

CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

Revista

SOLTA A VOZ  
SOLTA A VOZ



Setembro 1999 - ano 8

9

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO  
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO  
COLÉGIO DE APLICAÇÃO**

**REVISTA**

***SOLTA A VOZ – Nº 09***

**ANAIS**

**II ENCONTRO DE EDUCADORES DO ENSINO BÁSICO  
I ENCONTRO DE CONTADORES DE HISTÓRIA DE GOIÁS**

**REALIZAÇÃO:**

**CEPAE/UFG - COLÉGIO DE APLICAÇÃO**

**APOIO:**

UFG(Reitoria, Pró Reitoria de Graduação, Pró Reitoria de Extensão e Cultura, FE, FL, Grupo Gwaya), FUNAPE, SEE/GO, Comissão de Educação da Câmara Municipal de Goiânia, SME, SINTEGO, ADUFG, Comissão de Educação da Assembléia Legislativa de Goiás e UCG

**COMISSÃO ORGANIZADORA:**

Profº Fernando Pereira dos Santos; Profº Alcir Horácio da Silva; Profº Carlos Augusto Monteiro; Profª Francisca Lopes Andrade; Profª Maria José de Araujo França; Profª Marizete Cordeiro Dantas Ribeiro; Profº Newton Freire Murce Filho; profª Silmara Ferreira Antunes; Profª Sirley Aparecida de Souza Martins

**COORDENAÇÃO GERAL:**

**Profª Edvânia Braz Teixeira Rodrigues**

**Goiânia, setembro/99**

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO  
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO  
COLÉGIO DE APLICAÇÃO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS**

**REITORA**

**Profª Drª Milca Severino Pereira**

**VICE-REITOR**

**Profº Dr. Paulo Alcanfor Ximenes**

**PRO-REITORA DE GRADUAÇÃO**

**Profª Iara Barreto**

**PRÓ-REITORA DE EXTENSÃO E CULTURA**

**Profª Ana Luiza Lima Sousa**

**CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO**

**DIRETORA**

**Profª Edvânia Braz Teixeira rodrigues**

**VICE-DIRETORA**

**Profª Lydia Cristina F. Rezende de Medeiros**

**COORDENADORA DE ENSINO PESQUISA E EXTENSÃO**

**Profª Sônia Santana da Costa**

COORDENAÇÃO GERAL  
Profª Edvânia Braz Teixeira Rodrigues

Goiania, setembro de 1994

**APRESENTAÇÃO**

O presente trabalho tem como objetivo apresentar o projeto de criação do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Goiás, bem como os procedimentos adotados para a sua implantação. O projeto foi elaborado em função da necessidade de atender às demandas da comunidade acadêmica da Universidade Federal de Goiás, visando à melhoria da qualidade do ensino e à formação de recursos humanos para o desenvolvimento da sociedade goiana.

**SUMÁRIO**

APRESENTAÇÃO..... 5  
PALESTRAS ..... 13  
MINICURSOS ..... 38  
OFICINAS ..... 50  
COMUNICAÇÕES ..... 55

Constituir-se em escola experimental para os cursos previstos na legislação vigente, bem como para a realização de pesquisas e trabalhos escolares próprios, ajustando-se às exigências legais.

Serviço como campo de estágio superior para os licenciandos e para os alunos do curso de Pedagogia.

O Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Goiás será constituído por cursos de graduação em 1ª e 2ª graus, exceto os cursos da Faculdade de Educação, que serão ministrados em nível de ensino médio e ensino superior.

Em 1994, o Departamento de Educação da Universidade Federal de Goiás, através do Colégio de Aplicação, iniciou o funcionamento do curso de Pedagogia, visando à formação de recursos humanos para o desenvolvimento da sociedade goiana.

## APRESENTAÇÃO

É com grande alegria e satisfação que apresentamos o número nove da revista "Solta a Voz", órgão de divulgação das produções acadêmicas dos professores do CEPAE/UFG - Colégio de Aplicação e da Rede Pública de Ensino em geral. Nesta edição a revista apresenta os Anais do **II ENCONTRO DE EDUCADORES DO ENSINO BÁSICO** e **I ENCONTRO DE CONTADORES DE HISTÓRIAS DE GOIÁS** realizados no período de **02 à 04 de setembro de 1.999**, no Centro de Cultura e Convenções de Goiânia-Go, debatendo o tema: "A construção do Projeto Político - Pedagógico da Escola Pública".

Nesta oportunidade gostaríamos de apresentar ao público do evento um pouco da história de atuação acadêmica do CEPAE.

### UM BREVE HISTÓRICO

O Colégio de Aplicação foi criado pelo Decreto Lei n.º 9.053, de 12 de março de 1.966, e suas atividades tiveram início em março de 1.968, no prédio da Faculdade de Educação/UFG. No bojo da Reforma Universitária ocorrida em 1.968, o Colégio de Aplicação foi agregado à Faculdade de Educação constituindo-se em órgão suplementar.

À época tinha como objetivos:

- Constituir-se em laboratório experimental de técnicas e processos didáticos, visando ao aprimoramento da metodologia de ensino;
- Constituir-se em escola experimental para novos cursos previstos na legislação vigente, bem como para cursos com currículos, métodos e períodos escolares próprios, ajustando-se estes, para fins de validade, às exigências legais;
- Servir como campo de estágio supervisionado para a Licenciatura e para as habilitações do curso de Pedagogia;

O corpo docente do então, Colégio de Aplicação/FE/UFG era constituído por professores da carreira de 1.º e 2.º graus, existindo professores da Faculdade de Educação que também atuavam neste nível de ensino. A partir de 1.980, fruto de uma reivindicação de greve, os professores de 1.º e 2.º graus foram reclassificados para a carreira do magistério superior, por já estarem desempenhando este papel.

Em 1.982 foi criado do Departamento de Estudos Aplicados à Educação da Faculdade de Educação/UFG, composto pelos membros do Colégio de Aplicação, funcionando desta forma até março de 1.994, quando foi criado o Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), através da portaria n.º 0063, do Magnífico Reitor.

## A CRIAÇÃO DO CEPAE

O CEPAE foi criado com a finalidade de realização do ensino, da pesquisa e da extensão, como instrumentos de participação na formação de novos educadores nas diversas áreas de conhecimento, atendendo, pois os diversos cursos de Licenciatura.

A idéia de criação do CEPAE é fruto de intensas discussões no interior da UFG, especificamente nos Seminários de Licenciatura e em debates e estudos que visavam à formação de uma política acadêmica para as Licenciaturas, em especial, no Fórum de Licenciatura, instituído em 1.992.

A definição desta política foi avançando em suas metas e propostas e à medida que os projetos foram sendo pensados, construídos e fortificados pode-se testemunhar a consolidação do papel fundamental do CEPAE, no processo de reflexão, reformulação e fortalecimento das Licenciaturas.

Todo este trabalho foi realizado a partir da seguinte justificativa elaborada pelo Grupo de Trabalho de Reformulação das Licenciaturas:

"A existência de um Colégio dentro de uma Universidade somente tem sentido se ele se constitui num centro de pesquisa de ensino elementar, inclusive com desenvolvimento de programas não convencionais; de centro de referência para projetos de reciclagem e de atualização de professores, bem como de projetos de melhoria de ensino nas escolas das redes municipal e estadual; de campo de estágios, por excelência, dos futuros professores formados pelos cursos de licenciatura da Universidade; além de inúmeras outras ações que podem ser definidas e desenvolvidas pelo Colégio. Sua vinculação a uma única Unidade não se justifica uma vez que atua como campo de estágio para várias licenciaturas."

A partir destas orientações, o CEPAE passa a ser vinculado, administrativamente, à Pró - Reitoria de Graduação e, pedagogicamente, ao Fórum de Licenciatura, este último buscando estabelecer a relação do Centro com as Licenciaturas. As políticas e ações desenvolvidas no CEPAE são discutidas, analisadas, debatidas e aprovadas no Fórum que realiza, também, o acompanhamento de suas experiências.

O Fórum de Licenciatura é presidido pelo Pró - Reitor de Graduação e composto pelos Coordenadores de Cursos de Licenciatura, pelo Chefe do Departamento de Fundamentos e Práticas de Ensino da Faculdade de Educação e, inicialmente, pelo Diretor do CEPAE, no entanto, no último ano, tomou-se a iniciativa de substituir a representação do CEPAE no fórum pelo Coordenador de Ensino, Pesquisa e Extensão.

## FORMA DE INGRESSO

Até o início de 1.976 a seleção dos alunos no, então, Colégio de Aplicação era realizado através de exames de admissão.

A partir dos questionamentos oriundos da necessidade de responder à sociedade se um dos determinantes decisivos do padrão elevado dos resultados do ensino ministrado no Colégio seria a seleção que privilegiava alunos de maior potencial de aprendizagem para o ensino ministrado: os alunos pertencentes à camada social mais

favorecida da sociedade goianiense em termos sócio - econômico - culturais; assim, adotou-se o sistema de seleção por sorteio público para preenchimento das vagas, inicialmente dividindo-as igualmente entre dependentes de servidores da UFG e membros da comunidade e, em 1.988, sem dividi-las, passando para sorteio único entre interessados da comunidade em geral, sendo que, o processo de inscrições e sorteio conta com a gerência conjunta da direção do CEPAE e o Círculo de Pais e Mestres.

## CORPO DOCENTE

O corpo docente do CEPAE conta com 75 professores, sendo todos da Carreira do Magistério do 3.º Grau, contando apenas com uma professora de 1.º e 2.º graus, que atualmente atua como assistente de direção e tem acordo com a escola de não assumir sala de aula.

### 1- Quanto a situação Funcional

1.1- Professores Efetivos.....	56
1.2- Professores Substitutos .....	19
TOTAL .....	75

### 2- Quanto a Formação Acadêmica dos professores efetivos

2.1- Ensino Médio .....	01
2.2- Graduados .....	17 ---- 06 em programas de Especialização.
2.3- Especialistas.....	17 ---- 06 em programas de Mestrado
2.4- Mestres .....	19 --- 07 em programas de Doutorado
2.5- Doutores .....	03
TOTAL .....	57

Obs: Os professores substitutos têm no mínimo Licenciatura Plena.

### 3- Quanto a Política de Qualificação Docente

O CEPAE incentiva o ingresso de seus docentes em programas de qualificação, o que também justifica o grande número de substitutos, atualmente, na instituição.

### 4- Quanto ao Regime de Trabalho

20 horas .....	02
40 horas .....	01
Dedicação Exclusiva .....	54
TOTAL .....	57

## CORPO DISCENTE

1.ª Fase do Ensino Fundamental .....	287
2.ª Fase do Ensino Fundamental .....	283
Ensino Médio .....	180
Pós - Graduação .....	30
TOTAL .....	780

## CORPO TÉCNICO ADMINISTRATIVO

Para apoiar as atividades de ensino, pesquisa e extensão, o CEPAE conta com alguns setores e serviços: Secretaria Administrativa; Secretaria de Ensino, Pesquisa e Extensão; Biblioteca; Psicologia; Assistência Social e Assistência a Alunos.

### Quanto ao nível

1.1-Apoio .....	04
1.2- Intermediário .....	03
1.3- Superior .....	14

### Quanto ao Cargo

2.1- Assistente em Administração .....	01
2.2- Técnico em Assuntos Educacionais .....	01
2.3- Auxiliar Administrativo .....	02
2.4- Técnico em Secretariado .....	01
2.5- Auxiliar de Nutrição .....	05
2.6- Copeiro .....	01
2.7- Impressor .....	01
2.8- Assistente Social .....	01
2.9- Psicólogo .....	03
2.10- Técnico em Laboratório .....	01
2.11- Técnico em Arquivo .....	03
2.12- Técnico Desportivo .....	03
TOTAL .....	23

## ATIVIDADES DESENVOLVIDAS PELO CEPAE

O CEPAE desenvolve atividades nas dimensões Ensino, Pesquisa e Extensão.

## ENSINO

Fundamental e Médio: é a atividade básica do CEPAE, com projetos pedagógicos inovadores, desenvolvidos em função de projetos de pesquisa e com vistas a projetos institucionais.

- Graduação: atua nos Cursos de Licenciatura promovendo estágios, orientação e outras atividades, em interrelação com vários setores da UFG responsáveis pela formação de professores.
- Pós - Graduação: oferece atualmente o curso de Pós - graduação Lato - Sensu na área de ensino de Ciências, para professores que atuam no Ensino Básico.
- **ESTÁGIO:** O CEPAE é considerado como campo prioritário de estágio para todas as licenciaturas e demais cursos oferecidas pela UFG, atende atualmente, o Instituto de Educação de Goiás (escola de magistério), Universidade Católica de Goiás (cursos de Assistente Social, Pedagogia e Psicologia).

## PESQUISA

Os trabalhos de pesquisa desenvolvidos no CEPAE são coordenados e acompanhados pela Comissão de Pesquisa, indicada pelo Conselho Diretor<sup>1</sup>, composta por docentes e técnicos das diversas áreas do conhecimento e seu presidente é o representante do CEPAE junto à Pró - Reitoria de Pesquisa e Pós - Graduação/ PRPPG

Todas as pesquisas desenvolvidas (inclusive as de qualificação) e coordenadas pelos docentes e/ou técnicos do CEPAE ou coordenadas por docentes de outras unidades com a participação de docentes e/ou técnicos passam pela análise e aprovação: da Comissão de Pesquisa, das subáreas e área do conhecimento e/ou técnica afim, sendo por fim homologada pelo Conselho Executivo e cadastrada na PRPPG.

## EXTENSÃO

Os projetos e/ou atividades de extensão desenvolvidos pelo CEPAE são coordenados e acompanhados pela Comissão de Extensão composta por docentes e técnicos indicados pelo Conselho Diretor<sup>2</sup>, e seu presidente é o representante do CEPAE junto à Pró - Reitoria de Extensão e Cultura - PROEC.

Todos os projetos e/ou atividades de extensão passam pela aprovação das subáreas e áreas do conhecimento e pela homologação do Conselho Executivo, sendo cadastradas e avaliadas pela PROEC.

<sup>1</sup> O critério para a indicação do docente ou técnico que comporá a Comissão de Pesquisa é que este seja pesquisador.

<sup>2</sup> O critério para a indicação do docente ou técnico que comporá a Comissão de Extensão é que este esteja desenvolvendo projeto de extensão.

## REVISTA SOLTA A VOZ

A revista "Solta a Voz", constitui-se em instrumento de divulgação do CEPAE. É uma revista de publicação semestral, tendo por finalidade a publicação de textos referentes à Área de Educação, encaminhados ou solicitados, em suas diversas seções.

### Sessões da Revista

**Cartas ao Leitor:** Comentários de leitores sobre os textos publicados nas seções da revista;

Cartas encaminhadas por outras instituições contendo informações ou assuntos de interesse da comunidade a que se destina a revista.

**Resenhas:** síntese crítica de livros, teses, dissertações e artigos.

**Ponto de Vista:** opiniões emitidas com embasamento teórico, de forma crítica e que digam respeito a questões relevantes para a Educação, na atualidade.

**Debates:** discussão sobre temáticas relacionadas com a Área da Educação, com embasamento teórico.

**Pronunciamentos:** transcrição de debates, palestras ou similares, por ocasião de Eventos Científicos, desde que devidamente autorizados pelos organizadores do evento.

**Relato de experiências:** apresentação de experiências profissionais, concluídas ou em andamento, que por suas propostas apontem perspectivas críticas da área.

**Artigos:** relacionados à temática central da revista, podendo também ser apresentados em forma de ensaios ou relatos de pesquisa, encaminhados e/ou solicitados pelo Conselho Editorial da Revista.

**Outros.**

### Aceitação do Texto

Os trabalhos serão submetidos à apreciação do Conselho Editorial, e quando forem necessárias alterações substanciais, os autores serão informados sobre as considerações do Conselho para as providências necessárias.

### CÍRCULO DE PAIS E MESTRES – CPM

O Círculo de Pais e Mestres do CEPAE é uma entidade civil de direito privado, sem fins lucrativos, fundada em 04 de agosto de 1.995 com os seguintes objetivos:

- promover entrosamento e colaboração entre Escola, Família e Comunidade visando a melhoria do processo educativo;
- Criar condições que garantam aos pais o acesso ao conhecimento sobre os objetivos, métodos e processos de ensino adotados pelo Centro e aos professores, maior visão das condições ambientais do aluno e de sua vida no lar;

- Subsidiar a formulação da política educacional, cultural e desportiva vivenciada no âmbito do Centro;
- Cooperar com a Direção do Centro na divulgação de estudos e pesquisas educacionais realizadas;
- Manter intercâmbio com entidades afins e congêneres locais, regionais e nacionais.

### GRÊMIO ESTUDANTIL " DAMIANA DA CUNHA "

O grêmio estudantil "Damiana da Cunha" é constituído pelo conjunto total de alunos do "CEPAE/Colégio de Aplicação/UFG", com o objetivo de:

- Congregar o corpo discente do "CEPAE/Colégio de Aplicação/UFG".
- Defender os interesses individuais e coletivos dos alunos.
- Incentivar a cultura literária, artística e desportiva dos seus membros.
- Promover a cooperação entre administradores, professores, funcionários e alunos, no trabalho escolar, buscando seu aprimoramento.
- Realizar intercâmbio e colaboração de caráter cultural, educacional, político, desportivo e social com entidades congêneres.
- Pugnar pela adequação do ensino às reais necessidades da juventude e do povo, bem como pelo ensino público, gratuito e de qualidade.
- Pugnar pela democracia, pela independência e respeito às liberdades fundamentais do homem, sem distinção de raça, cor, sexo, nacionalidade, convicção política ou religiosa.
- Lutar pela democracia permanente dentro e fora da escola, através do direito de participação nos fóruns deliberativos adequados.

### São instâncias deliberativas do Grêmio:

- A Assembléia Geral dos estudantes.
- Conselho de Representantes de classes.
- A Diretoria do Grêmio.
- Conselho Fiscal.

### ENCONTRO DE EDUCADORES DO ENSINO BÁSICO

O ENEEB é um projeto de extensão permanente desenvolvido pelo CEPAE que tem como objetivo ampliar o espaço de reflexão e discussão sobre a Educação assim como, integrar os diversos segmentos que constituem a Rede Pública de Educação.

Este projeto teve início com a realização do Encontro de Professores da 1.<sup>a</sup> Fase do Ensino Fundamental e no ano de 1.997 foi ampliado para Encontro de Educadores do Ensino Básico atendendo as áreas de atuação e interesse dos profissionais que atuam nos ensinos infantil, fundamental e médio.

O ENEEB é realizado de dois em dois anos atendendo o público da capital e do interior do Estado de Goiás, contando também, com a presença de profissionais de outros estados, prioritariamente, professores dos demais Colégios de Aplicação das IFES.

Nesta oportunidade desejamos a todos uma participação rica em debates e reflexões que venham contribuir com o processo de construção de uma prática docente comprometida com as questões sócio- político - culturais de nossa comunidade .

Edvânia Braz Teixeira Rodrigues  
Diretora do CEPAE/UFG - Colégio de Aplicação  
Coordenadora Geral do Evento

## PALESTRAS

### CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: ANÁLISE DE SUAS CONTRIBUIÇÕES

Benigna Maria de Freitas Villas Boas<sup>1</sup>

#### Introdução

O fato de se exigir hoje da escola a elaboração ou construção do seu projeto político-pedagógico não significa que a idéia seja nova. Cada escola sempre teve o seu projeto, sempre impregnado da dimensão política, pois nenhum trabalho se realiza de forma neutra. Planos de trabalho, planos de ação ou simplesmente projetos são nossos conhecidos há muito tempo. Talvez a novidade resida na insistência da sua "construção coletiva", como um processo permanente de discussão com a participação de todos os seus atores. Além disso, requer-se fundamentação teórica, para que o trabalho escolar possa acompanhar as mudanças sociais, e o registro de todas as informações e ações desenvolvidas. Isso significa que o projeto político-pedagógico não se resume à formulação escrita de um plano de trabalho: este decorre do processo desenvolvido.

Muitos artigos têm tratado do embasamento teórico do projeto político-pedagógico e oferecido contribuições para a sua elaboração, não sendo minha intenção, no momento, retomar esses temas. O propósito deste texto é discutir as contribuições da construção desse projeto para o desenvolvimento do trabalho realizado na/pela escola: dos alunos, professores e demais profissionais que ali atuam.

#### Como se manifesta o projeto político-pedagógico

Tenho sido informada da grande dificuldade enfrentada por muitas escolas para elaborarem o seu projeto político-pedagógico. Costumo ouvir de professores e diretores quão é difícil construir em grupo essa proposta. Talvez esse trabalho esteja sendo percebido da maneira mais complicada do que pode ser. Vejamos algumas ilustrações de como algumas escolas estão se organizando para atender as necessidades dos seus alunos e se saindo muito bem. Notícias publicadas recentemente em jornais nos apresentam os eixos orientadores da construção desse projeto. Vejamos algumas delas:

Em uma escola em Taguatinga, Distrito Federal, "em vez de visitar o gabinete da diretora, o aluno mal comportado vai plantar cebolinha, coentro, beterraba, alface e couve na horta da escola". O projeto Horta é Nossa visa a "ajudar os alunos com dificuldades de aprendizagem e com problemas de comportamento", sendo, também, uma forma de eles apreciarem o meio ambiente. Ao plantar hortaliças, "os estudantes vão também exercitar seus conhecimentos de matemática (somar, dividir, calcular pesos e medidas etc.) e ciências. As crianças vão conhecer na prática como se dá a germinação e a reprodução das plantas e o processo de fotossíntese, por exemplo". O preparo do

<sup>1</sup> Professora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.



terreno contou com a supervisão de um técnico da Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural – EMATER, que vai acompanhar o trabalho de perto. A mesma escola desenvolve, também, os projetos Integração Escola – Pais e o Recreio sem Acidentes, a partir de necessidades detectadas (Correio Braziliense, 9/5/99, p. 7).

Uma escola em Samambaia, Distrito Federal, criou o recreio da “criança cidadã”, para acabar com brigas e correrias durante os intervalos das aulas. A cada dia um grupo de professores coordena atividades físicas, esportivas e culturais, como concurso de dança etc. (Correio Braziliense, 31/5/99).

“Quando a coordenadora Fábila Kátia Monteiro passa pelos corredores da Escola Classe do Rodeador, em Brazlândia, tocando um sino, todos sabem o que fazer. Professores param de falar, alunos fecham seus cadernos, serventes deixam balde e rodo de lado. Nos 20 minutos seguintes, todos se dedicam a apenas uma atividade: ler jornal. É o projeto 20 Minutos de Pura Informação...” (Correio Braziliense, 25/6/99, p. 9).

Para descobrir as causas do baixo desempenho escolar dos alunos, a orientadora educacional da Escola Classe 14 do Gama, Distrito Federal, entrevistou os alunos e constatou que uma boa parte deles dormia depois da meia noite para assistir a programas de televisão. Observou-se que o desempenho escolar estava baixo. Principalmente na parte da manhã, os alunos estavam preguiçosos, sem atenção e desmotivados. Por esse motivo, a escola começou a trabalhar com os pais para discutir com eles “formas de melhor organizar o tempo dos filhos e impor limites”. O primeiro passo foi apresentar-lhes os resultados da pesquisa. Uma das mães afirmou ser uma “iniciativa excelente, porque nos ajuda a entender melhor o que leva as crianças a terem um baixo rendimento” (Correio Braziliense, 2/7/99, p. 11).

O Colégio Municipal, a maior escola da cidade de Aracati, em Sergipe, “ganhava qualquer pesquisa sobre onde os pais não colocariam seus filhos de jeito algum. Professores faziam de tudo para não dar aula lá. Não havia um vitral, de janelas ou portas, inteiro. E nada de valor sobrevivia aos ataques de ladrões”. Hoje o colégio tem 2.200 alunos e filas de pais para conseguirem matricular seus filhos. O laboratório, cheio de computadores novos, está intacto. A mudança começou com a introdução de aulas de caratê, flauta, capoeira, teatro e balé, com músicas de Chico Buarque, Caetano e de clássicos, como Vivaldi, durante o recreio, e com reproduções de quadros de artistas famosos, como Van Gogh e Rembrandt, espalhadas pelas paredes. O diretor afirma que “o aluno precisa ter prazer de estar no colégio ... isso é essencial para aumentar a auto-estima. E a confiança alta é o único caminho para melhorar o rendimento”. Criaram-se atividades chamadas de “extra-classe” e oficinas, cujos professores são orientados “a fazer de cada grupo um grupo de vida”. Essas atividades eliminaram a evasão escolar e criaram o interesse dos alunos pelos estudos. Os resultados não são só numéricos, afirma o diretor. Alunos que antes viviam na rua, fazendo confusão, hoje passam o dia na escola.

As situações acima parecem indicar que cada uma das escolas citadas elegeu o eixo orientador da organização do seu trabalho. Porém, só isso não basta. Imagina-se que cada uma tenha buscado apoio teórico, envolvido nas decisões e ações professores, demais profissionais da educação, alunos, pais e até outros profissionais que atuam na escola, tenha feito registro de todo o processo desenvolvido e tenha adotado a avaliação

como uma prática permanente. Nisso consiste o projeto político-pedagógico escolar. Não é um bicho de sete cabeças nem deve ser encarado como uma sobrecarga: consiste na sistematização do trabalho desenvolvido, com a participação de todos os envolvidos.

Embora a educação escolar no nosso país se oriente por “diretrizes e bases” comuns, contidas na LDB, a organização e execução da proposta pedagógica cabem à própria escola (art. 12, inc. I), com a participação dos docentes (art. 13, inc. I).

Assim sendo, quais as contribuições da construção coletiva desse projeto para o trabalho realizado pela escola?

### Trabalho pedagógico escolar

Em primeiro lugar, é preciso considerar que todos os que estão na escola executam um trabalho, remunerado para alguns, como os profissionais da educação e os de apoio, e não remunerado para os alunos. Trata-se de um trabalho com características específicas: produzem-se idéias e não, bens materiais. Nesse sentido, não cabe falar de processo ensino-aprendizagem, pelo qual o professor ensina e o aluno aprende. Cabe, sim, admitir o desenvolvimento de trabalho pedagógico, que requer que a escola assuma duas posturas:

A primeira é a de que o trabalho pertence a quem o concebe, executa e avalia. Não se aceita que alguém planeje o que outro irá realizar, pois retira-se do executor suas possibilidades de domínio sobre o processo de trabalho, de comprometimento com o mesmo e de senti-lo como algo prazeroso e gratificante. A segunda postura decorre da primeira: é a de se considerar que as atividades do aluno constituem seu trabalho em cujo planejamento, desenvolvimento e avaliação ele deve se envolver. É nesse contexto que se situa o projeto político-pedagógico, como o processo e o documento que dele resulta que refletem as intenções, esforços e responsabilidade de toda a equipe (Villas Boas, 1998, p. 181).

A primeira contribuição da construção coletiva do projeto político-pedagógico refere-se à oportunidade de reflexão sobre o trabalho desenvolvido: que trabalho é praticado; com que propósitos (reprodução ou construção?); como se vivencia esse trabalho; todos têm a mesma concepção do trabalho? Que influência sobre o trabalho escolar exercem a divisão entre concepção e execução, fragmentação/desqualificação e controle hierárquico? Que conseqüências o trabalho praticado na escola poderá ter sobre a atuação futura dos alunos? Estas questões não costumam ser discutidas pela equipe de profissionais da escola nem pelos alunos.

Profissionais competentes e comprometidos com a formação de cidadãos críticos e participativos reconhecem que tipo de trabalho estão desenvolvendo, que contribuição social estão oferecendo e, conseqüentemente, para que tipo de trabalho estão formando seus alunos. Para viver em qual sociedade? Quem é beneficiado? Quem é prejudicado?

A desconsideração dessas questões, principalmente em cursos que formam profissionais da educação, conduz à preparação de pessoas alienadas e descomprometidas com o seu papel social.

Em recente investigação conduzida em uma Escola Normal do Distrito Federal, Gontijo (1999, p. 64) encontrou que os professores pesquisados concebem o seu trabalho como “ensinar a dar aulas”, como apontam os seguintes depoimentos:

A gente ainda fica muito limitado à regência. Às vezes acho que a gente fala muito para o aluno trabalhar com aqueles conteúdos, dar uma boa aula, mas a gente trabalha muito pouco com a pesquisa, formando grupos de estudo.

Percebo que a preocupação tem sido mais ensinar uma técnica, uma receita e acho que temos que avançar.

Eu percebo que na formação do aluno tem se dado ênfase a atividades práticas, ao como fazer na sala de aula, às técnicas que ele vai usar. Às vezes eles passam muito tempo reproduzindo modelos de como trabalhar na prática. (...) Tudo é cheio de florzinha, patinho e eu penso que eles perdem muito tempo com isso.

Com relação ao trabalho do professor e ao do aluno, Gontijo (op. cit., p. 65) obteve as seguintes informações dos professores:

O trabalho do professor é dar aula. Cumprir com o seu trabalho. É o professor dar a sua aula, o aluno cumprir as tarefas propostas pelo professor.

O trabalho do professor é a prática pedagógica mesmo, todas as atividades que ele desenvolve na escola. O trabalho do aluno é ... tarefa. O trabalho do aluno é mais no nível da execução, embora eu ache que ele deveria estar concebendo mais, fazendo mais.

Observa-se que ainda está presente a noção de que a “aula” pertence ao professor, isto é, o ensinar, enquanto ao aluno cabe aprender, cumprir tarefas. Demo (1992, p. 33) considera que

“o pior vício está na preservação da postura de docentes que ‘apenas ensinam’, porque ‘apenas aprenderam’. Literalmente se preparam para transmitir conhecimento copiado, como se isto fosse algum ‘preparo’ (...) O contato pedagógico previsto no esquema ‘ensino/aprendizagem’ ignora aquilo que é mais específico no meio educativo-acadêmico, que é a produção própria e criativa de conhecimento”.

Demo (op. cit.) acredita ser falso conceber que o professor meramente ensina e o aluno meramente aprende. Ambos produzem ciência, apenas em estágios diferenciados. O que se quer é que professor e alunos realizem trabalho em parceria. Para que isso aconteça, é preciso que ambos conheçam as características desse trabalho.

Nessa concepção de trabalho em que um ensina e o outro aprende, o aluno não participa da organização do trabalho pedagógico, conforme observou Gontijo. Da mesma forma, em uma gestão escolar centralizadora, alunos e professores não têm voz ativa na organização do trabalho da escola.

Uma das contribuições fundamentais da construção do projeto político-pedagógico da escola é a discussão e a vivência, pelo grupo, do processo de trabalho que se quer em todos os âmbitos da sociedade.

### **Autonomia no trabalho pedagógico**

O conhecimento das características do processo de trabalho, de modo geral, e de sua influência sobre o trabalho da escola, assim como a formulação da concepção de

trabalho escolar possibilitam a conquista da autonomia, outra contribuição da construção do projeto político-pedagógico.

A construção do projeto político-pedagógico pela equipe escolar pressupõe a existência de autonomia, de modo a se eliminarem relações verticalizadas entre a escola e os dirigentes educacionais e dentro dela própria. Até agora, a inexistência dessa autonomia tem conduzido à realização de trabalho padronizado, repetitivo e mecânico, sem levar em conta as expectativas dos diferentes grupos de alunos. O currículo, muitas vezes, se restringe ao cumprimento das atividades do livro didático, que passa a ser utilizado igualmente por alunos e professores de diferentes localidades. Vivenciando essa sistemática de trabalho durante uma boa parte de sua vida, os alunos aprendem ser natural trabalhar com vistas a cumprir o que já está estabelecido, sem questionamentos. A avaliação que ainda se pratica contribui grandemente para que essa situação se mantenha, pelo fato de apenas o aluno ser avaliado e somente pelo professor (Villas Boas, 1998).

Cada escola é única, no sentido de que atende alunos com características e necessidades próprias e nela atuam profissionais com diferentes experiências de trabalho e de vida e diferentes percepções de sociedade, educação, escola, aprendizagem etc. As condições de funcionamento de cada escola também variam. Cada uma delas é um local singular de trabalho, com seu jeito próprio de organização do espaço físico e distribuição de tarefas. Tudo isso, associado ao fato de que lhe cabe trabalhar com a produção de idéias, conduz à necessidade de ela própria organizar suas atividades, de forma coletiva e criativa, para que seja um espaço compartilhado de experiências. O que lhe dá o direito de ter autonomia não é “ensinar o que quiser, da maneira como quiser e a quem quiser”, mas o compromisso de garantir que cada aluno aprenda o que necessita aprender. Ter autonomia não significa desvincular-se do conjunto de normas educacionais básicas, mas criar os melhores meios de aplicá-las. A escola que a sociedade democrática requer é aquela capaz de implementar o seu próprio projeto político-pedagógico, elaborado coletivamente, devidamente atualizado, divulgado e avaliado por todos os interessados. Isso pressupõe competência, seriedade, comprometimento e rigor (Villas Boas, 1998).

O respeito à autonomia da escola e à dignidade dos seus profissionais e alunos para organizarem o trabalho é um imperativo ético. Formar crianças e jovens para a ética e a cidadania implica dar-lhes voz dentro da escola, para que se sintam proprietários do trabalho que executam. A escola precisa estar em constante desenvolvimento para que isso aconteça.

### **Desenvolvimento da escola**

As contribuições apontadas acima conduzem a uma terceira: ao desenvolvimento da escola como um todo e de cada um dos seus atores. A formação do cidadão crítico, reflexivo, independente e, ao mesmo tempo, capaz de atuar em grupo, criativo, comunicativo e em condições de adaptar-se a novas situações requer escola e profissionais da educação com as mesmas características, as quais devem ser

consideradas em todo o processo de construção, desenvolvimento e avaliação do projeto político-pedagógico.

Um dos aspectos possibilitadores do desenvolvimento da escola é a formação continuada dos profissionais que nela atuam que, geralmente, se resume à sua participação em cursos e encontros desarticulados do projeto político-pedagógico. O que se propõe é a formulação, pela própria escola, da sistemática de formação continuada do seu grupo de profissionais, com a utilização dos procedimentos que considerar mais proveitosos: discussões, leituras, cursos, encontros, workshops etc., de maneira que os temas estudados sejam escolhidos pelo grupo, segundo as necessidades apontadas pelo projeto político-pedagógico, e todo o grupo esteja presente. Costumo ser convidada para proferir palestras sobre avaliação escolar para professores, em auditórios e em escolas. Um grupo pequeno de coordenadores pedagógicos comparece. Diretores e orientadores educacionais nunca estão presentes nesses eventos, porque é comum considerar-se que esse tema se destina apenas a professores, como se o seu trabalho em sala de aula se desvinculasse das atividades da escola, como um todo. Este é um exemplo da fragmentação do trabalho escolar.

As atividades de formação continuada podem ser realizadas dentro ou fora da escola mas, para que sejam proveitosas, devem contar com a participação de todo o grupo de profissionais da educação que nela atua e tratar de temas que atendam às suas reais necessidades. A participação isolada de pessoas em alguns encontros não causa impacto no trabalho da escola. Muitos cursos são realizados apenas para que professores adquiram pontos para ascensão funcional.

O desenvolvimento da escola e, conseqüentemente dos profissionais da educação, implica: realização de trabalho por eles concebido, com o envolvimento dos alunos; fundamentação teórica; oferecimento de condições à escola para a execução do seu trabalho e não imposição de projetos a serem cumpridos; avaliação, pela própria escola, do trabalho executado.

#### **Avaliação na/pela escola**

Nessa perspectiva de construção do projeto político-pedagógico, a avaliação é considerada uma das categorias mais importantes, pois inicia o processo, está presente em todos os momentos e o conclui. Rejeitam-se suas funções de classificação, seleção e exclusão para se introduzir a função formativa, voltada para o apoio às atividades. Assim concebida, a avaliação apresenta-se como uma das contribuições da construção do projeto político-pedagógico.

A educação brasileira vive um momento delicado com relação à avaliação. A exemplo dos países centrais, o governo federal está implantando com toda força a avaliação externa à escola, em todos os níveis. O SAEB ( Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e o ENC (Exame Nacional de Cursos), o provão, certamente irão mudar a organização do trabalho pedagógico das escolas. Na Inglaterra, por exemplo, depoimentos de professores e diretores apontam que as escolas passaram a trabalhar com vistas aos testes padronizados, implantados há mais de 10 anos.

Ao mesmo tempo em que a LDB concede autonomia às escolas para elaborarem sua proposta pedagógica, os instrumentos de avaliação nacional acima mencionados verificam como elas estão se saindo e mantêm controle sobre o rendimento do aluno. Na prática, a escola tem autonomia para organizar seu trabalho, desde que não fira o que estabelecem as políticas governamentais. Conclui-se, então, que a avaliação não tem apenas a dimensão técnica, mas se impregna de uma dimensão política muito forte, que precisa ser analisada criticamente pelas escolas. Cabe, assim, a indagação: como será a convivência entre a avaliação externa (padronizada, impositiva, classificatória, excludente) e a que se realiza na/pela escola? Esta é uma questão a ser considerada e decidida pelas equipes escolares, levando em conta a concepção de trabalho adotada, a autonomia que querem conquistar e o grau de desenvolvimento da escola e dos seus atores.

Na perspectiva da construção coletiva do projeto político-pedagógico, não cabe a avaliação apenas do aluno, mas, também, do trabalho pedagógico e da atuação dos professores e dos demais profissionais da educação. Também não se aceitam práticas avaliativas autoritárias, como, por exemplo, somente o professor avaliando o desempenho do aluno. Um procedimento que faz uso da avaliação de forma mais ampla e incorpora os princípios da construção coletiva do projeto político-pedagógico é o portfolio do aluno, do professor, do trabalho pedagógico de uma turma ou de uma disciplina e até do trabalho da escola. Em qualquer dos âmbitos, o portfolio enfatiza a utilização dos seguintes princípios: reflexão, progresso, parceria, criatividade, auto-avaliação e construção.

O portfolio do aluno compõe-se:

1. das suas produções, por ele selecionadas e/ou pelo professor;
2. dos comentários do professor e dos seus próprios acerca do progresso e das necessidades que se apresentarem. Assim constituído, ele tem a grande vantagem de permitir o acompanhamento do trabalho pelo aluno e pelo professor, o que representa a realização de uma avaliação conjunta, que fortalece os laços entre ambos e, em conseqüência, torna-os parceiros do processo.

A participação do aluno na seleção dos trabalhos que comporão seu portfolio lhe assegura a oportunidade de decidir sobre quais produções incluir e de justificar a presença de cada uma. Durante esse processo, ele estará fazendo mais do que simplesmente registrar resultados de sua aprendizagem; estará examinando o que e como está aprendendo, os objetivos já atingidos e os que ainda não o foram, os aspectos que precisam ser melhorados e as metas a serem acrescentadas.

O portfolio do trabalho pedagógico de uma turma e/ou de uma disciplina reúne amostras de produções dos alunos e resultados do seu desempenho, fotos ilustrativas, dados, comentários dos alunos e do professor em várias situações, planos de atividades, projetos, relatórios diversos etc. Pode ser organizada somente pelo professor ou contar com a participação dos alunos.

Este tipo de portfolio pode servir ao propósito de avaliação da atuação do professor, em várias circunstâncias: para fins de progressão funcional, para a sua

admissão, para dar conhecimento a toda a comunidade escolar, para que se conheça seu desenvolvimento profissional etc. Presta-se, pois, à auto-avaliação pelo professor e à avaliação por outras pessoas, além de possibilitar a continuidade do trabalho, em caso de afastamento do professor. Em qualquer dos casos, comentários reflexivos devem ser incluídos, consideram Green e Smyser (1996, p. 21), pois a reflexão é ponto chave para a compreensão do valor do portfólio.

A maneira de se organizar o portfólio do professor pode variar, afirmam Green e Smyser (ibid, p. 21). Várias seções podem ser incluídas, de acordo com o propósito que se tenha : uma para informações pessoais, outra para o desenvolvimento do trabalho, outra para apresentar o plano de desenvolvimento profissional etc. Cada uma delas deve incluir um breve comentário reflexivo que justifique os itens apresentados. Fazendo isso, o professor estará analisando como e porque determinados aspectos revelam a qualidade do trabalho realizado. Pensar sobre o que inserir e o que não inserir força o professor a considerar o que é um trabalho de qualidade e quais são suas evidências

O portfólio do professor possibilita-lhe refletir sobre o trabalho sob sua responsabilidade; além disso, garante sua autonomia para executá-lo. Cabe-lhe, pois, decidir sobre a maneira de organizá-lo.

O portfólio do trabalho pedagógico da escola como um todo tem o propósito de apresentar, da maneira mais clara e completa possível, a abrangência e a qualidade das atividades desenvolvidas em um determinado período. A sua diferença em relação aos outros portfólios está em sua maior amplitude, o que pode mostrar a conveniência de existir um portfólio para cada serviço ou atividade, como: currículo, biblioteca, supervisão, orientação educacional, alimentação, secretaria, grêmios estudantis etc. Contudo, é necessário que a sua integração se faça sentir.

Os diversos portfólios, do trabalho pedagógico da escola, da turma e/ou da disciplina, da atuação do professor e do desempenho do aluno, constituem um procedimento de acompanhamento e avaliação do projeto político-pedagógico, pelo fato de abrangerem todas as dimensões do trabalho.

Sugere-se que o portfólio do trabalho pedagógico da escola se componha de informações e ilustrações relacionadas aos itens que integram o projeto político-pedagógico. O importante, porém, é que a própria equipe escolar defina o seu formato.

O verdadeiro valor do portfólio não se encontra em sua aparência física, localização ou organização, mas na postura colaborativa que infunde naqueles que o usam. Mais do que um procedimento, ele representa uma filosofia que requer que a avaliação assuma a função de apoiar o trabalho da escola e a aprendizagem. Enfatiza-se o processo e o produto, assim como a participação ativa do professor e do aluno em sua própria avaliação e desenvolvimento (Valencia, 1990, p. 340).

É fundamental que todos os envolvidos no processo incorporem a cultura avaliativa de promover a aprendizagem não só do aluno, mas de todos os profissionais da educação atuantes na escola, abandonando qualquer forma de classificação e rotulação. A necessidade da construção coletiva do projeto pedagógico implica a de que

todos participem também da sua avaliação em todos os momentos e dimensões do trabalho.

#### Articulações finais

A construção coletiva do projeto político-pedagógico enseja:

- a análise do trabalho desenvolvido pela escola e da sua repercussão na vida dos alunos e na sociedade, pela própria equipe;
- a conquista da autonomia da escola, de modo que ela própria organize, execute e avalie o seu trabalho;
- a formação de aprendizes independentes (alunos, professores e todos os que atuam na escola) e capazes de colaborar, interagir, inovar, comunicar-se e de enfrentar diferentes situações;
- que os profissionais da educação constituam a “profissão para a aprendizagem” que forme a “sociedade aprendente” (expressões usadas por Barber, 1996, p. 219);
- a prática da avaliação que apoie o desenvolvimento do aluno, da escola e do professor.

#### Referências bibliográficas

- BARBER, M. *The learning game: arguments for an education revolution*. London: Victor Gollancz, 1996.
- DEMO, P. Formação de professores básicos. Em aberto, Brasília, n. 54, abr./jun., p. 23-42, 1992.
- GONTIJO, C. H. O trabalho na formação de professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação, UnB, 1999.
- GREEN, J. E. & SMYSER, S. S. *The teacher portfolio: a strategy for professional development and evaluation*. Lancaster, Pennsylvania: Technomic Publishing Company, Inc., 1996.
- VALENCIA, S. A portfolio approach to classroom reading assessment: the whys, whats, and hows. *The reading teacher*. USA, January, 1990, p. 338-340.
- VILLAS BOAS, B. M. de F. O projeto político-pedagógico e a avaliação. In VEIGA, I. P. A. e RESENDE, L. G. de (orgs.). *Escola: espaço do projeto político-pedagógico*. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

## LEITURA: UM CASO DE DETETIVE

Flávio Carneiro

Numa entrevista concedida a Mônica López, inserida em *O laboratório do escritor*, o ensaísta e escritor argentino Ricardo Piglia fala de sua admiração pelo trabalho do crítico literário, ou, mais precisamente, pelo caráter narrativo existente em todo ensaio sobre literatura. Para ele, o trabalho do crítico se assemelha ao do detetive dos contos e romances policiais: *vejo frequentemente a crítica como uma variante do gênero policial. O crítico como um detetive que tenta decifrar um enigma.* (p. 72)

A afirmação de Piglia pode, sem dúvida, estender-se a todo leitor. Ler é armar-se de lupa, cachimbo e chapéu, como um Sherlock, e sair atrás das pistas que, evidentes ou sutis, verdadeiras ou falsas, o texto vai deixando pelo caminho. E, mais ainda, a comparação feita por Piglia entre o detetive e o crítico pode ser estendida não apenas ao leitor do texto escrito mas também ao leitor de outras linguagens.

Todo médico, por exemplo, é um leitor detetive. Leitor de signos - sintomas -, é através da sua interpretação das anomalias físicas que ele chega ao diagnóstico final, ou seja, é lendo as pistas marcadas no corpo do seu paciente que ele, por fim, decifra o enigma. O mesmo se pode dizer de todo procedimento científico baseado na observação e dedução.

Einstein era um leitor astuto dos fenômenos da física, além de ser um bom leitor de Newton, claro. A atividade do cientista está carregada dessa aventura própria dos detetives. Sabemos que o discurso científico, assim como o discurso historiográfico, assume hoje suas limitações diante de uma improvável verdade absoluta, ou seja, os próprios cientistas e historiadores - pelo menos os mais sensatos - assumem o caráter instável de toda lei científica ou de toda afirmação histórica, na medida em que trabalham com *interpretações*. Estão sujeitos, portanto, como o detetive, a erros de leitura, o que torna suas atividades menos pretensiosas e mais fascinantes.

Aventura que cerca também outras áreas do saber, como a psicanálise, por exemplo. Freud aprendeu a ler o texto que o inconsciente de seus pacientes lhe ditava, em sonhos ou não, e mostrou que um psicanalista que se preze deve ser, antes de mais nada, um eficiente leitor. O que implica o fato de saber que não deve ter a pretensão de encontrar *uma* resposta, mas hipóteses de leitura, com as quais deve trabalhar. No ensaio *Experiência e Pobreza*, Walter Benjamin nos lembra que, antigamente, o grande leitor era o astrólogo, capaz de ler no céu o futuro de um indivíduo ou de toda uma comunidade. A leitura feita pelo astrólogo, ou mesmo pelos feiticeiros, diz Benjamin, era infinitamente mais rica que a leitura de um texto escrito feita por um leitor comum, hoje. Comparando o astrólogo de um tempo pré-escrita com um colegial de hoje, afirma:

O colegial lê o abecedário, e o astrólogo, o futuro contido nas estrelas. No primeiro exemplo, o ato de ler não se desdobra em seus dois componentes. O mesmo não ocorre no segundo caso, que torna manifestos os dois estratos da leitura: o astrólogo lê no céu a posição dos astros e lê ao mesmo tempo, nessa posição, o futuro ou o destino. (p. 112)

Noutras palavras, Benjamin valoriza o leitor que não apenas decodifica o texto - este seria o primeiro estrato da leitura - mas sim aquele que vai mais além, dando ao texto um sentido segundo que normalmente escapa a uma leitura desatenta, quer dizer, valoriza o leitor que sabe seguir as pistas com inteligência. Um leitor consciente de que, se é correto dizer que os astros não mentem, também é certo afirmar que não gostam de dizer toda a verdade de uma vez.

A comparação entre o leitor e o detetive vai seduzir dois apaixonados estudiosos da linguagem. Em *O signo de três*, Umberto Eco e Thomas A. Sebeok reúnem dez pequenos ensaios, escritos por especialistas de diversas áreas - semiótica, filosofia, história, crítica literária, sociologia - cujo ponto em comum é serem todos eles dedicados a três nomes famosos. Os dois primeiros são conhecidos de todo amante da ficção policial: o renomado morador da Baker Street 221-B, Londres, Sherlock Holmes, e seu antecessor na galeria dos detetives ilustres, Auguste Dupin, este uma verdadeira *máquina de pensar* criada pela imaginação de Edgar Allan Poe. O terceiro da lista, que, embora tenha seu nome entre as mais importantes celebridades do mundo acadêmico, não desfruta da mesma fama dos outros dois, é Charles Sanders Peirce, o americano que na primeira década do século lançou as bases teóricas de uma *ciência dos signos* chamada semiótica. O título do livro - os fãs de Sherlock já o terão percebido - é uma referência à narrativa de Conan Doyle, *O signo dos quatro*, uma das tantas aventuras do cavalheiro Holmes.

Eco e Sebeok perceberam que os métodos de raciocínio utilizados por Dupin, Sherlock e Peirce eram bastante semelhantes. Como ciência dos signos, a semiótica se propõe a desvendar enigmas, a enveredar pelos caminhos tortuosos da representação. em suma: a *detectar* (a palavra *detetive* vem do inglês *detective*, que por sua vez se origina da raiz latina *tec*: cobrir, de onde se formaram também *detectar*, *detector* etc.; *detectar* é, portanto, *descobrir*).

Tanto Dupin quanto Sherlock trabalham com *observação* e *dedução*. Para exemplificar, transcrevo abaixo um trecho de um artigo de Izidoro Blikstein, intitulado *Semiótica: uma ciência de... detetives*, onde fica clara a estratégia sherlockiana:

Ao impaciente Watson, curioso por conhecer os segredos da ciência sherlockiana, Holmes explica que ela se baseia muito simplesmente em observação e dedução (abdução para Peirce, como se verá adiante), exemplificando-as com o próprio Watson:

"... a observação mostra-me que você esteve esta manhã na agência postal da Wigmore Street, mas a dedução faz-me saber que, ali chegando, expediu um telegrama"

Diante do espanto de Watson, que não entende a "adivinhação", pois não mencionara a ninguém sua ida ao correio, Sherlock expõe a sua heurística:

"A observação diz-me que você tem um pequenino torrão avermelhado preso à sola do sapato. Exatamente em frente da agência postal da Wigmore Street, levantaram a calçada, deixando um pouco de terra no caminho, de sorte que é difícil não pisar nela ao entrar. A terra é de um vermelho típico que, até onde sei, não se encontra em nenhum outro lugar das redondezas."

Tudo isto é observação. O resto é dedução"

E Sherlock esclarece ao cada vez mais espantado Watson como deduziu que este havia passado um telegrama:

"Ora, evidentemente, eu sabia que você não tinha escrito uma carta, uma vez que passei toda a manhã à sua frente. Vejo, além disso, que há uma folha de selos na sua escrivaninha e um grosso maço de postais. Para que iria, então, à agência postal, se não para mandar um telegrama? Elimine todos os outros fatores, e o que restar deve ser verdade" (p.162)

Blikstein ressalta que a leitura não é a busca de uma verdade absoluta mas de verdades possíveis. Holmes trabalha com hipóteses: *para que iria, deve ser a verdade*, a partir da observação dos signos que estão à sua volta. Dupin faz o mesmo, como se percebe no conto *Os crimes da rua Morgue*, de que tratarei mais adiante. Para Peirce, esse processo tem um nome: abdução. Simplificando um pouco, abdução consiste em ler os signos buscando levantar todas as hipóteses possíveis de interpretação e, depois, optar pela(s) mais pertinente(s). O trabalho do semiótico - e, completando, a atitude de todo leitor - se aproxima do trabalho do detetive na medida em que ambos lidam diretamente com signos, buscam respostas e têm consciência de que o mundo-texto que lêem não é uno, mas plural.

.....

Um outro genial leitor-detetive é o Kublai Khan reinventado por Ítalo Calvino. Em *As cidades invisíveis*, Calvino recria à sua maneira os diálogos entre o grande imperador mongol e seu embaixador mais famoso: o viajante Marco Polo. Marco, assim como os outros embaixadores, descreve para o Khan as cidades que este conquistara e que sequer conhecia, tanta era a grandeza do império. Kublai Khan vive *aquele momento na vida dos imperadores que se segue ao orgulho pela imensa amplitude dos territórios que conquistamos, à melancolia e ao alívio de saber que em breve desistiremos de conhecê-los e compreendê-los, uma sensação de vazio que surge ao calar da noite* (p. 9). Momento em que se percebe que o triunfo sobre os adversários traz como prêmio não os tesouros conquistados mas as ruínas que os inimigos carregavam para onde fossem. Era apenas nos relatos de Marco Polo, nas suas narrativas de terras e lendas, no seu construir cidades de palavras, que o Khan *conseguia discernir, através das muralhas e das torres destinadas a desmoralizar, a filigrana de um desenho tão fino a ponto de evitar as mordidas dos cupins*. (p. 10)

Os relatos de Marco Polo, no entanto, diferem dos relatos dos demais embaixadores do Grande Khan. Marco descreve não as cidades do "império real", as cidades de ruas, casas, rios, pessoas que o valoroso exército do Khan conquistou, mas as cidades que o imaginário do viajante vai criando. Cidades como Otávia, cidade-teia-de-aranha, construída num precipício entre duas montanhas escarpadas, ligada aos dois cumes por fios, correntes, passarelas, os habitantes vivendo nessa espécie de rede armada sobre centenas e centenas de metros de vazio; ou Armila, onde não há paredes, nem telhados, nem pavimentos, nada que lembre uma cidade, apenas encanamentos de água, sob cujos jatos belas e jovens mulheres se banham, se perfumam, penteiam os

longos cabelos; ou ainda Laudômia, cidade tripla, que tem a seu lado duas outras: a Laudômia dos mortos, o cemitério, e a Laudômia dos não-nascidos, dos que ainda vão nascer.

Marco, no início, desconhecia a língua falada pelo Khan, e o diálogo entre os dois era puro decifrar de imagens, de signos cuja chave de interpretação só podia ser descoberta no próprio correr do diálogo:

Recém-chegado e ignorando completamente as línguas do Levante, Marco Polo não podia se exprimir de outra maneira senão com gestos, saltos, gritos de maravilha e de horror, latidos e vozes de animais, ou com objetos que ia extraindo dos alforjes: plumas de avestruz, zarabatanas e quartzos, que dispunha diante de si como peças de xadrez. Ao retornar das missões designadas por Kublai, o engenhoso estrangeiro improvisava pantomimas que o soberano precisava interpretar: uma cidade era assinalada pelo salto de um peixe que escapava do bico de um cormorão para cair numa rede, outra cidade por um homem nu que atravessava o fogo sem se queimar, uma terceira por um crânio que mordida entre os dentes verdes de mofo uma pérola alva e redonda. O Grande Khan decifrava os símbolos, porém a relação entre estes e os lugares visitados restava incerta: nunca se sabia se Marco queria representar uma aventura ocorrida durante a viagem, uma façanha do fundador da cidade, a profecia de um astrólogo, um rébus ou uma charada para indicar um nome. Mas, fosse evidente ou obscuro, tudo o que Marco mostrava tinha o poder dos emblemas, que uma vez vistos não podem ser esquecidos ou confundidos. Na mente do Khan, o império correspondia a um deserto de dados lábeis e intercambiáveis, como grãos de areia que formavam, para cada cidade e província, as figuras evocadas pelos logótipos do veneziano." (p. 25-26)

Kublai Khan já se acostumara a ouvir relatos em línguas que desconhecia. Seus embaixadores eram persas, armênios, sírios, coptas, turcomanos, e lhe relatavam em línguas desconhecidas notícias que eles próprios ouviram em línguas que também desconheciam. Kublai sabia da importância dessa aparente confusão, do poder de ser estrangeiro - *o imperador é aquele que é estrangeiro para cada um de seus súditos* (p. 25) - mas sabia também decifrar, no meio desses ruídos todos, as cifras arrecadadas pelo fisco imperial, os nomes e os patronímicos dos funcionários depostos e decapitados, as dimensões dos canais de irrigação. Das mil possibilidades de interpretação desses relatos, Kublai *optava* por aquelas que mais lhe interessavam como administrador de um grande império.

Mas quando se tratam das narrativas de Marco Polo, o diálogo é outro. Aí, Kublai busca não cifras mas emblemas, símbolos, com os quais monta seu império invisível, o único que, àquela altura, realmente lhe interessava. Ouvindo o jovem veneziano, Kublai Khan deixa de ser o imperador que se preocupa em manter o seu império e passa a ser de novo um conquistador. É só através da compreensão do que o outro lhe diz com gestos, saltos, gritos, objetos que ele poderá conquistar as cidades que Marco vai construindo à sua frente e lhe oferecendo, não como dádiva, mas como desafio. Ou, numa fórmula mais exata, como um desafio que, no fundo, é uma dádiva, um prazer, o único *capaz de evitar as mordidas dos cupins*.

Kublai Khan é um leitor. Leitor não de palavras - pelo menos nesse momento, porque mais tarde Polo aprende a língua tártara e passa a se comunicar através dela e de

idiomas e dialetos de nações e tribos -, mas de *imagens*. É tentando decifrar cada uma dessas imagens, estabelecer as relações entre umas e outras e entre elas e os lugares descritos que o Khan vai montando seu texto, sua leitura do império, do *seu* império. E *seu* não porque o tenha conquistado antes, com seus exércitos, mas porque o está conquistando *agora*, naquele momento em que ele monta a sua leitura - sempre única - da história que Marco Polo está contando. A narrativa de Marco seduz o grande Khan porque lhe oferece não o que o imperador já possui - como fazem os outros embaixadores - mas aquilo que Kublai Khan *precisa* possuir. Por seu lado, o Khan só obtém suas conquistas à medida que aceita o desafio e investe no seu próprio imaginário, traçando ele próprio a arquitetura das cidades apenas sugerida pelo viajante veneziano. A cada leitor sua leitura, seu império em construção.

.....

Umberto Eco, em *Seis passeios pelos bosques da ficção*, nos diz que, num texto narrativo, o leitor é obrigado a optar o tempo todo (p. 12), e sabemos que, na verdade, todo texto, narrativo ou não, feito de palavras ou cores, traços, volume, som, nos pede que optemos, nos obriga a optar. Só há leitura, só há entendimento, onde há opção: não posso entender tudo ao mesmo tempo, é necessário que eu saiba selecionar aspectos, detalhes, e depois combiná-los num sentido específico que me permita compreender.

O modo como opta um leitor é suficiente para que tracemos o seu perfil. Vejamos o caso do leitor Kublai Khan. Quando trata com os outros embaixadores, o Khan é um leitor que lê *a priori*. Ele já sabe o que procura no texto: cifras, obras, nomes, providências. Seus emissários lhe dizem muitas coisas além disso, lhe contam sobre costumes, línguas, crenças, mas nenhuma dessas coisas lhe interessa no relato deles, apenas o que ele já definiu anteriormente: os assuntos relacionados aos interesses do império já constituído, apenas o que é preciso saber para que o que foi conquistado seja mantido sob seu domínio. Nesse primeiro momento, o Khan é o exemplo daquele leitor duramente condenado por Maurice Blanchot, em *O Espaço Literário*:

O que mais ameaça a leitura: a realidade do leitor, sua personalidade, sua imodéstia, a obstinação em querer manter-se em face do que lê, em querer ser um homem que sabe ler em geral. (p. 198)

Kublai encontra no texto aquilo que quer encontrar, vê o texto como um objeto a ser subjugado, como se fosse um inimigo fácil, de quem levasse todo ouro, toda prata, todas as pedras preciosas, jogando fora o que não pudesse ser convertido em riqueza quantificável. Dentre as leituras possíveis, opta pelas mais práticas e seguras.

Quando está com Marco Polo, porém, Kublai é outro leitor. Já não lhe interessa saber quantos países conquistou ou que tesouros foram somados à sua riqueza nas últimas expedições. O que o atrai, no texto de Marco, é sobretudo o fascínio de poder optar por vários caminhos ao mesmo tempo e saber que a cada leitura ele é outro, outro Khan, diante de outra cidade. Quando lê - ouvindo e vendo - os relatos de Marco Polo, o grande Khan sabe dos riscos de enveredar por caminhos tão instáveis, mas sabe que é somente agindo dessa maneira, sendo ele próprio leitor e autor do que lê, que pode

encontrar algum sentido para continuar vivendo. Sabe que aí reside toda riqueza futura, e sabe também que, aí, deve desistir de toda certeza:

KUBLAI: Talvez este nosso diálogo se dê entre dois maltrapilhos apelidados Kublai Khan e Marco Polo que estão revolvendo um depósito de lixo, amontoando resíduos enferrujados, farrapos, papel, e, bêbados com poucos goles de vinho de má qualidade, vêm resplender ao seu redor todos os tesouros do Oriente.

POLO: Talvez do mundo só reste um terreno baldio coberto de imundícies e o jardim suspenso do paço imperial do Grande Khan. São as nossas pálpebras que os separam, mas não se sabe qual está dentro e qual está fora. (p. 96)

A diferença entre essas duas atitudes de leitura do grande Khan me parece óbvia: o primeiro Khan quer saber, o segundo quer experimentar. Ou ainda: o primeiro deseja saber para usar, o segundo deseja saber para ser.

.....

E aqui chegamos enfim a uma diferença entre o leitor e o detetive. Ou, pelo menos, entre o leitor comum e o detetive profissional. Trata-se da *intencionalidade*. O detetive precisa decifrar um enigma, o que certamente implicará na prisão de alguém, e provavelmente no envolvimento concreto de outras pessoas, possivelmente haverá mortes etc. O detetive, em suma, é um leitor que lê para encontrar uma resposta à pergunta que lhe fizeram: quem matou?, ou quem roubou?, ou qualquer outra do gênero, e faz disso sua profissão, assim como o médico não pode se entregar a muitas sutilezas quando realiza uma cirurgia ou o psicanalista diante da necessidade de uma intervenção mais rígida no trato com seu paciente.

Já a leitura não exige esse tipo de comportamento. Mesmo o leitor profissional - o crítico - pode, e, a meu ver, deve, trabalhar com um repertório mais abrangente de respostas, sem precisar se ater a uma resposta única. A intenção do detetive é decifrar o enigma, provocado por uma demanda social - age a serviço de um cliente particular ou do Estado - enquanto o leitor transita por uma estrada mais sinuosa. Na verdade, quando Piglia nos diz que todo crítico é uma espécie de detetive, diz também uma outra coisa, que estrategicamente omiti até o momento:

Para mim, interessam muito os elementos narrativos que existem na crítica: a crítica como forma de ficção; vejo frequentemente a crítica como uma variante do gênero policial. O crítico como detetive que tenta decifrar um enigma, ainda que não haja enigma. O grande crítico é um aventureiro que se move entre os textos em busca de um segredo que, às vezes, não existe. É um personagem fascinante: o decifrador de oráculos, o leitor da tribo. (p.72) (grifo meu)

O leitor se distanciaria, nesse sentido, do detetive, na medida em que este não se pode dar ao luxo de seguir pistas na tentativa de decifrar um enigma que talvez nem exista. O detetive profissional lê como o primeiro Kublai Khan, o leitor desinteressado lê como o segundo, como um leitor de Marco Polo.

Sim, o detetive *profissional*. Mas há um outro tipo de detetive, o *amador*, como Sherlock e Dupin, para quem a leitura - ou, se preferirem, a interpretação de pistas - é uma coisa mais divertida e, por isso, mais despreziosa que o trabalho do detetive cuja exercício de leitura é também uma profissão.

A narrativa policial clássica nos apresenta um duelo: o detetive profissional, representante do Estado, ou seja, um policial, *versus* o detetive amador, normalmente um cavalheiro que não precisa se preocupar com questões financeiras e pode se dedicar à atividade detetivesca como um *hobby*. Tal duelo vai aparecer pela primeira vez já no conto que é tido como o fundador do gênero policial: *Os crimes da rua Morgue*, de Edgar Allan Poe, onde nos é apresentado o cavalheiro, leitor e detetive dileitante Auguste Dupin. O conto se abre com a seguinte epígrafe, retirada de Sir Thomaz Browne, em *Urn-Burial*:

Que canção cantavam as sereias? Que nome tomara Aquiles quando se ocultou entre as mulheres? Perguntas são estas de embaraçosa resposta, é certo, mas que não estão fora de possíveis conjeturas.

Dupin é um cavalheiro refinado. Vem de uma família ilustre e, embora não possa ser considerado rico, obtém de suas propriedades uma renda que lhe permite viver modestamente e ter tempo para se entregar a elucubrações várias, para participar ativamente do jogo das conjeturas, no qual, como afirma o narrador do conto, é bastante comum confundir o que é complexo com o que é profundo.

Um crime horrendo, por exemplo, pode parecer complexo. Uma jovem é encontrada dentro de uma lareira, enfiada ali sabe-se lá por que motivo, entalada. O apartamento totalmente revirado, manchas de sangue espalhadas pelo chão e pelas paredes. No pátio, logo abaixo da janela do apartamento, a velha tia dessa menina - moravam juntas - está morta, a cabeça separada do corpo. Nada foi roubado, as duas vítimas não eram ricas nem tinham inimigos, os vizinhos ouviram gritos, barulho, mas ninguém viu o que realmente aconteceu.

Dupin e seu companheiro, este o narrador do conto, tomam conhecimento do crime lendo um exemplar da *Gazeta da Tribuna*, um dos grandes jornais populares que surgiram na Europa no século XIX e que teriam importância decisiva no aparecimento da narrativa policial. É também dessa leitura que ele parte para a elucidação do mistério. Ele lê nos jornais os pormenores que envolvem o crime: local, data, hora, pessoas envolvidas, parecer do delegado encarregado da investigação, parecer dos legistas, depoimentos diversos etc.

Ao contrário da polícia, que parte dos dados que vê e ouve em primeira mão, Dupin parte da leitura dos jornais, onde esses dados estão registrados. Ele tem a seu dispor não os dados em si, mas os dados já filtrados pelas leituras que dele fizeram a polícia e o próprio jornal. O que poderia, a princípio, ser um obstáculo ao seu trabalho de detetive amador, ou seja, trabalhar com elementos já *contaminados* por interpretações de terceiros, acaba se tornando um fator positivo: é lendo a leitura que os outros fizeram de certos dados que ele mais se aproxima da real significação desses dados. Depois de ler os jornais, Dupin conclui:

A Gazeta (...), ao que me parece, não penetrou em todo o horror insólito do crime. Mas ponhamos de lado as opiniões ociosas desse jornal. Parece-me que este mistério é considerado insolúvel pela própria razão que o torna mais fácil de resolver, quero dizer, pelo caráter excessivo de seus aspectos. A polícia parece estar confusa diante da aparente ausência de motivo, não pelo próprio assassino, mas pela atrocidade do

assassino. (...) Caíram no erro comum, mas grosseiro, de confundir o insólito com o abstruso. (p. 98)

E afirma, enfim, revelando seu método: Mas é por esses desvios do plano comum que a razão tateia seu caminho, se é que existe, na procura da verdade. (p. 98)

Dupin sabe ler não apenas os elementos mais evidentes do crime mas, sobretudo, sabe ler a leitura que desses elementos faz o senso comum - no caso, o jornal e a polícia, principalmente esta. O que os leitores comuns são unânimes em afirmar: trata-se de um caso praticamente insolúvel, dada a atrocidade do crime. O que o leitor Dupin afirma: trata-se de um caso simples de solucionar, dada a atrocidade do crime.

Lendo os jornais, Dupin cruza os depoimentos das testemunhas, cruza as interpretações que desses depoimentos faz a polícia e, quando todos pareciam render-se ao mistério, encontra a solução:

Em investigações, como a que nos ocupa agora, o que importa não é perguntar "que se passou?", mas "que se passou que já não tenha se passado antes?" De fato, a facilidade com que eu cheguei, ou já cheguei, à solução deste mistério está na razão direta de sua aparente insolubilidade, aos olhos da polícia. (p. 98)

A disputa entre o detetive profissional e o amador termina sempre com a vitória deste, ainda que o primeiro acabe levando as glórias, perante a sociedade e a imprensa, de ter solucionado o caso. O narrador do conto nos apresenta o delegado de polícia, Vidocq, como um leitor apenas esforçado. Com os signos de que dispõe, Vidocq monta atentamente sua leitura, buscando não deixar de lado nenhum detalhe, mas, se lhe sobra esforço e precisão na leitura dos casos, falta-lhe exatamente o que há em Dupin: sagacidade. Dupin falando sobre Vidocq:

A polícia de Paris, tão enaltecida pela sagacidade, é apenas astuta e nada mais. (...) Os resultados a que chega são surpreendentes, em geral, mas, na maior parte, são devidos à simples diligência e atividade. Quando estas qualidades são inúteis, seus planos falham. Vidocq, por exemplo, era bem perspicaz e perseverante. Mas, sem inteligência educada, equivocava-se continuamente, pela própria intensidade de suas investigações. (p. 96)

Dupin vê a investigação de casos policiais como uma espécie de divertimento - *uma investigação nos servirá de entretenimento*, diz ele ao narrador, quando decide investigar os crimes da rua Morgue -, como um exercício, um jogo. Dupin é um amante do jogo, um *expert* na combinação de signos. É um leitor que lê por prazer. Vidocq, como os demais investigadores de polícia da narrativa policial, pelo menos nos seus primórdios, é um profissional, um homem que não lê senão por ofício, que todos os dias é impelido a desmontar enigmas mesmo que não queira.

O descompromisso faz de Dupin um investigador mais sutil, um leitor mais sutil. O fato de não ser obrigado a apresentar resultados dá a Dupin a liberdade que falta a Vidocq, e é esta liberdade, esta leitura por prazer, que leva Dupin aos resultados pretendidos por seu adversário.

Ainda com relação a este prazer da leitura. A narrativa policial sempre foi tida como *leitura de entretenimento*. Um bom conto, um bom romance policial parecem pedir um leitor descompromissado, cujo interesse resida apenas no envolvimento com a trama, sem maiores pretensões de outra natureza, um leitor que por algum tempo



esqueça o funcionamento estafante e monótono do cotidiano e se entregue às aventuras de um Auguste Dupin. Nesse sentido, o leitor de algum modo se identifica com Dupin. Ambos lêem sem a obrigação de ler, lêem porque querem satisfazer um desejo, não cumprir uma tarefa.

Poe dizia que o conto policial deve ser uma *máquina de ler*, no sentido de que o autor deve trabalhar seu texto buscando criar uma espécie de armadilha, uma máquina que enrede o leitor do começo ao fim, que não deixe o leitor se afastar da história nem por um segundo. É como se o leitor continuasse a ler não apenas porque estivesse se entretendo com a história, no sentido mais banal de entretenimento, mas também porque *não conseguisse parar de ler*. É como se o prazer puro e simples fosse agora substituído pela paixão.

Com Dupin acontece o mesmo. Dupin - e depois, de forma ainda mais evidente, Sherlock Holmes - vive desse prazer. Ler signos, montar leituras que se cruzam com outras leituras, eis o que o define. Ele não apenas sente prazer em ler como também não pode viver sem ler. Trata-se de uma paixão. Dupin é um leitor apaixonado, ainda que o termo possa soar estranho quando se fala de um personagem de Poe.

Leitor apaixonado como o grande Khan quando lê os gestos e as narrações de Marco Polo. Nessa hora, ao contrário dos momentos em que ouve seus outros embaixadores, Kublai Khun deixa de lado todas as preocupações de um grande imperador e se dedica apenas ao prazer de decifrar os enigmas propostos por Marco, assim como Dupin ignora qualquer interesse material que possa advir da descoberta de um mistério e se joga na aventura do próprio mistério, se divertindo mais no caminho que na chegada.

#### BIBLIOGRAFIA CITADA:

- BENJAMIN, Walter. BENJAMIN, Walter. *Doutrina das semelhanças ; Experiência e pobreza; O narrador; A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica*, in: **Obras Escolhidas - volume 1: magia e técnica, arte e política**. 7a. ed. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo, Brasiliense, 1994.
- BLANCHOT, Maurice. **O espaço literário**. Trad. Álvaro Cabral. Rio, Rocco, 1987.
- BLIKSTEIN, Isidoro. *Semiótica: uma ciência de... detetives*, in: **Revista da USP número 16**. São Paulo, USP, dez/jan/fev 1992-93.
- CALVINO, Italo. **As cidades invisíveis**. Trad. Diogo Mainardi. São Paulo, Companhia das Letras, 1991.
- DOYLE, Conan. **O signo dos quatro**. Trad. Hamilcar de Garcia. São Paulo, Melhoramentos, 1991.
- ECO, Umberto & SEBEOK, Thomas B. (organizadores). **O signo de três**. Trad. Silvana Garcia. São Paulo, Perspectiva, 1991.
- ECO, Umberto. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. Trad. Hildegard Feist. São Paulo, Companhia das Letras, 1994.

PIGLIA, Ricardo. *A leitura de ficção* in: **O laboratório do escritor**. Trad. Josely Vianna. São Paulo, Iluminuras, 1994. (Entrevista concedida a Mônica López, e publicada primeiramente em *Tiempo Argentino*, Buenos Aires, 24 de abril de 1984).

POE, Edgar Allan. *Os crimes da rua Morgue*, in: **Histórias extraordinárias**. Trad. Oscar Mendes e Milton Amado. Rio, Globo, 1987.

#### A PRÁTICA ARTÍSTICA NA ESCOLA

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Denise Álvares Campos

Nestes últimos anos, a proposta de educação artística do CEPAE, baseada na conhecida "Metodologia Triangular", tem buscado atender a 3 aspectos importantes da experiência artística: o perceber, o fazer e o refletir. As diversas linguagens artísticas são abordadas, portanto, como áreas de conhecimento, de expressão e de criação.

Para cada tema a ser desenvolvido existem aspectos teóricos, relacionados à história da nossa cultura e ao desenvolvimento das idéias e técnicas próprias de cada período, que devem ser considerados. Estas informações não devem, entretanto, ser priorizadas em detrimento da percepção e da auto-expressão do aluno, quer interpretando, quer criando algo novo. Mas, sem dúvida, este "fazer" será muito mais significativo, contextualizado e inovador se tiver elementos que subsidiem uma reflexão sobre o que está sendo produzido.

Na área musical, por exemplo, o desenvolvimento da percepção auditivo-musical é estimulado em seus componentes rítmicos, melódicos e harmônicos, segundo as possibilidades de cada faixa etária e associado aos conteúdos trabalhados tanto na linguagem musical, como nos distintos gêneros e estilos musicais que são apresentados.

A produção musical abarca a criação de estruturas sonoras e rítmicas; a interpretação de canções; a execução instrumental (dentro das possibilidades da escola e dos alunos), a associação de movimentos corporais às músicas interpretadas e outras atividades que possam tornar a vivência musical na escola uma experiência da qual o aluno participe ativamente.

A reflexão e contextualização dos conteúdos propostos deve ser contínua, estimulando uma compreensão mais profunda desses conteúdos, onde a apropriação feita pelos alunos seja produtiva, crítica e útil ao seu desenvolvimento pessoal e sua experiência coletiva.

Como arte-educadores essa seria nossa "prática", ou seja nossa maneira de fazer, de propor a educação artística na nossa escola. Por outro lado, considerando a experiência do aluno, é comum fazer uma distinção entre os aspectos teóricos e práticos. No âmbito da proposta que desenvolvemos tais aspectos são complementares. Talvez pudéssemos dizer que a prática se caracterizaria por aqueles momentos em que o aluno participa mais ativamente do processo artístico, aqueles definidos como o "fazer", a produção, a criação nas diversas linguagens artísticas. Conforme já dissemos, este seria

um dos aspectos do processo que o aluno vivencia e que só se torna efetivo se vinculado aos demais elementos da proposta que apresentamos. Ou seja, a prática encontra-se inserida num contexto mais amplo, onde não se prioriza o produto, desconsiderando o processo vivenciado. Ela deve ser contínua e com uma melhora qualitativa a cada novo nível atingido.

Em outros centros de ensino, com maior ênfase à técnica, os alunos desenvolvem as atividades artísticas de forma eminentemente "prática". São horas dedicadas à ateliers, corais, bandas, etc. No CEPAE, buscamos fazer com que as artes sejam mais que "atividades" com um fim em si mesmas. Isso não impede a existência de tais atividades, dentro ou fora do horário de aula, mas as inclui numa proposta mais abrangente.

Além das aulas previstas na grade curricular, a equipe de artes tem desenvolvido projetos específicos destinados à produção de musicais e, mais recentemente, de um curta-metragem. Tais projetos são uma oportunidade que se oferece àqueles que, tendo vivenciado nas aulas as diversas linguagens artísticas, queiram dedicar-se à uma experiência diferenciada. Neste caso, a prática dos alunos visa a apresentação pública dos seus resultados.

Quanto à produção artística dos alunos que se dedicam às artes exclusivamente no horário normal de aulas, a ênfase não é a de uma apreciação final por um público alheio ao contexto didático, ainda que em determinados momentos isto possa ocorrer. A prática artística, enquanto produção, deve ser concebida como momento necessário a todas as etapas do processo educativo-musical, ainda que não resulte em uma apresentação pública. O aluno deve ser estimulado, em cada conteúdo proposto, a buscar formas pessoais de apreensão, expressão e criação que tornem significativa sua experiência com as artes na escola.

Em muitas escolas particulares, o professor de artes é pressionado, geralmente, para que apresente "resultados" imediatos. Seu trabalho é avaliado, quase sempre, pela beleza das apresentações ou das exposições de trabalhos que consegue realizar. Não importa, na concepção dos empresários-educadores, se os aspectos formativos, tão importantes na educação artística, foram atendidos ou não. Daqueles 3 aspectos que citamos inicialmente (a percepção, a reflexão e a produção), é priorizada a produção e, o que é pior, segundo critérios bastante superficiais.

No contexto da proposta que defendemos e com relação ao grupo de alunos que não optam pelas atividades extra-curriculares, temos buscado que as apresentações, quando ocorram, levem em consideração os seguintes aspectos:

- Que tais apresentações são etapas de um processo mais amplo. Se consideramos que as linguagens artísticas têm conteúdos específicos, compreenderemos que tais conteúdos deverão compor um currículo estruturado segundo normas de sequência e continuidade, que não pode estar sujeito às datas festivas e apresentações requisitadas.
- Que entre os objetivos das apresentações devem estar a promoção do desenvolvimento da capacidade de auto-expressão do aluno, sua sociabilização e o

aprimoramento dos conteúdos trabalhados na rotina da sala de aula. Deveríamos evitar que sejam situações nas quais o aluno mais tímido se sinta pressionado, ou aquele mais desinibido seja enaltecido. Como educadores, temos a responsabilidade de não encorajar a auto-exibição e sim, um sentimento de cooperação e amizade entre os alunos. Deveríamos evitar, também a mera recitação de textos que não se relacionem nem com as atividades desenvolvidas em sala de aula, nem com a realidade do aluno.

- Dessa forma, numa proposta abrangente como a que tentamos executar, os aspectos teóricos e práticos se mesclam, se complementam em uma linha de ação estruturada e com bases definidas, visando não apenas os resultados imediatos e espetaculares, mas a formação de nosso aluno de forma produtiva e duradoura.

### CONSTRUINDO UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA: O COTIDIANO DO CEPAE/COLÉGIO DE APLICAÇÃO/UFG

*Prof.ª Ms. Edvânia Braz Teixeira Rodrigues<sup>2</sup>*

Frente ao quadro desalentador, em que as Instituições Públicas de Ensino estão sendo sucateadas e tendo em vista a necessidade de resistirmos a este processo de aniquilação dos serviços públicos essenciais para a sobrevivência e desenvolvimento do país, sobretudo na área de Educação, coloca-se necessário o movimento de reação no momento em que se estabelece o processo de elaboração do projeto político-pedagógico do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação - CEPAE/UFG. Este processo assume uma dimensão ainda maior quando se resgata a história desta instituição, comprometida há três décadas, com a transformação social.

O Colégio de Aplicação, ao longo dos seus trinta anos de existência, tem se caracterizado como uma instituição comprometida com a qualidade de seu ensino e com a multiplicação de experimentos pedagógicos, através de seu trabalho no Ensino Básico. Com a criação do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, a partir do Colégio de Aplicação, expande-se esta atuação caracterizando esta Unidade Acadêmica, vinculada à Pró-Reitoria de Graduação, como pólo de produção de conhecimentos que possibilitam, por um engajamento político-pedagógico, a articulação dos diversos níveis de ensino e a pesquisa em Educação.

É importante termos claro que a administração de uma entidade pública educacional não pode ser reduzida à aplicação de métodos e técnicas trazidos de empresas, as quais têm objetivos bem diferenciados dos objetivos da educação.

<sup>2</sup> Diretora do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação - Mestre em Educação Escolar Brasileira pela Faculdade de Educação/UFG.

O processo educativo, em nosso entendimento, objetiva a própria construção da humanidade do aluno, desta forma, a administração na área da educação é diferenciada da administração privada que têm como objetivo o lucro, enquanto que, pela educação objetiva-se que a pessoa se atualize enquanto sujeito histórico, através do contato, compreensão e superação dos saberes socialmente construídos e acumulados pelo homem, no seu processo de desenvolvimento sócio – cultural – político – econômico, portanto, “(...) se administrar é utilizar racionalmente os recursos para a realização de fins determinados, administrar a escola exige a permanente impregnação de seus fins pedagógicos na forma de alcançá-los.” (PARO, 1997: p. 07) daí, a necessidade da busca constante da participação democrática de todos atores que compõe e desenvolvem o projeto deste Centro de Ensino e Pesquisa,

“ Tendo em conta que a participação democrática não se dá espontaneamente, sendo antes um processo histórico de construção coletiva, coloca-se a necessidade de se preverem mecanismos institucionais, que não apenas viabilizem mas também incentivem práticas participativas dentro da escola pública. “ (PARO, 1.997: p. 46)

Entendemos que o papel da direção é o de colaborador, que embora tenha atribuições, compromissos e responsabilidades diante dos órgãos superiores de administração, não está apenas atrelado ao seu poder, não é o único detentor da autoridade. Acreditamos que a autoridade deve estar distribuída, junto com a responsabilidade que lhe é inerente, entre todos os membros que compõem esta unidade, onde a tomada de decisões sejam coletivas, e cada um tenha maior responsabilidade sobre os assuntos de sua área.

Cabe à direção, portanto, as questões relativas ao desempenho do pessoal, as atividades - meio e a integração dos vários setores da escola. Isto articulado ao trabalho dos Coordenadores Pedagógicos, de Pesquisa e de Extensão que estão cuidando mais das atividades – fim, preocupando-se com a situação de ensino, pesquisa e extensão e tudo o que diz respeito a sua viabilização.

A direção está articulada, também, ao Setor de Apoio Técnico - Pedagógico que está oferecendo o suporte necessário ao pleno desenvolvimento das atividades escolares (psicólogos, assistente social, técnicos educacionais). Articulada, ainda, ao CPM (Círculo de Pais e Mestres ) que está mais de perto cuidando das medidas necessárias à promoção do envolvimento da comunidade na vida da escola, articulada, ainda, ao Grêmios estudantil visando uma maior integração entre o corpo discente ao docente e técnico.

Se estamos certos da importância social deste Centro de Ensino e Pesquisa, é necessário que tenhamos o compromisso com a qualidade dos serviços prestados, ou seja, com a eficiência com que conseguimos alcançar o nosso objetivo mais específico que é a formação do educando pela via da apropriação dos conhecimentos socialmente produzidos e acumulados.

Daí a necessidade do CEPAE ser avaliado em seu conjunto, levando em conta esta avaliação como elemento imprescindível no processo de realização de seus objetivos. Não podemos esquecer que, devido a natureza específica de seu produto, a educação sempre exige um processo avaliativo permanente, que permeie todas as

atividades e procedimentos no interior da escola, procurando dar conta da qualidade e adequação do desempenho de todos os envolvidos no processo.

Tendo estas orientações como pressupostos, pensamos uma avaliação dialógica e colegiada em que busque a integração dos setores que compõem este centro:

1. **Docentes:** Titulação, carga horária destinada ao ensino, pesquisa e extensão, avaliação de desempenho (auto - avaliação, avaliação dos seus pares e dos alunos, produção acadêmica – científico – cultural)
2. **Discentes:** Demanda de ingresso, permanência, participação, produtividade...
3. **Técnicos:** Titulação, envolvimento em projetos, qualidade de atendimento ao público, pontualidade na execução das tarefas administrativas e de apoio-pedagógico;
4. **Proposta e Operacionalização Curricular** (maior integração entre os Coordenadores de Área e Subárea e a Coordenação de Ensino, Pesquisa e Extensão)
5. **Estrutura Acadêmico – Administrativa** (consolidação das Comissões de Pesquisa e Extensão, setores do Serviço Social e de Psicologia, Secretaria Executiva e Administrativa, enquanto co-gestoras desta unidade)

Todo este processo só poderá ser viabilizado, passando pelo crivo da “**verdade ético – social**” entendida como “**consenso relativo**” conseguido via discussão e tomada de decisões coletivas, tendo em vista o entendimento de que trabalharemos sempre com a diversidade de posições político - pedagógicas. Desta forma, entendemos estar construindo relações mais sólidas com vistas a consecução do objetivo fim deste centro, que é a formação de sujeitos críticos capazes de promover mudanças com vistas à transformações.

A partir destas reflexões entendemos ser importante a construção coletiva de um plano de atuação para a direção de Centro de Ensino, que dê legitimidade à direção enquanto representante legal desta Entidade de Ensino e Pesquisa, tanto no âmbito da Universidade, quanto fora dela, tendo em vista o seu papel político institucional e os princípios e valores que orientarão as ações administrativo – pedagógicas.

#### **Princípios e Valores**

- Respeito à diversidade e ao pluralismo de idéias
- Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão
- Fomento à interdisciplinaridade
- Compromisso com a qualidade do trabalho realizado em todas as áreas do conhecimento
- Ética e Transparência em todos os níveis de ação
- **Compromisso com:**
  - a democratização da gestão

- a socialização de benefícios
- a construção coletiva de regras de convivência
- o desenvolvimento social, cultural, artístico, científico, tecnológico....
- a defesa dos direitos humanos
- a preservação do meio ambiente
- a liberdade de expressão

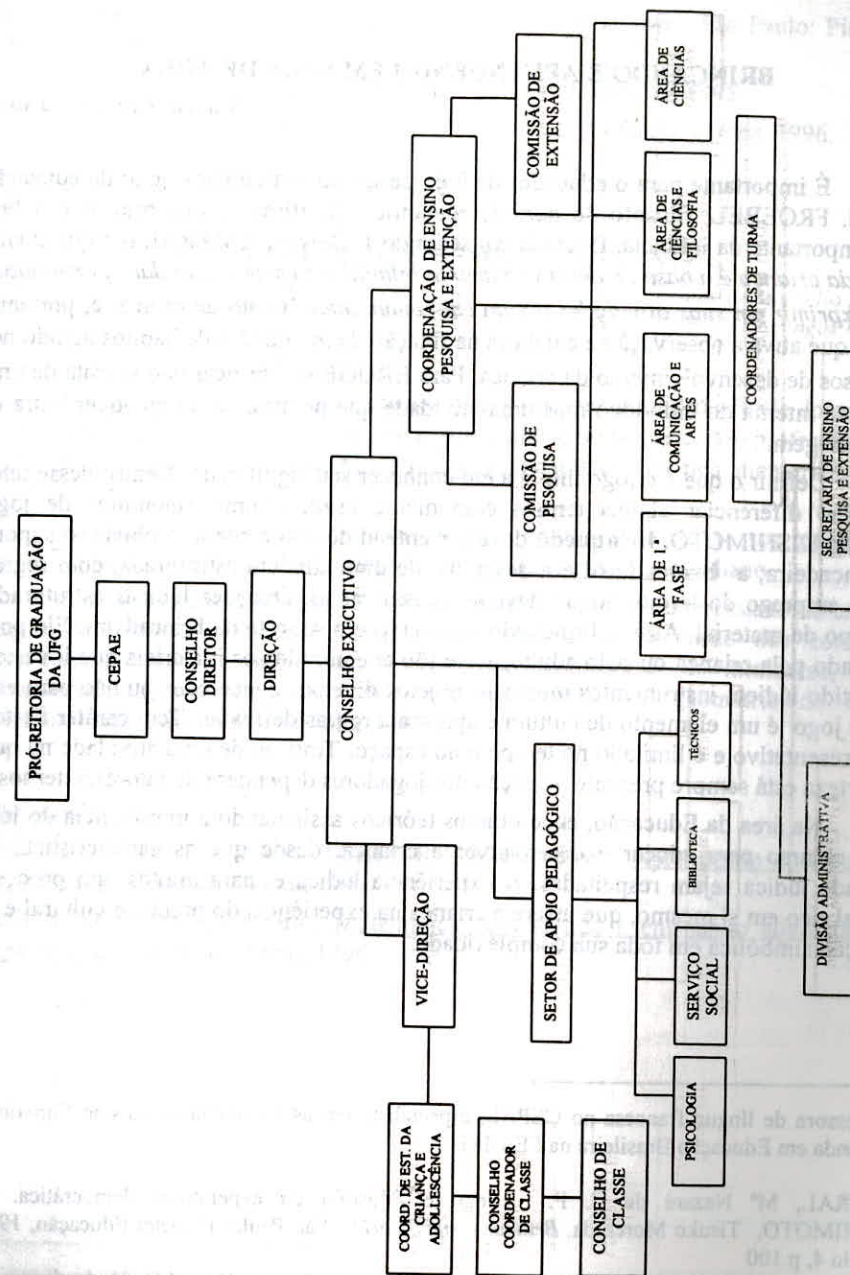
### Papel Político-Institucional

- Defender o Ensino Público, Gratuito e de Qualidade.
- Articular e integrar os diversos níveis de ensino ministrados no âmbito da UFG.
- Contribuir com a formação de profissionais e lideranças nas diversas áreas de conhecimento.
- Desenvolver junto as Unidades Acadêmicas projeto institucional de estágio e praticas de ensino.
- Atuar com qualidade no âmbito do Ensino Básico.
- Buscar o intercâmbio entre as Redes Estadual e Municipal de Ensino com vistas ao desenvolvimento e melhoria da qualidade do ensino.
- Viabilizar e fortalecer os projetos de pesquisa e extensão
- Viabilizar e fortalecer o curso de pós-graduação existente e apoiar a criação de novos cursos

Esquemáticamente uma proposta de gestão é visualizada no organograma. Pode-se observar no organograma do CEPAE, em anexo, uma tentativa de interação entre os diversos setores que o compõe. Porém, é importante ressaltar que, a sua execução é possibilitada a partir das relações cotidianas que se estabelecem, com suas contradições e as reflexões que desta emergem:

### BIBLIOGRAFIA

- ENGUITA, Mariano Bernardes. A face oculta da escola: Educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre, Artes Médicas, 1.989.
- PARO, Vitor Henrique. "O caráter político e administrativo das práticas cotidianas na escola pública". IN: Em Aberto, ano 11, n.º 53, Brasília, jan/mar. 1.997.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org ). Escola Fundamental, currículo e ensino. Campinas, Papirus, 1.991.
- WITTMAN, Lauro Carlos. "Administração da educação hoje: Ambiguidade de sua produção histórica: . IN: Em Aberto, ano 6 n.º 36, Brasília, out/dez, 1.987.



## MINICURSOS

### BRINCANDO E APRENDENDO EM SALA DE AULA.

Katia de Oliveira Campos<sup>1</sup>

É importante para o educador de hoje pesquisar e divulgar o jogo da educação infantil. FROEBEL, filósofo do período romântico, já afirmava que brincar é a fase mais importante da infância. Baseada em segundo J. Dewey, AMARAL diz que *a vida social da criança é a base do desenvolvimento infantil e a escola deve dar oportunidade para exprimir em suas atividades a vida em comunidade.*<sup>2</sup> O ato de brincar é, portanto, aquele que ativa a observação e colabora na fixação da memória e de hábitos agindo nos processos de desenvolvimento da criança. Para BRUGÈRE<sup>3</sup> brincar não se trata de uma dinâmica interna do indivíduo mas uma atividade que precisa, como qualquer outra de aprendizagem.

Definir o que é o jogo implica em conhecer seu significado. Dentro desse tema é preciso diferenciar alguns termos comumente usados como sinônimos de jogo. Segundo KISHIMOTO, **brinquedo** deve ser entendido como sendo o objeto, o suporte de brincadeira; a **brincadeira** é a descrição de uma conduta estruturada, com regras. Para o emprego do termo "jogo" deve-se considerar as situações lúdicas estruturadas pelo tipo de material. Assim, brinquedo será sempre o suporte da brincadeira. Ele pode ser criado pela criança ou pelo adulto. Nele são encontrados os materiais que investem no sentido lúdico: instrumentos musicais, objetos diversos concebidos ou não para esse fim. O jogo é um elemento de cultura e apresenta regras definidas. Tem caráter fictício ou representativo e é limitado no tempo e no espaço. Trata-se de uma atividade na qual a incerteza está sempre presente, e a ação dos jogadores dependerá de fatores externos.

Na área da Educação, encontramos teóricos assinalando a importância do jogo como recurso para educar e desenvolver a criança, desde que as características da atividade lúdica sejam respeitadas. A experiência lúdica é, para muitos, um processo cultural rico em si mesmo, que insere a criança na experiência do processo cultural e na interação simbólica em toda sua complexidade.

<sup>1</sup> Professora de língua francesa no CEPAE, especialista em Metodologia do Ensino Superior e Mestranda em Educação Brasileira na FE/UFG.

\*

<sup>2</sup> AMARAL, M<sup>a</sup> Nazaré de C. P. Jogo e Filosofia da experiência democrática. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira Educação, 1998. Capítulo 4, p.100

<sup>3</sup> Professor titular da Université Paris-Nord, coordenador do Projeto Capes/ Cofecub, diretor do GREC - Groupe de Recherche sur les Ressources Educatives et Culturelles.

## Bibliografia

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (Org.) *Brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira Educação, 1998.

\_\_\_ *O jogo e a Educação infantil*. São Paulo: Pioneira Educação, 1998.

\_\_\_ (Org.) *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez. 1996.

## A GEOMETRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL.

Professor Marcello Lucas<sup>4</sup>  
Professora Vanda Domingos Vieira<sup>5</sup>

Em nossa prática pedagógica temos observado a enorme dificuldade dos alunos em compreender conceitos geométricos e ainda que grande parte dos professores ao ensinar geometria atém-se a uma prática pedagógica caracterizada pela memorização de fórmulas.

Sabemos que a geometria está presente no dia-a-dia de nossos alunos em diversas situações e por isso é importante relaciona-la com o seu cotidiano.

A proposta desse Minicurso é discutir uma forma mais interessante de ensinar – aprender geometria, motivando os alunos para a compreensão dos conceitos geométricos abrindo caminho para a abstração. No decorrer do minicurso, serão apresentadas algumas situações onde pode-se trabalhar a geometria de forma contextualizada, utilizando do folclore nacional.

## Bibliografia:

LINQUIST, Aberto P. & MONTGOMERY, Mary. (Org.) Aprendendo e ensinando geometria. São Paulo: Atual, 1994.

MACHADO, Nilson José.(Org.) Matemática: aprendendo e ensinando atividades de geometria. São Paulo: Atual, 1996.

<sup>4</sup> Professor auxiliar do CEPAE – UFG

<sup>5</sup> Professora Assistente do CEPAE – UFG

## A ÁLGEBRA NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

Armando alves de Carvalho<sup>6</sup>

### PARTE 1 – ÁLGEBRA: IDÉIAS E QUESTÕES

1. Concepções sobre álgebra na escola média e utilizações das variáveis;
2. Dificuldades das crianças que se iniciam em álgebra;
3. Ensinando expressões algébricas de maneira significativa;
4. Dificuldades dos alunos com o conceito de função.

### PARTE 2 – A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS EM ÁLGEBRA

1. Ensinar a álgebra elementar focalizando problemas;
2. Erros comuns em álgebra;
3. Das palavras à álgebra: corrigindo concepções erradas;
4. Desenvolvimento da representação algébrica através de diagramas.

É inegável que hoje em dia, nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, o ensino de álgebra ocupa um lugar de destaque na preferência dos professores. Não seria isso consequência de a álgebra ser mais fácil de ensinar do que os demais tópicos da matemática? Neste minicurso procuraremos mostrar que não é bem assim. Na verdade, a álgebra não é tão simples como se poderia pensar, pois, mesmo com a ênfase bem maior que se dá atualmente ao seu ensino, não tem se traduzido num aprendizado melhor.

O que ocorre no ensino de álgebra em nível médio talvez seja uma fixação exagerada nas manipulações mecânicas com símbolos, e isso, se de um lado pode traduzir numa falsa sensação de facilidade, de outro pode produzir uma impressão muito forte de inutilidade.

Com uma metodologia de mesa redonda e discussão com o grupo, procuraremos concluir que os dilemas que se apresentam no ensino da álgebra em nível elementar, só poderão ser enfrentados, a partir do momento que nos dispomos a conhecê-los a fundo e assim podermos evitar as concepções erradas de que está pontilhado.

## ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO.

Alcir Horácio da Silva<sup>7</sup>

O presente trabalho tem como objeto de estudo a organização do trabalho pedagógico e avaliação da aprendizagem nas escolas de Ensino Fundamental e Médio. O objetivo central deste trabalho é analisar as categorias acima e suas interações com outras categorias importantes, como é o caso do Projeto Histórico, Projeto Político Pedagógico interdisciplinaridade. A forma como as categorias citadas são ministradas nos cursos de graduação, denota claramente que as categorias não abordam os aspectos sócio-políticos que as envolvem. Mister é, portanto, que as categorias possam ser aprofundadas nestes aspectos, para que tenhamos uma visão mais ampla das contradições que ocorrem dentro do interior da escola capitalista.

### LEITURA DE CONTOS DE FADAS E A CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE: DISCUSSÕES E POSSIBILIDADES DE ATIVIDADES.

Newton Freire Murce Filho<sup>8</sup>

Este minicurso tem como objetivo discutir alguns textos teóricos sobre leitura em línguas materna e estrangeira (Coracini, 1995; Grigoletto, 1995), observando-se, em especial, os contos de fadas e a questão da constituição da subjetividade (Bettelheim, 1974). Pretende-se, ainda, discutir possibilidades de atividades a serem utilizadas em sala de aula, incluindo-se a “contação” de histórias, a partir de uma perspectiva discursiva de leitura.

#### Referências:

- BETTELHEIM, B. (1974) *A Psicanálise dos Contos de Fadas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra (9ª edição brasileira: 1992)
- CORACINI, M. J. (org.) (1995) *O Jogo Discursivo na Aula de Leitura*. Campinas, SP: Pontes
- GRIGOLETTO, M. J. (1995) Processos de Significação na Aula de Leitura em Língua Estrangeira. In: Maria José Coracini (org.) *O Jogo Discursivo na Aula de Leitura*. Campinas, SP: Pontes

<sup>7</sup> Professor Assistente Nível I, lotado no CEPAE/UFG. Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

<sup>8</sup> Professor de língua inglesa no CEPAE, Assistente I, Mestre em Linguística Aplicada pela Unicamp.

<sup>6</sup> Professor auxiliar do CEPAE – UFG

## TEXTO E CONTEXTO: (DES)ENVOLVER-SE NUM PROCESSO INTERATIVO

Joana Rosa de Almeida 9

A escola, em geral, tem encontrado dificuldades relacionadas ao desenvolvimento da leitura e da escrita. Na tentativa da superação destas dificuldades, a 1ª Fase do Ensino Fundamental do CEPAE desenvolve atividades pedagógicas, que possibilitam melhor desempenho do aluno ao longo das séries tais como: diário de leitura, produção de jornais, recuperação paralela, correspondência como função social e outras.

O trabalho que remeteremos no momento é o projeto: **Correspondência uma função social** realizado com grupos de alunos das

4ª séries do Ensino Fundamental do CEPAE / UFG e uma turma de Aceleração da Escola Municipal Stephane Alves Bispo. Este trabalho objetivou desenvolver atividades a partir de correspondência entre os grupos envolvidos e investigar o alcance de uma situação funcional de escrita e leitura.

### Bibliografia

BARROS, Diana Pessoa & Fiorin, José Luiz (orgs.) Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade. Editora da Universidade de São Paulo, 1994.

ORLANDI, E. P. A leitura e os leitores. Campinas, S. P: Pontes, 1998

SMOLKA, Ana Luiza B. "A Prática Discursiva na sala de aula: Uma Perspectiva Teórica e um Esboço de análise". In: Cadernos CEDES n° 24. Campinas / SP. Papyrus, 1991

TEBEROSKY, Ana. Psicopedagogia da Linguagem escrita. Campinas / SP: Vozes, 1993

## O CONTEXTO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO MATEMÁTICO

Maria de Fátima Teixeira<sup>10</sup>

Uma das principais características da organização dos programas curriculares é a disciplinaridade. Numa estrutura disciplinar os conhecimentos são organizados de forma linear, resultando, muitas vezes, numa abordagem de conteúdos ensimesmados que pouco contribuem para um mapeamento e compreensão da realidade. Tal organização limita a participação dos alunos em sala de aula, pois esses, muitas vezes, não conseguem perceber qualquer relação entre o que está sendo tratado na escola e o que eles vivem no meio extra-escolar.

<sup>9</sup> Professora do CEPAE / UFG, especialista em : Psicopedagogia e Literatura Infantil e Juvenil

<sup>10</sup> Professora Assistente de Ensino no CEPAE/UFG, Ms. Em educação Matemática pela UNESP/Rio Claro. e-mail : fatinha@internacional.com.br

Uma abordagem diferente da acima referida pode se dar através de uma contextualização do conhecimento, ou seja, da busca da ciência como elemento de compreensão do mundo vivido. Trabalhar com o número nos seus usos e funções parece diminuir a distância existente entre o conhecimento veiculado na escola e em outras instâncias da vida social, de modo que o aluno possa aprender a Matemática aprendendo como, quando e onde usá-la e faz, ainda, com que seja abandonada a hierarquização proposta pelos currículos escolares.

No desenvolvimento de atividades contextuais, é necessário estar disposto a conviver com contradições, imprecisões e imprevisões, sem o desejo de ver um conteúdo "dado" e "aprendido". Em vez disso, devemos criar a possibilidade de um mesmo assunto ser (re)visto várias vezes em situações diferentes, relacionado com outros conhecimentos e situações, ao que Lerner e Sadovsky (1996) chamam de provisoriedade e complexidade.

## REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

DUHALDE, M. E. Ao encontro da matemática. In *Educação infantil e séries iniciais: articulação para a alfabetização*. Org. CUBERES, M. T. G; Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre : Artes Médicas, 1997. p. 73-94.

LERNER, D. e SADOVSKY, P. O Sistema de numeração: um problema didático In: *Didática da matemática: reflexões psicopedagógicas*. PARRA C. e SAIZ, I. (org) Trad. J. A. Llorens. Porto Alegre: Artes Médica, 1996. p.73-154.

## O SÓCIO CONSTRUTIVISMO E O COTIDIANO DA SALA DE AULA

Ataide Felício dos Santos<sup>11</sup>

Sônia Santana da Costa<sup>12</sup>

O Sócioconstrutivismo é uma proposta pedagógica que tem como aporte teórico as idéias de autores da concepção sócio-histórica-dialética como Vygotsky, Lúria, Leontiev, Bakhtin, dentre outros. Uma das premissas básicas desses autores é a compreensão de que o homem é um sujeito histórico, cuja formação cultural se dá no meio social em que está inserido.

Com base nessa compreensão é que pretendemos refletir sobre os subsídios teóricos que fazem parte da história acadêmica do professor, que estão presentes em sua prática e como a proposta sócioconstrutivista se insere ou pode vir a se inserir nesse contexto.

Historicamente, a maioria das teorias pedagógicas surgidas no âmbito da educação brasileira tem sido subsidiadas por uma concepção idealista de sociedade,

<sup>11</sup> Professor Mestrando em Educação Brasileira FE/UFG

<sup>12</sup> Professora Mestre em Educação Escolar Brasileira FE/UFG

aluno, professor, escola, aprendizado, desenvolvimento etc. e para apreender os pressupostos sócio-histórico-dialético, faz-se necessário estar consciente do que essas teorias defendem, confrontando-as em suas aplicações em sala de aula.

Nesse minicurso pretende-se refletir sobre o quanto essas concepções estão mescladas e confusas no discurso e na prática do professor. A exemplo disso, tem-se colocado Vygotsky e Piaget em uma mesma vertente: o Construtivismo, como se os dois pertencessem à mesma linha teórica.

Pretende-se, assim, apontar para a necessidade de o professor ter a consciência de qual tipo de sociedade, educação, homem etc. ele pretende defender.

#### **Bibliografia:**

COSTA, Sônia Santana da. Dialecicidade em sala de aula: Uma Leitura Sobre o Processo de Construção de Escrita a partir do Conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal. Dissertação de Mestrado. Goiânia: FE/UFG. 1997.

DAVIS, Cláudia e OLIVEIRA, Zilma de. Psicologia na Educação. São Paulo – SP: Cortez, 1994. ( Coleção Magistério do 2.º grau).

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky – Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. São Paul – SP.: Cortez, 1993.

VYGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente. São Paulo – SP: Martins Fontes, 1989. (Col. Psicologia e Pedagogia).

#### **SUPERDOTADO : MITO E REALIDADE NA EDUCAÇÃO**

*Grupo Quiron: Prof. Wanderley (Cepae), Prof. Dr. Marcelo Caixeta, Prof. Dr. Tomé de Souza.*

Existem no Brasil cerca 4 milhões de superdotados e a grande questão é como atender essa população, adequadamente, na rede regular de ensino. O estudo sobre como identificar a presença de crianças superdotas no meio escolar é bem amplo, porém, poucos professores estão preparados para enfrentar uma realidade em que a presença deste tipo de aluno se faz sentir. Com o mínimo de informação pode-se se fazer muito em favor de todos, mormente aqueles que são oriundos de classes menos favorecidas.

A identificação pela observação direta foi proposta por alguns estudiosos. Eles entendem que o professor é a pessoa mais indicada para fazer um diagnóstico mais acertado. Quando o professor aprende a observar mais poderá identificar os alunos que requerem maior acompanhamento, visto que, este tipo de educando, não apoiado em suas necessidades cognitivas, poderá se sub-realizar tornando-se uma adulto problemático.

O Brasil não pode se dar o luxo de desperdiçar inteligências. Infelizmente os educandos superdotados, em sua grande maioria, fica sem apoio adequado. Muitas vezes pela inconpreensão da necessidades específicas dessa população, por parte da escola e dos professores.

Especialmente enfoca-se o caso do superdotados Artístico-visuais, estes, devem ser identificados e logo encaminhados para programas de apoio específico. Geralmente eles apresentam habilidades para o desenho com presença de perspectiva uso do realismo figurativo, produção de imagens criativas, e ainda pelo próprio gosto em fazer não comum para sua faixa de idade. Há casos de superdotados profundos que demonstram uma fúria pelo fazer, uma espécie ação compulsiva em configurar imagens.

O Educador Artístico é o profissional adequado para poder identificar esse tipo de educando, colaborando para uma educação humana, resgatando a cidadania pelo respeito as diferenças.

#### **Bibliografia:**

A Kirk, Samuel, J. Gallggher – Educação da Criança Excepcional. 3ª ed. 1996. São Paulo; Martins Fontes.

Alencar de, Soriano – Psicologia e Educação do Superdotado, São Paulo; EPU. 1986.

Miller, Alice – O Drama da Criança Bem dotada. Ed. Sumus, 1997

#### **CHARGE: UMA LEITURA INTERDISCIPLINAR.**

*Geraldo Faria<sup>13</sup>*

A charge possibilita ao seu usuário uma pluri-leitura, uma multi-leitura, ajudando o professor a criar um aluno crítico, um aluno que faça a ligação das disciplinas escolares, e a ligação da escola à vida, a seus múltiplos aspectos políticos.

Outra oportunidade que a charge dá à escola, que a usa, é um deslanchar em leitura.

A charge pode ser ponto fundamental na interdisciplinaridade.

#### **Bibliografia:**

Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: português Vol. 2. Brasília MEC/SEF, 1997.

<sup>13</sup> Professor do CEPAE/UFG



## ESTUDO E MANEJO DE ABELHAS COMO BASE PARA O DESENVOLVIMENTO AUTO-SUSTENTÁVEL E A PRESERVAÇÃO AMBIENTAL.

Maria Izabel Barnez Pignat<sup>14</sup>  
Maria José Oliveira de Faria Almeida<sup>15</sup>

O avançado nível de socialidade das abelhas é extremamente raro entre os animais, sendo que tanto a *Apis mellifera* (abelha africanizada), como os meliponíneos (grupo das abelhas sem ferrão, ao qual pertencem a jataí, a urucu e a irapuá), apresentam aspectos muito semelhantes quanto à sua organização social: colônias grandes e perenes, sofisticado sistema de comunicação e fêmeas divididas em duas castas, com uma rainha especializada comportamental e morfologicamente para a oviposição e operárias altamente modificadas para a realização das distintas tarefas dentro da colônia.

Tal organização eussocial avançada tem aberto grandes possibilidades de estudo, importantes tanto em termos de teorias sobre origem e evolução do comportamento social, como altruísmo e evolução a nível de superorganismos (Moritz & Southwick, 1992), quanto nos aspectos práticos em termos de exploração comercial dos produtos apícolas. A *Apis mellifera* e as abelhas sem ferrão são criados para produção e comercialização de mel, cera, geléia real, própolis e outros produtos, em todas as regiões do Brasil, o que as torna importantes fontes de divisas, especialmente para famílias de baixa renda. Entretanto, muito mais importante do que a exploração de seus produtos, é o fato de que a presença das abelhas promove grande aumento da produção de frutos e sementes, através da polinização de plantas, principalmente nativas (Pirani & Cortopassi-Laurino, 1993), sendo fator preponderante na preservação dos ecossistemas e devendo, portanto, ser sua criação largamente incentivada. Assim, através de aulas expositivas e práticas, compreendendo uma visita a um apiário/meliponário com demonstração de manejo das abelhas por apicultores especializados, este minicurso tem por objetivos despertar no Educador de Ensino Básico o interesse pelo estudo e manejo deste importante material biológico e abrir perspectivas de sua utilização nas práticas pedagógicas com vistas ao incentivo ao desenvolvimento auto-sustentável e à preservação ambiental.

### Referências Bibliográficas

- MORITZ, R.F.A., SOUTHWICK, E.E. **Bees as Superorganisms: an evolutionary reality.** Berlin: Springer-Verlag, 1992. xv + 395p.
- PIRANI, J.R., CORTOPASSI-LAURINO, M. (Coord.) **Flores e Abelhas em São Paulo.** São Paulo: EDUSP / FAPESP, 1993. 194p.

<sup>14</sup> Doutora em Ciências Biológicas, Área de Zoologia. - [babel@cepae.ufg.br](mailto:babel@cepae.ufg.br)

<sup>15</sup> Mestre em Biologia, Área de Genética. - [majose@cepae.ufg.br](mailto:majose@cepae.ufg.br)

## O ENSINO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA (E/LE) PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES DE ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE GOIÂNIA.

Cleidimar Aparecida Mendonça<sup>16</sup>  
Lucielena Mendonça de Lima<sup>17</sup>

Este trabalho conta as experiências vividas nas aulas práticas feitas pelos alunos do último ano da Licenciatura em Língua Espanhola da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás durante o ano de 1998, como parte do estágio supervisionado de Didática e Prática do Ensino de Língua Espanhola em sete escolas públicas municipais que fazem parte do projeto "Escola para o século XXI", desenvolvido pela Secretaria Municipal de Goiânia. Essas escolas têm o objetivo de trabalhar com muita eficiência onde oferecem aos alunos a oportunidade de estudar pelo menos uma língua estrangeira, neste caso, o espanhol, o uso do computador e aulas de educação artística, despertando-lhes valores éticos e de cidadania.

Partimos do pressuposto de que para aprender uma língua é necessária a integração das quatro habilidades: compreensão auditiva (ouvir), compreensão escrita (ler), expressão oral (falar) e expressão escrita (escrever). De maneira que a metodologia utilizada seguiu as orientações do Enfoque Comunicativo, onde a figura do aluno está em primeiro plano. Os temas foram enfocados a partir das necessidades e funções básicas: apresentar-se, conhecer os fonemas, aprender o vocabulário básico a partir de situações, etc. Foi resgatado o uso de canções infantis em Língua Espanhola, com isto foi estabelecida uma ponte entre o aspecto lúdico e o processo de ensino/aprendizagem das crianças e adolescentes.

### Bibliografia:

- BELLO, P. et alli., **Didáctica de las segundas lenguas (estrategias y recursos básicos),** Aula XXI, Madrid, Santillana, 1990.
- CANO, Antonio, "Los niños y el español como lengua extranjera: todo por descubrir", *Revista Frecuencia L*, 5, Madrid, Edinumen, 1997, p.38-41.

<sup>16</sup> Professora Licenciada da Área de Língua Espanhola da Faculdade de Letras da UFG.

<sup>17</sup> Professora Doutora da Área de Língua Espanhola da Faculdade de Letras da UFG. - [llima@letras.ufg.br](mailto:llima@letras.ufg.br)

## O CORPO COMO ALIADO AO SUCESSO ESCOLAR

*Bárbara Macêdo Mascarenhas<sup>18</sup>*

A educação vem há muito tempo discutindo novas estruturas no procedimento pedagógico que levam o aluno para o sucesso escolar. Muitas teorias surgiram dentro desse período; algumas fora da realidade brasileira ou até mesmo regional, já que a nova L.D.B. disponibiliza a flexibilidade das tendências regionais.

Dentro dessas mudanças, podemos perceber que a escola foi invadida por uma eclosão da liberdade artística possibilitando a liberação do corpo para a aprendizagem. Hoje podemos encontrar atividade, que envolve o corpo não só nas aulas de educação física mas em outras disciplinas. O professor mostra-se mais à vontade em propor aos alunos atividades corporais dentro de suas aulas teóricas.

Algumas técnicas teatrais são utilizadas como forma de abordagem de assunto nas escolas. Nas diferentes disciplinas além da dramatização do texto estudado o aluno tem oportunidade de criar música e selecionar o estilo de dança que o ritmo criado oferece.

Das várias experiências que vivi sobre o assunto, posso mencionar a proposta de trabalho que desenvolvi no CEPAE com os alunos das 4.ª séries na disciplina de Ciências. Por acreditar na proposta de um ensino de Ciências numa abordagem sócio-construtivista, onde o aluno aprende não pela repetição do assunto mas do seu desejo em saber; que é estimulado por sua realidade social. Procurei desenvolver um projeto onde as crianças mostrassem descontraídas e desejante em discutir sobre "A Importância da Preservação Ambiental".

A opção que o grupo encontrou foi de criarmos pequenos grupos de "cientistas" onde cada um iria estudar e criar um texto científico e na sua apresentação cada grupo mostraria uma obra artística.

Ao longo do trabalho percebi o envolvido de todos para que tudo saísse com sucesso, tanto a parte teórica quanto a artística.

Na apresentação dos trabalhos todos escreveram uma música onde a maioria dos grupos colocaram uma coreografia para acompanhar a melodia. Alguns ousaram e criaram figurinos para o enriquecimento das apresentações. Vários estilos de dança surgiram na sala: rap, samba, axé e MPB.

Com está experiência pude analisar mais uma vez, da importância de aproximarmos o conteúdo estudado com a realidade dos alunos e também que dentro de cada um, pulsiona a veia artística, principalmente a música e a dança que nesta faixa etária se faz mais significativa, já que estão explorando o corpo nas mudanças físicas ocorridas.

<sup>18</sup> Prof.ª da 1.ª Fase do Ensino Fundamental do CEPAE, Psicopedagoga, Pedagoga e bailarina. E-mail: [bamm@zipmail.com.br](mailto:bamm@zipmail.com.br)

Para a Psicopedagogia, o corpo é fato marcante para a aprendizagem. Se o aluno não dispõe de um amadurecimento corporal suas dificuldades tendem aparecerem com maior frequência, dificultando no sucesso escolar.

Saber analisar e proporcionar a expressão corporal e artística do aluno, respeitando seus limites e seu histórico social são uma das características do professor-parceiro para o sucesso educacional que a nova tendência pedagógica busca.

## ESCOLA FUNDAMENTAL DO CENTRO PEDAGÓGICO/UFMG - UM PROJETO EM CONSTRUÇÃO

*Clenice Griffo  
Rita Elizabeth Durso Pereira da Silva<sup>19</sup>*

Uma escola organizada em ciclos passa por um processo permanente formação. Esse processo é o motor da construção de um projeto pedagógico. No caso do Centro Pedagógico, a proposta de organização da prática pedagógica, conta uma estrutura de ciclos desde 1996. São quatro ciclos de formação humana, cada ciclo de dois anos.

A organização em ciclos propiciou uma discussão e uma prática de avaliação no processo, registros descritivos desse processo educativo e um projeto de acompanhamento escolar para todos os ciclos.

Outro ponto a ser destacado refere-se à organização dos professores, na busca de um trabalho voltado para a realização de um projeto coletivo com os alunos. Professores e orientadores debatem, estudam, planejam, avaliam, replanejam, refletindo sobre a prática educativa nos diferentes ciclos de formação humana.

Esse trabalho é orientado e acompanhado pela Comissão de Ensino-COEN- que se reúne semanalmente para fazer esse acompanhamento.

A construção curricular, as iniciativas das áreas de conhecimento, são voltadas para um trabalho mais integrado, buscando, nesse processo, ir construindo as trilhas de um currículo integrado.

O objetivo dessa comunicação é apresentar e debater essa prática em construção.

<sup>19</sup> Professoras da Escola do Centro Pedagógica da UMG, ambas mestres em educação.

## OFICINAS

### TELLING TEXTS – FACILITATING READING

Elizabete Pereira<sup>1</sup>

Magali Saddi<sup>2</sup>

Soila Augusta S. Morais<sup>3</sup>

Em 1998, desenvolvemos uma pesquisa em que introduzíamos textos de inglês por completo, ao invés de apresentar a língua estrangeira fragmentada em suas estruturas lingüísticas ou graduada por nível de dificuldade. Para facilitar o entendimento dos textos, adotamos a prática de contá-los, utilizando-nos de mímicas, gestos e figuras. Realizada a leitura, pedíamos aos alunos uma produção de escrita. Nessa produção, os alunos apropriavam-se do discurso dos textos lidos.

Os experimentos realizados nos levaram à comprovação de que a técnica utilizada culminou em um maior engajamento dos alunos quanto ao conteúdo, predispondo-os ao melhor entendimento do tema. Essa prática não se difere da tradição familiar de contar histórias aos infantes e causa semelhante prazer aos ouvintes.

Nessa oficina, focalizamos a habilidade de contar textos aos adolescentes, antes da leitura dos mesmos, com o objetivo de propiciar aos professores participantes uma possibilidade a mais de estratégias para aulas de leitura.

#### Bibliografia

MURCE, N. Aulas “alternativas” de leitura em língua estrangeira: histórias “provadoras” e deslocamento de posições subjetivos. Dissertação de mestrado, UNICAMP (1998)

PEREIRA, E. F. A escrita em LE – uma heterogeneidade de dizeres. Dissertação de mestrado, FE/UFG. 1999.

<sup>1</sup> Elizabete Pereira é professora assistente do CEPAE/UFG. Mestre em Educação Escolar Brasileira pela FE/UFG.

<sup>2</sup> Magali Saddi é professora de língua inglesa do CEPAE/UFG. Especialista em Metodologia do Ensino Superior.

<sup>3</sup> Soila A. S. Morais é professora substituta de inglês do CEPAE/UFG.

## ÁFRICA, UM CONTINENTE SEM HISTÓRIA?

Maria do Carmo Ferraz Tedesco<sup>4</sup>

O estudo sobre a história dos povos da África tem sido relegado no Brasil, a um segundo plano. Esse deveria ser um fator de estranhamento, afinal, os negros constituem um importante grupo entre os “formadores do povo brasileiro”. No *currículo* e livros didáticos utilizados nas escolas de Ensino Fundamental e Médio são raras as referências feitas à história do Continente Africano, estando as mesmas, geralmente, relacionadas ao tráfico, que trouxe os negros ao Brasil para trabalhar como escravos. Em decorrência disso é muito freqüente ocorrer o uso, entre os estudantes, do termo “escravo” para se referir ao africano ou ao negro e do termo “negro” para se referir a escravo mesmo que ao estudar a escravidão romana, fenícia ou de outros povos não necessariamente negros.

Os termos negro e africano constituem-se, desta maneira, sinônimos de um povo cuja identidade é ter sido escravo. Da mesma maneira e, talvez por isso mesmo, a idéia que possuímos de África é, também, desprovida de identidade. África é uma totalidade, não conseguimos imaginá-la como um continente onde habitam povos diferentes com culturas diversas, não conseguimos imaginá-la como uma região marcada por uma diversidade ecológica que exigiu de seus habitantes respostas diferentes para garantir sua integração e sobrevivência. A única imagem que temos dela é que de lá vieram os negros para trabalhar na *plantation* da América.

A ocultação sistemática da história africana é uma das faces da discriminação a que foi submetido o negro na Idade Moderna. A negação da história da África e a caracterização da sua população como “inferiores”, “povos bárbaros”, “primitivos”, “crianças que ainda tem que crescer” e que necessitavam ser governadas por outros, foi uma das maneiras de garantir e justificar os processos sucessivos de espoliação, particularmente aquele promovido pela Europa.

Em *História Vigida*, Marc Ferro tece considerações sobre a existência de “... silêncios da história oficial” com acentuado reflexo sobre a Vulgata, ou a literatura voltada para a educação básica. Segundo este autor o silêncio: “*Ligados ora às exigências da razão do Estado, de sua legitimidade, ora à identidade de uma sociedade e a imagem que ela quer de si mesma, esses silêncios jogam um véu pudico sobre alguns segredos de família - cada instituição, cada etnia, cada nação tem os seus “Os silêncios de primeiro tipo, ligados ao princípio de legitimidade, podem ser encontrados, como vimos, qualquer que seja a instância produtora de história.*” (FERRO, 89: 34)

Os currículos constituem um poderoso instrumento de intervenção do Estado e este é o responsável pelo direcionamento do conteúdo que virá a se transformar em saber escolar. É através do currículo que se selecionam e divulgam as concepções científicas de cada disciplina, daí a necessidade de uma reflexão sobre os currículos

<sup>4</sup> Prof. Assistente/ CEPAE/UFG

escolares e, principalmente, do currículo de história do ensino fundamental proposto pelo Estado.

As novas propostas curriculares apresentada às Escolas (PCN) criaram brechas que possibilitam a superação das lacunas/ preconceitos presentes nos atuais currículos.

A possibilidade de inserir temas relacionados à diversidade étnica e cultural não só se tornou possível como está sendo explicitamente recomendado. Particularmente, no caso de Goiás, após ampla movimentação da sociedade e dos educadores, ficou estabelecido, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em seu artigo 35, parágrafo 4.º, que: “*O ensino de História enfatizará a História de Goiás, do Brasil, da América Latina e da África e levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro.*” Cabe a nós, professores de História, promovermos um amplo movimento tendo como perspectiva tornar concreto o que institui a lei.

#### ARTE E LITERATURA OFICINAS CONTEXTUALIZADAS

Marlene Luzia de Queiroz Campos  
Sonia Marina Abbott Machado de Souza

A proposta de nossas oficinas de “Arte e Literatura, uma Proposta Interdisciplinar”, tem por finalidade incentivar o professor a levar a literatura para sala de aula com novas experiências, vivências e informações, num universo simbólico e real para que os alunos sejam motivados não só quanto a sensibilidade e fantasia, como também da realidade que o cerca.

A arte e literatura com projeto interdisciplinar favorece a aprendizagem pois, estimula e motiva os alunos dando-lhes oportunidade de realizar as atividades propostas, priorizando os conteúdos curriculares específicos de uma determinada área do conhecimento. Abrindo espaços para outros, integrando interdisciplinarmente os conteúdos tradicionais tendo em vista a questão dos temas transversais que vêm proporcionar a integração entre o conhecimento científico e o cotidiano.

No processo educacional a arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico que procura dar sentido às experiências pessoais, onde o aluno possa despertar a sua sensibilidade, percepção e imaginação, favorecendo as relações criadoras com outras disciplinas.

O aluno que exercita sua imaginação estará mais capacitado a construir um texto e desenvolver estratégias pessoais para resolver um problema matemático, compreender a relação de valores que estão enraizados no seu modo de agir e pensar.

O ser humano que não trabalha a Arte, tem uma experiência de aprendizagem limitada, pois, escapa-lhe a dimensão do sonho, da força comunicativa dos objetos à sua volta, da sonoridade da poesia, da música, dos gestos que buscam o sentido da vida.

No contexto geral o despertar para a magia do livro depende da habilidade de criar em sala de aula o clima da fantasia, da expectativa, de surpresas e revelações que a literatura possa proporcionar. Além disso a literatura oferece oportunidades para a realização de várias atividades e projetos integrando os diversos conteúdos curriculares a partir das propostas contidas nos temas transversais.

Este projeto proporciona ao professor a oportunidade de manusear, cortar, colar, dobrar papéis, utilizar sucata e outros materiais, no que diz respeito à criação, tendo como parâmetro suas habilidades específicas no processo criativo.

#### INSETOS DE IMPORTÂNCIA MÉDICA – VETORES DE DOENÇAS-

Profa. Dra. Maria Judy de Mello Ferreira<sup>5</sup>

Os insetos são invertebrados amplamente estudados no contexto da Zoologia como um todo. Desde a pré escola já se dá bastante ênfase a esse grupo animal. No entanto, de um modo geral, o seu papel nas comunidades bióticas, parece não receber a devida importância para que haja o perfeito entendimento das inter-relações existentes entre esses artrópodes, os ecossistemas, e o homem.

Os insetos vetores devem ser estudados não apenas como exemplos, quando se aborda os aspectos de Saúde, nas escolas, mas sim como importantes elos nas cadeias tróficas, e como elementos indispensáveis na transmissão de algumas doenças. Deve-se considerar que eles fazem parte do nosso cotidiano, e participam do nosso dia a dia. O que se pretende nessa oficina sobre Insetos de Importância Médica – Vetores de Doenças, é proporcionar espaço para debates sobre a abordagem ecológica, zoológica, social, e a importância das relações epidemiológicas desses insetos com o homem, para que se possa minimizar os problemas e encontrar métodos eficazes para o controle de suas populações.

Além disso, através de debates, proporcionar condições para que os professores, e conseqüentemente seus alunos pensem a zoologia como uma ciência que faz parte do cotidiano de cada um de nós.

A Educação Ambiental deve estar totalmente incluída dentro do contexto científico. Somente conhecendo-se os vetores, seus comportamentos, suas relações ecológicas com o homem e a capacidade de adaptação aos ambientes urbanos, é que será possível elaborar Projetos de Educação Ambiental nas Escolas adaptados as condições regionais.

Assim, abordaremos os seguintes **Insetos Vetores** que estão, zoológicamente distribuídos entre as diversas Ordens: **Hemiptera** –Reduvidos-, popularmente conhecidos como barbeiros, transmissores da “Doença de Chagas” e Cimidóides -

<sup>5</sup> Profa. do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação – CEPAE / UFG  
Dra. em Entomologia

Percevejos-de-cama; **Anoplura**- Piolhos, transmissores de Ricketioses ; **Diptera** - Moscas-, vetores de patógenos, tais como bactérias, vírus , helmintos, protozoários, e Mosquitos, vetores de doenças como “Dengue”, “Febre amarela”, “Malária” , “Elefantíase”; **Siphonaptera** –Pulgas -, responsáveis pela transmissão de tifo murino e peste bubônica, além do “Bicho de Pé”, e finalmente a ordem **Blattariae** – Baratas- responsáveis também pela veiculação de patógenos.

## COMUNICAÇÕES

### A LITERATURA INFANTIL: O LÚDICO NA SALA DE AULA

Maria Luiza Batista Bretas Vasconcelos<sup>1</sup>

Lévi-Strauss verificou que a psicologia da criança pequena constitui um “fundo universal infinitamente mais rico que aquele de que cada sociedade dispõe”. Não proporcionar à criança a oportunidade de desenvolver esse universo imaginário, nas suas mais diversas manifestações artísticas, como na pintura, na música, na dança, e, particularmente na Literatura, objeto de nossa análise aqui, é sufocar toda a riqueza de seu mundo interior. A questão que se põe, então, é: como escolher o texto literário que se vai oferecer a elas?

A família, como o primeiro grupo social do qual a criança faz parte, deveria iniciar a tarefa de apresentá-la ao mundo mágico dos contos de fadas, das fábulas, das lendas, das histórias vividas e contadas pelos mais velhos. Mas, sabemos que isto nem sempre ocorre. São demais as atribulações dessa vida. Somos uma grande família que ainda não forma ouvintes, muito menos leitores. Ao chegar à escola, “espaço privilegiado do saber”, a criança leva consigo uma bagagem rica em criatividade, e, no entanto, a preocupação com o pragmático muitas vezes afasta ou exclui o lúdico e o criativo da sala de aula. Mas não se deve culpar essa ou aquela escola, que precisa consertar suas instalações, esse ou aquele professor que precisa de cada segundo de sua aula para terminar em tempo hábil sua programação. Individualizar o problema não favorece a solução.

Propor uma possível mudança da ideologia para a utopia não é fácil. Principalmente quando essa mudança pressupõe desestabilizar o estabelecido, pintar, com cores vibrantes, o quadro de uma paisagem gasta e opaca. Há que se ter paciência, e dar a conta gotas o remédio de que se necessita. Mudanças bruscas só trazem prejuízos. Surge aí uma saída...

A Literatura Infantil enriquece a imaginação criadora da criança e a coloca diante de um mundo mais humano, mais sensível, ensinando-lhes a cultivar a liberdade do espírito e a diminuir os embates da vida real, além do que, desenvolve-lhe a auto-estima enquanto investigador de si mesmo. Quem não gosta de ouvir uma história bem contada? Que olhinhos infantis não brilham diante de um príncipe encantado e de uma princesa irremediavelmente linda, perfeita? Ou... que medos não afloram quando a bruxa malvada quase põe tudo a perder? Ou ainda, que sentimentos não explodem quando alguém declama uma bela poesia?

<sup>1</sup> Assessora da Superintendência de Ensino Fundamental  
Mestranda em Estudos Literários - UFG

A Literatura é a arte de ouvir e de falar, portanto nasce com o homem. Traduzir as fantasias, os sonhos infantis em palavras é respeitar a criança, é dar a ela o direito de conhecer a si mesma e ao mundo de uma maneira mas amena, mais bonita, mais simples. Sabe-se que a infância é um momento importante na formação de todo ser humano e desenvolver as potencialidades da criança desde cedo e cultivá-las com cuidado, minimiza o sofrimento e torna-a, por conseguinte, um adulto melhor, uma vez que a imaginação bem trabalhada, bem motivada, é uma fonte de libertação, de riqueza. A Literatura Infantil é a matéria-prima para tal transformação.

Resgatar o lúdico na sala de aula e tornar prazerosa a permanência das crianças na escola, tem que ser o compromisso do nosso mestre, ou então deixe que Tolstói declare a sentença final: "Se se enxerga tudo com olhos da razão já não é possível brincar. E se não se brinca, que nos resta então?"

### FERDINAND DE SAUSSURE: UM OLHAR SOBRE O HOMEM, A OBRA E SUAS RELAÇÕES COM A PSICANÁLISE

Izabel Vilela<sup>2</sup>

De Ferdinand de Saussure nossos cursos de Letras conhecem geralmente apenas o *Curso de Linguística Geral* (CLG), visto na maioria das vezes, e em parte com razão, tanto por professores quanto por alunos como uma obra hermética, de difícil leitura. Há também aqueles que vêem o CLG como uma obra "ultrapassada por Lacan", desconhecendo a real utilização por este último do aparelho teórico de Saussure, de cujas teses são retiradas os pilares da psicanálise lacaniana. Esse desdobramento da teoria saussuriana é visto na presente pesquisa sobretudo por meio das obras de Lacan, Michel Arrivé e Joël Dor.

Ora, ao examinarmos de perto o pensamento e a obra de Saussure podemos perceber que o CLG não é obra tão complexa, tampouco representa o todo das pesquisas do mestre genebrino, embora seja inegavelmente a mais importante dentre elas. Muitos outros estudos seus são igualmente importantes para que se tenha uma visão de conjunto da obra saussuriana, como os referentes à lenda germânica, aos anagramas e à glossolalia. Importantes também são os manuscritos do mestre, as anotações pessoais de seus alunos, os trabalhos notáveis das edições críticas de Godel, Engler, Tullio De Mauro, e a exegese de Arrivé, Amacker, Koerner, Komatsu, Normand, Starobinsk, entre tantos outros.

Países como a Alemanha, Bulgária, Canadá, Coreia do Sul, Estados Unidos, França, Itália, Japão, Suíça contam com linguistas que se dedicam ao estudo das teorias saussurianas e produziram um grande número de novos e brilhantes pesquisadores, entre eles Simon Bouquet e Johannes Fehr (Suíça), Sungdo Kim e Yong Ho Choi (Coreia do

<sup>2</sup> Professora do CEPAE/UFMG

Sul), Akatane Suenaga (Japão), Christian Puech e Béatrice Turpin (França). Todas essas pesquisas são importantes para o conhecimento do pensamento saussuriano.

A revista genebrina *Cahiers Ferdinand de Saussure*, criada em 1941, tem publicado um sem número de artigos sobre o tema e, junto com o *Cercle Ferdinand de Saussure*, sido responsável pelo aparecimento de numerosas obras que tratam da lingüística e do pensamento saussurianos.

O grande número de obras publicadas sobre o assunto confirma esse interesse. O recenseamento de Rudolf Engler e o de Konrad Koerner, indicam a existência de pelo menos sete mil referências sobre o tema.

Apesar da inegável importância dessas pesquisas referentes à obra de Ferdinand de Saussure no domínio da lingüística moderna, da qual é fundador, em nosso país ainda são muito esparsos e sem especificidade os trabalhos que tratam do assunto, inexistindo especialistas, grupos de pesquisa ou textos de autores brasileiros que ofereçam uma visão de conjunto da obra de Saussure. Os poucos textos encontrados, em geral obstinadamente anti-saussuristas e pró-lacanianos, restringem o pensamento saussuriano às dicotomias do CLG e ao paradigma estruturalista, movimento cronologicamente superado, como se sabe, não por Lacan mas pela própria história.

Minha dissertação propõe-se a ser um olhar sobre Saussure e sua obra, bem como um diálogo desta com a psicanálise. Apresenta inicialmente uma síntese da vida e obra do autor, com referências principalmente à família, à formação e aos textos produzidos na adolescência e primeira idade, e logo a seguir, um comentário sobre o *Curso de Linguística Geral*.

A segunda parte, "Os outros Saussure", discute um dos aspectos mais controversos e menos conhecidos do pensamento saussuriano: o Saussure das pesquisas sobre a lenda germânica, os anagramas e a glossolalia. Tece comentários como: se existem, quais são os paralelismos entre o CLG e as outras pesquisas saussurianas? As atividades saussurianas sobre a lenda germânica, por exemplo, estariam ligadas a uma espécie de esquizofrenia de seu autor?

Na terceira parte apresento as relações, pouco compreendidas, entre o aparelho teórico de Saussure e a psicanálise, sobretudo a de Lacan, no que se refere à análise lingüística de discursos patológicos e à analogia existente entre os mecanismos de formação da linguagem dita "normal" e os mecanismos das formações do inconsciente, tais como a linguagem dos sonhos, o lapso, o dito espirituoso, o esquecimento de nomes. Esta parte encerra-se com uma análise das origens saussurianas do significante em Lacan.

Grande parte dos textos que tratam da lingüística saussuriana é de difícil acesso por se acharem dispersos sob forma de artigos, livros e teses de especialistas de vários países, obras às vezes em edições esgotadas e raramente traduzidas em português. É o caso, por exemplo, das cartas pessoais do mestre trocadas com linguistas da época, importantes para a compreensão de seu pensamento.

Nessa dissertação procuro tornar acessível algumas dessas pesquisas, traduzindo e apresentando a maior quantidade possível destes textos, entre os quais partes significativas das edições críticas, dos artigos, teses e livros que analisam o pensamento saussuriano, bem como algumas cartas do mestre que revelam facetas importantes deste pensamento.

## INTENÇÕES E ILUSTRAÇÕES NOS LIVROS INFANTIS

Diane Valdez<sup>3</sup>

Quando escolhemos uma história para contar, geralmente preferimos aquelas com ilustrações que consideramos “fiéis ao texto”. Mas o que significa ser fiel ao texto? O universo da literatura infantil diversifica-se cada vez mais no que se diz respeito às ilustrações. A riqueza das técnicas utilizadas, registram cenas com tamanha criatividade que nos permitem até mesmo criar uma história paralela. Nada contra as ilustrações tradicionais, o objetivo desse texto é de suscitar algumas idéias sobre os ilustradores e ilustradoras que complementam os textos literários com imagens diferentes e interessantes.

## O TRATO DA DANÇA COMO CONTEÚDO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

*Prof.<sup>a</sup> Carmem Fialho – Especialista UFG. Redes Estadual e Municipal.*  
*Prof.<sup>a</sup> Maria Helena Teles – Especialista UFG. Redes Estadual e Municipal.*  
*Prof.<sup>a</sup> Silmara Ferreira Antunes – Especialista UFG – CEPAE – UFG*

O objetivo primordial desta monografia é refletir acerca do papel da Dança como um dos conteúdos da disciplina Educação Física, nas escolas estaduais de Goiânia. Tal reflexão é feita através de pesquisa qualitativa de caráter etnográfico onde buscamos aprender o movimento e a constituição das múltiplas relações que interagem e determinam o cotidiano de 15 escolas que desenvolvem o conteúdo dança na escola, através de diversos instrumentos como: questionário, conversas informais, pesquisa de opiniões de aulas. Os dados coletados desenham um panorama geral, trazendo em seu interior problemas e impasses historicamente construídos e acumulados. A busca de alternativas é o eixo condutor de nossas reflexões. Nomes famosos como Isadora

<sup>3</sup> - Diane Valdez é professora da Rede Municipal de Ensino (Goiânia) e integrante do Grupo Gwaya - Contadores de Histórias da UFG. E-mail: diane@cultura.com.br

Duncan, Martha Graham e Rudolf Von Laban nortearam a dança no mundo inteiro. Laban foi o único que deixou sistematizado o seu método, enquanto que Isadora e Martha foram excelentes dançarinas e os três são a fonte teórica do nosso trabalho. Das quinze escolas selecionadas para nossa pesquisa somente dez colaboraram. Consta deste trabalho, um quadro demonstrativo com depoimentos originais dos professores colaboradores. A realidade do conteúdo dança nas escolas da rede Estadual em Goiânia nos preocupou porque a dança não se resume em meras repetições de movimentos Os tipos de danças são experiências acumuladas em gerações e culturas que se sucedem como patrimônio da humanidade. Finalizando esta monografia, formulamos algumas sugestões que consideramos necessárias para transformar nossa práxis com criatividade baseadas nos referências teóricos, contribuindo para a formação de nossos alunos cidadãos críticos atuantes em nossa sociedade.

## OS JOGOS POPULARES NO COTIDIANO DA ESCOLA

*Fabiana Alzira Ramos<sup>4</sup>*  
*Margarete Zambeli da Silva<sup>5</sup>*

Este trabalho resultou de uma junção de duas pesquisas com a mesma temática realizadas em diferentes abordagens com alunos da primeira fase; uma das pesquisas foi realizada no Município de Campo Grande - MS, e a outra no Município de Cuiabá - MT. A primeira abordou a influência dos jogos populares no cotidiano da escola onde foram utilizado os método de observação livre e entrevista semi-estruturada com base em Triviños (1987). Estas foram realizadas durante o recreio, por considerar um momento de tempo livre da criança em que ela joga e brinca sem interferência direta do adulto. Considerando este espaço como um momento oportuno para detectar os jogos onde a criança contextualiza seu mundo. A segunda pesquisa ocorreu em uma escola cooperativa onde abordou a temática da seguinte forma: dividindo em dois momentos; no primeiro os alunos resgataram os jogos populares através de conversas com seus pais, tios, avós, vizinhos. Num segundo momento esses jogos foram sistematizados considerando alguns elementos importantes como: memória lúdica, auto - organizativo, auto - avaliativo, e principalmente como elemento da inter-relação social na escola e na comunidade. Após a junção fizemos a seguinte análise: Apesar das pesquisas representarem diferentes abordagens a perspectiva era a mesma; entender os jogos populares no cotidiano da escola como elemento de intervenção e construção do conhecimento elaborado pelo aluno na perspectiva, histórico-sócio-cultural. Nesse sentido, podemos observar também que nas diferentes pesquisas os jogos populares contém alguns elementos em comum, como; A representação das relações sociais que estão implícitas, as relações de gêneros, autonomia, preconceitos, valores, seletividade, etc, independente da intervenção ou não do professor. Neste sentido, entendemos assim

<sup>4</sup> Professora da Rede Estadual de Ensino do Estado de Goiás

<sup>5</sup> Aluna da Especialização em Gestão Escolar da Faculdade de Educação - UFG.

como o Coletivo de Autores, (1993) que os jogos, se apresentam como elementos básicos para as mudanças das necessidades e da consciência.(...).

## PROFECIA AUTO REALIZADORA NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFPE

Mônica Maria Barbosa De Moraes<sup>6</sup>

Este trabalho, relato de pesquisa em fase inicial, aborda, no contexto do Colégio de Aplicação da UFPE (CAP/UFPE), aquilo que ROSENTHAL E JACOBSON (1964) denomina de "*Profecias auto-realizadoras na sala de aula*". Estas entendidas como um conjunto de preconceitos de natureza econômica, social, cultural etc. que influenciam, em muito, o sucesso ou fracasso do educando. Acredita-se que o professor, eixo fundamental na sala de aula, formula concepções sobre os alunos, grupos de alunos ou classe, antes mesmo de aprofundar o contato inicial, as quais determinam, em parte, seja no sentido positivo e/ou negativo o rendimento do aluno. "*Ao contrário do palpite, que pode ou não dar certo, a profecia tem como característica principal o fato que, na imensa maioria dos casos, ela se realizará*" (TAPAJÓS, 1987: 10). Pois o aluno adequa-se, muitas vezes, a estas expectativas do professor. É neste sentido que se percebe no CAP/UFPE a existência de rendimentos acadêmicos diferenciados entre as turmas A e B, presentes no mesmo. Embora os alunos das duas turmas passem por processo de seleção para ingresso na instituição e sejam distribuídos, de um total de 60 alunos, em turmas A e B (30 alunos para cada uma), sem nenhum critério diferenciador de natureza cultural, política, econômica etc., acabam por se destacarem os alunos das turmas A, quando comparados com os alunos das turmas B. O que somos levados a indagar se a escola, neste caso os professores, nutrem preconceitos em relação as turmas B. Numa pesquisa de natureza qualitativa, utilizamo-nos do Estudo de Caso para abordar tal questão. Dados preliminares confirmam o rendimento acadêmico das turmas A como de qualidade superior ao das turmas B. Demonstram, ainda, que para a escola, a partir dos professores, os alunos das turmas A surgem como disciplinados, interessados, inteligentes, cooperativos, coesos, críticos, criativos etc. Sendo, por outro lado, as turmas B de comportamentos e desempenhos opostos. Assim, considerando que os alunos estudam no mesmo horário, com os mesmos professores, no mesmo ambiente, de condições sócio-culturais semelhantes, somos levados a induzir a existência no CAP/UFPE da "Profecia auto-realizadora".

<sup>6</sup> e-mail: monimari@zipmail.com.br

## PROJETO PEDAGÓGICO PARA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA ATIVIDADES EM CRECHES.

Luzia A. de Paula<sup>7</sup>

Este estudo tem como objetivo apresentar uma Proposta Pedagógica para a Educação Infantil, a partir das contribuições da Educação Física, tendo-se como referência o Projeto Criança-Ativa. Nesse sentido, apresentamos uma discussão considerando vários elementos relacionados ao desenvolvimento infantil, tais como: a aprendizagem, o jogo e a brincadeira, a apropriação de conhecimentos, a ludicidade, a linguagem corporal, o desenvolvimento motor, entre outros.

Nessa perspectiva, a ação metodológica dessa proposta pauta-se, pela elaboração das atividades a partir da tematização significativa dos conteúdos de aprendizagem, tendo como ponto de partida, a realidade das crianças e o espaço educativo e social em que elas vivem, retirando desse contexto, a partir de interações sociais, elementos para sua formação. Portanto buscamos construir proposições que interfiram na realidade instituída. Criando novas possibilidades de ações pedagógicas para a Educação Infantil.

## REFLEXÕES SOBRE O PAPEL E A ATUAÇÃO DO PROFESSORA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Monserrat Alonso Alonso<sup>8</sup>

O presente Estudo Monográfico foi realizado em uma Instituição de Ensino, onde a Psicopedagogia poderá contribuir preventivamente, assim como, permitir uma reflexão teórico-prática da atuação dos profissionais na Pré-Escola. A dimensão teórica da Psicopedagogia proporciona uma compreensão sobre a necessidade de uma construção contínua e progressiva de competências educativas a fim de promover a melhoria da qualidade no atendimento das crianças pré-escolares. O relatório é de natureza descritiva e desenvolvido através de observações, utilizando a coleta de dados, preferencialmente, algumas "técnicas projetivas", assim como o "olhar e a escuta" psicopedagógicos. Durante o processo, viu-se a necessidade de buscar, à luz da Psicopedagogia, condições necessárias para interceder junto ao ensinante, possibilitando que este em sua atuação com o aprendente, busque o meio mais coerente para que a transmissão do conhecimento e do saber seja criativa e prazerosa.

<sup>7</sup> Secretaria Municipal de Educação

<sup>8</sup> Secretaria Municipal de Educação



## O ENSINO DE CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Maria Carmem Freire Diógenes Rêgo<sup>9</sup>

O Ensino de Ciências na Educação Infantil possibilita a aproximação da criança ao conhecimento sistemático e universal, permitindo-lhe entender questões da sua realidade para que, gradativamente, interaja e transforme as explicações mágicas e sincréticas que formula a respeito do mundo, partindo da sua realidade cotidiana em busca do conhecimento culturalmente acumulado. Nesse sentido, uma proposta pedagógica precisa propiciar à criança, desde muito cedo, a utilização dos conteúdos das ciências para construir e reconstruir seus próprios conceitos, respeitando o patamar de seu desenvolvimento cognitivo. O Tema de Pesquisa articula três dimensões básicas: o conhecimento das áreas de conteúdo que se quer tornar disponível, o contexto sócio-cultural das crianças e os aspectos vinculados diretamente à aprendizagem. Professores e crianças apropriam-se dos conhecimentos das diferentes áreas, à medida que vão em busca de resposta para suas questões. Nesse sentido, o Tema de Pesquisa não se constitui só num aglutinador de conhecimentos sobre o assunto, mas acima de tudo em um provocador de construção/ampliação/resgate de conhecimentos significativos. Para desenvolver os Temas de Pesquisa optamos por uma metodologia que pressupõe três momentos, que são: **estudo da realidade (ER)**, **organização do conhecimento (OC)**, **aplicação do conhecimento (AC)**. O papel do Ensino de Ciências, portanto, é abrir possibilidades, onde as definições possam ser discutidas entre professores e crianças num permanente diálogo e trocas de informações, para articular a construção de um conhecimento coletivo/partilhado e permanentemente revisto.

## UMA EXPERIÊNCIA COM JOGOS MATEMÁTICOS NO CICLO II

Luciano Abrão  
Wellington Cedro<sup>10</sup>

A partir da implantação do regime de ciclos de aprendizagem na rede municipal de ensino, da cidade de Goiânia, a preocupação com a defasagem no processo de ensino-aprendizagem passou a ser um dos principais focos de atenção por parte dos professores. Como forma de resolver esta situação foi criado um processo de reagrupamento de alunos, que consiste em agrupar dentro de níveis de dificuldade diferentes, detectados pelo corpo docente.

<sup>9</sup> Mestre em Educação, Professora do Núcleo de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - E-mail: [carmemrego@ufnet.br](mailto:carmemrego@ufnet.br)

<sup>10</sup> Professores SME

Vindo de encontro a esta proposta, nossas escolas utilizam-se de oficinas pedagógicas semanais que oferecem ao aluno a possibilidade de trabalhar os conteúdos em que ele esteja deficiente e além disto aprimorar as relações coletivas e individuais.

Dentro da nossa área de trabalho, a matemática, as oficinas oferecem jogos e a possibilidade do aluno tomar contato com problemas não-rotineiros.

## O SENTIDO E SIGNIFICADO DA PRÁTICA DA DANÇA NA ESCOLA.

Lana Costa Faria<sup>11</sup>

Vimos que o profissional do ensino da dança hoje, valoriza a performance com predomínio de testes e observações relacionadas com o domínio técnico, habilidades motoras específicas da dança, impondo limites ao se movimentar, que podem levar a uma repetição mecânica e sem significado da Dança. Ao propormos a Dança Educacional, segundo Rudolf Laban (*Modern Educational Dance*, 1988), a valorização do processo de criação pelo indivíduo através de manipulação de diferentes formas de movimentar, valorizando a construção do aluno e não o produto final, tendo a técnica como meio e não como fim em si mesmo, esvaziando a expressão desejada. Propomos ações motoras, com diferentes dinâmicas, a exploração livre de movimento, a criação e construção de composição coreográfica, a sua apreciação permitindo ao aluno estabelecer relações diretas com a dança – a coreografia do ponto de vista, não de um mero repetidor, mas sim de um manipulador de gestos e movimentos com sentidos e significados. Pensando na dança não isolada do mundo mas em defesa de sua prática num projeto histórico, que vise a transformação da sociedade. Partindo da prática de intervir na realidade, na construção de seres independentes, na tomada de consciência, a partir de uma nova prática não espontânea, mas de uma teoria que represente “(...) o resumo da experiência teórico-prática da luta dos povos pela sua emancipação e está disponível no partido de classe operária.” (Freitas, 1991). Ao dar sentido e significados, “retraçar, traçar na escola a construção da nossa corporeidade, onde requer que o conhecimento seja historicizado? (Ortega, 1995). Como enfatiza Bourdieu (1990) “(...) o objeto da história é a história dessas transformações.” Ao viabilizar temas propostos pelos alunos, dar significado, levar a compreender que a atividade prática do homem é motivado pelo desafio da natureza. Através da *práxis* pedagógica que viabilize o processo de consciência crítica à partir de informação de idéias e valores, incentivem a forma de expressão popular e estimulem a capacidade criativa individual e coletiva para o exercício da cidadania, valorizando nossa cultura. Ao propormos a pedagogia crítica superadora, buscar bases para dança, como conteúdo da Educação Física nas formas históricas de cultura corporal, defendemos as possibilidades de resgatar práticas que possam de um lado contribuir efetivamente o desenvolvimento da consciência

<sup>11</sup> Especialista em Educação Física. Instituições: Escola de Arte Veiga Valle e Escola Municipal Sta. Terezinha

crítica do aluno e compromisso como respeito humano na tentativa de atingir uma sociedade melhor, justa e mais humana.

## CRIANÇA, TELEVISÃO E EDUCAÇÃO CORPORAL

Laerson Pires Gonzaga<sup>12</sup>

Estamos acostumados, diariamente, a ver tevê e esta forma do mundo adentrar nossas casas, trazendo informações, diversão e lazer, também traz preocupações do modo pelo qual a sociedade de consumo tem utilizado deste meio de comunicação para a veiculação indiscriminada de produtos visando apenas a acumulação de bens materiais.

Via televisão, a indústria cultural cresce na divulgação de sua produção. Uma produção, que na verdade se faz fechada já que apenas um tipo de cultura, a dominante, tem seus produtos, maciçamente, divulgados. Passivamente a tudo isso, está a família que vive subjugada aos apelos comerciais televisivos. Apelos este, que em muitas vezes se contradiz com a educação familiar, com a ética e a moral social.

No que se refere à educação corporal de adultos e crianças, a mídia através principalmente da tevê, consideravelmente tem conseguido ditar costumes e padrões seja pela forma de postura, vestir e mais basicamente na perspectiva do comportamento sexual.

Fortes apelos, neste sentido, com freqüência, aparecem durante várias horas do dia independente de quem quer que esteja vendo. Se isto para o adulto pode provocar implicações preocupantes, imaginem para as crianças que se encontram em processo de formação da personalidade?

Se a família não vê, ou não tem, como amenizar o problema, a escola não pode desconsiderar que o assunto deixe de ser tratado pedagogicamente através dos conteúdos que o abrange.

Aparentemente, esta preocupação tende a ser vista a partir de uma visão conservadora e moralista do problema. Mas, fica difícil negar a influência dos meios de comunicação na formação da personalidade humana, ainda mais, quando dados apontam que o conjunto dos programas de televisão contribuem para a formação acrítica e despolitizada por parte de nossas crianças. Reserva-se à escola uma difícil missão de intervir neste processo, numa perspectiva de mudança do quadro.

## A LEITURA DE OBRAS DA LITERATURA INFANTIL, SINALIZADAS E O DESENVOLVIMENTO LINGÜÍSTICO ESCRITO DO SURDO

Shalom da Graça Castro Mota, Glaucia Arantes Feliz, Paola Lustosa A de Castro, Vanessa Pedrosa Vieira, Marcus Borges de Souza, Lívia Ismália Carneiro do Carmo, Marta Moraes Vilela Santana, Soraya Bianca Reis Duarte<sup>3</sup>, Maria de Filomena Jordão Gonçalves, Patrícia Vargas Inumaru, Karina Vieira, Fabiana Roldão, Edson Franco Gomes, Annete Scotti Rabelo, João Ernandes de Souza.<sup>13</sup>

Ao referir-mos à surdez e ao desenvolvimento da pessoa surda, talvez o aspecto mais crucial, por intervir em todo o processo educacional do surdo, seja o bloqueio da comunicação entre surdos e ouvintes devido à falta de uma língua comum que possibilite a interação entre os dois mundos culturais: o surdo e o ouvinte.

Boa parte da cultura ouvinte está depositada, através de sua língua escrita, em livros, revistas, jornais, cinema, tetro. Tal como o ouvinte, os surdos têm o direito de apossar-se desta cultura letrada quer na sua fruição, quer na sua expressão. Todavia, esse direito tem lhes sido constantemente negado. Dado o seu bloqueio auditivo, a maioria deles tem muita dificuldade em acessar a cultura escrita. E um dos setores em que tal dificuldade é mais sentida é a sua capacidade de textualização escrita, principalmente quanto à coerência e coesão textuais.

É de certa forma consensual entre educadores o pressuposto de que a leitura de textos escritos pode concorrer para o desenvolvimento do desempenho lingüístico escrito do aluno, porque aumentou o seu vocabulário. Complexifica a sua sintaxe, melhora o seu uso de recursos coesivos e coerenciais otimizando, assim, a sua competência textual.

Baseada nesse consenso, a Pesquisa pretende ajudar os surdos a superarem essa dificuldade. Parte da hipótese de que o contato sistemático do surdo com obras literárias adaptadas e transcodificada em Português, Sinalizado pode ser uma alternativa pedagógica da educação Especial para aumentar a competência textual do surdo e, consequentemente, concorrer para a otimização de desempenho lingüístico por escrito.

A pesquisa está em andamento, na fase de confecção e editoração de dez obras clássicas da literatura infantil. No próximo ano (2000), essas dez obras serão lidas sistematicamente por uma classe de surdos que também produzirão os textos escritos de onde se recolherão os dados comprobatórios ou não da hipótese inicial.

<sup>12</sup> Prof. de Educação Física da Secretaria Municipal de educação  
Pós-graduado da Faculdade de Educação/UFG - Especialização em Educ. Infantil  
Coord. De Divulgação da Secret. Estadual do Colégio Brasileira de Ciências do Esporte.

<sup>13</sup> Acadêmicos dos cursos de Fonoaudiologia, de Computação e Fonoaudiólogos

## INFLUÊNCIA DA COMUNICAÇÃO ENTRE AS ABELHAS SOBRE A PRODUÇÃO DE MEL DAS COLÔNIAS.

Maria Izabel Barnez Pignata<sup>14</sup>

As abelhas eussociais avançadas pertencem a duas subfamílias da família Apidae: subfamília Apinae, cuja espécie mais conhecida é a *Apis mellifera* (abelha africanizada), e subfamília Meliponinae, à qual pertencem a jataí, a urucu e a irapuá, abelhas sem ferrão, nativas do Brasil. A *Apis mellifera* e as abelhas sem ferrão são criadas para a comercialização de mel, cera, geléia real, própolis e outros produtos, em todas as regiões do Brasil, o que as torna importantes fontes de divisas, além de mantenedoras do equilíbrio dos ecossistemas pela sua atividade de polinização de plantas nativas. A produção de mel dos meliponíneos é de aproximadamente 5 a 8 litros/colmeia/ano, muito menor do que a de *Apis mellifera* (cerca de 60 litros/colmeia/ano) e essa produção está diretamente relacionada à capacidade de coleta de alimento de suas operárias forrageiras, que, por sua vez, está relacionada ao tamanho proporcional das estruturas coletoras, como glossa (néctar) e corbícula (pólen) (Pignata et al., 1998). As operárias da espécie *Apis mellifera* transportam, em média, por viagem, uma carga de néctar equivalente a 95% do peso de seu corpo, ao passo que no gênero *Melipona*, esse valor chega a aproximadamente 68% de seu peso. Estudos iniciados já na década de 50 mostram que, entre os meliponíneos, há vários sistemas de comunicação: por impulsos sonoros, por emissão de odores e por marcação através de trilhas de cheiro entre o ninho e a fonte de alimento. A comunicação em *Apis mellifera*, sobre a direção, a distância e a abundância da fonte de alimento, é feita através da "dança do requebrado" das operárias forrageiras (Frisch, 1967). A eficiência do sistema de recrutamento de operárias irmãs para a fonte de alimento é importante para a compreensão da colônia como unidade de processamento seletivo de informações, reagindo "racionalmente" à disponibilidade de alimento no ambiente (Seeley, 1986). Neste trabalho, foi realizada uma comparação entre operárias forrageiras das duas subfamílias (gênero *Melipona* e espécie *Apis mellifera*), em relação ao tempo gasto em diversas atividades relacionadas à coleta de néctar. A mais importante diferença entre elas refere-se à permanência na colônia entre duas viagens de coleta sucessivas, que representa o tempo gasto para descarregar o néctar coletado e recrutar outras forrageiras para a fonte de alimento. Enquanto *Melipona* gasta, em média, 41,5 segundos, o tempo médio gasto por *Apis mellifera* é de 195,2 segundos (cerca de 3,5 minutos). Assim, a grande superioridade na produção de mel das colônias de *Apis mellifera* em relação às de meliponíneos pode ser explicada, também, pela maior eficiência das primeiras na comunicação para o recrutamento de outras operárias para a fonte de alimento.

### Referências Bibliográficas

FRISCH, K. von *The Dance Language and Orientation of Bees*. Londres: Oxford University Press, 1967.

<sup>14</sup> Doutora em Ciências Biológicas, Área de Zoologia - e\_mail: babel@cepae.ufg.br

PIGNATA, M.I.B., STORT, A.C., MALASPINA, O. Study of length of the mouthparts of Africanized, Caucasian and Africanized/Caucasian honey bee crosses, and relationships between glossa size and food gathering behavior. *Genetics and Molecular Biology*, v.21, n.4, p.465-70, 1998.

SEELEY, T.D. Cooperation and colony-level cognition in foraging by honeybees. In: INTERNATIONAL CONGRESS OF IUSSI, 10., Munique. *Abstracts*. p.161, 1986.

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM ESTUDO DA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA NA UFG

Prof<sup>o</sup> Fernando Pereira dos Santos<sup>15</sup>

O objetivo desta comunicação é fazer uma discussão sobre o que se tem produzido acerca da formação do professor de matemática e da articulação com o que a Educação Matemática tem produzido no Brasil. O ponto de partida é minha dissertação de mestrado, defendida na UnB, onde utilizo-me da bibliografia que aborda basicamente quatro temas: a formação de professores de forma geral e do professor de Matemática; a questão teoria e prática na formação do professor; a formação do professor como prático-reflexivo e as questões atuais da Educação Matemática. A partir da observação do cotidiano do Instituto de Matemática da UFG e de entrevistas semi-estruturadas, pude categorizar e analisar os depoimentos dos professores e dos licenciandos concluintes do curso, usando uma metodologia do tipo estudo de caso. Aqui, detenho-me principalmente nos aspectos da Educação Matemática, e da formação de professores de matemática.

## I ENCONTRO DE CONTADORES DE HISTÓRIAS DE GOIÁS

### DE HISTORIA ACESA NA MÃO

Clêidna Aparecida de Lima<sup>16</sup>

Depois do "Era uma vez ..." sempre se fazia uma pausa ... Um silêncio rico em promessas marcou-nos sensorialmente e o cenário de uma noite de histórias poderá acompanhar-nos por uma vida inteira .

Quando se conta uma história, começa-se uma viagem que abre espaço para o pensamento mágico e a senha : "Era uma vez ..." transporta-nos para nossos oásis internos, agora iluminados pela narrativa .

<sup>15</sup> Professor de matemática - CEPAE/UFG - e-mail: fsantos@cepae.ufg.br

<sup>16</sup> Professora Auxiliar do CEPAE /UFG . Especialista em Educação Pré - escolar . Integrante do Grupo GWAYA - Contadores de histórias .

Nesta hora ... os cheiros, as cores, os sons, os gestos que fazem parte de nossa história pessoal (nossas impressões digitais), afloram e ocupam o espaço do conto !

Neste primeiro encontro de contadores de histórias, todos de história acesa na mãos!!! É reservado um momento em que os diversos contadores de histórias e/ou grupos podem, de maneira informal, relatar suas experiências compartilhando com os presentes suas descobertas.

Para se contar histórias não há regras. O que faz o contador é o desejo de dividir com o outro a sua história de amor com a obra escolhida. É este desejo que sustenta as diversas experiências de grupos e contadores de histórias:

**Grupo Gwaya** – contadores de histórias – É um projeto de extensão da Universidade Federal de Goiás, que surgiu em 1993, a partir do PROLER módulo 0, com o objetivo de divulgar obras literárias e incentivar a leitura. Atua sistematicamente na formação de novos contadores de histórias com cursos semestrais gratuitos oferecidos à comunidade, além de oficinas destinadas a grupos interessados. Realiza várias sessões de histórias em escolas e eventos diversos, tendo uma sessão especial o, “Eros Uma Vez”, no mês dos namorados - sessão temática em que são apresentados histórias de amor. Além dos cursos e sessões de histórias, têm em andamento duas pesquisas relacionadas ao ato de contar/ler histórias, desenvolvidas por seus integrantes Ângela Barcelos Café e Newton Freire Murce Filho.

Coordenado (em 1999) pela Profª Neisi Maria da Guia Silva

Contatos Fone : 821-11-03 Fax: 821-1026 (CEPAE/UFG)

**Grupo Asas da Imaginação-** contadores de histórias da SME (Goiânia-Go). Surgiu em 1995, com assessoria do Grupo Gwaya. Atua em sessões de histórias em escolas municipais e na formação de contadores de histórias da rede municipal. Trabalha com histórias de imagens e com histórias de textos, entremeados por música, poesia e reflexões sobre os textos explorados, em sessões temáticas diversas. Com o intuito de incentivar os professores a formarem alunos leitores e incentivadores da leitura, está realizando, em outubro deste ano, o I Festival de Contadores de Histórias Mirins, um festival orientado para o incentivo a projetos que promovam a leitura nas escolas municipais de Goiânia.

**Contatos:** Nara Rezende de Oliveira e Beatriz Jacarandá Lakiss – Centro de Estudo e Formação da Secretaria Municipal de Ensino – Fone: 287-5424.

**Era Uma vez... Contadores de Histórias** – Surgiu em 1996, do interesse da Profª Lenir Miguel em incluir a arte de contar histórias no programa da disciplina Ritmo e Movimento Criativo, que faz parte do currículo de formação de Professores de Educação Física. Esteve atuando em eventos de lazer e escolas, até Ter seus trabalhos interrompidos em 1998. Em 1999 as atividades do grupo foram retomadas, direcionando seus esforços para a composição do acervo bibliográfico-literário; cursos de contadores de histórias para alunos de Educação Física; e uma pesquisa buscando a aproximação entre as atividades de Educação Física e as demais atividades escolares.

Coordenado pela profª Rúbia-mar Nunes Pinto. Contato: 821-1141

**Grupo Encanto e Magia – contadores de histórias** – grupo independente, formado desde 1997, após curso semestral com o Grupo Gwaya, com o objetivo de incentivar a leitura em diversos ambientes, tais como creches, hospitais, escolas, feiras de livros e empresas. Oferece ainda mini-cursos sugerindo e incentivando atividades lúdicas para trabalhar obras literárias com recursos diversos: fantoches, dobraduras, sucatas, entre outros.

Contato: Sônia Marina A. Machado de Souza - Fone: 241-1383

**Grupo Tereza Bicuda – contadores de histórias de Jaraguá** - surgido em julho de 1998, a partir de cursos ministrado pelo Grupo Gwaya. É composto por seis professoras da rede pública interessados em incentivar a leitura. Atua em escolas, contando histórias variadas, dando uma atenção especial aos contos populares. É mais solicitado em datas comemorativas. Coordenado por Shirlene – Jaraguá – Fone: 731-1663.

**Grupo Serelepe** – grupo formado por oito contadoras de histórias mirins, coordenado por Maria de Fátima Teixeira. Surgiu no final de 1998, a partir de oficina realizada na III Mostra de Trabalhos Científicos e Culturais do CEPAE, ministrada pelo Grupo Gwaya. Atua na biblioteca da referida escola e nas aulas de coordenação das turmas de 5ª série.

Contatos: 821-1103.

**Histórias no Recreio** – Uma proposta para melhoria do recreio em escolas, utilizando a ludicidade das histórias. São realizadas sessões de histórias semanais e a partir delas, são desenvolvidas várias brincadeiras que se estendem por vários dias.

Contatos: Flávia Caser Barbosa – Fone:261-2701

**Espaço Aberto** – Além das comunicações previamente inscritas, há ainda reservado um momento para que outras experiências sejam apresentadas, mesmo que não tenham sido inscritas.

As histórias de cada grupo se encontram e se entrelaçam. Inicia-se uma nova história. A chama das histórias que trazemos nas mãos iluminam a idéia de um projeto conjunto.

A partir dos relatos apresentados, os contadores de histórias, são convidados a participar de uma reunião para pensar projetos e políticas de atuação para o contador de histórias, como primeiro passo para tornar este trabalho regulamentado e manter as histórias acesas.



CENTRO EDITORIAL E GRÁFICO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
Campus Samambaia - Caixa Postal 131  
Fones: (062) 821-1107 – Fax (062) 205-1015  
CEP 74 001 970 - Goiânia - Goiás - Brasil  
1999