



UNIVERSIDAD INTERAMERICANA
MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

IGOR BARBOSA MARQUES

**LINGUAGEM, ARTE E AFETIVIDADE: RECURSO DIDÁTICO INTERDISCIPLINAR
DIANTE DE UM ESTUDO DE CASO**

Assunção-Paraguai
Abril - 2022



IGOR BARBOSA MARQUES

**LINGUAGEM, ARTE E AFETIVIDADE: RECURSO DIDÁTICO INTERDISCIPLINAR
DIANTE DE UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada a Universidad Interamerican/Py, como requisito final para obtenção de título de Mestre em Ciências da Educação.

Linha de Pesquisa: Teorías Educativas y Educación Contemporânea.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Célia Conceição de Melo.

Revisora: Maria do Rosário Nunes do Nascimento.

Assunção-Paraguai.
Abril – 2022



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Marques, Igor Barbosa

Linguagem, arte e afetividade [livro eletrônico] : recurso didático interdisciplinar diante de um estudo de caso / Igor Barbosa Marques ; orientadora Maria Célia Conceição de Melo ; revisora Maria do Rosário Nunes do Nascimento. -- Benevides, PA : Ed. do Autor, 2022.

PDF.

Bibliografia.

ISBN 978-65-00-49949-0

1. Afetividade 2. Artes 3. Educação 4. Ensino - Metodologia 5. Interdisciplinaridade na educação 6. Práticas educacionais I. Melo, Maria Célia Conceição de. II. Nascimento, Maria do Rosário Nunes do.

22-121311

CDD-370.71

Índices para catálogo sistemático:

1. Práticas educativas : Educação 370.71

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

DEDICATÓRIA

Dedico estes escritos, primeiramente à minha família, pela força e compreensão.

Ao meu pai Miguel Marques pelo exemplo de força; à minha mãe Edilena Barbosa pelo carinho, ousadia e inspiração; ao meu irmão Iago Marques e aos meus sobrinhos Davi, Natan e Ayla pela esperança de dias melhores.

Aos meus professores inspiradores do Brasil, do Uruguai e Paraguai.

À gestora Francinete Ferreira, pela acessibilidade e cumplicidade na construção desta pesquisa.

À professora Claudiane Alencar, por ter cedido um pouco de seus conhecimentos – insumos para a produção desta dissertação.

Às minhas companheiras de classe, que me acompanharam em toda minha trajetória no mestrado: Maria de Fátima, Luciana Alves e Nayara Guine. Todo meu amor e admiração pelos caminhos que trilhamos juntos, de mãos dadas.

À minha mãe carioca Ana Cláudia Dias, por todo carinho e acolhimento em todas as horas, seja no Brasil, no Uruguai ou no Paraguai.

Ao João Augusto Rodrigues, meu companheiro de vida, meu coração que bate fora do corpo. Agradeço por todo amor, orientação, compreensão e, principalmente, pelo zelo. Fez-me sentir especial e não me deixou desistir.

À minha orientadora, Dr.^a Célia Melo, que apareceu na minha vida quando achava que não haveria mais solução. Meu carinho a você! Obrigado pela paciência e receptividade! Foram motivos fundamentais para continuar.

À Maria do Rosário (Rosa Bonita), grande amiga, que surgiu na minha vida e permaneceu. Estes escritos foram possíveis, em especial, pelo seu incentivo e estímulo. Talvez não teria chegado até aqui sem ela.

A todos que contribuíram direta ou indiretamente para que esta dissertação pudesse ser planejada, escrita e concluída.

Obrigado!

“Gastar um tempo enorme com regências e colocações inusitadas é, a rigor, inútil. A prova é que a maioria não aprende tais formas” (GERALDI, 2012, p. 35).

*“Saber que devo respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando”
(FREIRE, 1996, p. 62).*

RESUMO

Esse trabalho surgiu a partir das discussões sobre práticas educativas realizadas na Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Luzia, localizada na cidade de Benevides, Estado do Pará (Brasil), com o intuito de averiguar e documentar metodologias educativas aplicadas por meio de atividades que valorizam os estudos sobre a linguagem, a arte e afetividade como recurso didático nos múltiplos processos de ensinamentos e aprendizagens, aplicado, em especial, em turmas do 6º ano do Ensino Fundamental II. De acordo com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), percebe-se que há dificuldades na aprendizagem de determinados conteúdos de língua portuguesa no que se refere a leitura e interpretação textual. Logo, tornou-se necessário investigar as possibilidades de ensino de língua materna por meio da linguagem artística e afetividade, a fim de indagar como essas práticas influenciam a motivação dos alunos pela disciplina, transformando a sala de aula em um espaço colaborativo e criativo, iniciando a discussão sobre novos conceitos, como *aluno-artista* e *sala-palco*, a partir de Cabral (2017), Chagas (2004), Freire (1996), Wallon (2003), entre outros, para que as práticas educativas possam ser vistas com olhares de acessibilidade, no que tange as dificuldades relacionadas aos métodos tradicionais de ensino, mostrando outras formas de ensinar, de aprender, de interagir, de aplicar atividades, de ministrar conteúdos, de praticar o currículo escolar, permitindo, assim, novas possibilidades de acesso aos assuntos trabalhados em ambiente escolar, sejam eles presenciais ou remotos, permitindo que os alunos participem da construção do seu próprio saber, criando elos dialógicos entre os sujeitos pertencentes à comunidade escolar, seja equipe gestora, professores, alunos ou pais/responsáveis, abrindo caminhos para a realização de uma gestão participativa, somando forças para um único fim: a educação.

Palavras-chave: Práticas educativas. Linguagem. Afetividade. Arte.

RESUMEN

Esta investigación surgió de las discusiones sobre prácticas educativas realizadas en la Escuela Primaria Municipal Santa Luzia, ubicada en la ciudad de Benevides, estado de Pará (Brasil), con el objetivo de investigar y documentar metodologías educativas aplicadas a través de actividades que valoran los estudios sobre el lenguaje, el arte y la afectividad como recurso didáctico en múltiples procesos de enseñanza y aprendizaje aplicados, en particular, en las clases de 6 ° grado de la escuela primaria 2. Según el Índice de Desarrollo de la Educación Básica (IDEB), se observa que existen dificultades en el aprendizaje de ciertos contenidos en lengua portuguesa, en especial, de lectura e interpretación de textos. Por ello, se hizo necesario investigar las posibilidades de la enseñanza de la lengua materna a través del lenguaje artístico y la afectividad, con el fin de indagar cómo estas prácticas influyen en la motivación de los estudiantes por la disciplina, transformando el aula en un espacio colaborativo y creativo, iniciando la discusión de nuevos temas. conceptos, como estudiante-artista y aula escénica, a partir de Cabral (2017), Chagas (2004), Freire (1996), Wallon (2003), entre otros, para que las prácticas educativas se vean con visiones de accesibilidad, en cuanto a las dificultades relacionados con los métodos tradicionales de enseñanza, mostrando otras formas de enseñar, aprender, interactuar, aplicar actividades, enseñar contenidos, practicar el currículo escolar, permitiendo así nuevas posibilidades de acceso a materias trabajadas en el ámbito escolar, ya sea presencial o remoto, permitiendo que los estudiantes participen en la construcción de su propio conocimiento, creando vínculos dialógicos entre personajes pertenecientes a la comunidad escolar, ya sea el equipo directivo, profesores, alumnos o padres / tutores, abriendo caminos para la realización de una gestión participativa, uniendo fuerzas por un único fin: la educación.

Palabras clave: Prácticas educativas; Lenguaje; Afecto; Arte.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Capa do livro didático analisado.....	74
Figura 2 - Texto motivador das atividades – Gênero Conto.....	75
Figura 3 - Texto motivador das atividades (Cont.)	76
Figura 4 - Texto motivador das atividades (Cont.)	77
Figura 5 - Questões de exploração do texto motivador.....	79
Figura 6 - Questões de exploração do texto motivador (cont.)	80
Figura 7 - Questões de recursos expressivos.....	81
Figura 8 - Questões de recursos expressivos (cont.)	82
Figura 9 - Questões de intertextualidade.....	83
Figura 10 - Questões de produção textual e auto avaliação.....	85
Figura 11 - Questões de produção textual e auto avaliação (cont.).....	86

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 - AFETIVIDADE NA MEDIAÇÃO DO PROCESSO ENSINO- APRENDIZAGEM.....	15
1.1 A afetividade na história da educação	16
1.2 Ambiente escolar e afetividade	19
1.3 Afetividade e aprendizagem	31
CAPÍTULO 2 - RELAÇÃO DE AFETIVIDADE E A CONSTRUÇÃO DA SALA-PALCO	37
2.1 A arte na escola – dança	42
2.2. A sala palco	46
CAPÍTULO 3 – A GESTÃO PARTICIPATIVA E O DESENVOLVER DA AFETIVIDADE E A ARTE NA ESCOLA	49
3.1 A gestão participativa	49
3.2 Papel da gestão participativa na arte e a afetividade na escola	51
3.3 Gestão participativa em tempos de pandemia	53
3.4 A importância da família como agente participativo	56
3.5 A importância da gestão participativa em meio a pandemia	58
CAPITULO 4 - MARCO METODOLÓGICO	61
4.1 Tipo de estudo	61
4.2 Objeto de estudo	63
4.3 Lócus e participantes da pesquisa	63
4.4 Técnicas e instrumentos de coletas de dados	64
4.5 Análise dos dados coletados	66

CAPÍTULO 5 - ANÁLISE DE DADOS POR MEIO DAS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM.....	69
5.1 Conceções de linguagem	71
5.2 Apresentação do suporte e das atividades	74
5.3 Conhecendo o ambiente, sujeitos e aplicação das atividades	87
5.3.1 Conhecendo a professora regente e a adaptação das atividades	90
5.3.2 Conhecendo a gestão escolar	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS.	96
REFERÊNCIAS.....	99
ANEXOS	
APENDICES	

INTRODUÇÃO

Desde o nascimento, o ser humano recebe influências externas, seja no modo de vestir, agir, falar, moldando crenças, comportamentos e pensamentos. Essa percepção se reflete no ambiente escolar.

A escola não é um ambiente neutro, pelo contrário, é um espaço complexo, pois lida com indivíduos de diversas opiniões, atitudes, características e de diferentes comportamentos. É um espaço de ampliação do conhecimento, de formação crítica, criativa e social. É um ambiente onde se exercita o autoconhecimento, a criação de posicionamentos e de expansão de olhares sobre a sociedade. Por não ser um ambiente neutro, a escola tende a ter em seus espaços, conflitos no ambiente de ensino e aprendizagem, com intolerâncias sociais como o *bullying*, discriminação racial, homofobias, violências e afins. Sendo assim, o espaço-escola é um local de grande importância na formação social, pois através dele, as crianças podem ter o primeiro contato com conflitos e resoluções deles, tendo auxílio do professor como um farol na tomada de decisões.

No novo modelo de ensino, ligado às tecnologias e à interdisciplinaridade, a sociedade faz novas exigências, que levam a escola para além de conteúdos e habilidades previamente selecionados. Exige-se um indivíduo preparado para lidar com novas formas de realizar tarefas, de lidar com problemas e com relacionamentos interpessoais, percebendo-se que a afetividade pode ser o mecanismo para minimizar ou extirpar práticas discriminatórias, agressivas dentre outras. Nesse caminho, é necessário que estejam claras as intencionalidades do educador em suas ações e escolhas, para bem desenvolvê-las no processo do ensino e aprendizagem, desde a educação infantil ao ensino médio e dentro das diversas modalidades da educação básica.

Nesse cenário, nos dias atuais agregam-se fatores como a tecnologia e a interatividade interdisciplinar, que se cruzam e que o docente deve estar atento às mudanças e exigências da nova sociedade, movida por informações de todos os níveis e contextos, incessantemente, com a atenção voltada ao que influenciará o processo de ensino aprendizagem. Professores de todos os níveis/anos precisarão de habilidades inovadoras que atraiam o olhar de seus alunos.

Tamanha é a facilidade da informação, com o acesso “precoce” aos

celulares abastecidos pela internet como janela do mundo, que crianças de todas as idades estão deixando de experimentar o aconchego do real, de valores comportamentais como carinho, atenção, diálogo, respeito etc, tendo em vista a fantasia proporcionada por uma tela fria.

Pais muito ocupados, como impõe a sociedade contemporânea, são os principais aliciadores dessa realidade nem sempre feliz, que deixam para a escola o papel de “alfabetizadora emocional” de seus filhos, que com pouca idade já chegam no ambiente escolar viciados em jogos eletrônicos, introspectivos, frustrados e cansados psicologicamente, o que dificulta o trabalho do docente. Nessa realidade, entende-se que a afetividade torna-se um instrumento eficiente e, porque não dizer, eficaz no processo da construção social do indivíduo, isso se bem organizadas as intencionalidades dentro do ambiente escolar.

Ser afetivo em cenários sociais marcados por fatores como pobreza e violência pode exigir um nível elevado de preparo emocional por parte do educador, que deverá ter consciência de que o uso da afetividade não é sinônimo de sucesso escolar, e que a autoridade dentro do espaço educacional deve ser entendida pelos alunos como elo decisivo de sucesso pedagógico e encarada pelo professor como responsabilidade docente.

A autoridade, livre de doutrinações e autoritarismo é essencial para que o aluno dê os passos que é capaz de dar com segurança, mesmo que em princípio isso signifique apenas ir para a escola com mais vontade ou cuidar com mais atenção do próprio material escolar, como do caderno, por exemplo.

O educador e a escola devem ter consciência que até a distribuição das carteiras e a organização do ambiente tem o objetivo de provocar o aluno, de estimulá-lo ao querer aprender. O cuidado para a não exclusão deve ser a ação mobilizadora da mudança no ambiente educacional e o professor deverá cumprir a tarefa mais eficiente possível, utilizando-se de um dos elementos mais eficientes no aprendizado: o afeto.

O afeto como instrumento viabilizador da educação aumenta as potencialidades do aluno. Se bem entendido os quatro pilares da educação para a vida, orientado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a serem desenvolvidos no século XXI respalda-se por inteiro na interação afetiva professor–aluno–professor. De modo a compreender o afeto

como ponto essencial para despertá-lo da curiosidade intelectual, o combate à intolerância e à violência, o pensar de forma autônoma e crítica, capacidade de formular o próprio juízo de valor e sabendo que atitudes tomar ante as circunstâncias da vida.

Vale ressaltar, que afeto e amor são sentimentos distintos e que um é independente do outro, o que não significa que, necessariamente, não se completam.

Presente em todas as circunstâncias da vida, a cada ação realizada em todo e qualquer espaço, o nível de afetividade aproxima ou repele o outro ou o lugar onde se vive. É através do estímulo afetivo que o respeito, a tolerância e a boa convivência social ganham espaço.

Por meio dessa pesquisa, ressalta-se a atenção para a afetividade e as influências das vertentes artísticas no ensino e aprendizagem, algo pouco valorizado dentro das instituições de ensino que, assim como a cognição e a maturação da ética e da moral, é importante para o objetivo final: o desenvolvimento educacional, pois a partir desse(s) caminho(s) que é modificado o comportamento, associado à maneira de como o outro enfrentará o mundo e suas questões.

Nesse aspecto, torna-se necessário compreender que a aprendizagem não é só conteúdo, mas também tudo o que envolve o conhecimento e o desenvolvimento ligado a conduta da vida. Por isso, a importância de ressaltar a afetividade e as práticas artísticas no processo de construção do desenvolvimento humano.

Neste sentido, surgiu a seguinte **problema geral** de investigação: a afetividade entre professor-aluno-aluno e comunidade escolar pode minimizar as práticas de violência, discriminação, racismo dentro do espaço-tempo de sala de aula, podendo ser utilizada na mediação da aprendizagem? A resposta para essa questão se sustenta no processo de construção do conhecimento e formação para a cidadania que perpassa por inúmeros conflitos, altos e baixos, fortalecendo o desenvolvimento rumo ao caráter moral e ético. Teve como **objetivo geral**: promover uma análise crítico-reflexiva acerca do uso da afetividade na mediação da ação pedagógica docente junto ao alunado do Ensino Fundamental, com relação a posicionamentos agressivos e discriminatórios. Foram desenvolvidos os seguintes **capítulos**: Capítulo 1 - Afetividade na mediação do processo ensino-

aprendizagem; Capítulo 2 - Relação de afetividade e a construção da sala-palco; Capítulo 3 – A gestão participativa e o desenvolver da afetividade e a arte na escola; Capítulo 4 - Marco metodológico; Capítulo 5 - Análise de dados por meio das concepções de linguagem. Para tanto optou-se por realizar uma investigação de abordagem bibliográfico qualitativa, de estudo de caso, com procedimento descritivo. Teve como *locus* a Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Luzia, no município de Benevides/Pa., envolvendo uma gestora, uma coordenadora e uma professora do Ensino Fundamental II, em específico, de três turmas do 6º ano. As considerações finais encerraram esse trabalho acadêmico.

CAPÍTULO 1

AFETIVIDADE NA MEDIAÇÃO DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

Entende-se que ser professor é exercitar uma profissão, que vai mais além do que utilizar recursos pedagógicos, pois com sua atuação se fundamenta a formação do caráter dos alunos, seja na ajuda em tomadas de decisões ou resolução de problemas sociais.

A partir dessa afirmativa, nesse capítulo abre-se o diálogo sobre as relações afetivas no espaço escolar, trazendo problemáticas dos processos de ensinamentos e aprendizagens e como as relações pessoais podem ser ferramentas educativas na construção social dos alunos.

Na busca por respostas, o homem em sua dimensão complexa atira-se a qualquer lado que lhe acalante a tal felicidade. Enfrenta dificuldades e delas se faz mais forte ou fraco, amigo ou inimigo, resiliente ou incapaz. É buscando a felicidade que o homem se faz homem. O sonho de ser feliz alimenta o ego indomável, explorador das próprias dores. Marcados por mazelas humanas e presos na grande senzala social, não há como negar que tudo que é promovido ou inventado neste mundo gira em torno da felicidade. A felicidade que é procurada com tanto ardor, que chega, por vezes a ultrapassar os limites éticos e morais.

A ética é a raiz do comportamento humano, das ações, das escolhas e dos valores percebíveis em uma série de modelos cotidianos que postulam modo de vida e de ação, outrora excludentes.

O que seria então ser feliz? A compra da casa própria? Terminar os estudos com a conta em dia? Ter um bom carro, celular da moda? Conforto e comodidade são desejos humanos que se alimentam dos sonhos de plena felicidade. Dalai-Lama em seu livro *A arte da Felicidade*, no capítulo que se refere ao direito a felicidade esclarece que:

O próprio objetivo da vida é perseguir a felicidade. Isso está claro. Se acreditamos em religião, ou não; se acreditamos nesta religião ou naquela; todos estamos procurando algo melhor na vida. (...) o próprio movimento da nossa vida é no sentido da felicidade (CUTLER, 2000, p. 16).

O implicador está na forma como essas respostas são dadas e recebidas,

tanto para quem consegue as tais “felicidades” tanto quanto para quem não as realiza ou não alcança o objetivo desejado. Para ambos os casos deve haver uma estrutura capaz de equilibrar inteligência e emoções, estrutura essa capaz de suportar o peso das alegrias e frustrações. Neste ponto que entra em cena o afeto como personagem indispensável no processo de construção do sujeito.

Seguindo o famoso lema grego “*Nada em excesso*”, Aristóteles formula a ética da virtude baseada na busca pela felicidade, mas felicidade humana, feita de bens materiais, riquezas que ajudam o homem a se desenvolver e não se tornar mesquinho, bem como bens espirituais, como a ação (política) e a contemplação (a filosofia e a metafísica) (CABRAL, 2017, p.1).

Os bens materiais são “felicidades” passageiras que corriqueiramente precisam ser alimentadas por algo ou situações novas. Sempre que algo novo surge à disposição da clientela a vontade de se apropriar também reaparece, causando sensação de vazio e perda caso não se possa possuir. Sentimento frustrante que desvaloriza o valor do que já se possui.

Ao questionar qual a relação entre a felicidade e a afetividade, percebe-se o elo paradoxal entre os eixos. A afetividade traz felicidade? A felicidade necessita de afetividade para existir em sua plenitude? Questões que se farão necessárias no decorrer destes escritos, para que se consiga ter uma visão mais ampla das relações nas práticas educativas.

1.1A afetividade na história da educação

Num breve passeio pela história da educação, descortina-se as performances de como a afetividade é capaz de auxiliar e transformar o ambiente escolar em um centro privilegiado das mais diversas experimentações culturais e emocionais, é a disseminadora do aprendizado sustentado no afeto, respeitando a cultura de cada tempo e observando-a como um fator importante, no sentido que cada sociedade, grupo, povo tem regras próprias de demonstrá-la, reconhecendo que nem sempre a afetividade é algo espontâneo mas um conjunto de experimentações em forma de aprendizado.

Recorrendo ao contexto histórico destacamos a idade média, de como a educação era imposta. Com papel exclusivamente familiar e tendo a mãe a função

de educar os filhos, logo que adquiriam funções motoras já eram tratados como adultos e ajudavam nas obrigações domésticas.

De acordo com Frabboni (1998), na Europa, aos sete anos de idade a criança recebia sua carteira de identidade “jurídica”, e já podia ser reconhecida como capaz de compreender e responder por seus atos socialmente. Vale ressaltar, que na época em questão as condições de saneamento eram escassas, o que gerava um número acentuado de mortalidade infantil, visto que aos sete anos eram mandados de casa para as ruas a fim de ganharem seu próprio sustento. Ser criança na idade média era ser considerado imperfeito. Não havia sentido a infância. Era tão desmerecida que raríssimas são as obras plásticas a retratar tal singularidade, a essência desta fase era anulada, desconhecida para a maior parte daquela população que a considerava como um momento passageiro inoportuno.

Para Ariès (1978, p. 35-38), na Idade Média (476-1453 d.C.), considerava-se a infância como um período caracterizado pela inexperiência, dependência e incapacidade de corresponder a demandas sociais mais complexas. A criança era vista como um adulto em miniatura e, por isso, trabalhava nos mesmos locais, usava as mesmas roupas, era tratada da mesma forma que o adulto.

Segundo um calendário das idades do século XVI, aos 24 anos é criança forte e virtuosa, assim acontece com as crianças quando elas têm 18 anos. A longa duração da infância tal como aparecia na língua comum, provinha da indiferença que se sentia então pelos fenômenos propriamente biológicos: ninguém teria a ideia de limitar a infância pela puberdade. A ideia de infância estava ligada à ideia de dependência: palavras *filis*, *valets* e *garçons* eram também palavras do vocabulário das relações feudais ou senhoriais de dependência (ARIÈS, 1978, p. 35-38).

A colocação do autor traz à tona a discussão atual sobre a infância, como a fase que por muito tempo foi desmerecida e rejeitada, e que hoje é tão abordada nas falas psicológicas e pedagógicas. Do quanto vivê-la e garanti-la é importante para a formação integral do ser humano e que habilidades específicas são desenvolvidas apenas nessa etapa da vida.

Por muito tempo a expressão infância esteve a margem da sociedade de forma a constringer a realidade atual. A infância era considerada um período de transição sem importância.

De acordo com relatos históricos, por volta do final do século XVII a infância

começou a ser descoberta. Surge então um novo olhar direcionado a esta fase tão importante e significativa, a sociedade da época carecia desta significação para desenvolver-se e apoiar-se nas novas linhas de pensamentos que surgiam em seu entorno.

No período denominado Renascimento, a estrutura de ensino é um identificador da ausência de um conceito específico para infância. Não havia instituição escolar e os educadores ministravam aulas em lugares públicos, igrejas, mercados, praças, etc., para grupos de estudantes que não se dividiam por idade. Mesmo com o aparecimento dessas instituições, o conceito de infância ainda não era claro, não se constituíam etapas de desenvolvimento nem concepção de aquisição de responsabilidade como um processo educacional. Foi no fim daquele século, que o conceito de infância começou a mudar, em decorrência da Igreja, da família no processo de escolarização, das descobertas sobre as práticas de higiene e de vacinação, que aumentaram a expectativa de vida.

Os elementos ganham peso com a denúncia de Rousseau, em seu livro *Emílio* (ROUSSEAU *apud* SOËTARD, 2010), do tratamento duro dado às crianças até então. Constata-se que esses fatores de assistência à criança vêm-se mantendo até o nosso século, sofrendo mudanças gradativas influenciadas pela própria evolução socioeconômica cultural.

Com a chegada da Revolução Industrial um novo cenário se atrela, Valle (2010), registra que crianças eram abandonadas e tinham sua criação sob responsabilidade de instituições formais, que não tinham propostas pedagógicas eram alheias ao afeto e atenção, maus-tratos eram decorrentes nessa época e registradas como instrução corretiva para aqueles que não se enquadravam ao que se pedia a nova ideia de sociedade. Pino (1989, p. 155), a partir de um referencial marxista, destaca de modo relevante que “o abandono, por razões de pobreza, passa a ser um estigma que marca os filhos da classe operária”, sem contar que esse estigma social de origem classista:

Aparece como sinal de uma série de qualidades negativas atribuídas ideologicamente a essa classe social (falta de interesse pela prole, falta de moral, desunião conjugal, vida irregular, conflitos, brigas, alcoolismo etc.), efeitos e, ao mesmo tempo, causa de sua pobreza (PINO, 1989, p. 155).

A maioria das atividades realizadas nesses estabelecimentos “acolhedores”

eram voltados para a obtenção de bons hábitos de comportamento, internalização de regras morais e de valores religiosos (VALLE, 2010). Esse abandono se dava devido as exigências de um número muito grande de mão de obra nas fábricas e o tempo em que os pais passavam dentro delas, os filhos eram cuidados por terceiros sem qualquer tipo de afeto ou dedicação pedagógica.

As fábricas eram movidas por trabalhadores braçais que deixaram os campos e suas plantações para aventurar-se a vida moderna contrariando as estruturas familiares sem nenhum tipo de estudo ou orientação. O único tempo que tinham em vida era somente aquele dedicado ao trabalho.

A condição que as crianças, consideradas abandonadas vivenciam é produto das estruturas social, econômica e política do país, geradoras do rebaixamento brutal das conquistas materiais das classes trabalhadoras. Alguns componentes responsáveis por esse processo são o caráter excludente e de concentração de renda, próprios do sistema capitalista de produção (ANTUNES, 2002).

Não só de pesar social a revolução industrial é lembrada. Em meados do século XVIII escolas foram criadas com intuito de instruir a nata da sociedade, mas que depois alcançou toda massa popular.

Para Saraceno (1976, *apud* FRABBONI, 1998, p. 66), a criação da escola com caráter privado e privilegiado a poucos, destinado a transmitir herança de poder como titularidade de nome e patrimônio vai aos poucos ganhando as camadas mais excluídas e moldando - a um caráter consciente - tendo a educação como complemento que reconhece os filhos agora como alunos e que a estes deve ser garantido o futuro.

Nenhum indivíduo escapa da educação, pois ela ocorre em todos os espaços sociais, sendo um deles o escolar. Assumindo um real significado para os grupos humanos que o vivenciam, a educação revela um caráter eminentemente social, considerando o contexto no qual se realiza. Nessa lógica, a educação “é um dos principais meios de realização de mudança social ou, pelo menos um dos recursos de adaptações das pessoas, em um mundo em mudança” (BRANDÃO, 1996, p. 23).

1.2 Ambiente escolar e afetividade

Para se falar de afetividade no ambiente escolar, faz-se necessário conhecer a raiz do seu significado. Uma das dificuldades no estudo sobre a afetividade é a definição do que realmente significa o termo.

Segundo caracterização da Enciclopédia Larrousse Cultural (1998, p.156), a afetividade é o “conjunto de fenômenos psíquicos em que se manifestam sentimentos, paixões, acompanhados sempre dá impressão de dor, insatisfação, agrado ou desagrado, alegria ou tristeza”.

A palavra afeto vem do latim *affectur* (afetar, tocar) e constitui o elemento básico da afetividade de acordo com o dicionário Aurélio (1994), afetividade é uma palavra feminina de sentimentos e paixões, acompanhados sempre dá impressão de dor ou prazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagrado de alegria ou tristeza. Afetividade é um substantivo de origem latina (*afficere*). É uma variação do termo afeto e afetivo e diz respeito aos fenômenos afetivos. Logo, está ligada ao estado psicológico e suas emoções, as quais são vivenciadas pelos seres vivos, principalmente, as pessoas.

A afetividade exerce um papel importantíssimo em todas as relações, além de influenciar decisivamente a percepção, o sentimento, a memória, a autoestima, o pensamento, a vontade e as ações, e ser, assim, um componente essencial da harmonia e do equilíbrio da personalidade humana.

Piaget (1992) foi um dos primeiros autores que questionou as teorias sobre a afetividade e a cognição como faces funcionais separadas. Para o estudioso o desenvolvimento intelectual é considerado como tendo dois componentes: o cognitivo e o afetivo. Paralelo ao desenvolvimento cognitivo está o desenvolvimento afetivo. Afeto inclui sentimentos, interesses, desejos, tendências, valores e emoções em geral. Conforme o autor, elas são inseparáveis, pois, defende que toda ação e pensamento comportam um processo cognitivo, representado pelas estruturas mentais, e um afetivo, representado pela afetividade.

A afetividade como motivação para a atividade cognitiva e enfatiza que a afetividade e a razão são termos que se complementam. Para Piaget a afetividade seria a energia, o que move a ação, enquanto a razão seria o que possibilitaria ao sujeito identificar desejos, sentimentos variados, e obter êxito nas ações (PIAGET, 1992. p.66).

De modo grave, afetividade contribui no desenvolvimento cognitivo e moral

da criança, principalmente na fase da infância onde muitos laços familiares são cortados, como a hora de ir à escola nos primeiros anos de vida escolar, para que novos se iniciem e possibilitem novas experiências.

Para que a criança tenha seu desenvolvimento cognitivo, biológico e sócio afetivo de forma saudável se faz necessário que ela sinta segurança e o acolhimento por parte das pessoas que a cercam, por isso é muito importante que o ambiente em que ela está inserida proporcione essas relações interpessoais de forma positiva, oportunizando a essa criança o exercício de sua afetividade.

Dantas (1992 *apud* WALLON, 2003, p. 3), menciona que “o ato mental se desenvolve a partir do ato motor; personalismo ocorre dos três aos seis anos”. Nesse estágio desenvolvesse a construção da consciência de si mediante as interações sociais, reorientando o interesse das crianças pelas pessoas.

Pelo contrário, para quem não separa arbitrariamente comportamento e as condições de existência próprias a cada época do desenvolvimento, cada fase constitui, entre as possibilidades da criança e o meio, um sistema de relações que os faz especificarem-se reciprocamente. O meio não pode ser o mesmo em todas as idades. É composto por tudo aquilo que possibilita os procedimentos de que dispõe a criança para obter a satisfação das suas necessidades. Mas por isso mesmo é o conjunto dos estímulos sobre os quais exerce e se regula a sua atividade. Cada etapa é ao mesmo tempo um momento da evolução mental e um tipo de comportamento (WALLON,2003, p.3).

Professores, ao longo da vida docente, incentivam seus alunos à aprendizagem, influenciando-os com sua postura diante da visão de mundo. Para isso, métodos e variados recursos são utilizados para alcançar o objetivo e o que parece ser óbvio acaba por se tornar fator determinante no processo, contribuindo positiva ou negativamente. E, aquilo que denominamos “óbvio” chama-se de vínculo.

A desmotivação dos alunos é a relevante causa de descontentamento vivenciado no ambiente escolar, e de grande repercussão na fala dos professores em seus momentos da hora atividade. Professores de diferentes níveis procuram incessantemente as formas de se aproximarem de seus alunos de modo a cativá-los e levá-los a aprender dentro do contexto escolar, de um modo particular, em sala de aula.

Wallon (2003) foi o primeiro a levar em consideração não apenas o corpo

da criança, mas também suas emoções para dentro da sala de aula. Suas ideias foram baseadas em quatro elementos básicos que se comunicam o tempo todo: a afetividade, o movimento, a inteligência e a formação do eu como pessoa.

Conhecer o aluno, compreender sua realidade para interferir neste processo são estratégias que na maioria dos casos resultam em metodologias bem-sucedidas, através da afetividade é possível esmiuçar as potencialidades dos educandos e os oferece novas formas de se alcançar onde há necessidade de avanço. Nesse aspecto, a afetividade é um elemento que colabora com o desenvolvimento do indivíduo de modo integral.

O desenvolvimento infantil é um processo pontuado por conflitos. Conflitos de origem exógena, quando resultantes dos desencontros entre as ações da criança e o ambiente exterior, estruturado pelos adultos e pela cultura. De natureza endógena, quando gerados pelos efeitos da maturação nervosa. Até que se integrem aos centros responsáveis por seu controle, as funções recentes ficam sujeitas a aparecimentos intermitentes e entregues a exercícios de si mesmas, em atividades desajustadas das circunstâncias exteriores. Isso desorganiza, conturba, as formas de conduta que já tinham atingido certa estabilidade na relação com o meio (GALVÃO, 1995, p.1).

Wallon (2003), Vygotsky(1992) e Piaget (1992) afirmam que não se pode separar afetividade e cognição. Apontando os estudos feitos por eles, pode-se afirmar que a afetividade é vital em todos os seres humanos, de todas as idades, mas, especialmente, no desenvolvimento infantil. A afetividade está sempre presente nas experiências vividas pelas pessoas, no relacionamento com o “outro social”, por toda sua vida, desde seu nascimento.

As memórias do período escolar são organizadas em teias de emoções, sentidos e sentimentos envolvidos na relação professor-aluno. Memórias estas que, no decorrer da história foram se modificando. Por muito tempo as salas de aulas não vivenciaram o lado afetivo.

Entende-se que esse período, ao retomar o trajeto histórico e deparar-se com a educação ocidental pós-iluministas que privilegiava a ideia do aprender, associado a aquisição de conhecimentos do modo técnico, objetivo e racional num contexto que se entendia professores e alunos pertencentes a universos diferentes. Com interação limitada, resquícios desse comportamento ofertado pelos professores podem ter sido propagados pelos educandos daquela época,

levantando uma falsa moralidade social e contribuindo para problemas enfrentados nos dias vigentes.

Em qualquer circunstância, o primeiro caminho para a conquista da atenção do aprendiz é o afeto. Ele é um meio facilitador para a educação. Irrrompe em lugares que, muitas vezes estão fechadas as possibilidades acadêmicas. Considerando o nível de dispersão, conflitos familiares e pessoais e até os comportamentos agressivos na escola hoje em dia, seria difícil encontrar outro mecanismo de auxílio ao professor, mais eficaz (CUNHO, 2008, p.51).

No século XXI a afetividade ganha relevância nas escolas por vários motivos. Pais ausentes ou descomprometidos com a formação dos filhos, fazem destes alunos indivíduos carentes. John Bowlby (2002) estudioso que defende a teoria do apego como influencia na formação infantil, trata o amor materno na primeira infância como tão importante para o desenvolvimento mental da criança quanto as vitaminas e as proteínas para o seu desenvolvimento físico. Ainda, segundo o estudioso, caso esse vínculo seja interrompido nos primeiros anos de vida da criança, poderá acarretar em sérios problemas para a formação deste indivíduo como por exemplo, o retardo intelectual, social ou emocional, resultando em casos mais severos, em uma “psicopatia insensível”, caracterizada por fazer com que as pessoas sejam incapazes de terem relacionamentos interpessoais por não se apegarem a ninguém. Pessoas com esses distúrbios tem predisposição a delinquência juvenil, comportamentos antissociais e incapacidade de sentir culpa.

Crianças com carência afetiva chegam a escola com complexos e dificuldades de relacionamentos e se lhes forem oferecidos nesse espaço, referindo-se a própria sala de aula, encontram aí segurança de aliar-se ao vínculo previamente estabelecido pelos professores, que movidos não apenas pela razão, mas pelo relacionamento afetivo educador–estudante, permitem aflorar as potencialidades dos educandos, dando a estas, condições necessárias e precisas para aprender. “Afetividade é ter afeto no preparo, afeto na vida e na criação. Afeto na compreensão dos problemas que afligem os pequenos” (CHALITA, 2004, p.33).

É através das relações de afeto que podemos estabelecer laços mais estreitos com quem amamos, podendo aceitar, respeitar e dividir questionamentos tanto de sala de aula como na vida social ou familiar sendo representada pela amizade verdadeira e de confiança. Quem trabalha na área de educação tem

consciência do que Henri Wallon quis dizer ao tratar a emoção como um ímã para conquistar o público, no caso, os alunos.

O professor no novo século é mais que transmissor de conteúdo ou auxiliador da aprendizagem, o professor do século XXI é motivador para criação dos verdadeiros sentimentos que potencializa a transformação social.

As escolas deveriam entender mais de seres humanos e de amor do que de conteúdos e técnicas educativas. Elas têm contribuído em demasia para a construção de neuróticos por não entenderem de amor, de sonhos, de fantasias, de símbolos e de dores (SALTINI, 2008 *apud* KRUEGER, [s.d], p.1).

Não se pode ignorar a presença afetiva no ambiente escolar, ignorá-la seria negligenciar sua influência nas relações inclusivas no processo de ensino e aprendizagem. Devemos pensar a questão das emoções, entendidas como um tipo particular de manifestação afetiva que se diferencia de outras por alguns traços, como a introspecção, a dificuldade de comunicação, o bloqueio em realizar trabalhos em equipe, entre outros.

A escola como meio fundamental no desenvolvimento dos sujeitos, proporciona-lhes todos os meios para o crescimento intelectual e afetivo caracterizando uma formação não apenas para o trabalho, mas para vida.

A afetividade é um dos elementos que colabora com o desenvolvimento do indivíduo. Por meio do contato com o outro e da vida social, a criança estabelece vínculos afetivos e se desenvolve. A afetividade pode contribuir para se criar melhores condições de aprendizagem no ambiente escolar, tanto quanto para uma prática pedagógica de qualidade.

O afeto, um assunto pouco valorizado na educação escolar, se mostra fundamental na construção da pessoa e do conhecimento. Podemos perceber que a afetividade está presente na relação professor-aluno e depende do contexto sociocultural.

O afeto é fundamental e vai mudando de lugar. A educação tem que tematizar essa mudança, que não pode ser apenas um tema periférico. A cultura é um fator regulador importante, no sentido que cada sociedade, grupo, povo tem regras próprias de expressão e demonstração de afeto, não é algo apenas espontâneo.

Quando se pensa no meio escolar em que a cultura é determinante, há

muito o que se fazer e o professor precisa ser, antes de tudo, um agente mediador deste multiculturalismo existente na instituição escolar em relação ao afeto. A escola tem multidesafios que extrapolam a limitação do ensinar, a violência é o maior de todos os obstáculos das instituições de ensino que leva o corpo docente a refletir sobre relações de convivência, respeito e cidadania.

Cada vez mais confrontos ligados a agressões, desconfiança e disputas ideológicas são emersos de dentro das salas de aulas causando descontentamento em quem ensina e em quem gostaria de aprender.

Sobre esses conflitos, Wallon (2003) defende a importância de se conhecer os valores que compõem a afetividade. Uma das contribuições centrais do autor está em dispor de uma conceituação diferencial sobre emoção, sentimentos e paixão, incluindo todas essas manifestações como um desdobramento de um domínio funcional mais abrangente: a afetividade, sem, contudo, reduzi-los uns aos outros.

Assim, podemos definir a afetividade como o domínio funcional que apresenta diferentes manifestações que irão se complexificando ao longo do desenvolvimento e que emergem de uma base eminentemente orgânica até alcançarem relações dinâmicas com a cognição, como pode ser visto nos sentimentos.

Todo educador deve ter ciência que afeto não é amor, mas que este é constituído de afeto. Numa solução muito simples, o referido teórico ressalta a paixão e a emoção como sentimentos distintos que se desdobram para atingir um único objetivo, a afeição, que muito diferente do amor, se põe como ponto de partida para chegar a esse afeto.

Wallon (2003) também explica o poder que temos quando crianças, de atrairmos atenção de todos e conquistar o que queremos. O autor faz um desdobramento reflexivo nos vínculos emocionais que se formam desde o nascimento e de como influenciam no desenvolvimento da personalidade, do autoconceito e da autoestima do indivíduo, proporcionando-lhe ferramentas necessárias à aquisição da aprendizagem e sua conservação.

Para se obter bons resultados em sala de aula é preciso entender como se aprende a aprender para aprender como se ensinar. Nesse sentido, as palavras de Neidson Rodrigues (2001) permanecem plenamente atuais.

Na medida em que os meios e as formas tradicionais de Educação acham-se de tal modo corroídos, começam a ser direcionados para a Escola os olhares dos povos, na esperança de que esta exerça uma função Educativa e não apenas a da Escolarização. Somente que será necessária uma outra visão da Escola, dos conteúdos escolares, do papel dos educadores e da relação da Escola com a sociedade. As crianças serão enviadas para a Escola cada vez mais cedo e nela permanecerão por um tempo mais extenso. E isso não será porque há um mundo novo de informações a ser processado e, sim, porque a Escola deverá exercer o tradicional papel das famílias, das comunidades, da Igreja, e ainda, o que lhe era próprio: desenvolver conhecimentos e habilidades. Ela deverá se ocupar com a formação integral do ser humano e terá como missão suprema a formação do sujeito ético (RODRIGUES, 2001, p. 253, 254).

Esse aprender a ensinar deve/deveria ser um importante ponto de reflexão do educador, em todos os níveis e etapas da educação. Levantando práxis motivadoras que buscam por práticas cativantes que infiram no educando a vontade e acima disso, a disponibilidade para aprender a se construir como ser social capaz de transformar o meio onde está inserido.

A afetividade em seu sentido maior está ligada diretamente ao ato de aprender, não apenas no que respeito ao âmbito escolar, mas no sentido de transformar conteúdos para vida e valer – se de responsabilidades alicerçados em direitos e deveres. É contra a natureza tratar a criança fragmentariamente. Em cada idade, ela constitui um conjunto indissociável e original. Na sucessão de suas idades, ela é um único e mesmo ser em curso de metamorfoses. Feita de contrastes e de conflitos, a sua unidade será por isso ainda mais suscetível de desenvolvimento e de novidade (WALLON, 2007, p. 198).

O posicionamento do professor diante do aluno é fator decisivo que conduz à dinâmica de troca. Se essa troca for planejada, direcionada dentro dos requisitos necessários, sistematizada de forma a levar ao desenvolvimento do aprender através de práticas envolventes, de certo a eficiência do trabalho será contemplado com o sucesso do aluno. Atores do processo de aprendizagem, aluno e professor devem estabelecer uma relação de confiança e de afetividade na sala de aula para que haja condições reais de aprendizagem.

O papel do professor como mediador de conhecimento também é referência para o comportamento e as atitudes do aluno ao resolver conflitos, expressar sentimentos e se relacionar com os colegas. Enfim, a forma que o professor vai se

relacionar com seus alunos será determinante em seus vínculos com os colegas de classe.

A prática afetiva transporta os integrantes do processo a um campo harmonioso, equilibrado num plano horizontal onde educador e educando estabelecem relações. Caso haja desequilíbrio no percurso, resultará na sobrecarga que um dos integrantes dessa relação terá de arcar, o que gerará o desinteresse e a frustração em permanecer no processo.

A vida afetiva se constrói a partir do conhecimento das próprias emoções, estabelecidas através das relações que dão noção para que o sujeito se (re) conheça, saiba quem é a si próprio como homem, como pessoa. É nesse reconhecer-se que, diante de diferentes situações, como angústias, fragilidades, medo, alegrias, decepções, entre outros motivos o indivíduo mostrará quem realmente é.

A gestão emocional é quem medirá as ações. O educando, ao estabelecer relações com o mundo espera desse um retorno que em sua proporção vai moldando-o, construindo-o. Dependendo da qualidade dessa relação, o sujeito passa a entender o contexto que há em sua volta, devolvendo-lhe respostas de acordo com aquilo que seu eu foi alimentado. É nesse ponto que, de uma forma muito particular, o ambiente escolar e todos os seus envolvidos têm uma parcela ímpar de cumplicidade. É aí que o trabalho será devolvido como ação do indivíduo diante da realidade da qual faz parte.

Essa inter-relação faz do professor “agente afetivo” que mostra e demonstra como relacionar-se com o mundo. O ‘eu’ e o ‘outro’, em sincronia, determinarão a personalidade do indivíduo, de como se apresentará ao mundo e como irá interagir, e, também, a forma como se expressará diante dos conflitos sociais.

Medos, receios, autoconfiança são alguns dos elementos pertencentes a esse campo emotivo construído com ou sem restrições do meio de convívio. As bagagens culturais e emocionais trazidas por cada um contribuem para formação do sujeito, compondo sua inteligência. Multifuncional e multidirecional, a inteligência é formada por um conjunto de funções e habilidades que acompanham a pessoa ao longo da vida.

Refletindo sobre as origens orgânicas da inteligência, Wallon (2003, p. 117) destaca:

O que permite à inteligência esta transferência do plano motor para o plano especulativo não pode evidentemente ser explicado, no desenvolvimento do indivíduo, pelo simples fato de suas experiências motoras combinarem-se entre si para melhor adaptar-se exigências múltiplas e instáveis do real. O que está em jogo são as aptidões da espécie, particularmente as que fazem do homem um ser essencialmente social.

Como potencializar essa inteligência? Como estimulá-la? Como auxiliar na construção do campo afetivo de cada criança no ambiente escolar? Quais favores a afetividade oferece à aprendizagem?

Perguntas como essas reforçam a convicção de que, no mundo atual, a educação vê-se diante de diversos problemas, frente aos quais precisa se posicionar de forma crítica. Dentre esses problemas, merecem destaque a construção do campo afetivo para formação plena, a necessidade do respeito à diversidade cultural, a democratização tanto da sociedade quanto do próprio espaço escolar e o combate à violência.

A alfabetização já foi requisito principal para o indivíduo, era quem abria portas para uma vida de qualidade superior e era o foco principal da educação, agora é apenas uma das inúmeras habilidades que o ser humano necessita para mover-se socialmente.

A educação do século XXI pressupõe uma consciência global, o que demanda conhecimento, além da alfabetização, das novas tecnologias e sistemas de comunicação, economia e política sempre em nível mundial. Isso requer uma preparação técnica mais especializada e exige da criança maior dedicação nessa preparação para futuramente estar apta ao mercado de trabalho.

Educar não significa apenas repassar informações ou mostrar um caminho a trilhar, que o professor julga ser o certo. “Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naquele cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais...” (ALVES, 2000 p.5).

Educar é ajudar o aluno a tomar consciência de si mesmo, dos outros, da sociedade em que vive e o seu papel dentro dela. É saber aceitar-se como pessoa

e principalmente aceitar ao outro com seus defeitos e qualidades. Garantida por lei, o ato de prover da educação ultrapassa os laços familiares e perpassa por todo um contexto social já diz o artigo 205 da Constituição Federal de 1988:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p. 67).

Mas para esse pleno desenvolvimento acontecer inúmeros são os fatores que reacendem as discussões do “como fazer acontecer”.

Para Paulo Freire (1987), em *Pedagogia do oprimido*, não descreve o plano das ideias, mas pensa existência através do esforço totalizador da práxis humana, que busca a “prática da liberdade”, criticando a “a pedagogia dominante” como “a pedagogia das classes dominantes”.

Essas práticas partem em direção da existência da educação como prática de liberdade, fazendo-se necessário a pedagogia do oprimido, que resulta num contínuo retomar: a recriação dos métodos, das “práticas da liberdade”. A pedagogia do oprimido é libertadora tanto do oprimido, quanto do opressor, para que não haja apenas a inversão de papéis, ou seja, o oprimido se tornar opressor e vice-versa, tecendo críticas ao modelo de educação intitulado, pelo autor, de “Conformismo Social”.

Nesta obra, o opressor ilustra a justificativa da pedagogia do oprimido, tornando o oprimido totalmente dependente de seu opressor, resultando no processo de desumanização da educação, reduzindo o senso crítico dos alunos, diminuindo, ou abolindo, o ato de refletir sobre a educação, ou seja, uma educação ligada estreitamente aos conteúdos, rigorosamente cheia de disciplina e castradora, métodos tais criados pela elite da educação.

Nessa ocasião, o opressor, por vezes de forma consciente, envolve o oprimido, deixando-o no estado de passividade e apatia. O opressor se reconhece como tal, e o oprimido se subjugou, entendendo o seu papel na sociedade, criando, segundo o autor, a “consciência social”.

O opressor, nesse caso, faz-se necessário ser inserido em outra realidade social, para que ele tenha acesso a outros olhares, em especial, um olhar externo, um olhar, como afirma diz José Saramago (1998), um olhar “fora da ilha”.

Ensinar não é planejar a educação quadrada, engessada, imutável, rígida, criada especificadamente pelo opressor, que, conseqüentemente, resulta em desigualdade social, preconceito, marginalização... Por outro lado, a educação precisa ser transformadora, que desperte o pensamento, a problematização, a entender o mundo em suas múltiplas facetas.

Neste caso, o docente precisa se conscientizar do seu papel transformador, provocando, no seu aluno, essa conscientização do seu papel social, combatendo o “fetiche social” imposto, mesmo que sutilmente, na marginalização educacional.

Ressalta-se que a troca de experiências entre os sujeitos que compõem a sala de aula é necessária, pois a educação é uma via de mão dupla, lançando ao chão o papel do professor como um mero depositário – aqui frisa-se o conceito de educação bancária – de conhecimento, que espelha o aluno como incapaz de produzir conhecimento, além de desconsiderar-se como um ser de formação contínua.

O aluno precisa ser entender que é o agente de sua própria história, através da “dialogicidade”, conceito empregado por Freire (1987) como “a essência da educação como prática da liberdade”, dando sentido ao mundo e suas relações por meio da educação.

O diálogo entre o professor e o aluno precisa iniciar desde o planejamento do conteúdo programático, trazendo os alunos para o espaço de colaborador, de pertencimento, mostrando a importância do homem como ser pensante de práxis sobre o mundo, ou seja, a “teoria de ação antidialógica”, que promove a ação transformadora pela reflexão e ação, além de demonstrar um ser que se dedique a liderança revolucionária da opressão, porém, mantendo o cuidado de não confundir seu papel de representante do diálogo, impondo seu ponto de vista de oprimido, com o objetivo de criar um mundo novo, não reproduzir as desigualdades já estabelecidas.

Freire (1987) aborda o sistema de opressão antidialógica como um enlace de quatro facetas, sendo elas: a) a conquista, o meio que o opressor impõe sua cultura sobre o oprimido; b) a divisão de massas, pois assim conseguirá dominá-las

– aqui entra o dito popular “um povo unido jamais será vencido”, pois é sinal de perigo de desordem social, agarrando-se ao discurso do opressor; c) invasão cultural, como um instrumento da conquista opressora, atando-se ao discurso e visão de mundo da minoria opressora, que guiará a todos; d) manipulação que os opressores controlam e conquistam as massas oprimidas, realizando, assim, seus objetivos sociais e pessoais.

Para combater esse percurso trilhado pelo opressor, o oprimido precisa se deleitar nos elementos da ação dialógica, no que tange a colaboração, a união, a organização e a síntese cultural, levando em consideração o entendimento do outro, respeitando a sua cultura, mantendo-se unidos para transformar e, por fim, fundamentados na compreensão e confirmação da dialeticidade entre a mudança da estrutura social contínua.

A instituição escola pouco aplica a educação problematizadora, consolidando o ato de ensinar ligado a aplicação do conteúdo, alcance de metas, distanciando os conteúdos da realidade dos alunos, e, conseqüentemente, distanciando de suas vivências, firmando, ainda mais, o papel do opressor e do oprimido.

1.3 Afetividade e aprendizagem

Atuando como gestor do conhecimento em sala de aula, o professor deve conhecer o funcionamento do cérebro dos seus alunos como um médico que conhece seus pacientes para assim receitar o medicamento, a forma como se comportam diante das diferentes situações vivenciadas dentro do espaço educacional e até além dos seus portões institucionais, se preciso for.

Henri Wallon (2003) considera a pessoa como um todo. Afetividade, emoções, movimento e espaço físico que se encontram num mesmo plano. As emoções para o autor têm papel preponderante no desenvolvimento da pessoa. A escola contemporânea não é somente espaço de socialização de conteúdo, mas de formação do indivíduo de forma global. A afetividade permite ao aluno demonstrar seus sentimentos e emoções e é uma facilitadora do processo ensino-aprendizagem.

O ambiente escolar afetivo garante uma aprendizagem significativa e esse

reforço positivo vindo de professores ou mesmo de seus pares faz com que os alunos superem seus desafios, faz com que ele se perceba e, o mais importante, percebe e respeita o outro e nessa relação constitui um ambiente favorável ao processo educativo.

A afetividade é um dos principais elementos do desenvolvimento humano. Conforme as ideias de Wallon (2003), a escola infelizmente insiste em imobilizar a criança numa carteira, limitando justamente a fluidez das emoções e do pensamento tão necessária para o desenvolvimento completo da pessoa.

A escola é a continuação do lar, ela participa da formação da personalidade de seus alunos. Indivíduos com autoestima elevada e participando de um ambiente altamente sadio conseguem melhorar o foco e a concentração.

O afeto é a parte de nosso psiquismo responsável pela maneira de sentir e perceber a realidade. A afetividade é, então, a parte psíquica responsável pelo significado sentimental de tudo que vivemos. Se algo que vivenciamos está sendo agradável, prazeroso, sofrível, angustiante, causa medo ou pânico, ou nos dá satisfação, todos esses conceitos são atribuídos pela nossa afetividade.

A afetividade é impulsionada pela expressão dos sentimentos, das emoções, e desenvolve-se por meio da formação do sujeito num ambiente de confiança e afetividade, para os alunos é decisivo no processo de ensino e aprendizagem. No ambiente escolar afetividade é, além de dar carinho, é aproximar-se do aluno, saber ouvi-lo, valorizá-lo e acreditar nele.

Certamente, a escola não mudou muito nos últimos séculos. Imagine como eram os espaços e tempos educacionais há duzentos ou trezentos anos, há vinte ou trinta anos, e, finalmente, hoje. Talvez muito pouco tenha mudado de fato. Persistem as carteiras fixas, os laboratórios de demonstração (quando os há), os livros de chamada, as notas, os recreios, as velhas disciplinas [...] Tente, agora, imaginar como serão esses ambientes escolares daqui a uma ou duas décadas. Pense no que precisarão ser, o quanto terão de se modificar! (ALMEIDA; FONSECA JUNIOR, 2000, p. 57).

A sala de aula é o espaço mais importante da escola. Para ela, busca-se diferentes formas para torná-la um lugar agradável, e ao mesmo tempo produtivo. Afinal, trata-se de um ambiente considerado fundamental para o ensino e o aprendizado, onde uma relação de confiança entre a turma é construída. Para que efetivamente um vínculo se construa, é necessária muita dedicação do

professor à sua turma.

O seu olhar atencioso para cada aluno em sua individualidade, a maneira com a qual vai preparar suas aulas, a sua mediação no processo de ensino e suas atitudes na resolução de conflitos que possam ocorrer entre os alunos serão fundamentais para conceber um vínculo sincero, afetivo e sólido, pois, além da ensinar, é papel do professor saber lidar com os conflitos e diferenças na sala de aula, garantindo o bem-estar dos alunos e um ambiente harmonioso a todos.

É nesse ambiente que um mundo de situações surge e que de imediato deve ser acolhido e transformado em conhecimento. É nesse lugar sagrado que sucessos e insucessos acontecem.

Em geral, as decepções são o ponto do fracasso de alguns alunos, consigo mesmos, com os professores, com os colegas, com a vida. Aspectos sócio emocionais cooperam para que professor e aluno se interrelacionem de modo geral na construção da aprendizagem através de uma pedagogia afetiva.

Diferentes enfoques teóricos permitem uma visão diferenciada de educação, e a busca para se obter uma sala de aula exemplar são incansáveis. Apesar da diversidade de teorias, pode-se perceber o quanto a afetividade é importante na vida do sujeito, principalmente quando se refere ao processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Morales (1998, p.61) a conduta do professor “influi sobre a motivação, afetividade e a dedicação do aluno ao aprendizado”. Podemos reafirmar que o aluno se vê influenciado por sua percepção em relação ao professor. Entretanto, chegar ao ápice de uma sala de aula perfeita não é uma tarefa fácil, e requer muito esforço. Em geral, as salas de aula assumem a personalidade do professor, e mesmo que apresentem semelhanças, elas não são exatamente iguais.

O professor é o agente suscitador das manifestações a serem descobertas e vivenciadas pelos alunos. Os alunos veem no professor o exemplo a ser adotado. Desse modo cabe a esse profissional o papel de parceiro do aluno e tem em suas mãos a responsabilidade da resolução dos conflitos que surgem dentro de sala, isso caracteriza o fato de que o professor deve ser alguém potencialmente necessário na formação da personalidade da criança, permitindo a ela que expresse suas emoções, mostrando como ela funciona e como lidar com os diferentes tipos de emoções. Será através do afeto do professor que a criança permanecerá na

escola ou se afastará dela.

A serenidade e a paciência do educador, mesmo em situações difíceis faz parte da paz que a criança necessita. Observar a ansiedade, a perda de controle e a instabilidade de humor, vai assegurar à criança ser o continente de seus próprios conflitos e raivas, sem explodir, elaborando-os sozinha ou em conjunto com o educador. A serenidade faz parte do conjunto de sensações e percepções que garantem a elaboração de nossas raivas e conflitos. Ela conduz ao conhecimento de nós mesmos, tanto do educador quanto da criança (SALTINI, 1997, p. 14).

O professor deve sempre reforçar a autoconfiança dos alunos, manter sempre uma atitude de cordialidade e de respeito. Visamos dessa maneira o vínculo criado entre ambas as partes ressaltando que a afetividade não está voltada apenas a dar carinho ao aluno, mas ao laço afetivo do professor de unir os grupos, as partes envolvidas no processo educativo de maneira positiva. O professor em sala de aula é o facilitador da colaboração do sentir a presença do outro, de ajudar o aluno a sentir-se bem, perceber o olhar, o abraço, compreender o olhar das crianças.

Vygotsky (1996) fala sobre a relação professor-aluno, que não deve ser uma relação de imposição, mas de cooperação, respeito e crescimento, pois o modelo ideal de ensino está fundamentado na interação entre as partes envolvidas: o aluno, a escola e toda a comunidade escolar. Para uma aula de excelência, o professor precisa atrair a curiosidade dos alunos, ajudá-los a buscar a informação de qualidade de maneira independente e, para isso, é essencial o auxílio do afeto. Cujo esse, faz com que o professor atinja o seu objetivo: promover uma sala de aula perfeita.

O aluno deve ser considerado como um ser interativo e ativo no seu processo de construção do conhecimento. O professor por sua vez deverá assumir um papel fundamental nesse processo, como um sujeito mais experiente. Por essa razão cabe ao professor considerar o que o aluno já sabe, sua bagagem cultural é muito importante para a construção da aprendizagem. O professor é o mediador da aprendizagem facilitando-lhe o domínio e a apropriação dos diferentes instrumentos culturais.

Ninguém aprende sendo maltratado ou desprezado. Educar exige sensibilidade e percepção do aluno como ator principal da ação. O professor jamais

substituirá a família da criança, pondo-se no lugar da mãe ou do pai. Para Libâneo (1994, p. 251), "os aspectos sócios emocionais se referem aos vínculos afetivos entre professor e aluno, como também as normas e exigências objetivas que regem a conduta dos alunos na aula (disciplina)". Esses vínculos não podem ser confundidos com a relação de mãe e pai no lar.

As crianças e jovens são alunos e não filhos do professor, contudo deverá ter em mente que é na escola que a personalidade e o molde do caráter são também formados, isso porque, a escola deixou de ser instituição conteudista para se predispor à formação integral humana, desenvolvendo no indivíduo habilidades que vão além do cognitivo, mas também social e emocional.

O processo educativo envolve três grandes habilidades: cognitiva, social e emocional. A habilidade cognitiva trabalha com o processo constante de aprender novas ideias, conceitos e valores. A habilidade social desenvolve duas questões básicas: uma é a importância da cooperação, e a outra é a solidariedade. A habilidade emocional é a revelação do que há de mais nobre no ser humano: a capacidade de amar e de ser amado. Ela perpassa as outras duas. Não se aprende sem emoção e não se participa do jogo social sem emoção. A afetividade nasce dessa certeza de que o aluno aprende quando se sente valorizado, acolhido, respeitado. Portanto, o resultado prático é a construção de um espaço mais harmônico em que as heterogeneidades convivam em paz. E, além disso, a real possibilidade de aferir os resultados de uma educação com mais qualidade e significado para os aprendizes (CHALITA, 2019, p 1).

Neste sentido, a sala de aula, de um modo mais íntimo, é o espaço da propagação da pedagogia do afeto. É nesse lugar que professor e aluno fazem suas trocas emocionais que alavancam para o sucesso do processo desenvolvido. Professores abastecidos de carga emocional sadia geram aprendizado nos seus educandos, proporcionando-lhes atitudes propícias a receber o que lhes é oferecido. Nessa troca a ciranda de conhecimentos cognitivos, sociais e emocionais revelam-se desdobrando uma cadeia de ações e atitudes pertinentes a formação integral desse sujeito que estará disposto a viver em sociedade de maneira a contribuir com o bem-estar de um grupo maior.

Para Wallon (2003), duas funções básicas constituem a personalidade: afetividade e inteligência. A afetividade está relacionada às sensibilidades internas e se orienta em direção ao mundo social e para a construção da pessoa; a inteligência, por sua vez, vincula-se às sensibilidades externas e está voltada para o mundo físico, para a construção do objeto.

As relações sujeito, objeto do conhecimento e a afetividade se fazem presentes na mediação sutil que incentiva a empatia, a curiosidade, capaz de fazer a criança avançar em suas hipóteses no processo de desenvolvimento e aprendizagem. Nesse sentido razão e emoção não se dissociam, visto que uma não acontece sem a outra.

Contudo, é preciso observar e esclarecer o que há por trás do afeto, de modo a desmistificar o processo como compará-lo ao amor, mas tendo-o como instrumento que cria ou fortalece a autonomia de cada criança envolvida.

A criança afetivamente bem dará retorno através de seu comportamento dentro do espaço educacional de maneira transformadora, no que se refere a sala de aula. As atividades, sejam elas quais forem, serão respondidas de forma agradável, participativa, reflexiva e questionadora. A autonomia e a autoconfiança gerarão educandos ativos, inseridos e conscientes de onde e porque ali estão.

A afetividade que perpassa muito antes de nascermos e que nos acompanha até o fim da vida é afetada de forma grave pelos agentes ao redor. Wallon (2003) atribui à emoção uma análise mais detalhada. Para ele, a emoção é uma forma de manifestação sob o impacto das condições sociais do sujeito.

Ações externas proporcionam a evolução cognitiva do partícipe. Desde a barriga materna já recebemos estímulos que provocarão efeitos positivos ou não ao nascer, "todo ser humano é afetado positiva e negativamente e reage a esses estímulos", explica Abigail Alvarenga Mahoney (2011, p. 03), pesquisadora convidada do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC, SP).

Em sala de aula o aluno é olhado em todas as suas dimensões, através da realidade experimentada por ele, suas condições sociais e emocionais. O professor é o guia do percurso, por isso faz o levantamento histórico familiar para daí propor, dentro de suas ações, a afetividade como laço que amarra a empatia, muito necessária, que irá gerir a aproximação e a confiança entre os envolvidos, para que o que é aprendido pelo aluno possa fazer diferença posteriormente.

Uma sala de aula prazerosamente, vivenciada e motivada influencia o querer do aluno a retornar e prezar por um ambiente limpo e harmonioso, objetivado pela felicidade coletiva. A afetividade dentro do convívio de sala de aula deve ser enxergada e utilizada como uma ferramenta eficaz ao combate da

repetência e da evasão escolar, pois através do afeto o educador desperta no aluno responsabilidades críticas, fazendo desse pesquisador da sua própria história onde busca suas reflexões e conclusões que atraídos pelo encanto de aprender tornam-se instigadores de novos conhecimentos.

Tanto o professor como o aluno são responsáveis por construir e manter o vínculo afetivo de forma qualitativa, mas é inegável que o professor é responsável por conduzir essa relação. Devido a sua experiência, o professor tem muito a contribuir para o aluno em formação, na busca da construção de sua identidade. Essa relação será determinante para o estabelecimento de padrões de conduta da criança, para a forma com que ela vai lidar com seus sentimentos e emoções e para a construção do seu caráter.

CAPÍTULO 2

RELAÇÃO DE AFETIVIDADE E A CONSTRUÇÃO DA SALA-PALCO

A educação, seja ela em qualquer etapa, é um agente formador de conhecimento, que em seu bojo traz o desenvolvimento do cidadão. Para isso, caminhos devem ser explorados para alcançar o objetivo educacional, cabendo a nós descobrirmos quais são esses caminhos, como trilhá-los, como desenvolvê-los. É por meio da educação que as perspectivas de futuro são pré-estabelecidas, motivando os alunos a alcançarem conquistas pessoais.

Através da educação conseguimos ampliar a visão de mundo, elencando conceitos de ética e cidadania, mostrando aos alunos os caminhos que devem percorrer para conseguir chegar ao seu alvo. Morin (2012) induz que:

Devemos relacionar a ética da compreensão entre as pessoas com a ética da era planetária, que pede a mundialização da compreensão. [...] As culturas devem aprender umas com as outras, e a orgulhosa cultura ocidental, que se colocou como cultura-mestra, deve se tornar também uma cultura-aprendiz. Compreender é também aprender e reaprender incessantemente (MORIN, 2002, p. 102).

O ponto de partida para essa discussão é entender que o aluno é a finalidade, no que tange o ensino-aprendizagem e suas vertentes dialógicas. Tendo ciência desse pressuposto, entende-se que não há professor sem ter aluno. Logo, o docente precisa considerar todas as especificidades dos discentes desde a concepção de seu plano de aula até a execução dele.

Para elaborar um plano de aula, o professor precisa analisar cada componente do espaço-escola que irá atingir com o planejamento, cabendo ao docente fazer uma anamnese prévia dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e quais os desdobramentos que este plano poderá proporcionar. Para isso, vale reafirmar o que Paulo Freire (1996, p. 29) registra: *“não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando”*.

A educação é a chave para o desenvolvimento crítico do cidadão, porque é por meio dela que pensamentos são expandidos, organizados, explorados, incentivando o

conhecimento de culturas, crenças, modos de vida, regando o jardim do respeito e tolerância às diversidades, pois “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da reflexão teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando *blábláblá* e a prática, ativismo” (FREIRE, 1996, p. 22).

Como estímulo do senso crítico, pode-se depreender que o corpo é um instrumento, que ao ser utilizado como didática, pode tornar-se uma flecha certa na elaboração dos planos de aula, porque:

O professor que realmente ensina, quer dizer, que trabalha os conteúdos no quadro da rigorosidade do pensar certo, nega, como falsa, a fórmula farisaica do ‘faça o que mando e não o que eu faço’. Quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem (FREIRE, 1996, p. 34).

Falar sobre o corpo e suas vertentes ao ser associado às práticas educativas é um grande desafio, cabendo ao pesquisador relacionar diversos conceitos, a exemplo de corporeidade, expressão corporal, corporeificação, assim como os atravessamentos dessas discussões direcionadas para a sala de aula.

Entende-se por corporeificação o ato de dar palavra ao corpo, fazer o que o corpo fala, proporcionando ilustrações tangíveis sobre as visíveis ações do corpo. É um termo instituído por Paulo Freire (1996, p. 34), em *Pedagogia da Autonomia*, a fim de ensinar a transposição da palavra através do corpo, que fala mesmo estando estático. A corporeificação está ligada ao autoconhecer-se, auto avaliar-se, entender as palavras faladas pelo corpo sem oralizá-las.

Pensar o corpo como recurso didático é sinônimo de correr riscos de aceitação, porque tudo que é novo pode provocar estranheza nos envolvidos. Freire (1996, p. 35), diz que “a aceitação do novo que não pode ser negada ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas cronológico”. Logo, a aceitação, ou a falta dela, são desdobramentos que podem acontecer e o professor precisa estar preparado caso a recepção aconteça de forma negativa.

A corporeidade, por sua vez, está estreitamente ligada à relação do ser de pertencer a um lugar, mas não só de pertencer, mas perceber-se pertencente, como diz Ariane da Silva (2018), de se sentir à vontade no espaço que habita.

A corporeidade traz consigo uma carga de “de transmissão construída por meio da memória, da oralidade, da ancestralidade, da ritualidade, da temporalidade, da

corporeidade” (GOMES, 2009, p. 435). É inevitável desvencilhar da corporeidade do ser humano, pois ao estar inserido em um meio, automaticamente há influências na forma de agir, vestir, falar. Franciane Salgado (2017, p. 52) afirma que:

por estar frequentando um espaço povoado por grupos culturais de linguagens diversas, seria inevitável que ela não fosse contagiada pela musicalidade e corporeidade que emanavam.

Para Marilza da Silva (2016, p. 93), o processo de corporeidade acontece:

quando o/a aluno/a se conscientiza da dimensão ecológica do corpo como algo fundamental – pois é pelo corpo que negociamos nossa identidade social, nossa individualidade.

A corporeidade é o elo que o cidadão tem com o meio que vive, que habita, que se institui como sociedade, e é por meio deste processo que o indivíduo expressa suas características pessoais, desenvolvidas no decorrer do tempo, em seus respectivos espaços. Sánchez (2011), nos ilustra que:

Percebemos que o outro, a dimensão da alteridade, é fundamental na elaboração da nossa identidade corporal, assim como é preciso reconhecer o papel do “outro” na construção de si mesmo, na dimensão ecológica, relacional da vida. Se dependermos dos seres vivos para a nossa manutenção e sustentabilidade, necessitamos ainda mais uns dos outros para que nos mantenhamos vivos, pois, entre humanos, essa lógica é ainda mais complexa em função das redes de conversações. Assim podemos dizer que possuímos, na verdade, não um corpo individual descontextualizado, isolado de seu entorno, mas sim uma corporeidade compartilhada, que se estabelece na relação ecológica que está no encontro com o outro, na alteridade (SÁNCHEZ, 2011, p. 72).

A expressão corporal, por sua vez, é a fala do corpo, a escuta, o ensinar através do instrumento-corpo, como diz Silva (2012, p. 32), a expressão corporal é o processo de consciência do próprio corpo, de suas limitações e deficiências enquanto corpo falante, e “à medida que a consciência sobre o corpo se funde com a expressão (o sentimento e ação), quando a prática se torna espontânea sem deixar de ser consciente e estratégica, o corpo relaxa e fala o que quer e o que sente”.

A expressão do corpo está ligada à liberdade de criação do sujeito, que vive, expressa o que vive através das histórias que seu corpo carrega. Parece profundo, não parece? Porque realmente é. Talvez a pérola desta pesquisa esteja aqui – na importância dos estudos da expressão corporal para entender e se fazer compreendido o sentido das coisas que aprendemos e expressamos, mesmo que involuntariamente, mas expressamos.

Logo, pode-se afirmar a partir de Marques (2015, p. 29), que “experimental é sinônimo de sentir, de reconhecer novos saberes”, de dar oportunidade de aprender com prazer, de se sentir parte do processo de ensino. É dar oportunidade ao aluno de mostrar seu potencial, de melhorar seu rendimento.

A expressão corporal torna-se fundamental para incentivar o aluno à participação em sala de aula, pois

As crianças vivenciam o estímulo através de várias relações: no contato, na visão, na audição, no balbucio ou na fala. Estas possibilidades de reconhecimento são as que possibilitam à criança despertar, criar, imaginar, manipular, conhecer; logo, é importante reconhecer o corpo em sua evolução, percebê-lo em seu desenvolvimento e em suas transformações [...] Proporcionar à criança situações de aprendizagem diferentes do contexto já experienciado, contribuirá para estimulá-la, para fazê-la reconhecer novas formas de aprendizagem. A criança distingue por sentimentos constantes suas relações, e altera, compara, inventa, conforme suas sensações e relações com quem está por perto, ou com descobertas já realizadas em outros momentos (MARQUES, 2015, p. 13 e 15).

A escola deve ser um espaço interativo e de excitação da criatividade, principalmente no que diz respeito às diversas formas de ensino, que, conseqüentemente podem difundir as maneiras de aprendizado. Segundo Haas e Garcia (2008):

O ambiente escolar deve ser provido de estratégias de atividades de expressão corporal. É necessário oferecer aos educandos variadas formas de expressão, sensação, criação, para que assim eles possam expandir suas capacidades (HAAS; GARCIA, 2008, *apud* MARQUES, 2015, p. 13 e 14).

O ambiente educacional poderia tornar-se um espaço de cooperação, de aprendizagem, cujo professor, não sozinho, poderia construir suas aulas com o auxílio dos alunos, aliando suas atividades às práticas de expressão corporal.

Expressão corporal possui pontos importantes no desenvolvimento do ser humano. Corporeidade está ligada ao desempenho motor ou ato motor, toda a nossa desenvoltura corporal durante um movimento qualquer. A expressão corporal é a forma expressiva desse ato motor. Um exemplo disso é quando corremos e expressivamente demonstramos muito cansaço, ou quando observando algo, mostramos feições aborrecidas, alegres ou medrosas (MARQUES, 2015, p. 16).

A partir da breve apresentação, percebe-se que esta pesquisa se faz necessária, pois circunda os processos de ensinamentos e aprendizagens de língua portuguesa e o que a expressão corporal pode impactar na motivação dos alunos.

É necessário identificar novas práticas que transformam a sala de aula e contribuem para a educação, seja ela em qualquer estágio: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio ou superior. Sendo assim, vale considerar que “mejorar a través de ello la capacidad humana para construir significados y realidades” (BRUNER, 1999, p.38).

Logo, a expressão corporal pode ser uma ferramenta aliada ao ensino de língua portuguesa, como é abordada na Lei 5.692/71, que apresenta a subárea das linguagens: Comunicação e Expressão, incluso no eixo das Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, informando que:

O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades, como elemento de auto realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania (INEP, 1982).

Por meio desta pesquisa pode-se perceber que os conhecimentos e domínios artísticos e culturais poderiam contribuir de forma que despertaria um interesse maior no aluno, sensibilizando e estimulando-o às práticas da leitura e interpretação; colaborando de uma forma surpreendente e significativa para a formação de leitores-críticos-sensíveis.

No âmbito da linguagem os gestos estão visíveis no corpo. São eles que auxiliam na transmissão do texto contido nele, revelando o corpo livre da palavra: propagador da sua comunicação, o transmissor de vibrações e energias. Mesmo supostamente estático ou em silêncio, a

voz ecoa e demonstra a sua essência, suas dores e afetos no seio da sociedade (SILVA e BOTTENTUIT, 2017, p.8).

Desde que as atividades de expressão corporal foram aliadas as disciplinas no Ensino Fundamental 2, na cidade de Benevides – PA, notou-se resultados positivos no rendimento dos alunos, como mostra o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (IDEB, 2019). Vale averiguar quais são estas atividades e o de qual forma elas influenciam nos processos de ensinamentos e aprendizagens de língua portuguesa.

Cientes de que “estimular o aluno à exploração de diferentes meios, ambientes, materiais, que apoiam o planejamento diário do professor, é oferecer ao educando novas formas e estímulos para aprender” (MARQUES, 2015, p. 20), essa pesquisa parte do pressuposto de que:

No âmbito da linguagem os gestos estão visíveis no corpo. São eles que auxiliam na transmissão do texto contido nele, revelando o corpo livre da palavra: propagador da sua comunicação, o transmissor de vibrações e energias. Mesmo supostamente estático ou em silêncio, a voz ecoa e demonstra a sua essência, suas dores e afetos no seio da sociedade (SILVA; BOTTENTUIT, 2017, p.8).

Sendo assim, “as características de um professor criativo passam não só pela forma como este gere as suas produções e atributos criativos pessoais, mas essencialmente por como impulsiona a criatividade dos seus alunos” (PEREIRA, 2014, p. 24).

Então, a expressão corporal, a partir dessas fundamentações, pode ser aliada a uma estratégia que visa proporcionar à criança situações de aprendizagem diferentes do contexto já experienciado, e contribuirá para estimulá-la, para fazê-la reconhecer novas formas de aprendizagem.

A criança distingue por sentimentos constantes suas relações, e altera, compara, inventa, conforme suas sensações e relações com quem está por perto, ou com descobertas já realizadas em outros momentos.

Promover momentos de vivências, na qual a criança poderá adquirir o reconhecimento do seu corpo é componente fundamental da escola. Assim, ela poderá experimentar, sendo o facilitador, o interlocutor para novas buscas. As crianças não pedem para compreender os motivos que determinam a escolha dos adultos; querem estar satisfeitas,

desabrochadas, livres e guiadas em sua liberdade (MARQUES, 2015, p. 15 e 27).

2.1 A arte na escola – dança

Discutir a arte e suas vertentes no contexto escolar é desafiador, pois ela pouco fez ou faz parte da educação básica, mesmo estando presente como manifestação de momentos festivos nas instituições escolares, sua abordagem ainda é limitada, pois acaba sendo utilizada apenas como um meio de avaliação desses períodos, principalmente no âmbito das disciplinas de Educação Física e Educação Artística. A arte pouco aparece como conteúdo da Educação Física, sendo assim, tende a aparecer raramente de forma sistematizada no contexto escolar, Morandi e Strazzacappa (2012) reforçam este fato ao explicar que a dança pouco acontece nas instituições escolares e em alguns casos, ela se faz presente nas coreografias organizadas para o Dia das Mães, a festa da Páscoa, a festa de encerramento anual da escola, entre outras; visando a integração da instituição com os responsáveis ou comunidade. Esse descaminho com o trato pedagógico da dança tende a influenciar o olhar da criança sobre o conteúdo dança no ambiente escolar.

Desde os tempos mais remotos, têm-se registros da dança como manifestação instintiva do homem, no qual a dança existiu antes mesmo da fala, pois nas cavernas pré-históricas foram encontrados desenhos de figuras dançantes. Nessa afirmação, presume-se que o homem exercia a dança como uma atividade efetiva do seu cotidiano, pois o ser primitivo registrava apenas o que lhe era relevante (FARO, 1986). Esses desenhos de figuras humanas registrados nas paredes das cavernas no período Paleolítico revelam os inúmeros motivos da dança se fazer presente no cotidiano do homem primitivo:

Caça, colheita, alegria, tristeza, exorcizar um demônio, casamento, homenagem aos deuses, à natureza etc. O homem dançava para tudo que tinha um significado, sempre em forma de um ritual. Podemos dizer que a dança é a arte mais antiga que o homem experimentou e a primeira arte a vivenciar como nascimento (VERDERI, 2009, p. 25).

Verderi (2009) evidencia que o homem evoluiu junto com a dança ao se movimentar, nos sentimentos, suas convicções, nas relações coletivas, na sua cultura, nos vários modos de expressão e no modo de mudar harmonicamente os anseios e as necessidades da humanidade. Esta evolução conjunta disseminou no decorrer da história a relação do homem com o universo e sua diversidade de vida.

Considerando essas transformações da dança e do homem na sociedade, observamos manifestações em estilos variados que retratam ou não atividades cotidianas do indivíduo; a dança faz parte da vida de homens e mulheres comuns, assim como de bailarinos profissionais, coreógrafos, professores e alunos; em espetáculos, ensaios, aulas em busca da perfeição da figura que o corpo pode projetar a partir de técnicas ou de improvisações. Marques (1988) acredita que essa visão de corpo perfeito, de técnicas impecáveis para a dança se alinha a ideia de corpo como instrumento da dança e um maquinário para a construção da arte, para ela o universo da dança vai além do balé clássico, da dança moderna.

Entende-se a dança como uma arte que significa expressões gestuais e faciais através de movimentos corporais, emoções sentidas a partir de determinado estado de espírito (GARCIA; HAAS, 2006). O ato de dançar caracteriza-se por expressões corporais, tais como a emoção, a alegria e a liberdade, despertando sentimentos de revitalização e ruptura do senso comum, desenvolve a auto expressão, proporciona prazer e diversão (SOUZA; METZNER, 2013).

Para Marques (1997) a dança no contexto escolar deve estar atrelada a um olhar analítico, experimentada e vivenciada diante das ditaduras que a moda, a mídia e a medicina enaltecem em nossa sociedade. Para a dança estar encadeada à educação não se faz necessário o uso da técnica, ela deve aguçar o olhar do aluno para o meio que o cerca, em uma relação com seu eu e com os demais (LIMA, 2011).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para a Educação Física, as atividades rítmicas e expressivas (onde se inclui a dança) são características comuns à intenção de expressão e comunicação através da presença de estímulos sonoros como referência para o movimento corporal. As atividades rítmicas e expressivas, danças, brinquedos cantados, rodas e cantigas pertencem à cultura corporal do homem ao longo do desenvolvimento da história, bem como atividades diferenciadas com movimentos ritmados, capaz de comunicar e divertir

por meio da presença sonora, gerada a partir de diversas maneiras (GARCIA; HAAS, 2006).

A importância e o significado da Educação Física implica em reflexões sobre seus paradigmas, pois se vive numa sociedade dinâmica e entende-se que essa área deve contemplar múltiplos conhecimentos produzidos e usufruídos por esta sociedade, a respeito do corpo. Sabemos que a Educação Física desenvolvida de forma consciente respeita as diferenças, ou seja, as individualidades de cada um e não dicotomiza o ser humano, não separando o corpo físico do mental, entendendo que ambos funcionam de modo integral (CARBONERA, 2008).

A dança é um dos conteúdos da Educação Física que deve estar presente nas aulas. É entendida como espaço de desenvolvimento da criatividade e, principalmente, da sensibilidade, pautada nas possibilidades de ouvir, ver e apreciar o que outros corpos têm a comunicar e expressar (KLEINUBING; SARAIVA, 2009). De acordo com Chagas (2009) quando o indivíduo tem contato com o ensino da dança, ele pode ser estimulado através de seus movimentos expressivos e, por conseguinte, permitir sensações e emoções tornando-se um ser crítico capaz de discutir construções estéticas e culturais resultantes das diversas manifestações expressivas e paralelamente gerando nele próprio, noção de inclusão e pertença cultural.

Miller (2012) em sua obra “Qual é o corpo que dança” trabalha com a proposta de educação somática por meio da técnica Klaus Vianna, onde ela utiliza a ideia de corpo através da soma, sendo assim desenvolve um trabalho através do ser corporal na íntegra. Esta técnica está atrelada na relação em que o indivíduo tem com seu próprio corpo, com o seu eu, com o que ela chama de “corpo-presente”, ao passar por esse processo de investigação da educação somática.

De acordo com Lima (2011) a escola deve apresentar em suas atividades para as crianças estímulos em suas capacidades para solucionar problemas, utilizando sua criatividade, desenvolver a memória, o raciocínio, a autoestima, em tarefas de grupos e individuais, proporcionando o diálogo e relações entre as crianças, aumentando seu leque de movimentos e adquirindo conhecimento das limitações do seu corpo, sendo assim constata-se que a dança ajuda nas múltiplas inteligências, pois cada indivíduo apresenta habilidades divergentes, porém todos nascem capazes de aprimorar as inteligências.

Ainda seguindo o raciocínio de Lima (2011) a dança no cotidiano escolar pode ser um meio para executar experiências lúdicas usando o corpo como instrumento primordial. A dança na escola não tem como objetivo formar bailarinos, ou achar “talentos” no meio escolar, o foco da dança tem o caráter pedagógico como qualquer outro abordado nas salas de aula, seu intuito é promover uma proximidade verdadeira com as várias formas de expressar sua criatividade por meio de seus movimentos, incentivando o educando a explorar de um modo crítico o espaço em que está inserido na sociedade.

2.2A sala-palco

A partir dos diálogos anteriores sobre os processos de ensinamentos e aprendizagens, a arte tem um espaço importante na formação do caráter dos alunos, principalmente no que tange as práticas educacionais de socialização, criação e percepção no ambiente escolar.

Nanni (2008) diz que a criança se caracteriza por suas várias habilidades motoras e através dessas a criança explora, conhece, descobre o seu eu e tudo aquilo que a cerca, suas experiências cotidianas a torna um ser dinâmico. Kramer *et al* (2010) acreditam que a criança é um ser histórico, social e político, que se depara com padrões e dados do outro, possibilitando expressar, discutir, imaginar e articular sobretudo que ela vivencia e experimenta.

Desta forma é importante proporcionar vivência para nossos alunos, onde eles consigam entender e se situar no mundo como um corpo que sofre transformações e, através dessas transformações, o mundo existe por estar em constante mudança, promovendo novos estímulos para que nossos alunos compreendam sua existência, tenham autoconhecimento, que se tornem sujeitos críticos, dispostos e encorajados a expor suas ideias e opiniões despertadas através da corporeidade. (VERDERI, 2009).

Vieira (2020) salienta que o sistema almeja um corpo acomodado no seu canto como se o aluno fosse um objeto, pois assim menos trabalho ele causará, porém, a expressão corporal é fundamental para a comunicação da criança, considerando uma aprendizagem total sem separação de corpo e mente, estando

seu desempenho escolar atrelado à sua realidade cotidiana. Desta forma, a criança deve ser vista como sujeito da aprendizagem.

Outro ponto fundamental é a noção de movimento, pois ao se movimentar ela se encontra, encontra o outro, encontra o mundo ao seu redor e suas várias linguagens, portanto toda criança necessita de experiências por meio da comunicação criativa e interpretativa através de movimentos da dança integrada, oportunizando um aprendizado para a criança um espaço em que ela possa brincar com a linguagem corporal, com o corpo (AYOUB, 2001).

Diante de “estímulos” de alegria despertados na criança, ela se move com entusiasmo revelando seu temperamento através dos seus movimentos, que são motivados por emoções, transmitindo expressões sinceras de sentimentos contidos, estimulados por uma experiência de dança desenvolvida por completo. (CARBONERA, 2008).

Verderi (2009) traz o entendimento da dança através da corporeidade afirmando que ela é referente a tudo que ocupa um espaço e se movimenta no mundo, e assim, paralelamente localizando o indivíduo como sujeito na sociedade, definindo significados através da sua criatividade, suas vivências de corpo na construção de sua própria história e direcionando a humanidade a partir de suas experiências corporais e sua relação com outros corpos.

Schmitt e Wahba (2013) definem a dança como mediadora para o desenvolvimento da criança por meio de uma vivência lúdica e sensível que libera sentimentos a partir do corpo, pois ela é um instrumento promissor para despertar na criança o autoconhecimento e o conhecimento do outro, aumentando assim seus limites, suas capacidades e desafios. Ressaltam ainda que a presença da dança no cotidiano da criança promove um aprofundamento do ser através do movimento, criando coreografias de suas vidas, projetando seus corpos, suas emoções, seus empenhos se apontam sobre deixar com que elas experimentem a partir dos movimentos que surgem delas e se expressam a todo instante saltando, girando, correndo e batucando.

A criança ao ingressar em uma instituição escolar já apresenta saberes de seu corpo. Ela nasce, se desenvolve e cresce por meio de experiências, apresenta a capacidade de desvendar e explorar o meio em que vive, desenvolvendo modos de interagir com os demais que a cercam. Observamos a importância de possibilitar

vivências para as crianças visando o aperfeiçoamento de sua capacidade criativa, com atividades que despertem sensações de alegria e prazer, dando liberdade de expressar seu humor, sendo capaz de explorar e proporcionar o seu imaginário por meio de seus movimentos, percebendo assim as limitações de seu corpo (LIMA, 2011).

A Dança-teatro é um tema presente nas discussões sobre o que acontece na arte contemporânea. Como forma de linguagem artística propõe uma integração do homem-homem e do homem-mundo, sendo imprescindível que este homem adquira consciência de seu valor, através do seu resgate corporal (MARQUES, 2001 apud VIEIRA, 2020 p. 113).

Por meio desses debates, entende-se que a sala de aula, ao ser transformada em um ambiente de palco, cujo professor é o grande incentivador da criação de cenas dos alunos, através de atividades que agucem a criatividade e instiguem as relações interpessoais, proporcionando a renovação do ambiente sala de aula, construindo um espaço, que aqui se intitula sala-palco.

Sendo assim, para mergulharmos nessa pesquisa, foi necessário estudarmos sobre o papel da gestão e suas contribuições na participação educacional do ambiente escolar, para que se possa ilustrar o papel coletivo: gestão, coordenação, professor, equipe técnica e equipe de apoio, no desenvolvimento do aluno.

CAPÍTULO 3

A GESTÃO PARTICIPATIVA E O DESENVOLVER DA AFETIVIDADE E A ARTE NA ESCOLA

Para entender um pouco mais sobre o processo de desenvolvimento educacional, necessário se faz explicar sobre o papel de sujeitos importantíssimos e suas funções dentro do ensino e aprendizagem. Para este capítulo, destaca-se o papel do gestor escolar na construção de uma gestão participativa, a fim de enfatizar, por meio da afetividade, os estímulos que os alunos recebem quando se sentem parte da construção dos processos que estão mergulhados: na educação.

3.1 A gestão participativa

Entende-se que o termo gestão, conforme o dicionário Aurélio Júnior (2011, p. 462), seria “um ato de gerir, ou o resultado deste ato: gerência”; isto é, alguém que seja responsável em orientar, mostrar caminhos, desenvolver estratégias, organizar pessoas, ou coisas, situações afins. Para tanto, o gestor não trabalha sozinho; é bem verdade que há decisões que devem sim ser tomadas exclusivamente por este; por exemplo, questões burocráticas. Entretanto, a maioria destas deve ser compartilhada com a equipe de trabalho no qual este vem direcionando. Para esta pesquisa, iremos nos depreender na gestão de cunho participativa.

Segundo Libâneo (2001), entende-se que gestão participativa é um processo de liderança estruturado na confiança entre os profissionais que compõem a comunidade escolar, sejam professores, pais/responsáveis, equipe técnica etc., com a finalidade de estimular as pessoas a participarem das decisões e incentivar a participação dos colaboradores nos objetivos para a melhoria da escola.

O gestor aqui estudado é aquele que se encontra no ambiente escolar, responsável por vários âmbitos. Da orientação ao porteiro, à organização da sala de informática, por exemplo, ou, até mesmo, da limpeza da escola, o gestor precisa e/ou deve estar ciente. Não raro, muitos gestores, ficam tão presos a questões

burocráticas (administrativas e/ou financeiras), que acabam deixando um tanto de lado uma de suas mais importantes atribuições: a pedagógica.

Para isto, faz-se necessário a realização de uma gestão democrática neste ambiente, a fim de que a comunidade escolar em geral (gestores, coordenadores, orientadores pedagógicos, pais, alunos entre outros) seja convidada a participar do poder decisório da instituição.

Segundo Luck; Freitas [*et al*] (2011, p. 17):

Em organizações democraticamente administradas – inclusive escolas – os funcionários são envolvidos no estabelecimento de objetivos, na solução de problemas, na tomada de decisões, no estabelecimento e na manutenção de padrões de desempenho e na garantia de que sua organização está atendendo adequadamente as necessidades das pessoas a quem os serviços da organização destinam-se.

Vale ressaltar que gerir uma equipe de trabalho não é fácil; é imprescindível que os envolvidos estejam cientes de suas responsabilidades individuais e coletivas; já que um grupo não cresce sozinho, mas desenvolve-se à medida que os talentos individuais dos funcionários se unem para o bem comum; neste caso: a comunidade escolar em geral.

É importante frisar ainda que as tomadas de decisões, bem como a participação de diferentes pessoas no poder decisório não é uma tarefa simples e rápida; mas delicada e processual. Para tanto, cabe ao gestor saber mobilizar os envolvidos, a priori, deixando-os a par de suas atribuições, bem como cientes de que a escola é semelhante a um corpo, que precisa de todos os seus órgãos funcionando bem, cada um desempenhando, da melhor maneira, sua função, para que o corpo esteja apto a continuar vivendo. Ou seja, o gestor, cabeça deste corpo, seria o cérebro das principais articulações da escola, já que, este é quem organiza, orienta, gerencia processos e pessoas.

Os autores, citados anteriormente, ressaltam que:

Quando, porém, a busca de solução é relacionada com pessoas, o processo de decisão enfatiza a mediação entre opiniões de pessoas e a sua organização como grupo de ações. Neste caso, a ênfase recai sobre a interação de grupo e sua facilitação, que é considerada como condição fundamental para a solução de problemas (LUCK; FREITAS [*et al*], 2011, p. 17).

É notória a relevância de uma significativa participação dos envolvidos para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem; principalmente quando há um verdadeiro compromisso em educar com responsabilidade, sabendo que todos precisam estar focados na mesma direção para alcançar objetivos em comum.

3.2 Papel da gestão participativa na arte e a afetividade na escola

Entende-se que os espaços educacionais são ambientes transformadores sociais, logo, os sujeitos que compõem estes lugares são ferramentas de construção humana.

Assim como o professor, a gestão tem grande influência na formação dos alunos, pois são os condutores dos caminhos que a instituição escola trilha, ou seja, a partir da direção que a gestão decide tomar, a escola será encaminhada para um caminho mais turbulento ou não. A partir disso, a gestão deverá se manter presente, participativa e sensível a realidade da escola, construindo um perfil consolidado e transformador, no que tange sobre a sua atuação educacional.

Esta seção frisa que não basta apenas gerir uma escola, mas pensar como escola, como espaço de construção de futuros, que compartilhamento de saberes e relação dos saberes com a realidade dos membros que formam a comunidade escolar, como pais e/ou responsáveis, alunos, equipe técnica e órgãos públicos.

Por isso, Cascudo (1967, p.128.) aborda os olhares artísticos como um “fator preponderante no sentido da unidade emocional brasileira, incessante e poderoso na força de aproximação, intimidade, sentimento, fusão psicológica, ternura lírica, vibração moral”. Sendo assim, torna-se uma ferramenta essencial para estimular o ensino e aprendizagem transdisciplinar em sala de aula, podendo ser relacionado a diversas disciplinas e conteúdos.

Assim como o conhecimento, a afetividade também não é estática. E se é móvel, em movimento, o ensino deve também considerar esta maleabilidade das relações. Desse modo, haverá uma melhor interlocução entre a escola, os alunos e os conteúdos abordados em sala de aula.

Cientes das contribuições que os estudos artísticos poderiam provocar no aluno, tomamos como referência Martins, Picosque e Guerra (2009), que abordam a arte e cultura como ferramentas fundamentais de auxílio ao ensino e aprendizagem,

de modo desperte o senso crítico e produtivo no aluno, levando-o a encontrar uma identidade pessoal.

São as linguagens da arte que nos fazem vivenciar na vida e na sala de aula a emoção, a sensibilidade, o pensamento, a criação, seja através de nossa própria produção, seja através das obras dos mais diversos autores e artistas. (MARTINS; PICOSQUE [et al], 2009.p.09.)

Vale ressaltar, que devemos levar em consideração o discurso do outro, pois a arte é algo ininterrupta, e o mecanismo desse processo não se situa na “alma” individual, mas na sociedade, que escolhe, mesmo que involuntariamente, recursos “pertinentes e constantes, que por consequência, têm seu fundamento na existência econômica de uma comunidade” (BAKHTIN, 2010, p.152).

Voltados para a vertente dos princípios básicos da arte e cultura, tomamos como referência a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, que estabelece no artigo 26, parágrafo 2º que o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (LDB, 1996).

Na mesma linha de pensamento da LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) de Arte abordam que são características do marco curricular as reivindicações de identificar a área por *Arte* (e não mais por educação artística) e de incluí-la na estrutura curricular como área com conteúdos próprios ligados à cultura do povo e, não apenas como uma atividade recreativa em classe.

Trabalhar com arte e sua relação com a afetividade é um projeto de grande sinfonia, na qual intervém a plural orquestra das nossas operações mentais, é muito mais do que uma atividade recreativa aplicada em sala de aula, é considerar o que a arte significa e articular os três campos conceituais inseridos nesta disciplina, ou seja, a criação/produção, percepção e análise, por fim, o conhecimento histórico e cultural prévio da produção artística abordada. Logo, esses campos são denominados segundo os PCN – Arte como *produção, fruição e reflexão*, respectivamente.

Devemos salientar que é por meio da linguagem que podemos compreender o vasto leque cultural-artístico que cada um traz consigo, considerando que é através da linguagem que fronteiras são ultrapassadas e objetivos são alcançados e, que é por meio da compreensão e interpretação da subjetividade que compõe cada

ser humano e suas culturas que há a interação entre grupos étnicos, culturais, religiosos etc.

Pensar e trabalhar a partir de reflexões afetivas e artísticas em sala de aula vai além de uma atividade dinâmica. É considerar que as manifestações e transformações contínuas de um povo podem contribuir para o ensino de diversas disciplinas. É entender que a arte é um instrumento primordial de articulação dos três campos conceituais apresentados pelos PCN's: produção, fruição e reflexão, ou seja, a criação/produção, percepção-análise e o conhecimento histórico e cultural prévio de cada aluno traz consigo.

São através das manifestações artísticas que se vivenciam na vida e na sala de aula a emoção, a sensibilidade, a potencialização do pensamento que se concretiza na criação e produção. É por meio dessas manifestações que se pode compreender o mundo. Assim, barreiras que compõem a humanidade e a multiculturalidade que ela apresenta, poderão ser rompidas pela compreensão.

Pensar nos estudos relacionados a afetividade como ferramenta para o ensino e aprendizagem é pensar nos modos de provocar ações educativas propositoras de atos que visam à percepção e conhecimento. Logo, percebe-se que por meio da linguagem se pode compreender o vasto leque cultural-artístico de cada indivíduo e, através da linguagem as fronteiras culturais são ultrapassadas e objetivos são alcançados. É por meio da compreensão e interpretação da subjetividade que compõe cada ser humano e suas culturas, que os grupos sociais se entrelaçam de forma harmônica, sejam eles étnicos, culturais, religiosos.

Sendo assim, a gestão precisa ter um olhar mais cuidadoso diante das práticas educativas que valorizem a arte, para que outros territórios afetivos sejam explorados, que resultem na diminuição da evasão escolar, do aumento do rendimento dos alunos e estímulo da comunidade em seus múltiplos sujeitos que a compõe, porque os estudos artísticos, inseridos no ensino e aprendizagem de língua/linguagem, seriam uma fonte de representação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social.

3.3 Gestão participativa em tempos de pandemia

Cientes da situação mundial e os impactos da pandemia do novo coronavírus, a instituição escola é uma das mais afetadas no mundo. A sociedade

passa por muitas transformações; seja no âmbito social, político, cultural ou econômico; e simultaneamente a estas, a educação é uma das que mais estão sendo prejudicadas, passando por metamorfoses constantes, principalmente no que diz respeito às práticas de desenvolvimento do ser humano.

Neste contexto, a gestão escolar, juntamente com a família e a escola, tem um papel fundamental pelos mesmos objetivos, de maneira tal que, os alunos sejam ensinados a enfrentar os desafios que a sociedade enfrenta. Para tanto, não basta o aluno ser ensinado na escola, pois a educação primária é o alicerce para que o ambiente escolar lhe seja significativo, e assim expandir seus conhecimentos, a partir dos valores já concebidos no seio familiar.

Ressalta-se, que hoje uma das maiores dificuldades enfrentadas pela escola é a ausência abissal da família tanto nas ações educativas promovidas por esta, quanto no acompanhamento de atividades escolares diárias dos seus próprios filhos. Logo, esta realidade vem agravando-se à medida que o mercado de trabalho exige cada vez mais o tempo do trabalhador; pois quanto mais horas fora de casa e aumento da labuta, menos os pais terão tempo para acompanhar o desenvolvimento educacional de suas crianças.

Essa realidade tem mudado, pois o enfrentamento do COVID-19 proporcionou o distanciamento físico dos professores e alunos, no qual as aulas presenciais foram substituídas por aulas remotas, forçando os responsáveis dos alunos a auxiliarem seus filhos no ensino e aprendizagem de conteúdos de diversas disciplinas.

Frente a esta situação é imprescindível discutir meios, estratégias, novas práticas educacionais, diferentes intervenções pedagógicas, de forma que a comunidade escolar consiga uma maior aproximação da família para além de simples presenças em reuniões ou verificações de tarefas em casa.

Para Vieira e Ricci (2020):

Esta paralisação compulsória trouxe, inevitavelmente, ao centro do debate educacional, o uso das tecnologias educacionais para realização de atividades escolares não presenciais. É importante frisar, logo nesse primeiro momento, que a disponibilização de ferramentas online para a realização de atividades não presenciais distancia-se do conceito de Educação a Distância (EAD). Contudo, diante da situação emergencial, Governos Estaduais e Municipais, prescindindo da estrutura necessária para a prática de EAD, depararam-se com a necessidade de concentrar esforços na

preparação dos professores para o desenvolvimento de situações de aprendizagem remota, que, em geral, estão sendo mediadas pelo uso das tecnologias. Diante disso, foi demandada, por parte dos docentes, a capacidade de experimentar, inovar, sistematizar esse conhecimento e avaliar o processo de aprendizagem de seus alunos, fazendo o melhor uso possível dessas ferramentas, cujo uso, para muitos, era até então desconhecido (VIEIRA E RICCI, 2020, p. 01).

Diante disso, discutiremos as diferentes funções do gestor escolar, já que este é o líder central, atuante na mobilização de todos os funcionários da escola, em busca de um mesmo objetivo: garantir o sucesso da parceria entre família e escola, a fim de alcançar um excelente desenvolvimento no processo de ensino e aprendizagem de cada discente, em suas mais variadas funções, de maneira tal que, por meio dele, haja uma interação maior entre todos os participantes da comunidade escolar em geral.

O papel do gestor é de suma importância, tanto na organização do ambiente escolar, (considerando questões administrativas e pedagógicas), como no fortalecimento da relação família/escola, já que, o sucesso do processo de ensino-aprendizagem depende disso. Portanto, faz-se necessário abordar as variadas funções fundamentais que gestão, família e escola possuem na vida do alunado.

Certamente ambos os lados possuem um objetivo em comum: garantir o desenvolvimento integral do ser humano frente a uma sociedade contemporânea e capitalista. Não raro, profissionais da educação, isto levando em consideração diferentes ocupações destes (gestores, coordenadores, professores etc.), têm desejado uma maior aproximação da educação primária (família), com relação ao ambiente escolar, e conseqüentemente, tomar uma fundamental posição em assumir não só a sua responsabilidade, como também contribuir para o sucesso escolar do aluno.

Na Constituição Brasileira, mais precisamente, no art. 205, é enfática quando afirma que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2004, p.121).

Nessa perspectiva, aborda-se que a escola como representante do Estado,

esta, como órgão promissor e incentivador ao desenvolvimento integral do ser humano, enfatizando o verdadeiro papel do gestor, levando em consideração, é claro, suas várias atribuições, sejam elas administrativas, financeiras, pedagógicas e entre outras.

Não há como falar de sucesso escolar sem mencionar a relevância da participação da família no cotidiano do aluno. A partir do exposto, discutiremos a respeito das questões mais relevantes que norteiam tal perspectiva e assim buscar possíveis soluções para estas problemáticas.

3.4 A importância da família como agente participativo

Atualmente, é visível a indiferença familiar no que diz respeito às suas responsabilidades com relação à vida escolar dos filhos. É notória certa resistência dos pais quando são solicitados a irem à escola. Por exemplo, em reuniões ou plantões pedagógicos, para a maioria dos pais, isto é, sinônimo de uma eventual advertência; pois, estar sendo chamado na escola, entende-se como algo incomum, algo de anormal, algum erro que o filho tenha cometido para que seus responsáveis estejam sendo solicitados.

Observa-se que a família tem se mostrado um tanto alheia ao que tem ocorrido dentro da sala de aula; fato que tem sido comum e significativo para o insucesso escolar do discente.

Segundo Tiba (2013):

É dentro de casa, na socialização familiar, onde existe maior tolerância que na comunitária, que um filho adquire, aprende e absorve a disciplina para, num futuro próximo, ter saúde social. [...] A escola conta com esta educação familiar como um mínimo necessário para que o aluno aprenda a conviver com outras pessoas num meio comunitário (TIBA, 2013, p. 232).

Certamente, muitos pais estão acostumados a delegar à escola todo o processo de ensino-aprendizagem, já que é na escola que a criança aprende a ler, escrever, interpretar, reconhecer, entre outros. No entanto, é necessário que toda a comunidade escolar esteja ciente de que tem o dever de quebrar, esporadicamente, tal paradigma, pois, como uma extensão familiar, a escola responsabiliza-se em aproveitar a fortuna crítica da qual a criança já possui, e,

assim, unir saberes em prol de consequentes descobertas futuras.

As atividades na escola, que exigem a participação familiar, não têm sido vistas como um incentivo aos estudantes, como compartilhamento de saberes diferentes; não têm sido vistas como parceria indispensável para um melhor desenvolvimento cognitivo e social do alunado; todavia, têm sido vistas como um “peso” a mais para o cotidiano conturbado dos pais, e certa ameaça para os alunos; já que, ter a presença constante dos pais na escola, torna-se constrangedor para os mesmos.

Comumente, os eventos realizados na escola não têm tido a importância devida, principalmente quando se trata de alunos adolescentes, que por não serem mais crianças, já carregam sobre si um preconceito de que já conseguem se virar sozinhos, não dependendo dos pais para a realização de certas atividades e desta forma, já não necessitam de um frequente acompanhamento em suas tarefas.

Frente ao exposto, torna-se alarmante a diferença no desempenho escolar de um aluno que possui intervenção de seus responsáveis constantemente com relação às suas tarefas ou responsabilidades dentro e fora de sala de aula, frente ao insucesso daqueles que são desprovidos de assistência no acompanhamento de seus deveres intra e extraclases.

Este considerável afastamento dos pais da escola tem influenciado diretamente no rendimento qualitativo do discente. Pois, uma vez que os pais não têm participação direta na vida escolar deste e não são conhecedores dos projetos educacionais dos quais o filho participa, tampouco influenciarão positivamente para o bom desenvolvimento de sua criança; e nem saberão orientá-los didaticamente com relação às tarefas escolares dos filhos.

Tal situação é visível nas escolas, à falta de tempo dos pais, as longas horas de labuta diária têm tirado o foco em relação ao acompanhamento escolar dos filhos. Não raro, a maioria dos responsáveis só aparece na instituição de ensino para requerer notas, a fim de verificar se o aluno vai passar de ano ou não, fato este que a cada dia tem sido mais frequente no cotidiano escolar e assim dificultando a relação família/escola.

Reafirmando isso, Vieira e Ricci (2020), dizem que:

Este período provocou também muitas reflexões - ou lições, ainda que iniciais - acerca do que precisará ser mudado na escola “pós-

pandemia”. A primeira destas reflexões refere-se ao fato de que quem apenas segue currículos, sem estabelecer relações diretas com seu público e com a realidade que o cerca, não entendeu o mandato educacional. Ou seja, não é prática viável apenas transpor conteúdos dos documentos curriculares, prescindindo dos pilares do que constitui o fazer docente: o planejamento, a seleção de conceitos e objetos de conhecimento, a reflexão acerca do que, a quem e para que queremos ensinar. É necessário ter claro que, ainda que neste momento ocorram de forma não presencial, estas são práticas de ensino escolares e possuem, portanto, caráter intencional. Ademais, é inviável, enquanto durar o regime especial de atividades não presenciais, tratar os assuntos da mesma forma como se estivessem sendo trabalhados em sala de aula, sem adequações didático-metodológicas. São diferentes tempos, diferentes espaços, ambientes diferentes de aprendizagem (os quais nem sempre possuem as condições ideais) e, além disso, os estudantes possuem condições desiguais de suporte e acesso às tecnologias (VIEIRA; RICCI, 2020, p. 03).

3.5 A importância da gestão participativa em meio a pandemia

O papel do gestor, indiscutivelmente, é de extrema importância no contexto até aqui apresentado. Suas várias atribuições, quando bem exercidas, abrem caminhos significativos para todos os participantes tanto do ambiente escolar, quanto aos membros das famílias envolvidas.

Frente a esta perspectiva, até onde o gestor pode intervir na parceria entre família e escola? Sabe-se que é no seio familiar que o aluno recebe seus primeiros estágios de educação; aprende valores que, naturalmente, são repassados de pai para filho; é ensinado basicamente sobre noções do bem e do mal. Evidentemente, não se resume a isto, entretanto, é o que, comumente, observamos não só no chão de nossas salas, mas no convívio social.

Para tanto, é necessário analisarmos até que ponto a escola, neste caso representada pelo gestor, pode intervir nesta constante relação tão idealizada pela maioria dos profissionais da educação. Para tanto, a escola precisa posicionar-se frente a tal situação, na tentativa de buscar uma aproximação maior entre estas duas tão importantes instituições. Sobre isto, Tiba (2013), ressalta que:

A sociedade praticamente não ensina, somente sinaliza as regras que deverão ser obedecidas, na esperança de que cada cidadão tenha preparo suficiente (familiar e escolar) para viver de acordo com elas. Suas leis estão escritas e as contravenções são punidas

sem as atenuantes escolares e o afetivo clima familiar (TIBA, 2013, p. 233).

Diante disso, é notória a relevância que tanto a família, quanto a escola possuem na vida do alunado; se ambas trabalharem em prol do mesmo objetivo, certamente o processo de ensino e aprendizagem se tornará bem mais significativo. Desta forma, cabe ao gestor, enquanto representante da escola, a importante tarefa em agregar ideias, sugerir ações, compartilhar diferentes conhecimentos, estando apto a conhecer tanto o espaço no qual está inserido, como o meio em que os participantes da comunidade escolar em geral convivem.

O mesmo autor ainda diz que:

O que o filho aprendeu em casa vai repetir em qualquer lugar, até mesmo na escola. Entretanto, a escola tem o dever de ajudar na formação da capacitação profissional do seu aluno. Ela vai ter que cobrar essa ordem necessária a qualquer competência profissional (TIBA, 2013, p. 209).

Para intervir nesta estreita relação, faz-se necessário conhecer seus participantes; como vivem como convivem, quais os seus objetivos, as problemáticas que os cercam, os valores familiares adquiridos, de que forma enxergam as reais funções da escola, se cada participante está ciente de suas responsabilidades e como podem contribuir para o sucesso no âmbito educacional.

De acordo com o que vem sendo discutido, é de extrema importância a constante intervenção do gestor para a aproximação da família no ambiente escolar, já que este é o responsável pelas mais significativas articulações entre tais instituições.

Certamente, para alcançar estes objetivos, a escola precisa tomar algumas atitudes, desenvolvendo ações pertinentes totalmente voltadas para o engajamento de todos os componentes da comunidade escolar. Uma das ações que comumente o gestor usa, é ampliar o processo de ouvidoria aos pais, por meio de reuniões pedagógicas, palestras com temas variados, com a participação de toda a família; a criação de um canal, subsidiado por meios tecnológicos, que objetive regar esta parceria família/escola, diariamente, sem perder o contato físico, é claro, que é o mais importante. Sobretudo, ouvir a comunidade, entender as problemáticas que a cercam, é um dos caminhos mais eficazes para tomar medidas cabíveis a diferentes soluções de problemas.

Para o alcance de tais objetivos, a gestão deve conservar o meio escolar como um local com um alto grau de receptividade, proporcionando aos seus coordenadores, professores, pais e alunos, um ambiente acolhedor, propício a debates, diálogo aberto, pronto a novas ideias, enfim; um meio pelo qual, a comunidade tenha prazer em se fazer presente na escola, como também servir de alguma forma.

Todas as estratégias vistas até aqui, tanto por parte da família, quanto da escola é para um bem comum: o bom desenvolvimento do aluno. Para tanto, assim como os funcionários de uma escola devem estar motivados, com os discentes não será diferente. Sobre isto, Nogueira (2008), afirma que:

Inserir os alunos em ações e procedimentos que os coloquem mais ativamente em seu processo de formação e construção do conhecimento torna-se uma maneira mais eficiente de possibilitar o desenvolvimento da criatividade, da liderança, do espírito de cooperação, da tranquilidade em aceitar desafios na resolução de problemas e de dezenas de outras capacidades esperadas desses indivíduos, quando forem atuar mais ativamente nos diferentes segmentos sociais (NOGUEIRA, 2008, p. 20).

Os discentes precisam sentir-se úteis no processo de ensino e aprendizagem, Sem os quais, este não se efetiva com significado e progressão qualitativa. Ter noções que tanto na família, quanto na escola, existem regras a serem cumpridas para o seu próprio desenvolvimento, tanto intelectual, quanto social; este precisa também ter ciência do real papel que estas duas instituições que vem sendo citadas, possuem na vida do mesmo.

A organização do trabalho pedagógico fundamental para evitar as ações de forma fragmentada e compartimentada, de tal maneira que as diferentes disciplinas, saberes conhecimentos e os diferentes atores voltem-se, conjuntamente, rumo aos fins intentados (NOGUEIRA, 2008, p.36).

Diante do exposto, é visível a importância da colaboração de toda a comunidade escolar para o processo de aprendizagem. Cabe ao gestor, como cabeça deste corpo, promover uma escola democrática e autônoma, definindo que tipo de cidadão deseja inserir na sociedade e que estabelecem meios, traça planos, a fim de alcançar as metas desejadas.

É importante ressaltar também que, o papel do gestor não é educar os

filhos dos pais da escola, não é moldá-los de acordo com os costumes ou valores em que ele acredita, até porque fazendo assim, este estaria engessando a mente e até mesmo a liberdade de expressão do aluno; mas por meio de limites, cabíveis a ele, complementar, estender, alargar aprendizados que já foram e continuam sendo enraizados pelo seio familiar.

CAPÍTULO 4

MARCO METODOLÓGICO

Nesse capítulo é abordado o desenho metodológico que norteou esta pesquisa, ilustrando o tipo de estudo, as técnicas de coleta de dados, o objeto de estudo, entre outros tópicos que complementam a metodologia da pesquisa. Por fim, será abordado noções de concepções de linguagem, no que se refere as análises das atividades de linguagem, para que possa ser visualizado com melhor clareza os aspectos fundamentais desta pesquisa.

4.1 Tipo de estudo

A análise sobre a importância da afetividade e as práticas artísticas no ambiente escolar apresenta-se apoiado na metodologia denominada Estudo de Caso Descritivo, que tem a finalidade de transformar a realidade no qual se pesquisou sob a ótica da abordagem qualitativa.

Um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe. O estudo de caso pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes, ou uma perspectiva pragmática, que visa simplesmente apresentar uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador (FONSECA, 2002, p. 33).

A finalidade desse tipo de estudo é observar e descrever os fatos que perpassam por ele. De modo qualitativo “o objetivo da amostra é de produzir informações aprofundadas e ilustrativas: seja ela pequena ou grande, o que importa é que ela seja capaz de produzir novas informações” (DESLAURIERS, 1991, p. 58). Após a coleta de dados torna-se necessária a análise do que foi levantado para daí

partir as ações que propiciarão novos métodos de intervenção e conclusão nas/das relações vivenciadas durante a pesquisa, com o objetivo de alcançar resultados que orientarão a novas possibilidades de estudo.

As pesquisas descritivas compreendem grande número de métodos de coleta de dados, como entrevistas pessoais, aplicação de questionários e observação.

A pesquisa descritiva visa descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Envolve o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados: questionário e observação sistemática. Assume, em geral, a forma de levantamento (SILVA; MENEZES, 2000, p.21).

O principal objetivo desse tipo de pesquisa é resumir, sumarizar e explorar o comportamento dos dados. Mattar (1999) ressalta a inter-relação com o problema de pesquisa, ao afirmar que a utilização desse tipo de pesquisa deverá ocorrer quando o propósito de estudo for descrever as características de grupos, estimar a proporção de elementos que tenham determinadas características ou comportamentos, dentro de uma população específica, descobrir ou verificar a existência de relação entre variáveis.

Ao se tratar de pesquisas em bases qualitativas orienta-se para que haja uma relação dinâmica entre objetivo e subjetividade sem preocupar-se com resultados numéricos. A pesquisa qualitativa busca explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito.

Pesquisa qualitativa é aquela que parte do princípio de que um fenômeno pode ser mais bem compreendido no contexto em qual ocorre. Dessa forma, nesse tipo de pesquisa o pesquisador vai ao campo buscando observar, participar e captar o fenômeno pesquisado a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, utilizando a coleta e análise de dados, para que se compreenda a complexidade do fenômeno (GODOY, 1995, p. 14).

Na lógica da pesquisa qualitativa o pesquisador deve atentar para o ato de observar, descrever e compreender o objeto de estudo, para que, de forma significativa, possa falar sobre tal posteriormente, sem excessos e com autonomia no que se refere aos dados coletados depois de um estudo aprofundado e coeso.

4.2 Objeto de estudo

As práticas de linguagens artísticas e a relação com a afetividade como ação pedagógica no espaço-tempo de sala de aula na relação professor-aluno-aluno na Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Luzia, localizada na cidade de Benevides, estado do Pará, Brasil.

4.3 Lócus e participantes da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida na Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Luzia, localizada na Avenida Perimetral Sul, S/N, bairro Santos Dummont, no município de Benevides/Pará.

A escola faz parte da rede pública municipal de Benevides (a maior escola municipal da cidade), situada na zona urbana da cidade, rodeada de pontos comerciais, como supermercados, lojas de materiais de construção, marcenarias, sedes de eventos, além de dividir com a comunidade uma quadra poliesportiva coberta.

A instituição de ensino recebe alunos de bairros periféricos da cidade, além de crianças e adolescentes de zonas rurais, como Comunidade Taiassuí, Agrinesp, Comunidade Sena, Centrinho, Santa Rita, entre outras comunidades que necessitam de transporte coletivo para chegar até a escola.

A escola é ampla e possui espaços de recreação e áreas arborizadas, além de ter um refeitório grande para comportar a alta demanda de alunos que recebe, alunos estes, em sua maioria, são de baixa renda e estão inscritos em programas governamentais de auxílio social.

A investigação envolve: a gestora, a coordenadora, uma professora e duas turmas do 6º ano do Ensino Fundamental II.

A pesquisa qualitativa preocupa-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. (...) a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos

que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Aplicada inicialmente em estudos de Antropologia e Sociologia, como contraponto à pesquisa quantitativa dominante, tem alargado seu campo de atuação a áreas como a Psicologia e a Educação. A pesquisa qualitativa é criticada por seu empirismo, pela subjetividade e pelo envolvimento emocional do pesquisador (MINAYO, 2001, p. 14).

Nessa perspectiva, o pesquisador deve estar atento às mudanças. Preparado e disponível às variações que surgirão ao longo do caminho. O procedimento de coleta de dados envolve encontros entre pesquisador e objeto de estudo.

A observação qualitativa não é mera contemplação (sentar e ver o mundo e fazer anotações), nada disso. Implica entrar a fundo em situações sociais e manter um papel ativo, assim como uma reflexão permanente, e estar atento aos detalhes (não às coisas superficiais) de fatos, eventos e interações (SAMPIER; CALLADO [*et al*], 2006, p. 383).

Aconteceram encontros previamente planejados pelo pesquisador a partir dos registros elaborados contendo informações sobre conceitos ensinados, estratégias de ensino adotadas, dificuldades encontradas pelos alunos, dificuldades pessoais para condução da aula, bem como soluções adotadas ou estratégias pensadas para resolução das dificuldades.

4.4 Técnicas e instrumentos de coletas de dados

A coleta de dados deu-se durante os meses de outubro a dezembro de 2019 e fevereiro a abril de 2020 e utilizou instrumentos e técnicas tais como: pesquisa bibliográfica, análise de livros didáticos, observação *in loco*, diário de campo e questionários.

O levantamento bibliográfico potencializa o estudo sobre o objeto a ser estudado e oferece maior garantia de resultados denotativos. A preparação cuidadosa de uma pesquisa bibliográfica é condição essencial para o sucesso de uma pesquisa (FONSECA, 2002, p. 7).

Quanto mais adequada for essa preparação, mais rapidamente os resultados serão atingidos. Para isso é necessário ter atenção para que não ocorra duplicação de informações, mas que ressalte a precisão no novo que acaba de ser

descoberto. Realizar o levantamento bibliográfico torna-se necessária no momento em que o estudo em questão tem a intencionalidade de coletar e estudar dados providos de realidades sociais e que contarão com o passar do tempo como meio de estudo e propagador de história.

Em Cunha (2004, p. 3) uma vez que se saiba qual temática abordar é preciso definir qual fonte de informação será empregada. O pesquisador no meio de tantas opções, criteriosamente deve recorrer àquela adequada e compatível com a temática a ser desenvolvida e que, cujo qual, julgar mais confiável diante da realidade a ser observada.

Para que a pesquisa seja completa, sem falhas e alcance o objetivo final, o pesquisador tem por responsabilidade procurar conhecer *in loco* a realidade sociocultural, histórica e geográfica da região na qual há pretensão de desenvolver a pesquisa. Em campo de atuação há a necessidade de delimitar melhor o universo de estudo, tanto espacial, quanto temporalmente.

Segundo Schmidt; Mahfoud (1993, p. 294), "a Psicologia Social, entre outros objetivos, busca compreender os fenômenos sociais do ponto de vista da experiência do indivíduo em seu contexto sociocultural". Conforme esses autores, no relato oral, os elementos diversos e heterogêneos que dão corpo à experiência encontram uma forma única, singular e integrada de expressão e comunicação, sendo assim, a compreensão da situação experimentada só será significada se o pesquisador se propuser a conhecer as situações ali enfrentadas.

O uso de diário de campo como ferramenta é essencial para sistematizar experiências que posteriormente serão analisados em busca de resultados, Isso porque "a escrita da narrativa remete o sujeito para uma dimensão de auto escuta de si mesmo, como se estivesse contando para si próprio suas experiências e as aprendizagens que construiu [...], através do conhecimento de si" (SOUZA, 2004, p. 16), ele não tem, necessariamente, de retratar a realidade em si, mas antes a realidade vista na ótica do pesquisador, com as suas percepções e o seu entendimento.

A observação foi feita em sala, durante a prática docente, visando compreender a postura do professor perante as manifestações das emoções nas crianças. Segundo Snyders (1998) A educação afetiva deveria ser a primeira preocupação dos educadores, porque é um elemento que condiciona o

comportamento, o caráter e a atividade cognitiva da criança. E o amor não é contrário ao conhecimento podendo tornar-se lucidez, necessidade e alegria de aprender. Quando se ama o mundo, esse amor ilumina e ajuda a revelá-lo e a descobri-lo.

O professor é a ferramenta fundamental no aprendizado de um indivíduo, ele é o grande responsável por levar aos seus alunos conhecimento e dar a eles todo suporte necessário que precisarem.

Como instrumento de informações, o questionário é utilizado para coleta de dados e inquéritos. Um questionário é um conjunto de perguntas que se faz para obter informação com algum objetivo em concreto. Existem diversos estilos e formatos de questionários, dependendo da finalidade específica de cada um. O questionário é definido por Gil (2008, p. 17) como:

Uma técnica de investigação social composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado.

Sendo assim, entende-se que o questionário é um instrumento imperfeito, pois não existem procedimentos exatos que garantam que seus objetivos de medição sejam alcançados com êxito e que expressem o esperado, mas norteiam de forma a completar o interesse do pesquisador pelo seu objeto. Logo, construir um questionário consiste basicamente em traduzir os objetivos da pesquisa em questões específicas. As respostas irão proporcionar dados ao pesquisador para descrever características da população pesquisada. Ao escolher o questionário, o pesquisador opta por um instrumento que não permite que o seu sujeito de pesquisa tenha de discorrer sobre um assunto.

4.5 Análise dos dados coletados

Para que os dados colhidos em campo de investigação não fossem expostos à insuficiência, foram analisados a partir da teoria da Análise do Conteúdo com fundamento em Bardin (2011), de modo a traduzir com precisão informações úteis e, com eficiência interpretar seus resultados. Rocha (1999, p.1), aposta altamente no

rigor na teoria da Análise de Conteúdos como forma de não se perder na heterogeneidade de seu objeto. Essa teoria compreende que “a análise está presente em vários estágios da investigação, tornando-se mais sistemática e mais formal após o encerramento da coleta de dados” (ANDRÉ; LÜDKE, 1986, p. 45). Santos (2012, p. 387), complementa ao afirmar que “permite a compreensão, a utilização e a aplicação de um determinado conteúdo”.

Bardin (2011) indica que a análise de conteúdo já era utilizada desde as primeiras tentativas da humanidade de interpretar livros sagrados e, por conseguinte, ajudar a humanidade a compreender seus trajetos até os dias vigentes. Segundo a autora, a utilização da análise de conteúdo prevê três fases fundamentais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados - a inferência e a interpretação.

Na primeira fase, teremos a pré-análise que é entendida como fase de organização e estabelecimento de normativas de como se desenvolvera o trabalho. Segundo André e Lüdke (1986, p. 45):

Analisar os dados qualitativos significa ‘trabalhar’ todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos das observações, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis.

Fica para esse momento a leitura e o entendimento que deve ser aprofundado para obter-se melhor interpretação dos significados resultantes, daí surgirão questões norteadoras ou das hipóteses, e a organização destes em indicadores ou temas. Em seguida, a exploração do material para que seja realizada a formulação das hipóteses e objetivos, a elaboração dos indicadores que orientarão a interpretação e a preparação formal do material que ao chegar no tratamento dos resultados, última fase da teoria segundo a autora, devem apresentar características exaustivas de levantamento de informações para que não haja dúvidas no decorrer do processo nem duplicação de informação.

Nessa última fase não cabe centrar apenas na descrição do método utilizado, nesse momento de análise, os dados devem estar calcados nos resultados brutos e o pesquisador procurará torná-los significativos e válidos, passando para a necessidade de saber argumentar a respeito dos dados que surgiram no decorrer da pesquisa realizada.

Para Bardin (2011, p. 96-103), as fases da Análise de Conteúdos devem

possuir certas qualidades como “exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade e fidelidade”. Essas indicações são dadas pelo fato de que a pesquisa social qualitativa não parte de hipóteses previamente estabelecidas por dados quantitativos, requerendo uma atenção desdobrada para o fim da pesquisa.

A principal pretensão da Análise de Conteúdo é vislumbrada na possibilidade de fornecer técnicas precisas e objetivas que sejam suficientes para garantir a descoberta do verdadeiro significado (ROCHA, 2005, p. 310).

Documentos como pareceres de alunos, com menores índices de evolução cognitiva e dificuldades de relacionamento feito pela professora da turma, são necessários e de grande relevância para a coleta dos dados, que prescritos no diário de campo embasam a análise da pesquisa. Com a aplicação do questionário, onde professor regente, diretor e coordenador pedagógico responderam a questões relacionadas ao tema afetividade em sala de aula, as respostas foram analisadas e cruzadas, para se chegar à inferência da pesquisa.

CAPÍTULO 5

ANÁLISE DE DADOS POR MEIO DAS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM

Para mergulhar nessa pesquisa, torna-se fundamental o embasamento das análises através dos aspectos das concepções de linguagem, principalmente no que diz respeito sobre as atividades aplicadas em sala de aula.

Cientes que as manifestações artísticas fazem parte do eixo de linguagens, faz-se necessário mergulhar nas práticas educacionais que tangem as formas de comunicação, deleitando-se na vertente das concepções de linguagem, como auxílio no desenvolvimento do ensino e aprendizagem, ressaltando que todo e qualquer texto é informativo, e que a forma que as atividades são utilizadas em sala de aula é de suma importância para a produtividade educativa.

Percebe-se que o conhecimento e domínio dessas concepções de linguagem podem contribuir para fomentar interesse no aluno aos conteúdos ministrados nas disciplinas, sensibilizando e estimulando a prática da leitura e interpretação; colaborando de uma forma surpreendente e significativa para a formação de leitores-críticos-sensíveis.

Considerando as informações que cada indivíduo traz consigo, nota-se que as concepções de linguagem trariam grandes resultados ao serem usadas como apoio de ensino e aprendizagem multidisciplinar, proporcionando uma melhoria significativa na leitura e produção textual do aluno, além de ajudar na compreensão e interpretação. Logo, observa-se que o estímulo por meio de atividades que possam causar reflexões e interação entre aluno-professor/aluno-aluno, poderiam resultar em uma eficácia maior que o ensino tradicional, que geralmente é aplicado em sala de aula como formas mecanizadas de ensinar.

Partindo deste pressuposto, o objetivo principal da abordagem através das concepções de linguagem seria o fundamento didático, reflexivo e interativo ao ser utilizado em atividades em sala de aula.

A partir da perspectiva teórica de Bakhtin/Volochinov em *Marxismo e Filosofia da linguagem* (1992), Bakhtin busca delimitar qual é o objeto para a análise da constituição e da evolução da linguagem. Sendo assim, considera-se que as

concepções de linguagem surgiram por meio de discussões que se referem a duas tendências: “subjativismo individualista” e “objetivismo abstrato”.

Para Bakhtin/Volochinov (2010), o “subjativismo individualista” interessa-se em evidenciar o ato da fala e da criação individual alicerce da língua; o “objetivismo abstrato”, diferentemente da primeira tendência, aplica-se no sistema linguístico, ou seja, “a saber o sistema das formas fonéticas, gramaticais e lexicais da língua” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2010, p.79)

Neste sentido, Geraldi (1997) buscou renomear as concepções abordadas por Bakhtin, expandindo-as e adaptando-as ao contexto brasileiro de ensino de língua, apontando três concepções de linguagem: linguagem é a expressão do pensamento; a linguagem é instrumento de comunicação e a linguagem é uma forma de interação.

Partindo dos estudos analíticos e críticos realizados por Bakhtin/Volochinov (1992), considera-se que ao definir uma concepção para estabelecer metodologicamente os estudos da linguagem, Bakhtin propõe a elucidação de todas essas questões. O autor estabelece um entrelaçamento das bases da língua e a define como expressão das relações de transformações educacionais, políticas, culturais, artísticas e sociais, que veicula e, ao mesmo tempo, evolui pelos efeitos dessas relações.

Segundo Geraldi (1997), na perspectiva do ensino, é importante fomentar os estudos das relações entre sujeitos no momento que falam do que meramente estabelecem classificações e denominações para sentenças. Com base nesta vertente, nota-se que toda e qualquer atividade aplicada em sala de aula, como uma forma de ensino e aprendizagem, refletirá no caminho que optar posteriormente. Assim, afirma-se que “a concepção de linguagem é tão importante quanto a postura que se tem relativamente à educação” (TRAVAGLIA, 1996, p. 23).

A análise dos estudos realizados pela professora Marilurdes Zanini (1999), da Universidade de Maringá (Brasil), relata uma visão panorâmica da teoria e da prática do ensino da língua materna no tratamento da gramática, e seus métodos utilizados pelo professor em sala de aula. Zanini (1999) discute a relação entre o ensino e aprendizagem e o professor, fazendo uma retrospectiva das décadas de 60 a 90, até chegar às concepções de linguagem que conhecemos atualmente.

Pode-se observar a importância dada apenas à transmissão de conteúdos, focando no expor e no transmitir conhecimentos, sem existir de fato um entrelaçamento de diálogo entre professor, aluno e atividade aplicada. Zanini (1999) questiona o comportamento do professor em relação à evolução da língua materna e trabalho com as práticas pedagógicas desenvolvidos em sala de aula, relatando o tradicionalismo no ensino, expondo o professor como detentor do saber e o aluno como um recipiente “vazio” - um comportamento criticado por ela já que defende a contribuição mútua entre professor e aluno para que assim possa existir uma interação dialógica em sala de aula.

O que pode ser inferido nessa contextualização sobre o ensino no Brasil? Não se pode deixar de observar as transformações curriculares da língua portuguesa, os processos pelos quais passou para poder chegar aos estudos sobre interação verbal como práticas pedagógicas.

Compreende-se, também que essas modificações no ensino transcorreram em meio à crise educacional e política nos períodos entre as décadas de 60 a 90, tornando-se um ponto de partida para os estudos sobre concepções de linguagem no processo de ensino e aprendizagem, favorecendo o comportamento do professor e do aluno em sala de aula.

5.1 Concepções de linguagem

Segundo Geraldi (1997), as concepções de linguagem surgiram em meio à crise educacional no Brasil, com o intuito de democratizar o ensino através de transformações educacionais, por meio dos aspectos das correntes de estudos linguísticos: 1) A gramática tradicional; 2) O estruturalismo e o transformacionalismo e 3) A linguística da enunciação. Sendo assim, consideramos os aspectos característicos de cada concepção de linguagem que explicitaremos nas seções subsequentes.

a) Linguagem como expressão de pensamento

Durante 10 anos, o ensino da língua se constituiu por ensinar classificações das normas gramaticais como organização nas frases, relevando os parágrafos como fator que mais se voltava para a sintaxe, prevalecendo o conceito de certo ou

errado na escrita e na fala. Zanini (1999) afirma que esta preocupação se concretizava numa concepção tradicionalista, cujo enfoque é a transmissão de conhecimento. A palavra de ordem era expor e transmitir os conteúdos abordados em sala, que, por sua vez, deveriam ser dominados pelo aluno. Posteriormente, criou-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBE): a Lei 5692/71 surgiu e, com ela a década dos modelos, com atividades de internalização dos conteúdos, sem haver uma análise ou interpretação profunda das atividades. A prática de produção de textos era inexistente neste período.

Utilizava-se apenas o livro didático para essas atividades sem alteração ou adequação desses assuntos para a realidade da comunidade estudantil, o que ocasionou em uma estagnação na aprendizagem e ‘trabalho dos professores com as disciplinas já que estes não desenvolviam as suas próprias atividades.

Segundo Ohuschi (2011) expõe que cada momento social e histórico demanda uma percepção de língua, de mundo, de sujeito, demonstrando o caráter dinâmico da linguagem no meio social em que atua. Utilizando a mesma linha de pensamentos, Bahktin/Volochinov (1992), afirma que essa tendência se preocupa basicamente pela criação individual na língua, no sentido geral de todas as suas ações. Adotando esse método teórico de aprendizado, tem-se a falsa impressão que indivíduos na qual não consegue de forma “adequada” se expressarem, são incapazes de pensar. É o que nos diz Travaglia (1996, p. 21) que elucida “para essa concepção as pessoas não se expressam bem porque não pensam”. Nesse modo, verifica-se que para essa concepção de linguagem, a psicologia individual é primordial.

Esta concepção de linguagem se caracteriza pelas atividades de classificar, identificar e conceituar.

b) Linguagem como instrumento de comunicação

A partir da década de 90 surgiam os estudos com a interação verbal, uma nova vertente para se trabalhar com o ensino da língua, fato que só aconteceu devido à preocupação dos professores em relação à estagnação da educação brasileira. A linguagem como objeto de estudo começa a ganhar espaço nos conteúdos pedagógicos, nesta perspectiva a gramática tradicionalista tornara-se aliada da linguagem como produto na vida social dos alunos.

Essa concepção foi defendida pelos teóricos do objetivismo abstrato. Esta corrente filosófica defendia a língua como um sistema fechado, ou seja, um código. Segundo Travaglia (1996), trata-se de um conjunto de signos que se formam por determinadas regras. Através dessas regras o falante (emissor), consegue estabelecer uma comunicação. Por outro lado, o ouvinte (receptor) tem que decodificar esses códigos, tornando-o possível a sua compreensão.

c) Linguagem como forma ou processo de interação

Os anos 90 revela-se a década da interação, as discussões ganhavam corpo, mas sem uma lei que lhes permitissem espaço nos parâmetros educacionais para os professores e alunos. Mas após duas décadas surgirá a lei 9394/96 com o intuito de colocar a prática e a teoria para caminharem juntas, possibilitando um progresso na educação no que diz respeito à língua.

Geraldi (1997, p. 18), afirma que:

A relação pensamento e linguagem é posta sob escrutínio e a importância desta na constituição daquele é (re) afirmada; às hipóteses estabelecidas nesta relação são aliadas...discurso e texto passam a ser unidade de estudo.

A escola nesse contexto transformará em um espaço de criações, de formação de locutores, interlocutores compartilhando de um mesmo objetivo a conversação a interação entre educador e aluno onde estes possam se permitir ensinar e aprender a língua materna.

Nesta concepção, Geraldi (1997, p. 41), nos diz que “a linguagem é vista como um lugar de interação humana”. Desse modo, depreende-se que a linguagem recebe aspectos mais abrangentes, pois leva o contexto em que o indivíduo está inserido, em consideração. Valorizado sua condição social, cultural e histórica.

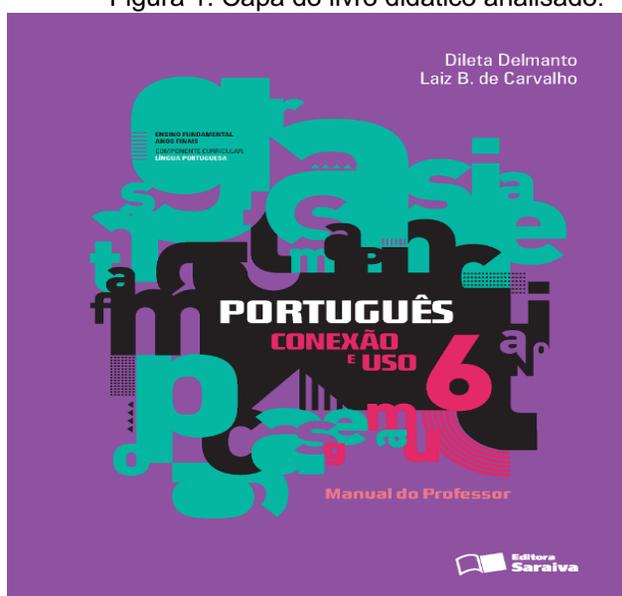
Após esse breve ensaio sobre as concepções de linguagem, considera-se que a partir deste capítulo o enfoque será com base na terceira concepção de linguagem, ou seja, a linguagem como forma ou processo de interação humana, que valoriza as diversas expressões culturais, proporcionando momentos de criação, fruição e percepção artística, sejam elas individuais ou coletivas.

5.2 Apresentação do suporte e das atividades

Partindo dos pressupostos teóricos do olhar, das concepções de linguagem e na perspectiva de ensino, será apresentado um dos instrumentos de análise: o livro didático, que foi fonte de observação e análise nesta pesquisa.

Nesta etapa, destaca-se a Unidade 3 do livro “Português: conexão e uso”, de Delmanto e Carvalho, da Editora Saraiva, ano 2012, destinado aos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental 2. Esta unidade é grifada com a utilização de palavras e imagens na construção de histórias, e, a partir disso, serão feitas reflexões sobre as atividades abordadas neste suporte de ensino selecionado.

Figura 1: Capa do livro didático analisado.



Fonte: Igor Marques, 2020

Voltado para este eixo temático, busca-se analisar a maneira que as atividades são contempladas neste livro didático, em especial, na Unidade 3.

Na Unidade será abordada a exploração de textos em diversos gêneros textuais, como histórias em quadrinhos e contos, recorrendo a recursos expressivos, incentivando à prática da oralidade e interpretação cênica.

Dentre os textos da unidade selecionada, destaca-se, para esta pesquisa, o conto “O beijo da palavrinha”, de Mia Couto, ilustrado por Cris Eich, expostos a seguir:

Leitura 2 ! Não escreva no livro!

Antes de ler

1. Na *Leitura 1*, você leu uma história contada somente com imagens e palavras, um texto verbo-visual. Em sua opinião, é possível contar uma história ou parte dela de outras formas? E usando outro tipo de linguagem?
2. Leia o título do conto a seguir. Para você, as palavras “beijam”? Cris Eich/Arquivo da editora
3. Pelo título que você leu, o que espera que aconteça neste conto?

O beijo da palavrinha

Era uma vez uma menina que nunca vira o mar. Chamava-se Maria Poeirinha. Ela e a sua família eram pobres, viviam numa aldeia tão interior que acreditavam que o rio que ali passava não tinha nem fim nem foz. Poeirinha só ganhara um irmão, o Zeca Zonzo, que era desprovido de juízo. Cabeça sempre no ar, as ideias lhe voavam como balões em final de festa. Na miséria em que viviam, nada destoava. Até Poeirinha tinha sonhos pequenos, mais de areia do que castelos.

Às vezes sonhava que ela se convertia em rio e seguia com passo lento, como a princesa de um distante livro, arrastando um manto feito de remoinhos, remendos e retalhos. Mas depressa ela saía do sonho, pois seus pés descalços escaldavam na areia quente. E o rio secava, engolido pelo chão.

Um certo dia, chegou à aldeia o Tio Jaime Litorâneo, que achou grave que os seus familiares nunca tivessem conhecido os azuis do mar.

Que a ele o mar lhe havia aberto a porta para o infinito. Podia continuar pobre mas havia, do outro lado do horizonte, uma luz que fazia a espera valer a pena. Deste lado do mundo, faltava essa luz que nasce não do Sol mas das águas profundas.

A fome, a solidão, a palermice do Zeca, tudo isso o Tio atribuía a uma única carência: a falta de maresia. Há coisas que se podem fazer pela metade, mas enfrentar o mar pede a nossa alma toda inteira. Era o que dizia Jaime.



Figura 2: Texto motivador das atividades – Gênero Conto

Fonte: Igor Marques, 2020

Figura 3: Texto motivador das atividades (Cont.)

— Quem nunca viu o mar não sabe o que é chorar!
Certa vez, a menina adoeceu gravemente. Num instante, ela ficou vizinha da morte. O Tio não teve dúvida: teriam que a levar à costa.

Para que se curasse, disse ele. Para que ela renascesse tomando conta daquelas praias de areia e onda. E descobrisse outras praias dentro dela.

— Mas o mar cura assim tão de verdade?

— Vocês não entendem? — respondia ele. — Não há tempo a perder. Metam a menina no barco que a corrente a leva em salvadora viagem.

Contudo, a menina estava tão fraca que a viagem se tornou impossível. Todos se aproximavam da cabeceira e ali ficavam sem saber o que fazer, sem saber o que dizer. A mãe pegou nas mãos da menina e entoou as velhas melodias de embalar. Em vão. A menina apenas ganhava palidez e o seu respirar era o de um fatigado passarinho. Já se preparavam as finais despedidas quando o irmão Zeca Zonzo trouxe um papel e uma caneta.

— Vou-lhe mostrar o mar, maninha.

Todos pensaram que ele iria desenhar o oceano. Que iria azular o papel e no meio da cor iria pintar uns peixes. E o Sol em cima, como vela em bolo de aniversário. Mas não. Zonzo apenas rabiscou com letra gorda a palavra.

MAR

Apenas isso: a palavra inteira e por extenso.

O menino ficou olhando para a folha parecendo que não entendia o que ele mesmo escrevera. Antes mesmo que ele dissesse alguma coisa, a irmã murmurou, em débil suspiro:

— Não vale a pena, mano Zonzo. Eu já não distingo letra, a luz ficou cansada, tão cansada que já não se consegue levantar.

— Não importa, Poeirinha. Eu lhe conduzo o dedo por cima do meu.

Os pais chamaram o moço à razão, ele que poupasse a irmã daquela tontice e que a deixasse apenas respirar. Mas Zeca Zonzo fingiu não escutar. Ele tomou na sua mão os dedos magritos de Maria Poeirinha e os guiou por cima dos traços que desenhara.

— Vês esta letra, Poeirinha?

— Estou tocando sombras, só sombras, só.

Zeca Zonzo levantou os dedos da irmã e soprou neles como se corrigisse algum defeito e os ensinasse a decifrar a lisa brancura do papel.

— Experimente outra vez, mana. Com toda a atenção. Agora, já está sentindo?

— Sim. O meu dedo já está a espreitar.

— E que letra é?

— É um **m**.



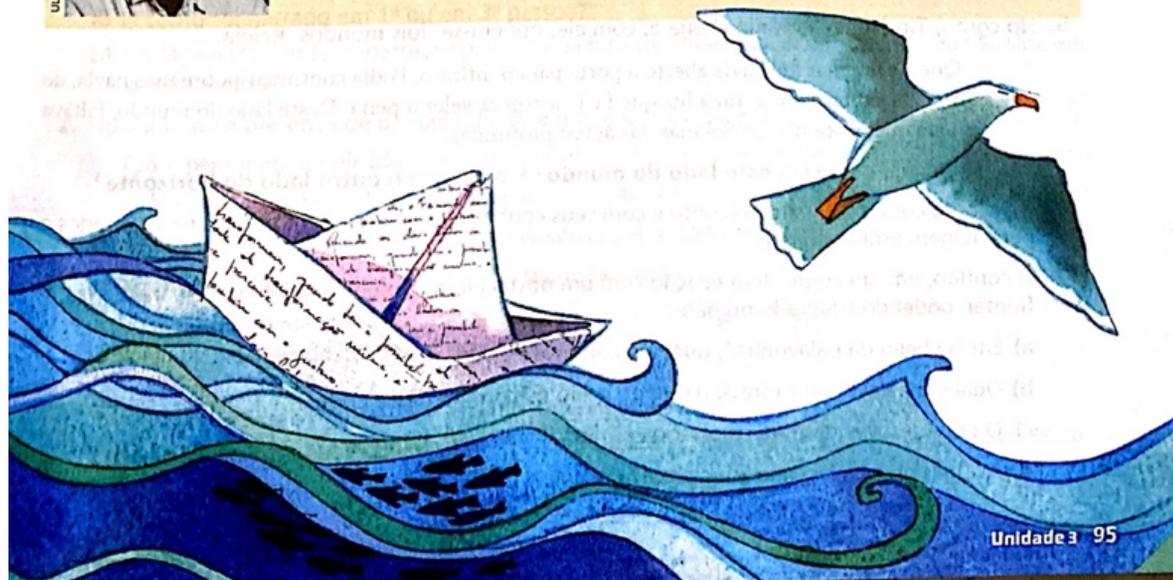
Figura 4: Texto motivador das atividades (Cont.)

E sorriram os dois, perante o espanto dos presentes. Como se descobrissem algo que ninguém mais sabia. E não havia motivo para tanto espanto. Pois a letra **m** é feita de quê?
 É feita de vagas, líquidas linhas que sobem e descem.
 E Poeirinha passou o dedo a contornar as concavidades da letrinha.
 — É isso, manito. Essa letra é feita por ondas. Eu já as vi no rio.
 — E essa outra letrinha, essa que vem a seguir?
 — Essa a seguir é um **a**.
 É uma ave, uma gaivota pousada nela própria, enrodilhada perante a brisa fria.
 Em volta todos se haviam calado. Os dois em coro decidiram não tocar mais na letra para não espantar o pássaro que havia nela.
 — E a seguinte letrinha?
 — É uma letra tirada da pedra. É o **r** da rocha.
 E os dedos da menina magoaram-se no **r** duro, rugoso, com suas ásperas arestas.
 O Tio Jaime Litorânio, lágrima espreitando nos olhos, disse:
 — Calem-se todos: já se escuta o marulhar!
 Então do leito de Maria Poeirinha se ergueu a gaivota branca, como se fosse um lençol agitado pelo vento. Era Maria Poeira que se erguia? Era um simples remoinho de areia branca? Ou era ela seguindo no rio, debaixo do manto feito de remoinhos, remendos e retalhos?
 Ainda hoje, tantos anos passados, Zeca Zonzo, apontando o rosto da sua irmãzinha na fotografia, clama e reclama.
 — Eis minha mana Poeirinha que foi beijada pelo mar. E se afogou numa palavrinha.

COUTO, Mia. *O beijo da palavrinha*. 2. ed. Alfragide (Portugal): Editorial Caminho, 2008.



Mia Couto (1955-), como é conhecido o escritor Antonio Emílio Leite Couto, nasceu em Moçambique, país em que mora até hoje. É autor de contos, romances e poemas. Seu livro mais conhecido é *Terra sonâmbula*, considerado um dos melhores livros africanos do século XX.



Fonte: Igor Marques, 2020

A partir da apresentação do texto motivador das atividades, depreende-se que o texto não é curto – uma das características do gênero conto – porém, ao ser aliado a linguagem não verbal (apresentada por meio das ilustrações), o texto tornou-se mais convidativo para o aluno, promovendo uma interação entre o texto visual e o aluno, o conteúdo do texto e o aluno.

Segundo Sérgio Costa (2009, p. 22), o gênero conto consiste no ato de narrar, “que se refere à cultura literária ficcional e caracteriza-se pela *mimesis* da ação, através da criação da intriga no domínio do verossímil”. O conto traz em seu bojo características fundamentais, como a presença de um conflito narrado em 1ª ou 3ª pessoa, podendo ter discurso direto ou indireto e uma sequência que inicia a partir de uma situação inicial, gerando complicação, outras ações e desfechos que envolvem personagens principais e secundários, encontrados através de palavras/expressões que situam o espaço e a passagem do tempo. O gênero carrega a linguagem conotativa, ou seja, a linguagem figurada, subjetiva, que permite as múltiplas formas de interpretação e criação de cenas, a fim de entreter, divertir, emocionar e fazer o leitor refletir sobre questões sociais.

Ressalta-se, que o gênero conto é muito comum dentro dos ambientes escolares, tornando-o rotineiramente acessível aos alunos, ao contrário de outros gêneros que não são considerados curriculares e não são abarcados no planejamento anual.

Se constitui em gêneros que a escola constrói (protocolos, pautas...) para o ensino da linguagem oral, escrita e da leitura, quando da intervenção do professor em alguma atividade pedagógica. Ou seja, os meios usados como mediação entre professor, aluno e conteúdo e que facilitariam a apropriação dos gêneros sociais pelos alunos, em situações didáticas ocorridas em instituição escolar. Entre esses meios, podemos citar as palavras do professor, o que ele faz (escrever no quadro, mostrar objetos...) o que ele pergunta, suas sugestões orais e/ou escritas, as reformulações e esclarecimentos frente a uma tarefa mal compreendida etc. O segundo (GÊNERO II) se refere a gêneros que são ensinados na escola, transpostos da cultura social para o currículo, com objetivos didáticos, como *objetos de ensino*. Em outras palavras, seriam os gêneros sociais (*não escolares*) – textos “autênticos” que circulam fora da escola –, produzidos em contextos sociais reais: nos meios de comunicação, nos espetáculos, no comércio, etc. [...] que entram na escola numa

transposição curricular e se transformam em objetos didáticos de ensino/aprendizado (COSTA, 2009, p. 22).

Após uma breve explanação sobre o texto motivador, apresenta-se as atividades:

a) Questões de exploração do texto

A partir da leitura do texto, doze questões foram sugeridas pelo livro didático, com o objetivo de estudar mais a fundo o dito e não dito em *O beijo da palavrinha*, de Mia Couto, como pode-se analisar abaixo:

Figura 5: Questões de exploração do texto motivador

Exploração do texto * Não escreva no livro!

1. No conto lido, há uma sequência de fatos que envolvem alguns personagens. Levando em conta o que você entendeu, qual é o assunto do conto?
2. No caderno, associe cada parte do conto a uma das afirmações a seguir, numeradas de I a IV.
 - a) Situação inicial: a apresentação dos personagens.
 - b) Complicação: o fato que muda a situação inicial.
 - c) Ações dos personagens e suas consequências.
 - d) Desfecho.
 - I. A menina adoece gravemente.
 - II. A menina compreende o sentido da palavra **mar**.
 - III. Maria Poeirinha vive com sua família em uma aldeia.
 - IV. O irmão de Poeirinha mostra à irmã como é o mar.
3. A história tem, dentre os personagens, a menina Maria Poeirinha.
 - a) Ela pode ser considerada a personagem principal ou uma personagem secundária? Explique sua resposta.
 - b) Como a menina é caracterizada?
 - c) Que relação se pode estabelecer entre o nome dado à menina e a condição dela no ambiente em que vive?
4. Ao contar uma história, o narrador situa a narrativa em algum lugar do espaço e do tempo.
 - a) Como é caracterizado o local em que vivem os personagens?
 - b) De que modo o narrador enfatiza esse isolamento entre a aldeia e o resto do mundo? Explique sua resposta com elementos do texto.
 - c) De acordo com o contexto do conto, como você imagina o ambiente em que os personagens vivem?
 - d) Como é caracterizado o tempo?
5. No conto, Tio Jaime Litorânio chega e, com ele, opõem-se dois mundos. Releia.

Que a ele o mar lhe havia aberto a porta para o infinito. Podia continuar pobre mas havia, do outro lado do horizonte, uma luz que fazia a espera valer a pena. Deste lado do mundo, faltava essa luz que nasce não do Sol mas das águas profundas.

Para Tio Jaime, o que era **este lado do mundo**? E o que era o **outro lado do horizonte**?
6. De acordo com o contexto do conto e com seus conhecimentos, que sentimentos e significados o personagem atribui ao mar?
7. O conflito, em um conto, tem relação com um obstáculo que o personagem principal precisa enfrentar, podendo superá-lo ou não.
 - a) Em "O beijo da palavrinha", qual é o conflito?
 - b) Qual é a palavra ou expressão que dá início ao conflito nesse conto?
 - c) O que foi sugerido para resolver o conflito? E de quem foi a ideia?
 - d) A sugestão foi colocada em prática? Por quê?

CS Escaneado com CamScanner

96 Unidade 3

Fonte: Igor Marques, 2020

Figura 6: Questões de exploração do texto motivador (cont.)

8. A partir da terceira parte do conto, o irmão de Maria Poeirinha dispõe-se a mostrar o mar para ela. Como reagem os pais, o Tio e Poeirinha diante da iniciativa do menino?
9. No início da história, o irmão da menina é considerado “desprovido de juízo”. Essa visão que a família tem dele se confirma no desenvolvimento da narrativa? Por quê?
10. No caderno, indique qual ou quais das afirmações a seguir completam o sentido desta frase: Ao conduzir Poeirinha na leitura da palavra **mar**, o irmão:
- faz a menina sentir a emoção de conhecer o mar pela fantasia associada à palavra.
 - ensina-lhe como se escreve essa palavra porque era o que ela desejava.
 - constrói o sentido do que era o mar por meio da imaginação e da invenção.
 - torna o mar algo concreto por meio de imagens e do afeto pela irmã.
11. Poeirinha e sua família vivem em um ambiente de carência e desamparo, porém existe entre eles amor e solidariedade, além da esperança que não os deixa desanimar perante as dificuldades. De que modo os personagens relacionados a seguir expressam solidariedade e ajuda à menina doente?
- A mãe.
 - O Tio.
 - O irmão.
12. Releia o desfecho do conto.
- Ainda hoje, tantos anos passados, Zeca Zonzo, apontando o rosto da sua irmãzinha na fotografia, clama e reclama.
- Eis minha mana Poeirinha que foi beijada pelo mar. E se afogou numa palavrinha.
- Como você entende o final dessa narrativa?

Fonte: Igor Marques, 2020

A partir da apresentação das primeiras questões, pode-se afirmar a valorização na reflexão do aluno diante do texto, não somente o conteúdo pelo conteúdo, mas a importância de o conteúdo ter sentido para o discente, destacado em algumas questões através de frases, como “levando em consideração o que você aprendeu” (questão 1); “de acordo com o contexto do conto e com seus conhecimentos” (questão 6); “como você entende o final dessa narrativa?” (Questão 12).

Compartilhando deste mesmo encadeamento de ideias, Travaglia (1996) nos afirma que:

Nessa concepção o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre interlocutor (ouvinte/leitor). A linguagem é, pois, um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentidos entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio histórico e ideológico (TRAVAGLIA, 1996. p. 23.)

É notório o incentivo à reflexão, à interpretação, à produção criativa, à valorização do ponto de vista do aluno, associando à terceira concepção de linguagem, que por sua vez, expressa a linguagem como interação, através de estímulos reflexivos. Mas, ao discorrer sobre as outras questões, analisa-se sobre ferramentas de leitura e identificação de conteúdos explícitos e implícitos no texto, como em “como a menina é caracterizada?” (Questão 3); “como é caracterizado o tempo?” (Questão 4); “[...] o que era este lado do mundo? E o que era o outro lado do horizonte?” (Questão 5); “o que foi sugerido para resolver o conflito? E de quem foi a ideia?” (Questão 7); “como reagem os pais, o Tio e Poeirinha diante da iniciativa do menino?” (Questão 8); “de que modo os personagens relacionados a seguir expressam solidariedade e ajuda à menina doente?” (Questão 11).

b) Questões de recursos expressivos

Ainda sobre o mesmo texto motivador apresentado neste capítulo, outras questões foram abordadas com o objetivo de ampliar o desenvolvimento cognitivo do aluno. Nesta seção, serão apresentadas as questões de recurso expressivo, encontradas na Unidade 3, posterior as questões de exploração do texto (apresentadas na seção anterior).

Figura 7: Questões de recursos expressivos

Recursos expressivos

No conto que você leu, existem recursos que contribuem para a construção do texto e para o emprego variado da linguagem figurada. Ao fazer as atividades seguintes, procure analisar como Mia Couto, o autor do conto, usou esses recursos para que você possa empregá-los também nos textos que vai elaborar.

Para lembrar
O foco narrativo indica quem conta a história, que pode ser narrada em 1ª ou 3ª pessoa.

- Em relação ao foco narrativo utilizado, responda:
 - O conto foi narrado em 1ª ou em 3ª pessoa?
 - Em algum momento, o narrador participa da história, inserindo algum comentário? Se sim, em que momento?
- No texto, há a presença de discurso direto e discurso indireto. Releia e compare.

— Todos pensaram que ele iria desenhar o oceano. → discurso indireto

— Vocês não entendem? — respondia ele. → discurso direto

 - Nesses trechos, quais verbos são empregados para introduzir as falas do personagem?
 - Agora, releia este trecho de diálogo extraído do conto.

— Experimente outra vez, mana. Com toda a atenção. Agora, já está sentindo?

— Sim. O meu dedo já está a espreitar.

— E que letra é?

E sorriram os dois, perante o espanto dos presentes. [...]

Nesse fragmento, não existem verbos para introduzir as falas. Como você explica essa ausência de verbos?

CS Escaneado con CamScanner

Unidade 3 97

Fonte: Igor Marques, 2020

c) Releia agora este trecho, em que foi utilizado o discurso indireto, construído de outra forma.
O Tio não teve dúvida: teriam que a levar à costa.
Que verbo pode substituir os dois-pontos, mas que não seja o verbo **dizer** nem o verbo **falar**?
No caderno, proponha outros modos de dizer essa frase.

Verbos que introduzem falas são chamados de **verbos de elocução** ou **verbos de dizer**. Existem diferentes verbos de elocução e eles devem ser usados de acordo com o contexto da situação. Por exemplo, existe diferença entre dizer, falar (ato simples de fala) e declarar, afirmar algo com mais intensidade, comentar, observar, aconselhar, murmurar, etc.
Em seus textos, procure adequar o uso desses verbos à intenção de quem fala.

3. Encontre, no texto, palavras e expressões que indicam sequência de tempo e registre-as no caderno. Depois, responda: Por que elas são importantes em um texto ficcional narrativo?

Palavras e expressões como **era uma vez**, **então**, **depois**, **em seguida**, **enfim**, **por fim**, etc. são chamadas de **articuladores textuais** e têm a função de ordenar uma sequência narrativa.

4. Ao desenhar a palavra **mar** para Poeirinha, o irmão utiliza diferentes elementos.
a) Explique o que ele utilizou para representar cada uma das letras que compõem a palavra.
b) Quais elementos você utilizaria para explicar a palavra **mar**? Explique por que o escolheu.

5. Nos dois trechos seguintes, o autor utiliza expressões em linguagem figurada. Procure reconhecê-las e explique com que sentido foram empregadas no conto.

I. Um certo dia, chegou à aldeia o Tio Jaime Litorânio, que achou grave que os seus familiares nunca tivessem conhecido os azuis do mar.

II. Todos pensaram que ele iria desenhar o oceano. Que iria azular o papel e no meio da cor iria pintar uns peixes.

Para lembrar
Sentido próprio ou denotativo é o sentido comum da palavra.
Sentido figurado ou conotativo é um novo sentido que as palavras ou expressões adquirem em determinadas situações de uso.

6. No conto, há várias referências ao mar, incluindo elementos que dele fazem parte. Quais são as palavras e expressões associadas a ele? E qual é a função do uso dessas palavras e expressões?

Para lembrar

Conto	
Intenções principais	Entretêr, divertir, emocionar o leitor e fazê-lo refletir sobre alguma questão.
Organização	Sequência: situação inicial, complicação, outras ações, desfecho.
	Personagens: principal e secundários.
	Presença de um conflito.
	Narrado em 1ª ou em 3ª pessoa.
Linguagem	Pode conter discurso direto e indireto.
	Uso de palavras e expressões que indicam espaço e passagem do tempo.
	Adequada aos personagens e aos leitores. Linguagem figurada.

CS Escaneado con CamScanner
98 Unidade 3

Figura 8: Questões de recursos expressivos (cont.)

Fonte: Igor Marques, 2020

Nestas questões, pode-se depreender que há valorização das ferramentas linguísticas como forma de expressão, instigando os alunos a investigarem o porquê de cada utilização de palavras no texto. Para a realização dessas questões, é de suma importância, que os alunos tenham noções dos conteúdos de foco narrativo, discurso direto e indireto, verbos e suas classificações – inclusive dos tempos verbais, além de ter atenção para a conotação, ou seja, diante das expressões de linguagem figurada, como pode-se ver em “o conto foi narrado em 1ª ou em 3ª pessoa?” (Questão 1); “[...] quais verbos são empregados para introduzir as falas dos personagens?” (Questão 2); “encontre, no texto, palavras e expressões que indicam sequência de tempo e registre-as no caderno” (Questão 3); “[...] o autor utiliza expressões em linguagem figurada. Procure reconhecê-las e explique com

que sentido foram empregadas no conto” (Questão 5); “no conto, há várias referências ao mar, incluindo elementos que dele fazem parte. Quais são essas palavras e expressões associadas a ele? E qual é a função do uso dessas palavras e expressões?” (Questão 6).

Ao analisar essas questões, pode-se afirmar que a segunda concepção de linguagem é recorrente, principalmente no que tange o enfoque em classificação, conceituação e identificação de informações.

c) Questões intertextuais

Entender a intertextualidade como um diálogo entre textos é um pontapé inicial para esta seção. Relacionar, correlacionar, referenciar, emprestar e influenciar, são ações ligadas estreitamente a intertextualidade. Nota-se que, através do intertexto, os escritos carregam redes de influências, sejam por meio de seus autores ou pelo teor do conteúdo. Nesta atividade não poderia ser diferente, como podemos ver a seguir:

Figura 9: Questões de intertextualidade .

Diálogo entre textos Não escreva no livro!

Era uma vez...

Vimos que um texto pode estabelecer relação com outro texto, fazer referência a ele por meio da retomada do assunto, do nome de um personagem, da referência a um lugar, por exemplo. Para reconhecer essa interação entre textos (verbais e não verbais), é preciso partilhar conhecimentos que vamos adquirindo ao longo da vida. A ela damos o nome de **intertextualidade**, justamente porque é uma relação **entre textos**.

Releia estes trechos do conto lido e veja como isso acontece.

Era uma vez uma menina que nunca vira o mar. Chamava-se Maria Poeirinha. Ela e a sua família eram pobres, viviam numa aldeia tão interior que acreditavam que o rio que ali passava não tinha nem fim nem foz. [...] Na miséria em que viviam, nada destoava. Até Poeirinha tinha sonhos pequenos, mais de areia do que castelos.

Às vezes sonhava que ela se convertia em rio e seguia com passo lento, como a princesa de um distante livro, arrastando um manto feito de remoinhos, remendos e retalhos. [...]

1. Com que assunto, personagem ou lugar o narrador estabelece a intertextualidade?
2. Quais elementos presentes no conto “O beijo da palavrinha” indicam a ocorrência da intertextualidade com a resposta que você deu na atividade anterior?
3. O que você entende por “sonhos mais de areia do que de castelos”?
4. Leia este trecho de um conto de fadas que narra o momento em que a personagem Cinderela começa a chorar por não ter como ir ao baile oferecido pelo rei, e sua fada madrinha aparece.

[...]

A madrinha, que era fada, disse a ela: “Você gostaria muito de ir ao baile, não é?”

“Ai de mim, como gostaria”, disse Cinderela, suspirando fundo.

“Pois bem, se prometer ser uma boa menina eu a farei ir ao baile.”

[...]

[...] Bastou que a madrinha a tocasse com sua varinha, e no mesmo instante suas roupas foram transformadas em trajes de brocado de ouro e prata incrustados de pedrarias. [...]

FERRAULT; GRIMM; ANDERSEN et al; TATAR, Maria (Org.). *Contos de fadas*: edição bolso de luxo. Rio de Janeiro: Zahar, 2010. p. 22 e 24.

Com que momento do conto lido, descrito pelo narrador, este trecho se relaciona?

5. Agora, releia este trecho de “O beijo da palavrinha”.

[...] seguia com passo lento, como a princesa de um distante livro, arrastando um manto feito de remoinhos, remendos e retalhos.

- a) Pelo que você conhece de contos de fadas, como seria o manto de uma princesa?
- b) Em sua opinião, por que o manto de Poeirinha é feito de retalhos e remendos?

CS Escaneado com CamScanner

Unidade 3 99

Fonte: Igor Marques, 2020

A partir da análise destas questões, pode-se afirmar a relação entre textos, outrora distintos, agora elucidado através do diálogo entre o texto “O beijo da palavrinha” e as referências que ele carrega, como ilustrado no fragmento “Era uma vez uma menina que nunca vira o mar. Chama-se **Maria Poeirinha**”. O autor estaria fazendo uma referência aos contos de Grimm, Perrault e Andersen? Maria Poeirinha seria a Gata Borralheira de Mia Couto? Outras questões poderiam ser levantadas a partir deste fragmento.

Outra passagem do texto poderia ser apresentada para ilustrar a intertextualidade, como em “Às vezes sonhava que ela se convertia em rio e seguia com passo lento, **como a princesa de um distante livro**, arrastando um manto feito de redemoinhos, remendos e retalhos” (COUTO apud DELMATO, 2018, p.93). A frase destacada afirma, com precisão, a intertextualidade, ao referenciar sua inspiração para a narração sobre Maria Poeirinha.

Logo mais, na apresentação das questões, é instigado ao aluno refletir sobre a conexão entre os textos “O beijo da palavrinha e Cinderela”, ambos são contos que proporcionam olhares sobre a sociedade.

Depois que terminava seu trabalho, Cinderela se metia num canto junto à lareira e se sentava no meio das cinzas. Por isso, todos passaram a chamá-la de Gata Borralheira [...] bastou que a madrinha tocasse com sua varinha, e no mesmo instante suas roupas foram transformadas em trajes de brocado de ouro e prata incrustados de pedrarias (PERRAULT, 2010, p. 23-24).

Nesta seção, questões que valorizem a reflexão, visitação e releitura de outras obras são fundamentais, como “com que assunto, personagem ou lugar o narrador estabelece a intertextualidade?” (Questão 1); “quais elementos presentes no conto *O beijo da palavrinha* indicam a ocorrência da intertextualidade com a resposta que você deu na atividade anterior?” (Questão 2); “leia este trecho de um conto de fadas...” (questão 4); “Agora, releia este trecho de *O beijo da palavrinha*” (Questão 5).

Sendo assim, percebe-se a presença de questões que despertam criatividade e incentivam a pesquisa de textos, proporcionando diálogo aos alunos, em especial, dos alunos com outras obras além das obras propostas pela atividade.

d) Questões de produção textual e auto avaliação

Nesta última etapa de apresentação das atividades da Unidade 3 do livro didático, será explanada sobre as questões de produção escrita, primordialmente à tipologia textual narrativa. Por fim, será estabelecido um momento de auto avaliação e reescrita, a partir da mediação do professor.

As questões são organizadas entre tópicos que orientam o aluno e direcionam ao resultado desta atividade, como pode-se ver a seguir:

Produção escrita

✖ Não escreva no livro!

Recontar uma narrativa

Contar histórias faz parte da vida do ser humano desde sempre. Você gosta de ler e de ouvir histórias? Leia esta tira, que fala do significado das histórias em nossa vida.

"OS CIENTISTAS DIZEM QUE SOMOS FEITOS DE ÁTOMOS"...



..."MAS UM PASSARINHO ME DIZ"...



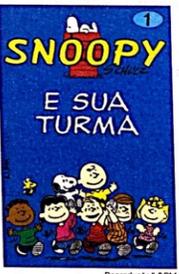
..."QUE SOMOS FEITOS DE HISTÓRIAS"...



BECK, Alexandre. Tiras de Armandinho. Disponível em: <<http://fotografia.folha.uol.com.br/galerias/27431-tiras-de-armandinho#foto-573404>>. Acesso em: 28 jun. 2018.

Você concorda com o que diz o personagem Armandinho? Que tal também contar uma história? A partir de uma HQ de que você goste, ou de um trecho dela, elabore um texto com suas palavras, porém mantendo a narrativa original. O objetivo é que seu texto seja lido por alguém que não conheça o personagem e/ou para quem você quer recomendar a leitura. Você pode entregar sua história para alguém da família ou algum amigo; pode também, com a orientação do professor, publicá-la no blogue da turma ou então no Almanaque que será produzido no fim do ano. Veja alguns exemplos de HQs.






Antes de começar

1. Releia com atenção a HQ ou o trecho que escolheu e observe a sequência narrativa e as ações dos personagens.
2. Defina quem será o leitor da sua história e escolha a variedade linguística mais adequada para compor seu texto.
3. Não se esqueça de organizar a narrativa, que deverá ter começo, meio e fim.


Escaneado com CamScanner

100
Unidade 3

Figura 10: Questões de produção textual e auto avaliação

Fonte: Igor Marques, 2020

planejando o texto

1. Estabeleça a sequência: o que acontece primeiro, as situações que vêm em seguida, a complicação e o desfecho. Você pode, por exemplo, agrupar alguns quadros da HQ que tratam da mesma situação para criar os parágrafos de seu texto.
2. Organize a sequência, empregando palavras e expressões que marquem tempo ou lugar, se for necessário para sua história, ou a continuidade da história, como **um dia, certa vez, depois disso, nesse momento**, etc.
3. Verifique qual é o obstáculo (o conflito) a ser superado; ele precisa estar presente em seu texto.
4. Crie diálogos entre os personagens, tanto em discurso direto como indireto, empregando os sinais gráficos e os verbos de elocução para introduzir as falas.
5. Utilize linguagem adequada aos personagens, levando em conta a idade deles e a situação que está sendo narrada.
6. Lembre-se de usar os verbos no passado para os fatos ocorridos. Se, no papel de narrador, você quiser incluir comentários, empregue o presente.

.....

Dicas:

- Adote o ponto de vista de um narrador em 3ª pessoa.
- Se necessário, use sinônimos ou outras palavras para retomar o que já foi dito.
- Dê um título à sua produção e assine como autor.

.....

Autoavaliação e reescrita

1. Após elaborar o texto, avalie sua produção:
 - A narrativa está estruturada em início, meio e fim? Possui um conflito?
 - A linguagem está adequada aos personagens?
 - Os discursos direto e indireto foram usados adequadamente, com variação dos verbos de elocução?
 - As palavras foram escritas corretamente?
 - A pontuação pode ajudar os leitores a compreender o sentido e a intenção do que está escrito?
2. Entregue seu texto para o professor, para que ele possa corrigi-lo e orientá-lo a fazer as correções necessárias.
3. Em uma folha separada, reescreva sua narrativa, corrigindo eventuais falhas, para ser a versão final.
4. Entregue sua produção para quem escolheu como destinatário. Se quiser, acrescente uma ilustração e aplique-a junto ao texto.

CS Escaneado com CamScanner

Unidade 3 101

Figura 11: Questões de produção textual e auto avaliação (cont.)

Fonte: Igor Marques, 2020

Como apresentado acima, questões de cunho pessoal são eixos disparadores para a construção da atividade final, trazendo gatilhos motivadores, como “você gosta de ler e de ouvir histórias?”, e um diálogo entre o emissor da atividade através da aproximação com o aluno por meio de recursos linguísticos, como verbos no imperativo em “**leia** esta tira”, e pronomes possessivos que inferem inclusão do leitor, em “fala do significado das histórias em **nossa** vida”.

Esta aproximação do leitor torna a leitura mais prazerosa e inclusiva, trazendo o aluno para dentro da atividade e incentivando a realização da produção. O livro didático, neste caso, traz orientações e dicas aos alunos através de subseções: “antes de começar”; “planejando o texto” e “dicas”.

Ao finalizar a produção escrita, o aluno terá oportunidade de se auto avaliar e reescrever sua produção, após orientação do professor em sala de aula. Este momento é de suma importância para a construção crítica do aluno, fazendo-o se observar e elencar pontos positivos e negativos em sua atuação nesta unidade, tendo consciência de onde precisará atentar para aprender mais.

Com base nas observações feitas a partir do livro didático, pode-se perceber as necessidades e dificuldades no ensino e aprendizagem. O auxílio de atividades que promovam a interação entre aluno-professor/aluno-aluno, despertaria sensibilidade em ambas as partes, principalmente no que diz respeito ao aprendizado dos conteúdos abordados em sala de aula, que também poderia ser associado às relações afetivas dos alunos com as obras, incentivando a produções artísticas inspiradas nos textos estudados, mas, além disso, na formação de alunos críticos, sensíveis e criativos.

5.3 Conhecendo o ambiente, sujeitos e aplicação das atividades

A partir das atividades de Leitura 2, apresentadas na Unidade 3: De palavras e imagens faz-se a história, do livro *Português: conexão e uso*, de Delmato e Carvalho (2018), direcionado aos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental 2, inicia-se o processo de adaptação dos comandos das questões para aproximar à realidade dos alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Luzia, localizada na cidade de Benevides/PA. Para isso, faz-se necessário, inicialmente, conhecer o ambiente escolar, os profissionais da educação envolvidos nesta pesquisa, para que a análise da aplicação das atividades possa ser prosseguida.

Benevides é uma cidade histórica, conhecida nacionalmente como o “Berço da Liberdade”, por ter sido o primeiro lugar no Pará e o segundo no Brasil a libertar os escravos. Foi em 30 de março de 1884, que Visconde de Maracaju, presidente da província do Grão-Pará na época, assinou as cartas de alforria dos primeiros

escravos no Pará – quatro anos antes da Lei Áurea ser assinada pela Princesa Isabel.

Além desse fato histórico importantíssimo, Benevides era trajeto da linha troncal da Estrada de Ferro Belém – Bragança, sobrando resquícios desse marco temporal em alguns pontos da cidade, como o antigo Terminal e a estrada aberta pelos trilhos – hoje PA 404.

Todos esses marcos influenciaram na vida da população da cidade, principalmente no que diz respeito aos marcos culturais, que influenciam nos fazeres educacionais.

Segundo Daniel Munduruku (2006), o folclore nos ajuda a respeitar as origens, a manter os pés no chão e na tradição (não no sentido de tradicionalidade – fechado para mudanças), levando-nos a refletir sobre a sociedade, dando-nos sempre a certeza de que não estamos sós.

Desde então, Benevides carrega o dia 30 de março como uma data importante e histórica, difundindo através de manifestações culturais, que são fortemente voltadas à cultura negra e propagadas nas escolas, que, por sua vez, aderem a data em seu calendário escolar, promovendo atividades que atravessam todas as disciplinas à esta temática.

A escola selecionada para esta pesquisa pertence à rede municipal de ensino de Benevides, no estado do Pará, localizada na Avenida Perimetral Sul, no bairro Santo Dummont, zona urbana da cidade. A escola é composta por turmas do Ensino Fundamental 2 (6º ao 9º ano), recebendo aproximadamente 800 alunos, alguns desses alunos moram em zonas rurais, tendo a mais conhecida chamada de Comunidade do Taiassuí.

Para chegar a suas casas, eles precisam pegar uma estrada de chão batido¹ e percorrer no mínimo cinco quilômetros floresta à dentro.

Vale considerar que a escola fica localizada em um perímetro de risco, pois apresenta bares, mercados e uma quadra coberta comunitária em suas redondezas. O consumo de drogas lícitas e ilícitas é alarmante nas proximidades do ambiente escolar, proporcionando convites sedutores aos alunos.

Aos poucos, os professores, a gestão e coordenação pedagógica conseguem ganhar a confiança dos pais, tornando-os Amigos da Escola², fazendo

¹ Estradas sem asfalto, geralmente de piçarra, que ao chover vira lama.

que eles frequentem e acompanhem mais seus filhos nos estudos – ação que foi fundamental diante dos impactos da pandemia de COVID-19.

Levar em consideração todos esses aspectos históricos, sociais e culturais é de extrema importância na adaptação das atividades escolares que objetivam a aproximação dos alunos aos fazeres de ensino e aprendizagem.

Marques e Trusen (2016) afirmam que:

Uma aula expositiva, na qual o aluno apenas visualiza o professor ministrar os conteúdos, reduz o interesse do discente para determinadas disciplinas. Por outro lado, se trouxéssemos o aluno para dentro da aula, dentro do conteúdo, fazendo-o refletir sobre sua cultura, despertando a imaginação para as manifestações folclóricas que presencia e/ou presenciou, isso provocaria um estímulo produtivo nele, tornando-o mais participativo nas aulas e envolvido nos conteúdos ministrados em sala (MARQUES; TRUSEN, 2016, p. 159).

Cientes destas contribuições que as referências culturais poderiam provocar nos alunos, toma-se como referência Martins, Picosque e Guerra (2009), que abordam a arte e cultura como ferramentas fundamentais de auxílio ao ensino e aprendizagem, de modo que desperte o senso crítico e produtivo no aluno, levando-o a encontrar uma identidade pessoal.

São as linguagens da arte que nos fazem vivenciar na vida e na sala de aula a emoção, a sensibilidade, o pensamento, a criação, seja através de nossa própria produção, seja através das obras dos mais diversos autores e artistas (MARTINS; PICOSQUE [*et al*], 2009, p.09).

Logo, no município de Benevides, em especial para esta pesquisa, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Luzia praza a valorização da cultura negra fortemente, tornando a escola um espaço de compartilhamento de experiências, vivências e saberes, transformando as atividades, antes tradicionais, em momentos artísticos plurais, englobando as artes visuais, cênicas e plásticas, resultando em cenas expostas à comunidade escolar.

² Ação da Rede Municipal de Educação, que visa a inserção de pais e responsáveis nas atividades da escola.

Entende-se que as práticas culturais em sala de aula tornam o ambiente escolar em um espaço de experimentações. Logo, segundo Marques e Trusen (2016, p. 158), “trabalhar a cultura em sala de aula vai além de uma atividade dinâmica. É considerar que as manifestações e transformações contínuas de um povo podem contribuir para o ensino de diversas disciplinas”, pois é por meio dessas manifestações culturais que a sensibilidade e a potencialização do pensamento são vivenciadas, encadeando o desenvolvimento de criações e produções.

Sendo assim, pode-se afirmar que é por meio das práticas culturais que há compreensão de mundo, pois as barreiras que compõem a humanidade e a multiculturalidade que ela apresenta, poderão ser rompidas pela compreensão.

Os festejos tradicionais, como festas juninas do nordeste e sudeste e tantas outras manifestações que compõem o vasto repertório do folclore nacional não só imprimem a grandiosidade da diversidade do país, mas também ajudam a compreender a história de pessoas que vieram no Brasil e influenciaram na formação do povo brasileiro, representados pelas danças, jeitos, culinária, literatura, nas curas e rezas e no imaginário da sociedade, a cultura popular que está ligada diretamente às áreas do conhecimento e com a possibilidade de desenvolvimento integral dos estudantes. Essas práticas são instrumentos primordiais de articulação dos três campos conceituais apresentados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais: produção, fruição e reflexão.

Em paralelo a esta contextualização, a fim de analisar a aplicação das atividades, foi necessária a seleção de duas turmas do 6º ano, que tenham o mesmo professor da disciplina de Língua Portuguesa. Sendo assim, foram selecionadas as turmas 601 e 603, ambas do turno da manhã, tendo como regente da disciplina de Língua Portuguesa e Produção Textual a professora Claudiane Oliveira de Alencar.

Para conhecer melhor os sujeitos desta pesquisa, foi preciso aplicar um questionário com a professora regente das disciplinas de Língua Portuguesa e Produção Textual, responsável pelas turmas 601 e 603. Logo em seguida, foi necessário aplicar um questionário com a gestora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Luzia, para que o olhar desta pesquisa fosse mais abrangente.

5.3.1 Conhecendo a professora regente e a adaptação das atividades

A professora regente Claudiane Oliveira de Alencar possui 34 anos, é formada em Licenciatura Plena em Letras, habilitação em Língua Portuguesa, pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), possui especialização em Português e Literatura, e acredita que sua motivação na profissão se dá em fazer parte do desenvolvimento de uma pessoa, das descobertas, acompanhar e estimular o crescimento dos alunos.

Além da experiência com o ensino fundamental, a professora tem experiência com o Ensino de Jovens e Adultos (EJA). Neste caso, além das preocupações em geral relativas ao ensino, tem também a preocupação em trazer para as aulas o contexto do público-alvo, utilizando como exemplos atividades sobre profissões.

A docente possui duas filhas e tenta aplicar vivências de sua profissão em casa, como incentivo à leitura, escrita e a expressão oral.

Em sala de aula, a professora procura recorrer às atividades que valorizam a interação entre os alunos, tornando-os mais ativos e competentes. Busca trabalhos com jornais, para estimular a criticidade, além de promover tertúlias³ literária dialógica, esta vem aproximar os alunos, com suas experiências, além de trabalhar com a oralidade, embasando-se em Flecha (1997, p. 50), que afirma que “a leitura não vem da autoridade do professor ou do currículo, mas sim de sentimentos humanos muito intensos. Não era para ser individualmente estudada, mas, sim, coletivamente compartilhada”.

Além dessas ações, a professora acredita que a afetividade pode ser uma motivação para os alunos buscarem maior interesse pelo entendimento e desenvolvimento da aprendizagem dos conteúdos da disciplina, ocupando um lugar especial, usada tanto para o crescimento pessoal dos alunos como também para o da docente. Por meio da afetividade, a relação entre os alunos e a docente se estreitam, e a frequência dos alunos aumenta, logo, tornando um fator importante e indispensável.

Quando o assunto permeia as práticas artísticas e culturais em sala de aula, a docente nos explica que a arte consegue se expandir para inúmeras

³ “A **Tertúlia Literária** é uma prática de leitura dialógica que consiste em um encontro ao redor da literatura, no qual os participantes leem e debatem, de forma compartilhada, obras clássicas da literatura universal” (SOLER, 2001).

possibilidades, como para o ensino da Língua Portuguesa, por exemplo, ela vem contribuir para o despertar dos alunos em relação a leitura, através da busca por conhecimentos relacionados a arte, seja dança, cinema, pintura, fotografia e afins. A arte também é linguagem, por isso nas atividades de Língua Portuguesa, elas ocupam um lugar muito importante, explorando a linguagem visual, escrita e oral em sala de aula.

A partir do início da pandemia de COVID-19, novas adaptações foram necessárias, principalmente no que diz respeito às relações afetivas e aplicações de atividades artísticas. O distanciamento social implicou em grandes impactos na construção das relações interpessoais, porque a falta de conectividade, falta de contato presencial, localidade geográfica foram fatores negativos na criação de bloqueios sociais. Contudo, a arte e a afetividade foram recursos fundamentais para amenizar os impactos provocados pela pandemia.

Atividades precisaram ser readaptadas de acordo com a realidade dos alunos, algumas precisaram ser impressas na escola e levadas até aos alunos que vivem na zona rural da cidade, porque eles não possuem conexão com internet. Uma força tarefa foi criada, para que a maioria dos alunos pudessem ter acesso aos conteúdos das matérias escolas. Porém, em comparação as atividades do ano de 2019, é um retorno considerável negativo, mas, devido aos grandes impactos da pandemia na educação, considera-se que qualquer ferramenta que amenize as desigualdades seja positiva.

Pode-se ver a culminância de algumas atividades realizadas no ano de 2019 a seguir:

A partir das ilustrações apresentadas anteriormente, pode-se afirmar que a adaptação das atividades é uma constância na sala de aula. Tendo como texto motivador o conto de Mia Couto, *O beijo da palavrinha*, e a partir dele, outros olhares serem descobertos, valorizando a criatividade dos alunos, aproximando o texto de sua realidade, de suas vivências, de suas crenças, de seus costumes, de seu folclore, de suas limitações.

Na sala de aula, após a leitura do texto motivador, questões foram levantadas pelos alunos, como “professora, se a palavrinha tem um conto, porque nós não podemos ter um?”, mostrando o desejo dos alunos em criarem o seu próprio “era uma vez...”.

Nas atividades, foram instigadas a leitura integral do texto, resolução das questões relacionadas ao texto e, posteriormente, a produção textual através de releituras e criações de cenas que envolvam a todos os alunos da sala, independentemente de ser portador de deficiência ou não. Como podemos ver no registro a seguir, um aluno da turma 603, portador de *Síndrome de Down*, realizando sua exposição com o auxílio de sua Assistente Técnica Educacional (ATE):

A partir disso, pode-se depreender que as atividades adaptadas têm alcance maior do que sua aplicação tradicional, em especial, quando utilizado a arte como recurso didático, transformando a sala de aula em uma sala-palco, onde o aluno é o artista criador de cenas a partir do seu próprio ponto de vista sobre o texto lido, incentivando não somente a produção escrita, mas a produção de expressão corporal e oral.

5.3.2 Conhecendo a gestão escolar

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Luzia é uma referência na cidade de Benevides/PA, devido ser a maior escola da rede municipal e incentivar as manifestações culturais no ambiente educacional.

No ano de 2019 e 2020, a escola teve como gestora a professora Francinete de Jesus Ferreira, de 43 anos, que possui formação no Magistério, pela Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Lameira Bittencourt, curso Técnico em Contabilidade, pela Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Prof.^a Ana Teles e Licenciatura Plena em Letras, habilitação em Língua Portuguesa, pela Universidade da Amazônia (UNAMA), local que também realizou sua especialização em Gestão Escolar.

A gestora carrega consigo 26 anos de profissão, dentre eles, 21 anos atuando na Rede Estadual de Educação do Pará como professora do Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A professora carrega em seu currículo um vasto histórico de atuação na gestão escolar, passando por gestões municipais e estaduais das redes de ensino, mas acreditando que o papel fundamental de sua vida é a função de lecionar, porque crê que nasceu com este dom, de estar mergulhada na educação, de ser

apaixonada pela profissão, levando isso para dentro de sua casa, que, por consequência, ajuda na criação de seus dois filhos, através de exemplos vividos dentro da escola, de mostrar o diferencial, de seguir o correto, da importância de estudar, de não seguir caminhos mais fáceis que levem a complicações futuras, sempre orientando-os a pensar num futuro e olhar a educação como uma conquista.

Ela considera sua gestão colaborativa, porque procura trazer os funcionários para construírem os planos de ações com todos os funcionários da gestão, valorizando a comunidade escolar, que participa efetivamente das decisões e ações da instituição, auxiliando e ampliando a visão da equipe gestora, criando uma relação de cooperação e responsabilidade mútua. Isso tem aproximado os pais das atividades escolares e acompanhamento da educação dos seus filhos.

Em especial, na sua gestão, a arte e a afetividade ocupam espaços importantíssimos, dentro e fora de sala de aula, em horários normais ou contra turnos, de forma interdisciplinar. Cada professor tem liberdade de incentivar a produção cultural em suas aulas, respeitando, primordialmente, o *feedback* de todos os sujeitos que compõem a comunidade escola, sejam técnicos, professores, alunos, pais/responsáveis e demais funcionários, porque é muito importante para ajustar falhas e melhorar o alcance das atividades. Aliás, os alunos fazem parte da comunidade escolar, sem eles não haveria a instituição escola.

Escutar o retorno dos professores vai além de qualquer espaço de escuta, é um olhar mais técnico, mais assertivo, a partir dele podemos ajustar situações e evitar possíveis falhas, além de trazer a comunidade escolar como um todo é fundamental, principalmente para evitar situações como: evasão escolar, acompanhamento educacional, diálogo sobre desenvolvimento dos alunos etc., criando relações de afetividade, que são culminadas desde a chegada dos professores na escola até sua saída, envolvendo a todos, sejam alunos, técnicos, merendeiras, porteiros e equipe gestora. A conversa, confraternização, momentos de intervalo, reuniões pedagógicas, tudo criado para aproximar todos os funcionários e alunos.

Quando se trata de arte na escola, pode-se depreender que a partir da visão da gestão escolar a arte é indispensável, pois prioriza atividades escolares que envolvem a arte, porque por meio da arte pode-se construir um espaço mais criativo e harmonioso, mais colorido e bonito, valorizando a cultura de cada pessoa como

um ato de responsabilidade social, pois não basta respeitar, deve-se abrir para conhecer as crenças e costumes dos alunos, que trazem grandes informações culturais, que variam de faixa etária, de localidade que vivem e de experiências que já passaram.

Diante da pandemia de COVID-19, algumas ações foram criadas com a finalidade de reduzir os impactos provocados pelo Corona vírus, como visitas domiciliares de professores e técnicos aos alunos, produção e impressão de materiais didáticos que eram entregues aos alunos, encontros pelas plataformas digitais, auto avaliação através de relatórios de atuação dos professores, porém, ao comparar com os resultados obtidos no ano de 2019, a gestora afirma que os resultados positivos são mínimos.

Os grandes desafios são contínuos. Contudo, espera-se que a retomada do ensino presencial seja a partir de avaliações profundas dos impactos provocados pela pandemia, pensando prioritariamente na readaptação dos alunos ao ambiente escolar, priorizando um retorno mais humanizado, com acompanhamento psicológico para a comunidade escolar, alcançando todos os sujeitos pertencentes à instituição escolar. A escola precisa estar preparada para receber os alunos que passaram por situações traumáticas durante a pandemia, além de lidar com as mazelas enraizadas no ensino brasileiro, como a distorção série/idade, a discrepância do ensino, pois existem alunos que tiveram acesso às Tecnologias da Informação e Comunicação - TICs e outros, principalmente os que residem em zona rural, que não tiveram acesso a nenhuma ferramenta tecnológica de ensino. Ressalta-se que, a equipe docente e técnica precisará passar por treinamento e formação para lidar com situações como estas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho é considerado o princípio de diálogos iniciados a partir de olhares sobre as artes, sobre a afetividade, sobre como elas podem auxiliar nos processos de ensino e aprendizagem, porque ensinar e aprender são ações que fazem parte da vida de todo e qualquer ser humano, que criam, de maneira natural, regras e costumes que são repassados de geração em geração, de pai para filho que, além de ensinar automaticamente, têm o desejo de estudar mais, a fim de repassar diferentes tipos de conhecimentos, por exemplo, o científico.

Conviver, relacionar-se e aprender também acontecem de forma natural, pois se alguém ensina, certamente, alguém aprende. No entanto, o cerne da questão está em: Quem ensina? Como ensina? Quem aprende? Como aprende?

Isto posto, percebemos a real importância que as principais instituições possuem em nossas vidas. Tanto a família, como a escola trabalham em prol de um mesmo objetivo: educar o ser humano. Por isso, faz-se necessário continuar as discussões sobre as funções de cada uma delas, para que a própria criança esteja ciente disso, e assim saiba cumprir o papel que lhe cabe frente a sociedade.

Por que agregar família e escola no processo de ensino e aprendizagem? Ambas já não fazem o seu papel, separadamente?

Em tempo de pandemia, essa relação é necessária para que haja a continuação do processo de ensino e aprendizagem, a fim de que os impactos do novo coronavírus sejam amenizados na área da educação.

É simples, ter a frequente participação da família na escola, é aumentar as possibilidades de triunfo, é abrir caminhos para novos aprendizados, alargando oportunidades de um maior envolvimento no processo de ensino-aprendizagem de seu próprio filho.

Precisa-se quebrar este paradigma de que família e escola devem desempenhar funções totalmente diferentes, tomando pra si somente a sua responsabilidade, sem se importar com a parceria entre estas, a fim de lutar por objetivos em comum. É óbvio que esta é a idealização de qualquer gestor, professor, qualquer profissional da área; e, para tanto, estas proposições não constituem-se em tarefas rápidas, mas lentas e processuais.

Algumas ferramentas são construídas para que o processo de

aprendizagem possa ser mais prazeroso, como quadras de esporte, salas de recreação, espaços criativos, rodas de debates, entre outros. Certamente, estes são instrumentos muito importantes para a colaboração do processo de ensino; no entanto, são de ajuda maior para a estrutura física do espaço escolar, e não para um significativo desenvolvimento quando falamos de crescimento qualitativo.

Faz-se necessário uma busca maior por soluções quanto às problemáticas internas com relação aos participantes diretos da vida do educando. É por esta razão que os principais sujeitos aqui citados não podem caminhar separadamente, e o gestor é parte fundamental neste processo; visto que é este quem articula as ações internas da escola, a fim de que a família também se sinta responsável pela ação conjunta.

Estimular esta cultura de trabalho coletivo, certamente só tem a contribuir significativamente para bons resultados. Pois uma boa comunicação escolar é fator primordial para o crescimento de ambas as partes. Pais que possuem esta ciência de que a escola é uma forte aliada, e que não se eximem de suas responsabilidades, mas sim as complementa, são parceiros neste árduo processo de educar.

Com isso, são notórios os impactos positivos não só na vida do estudante, como também serve para dar vida ao cotidiano escolar; ficando mais simples identificar as reais deficiências de aprendizagem, para assim tomar medidas cabíveis no aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem.

Comumente, os pais que mais frequentam a escola, participam de eventos comemorativos, são presentes em reuniões e plantões pedagógicos, frequentes no acompanhamento das atividades feitas em sala, em sua própria casa, possuem sem dúvida, crianças com um melhor desenvolvimento cognitivo e intelectual, garantindo, desta forma, um caminho de sucesso na aprendizagem.

Obviamente que a escola precisa orientar bem os pais, quanto aos direitos e deveres, que, por sua vez, devem estar bem definidos, para que a intervenção de uma na outra respeite os limites e, simultaneamente, corroborem uma com a outra para fins comuns. Diante do exposto, fica clara a diferença entre alunos que possuem um bom acompanhamento dos pais, e daqueles que não possuem. É visível a dificuldade dos discentes que não têm esta parceria da família, em suas notas, em seu comportamento, em suas relações interpessoais e etc.

É necessário deixar bem claro que escola não é somente transmissora de conhecimentos, mas uma instituição ativa no processo de formação integral do ser humano. Desta forma, família e escola devem andar juntas no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem, pois somente o seio familiar, ou apenas a escola, não são capazes de garantir ao ser humano em sua totalidade, todo o conhecimento necessário para estar apto a participar de uma sociedade que a cada dia fica mais complexa.

Contudo, reafirma-se a importância do abraço, em ambos os sentidos, seja de maneira que instigue o desenvolvimento afetivo e agarre práticas educativas que valorizem a utilização das artes como gerador motivacional de aprendizagem, provocando outros desdobramentos desta pesquisa, que atravessa as linhas de atuação do professor, do gestor escolar, dos alunos e, não menos importante, do pesquisador.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fernando José; FONSECA JÚNIOR; MORAES, Fernando. **Educação e informática: os computadores na escola**. São Paulo: Cortez, 2000.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 2000.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

ANTUNES, Celso. **A linguagem do afeto: como ensinar virtudes e transmitir valores**. Campinas: Papirus, 2002.

ARIÈS, P. **História social da infância e da família**. D. Flaksman (Trad.). Rio de Janeiro: LCT, 1978.

AYOUB, E. Reflexões sobre a educação física na educação infantil. **Rev. Paulista de Educação Física**. São Paulo. v 20, n.4, p.53-60, 2001. Disponível em: <<http://citrus.uspnet.usp.br/eef/uploads/arquivo/v15%20supl4%20artigo6.pdf>>. Acesso em: 21 abril 2019.

BAHKTIN, Mikhail Mikhailovitch. O discurso de outrem. *In: Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. 14 ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, M. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. 6ª. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOWLBY, J. **Apego: A natureza do vínculo**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é folclore**. 13ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 2004.

BRASIL, ministério da educação. **Parecer CNE/CEB Revisão das Diretrizes Curriculares Nacional para educação infantil**, n. 20. Brasília, 2010.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Disponível em <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 22 jan. 2019.

BRUNER, J. S. **Para uma Teoria da Educação**. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 1999.

CABRAL, João Francisco Pereira. A concepção de felicidade na Ética aristotélica. **Rev. Brasil Escola**. 2017. Disponível em: <http://.uol.com.br/filosofia/a-concepcao-felicidade-na-Eticaaristotelica.htm>. Acesso em: 23 mar. 2019.

CARBONERA, D.; CARBONERA, S. A. **A importância da dança no contexto escolar**. Monografia. Faculdade Iguçu, Cascavel, 2008. Disponível em:

<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/EDUCACAO_FISICA/monografia/DANCA_ESCOLA.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2016.

CASCUDO, Luís da Câmara. Uso e abuso do folk-lore. *In: Arte Literatura*. Encarte. Belém: A Folha do Norte, 1947.

CHAGAS, R. Á. Dança, cultura e educação: em defesa da alegria na escola. *In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS: HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL*, 8, 2009, Campinas. História, educação e transformação: tendências e perspectivas. Anais... Campinas: HISTEDBR, 2009.

CHALITA, Gabriel. **Educação: a solução está no afeto**. São Paulo: Gente, 2004.

_____. **Afetividade em sala de aula**. Disponível em: <http://chalita.com.br/index.php/noticias/item/1231-a-import%C3%A2ncia-do-afeto-em-sala-de-aula.html>. Acesso em: 03 maio 2019.

COSCARELLI, C. V. O uso da informática como instrumento de ensino aprendizagem. *In: Presença Pedagógica*. mar./abr., 1998, p. 36-45. Belo Horizonte: Editora Dimensão, 1998.

COSTA, Maria Luiza Andreozzi da. **Piaget e a intervenção psicopedagógica**. São Paulo: Olho d'água, 2009.

CUNHA, Luís Antônio. Desenvolvimento desigual e combinado no Ensino – Estado e Mercado. *In: Educação e sociedade*, v. 25. Campinas: Especial, 2004.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 2ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1989.

CUTLER, B; Doroty, L. **Naturalistic Focused Stimulation Intervention for Communicative Impairments in Autism**. Ossfeac: Huron, OH, 2000.

DELMANTO, D.; CARVALHO, L. B. **Jornadas. Port - Língua Portuguesa, 6º ano**. 2.ª ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

DESLAURIERS, J. P. **Recherche qualitative-Guide pratique**. Montreal: McGraw-Hill, 1991.

FARACO & MOURA. Unidade 4. *In: Linguagem nova – 5ª série: livro do professor*. 17ª ed. 4ª imp. São Paulo: Ática, 2004. p. 73-74.

FARO, A. J. Progressão da dança. *In: _____* (Org.). **Pequena História da Dança**. Rio de Janeiro, RJ: Ed. Copyright, 1986. v.1 p.13.

FERREIRA, A. B. H. **Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa**. São Paulo: Editora Nova Fronteira, 1994.

_____. **Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa**. São Paulo: Editora Nova Fronteira, 2011.

FERREIRA, A. L.; ACIOLY-RÉGNIER, N. M. Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. **Educar Rev**. Curitiba, n. 36, 2010. Editora UFPR, 2010.

FLECHA, R. **Compartiendo palabras**. Barcelona: Paidós, 1997.

FRABBONI, Franco. A escola infantil entre a cultura da infância e a ciência pedagógica e didática. *In: ZABALZA, M. Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'água, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. **Convite a leitura de Paulo Freire.** São Paulo: Scipione, 1999

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil.** 18ª ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

GARCIA, Â.; HAAS, A. N. Objetivos da Dança-PCN. *In:* _____(Org). **Ritmo e Dança.** Canoas, RS: ULBRA, 2006.

GERALDI, J.W. (Org.). **O texto na sala de aula.** São Paulo: Ática, 1997.

GIL, António Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Rev. de Administração de Empresas.** São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2019.

GOMES, Nilma. Intelectuais negros e produção do conhecimento: algumas reflexões sobre a 138 realidade brasileira. *In:* SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul.** Coimbra: Almedina, 2009.

GRANDE ENCICLOPÉDIA LAROUSSE CULTURAL, volume 19 (1995 e 1998). São Paulo: Larousse e Nova Cultural Ltda.

KLEINUBING, N. D. SARAIVA, M. C. Professores e a dança na educação física escolar: formação, resistências e compromisso. **Rev. Movimento UFRGS.** Porto Alegre-RS, v. 15, n. 04, p. 193-214, 2009.

KRAMER, S. Recreação/ Educação Infantil: Transição e Frutos. *In:* GUIMARÃES, D. O. (Org.) **Infância e Educação Infantil.** Campinas, SP: Ed. Papirus, 2010.

KRUGER, S. D.; SCHMITT, D. C.; BUGALHO, D. K. (2021). Percepções docentes e às estratégias de ensino-aprendizagem durante o isolamento social motivado pelo COVID-19. **Rev. Catarinense Da Ciência Contábil.** Disponível em <https://doi.org/10.16930/2237-766220213133>. Acesso em: 10 jun. 2021.

LA TAILLE, Yves de. Desenvolvimento do juízo moral e afetividade na teoria de Jean Piaget. *In:* LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. (Org.). **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Summus, 1992.

LIBÂNEO, José Carlos. **Tendências Pedagógicas na prática escolar.** São Paulo: Vozes, 1994.

_____. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

LIMA, A. M. **A dança como prática educativa no cotidiano escolar.** 2011. 64 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Centro Universitário de São José, Santa Catarina, 2011.

LÜCK, Heloísa *at al.* **A Escola Participativa: O trabalho do gestor escolar.** 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MAHONEY, A Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho (Org.). Henri Wallon: **Psicologia e educação.** São Paulo: Loyola, 2000.

MARQUES, Carla Cristina da Silva. **As expressões corporais experimentadas na escola.** Lajeado - RS: Centro Universitário UNIVATES, 2015.

MARQUES, Igor Barbosa; TRUSEN, Sylvia Maria. Folcloriar e interculturalizar: uma arte de (trans) formar. *In: II Colóquio de Linguística de Castanhal. 1ª ed.* Anais... Castanhal: "O ponto de vista cria o objeto": múltiplos olhares sobre a linguística, literatura e cultura. Castanhal, PA: UFPA/Faculdade de Letras, 2016.

MARQUES, I. A. Dançando na escola. **Rev. Motriz**, São Paulo, v. 3, n. 1, p 20-28, jun. 1997.

_____. Corpo, dança e educação contemporânea. **Rev. Pró-Posição**, Campinas, v. 9, n. 2, jun. 1998.

MATTAR, F. N. **Pesquisa de marketing**: metodologia, planejamento. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 1999. 1 v.

MARTINS, M. C., PICOSQUE, G., GUERRA, M. T. T. **Didática do Ensino da Arte**: A Língua do Mundo poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 2009.

MILLER, J. **Qual é o corpo que dança? Dança e educação somática para adultos e crianças**. São Paulo: Summus, 2012.

MINAYO, M. C. de L. (Org.) **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 19ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORALES, Pedro. **A relação professor aluno**: O que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 1998.

MORANDI, C.; STRAZZACAPPA, M. **Entre a arte e a docência**: a formação do artista da dança. 4. ed. São Paulo: Papyrus, 2012.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

MUNDURUKU, Daniel. **Histórias que eu vivi e gosto de contar**. São Paulo: Callis, 2006.

NANNI, D. **Dança educação**: pré-escola à universidade. 5. ed. Rio de Janeiro: 2008.

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. **Pedagogia dos Projetos**: etapas, papéis e atores. 4ª ed. São Paulo: Érica, 2008.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio- histórico. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

OHUSCHI, M. C. G.; FUZA, A. F.; MENEGASSI, R. J. Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna. Paraná. **Rev. do Programa de Pós-graduação em Letras**. Universidade Federal de Pelotas, 2011.

PEREIRA, Teresa Fernanda Leal. **Clima criativo em sala de aula e motivação para a aprendizagem**: um estudo exploratório em crianças do 1º ciclo do ensino básico. Portugal: Universidade do Minho, 2014.

PERRAULT, C. *In*: ROCHA, Ruth. **Contos de Perrault**. 1ª ed. São Paulo: Salamandra, 2010.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. Trad. Alvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

_____. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: LCT, 1971.

_____. *In*: LA TAILLE, Y. (Org.) **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

PINO, A. A questão do menor e o significado da infância na sociedade burguesa. **Rev. Educação e**

Sociedade, ano 9, n. 28, 1989.

ROCHA, E. A. C. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil**: Trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil. Resenha. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 1999.

RODRIGUES, D. A Educação e a Diferença. In: D. Rodrigues (Org.), **A Educação e a Diferença**: Valores e práticas para uma Educação Inclusiva. Porto: Porto Editora, 2001.

SOËTARD, Michel. **Jean-Jacques Rousseau**. Verone Lane Rodrigues Doliveira (Trad.). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

SALLA, Fernanda. O conceito de afetividade de Henri Wallon. **Rev. Nova Escola**. Ed. 246. Outubro/2011.

SALTINI, C. J. P. Desenvolvimento: Aspectos Cognitivos e Afetivos. **Rev. Bras. Cresc. Des. Hum.** 11(2): São Paulo, 1997.

_____. **Afetividade e inteligência**. 5º ed.- Rio de Janeiro: WakEd.,2008.

SALGADO, Luciana Salazar. Ritos genéticos editoriais: uma abordagem discursiva da edição de textos. **Rev. do Instituto de Estudos Brasileiros**. São Paulo: Instituto de Estudos Brasileiros/Universidade de São Paulo – USP, 2013.

SAMPIÉR, Roberto Hernandez; COLLADO, Carlos Fernández. **Metodologia de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora Penso, 2013

SÁNCHEZ, Celso. **Ecologia do corpo**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

SANTOS, J.S. **Particularidades da “questão social no Brasil”**: mediações para seu debate na “era” Lula. *Serviço Social e Sociedade*, São Paulo, n. 111, p. 430-449, jul./set. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttextepid=S0101-66282012000300003. Acesso em: 15 maio 2021.

SCHMITT, P. S.; WAHBA, L. L. A criança e a dança: observação clínica em grupo sobre o processo de individuação. **Rede de Ver. Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal**. São Paulo, SP, v. 33, n. 85, p. 427-445, jul.-dez. 2013. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=94629531014>>. Acesso em: 25 abr 2016.

SARAMAGO, José. **O conto da ilha desconhecida**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SCHMIDT, M. L. S., & MAHFOUD, M. **Halbwachs**: memória coletiva e experiência. *Psicologia USP*, 1993. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-51771993000100013>. Acesso em: 17 maio 2021.

SILVA, Andreza Barroso da. **Dança eira**: a Capoeira como procedimento para a construção de um processo criativo em Dança Contemporânea. Dissertação – Mestrado. Belém/PA: Universidade Federal do Pará/Instituto de Ciências da Arte/Programa de Pós-graduação em Artes, 2012.

SILVA, Marilza Oliveira da. **Ossain como poética para uma dança afro-brasileira**. Dissertação – Mestrado. Salvador: Universidade Federal da Bahia/Programa de Pós-graduação em Dança, 2016.

SILVA, Dryelle Patrícia Silva e; BOTTENTUIT, João Batista. O corpo vivo: a linguagem corporal na educação de crianças pequenas. **Rev. Espacios**. v. 38. Nº 20. 2017.

SILVA, Ariane Maria da. **A constituição da identidade docente surda negra**. Trabalho de Conclusão de Curso. Brasília: Universidade de Brasília/Faculdade de Educação, 2018.

SILVEIRA, Elisete Avila da. **A importância da afetividade na aprendizagem escolar**: O afeto na

relação professor-aluno. Artigo. Publicado em: Março/2014.

SOLER, M. (2001). **Dialogic reading**: A new understanding of the reading event. Tese de doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de Harvard. Disponível em: <http://www.lib.umi.com/dissertations>. Acesso em: 17 maio 2021.

SOUZA, Maria Tereza Costa Coelho de. O desenvolvimento afetivo segundo Piaget. *In*: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Afetividade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2004.

SYNDERS, Georges. **A alegria na escola**. São Paulo: Manole, 1998.

TIBA, Içami. **Disciplina**: limite na medida certa. São Paulo: Integrare Editora, 2013.

TIBA, Içami. **Quem ama educa**: formando cidadãos éticos. São Paulo: Integrare, 2012.

TRAVAGLIA, L.C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º grau. São Paulo: Cortez, 1996.

VALLE, Luciana de Luca Dalla. **Jogos, recreação e educação**. Curitiba: Fael, 2010.

VERDERI, E. **Dança na escola**: uma abordagem pedagógica. São Paulo: Phorte, 2009.

VIEIRA, M. S. O corpo como linguagem na Dança-Teatro de Pina Bausch. **Rev. Interface**. Natal, v. 2, n. 2 p. 112-118, jul/dez. 2005.

VIEIRA, Letícia; RICCI, Maike. **A educação em tempos de pandemia**: soluções emergenciais pelo mundo. Santa Catarina: Observatório do Ensino Médio em Santa Catarina, editorial de abril de 2020.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WADSWORTH, Barry J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**. Esméria Rovai (Trad.). 3ª ed. São Paulo: Pioneira, 1995.

WALLON, Henri. Ciclo da Aprendizagem. **Rev. Escola**.ed. 160, Fundação Victor Civita, São Paulo, 2003.

_____. A psicologia genética. Ana Ra (Trad.). *In*. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Estampa (coletânea), 2007.

ZANINI, M. **Uma visão panorâmica da teoria e da prática do ensino de língua materna**. Acta Scientiarum. Maringá – Paraná. V. 21. p. 79-88, 1999.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Releitura criativa de textos do livro didático (turma 601).



Fonte: Igor Marques, 2019

APÊNDICE B - Exposição da releitura de textos do livro didático (turma 601)



Fonte: Igor Marques, 2019

APÊNDICE C - Interpretação textual de contos do livro didático (turma 601)



Fonte: Igor Marques, 2019.

APÊNDICE D - Criação de cenas a partir de contos do livro didático (turma 601)



Fonte: Igor Marques, 2019.

APÊNDICE E- Releitura de contos do livro didático (turma 603)



Fonte: Igor Marques, 2019.

APÊNDICE F- Interpretação textual de contos do livro didático (turma 603).



Fonte: Igor Marques, 2019.

APÊNDICE G - Interpretação textual e criação de cenas (turma 603)



Fonte: Igor Marques, 2019.

APÊNDICE H - Criação de cenas (turma 603).



Fonte: Igor Marques, 2019.

APÊNDICE I - Exposição de interpretação textual (turma 603).



Fonte: Igor Marques, 2019.

ANEXOS

ANEXO A - QUESTIONÁRIO DE PESQUISA: DOCENTE REGENTE



MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

INFORMAÇÕES DA PESQUISA:

MESTRANDO: IGOR BARBOSA MARQUES.

ORIENTADORA: MARIA CÉLIA CONCEIÇÃO DE MELO.

LINHA DE INVESTIGAÇÃO: TEORÍAS EDUCATIVAS Y EDUCACIÓN CONTEMPORÁNEA

TÍTULO DA PESQUISA: LINGUAGEM, ARTE A AFETIVIDADE: RECURSO DIDÁTICO INTERDISCIPLINAR DIANTE DE UM ESTUDO DE CASO

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA: DOCENTE REGENTE

Nome completo	Claudiane Oliveira de Alencar
Idade	34 anos
Formação em	Licenciatura Plena em Língua Portuguesa
Universidade de formação	Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)
Tempo de formação	14 anos
Tem especialização, mestrado, doutorado ou outra formação complementar? Se sim, qual?	Especialização em Português e Literatura
O que lhe motiva para exercer essa profissão?	Fazer parte do desenvolvimento de uma pessoa, descobertas, acompanhar e estimular o crescimento,
Qual(is) disciplina(s) você ministra na escola?	Língua Portuguesa e Produção Textual
Qual a faixa etária dos alunos que você trabalha?	11 a 14 anos
Tens experiência com outras faixas etárias? Se sim, conte um pouco sobre elas.	Sim. Com EJA. Neste caso, além das preocupações em geral relativas ao ensino, tive também a preocupação em trazer para as aulas o contexto deste público, utilizando como exemplos atividades das profissões deles.
Você tem filhos? Se sim, quantos?	Sim. Duas filhas.
Caso tenha filhos, você utiliza mecanismos da profissão com eles? Se sim, quais?	Sim. Incentivo à leitura, escrita e a expressão oral.
Qual sua carga horária de trabalho em 2019?	220h



Qual sua carga horária de trabalho em 2020?	200h
Quando você não está no ambiente escolar de trabalho, o que costuma fazer?	Lazer com a família.
Caso você não atuasse como professor(a), qual carreira pretendia seguir? Por quê?	Pediatria. Sempre gostei muito de crianças.
Selecionamos duas turmas de 6º ano, sob um olhar geral da turma 601, descreva-a:	Turma centrada, com alunos mais jovens, geralmente na faixa etária de 10 a 11 anos. Alguns alunos com deficiência, como autismo e déficit de atenção, que por vezes ficam agitados e mudam o clima da sala de aula, mas no geral, é uma turma habilidosa, com grandes fatores positivos, que sabem trabalhar em equipe e cumprir prazos.
Selecionamos duas turmas de 6º ano, sob um olhar geral da turma 603, descreva-a:	Turma dispersa, com alunos mais velhos, geralmente na faixa etária de 10 a 14 anos. Alunos agitados, com instintos libidinosos aflorados pela pré-adolescência. A turma tem dificuldade em cumprir prazos de trabalhos. A maioria dos alunos tem dificuldades em realizar atividades consideradas simples para a série que estão. Uma turma que não pode ficar sozinha sem professor, sempre precisa estar acompanhada de um profissional.
O que as duas turmas têm de mais diferentes entre si?	Comportamento e foco.
O que as duas turmas têm de mais semelhantes entre si?	A quantidade de alunos matriculados em cada turma.
Como você considera o seu domínio de classe na 601?	Bom.
Como você considera o seu domínio de classe na 603?	Regular.
Em suas atividades em sala de aula, você geralmente recorre a atividades tradicionais ou atividades que valorizem a interação entre os alunos? Explique.	Procuro atividades que valorizam a interação entre os alunos, tornando-os mais ativos e competentes. Trabalhos com jornais estimulando a criticidade; Tertúlia Literária Dialógica, esta vem aproximar os alunos, com suas experiências, além de trabalhar com a oralidade.
Você utiliza atividades artístico-culturais em sala de aula? Se sim, quais?	Sim. Releitura de obra; apreciação e contextualização canções.
Se resposta afirmativa, como você avalia a receptividade dos alunos?	Os alunos recebem de forma positiva às propostas.



Você tem preocupação em ouvir o feedback dos alunos sobre as aulas?	Sim. Uma forma de confiança entre alunos e professor, além de contribuir para melhores resultados.
Você conversa com os alunos sobre outros assuntos aleatórios ou somente assuntos ligados aos conteúdos da disciplina?	Também converso sobre assuntos aleatórios.
Na sua concepção, você se considera amigo(a) dos seus alunos? Explane sobre.	Sim. Por experiência própria sei que quando o aluno tem uma boa convivência com o professor, isso deixa-o mais à vontade para fazer perguntas e se expressar melhor.
Você sente que os alunos confiam em você? Explane sobre.	Sim. Sinto que eles têm uma facilidade em chegar comigo e falar o que sentem.
Os alunos lhe tratam como "professor(a)" ou "tio(a)"? O que você acha de ser tratado(a) desta forma?	Tratam das duas formas. Não vejo problema em nenhuma das opções.
Algum(a) aluno(a) já lhe confidenciou segredos? Se sim, como você reagiu a isso?	Sim. Surpresa primeiramente, em seguida uma grande responsabilidade em saber um segredo e procurarei transmitir as melhores opções em lidar com a situação e senti principalmente que sou confiável à vista deles.
Como você vê o papel da afetividade aliado ao ensino dos conteúdos da disciplina que ministra?	A afetividade pode ser uma motivação para os alunos buscarem maior interesse pelo entendimento e desenvolvimento da aprendizagem dos conteúdos da disciplina.
Qual lugar ocupa a relação interpessoal nas atividades que você aplica?	Ocupa um lugar especial. Usada tanto para o crescimento pessoal dos alunos como também para meu, sendo professora.
Como você vê o papel da arte aliada ao ensino dos conteúdos da disciplina que ministra?	A arte consegue se expandir para inúmeras possibilidades, para o ensino da Língua Portuguesa, por exemplo, ela vem contribuir para o despertar dos alunos para a leitura através da busca por conhecimentos relacionados a arte (dança, cinema...).
Qual lugar ocupa a arte nas atividades que você aplica?	A arte também é linguagem, por isso nas atividades de Língua Portuguesa ocupa um lugar muito importante, explorando a linguagem visual, escrita e oral.
Você acredita que os estudos culturais são fundamentais dentro da escola? Por quê?	Sim. Porque vem explorar fatores sociais.
O pegar uma atividade do livro didático, você aplica igual como está no livro ou faz adaptações? Por quê?	Faço adaptações quando necessário, geralmente por não condizer com a realidade dos alunos.



Você se considera um(a) professor(a): ruim, mediano(a), bom(a)? Explique o(s) motivo(s).	Bom. Sempre procuro trabalhar, explorar o meu melhor na minha profissão.
O que você destaca de diferente da sua profissão em 2019 para 2020?	A distância física entre alunos e professores; A troca da sala de aula pelas telas do celular; mudar a avaliação; mudança comportamental.
Você se adaptou as TICs – Tecnologias da Informação e Comunicação – em especial às suas aulas?	Sim, foi necessário.
Quais os maiores desafios que você enfrentou diante da pandemia de COVID-19?	A falta de interatividade com os alunos; Problemas na conectividade; organizar o próprio tempo.
Quais dificuldades você destaca na implantação do ensino remoto na escola que você atua?	Alcançar os alunos que não tinham acesso a internet; a falta de acompanhamento da família.
Como você avalia sua atuação diante do ensino remoto?	Bom.
Qual lugar ocupa a relação interpessoal nas atividades remotas que você aplica?	Ocupa um lugar especial. Usada tanto para o crescimento pessoal dos alunos como também para meu, sendo professora. Além de ser uma forma de encurtar um pouco a distância que estamos vivenciando.
Qual lugar ocupa a arte nas atividades remotas que você aplica?	A arte também é linguagem, por isso nas atividades de Língua Portuguesa ocupa um lugar muito importante, explorando a linguagem visual, escrita e oral. Neste tempo de pandemia em que ficamos mais tempos em casa, tendo mais acessos ela torna-se ainda mais importante a ser discutida, estudada.
O retorno dessas atividades é positivo ou negativo? Explique.	Em comparação as atividades do ano de 2019, é um retorno considerável negativo, mas, devido aos grandes impactos da pandemia na educação, considero qualquer ferramenta que amenize as desigualdades positivas.
Quais ferramentas você teve que recorrer para minimizar os impactos na educação provocados pelo isolamento social?	Tecnologia; Celular; Vídeo aula.
Qual sua carga horária de trabalho durante a pandemia de COVID-19?	200h, mas parece que o trabalho durava 24h por dia.
O que você espera da educação quando a pandemia passar?	Espero que sempre esteja na busca por melhores e ferramentas para o melhor atendermos nossos alunos.



Essas informações serão utilizadas apenas para fins científicos, utilizando todos os cuidados éticos do processo de pesquisa colaborativa. Para isso, faz-se necessária sua anuência.

Agradecemos a sua participação nessa pesquisa, é de suma importância para construção de diálogos educacionais.

Eu,

Claudiane Oliveira de Almeida
portador(a) do RG

4860654

CPF

841.726.302-00

autorizo, para fins de pesquisa, a utilização das informações citadas neste questionário.

Sendo verdade, firmo.

Claudiane O. de Almeida

Assinatura do(a) entrevistado(a)

ANEXO B - QUESTIONÁRIO DE PESQUISA: GESTÃO ESCOLAR



MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

INFORMAÇÕES DA PESQUISA:

MESTRANDO: IGOR BARBOSA MARQUES.

ORIENTADORA: MARIA CÉLIA CONCEIÇÃO DE MELO.

LINHA DE INVESTIGAÇÃO: TEORÍAS EDUCATIVAS Y EDUCACIÓN CONTEMPORÁNEA

TÍTULO DA PESQUISA: LINGUAGEM, ARTE A AFETIVIDADE: RECURSO DIDÁTICO INTERDISCIPLINAR DIANTE DE UM ESTUDO DE CASO

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA: GESTÃO ESCOLAR

Nome completo	Francinete de Jesus Ferreira
Idade	43 anos
Formação em	Magistério, Contabilidade e Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa
Universidade de formação	EEEFM Lameira Bittencourt, EEEFM Prof. ^a Ana Teles e Universidade da Amazônia (UNAMA)
Tempo de formação	26 anos.
Tem especialização, mestrado, doutorado ou outra formação complementar? Se sim, qual?	Sim, Especialização em Gestão Escolar (UNAMA).
O que lhe motiva para exercer essa profissão?	Acredito que já nasci com o dom pela educação, de estar na educação, o amor que me move em ser educadora.
Qual a faixa etária dos alunos que você trabalha?	De 10 a 18 anos.
Tens experiência com outras faixas etárias? Se sim, conte um pouco sobre elas.	Sim, com o Ensino Médio, de 16 a 50 anos. Trabalhar com essas faixas etárias é um desafio, por ser uma faixa etária difícil de conquistar confiança, através da empatia e afetividade.
Você tem filhos? Se sim, quantos?	Sim, dois.
Caso tenha filhos, você utiliza mecanismos da profissão com eles? Se sim, quais?	Sim, através de exemplos vividos dentro da escola, de mostrar o diferencial, de seguir o correto, da importância de estudar, de não seguir caminhos mais fáceis que levem a complicações futuras. Pensar num futuro e olhar a educação como uma conquista.
Qual sua carga horária de trabalho em 2019?	200h
Qual sua carga horária de trabalho em 2020?	200h



UNIVERSIDADE INTERAMERICANA

Quando você não está no ambiente escolar de trabalho, o que costuma fazer?	Quando não estou na escola, estou com minha filha caçula, assistindo TV, indo à praia, fazendo leituras, brincando.
Caso você não atuasse como gestor(a), qual carreira pretendia seguir? Por quê?	Atuar como professora. Sou professora do Ensino Médio e EJA da rede estadual de educação do Pará há 21 anos. Ser gestora é uma função além da minha profissão. Nasci para ser professora.
Como você vê o currículo escolar: bom, regular ou ruim? Explique.	Bom, porque para ser melhor seriam necessárias algumas disciplinas que focassem na prática, que saíssem da teoria e mostrassem a realidade na prática.
Como você considera o seu domínio escolar?	Considero bom, principalmente pelo meu histórico de atuação e minhas relações profissionais com a comunidade escolar, sejam professores, alunos, técnicos etc.
Você considera sua gestão rígida ou colaborativa? Explique.	Considero colaborativa, porque trago os funcionários para construírem os planos de ações com todos os funcionários da gestão. A comunidade escolar participa efetivamente das decisões e ações da instituição, auxiliando e ampliando a visão gestora, criando uma relação de cooperação e responsabilidade mútua. Isso tem aproximado os pais das atividades escolares e acompanhamento da educação dos seus filhos.
Qual lugar ocupam as atividades artístico-culturais no ambiente escolar?	Ocupam espaços importantíssimos, dentro e fora de sala de aula, em horários normais ou contraturnos, de forma interdisciplinar. Cada professor tem liberdade de incentivar a produção cultural em suas aulas.
Como você avalia a receptividade dos alunos diante destas atividades?	Com certeza, os alunos amam atividades artísticas! Eles recebem muito melhor do que uma atividade tradicional.
Você tem preocupação em ouvir o feedback dos alunos sobre as atividades da escola?	O feedback é muito importante para ajustar falhas e melhorar o alcance das atividades. Aliás, os alunos fazem parte da comunidade escolar, sem eles não haveria a instituição escola.
Você tem preocupação em ouvir o feedback dos professores sobre as atividades da escola?	Escutar o retorno dos professores vai além de qualquer espaço de escuta, é um olhar mais técnico, mais assertivo, a partir dele podemos ajustar situações e evitar possíveis falhas.
Você tem preocupação em ouvir o feedback dos pais/responsáveis sobre as atividades da escola?	Com toda certeza! Trazer a comunidade escolar como um todo é fundamental, principalmente para evitar situações como: evasão escolar, acompanhamento educacional, diálogo sobre desenvolvimento dos alunos etc.
Na sua concepção, você se considera amigo(a) dos alunos? Explane sobre.	Sim, eu me considero amiga dos alunos. Eles se aproximam de mim, expõem assuntos importantes, inclusive da vida pessoal deles.
Você sente que os alunos confiam em você? Explane sobre.	Sim, eu sinto que sim. Diariamente sou procurada pelos alunos que apresentam suas dificuldades, pelo fato de não expor eles, manter o anonimato e resolver situações



UNIVERSIDAD INTERAMERICANA

Algum(a) aluno(a) já lhe confidenciou segredos? Se sim, como você reagiu a isso?	Várias vezes. Confidenciar segredos era rotina escolar. Os alunos se sentiam protegidos e isso é uma dádiva gerada através de diálogo entre os sujeitos da escola.
Como você vê o papel da afetividade aliado ao ensino dos conteúdos na escola?	A afetividade é, sem dúvida, uma ferramenta indispensável na construção de um ambiente escolar mais prazeroso e receptível.
Qual lugar ocupa a relação interpessoal na rotina escolar?	As relações são culminadas desde a chegada dos professores na escola até sua saída, envolvendo a todos, sejam alunos, técnicos, merendeiras, porteiros e equipe gestora. A conversa, confraternização, momentos de intervalo, reuniões pedagógicas, tudo criado para aproximar todos os funcionários e alunos.
Como você vê o papel da arte aliada ao ensino dos conteúdos das disciplinas?	A arte é indispensável. Sempre priorizei atividades escolares que envolvessem a arte. Através da arte podemos construir um espaço mais criativo e harmonioso, mais colorido e bonito.
Você acredita que os estudos culturais são fundamentais dentro da escola? Por quê?	Sim, acredito. Valorizar a cultura de cada pessoa é um ato de responsabilidade social. Não basta respeitar, devemos nos abrir para conhecer as crenças e costumes de nossos companheiros, inclusive dos alunos, que trazem grandes informações culturais, que variam de faixa etária, de localidade que vivem e de experiências que já passaram.
Você sugere ao professor, que ao pegar uma atividade do livro didático, aplique igual como está no livro ou faça adaptações? Por quê?	Faça adaptações de acordo com a realidade da escola e do aluno. Aproximar os alunos dos conteúdos é um ato de dever do professor, tomar a sala de aula e as práticas educativas mais valiosas e com sentido, mostrando as diversas formas de aplicação do conteúdo à sua realidade.
Você se considera um(a) gestor(a): ruim, mediano(a), bom(a)? Explique o(s) motivo(s).	Bom, porque tento, na medida do possível, empregar a gestão participativa, por meio de cooperação entre todas as partes envolvidas, valorizando a afetividade, as relações pessoais, a arte, a cultura, aproximando os alunos do ambiente escolar, reduzindo as consequências de uma gestão sem sucesso. Por isso, vejo que o trabalho em equipe é muito importante, logo recorro a este tipo de gestão.
O que você destaca de diferente da sua profissão em 2019 para 2020?	A proximidade física, o contato visual, as relações pessoais e adaptação à nova realidade.
Você se adaptou as TICs – Tecnologias da Informação e Comunicação – em	Na medida do possível sim, porém tenho muita dificuldade, por ter me formado em outra geração, onde a tecnologia não era tão fundamental como hoje. Sinto dificuldades em reuniões virtuais, em conexão com a



UNIVERSIDAD INTERAMERICANA

especial às suas atividades na gestão escolar?	internet e outros recursos. Mesmo assim, forcei-me a aprender novas ferramentas de ensino, como Google Forms, Zoom, Google Meet, me adaptar a outras ferramentas computacionais, entre outros.
Quais os maiores desafios que você enfrentou diante da pandemia de COVID-19?	Além da adaptação escolar, social, familiar... combater os grandes vilões do ensino, como evasão escolar, o fracasso escolar, a desigualdade e precariedade do ensino público. Grandes dificuldades me acompanham até hoje, como conviver com as falhas de comunicação entre os professores e alunos, a duplicação dos horários de trabalho e exaustão na profissão.
Quais dificuldades você destaca na implantação do ensino remoto na escola que você atua?	A desigualdade social é um fator predominante, pois a maioria dos alunos não possuem celular, tampouco internet para acessar as aulas, aumentando a desigualdade na educação brasileira, em especial, na municipal.
Como você avalia sua atuação diante do ensino remoto?	Avalio como regular, porque o trabalho era árduo e o retorno era mínimo, devido a falta de recurso e amparo tecnológico. A distância de moradia dos alunos dificultou muito a entrega de materiais impressos para aqueles alunos que não possuem aparelhos.
Qual lugar ocupa a relação interpessoal nas atividades remotas?	Deveria ocupar um espaço importante, porém, dificilmente se conseguiu, pelos mesmos motivos que já foram citados anteriormente.
Qual lugar ocupa a arte nas atividades remotas?	Deveria ocupar espaço significativo, mas consegui ver a valorização da arte. Principalmente porque a arte foi uma ferramenta que os professores recorriam para incentivar os alunos a continuarem estudante, seja através de vídeos, de obras de arte, de diálogos sobre a importância cultural.
O retorno dessas atividades é positivo ou negativo? Explique.	Diante da situação de pandemia, foram positivas, mas comparando as atividades de 2019, foram negativas.
Quais ferramentas você teve que recorrer para minimizar os impactos na educação provocados pelo isolamento social?	Visitas domiciliares de professores e técnicos aos alunos, produção e impressão de materiais didáticos que eram entregues aos alunos, encontros pelas plataformas digitais, autoavaliação através de relatórios de atuação dos professores.
Qual sua carga horária de trabalho durante a pandemia de COVID-19?	200h, na teoria, 400h na prática. Sinto o trabalho dobrado e o reflexo da rotina de trabalho no meu corpo.
O que você espera da educação quando a pandemia passar?	Espero a retomada a partir de avaliação dos impactos provocados pela pandemia, pensando prioritariamente na readaptação dos alunos ao ambiente escolar. Espero um retorno mais humanizado, com acompanhamento psicológico para a comunidade escolar, alcançando todos os sujeitos pertencentes da escola. A escola precisa estar preparada para receber os alunos que passaram por situações traumáticas durante a pandemia,



UNIVERSIDAD INTERAMERICANA

além da discrepância do ensino, pois existem alunos que tiveram acesso às Tecnologias da Informação e Comunicação - TICs e outros, principalmente os que residem em zona rural, que não tiveram acesso a nenhum tipo de TICs.
A equipe docente e técnica precisará passar por treinamento e formação para lidar com situações como estas.

Essas informações serão utilizadas apenas para fins científicos, utilizando todos os cuidados éticos do processo de pesquisa colaborativa. Para isso, faz-se necessária sua anuência.

Agradecemos a sua participação nessa pesquisa, é de suma importância para construção de diálogos educacionais.

Eu, **FRANCINETE DE JESUS FERREIRA**, portador(a) do RG 2700769, CPF 572.118.172-91, autorizo, para fins de pesquisa, a utilização das informações citadas neste questionário.

Sendo verdade, firmo.

Benevides, 20 de março de 2020.

Francinete de Jesus Ferreira

Assinatura do(a) entrevistado(a)

Francinete de Jesus Ferreira
Gestora
Decreto Nº 414 / 19

