectuais dos professores devem ser levadas em consideração para que eles possam desenvolver ao máximo o aproveitamento em sala de aula.

> Existe uma necessidade de defender as escolas como instituições essenciais para a manutenção e desenvolvimento de uma democracia crítica, e também para a defesa dos professores como intelectuais transformadores que combinam a reflexão e prática acadêmica a serviço da educação dos estudantes para que sejam cidadãos reflexivos e ativos (GIROUX, 1997, p. 158).

Esta sim seria uma escola ideal onde os professores poderiam desenvolver a reflexão do conhecimento e com isso alcançar o objetivo que toda a educação almeja que é a formação de um cidadão crítico e participativo em uma sociedade justa e igualitária a todas as etnias. Para Giroux (1997, p. 158): “Os intelectuais transformadores precisam desenvolver um discurso que una a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade, de forma que os educadores sociais reconheçam que podem promover mudanças”.

Os educadores mesmo com toda esta manobra política contra as suas atividades, lutam para que o conhecimento e a capacidade de raciocínio lógico para uma sociedade justa, continua sendo feita, mesmo em uma profissão que não é reconhecida como deveria, enfrentamos vários desafios para que possamos atingir esses objetivos, como Giroux (1997) diz não podemos desistir de lutar pela qualidade do ensino e lutar pelas mudanças que pode ajudar alcançar esses objetivos.

Além da formação intelectual, nota-se outro gargalo formativo que é a formação por competência, o qual se vai tratar a seguir.

4 FORMAÇÃO POR COMPETÊNCIA

Para que as metas que norteiam a educação sejam cumpridas não podemos deixar de lado o aprendizado, onde começa no Ensino Superior e continua na Formação Continuada.

> [...] cabe à educação de qualidade a formação de capital humano eficiente para o mercado. Apresentam-se, no entanto, como diversas as formas de essa vinculação ser estabelecida e mantida, os mecanismos de controle constituídos, em virtude das novas exigências do mundo do trabalho e das mudanças sociais e culturais em curso (DIAS; LOPES, 2003, p. 1156).

Segundo Dias e Lopes (2003), este capital humano deve ser formado com o máximo de eficiência, de modo que possa ocupar as vagas de trabalho de um mercado cada vez mais exigente e multifuncional que são exigidos, sem esquecer que mesmo um Estado onde não há de flexibilidade para que se trabalhe o raciocínio do aluno, havendo espaço apenas ao tecnicismo, o profissional deve saber lidar com esta necessidade. Portanto este deve saber articular para atingir os objetivos da educação.

Os educadores também necessitam lidar com uma gama de culturas em sala de aula, e também alunos com deficiências e transtornos múltiplos, o que exige deles, competências e habilidades nem sempre bem formadas. O Brasil sendo um país multicultural, reque dos professores, saber lidar com essas necessidades e como articular uma aula não discriminando ou excluindo o aluno, trabalhando a inclusão para isso, é evidente a qualificação do docente. Isto está muito bem explicado no texto de Dias e Lopes.

> Em que pese toda a dificuldade de conceituar competências, estas são definidas claramente nos documentos ministeriais para a formação de professores como a 'capacidade de mobilizar múltiplos recursos, entre os quais os conhecimentos teóricos e experienciais da vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho' (DIAS; LOPES, 2003, p. 1156).

Neste caso podemos acrescentar a necessidade da formação continuada, no âmbito da teoria curricular, visando desconstruir essa estreita relação entre currículo por competências e qualidade do trabalho docente.

Esta formação continuada se faz necessária, pois os currículos dos ensinos superiores estão um tanto defasados, não atende as necessidade do atual mercado de trabalho e quando o profissional inicia as suas atividades encontra muita dificuldade no desenvolvimento de sua profissão, se sentindo obrigado a entrar na formação continuada, que são as especializações, para se manter no mercado de trabalho.

> A formação por competências tem sido elemento fundamental em um número significativo de reformas curriculares, nos mais variados níveis e modalidades de ensino em diversos países. Por esse mecanismo, busca-se a redefinição do processo de formação contínua dos professores em torno de sua profissionalização, pautada na concepção de competência profissional (DIAS; LOPES, 2003, p. 1159 - 1160).

À medida que os profissionais se qualificam se tornam cada vez mais eficientes em suas atividades, estudos realizados nos EUA demonstram que a qualificação dos professores se faz necessária, no Brasil o Governo Federal incentiva este tipo de qualificação em várias modalidades, ofertadas aos professores. Nos grandes centros os incentivos estão nas Unidades Federais e para o

interior do país com a criação da Universidade Aberta do Brasil – UAB que qualifica os profissionais da educação na modalidade a distância EaD utilizando as Universidades Federais.

5 CONCLUSÃO

Dentro do exposto, entende-se que há necessidade de reformulação das políticas de formação de professores e reestruturação das matrizes curriculares. Apesar dos diversos fatores abordados neste trabalho, percebe-se que houve um pequeno salto para o progresso produzindo a reflexão necessária para a transição do modelo real para o desejável.

A compreensão das novas configurações postas pelas determinações legais para a formação de professores, ampliará cada vez mais as análises do trabalho docente, tomando a categoria "trabalho", para entendê-la em suas relações contraditórias - como mercadoria e como realização humana produzida historicamente - e em suas articulações com as transformações que ocorrem no campo do trabalho produtivo, com a reestruturação produtiva e a inserção do Brasil no processo de globalização e competitividade internacional.

Portanto compreendemos que através de estudos, pesquisa e mudanças de modelos mentais os educadores serão protagonistas da história da educação, hoje contribuem para a mudança da realidade educacional, fazendo a diferença, aprendendo a aprender, construindo a educação ideal para as futuras gerações.

6 REFERÊNCIAS

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F.; DOURADO, L.F. **Mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil**. In: Reunião Anual da ANPED, 23., 2001, Caxambu. Anais Caxambu, 2001.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1155-1177, dezembro 2003 1159 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a04v2485>. Acesso em: 07 jul 2015.

Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000009>. Acesso em: 07 jul 2015.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Formação de professores no brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação.** Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=HaRsAAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA9&dq=Trajet%C3%B3rias+e+perspectivas+da+forma%C3%A7%C3%A3o+dos+educadores+helena+costa+lopes+de+freitas&ots=GEb9QasogL&sig=4nUCCr1h3G6w_bs-zvqvEPYiiAE#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 07 jul 2015.

FREITAS, Helena Costa Lopes de**. Trajetórias e perspectivas da formação dos educadores,** Enesp, 2005.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais – Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Artes médicas, Porto Alegre, 1997.

HELENA COSTA LOPES DE FREITAS, **Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização,** Educ. Soc. vol.24 no.85 Campinas Dec. 2003 http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302003000400002

MARIÂNGELA GRACIANO (coordenadora). **O plano de desenvolvimento da Educação**, (PDE) – São Paulo: Ação Educativa, 2007. – (Em Questão, v. 4). Disponível em: <http://www.edumat.com.br/wp-content/uploads/2009/04/emquestao4miolo.pdf>. Acesso em: 07 jul 2015.

RAQUEL LAZZARANI LEITE BARBOSA (organizadora). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores,** - UNESP 2004