

REVISTA

CRISTO REI
MARILIA SP

inovar

Outubro/Novembro 2013
6ª edição

A educação de sentimentos e a moralidade infantil

Luciene Regina Paulino Tognetta



ARTIGO

Ação na Gestão Escolar
João Carlos Martins



ARTIGO

Atividades experimentais
em Ciências
Rogério Melo de Sena

EXPERIÊNCIA

Técnicas de trabalho na
Educação Infantil
Aline Ap. Domingues Borges

OPINIÃO Globalização e suas consequências na informação e mediação do conhecimento
Cleber Costa Brasil de Assis

ÍNDICE



 **artigo**
Ação na Gestão Escolar
João Carlos Martins



 **artigo**
A educação de sentimentos e a moralidade infantil
Luciene Regina Paulino Tognetta



 **experiência**
Técnicas de trabalho na Educação Infantil
Aline Ap. Domingues Borges

15



opinião

**Atividades experimentais em ciências:
por uma aprendizagem para a vida**

Rogério Melo de Sena

23



sugestões

Anima Mundi

Vanessa dos Santos Rodrigues Navarro

20



opinião

**Globalização e suas consequências na
informação e mediação do conheci-
mento**

Cleber Costa Brasil de Assis

24



redações em destaque

**Textos produzidos por alunos do
Colégio Cristo Rei**

editorial



PROF. DR. ÉDIO JOÃO MARIANI
Diretor Geral do Colégio Cristo Rei

Você está convidado a lançar um olhar apurado para a Educação

EXPEDIENTE

Produção: Depto. de Marketing do Cristo Rei
Responsável: Alexandre de Oliveira Andrade
Jornalista: Natália Santos (Mtb. 51.793)
Design gráfico e editoração: Márcio R. Martins
Imagens: José Antônio (Zem)
Revisão: Prof. Ernaldo Francisco dos Santos
Colaboração: Equipe pedagógica do Cristo Rei
Fale conosco: marketing@crstorei.com.br

Diretor Geral: Édio João Mariani
Diretores administrativos: Ir. José Roberto de Carvalho e Ir. Elton Lopes

RESPONSÁVEIS DE SETOR

Pedagógico: Heloísa Caprioli M. Silva, Sabrina Sacoman Campos, Regina Cristiane N. Campos Peres, Verediana de Rossi F. da Cunha, Lourival F. da Cunha, Mariana Spadoto de Barros, Eliane de Rossi Marconato, Luiz Célio de Oliveira, Selma Leila B. Martins e Gilson José Amancio.

Secretaria: Ivo F. Dutra
Tesouraria: Elizabeth Cristina Mazzo
Biblioteca: Andréia Juliani
Juventude Cristo Rei: Jaqueline Santana Alves
Gráfica: Ronaldo Antonio Pallota
Serviços Gerais: Edivaldo Lacerda Rocha
Tecnologia: Rogério Henrique da Silva

COLÉGIO CRISTO REI
Av. Cristo Rei, 270 - Bairro Banzato - Marília/SP -
Cep: 17.515-200
Fone: (14) 3402-2399

www.cristorei.com.br / colegio@crstorei.com.br

Nos últimos dois anos a equipe do Colégio Cristo Rei realizou um exercício intenso de reflexão com o propósito de atualizar a proposta pedagógica. Ao longo deste período, o corpo pedagógico debruçou-se sobre inúmeros estudos, revisitou correntes teóricas, pesquisou práticas pedagógicas e teceu considerações relevantes acerca do fazer educacional.

Além da reformulação da proposta pedagógica lançada recentemente entre a comunidade educativa, todo este processo de pesquisa e análise aguçou o olhar crítico diante das situações educacionais, imprimindo um caráter mais aprimorado em relação às práticas e métodos.

Percebe-se que este constante "apetite" por oferecer as melhores oportunidades de formação resulta na práxis pedagógica eficaz e, consequentemente, em plenitude de possibilidades a nossas crianças, adolescentes e jovens.

Sendo assim, queremos partilhar com toda a sociedade a nossa "fome" pela investigação, pelo pensamento, pelo questionamento. Afinal, é esta inesgotável vontade de aprender, de descobrir e de compartilhar saberes que nos faz sermos melhores a cada dia.

Para isso, publicamos a 6ª edição da Revista Eletrônica Inovar. Ela não traz conclusões, respostas ou verdades absolutas, mas propõe diálogos, incita perguntas, leva à reflexão.

Esperamos que aproveitem a leitura e que as próximas páginas ajudem a despertar, em cada um, uma nova perspectiva até então adormecida.

Boas reflexões!

“é esta inesgotável vontade de aprender, de descobrir e de compartilhar saberes que nos faz sermos melhores a cada dia.”

artigo



Ação na gestão escolar

O trabalho com, pela e na Educação



Ao nos questionarem cada vez mais sobre impasses e desafios no âmbito escolar, podemos perceber historicamente como chegamos ao cenário atual. Sociedade e cultura vêm passando por inúmeras e rápidas transformações nos últimos anos que exortam todos os protagonistas da escola a fazerem uma leitura e análise não só dessas mudanças, dos impactos que provocam, mas também a criar práticas mais consistentes e adequadas à realidade atual.

A partir do final da década de 1980, as discussões em educação ampliaram-se e o olhar foi deslocado para fora da sala de aula, questionando-se, também, o ambiente motivador da escola. Teorias apareceram. Construtivismo, interacionis-

mo, sociointeracionismo, etc. Foram bandeiras. Houve discussões, estudos e pesquisas que, entendidas por alguns, tratadas como modismo por outros e praticadas por poucos, provocaram uma consistente "mexida" no ambiente escolar. O foco de toda essa discussão era o "como": como transformar a sala de aula em um espaço mais produtivo; como envolver o aluno em sua construção do conhecimento; como transformar a escola, privada ou pública, em um ambiente mais participativo e de efervescência cognitiva; como estender o olhar para o espaço amplo da escola e sua área de abrangência.

Estes questionamentos geraram uma angústia pedagógica que refletiu e reflete um fator muito importante: o OLHAR para



artigo

“Se nosso foco é trabalhar com, pela e na educação, independentemente do contexto no qual atuamos, estaremos sempre sujeitos e impulsionados pelas transformações sociais.”

o interior da escola e suas interrelações. O “como” nos levou ao modo de OLHAR para as pessoas dentro das instituições. Outros novos questionamentos surgiram: como é a gestão do ambiente escolar e como é a formação dos professores?

O “chão de fábrica” de uma escola é o que acontece em sala de aula. É a forma peculiar de fazer a motivação e as relações acontecerem para que o trabalho pedagógico se constitua. Esse olhar nos ajudou a perceber o quanto alunos e professores precisam reconstruir linguagens. Isso nos alavanca a sair de um “pedagogês” que, muitas vezes, fica discutindo questões distantes da realidade escolar e em torno de teorias que não colaboram para o exercício efetivo da docência.

A sala de aula é o foco de toda a produção acadêmica da escola, da educação básica. Não adianta ficar nas universidades discursando sobre teorias e resultados de pesquisa de toda ordem se estes não chegam aos protagonistas da escola, que são os mais interessados em contribuir na transformação dessa realidade. Muitas pesquisas de mestrado e doutorado têm como objeto de estudo questões escolares, mas depois não voltam às escolas. Inúmeros livros são publicados, mas sem o alcance de sua utilização nas práticas do dia a dia. O que nos leva a concluir que reflexão sem ação, e que não nos provoque a novas reflexões, é reflexão inoperante, vazia, sem vitalidade alguma para o espaço da educação básica.

Todo ambiente institucional é marcado por períodos históricos constituídos pelo grupo de pessoas que compõem aquele momento. Nós passamos pelas instituições e elas permanecem,

mas no local, a nossa contribuição se efetiva através da maneira como expressamos nossas competências. Assim sendo, o verdadeiro gestor - diretor, coordenador, professor - deixará as suas marcas nas pessoas e nos lugares por onde passar, se agir efetivamente, em atuação que comprove que há um saber fazer.

Nossa atuação, portanto, deve ser solidificada pela ação-reflexão-ação. Que toda discussão teórica motive novos olhares e possa contribuir para a prática de cada grupo. A teoria só tem sentido quando nos ajuda a rever, a repensar, a reavaliar nossas práticas e a criar vínculos significativos entre o momento social com a realidade em que atuamos e os conflitos que conseguimos gerar. O fazer pedagógico é o caminho para não cairmos naquele “pedagogês” distante da realidade educacional.

Se nosso foco é trabalhar com, pela e na educação, independentemente do contexto no qual atuamos, estaremos sempre sujeitos e impulsionados pelas transformações sociais, que entram nas escolas e provocam desequilíbrios, questionamentos e incômodos. É preciso enfrentá-los!

A educação nunca foi vanguarda para grandes mudanças, mas sempre correu atrás daquilo que a realidade externa cobrou dela. A sociedade “empurra” a escola e esta não pode ficar acomodada, achando que tudo que faz está completo.

As propostas educacionais que acreditam na interação entre parceiros, e nela apostam, são cada vez mais frequentes e, nesse sentido, pensar sobre a importância das trocas como momento significativo no processo de ensino e de aprendizagem remete, necessariamente, à visão da dinâmica da sala de aula e do modelo educacional que temos em nosso sistema.



JOÃO CARLOS MARTINS

Diretor Geral do Colégio Renascença, Doutor em Psicologia da Educação, Mestre em Educação, Sociólogo e Historiador. Autor de diversos livros didáticos e paradidáticos, é pesquisador na área de formação de professores, além de consultor e palestrante educacional.

artigo



A educação de sentimentos e a moralidade infantil

“Por que as crianças não obedecem?
Por que não cumprem com um dever se afirmam reconhecê-lo”?

“Raiva, é uma coisa que a gente sente quando as coisas não são como a gente quer.

Muita gente acha que a raiva é uma coisa feia, aí elas tentam não ter raiva e ficam com mais raiva ainda e fazem os outros ficarem com raiva também”.

Patrícia Gebrim

Parece que todos nós concordamos que em tempos atuais há uma angústia por parte daqueles que educam sobre os valores que as crianças de hoje demonstram ter. Um certo saudosismo emerge de nossa fala o tempo todo.

Não é por menos. Muitos de nós não sabemos mais como resolver os problemas de agressividade de nossas crianças e, conseqüentemente, nos inspiramos, como se na busca de uma solução mágica, num saudosismo dos tempos remotos.

Uma coisa é certa: o que as teorias morais demoraram tanto para compreender (de que há outras condições além do raciocínio lógico, além do pensar sobre direitos e deveres para se chegar aos valores naquilo que eles têm de melhor: sua condição de serem virtudes tão desejadas para que as pessoas sejam felizes), o cotidiano de educadores demonstra, com facilidade, essa parcela do desenvolvimento humano que precisa ser levada em consideração: a afetividade, ou se quisermos ainda, os sentimentos e emoções que movem o homem a uma ação (De La Taille, 2000; Moreno Marimón, 1999; Arantes Araújo, 2000; Tognetta, 2002).



“Por que as crianças não obedecem se falamos quinhentas vezes a mesma coisa? Por que não cumprem com um dever se afirmam reconhecê-lo, se sentamos, explicamos para elas que não podem, por exemplo, bater nos outros? Por que temos a impressão de que um sujeitinho de três anos “manda” em um adulto com trinta? Por que quando bato em meu filho ele faz pior?” É certo que nem sempre temos claras as respostas para essas perguntas, mas uma coisa é sabida: há algo que é preciso fazer diferente do que se tem acostumado como resquícios da educação que tivemos.

É nesse sentido que queremos afirmar que o cotidiano tem mostrado o que as teorias morais se esforçaram por provar: o pensar sobre os atos é condição necessária, mas não suficiente



artigo

“Crianças que não ouvem “nãos”, cujos pais e professores adotam posturas permissivas poderão se transformar em adultos frágeis.”

para a adequação de um comportamento. É grande o nosso esforço por trazer para esse cotidiano da educação, não necessariamente a escola, mas quaisquer setores que têm a tarefa de educar, os resultados de tantas buscas teóricas que tentam explicar os comportamentos humanos.

Como modificar os comportamentos das crianças, então? Temos estudado que para uma virtude ser construída é necessário que as crianças possam pensar e terem formado instrumentos cognitivos que lhes permitam sair de seu ponto de vista e ir para outro – a reversibilidade de pensamento permite isso. Por esse motivo, grande é a importância que se dá aos diferentes trabalhos que promovem o desenvolvimento do pensamento lógico entre as crianças. Esse pensar, em termos genéricos, se caracteriza por tomar responsabilidade que, por sua vez, é produto de quem toma decisão. Uma decisão é, nitidamente, resultado de um processo de escolhas realizado por quem pensa. (Tognetta, 2002)

Agora vejamos: que oportunidades de decisões são dadas às crianças quando resolvemos por elas pequenos conflitos? Na melhor das intenções, pais e professores acreditam que estão contribuindo com o desenvolvimento das crianças quando dizem a elas o que deveriam ter feito e o que devem fazer para resolver seus problemas. Porém, há uma grande diferença entre resolver tudo pela criança e não resolver nada. Crianças que não ouvem “nãos”, cujos pais e professores adotam posturas permissivas poderão se transformar em adultos frágeis que tentam a todo o momento se mostrarem melhores do que são, que se vitimizam (Marques, 2000).

Bem, mas se a razão não é condição suficiente à moral, é preciso refletir sobre outra condição, perfeitamente humana,

que é a capacidade de sentir. Quantos de nós nos esquecemos que quando as crianças batem, xingam, ofendem, elas o fazem por estarem sentindo raiva. Parece-nos absurda essa idéia: sabemos que ela sente raiva. Sabemos, mas não compreendemos. Sabemos, mas não nos demonstramos equilibrados o bastante para oferecer a elas nossa compreensão.

Historicamente as pessoas que demonstram sentimentos são consideradas mais frágeis, pouco espertas ou vulneráveis. Vejamos em nossa formação religiosa: quantas vezes ouvimos de nossos pais e catequistas que não poderíamos sentir raiva de ninguém (Rubin, 1997).

Certa vez a professora LUC realizava um trabalho com suas crianças de cinco anos sobre sentimentos. Propôs que as crianças montassem, em conjunto, um dicionário de sentimentos. Qual fora sua surpresa quando as crianças começaram a relacionar: “amor, alegria, tristeza (misturando sentimentos a emoções) paixão, professora, que é aquilo que o namorado sente pela namorada...” Até que uma das crianças diz “raiva”. Prontamente, outras crianças se referem a esse sentimento dizendo “raiva não, raiva não é sentimento”. Quando questionadas pela professora sobre o porquê de tal afirmação as crianças acreditam que não poderiam colocar em sua lista o sentimento da raiva por se tratar de uma algo ruim. É o que temos aprendido por tempos: não se pode sentir raiva, o que é desprovido de verdade; o que não se pode é agir com violência.

Quando as pessoas apresentam-se agressivas ou violentas não se pode negar que tal comportamento é resultado de angústias, ansiedades, preocupações mal resolvidas. A maioria dos professores sabe disso. O diagnóstico é sempre preciso, dizendo que as crianças, constantemente, trazem problemas de casa. A questão é que, na maioria das vezes, ao tratar o comportamento agressivo tais professores desconsideram essas causas.

Não nos damos conta que o tratamento dado à violência é também sinal dela. Quando uma criança é castigada, o que acontece nem sempre é visível aos nossos olhos. Kamii (1991a) se refere a três possíveis consequências do castigo e das punições: as crianças se rebelam, ou se conformam ou ainda calculam os riscos de serem pegas tendo um comportamento inadequado aos olhos do adulto. Por um outro olhar, a criança castigada sente-se incompreendida, não amada. Há uma fala comum entre nós de que “a melhor defesa é sempre o ataque”. Assim a criança age. Pode se sentir com tanta raiva



artigo

a ponto de fazer ainda pior ou sentir-se tão pequena, a ponto de formar uma auto-imagem merecedora de castigos e incapaz de realizar quaisquer outras tentativas de satisfação pessoal.

Uma mãe acostumada a bater em sua filha a cada comportamento inadequado que ela apresentava, certo dia, depois de reflexões como essas, resolveu que iria apenas conversar com ela sobre o ocorrido. A garotinha de quatro anos, com olhar firme e contrariado, diz para sua mãe: "Você não vai me bater? Estou esperando". Se pensarmos no que está intrínseco no ataque verbal dessa criança, podemos perceber o que é comum acontecer entre os pequenos: o risco ou a consequência, neste caso, o fato da criança apanhar, é medido por ela. Caso ela pense que a satisfação pessoal pelo que vai fazer é tão boa a ponto de correr o risco de apanhar ou ser castigada, ela o fará. Castigos e punições apenas dão à criança o encorajamento para "pagarem suas dívidas" e fiquem livres depois de passado para cometer os mesmos "crimes" (Faber, 1985; Samalin, 2000).

A fala da criança também nos leva a refletir sobre como resolvemos as situações-problemas em que haja conflitos: os velhos sermões com os quais utilizamos para adequar os comportamentos de filhos ou alunos podem ser considerados por quem os recebem como piores do que apanhar.

Na verdade, por muito tempo pais e professores tiveram uma interpretação equivocada do que seria conversar com as crianças para resolver os conflitos. Se tivermos clareza sobre esses dois pontos-chaves, o pensar e o sentir, necessários a construção de uma virtude, seja a tolerância, seja a solidariedade, seja o perdão será preciso que tal diálogo seja propício à tomada de consciência pela criança. Isso só é possível se ela for instigada a reconstituir suas ações, agora em outro plano, e antecipar ações futuras; a escolher e tomar decisões que poderão torná-la mais responsável pelos acontecimentos. Por isso perguntamos "como você poderia ter resolvido isso de outra maneira?" "o que você pode fazer para que o fato não aconteça novamente?" São boas perguntas que promovem tais ações mentais a que nos referimos.

Necessariamente as tomadas de decisão por parte das crianças precisam partir de escolhas. Porém, as escolhas que proporcionamos às crianças precisam garantir o cumprimento de princípios e não serem baseadas em uma possibilidade qualquer. Contou-nos uma mãe certa vez, sua preocupação com as escolhas que dera a sua filha. Disse-nos, num de nossos cur-

sos, que estava envergonhada por não ter garantido o cumprimento de um princípio e ter se baseado muito mais na ausência de seu auto-controle. Deu escolhas a sua filha: "ou você faz o que eu estou pedindo ou você apanha".

NEID, a mãe que nos contou tal situação, tomara consciência de que não havia assegurado nenhum princípio além de nos apresentar uma bela lição de como lidamos com nossas próprias raivas ao educarmos uma criança. Iremos por partes: quando oferecemos a uma criança mais de uma possibilidade para resolver um problema, é preciso ter clareza de quem é o adulto da relação, que conhece e zela pela garantia de um princípio. Por exemplo: podemos oferecer a oportunidade de escolhas para uma criança que se nega a deixar o parque de diversões questionando-lhe se prefere sair sozinha ou gostaria que lhe ajudássemos a sair. Nunca diríamos se ela prefere sair ou ficar no parque. No primeiro caso, há a garantia de que o princípio "não se fica sozinho sem um adulto em parques", seja cumprido. No entanto, tal atitude desprovida daquela bela lição a que nos referimos, pouco pode ser proveitosa: quando exprimimos nossos sentimentos e descrevemos os problemas e os sentimentos de uma criança, mais que palavras, nos colocamos à disposição de tomarmos uma atitude que indique as consequências naturais das escolhas que as crianças fazem.

Nunca é cedo demais para começarmos (Kamii, 1991b). Conta-nos uma professora, KEL, que certo dia havia combi-

“as tomadas de decisão por parte das crianças precisam partir de escolhas. Porém, as escolhas que proporcionamos às crianças precisam garantir o cumprimento de princípios.”



artigo

nado com seu filho de três anos que iriam ao shopping nos brinquedos eletrônicos. Porém, no caminho a criança passa por uma loja de brinquedos, abraça um pequeno caminhão e lhe diz com ares de autoridade “Mãe, compra esse brinquedo pra mim”. A mãe, com paciência, responde à criança, “Meu filho, você se lembra que nós havíamos combinado que você iria brincar nos brinquedos eletrônicos? O que você prefere, brincar lá ou comprarmos o caminhão? “Claro que a essas horas já se ouviam as birras e manifestações de descontentamento do pequeno MAT. A mãe, descrevendo o que via, mantém-se calma, para desespero do pai que retrucava ao contemplar o preço do caminhão: “Vamos comprar, não é caro”. Insistindo com MAT, a mãe pacientemente descreve seus sentimentos: “Estou vendo que você quer muito esse caminhão, mas você precisa escolher: se você quiser o caminhão, então não iremos nos brinquedos”. Qual foi sua surpresa quando MAT, ainda fitando o brinquedo nas mãos expressa convicto sua decisão: “Mãe, você compra outro dia?”. O que a mãe de MAT provou é que as crianças não podem ser privadas de sofrimentos (Faber, 1985). Muitos pais impedem que as crianças tomem decisões por pensarem que não podem sofrer. O valor que se constrói quando KEL oferece a MAT a possibilidade de escolher é maior de que seu sofrimento. Ele aprende a tomar decisões e a se responsabilizar por elas.

Vejamos o que a fala dessa mãe ainda nos ajuda a refletir: o tom de voz que usamos para conter um comportamento inadequado de uma criança também pode garantir os enfrentamentos e descontroles que tanto tentamos não apresentar nas resoluções de conflitos com as crianças.

Na verdade, o que pouco lembramos é que o corpo todo expressa sentimentos e emoções contidos sem, necessariamente, utilizarmos a linguagem verbal. Quando as crianças se sentem ameaçadas mesmo pelo tom de voz muitas vezes irônico e ofensivo, podem revidar ou defender-se. Não explodir e transformar nossa indignação ou raiva em descrições, em compreensão dos sentimentos das crianças é como fazer uma obra de alquimistas (Faber, 1985). É transformar “a lesiva matéria da raiva em ouro puro da linguagem que melhor se adequa à circunstância, sendo, na melhor das hipóteses proveitosa e, na pior, inócua apenas” (ibid) .

No entanto, para essa árdua tarefa, temos constatado a grande dificuldade de nossa geração em controlarmos nossas preocupações, ansiedades, mágoas e todos os sentimentos

que projetamos em nossas relações. Ora, esse é o resultado de nossa experiência com pais e professores autoritários. Quem não teve em sua infância a possibilidade de fazer escolhas, de dizer o que pensa e o que sente, tem a grande probabilidade de ser no futuro alguém que para se sentir feliz precisa dominar os outros ou, o que é tão ruim quanto, ser dominado por alguém.

Dessa forma, não acreditamos que o fato de nossos pais e educadores terem tomado, em nossa educação, uma postura autoritária e rígida tenha contribuído para que a nossa geração tenha mais valores. Na verdade, apenas aprendemos que quando quisermos obter poder e ser valorizados precisamos que os outros nos obedeçam. Apenas aprendemos que a quem tem autoridade deve ser dados todos os créditos. Como se não bastasse, como não tivemos a experiência de manifestar o que sentíamos, de tomar decisões e de sermos ouvidos em nossas angústias ou desencontros, não nos conhecemos e, portanto, muito dificilmente conseguimos reconhecer os sentimentos dos outros (Moreno Marimón, 2002). Descontamos nossas raivas, ansiedades e tristezas despejando-as nos outros ou, o que é pior, transformando-as em males psíquicos dos quais nem sempre temos consciência. Ora, a ciência tem confirmado as hipóteses de várias doenças serem geradas a partir de somatizações, ou em outras palavras, por uma incapacidade de lidar com sentimentos e emoções. Ela explica e prova o que hoje as teorias que estudam o homem, como a Psicologia e a Neurologia garantem: sentimentos e emoções relacionam-se intrinsecamente com pensamentos e estados fisiológicos do homem.

Pais que batem em seus filhos se esquecem ou não se dão conta de que, como autoridades aos olhos dos menores, estão lhes ensinando, da melhor maneira possível, pela ação, de que quaisquer seres humanos podem se sentir indignados; mas quando assim se sentirem, que manifestem esse sentimento batendo e utilizando-se do poder que têm sobre os outros.

Ao contrário, quando conseguimos descrever o que as crianças sentem, dizendo-lhes “ Vejo o quanto você está irritada hoje, mas você terá que me mostrar de outra maneira, pois não se bate nas pessoas” ou ainda “você me parece bastante preocupado, acho que alguma coisa lhe deixou assim...” estamos, enfim, permitindo-lhes que se sintam aceitas e mais que isso, estamos ajudando-lhes a formar internamente um auto-controle necessário, por exemplo, à virtude da tolerância.

A essa altura de nossas reflexões, pode o leitor estar ainda se questionando sobre as nossas reações enquanto educadores



artigo

ao tomarmos tais posições que permaneçam longe dos castigos, das punições. Sabemos que o reparo de qualquer erro é inegociável. Porém, não há reparação em situações de violência física como se pode fazer quando as crianças derrubam ou quebram um objeto. Neste caso, há de se encontrar uma negociação entre as partes que leve o agressor a tomar consciência de seus atos e a ambos, agressor e agredido à manifestação de sentimentos que permita emití-los e reconhecê-los de outra maneira, que não seja a violência. Por isso instigamos tanto as crianças a dizer “Eu não gostei do que aconteceu”. Eu estou me sentindo...”.

“Mas o que adianta trabalharmos dessa maneira em sala de aula se em casa os pais fazem o contrário de tudo isso, batem, ofendem...” Essa é uma das questões mais rotineiras entre professores. O que talvez nos esqueçamos é que da mesma forma como as crianças trazem problemas de casa para a escola, podem levar soluções das mais eficazes para seus problemas em casa. A professora REN conta sua satisfação ao encontrar-se com uma mãe que disse precisar de ajuda para lidar com seu filho depois de um acontecimento marcante. Revela que em determinada ocasião, havia batido em seu filho e que havia sido tocada profundamente ao ouvi-lo, entre lágrimas, dizer-lhe “não se bate nas pessoas, eu estou muito triste com você”.

Quando favorecemos o constante manifestar de sentimentos e a experiência da negociação as crianças podem se fortalecer para enfrentar os desafios que vivenciam em outras situações longe da escola. Na verdade, o que temos clareza a cada dia é que fazer valer a intenção das escolas em formar parcerias com os pais significa mais do que apenas chamá-los a contribuir com festas e promoções escolares (Caetano, 2002). Significa, além de dar-lhes poderes de decisão e gestão em todo processo educativo, também abrir espaços de reflexão e de novos olhares sobre a educação das crianças que, possivelmente, não têm.

A educação do sentimento na escola é de fato, uma urgência e necessidade daqueles que desejam que as pessoas sejam mais virtuosas, mas não é tarefa fácil. Até porque pensamos ser bastante perigosa quando não atenta ao limite à intimidade das crianças. Um novo olhar para a educação, em questão de sentimentos, distancia-se de projetos específicos que trabalhem parte do ano com sentimentos ou mesmo com virtudes; ao contrário, é promovido por um trabalho contínuo

que permita às crianças a participação, o poder de decisão, as escolhas, a manifestação de sentimentos, a compreensão de suas reações. Falando, desenhando, jogando simbolicamente, imitando, as crianças podem reelaborar situações mal resolvidas porque terão a oportunidade de reconstituir tais ações em outro plano, agora mental. Quando falam de si, de seus gostos, de suas angústias, podem sentir-se importantes, podem auto-conhecer-se e podem auto-controlar-se. Porém, atividades que constituam propostas quando as crianças poderão falar de si, não podem ser oferecidas coletivamente. Tais propostas só são validadas quando escolhidas e desejadas por cada um dos sujeitos envolvidos. Essa é uma delicada questão que temos tratado insistentemente.

Se cooperação é troca equilibrada, é um sair de si para se colocar no ponto de vista do outro, sem a perda de seu próprio ponto de vista, Piaget já adiantava o que seriam questões aprofundadas por outros estudiosos das teorias morais: o estado psicológico da cooperação implica um equilíbrio mais do que racional, emocional, que garanta tal auto-controle, o conhecimento do outro e de si e um gostar de si que permita ao sujeito reconhecer-se grato, ou ser humilde, tolerante e solidário.

Enfim, gostaríamos de destacar por último as angústias de uma professora nossa aluna que nos dizia em determinada ocasião: “Eu já estou sofrendo, pois sei que meus alunos não terão na próxima série oportunidades de falar de si, terão resolvidos seus problemas pela professora que em seu autoritarismo, acredita que eles precisarão ser castigados”. O que vamos afirmar é garantido pela teoria piagetiana, uma estrutura, quando construída, não retorna a estágios iniciais, ou mesmo nas pesquisas de Araújo (1999) que confirmou que quando as crianças vivenciam um ambiente de cooperação permanecem, mesmo submetidas ao autoritarismo em tempos posteriores, com julgamentos morais mais evoluídos. De outra forma, poderíamos apenas dizer: Professora, você os preparou para enfrentarem aos desafios que a vida oferece. Ninguém pode privar ninguém do sofrimento (Faber, 1985), o que se pode fazer, e você o fez, é favorecer que as crianças aprendam por si a enfrentar suas tristezas, descontentamentos e não permitam nem a si, nem aos seus iguais, que se utilizem de violência seja ela física ou verbal.

Resta a esperança de que mais e mais educadores se dêem conta dessas questões e possam ser e fazer as pessoas com as quais convivem, pessoas mais felizes.



artigo

Referências bibliográficas

BARANTES DE ARAUJO, V. (2000). Cognição, afetividade e moralidade. In: Revista da Faculdade de Educação USP: Educação e Pesquisa, São Paulo, v.26, n.02, p.137-153, jul/dez..

ARAÚJO, Ulisses. (1996) Moralidade e indisciplina: Uma leitura possível a partir do referencial piagetiano. In Julio G. Aquino (org.). Indisciplina na escola: Alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus.

_____. "Escola, democracia e a construção de personalidades morais". In: Revista Educação e Pesquisa, São Paulo: Faculdade de Educação, USP, julho,2001.

CAETANO, Luciana Maria Caetano. (2002). Relação escola-família: uma proposta de parceria. Projeto de Pesquisa. (texto não publicado)

DE LA TAILLE, Yves J. J. M. R. (2000). Formação ética: direitos, deveres e virtudes. In: Revista Pátio, ano 4, no.13, maio-julho.

FABER, A & MAZLISH, E. (1995). Quando as palavras não surtem efeito. In: Pais liberados, filhos liberados. São Paulo: Ed. Ibrasa.

GINOT, H. Pais e filhos: Novas soluções para velhos problemas. Rio de Janeiro: Bloch, 1989.

GORDON, Thomas. (1985) PET: Pais eficaz y tecnicamente preparados: Nuevo sistema comprobado para formar hijos responsables. México: Diana.

KAMII, Constance (1991 a) A autonomia como finalidade da educação: Implicações da teoria de Piaget. A Criança e o número. Campinas, SP: Papirus.

_____. (1991 b) Obediência não é o bastante. Coletânea AMAE-Educando: Construindo a alfabetização. Belo Horizonte, MG: Almeida Publicidade, pp.38-40.

KAMII, Constance (1991 a) A autonomia como finalidade da educação: Implicações da teoria de Piaget. A Criança e o número. Campinas, SP: Papirus.

MARQUES, Maria Aparecida Barboza. Abuso psicológico de crianças e adolescentes. In: Leituras de Psicologia para formação de professores. São Paulo: Editora Vozes.

MORENO MARIMÓN, Montserrat et al. (2002) Resolución de conflictos y aprendizaje emocional. Barcelona: Gedisa Editorial.

RUBIN, Theodore I. (1997) O livro da raiva. São Paulo: Curtrix

SAMALIN, Nancy; JABLOW, Martha, M. (2000). Amar seu filho não basta. São Paulo: Saraiva.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino (2000). A dinâmica de um ambiente cooperativo. In: Mantovani de Assis, Orly Z.; Camargo de Assis, Múcio. Anais do XVIII Encontro Nacional de Professores do PROEPRE. Transformar a educação: o nosso desafio. Campinas: LPG/FE/Unicamp.

_____. (2001). Abaixo os "psicotapas". Jornal TODODIA. Primeiro Caderno, p. 2, 02/09. Americana: Editora Z.

_____.(2002). Sexto princípio para uma Pedagogia das virtudes. In: A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola. Campinas: Editora Mercado de Letras.

VINHA, Telma P. (2000). O Educador e a moralidade infantil: uma visão construtivista. Campinas, SP. Mercado de Letras, pp. 229-261.

LUCIENE REGINA PAULINO TOGNETTA
Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo. Atualmente é pesquisadora e vice-líder do GEPEM - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral - Unicamp/Unesp.



experiência



Técnicas de trabalho na Educação Infantil

Como a criança é vista no processo de ensino e aprendizagem

Este artigo tem como objetivo elucidar algumas questões referentes à Educação Infantil, mais especificamente, de como a criança é vista no processo de ensino e aprendizagem e algumas técnicas de trabalho que, enquanto professora de crianças de quatro anos de idade, acreditamos e realizamos.

A criança é um sujeito ativo do processo de ensino e aprendizagem e sua contribuição é fundamental para que esse processo se intensifique e dê sentido àquilo que a criança quer aprender. As contribuições que as crianças trazem partem de situações vividas no seu dia a dia, por isso é importante estabelecer vínculos com elas, partir do interesse e necessidade, mais significativos da sua vida.

As crianças não gostam de atividades rígidas. O mundo da criança é completamente diferente ao do adulto, é um mundo repleto de curiosidade, imaginação e criatividade, e por isso é preciso ouvi-las, inserir-se nesse mundo "imaginário" para satisfazer essas necessidades, dando voz e vez a elas.

A escola tem um papel essencial neste contexto, o de elaborar um espaço favorável à criança, neste processo de aprendizagem, espaço que faça sentido para elas, pois a criança aprende pela forma, pela ação e não somente pelo conteúdo. A escola é a ponte de passagem da criança para o conhecimento, dando possibilidades de buscas e alternativas, permitindo à criança a chance de se sentir realizada.

Permitir o contato da criança com uma experiência real favorece, e muito, o seu desenvolvimento. Elias (2002, p. 59) aponta que essa experiência serve como um trampolim para



outros aprendizados quando transformada em Técnicas de Vida. É por meio dessas Técnicas de Vida que o pedagogo Célestin Freinet enfatiza as práticas pedagógicas de forma que a criança cresça e desenvolva sua personalidade, estando preparada para o futuro.

Acredita-se que as crianças que se usufruem dessas técnicas estão sempre aptas a crescer. Por isso, é necessário um ambiente estimulador que coopere com tais experimentações e introduza materiais e instrumentos que favoreçam um trabalho



experiência

que retribua as suas necessidades.

A “Roda de Conversa” é uma das técnicas de Freinet que acontece nos momentos iniciais e finais da aula. A Roda de início é um momento em que se trabalha e planeja a rotina do dia e onde as crianças podem expressar-se contando suas novidades, manifestando seus sentimentos, opiniões, ideias e fatos significativos vivenciados no seu dia a dia. Os momentos de Rodas finais são aqueles em que se pode avaliar o dia, momento em que a criança expressa o que aconteceu, destacando os pontos positivos e negativos de atividades e convívio do grupo.

A partir desses momentos de Roda da Conversa, é possível realizar outra técnica de Freinet, que é o Jornal da Turma. O Jornal da Turma permite à criança escolher, de forma democrática, as novidades contadas por elas nos momentos de Roda da conversa, novidades essas que são escolhidas por meio de votação e depois registrada através de desenhos. Freinet destaca que:

[...] as crianças realizam suas primeiras tentativas de comunicação por escrito. É como em uma tentativa para exercitar a mão que, dependendo de cada criança, pode se apresentar através de grafismos retos ou verticais, meandros, linha quebrada ou circular ou uma combinação de vários elementos, chegando às vezes a representar figuras geométricas mais ou menos regulares e até justaposta. À medida que melhora seu traçado, a criança tenta explicá-lo, pois sua leitura pelo adulto ainda não é possível. De modo algum, diz Freinet, pode-se considerar que nesta fase é o pensamento que dirige e regula qualquer ato de criação; ao contrário, é deste que originalmente nascem a explicação, a comparação e o pensamento. (ELIAS, 2002, p. 79-80).



“A criatividade e a iniciativa não nascem junto com a criança, por isso é preciso transferir para as crianças as possibilidades de interação com as coisas do mundo.”

Esses desenhos permitem às crianças desenvolverem a livre expressão, podendo criar o seu desenho por meio da sua imaginação. Tais Técnicas levam as crianças a estabelecerem relações com uma cultura escrita, apropriando-se dela por meio do diálogo e dos diversos materiais apresentados.

A criatividade e a iniciativa não nascem junto com a criança, por isso é preciso transferir para as crianças as possibilidades de interação com as coisas do mundo. Segundo Freinet (1976, p.52), “Não se deve separar a escola da vida”. A escola deve trabalhar com diferentes tipos de linguagens, pois quando a criança não se expressa por uma, ela se expressa por outra linguagem, e, sendo assim, existe outra técnica de Freinet que enriquece essas possibilidades de vivência pelas crianças, a saber, as “Aulas Passeios”, momentos que permitem o contato mais próximo da criança com o meio e são aulas aprendidas fora do ambiente escolar, ou seja, ao “ar livre”, permitindo



experiência

novas descobertas e despertando a curiosidade nas crianças, desenvolvendo também a inteligência, porque para Freinet, “a inteligência é a faculdade de recordar experiências tentadas, comparar resultados, apropriar-se de experiências dos outros para satisfazer a própria necessidade de perfeição e progresso” (ELIAS, 2002, p.59). Então, essa experiência com o real favorece e enriquece o seu repertório e insere na criança cada vez mais uma cultura mais elaborada.

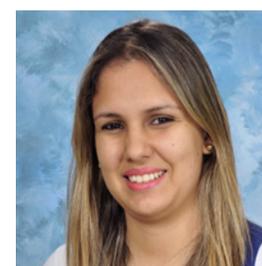
Sendo assim, o essencial para a Educação Infantil é despertar o desejo na criança de comunicação e expressão, possibilitando para ela outras vivências, novos caminhos, percebendo que a criança é também um sujeito capaz de contribuir para seu desenvolvimento e aprendizagem. É fundamental ouvi-las e apropriar-se das suas contribuições, que partem de situações vividas no seu dia a dia. Dar à criança o acesso a culturas de outras pessoas, para que elas possam, a partir daí, criar suas próprias culturas, valorizando sempre as suas produções e ampliando suas diferenças, para que elas possam ter repertórios diferenciados. Oferecer às crianças oportunidades de aprender a ver além daquilo que a “janela” oferece, deixando sempre a porta aberta.



Referências bibliográficas

ELIAS, M. D. C. Célestin Freinet: uma pedagogia de atividade e cooperação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

FREINET, C. As técnicas Freinet da Escola Moderna. Tradução: Silva Letra. Lisboa: Editorial Estampa, 1973.



ALINE AP. DOMINGUES BORGES
Professora do Infantil I do Colégio Cristo Rei

opinião



Atividades experimentais em ciências: por uma aprendizagem para a vida



É provável que muitos de nós tenhamos aprendido ciências com base em elementos mais teóricos do que concretos. Aulas marcadas por fórmulas matemáticas nas quais se utilizavam os dados do exercício para encontrar respostas vazias de significado, e por uma enorme quantidade de desenhos e representações bidimensionais que tentavam ilustrar o mundo, os seres, as células, os átomos, mas sem muito êxito ou proximidade com a realidade complexa e dinâmica dessas coisas... O que de fato "ficou" como aprendizado em ciências depois de toda uma vida escolar? Se foi apenas a lembrança de que era chato ter de ficar decorando fórmulas, nomes ou esquemas, não se aprendeu nada que instrumentalizasse para a vida, num sentido mais amplo. Diante desse contexto pouco formativo e que historicamente parece ter se perpetuado, pois continuamos com foco na teoria/abstração e a ter alunos desinteressados em aulas de ciências, me proponho a discutir aqui alguns fatores que têm influenciado as escolhas curriculares e metodológicas no ensino de ciências naturais – física, química e biologia –, tendo como pressuposto a relevância



opinião

“propiciar atividades práticas ao longo da educação básica, inclusive no ensino médio, como forma de ampliar o repertório de vivências a partir das quais se podem construir novos conceitos.”

das atividades experimentais para uma aprendizagem significativa.

FAIXA ETÁRIA DO EDUCANDO

Desde pequenas, as crianças mostram grande entusiasmo em relação ao mundo que as cerca, se sentem parte desse mundo e, principalmente, se encantam por ele. Aos olhos de uma criança pequena o abrir de asas de um besouro, a textura de um galho de árvore, a cor exuberante e o doce perfume de uma flor, ou as ondas produzidas por uma pedrinha jogada no lago podem ser impressionantes. Os professores da educação infantil sabem bem disso. Nesse período pré-operatório (2 a 7 anos), a criança não concebe uma realidade da qual não faça parte, devido à ausência de esquemas conceituais (noção piagetiana).

No ensino fundamental, a criança no período das operações concretas (de 7 a 12 anos) já inicia um processo de conceituação a respeito dos fenômenos naturais, ela passa a raciocinar de forma coerente e executa operações mentais, mas relativas a objetos ou situações passíveis de serem manipuladas ou imaginadas de forma concreta. Nessa fase as atividades experimentais contribuem para desenvolver a capacidade de reversibilidade, ou seja, de pensar um processo inverso ao observado, uma vez que propiciam práticas envolvendo causa e consequência.

Depois, no período das operações formais (a partir dos 12 anos), além de explorar cognitivamente a causalidade, o

adolescente elabora hipóteses, faz deduções, forma esquemas conceituais abstratos e executa operações mentais de acordo com os princípios da lógica formal. Assim, ao final do ensino médio, o jovem tem condições de compreender modelos científicos abstratos, localizando-se intelectualmente mesmo em contextos do micro ou do macrocosmos.

Em linhas gerais, as crianças pequenas possuem mais capacidades sensoriais e motoras, mas não podem pensar abstratamente, algo que se concretiza plenamente na juventude. Daí a importância de propiciar atividades práticas ao longo da educação básica, inclusive no ensino médio, como forma de ampliar o repertório de vivências a partir das quais se podem construir novos conceitos.

O FIM JUSTIFICANDO OS MEIOS...

A didática do ensino de ciências naturais, guardadas as devidas especificidades de cada matéria, tem sido bastante influenciada pelos conteúdos programáticos dos vestibulares. É como se toda oportunidade de formação científica através de observações, descrições, debates sobre situações-problema, trabalhos em grupo, atividades experimentais, entre outros, ficasse em segundo plano diante da demanda por “vencer” uma enormidade de temas exigidos e por “treinamento” em resolução de exercícios. Tal treinamento tem sido cada vez mais antecipado, influenciando até mesmo a proposta pedagógica das séries iniciais do ensino fundamental em diversas escolas, algo evidenciado pela escolha por materiais didáticos que apresentam conteúdos inadequados à determinada faixa etária e muitos exercícios do tipo teste.

A expectativa de muitos pais, de que seus filhos ingressem numa boa universidade, aliada a um mercado educacional configurado a atender essa demanda tem supervalorizado a aprovação no vestibular em detrimento a todo o caminho de formação integral dos educandos durante a educação básica. É sabido que o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) tem procurado romper com essa lógica conteudista, mas ainda não concretizou isso plenamente.



opinião

TENSÃO QUANTIDADE-QUALIDADE

O questionamento “mas para que serve esse assunto?”, recorrente em aulas de ciências e matemática, revela a ineficácia pedagógica em articular teoria e vida prática. Só se justifica ensinar o conceito de campo magnético, que é algo bastante abstrato, se pelo menos o aluno não titubear em responder qual a relação desse conceito com o princípio de funcionamento de uma bússola, por exemplo. Mas para tanto, é necessário que ele conheça e use a bússola, e não apenas veja uma ilustração da mesma num livro ou apostila! É claro que o parâmetro para definir uma aprendizagem de boa qualidade não se baseia no potencial utilitarista de um conceito estudado, mas sim na possibilidade deste estabelecer relações com outros conceitos já aprendidos e fazer parte da “bagagem” do educando, instrumentalizando-o a atuar no mundo com autonomia.

E quanto maior a carga de conteúdos a serem ministrados num período letivo, em conformidade à referida demanda dos vestibulares, maior a tendência por aulas teórico-expositivas e menor por aulas prático-dialogadas, sendo estas de fundamental importância quando se trata de uma aprendizagem de boa qualidade em ciências. Existe, portanto, uma tensão quantidade-qualidade no que se refere ao currículo de ciências, com reflexos na escolha por determinadas metodologias de ensino.

CIÊNCIA, TECNOLOGIA E SOCIEDADE

Critico o modelo linear de desenvolvimento, cunhado nos Estados Unidos ao fim da II Guerra Mundial, no qual supostamente o desenvolvimento científico acarretaria sequencialmente um desenvolvimento tecnológico, econômico e social. Segundo esse modelo, o desenvolvimento econômico e o bem estar social seriam obtidos somente através da tecnologia, que, por sua vez, dependeria de uma base científica (ideia de que a tecnologia seria ciência aplicada). Mas historicamente tivemos processos que colocaram em cheque o modelo linear, justamente por mostrarem que o desenvolvimento científico e tecnológico também impulsionam excessiva exploração dos recursos naturais, consumismo, geração de lixo e, principalmente, uma exploração de determinados grupos humanos em favorcimento de outros. Em suma, constatou-se que não é possível discutir ciência e tecnologia de forma neutra, sem considerar a sociedade que as constroem e que é influenciada por elas. Nesse sentido, existe uma íntima relação entre as noções de ciência, tecnologia e sociedade, relação esta que não é linear



nem necessariamente progressista.

Considero que uma sociedade – contextualizada histórica, espacial e culturalmente – não é passível de isolamento, principalmente em tempos de globalização. Esse não isolamento se deu e se dá historicamente pelas relações (de força) existentes entre as sociedades, e pela crescente facilitação da circulação de conhecimento e de pessoas (real ou virtualmente), em um regime de tempo cada vez mais rápido, instantâneo.

Essa visão que integra as noções de ciência, tecnologia e sociedade, impossibilitando tratá-las isoladamente ou mesmo dicotimizá-las, tem reflexos na concepção de ensino de ciências que se assume. Oponho-me ao ensino: propedêutico, canônico e de viés internalista, que sustenta uma concepção neutra e positivista de ciência (“o método científico”); que repete conteúdos disciplinares estanques, supostamente universais; e que propaga a imagem de cientista como gênio, descobridor/ produtor individual de conhecimentos sempre benéficos à humanidade. Por outro lado, sou favorável ao ensino: que aborda temas/problemas sociais – e, portanto, apresentam dimensões culturais, políticas e econômicas –, com o propósito de fechar a brecha entre duas culturas (humanística e científico-tecnológica); que se aprofunda nos contextos regionais/locais dos educandos sem deixar de se articular com o contexto global, preparando-os para a convivência intercultural e intersocial sem perda de identidade; que propicia a participação cidadã nos processos decisórios sobre mudança tecnológica.



opinião

Fruto do já referido não isolamento social e do uso dos artefatos tecnológicos hoje disponíveis (computador, celular...), temos organizado nossas rotinas de forma a estabelecer uma dependência em relação às redes sociais virtuais e a todo tipo de mídia digital, sendo a atual geração de crianças, adolescentes e jovens a mais dependente; vide a dificuldade de tratar a questão do uso de celular no espaço escolar. Portanto, foram relativizadas as noções de localidade e globalidade, de realidade e virtualidade, principalmente aos alunos.

Em termos pedagógicos, não se pode desconsiderar esse contexto. É necessário harmonizar essa tendência à virtualidade – que pode se desdobrar em apatia, conformismo, ansiedade, obesidade, etc. – com atividades práticas, que possibilitem exercício do corpo, exijam coordenação motora e concentração, agucem os sentidos e estimulem o trabalho coletivo. As atividades experimentais em ciências podem contribuir nesse sentido, assim como as artes em geral e a educação física. Melhor ainda se essas atividades puderem inter-relacionar diferentes áreas; seria ótimo estudar a física do lançamento oblíquo junto a uma aula de basquete, ou estudar o ciclo de desenvolvimento de uma planta fazendo observações e desenhos artísticos da mesma periodicamente, por exemplo. Tenho plena consciência da relevância em se promover atividades práticas aos educandos, em, pelo menos, mesmo grau de importância dado costumeiramente às aulas teóricas.

Mais próximos do cotidiano dos alunos estão os vídeos disponíveis na internet - incluindo muitas vídeo-aulas - e programas de televisão que veiculam experimentos com base em conceitos científicos, como Manual do Mundo e Ciência em Show. Somam-se a essas instâncias (mais virtuais) de aprendizagem outros espaços (mais reais), como os bosques, zoológicos, observatórios astronômicos e museus de ciências. Mas destaco o papel fundamental e insubstituível do professor diante de seus alunos, aquele que, acima de tudo, é educador e pode fazer das aulas um cenário propício ao diálogo e a resolução de conflitos inter-pessoais, à formação humana e ao preparo para vida em sociedade.

PESQUISA EM ENSINO DE CIÊNCIAS

A área de pesquisa em ensino de ciências já está consolidada há algum tempo no contexto brasileiro e cada vez mais tem se ocupado com estudos que discutem as subjetividades dos atores do processo educativo (alunos e professores), as

questões da linguagem – considerando diferentes leituras de um mesmo fenômeno de acordo com a história de vida do leitor –, a importância dos sentimentos e vínculos afetivos como meio para a aprendizagem em ciências, processos e materiais educativos – inclusive as atividades experimentais –, dentre outros temas.

O principal congresso brasileiro da área é o Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC), que ocorre a cada dois anos, promovido pela Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC).

Estudos acadêmicos sobre ensino de ciências, de linguagem acessível e disponíveis na internet, são encontrados nos próprios anais dos ENPEC, no Caderno Brasileiro de Ensino de Física e na Revista Química Nova na Escola, por exemplo. Eles podem e devem ser lidos por professores dessa área, no sentido de refletir sobre e revitalizar suas práticas pedagógicas.

Não assumo aqui a ideia de atividade experimental em ciências como meio comprobatório de uma teoria explicada previamente aos alunos. Entendo atividade experimental como instrumento de ensino, numa perspectiva epistemológica construtivista, com função mediadora no diálogo didático entre professor, estudante e conhecimento científico, sem caráter prescritivo. Ao mesmo tempo, reconheço a importância da teorização e modelagem como meio de compreensão, formalização e generalização de fenômenos naturais, como aqueles que se dão numa escala atômica ou astronômica, sobre os quais não temos acesso com nossos próprios sentidos.

Tenho apostado numa metodologia fenomenológica no ensino de ciências, objetivando proporcionar uma rica experiência aos alunos e contribuir no processo de aprendizagem, na compreensão de conceitos científicos abstratos que parecem não ter relação com a vivência prática cotidiana, minimizando condições alienantes. Tenho utilizado as atividades experimentais como meio de sensibilização, e conduzido as aulas por meio de perguntas, estimulando o pensamento dos alunos em direção à conceitualização, de tal forma que esse processo permita estabelecer amplas relações com o ser humano e sua vida, com problemas sociais situados, questões ambientais, etc. Mas essa não é e nem deve ser a única abordagem para a construção do conhecimento científico junto aos alunos, pois não é suficiente; outras propostas metodológicas também precisam acontecer, para oportunizar o desenvolvimento de diversas capacidades.

Os currículos e metodologias de ensino de ciências tra-



opinião

dicionais não têm promovido um equilíbrio correto entre os aspectos da sensibilidade humana/concretude do mundo e a abstração/teorização do mesmo, respeitando as diferentes fases de desenvolvimento do educando. A supervalorização da abstração no ensino de ciências ao longo da formação básica tem sido um dos principais fatores desmotivacionais para os alunos, tendo como consequências uma aprendizagem limitada ou pseudo-aprendizagem (que não se ancora em sentimentos, não significa ao indivíduo), e uma fragilidade no exercício de inter-relações criativas entre conceitos de diferentes domínios do conhecimento, não só de ordem científica, mas também social, cultural, tecnológica, artística...

É necessário uma contextualização no ensino de ciências, de tal forma que não se restrinja a um mero exemplo teórico/abstrato, mas que haja uma vivência que crie fortes "imagens internas" – algo que geralmente serve como germe da vocação profissional de alguns alunos com potencial para essa área. Vivência que serve de substrato para a construção de conceitos que se relacionem ao ser humano, que sejam plenos de significado ao indivíduo, para toda a vida. Acredito no potencial das atividades experimentais como instâncias que propiciam uma aprendizagem de boa qualidade, que estimulam o trabalho coletivo e fundamentam a tomada de decisões dos educandos, que se situam em meio as atuais e dinâmicas inter-relações entre ciência, tecnologia e sociedade.

Referências bibliográficas

MOSÉ, Viviane. Desafios contemporâneos – a Educação. Programa Café Filosófico CPFL. Palestra gravada no dia 4 de setembro de 2009, em Campinas-SP. Versão editada e exibida pela TV Cultura. Disponível em: <<http://www.cpfcultura.com.br/2010/07/21/cafe-filosofico-cpfl-a-educacao-viviane-mose/>>. Acesso em: 7 abr. 2012.

PINHO-ALVES, Jose. Atividades experimentais: do método à prática construtivista. Tese (Doutorado em Educação). CED/ UFSC, Florianópolis, 2000.

TERRA, Márcia Regina. O desenvolvimento humano na teoria de Piaget. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/d00005.htm>>. Acesso em: set. 2013.

VIRILIO, Paul. O espaço crítico e as perspectivas do tempo real . Rio de Janeiro (RJ): Ed. 34, 1993.

von LINSINGEN, I. Perspectiva educacional CTS: aspectos de um campo em consolidação na América Latina. Ciência & Ensino (UNICAMP), v. 1, número especial, p. 01-16, 2007.



ROGÉRIO MELO DE SENA
Mestre em Educação Científica e Tecnológica (UFSC).
Professor de Física e Matemática do Ensino
Fundamental II e do Ensino Médio.

opinião



Globalização e suas consequências na informação e mediação do conhecimento

Neste breve artigo, pretendemos fustigar algumas reflexões de todos aqueles que têm como preocupação os rumos para os quais caminha a educação, a disseminação da informação e a construção do conhecimento, sobretudo no âmbito escolar deste primeiro quartel do século XXI.

Globalização, eis a palavra do momento, já há bastante tempo. Pode-se falar em uso corriqueiro, haja vista a frequência com que nos deparamos com ela, mesmo porque seu uso não está restrito a classes sociais ou intelectuais. Há inclusive quem prefira o termo mundialização em seu lugar, como é o caso dos franceses, mera singularidade, que beira o bairrismo, que lhes é particular. De qualquer forma, o que importa é que a globalização está aí, ora designando os fluxos econômicos vertiginosos que fluem diante de nossos olhos, acarretando uma série de alterações em âmbito planetário, ora referindo-se à quantidade, velocidade e alcance das informações, entre outros usos menos difundidos, como na pedagogia, quando se refere ao processo de percepção e aquisição mais sintético do que analítico, característico da estrutura mental ou psíquica da criança. (HOUAISS, 2009, p. 973).

Não nos cabe aqui dissertar acerca do uso do termo globalização, mundialização ou o que quer que seja. Nem tão pouco sobre os detalhes que o trouxera até o presente momento. Cabe-nos sim, observarmos e analisarmos

o que de fato o fenômeno, pelas características que lhe são peculiares, nos pode ser útil na construção do conhecimento. É inegável que tais transformações ocasionadas pelos avanços técnicos e tecnológicos não podem simplesmente serem deixados de lado, seria caminhar na contramão do desenvolvimento da humanidade. Vivemos o que se pode chamar de



“caminho sem volta”, pois salvo a ocorrência de um cataclismo de proporções globais, estamos fadados ao convívio com uma quantidade cada vez maior e mais frequente de avanços tecno-



opinião

lógicos, de “enxurradas” de informações a serem processadas e conhecimentos a serem adquiridos, como forma de garantir nossa sobrevivência. Ensinar ao educando a criticidade necessária para lidar com estas características, certamente não é tarefa das mais fáceis.

Para tanto, cabe ao professor, enquanto peça fundamental no processo de ensino-aprendizagem, mediar as relações que nortearão o aluno na construção do conhecimento. Quando apontamos o papel de mediador que o professor assume em tempos de globalização, refiro-me à forma como Garcia e Meier entendem o ser mediador:

Mediar significa, portanto, possibilitar e potencializar a construção do conhecimento pelo mediado. Significa estar consciente de que não se transmite conhecimento. É estar intencionalmente entre o objeto de conhecimento e o aluno de forma a modificar, alterar, organizar, enfatizar, transformar os estímulos provenientes desse objeto a fim de que o mediado construa sua própria aprendizagem, que o mediado aprenda por si só. (2010, p.72)

“fica claro que o professor cada dia mais deve assumir o seu insubstituível papel de mediador.”

De tal forma, fica claro que o professor cada dia mais deve assumir o seu insubstituível papel de mediador. Papel este que, exercido em sua plenitude, jamais se findará. Diante de tamanha velocidade e quantidade de informações depositadas segundo a segundo na rede de computadores, seria desumano competir com o “oráculo” Google ou qualquer outra ferramenta de busca da web, nome pelo qual a rede mundial de computadores internet se tornou conhecida a partir de 1991, quando

se popularizou devido à criação de uma interface gráfica que facilitou o acesso e estendeu seu alcance ao público em geral (HOUAISS, 2009, p.1962).

O que nos cabe, professores-educadores-mediadores, é otimizar a aquisição do conhecimento, por meio do processo de aprendizagem, seja pela utilização dos mais diversos recursos que nos são apresentados em tempos de globalização, como: tablets, smartphones etc., seja pela forma com que se dá a aprendizagem em seu estado mais simples e fisiológico. Para Meier e Garcia:

Quando o professor fala em sala de aula, realiza, sob o ponto de vista físico, alterações no meio ambiente por meio de ondas sonoras. Essas ondas movimentam-se pelo ar e causam perturbações nos tímpanos do sistema auditivo dos alunos de acordo com o que foi produzido pelo professor. Uma vez havendo movimento do tímpano, o sistema auditivo transforma essa alteração física em químico-elétrica. A corrente elétrica percorre os neurônios até a área primária da audição localizada no lobo temporal no cérebro. A partir da decodificação realizada na área primária tem-se a sensação auditiva que, em seguida, é encaminhada, também por meio de corrente elétrica, à área secundária onde há uma nova decodificação criando uma “imagem auditiva”. Da área secundária da audição, essa imagem auditiva segue para a área terciária e associa-se às imagens provenientes das outras sensações – visuais por exemplo. Esse conjunto de associações, juntamente com imagens provenientes da memória e do córtex frontal, responsável pela ação de pensar, imaginar e raciocinar, cria a consciência e a compreensão do conceito inicialmente explicado pelo professor. Ocorre aprendizagem. (2010, p.72)



opinião

Muito bem, mas e a (in) capacidade em lidarmos com tantas alterações, sobretudo no campo tecnológico!? É de fundamental importância que a tenhamos, pois sem ela fica quase impossível realizarmos a mediação em toda sua plenitude. Seria como tentar nos comunicarmos por meio de linguagens diferentes, o que nos tornaria ininteligíveis e nos distanciaria do propósito primeiro, o de otimizar a aquisição do conhecimento por parte de nossos educandos.

Nesta perspectiva somos vanguardas, pois direcionamos nossos esforços na melhoria da figura humana e não somente na aquisição dos meios técnicos que dão suporte à globalização, pois, de que vale a ferramenta sem a destreza?!

Referências bibliográficas

GARCIA, S.; MEIER, M. Mediação da aprendizagem: contribuições de Feuerstein e de Vygotsky. 6ª. ed. Curitiba: Grafiven, 2010, 212 p.

HOUAISS, Antonio. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. 1ª. ed. Rio de Janeiro. Objetiva, 2009.

CLEBER COSTA BRASIL DE ASSIS
Graduado em GEOGRAFIA pela UEL
(Universidade Estadual de Londrina).
Especialização em Ensino de Geografia pela UEL.
Professor de Geografia do Ensino Fundamental e
Ensino Médio na Rede pública e particular.



resenhas e sugestões



Anima Mundi

A minha sugestão é o site do Festival Internacional de Animação do Brasil, o Anima Mundi. Um festival que visa informar, formar, educar e entreter utilizando as infinitas possibilidades da linguagem de animação.

A 21ª edição do festival aconteceu neste ano nas duas maiores cidades brasileiras, Rio de Janeiro (de 2 a 11 de agosto) e em São Paulo (de 14 a 18 de agosto), e em seguida percorreu outras cidades do Brasil na sua versão itinerante. Foram animados e selecionados pela curadoria 510 curtas e 13 longas, sendo 106 produções brasileiras.

O melhor Filme Anima Mundi 2013 eleito pelo júri profissional foi o curta "Feral", de Daniel Souza e co-produção entre EUA e Portugal. A produção irá participar da pré-seleção do Oscar em 2014. Eleito pelo público, o alemão "Der Notfall", de Stefan Muller, é o Melhor Curta do ano.

Visitando o site você poderá, além de conferir a lista completa dos vencedores do Anima Mundi 2013, conhecer e baixar o MUAN, que é um sistema open source para animação quadro-a-quadro, compatível com os sistemas operacionais Linux, Windows e Macintosh.

O sistema foi concebido pelo Anima Mundi e desenvolvido pelo IMPA, Instituto de Matemática Pura e Aplicada, com apoio da IBM. Sua interface gráfica permite a rápida criação, edição, manipulação e visualização de animações, utilizando câmeras de vídeo ou webcams conectadas ao computador. Por ter sido elaborado para propósitos educacionais, MUAN é simples e fácil de operar, contendo funcionalidades que atendem tanto aos iniciantes quanto aos animadores profissionais.

O site permite o Download do sistema e também oferece o manual para o usuário. Ótima oportunidade para criação de sua própria animação.

Para saber mais e divertir-se navegue pelo site:
www.animamundi.com.br



Imagem da Vinheta do festival Anima Mundi 2013.

Disponível em:

www.cafeetv.com.br/sorteio-kit-anima-mundi-2013.html



Imagem do curta "Feral".

Disponível em:

www.blahcultural.com/conheca-feral-o-grande-vencedor-do-anima-mundi-2013



VANESSA DOS SANTOS RODRIGUES NAVARRO
Professora de Artes do Colégio Cristo Rei

redações

de alunos



- 25 **Notícia: Reciclagem de garrafas no país**
Yasmin Gargan Yano e Larissa Naomi Umeda - *Alunas do 8º ano do Ens. Fundamental*
- 26 **Concurso de Redação: Educação é independência?**
Alunos do 9º ano do Ensino Fundamental
- 27 **Concurso de Redação: Educação é independência?**
Alunos do 9º ano do Ensino Fundamental
- 28 **Redação - UEPG 2013**
Fernando Mota Ponzetto - *Aluno da 1ª série do Ensino Médio*
- 29 **Redação - UEM 2013**
Lucas Delazari Pinheiro - *Aluno da 2ª série do Ensino Médio*



redações de alunos

PROPOSTA DE TEXTO: + NOTÍCIA

Após exibição de vídeo sobre Reciclagem de garrafas PETs, os alunos do 8º ano coletaram elementos necessários para montar uma NOTÍCIA. Durante a aula, foram orientados sobre a estrutura deste gênero e alertados para não comentar, não analisar, enfim, não emitir qualquer opinião sobre o assunto. Para a montagem da página, inseriram imagem, redigiram manchete e subtítulo, sintetizando a informação. Veja, a seguir, redação de duas alunas desta série.

Reciclagem de garrafas no país

Brasil tem aumento de 51% na reciclagem de garrafas PETs

A procura por garrafas PETs, para reciclagem, disparou no Brasil. Mas, como apenas algumas cidades têm programas de coletas seletivas, há falta deste material nas indústrias. Em Sorocaba, interior de São Paulo, o PET moído serve para fazer placas de trânsito, objetos de decoração e até capas de cadernos. Mas o maior uso, ainda, está na indústria têxtil. O plástico moído se transforma em fios e entra na fabricação de todo tipo de roupa de poliéster. O trabalho, normalmente, começa nas mãos dos catadores e delas segue para as cooperativas. Na última década, o número de fábricas de reciclagem saltou de 175 para 425. São mais de 5 mil municípios pelo Brasil. Mas, segundo a ABIPET (Associação Brasileira da indústria PET), só 443 fazem a coleta seletiva do lixo.



Objetos feitos com garrafa PET reciclada

Yasmin Gargan Yano e Larissa Naomi Umeda
Alunas do 8º ano do Ensino Fundamental II



COMENTÁRIO DA PROFESSORA

As autoras construíram adequadamente uma redação no gênero notícia, pois esse texto apresenta, em sua dimensão estrutural, o que, quem, quando, onde, porque e como - para discorrer sobre a reciclagem de garrafas PETs no Brasil. Em relação à linguagem, observa-se que elas demonstraram uma escolha bastante favorável ao gênero solicitado, utilizando a norma padrão. Enfim, essa notícia apresenta uma relação bem dosada de informações, o que torna o texto equilibrado e bem encadeado, aspectos que fazem com que seja classificado como acima da média.



PROFª. ELIANA N. DE LIMA PASTANA



redações de alunos

PROPOSTA DE TEXTO

Os textos seguintes são excertos de redações dos alunos dos 9ºs anos sobre o tema "Educação é independência?", do Concurso Cívico Independência 2013, promovido pela Loja Maçônica "Brasil II", de Marília. Estimulados pela atualidade e importância do tema, os alunos produziram textos dissertativos que revelam preocupação com a educação e o futuro do país.

O Colégio Cristo Rei, conforme as regras do concurso, escolheu, entre os trabalhos, apenas uma redação para representá-lo, no caso, a da aluna Gabriela Landim, do 9º C. Essa redação, excelente, foi entregue para avaliação e julgamento e, por isso, não a transcrevemos aqui. Outros textos também mereceriam a escolha por apresentar coesão, coerência, e capacidade de argumentação e reflexão, além de revelar o compromisso do estudante com a sociedade e o seu país.

Concurso de Redação

Educação é independência?

"Para haver independência, temos que pensar diferente, ampliar os horizontes, mas como conseguir isso sem instrução?"

Mariana Martins Kiotoki
Aluna do 9º ano do Ensino Fundamental II

"Antes do "grito da Independência" deveria ter sido dado o grito da educação. É a educação de um povo que possibilita escolher seu futuro e a vida que vai levar, tanto no século XIX quanto no século XXI."

João Paulo Gobbo Coimbra
Aluno do 9º ano do Ensino Fundamental II

"Em uma sociedade da informação, a educação é essencial para que desenvolvamos senso crítico e tenhamos independência."

Laura Felix da Silva
Aluna do 9º ano do Ensino Fundamental II

"O Governo brasileiro deve investir em educação de qualidade, se quer realmente um país desenvolvido e financeiramente independente. Não basta investir bilhões no ensino superior, mas pouco no Ensino Fundamental e Médio."

Lucca Catini Lanzi
Aluno do 9º ano do Ensino Fundamental II

"A educação que gera independência é alicerçada na formação de pessoas que não agem só com o senso comum, mas questionam e buscam uma sociedade justa e solidária."

Leonardo Rossi F. da Cunha
Aluno do 9º ano do Ensino Fundamental II



redações de alunos

PROPOSTA DE TEXTO

Os textos seguintes são excertos de redações dos alunos dos 9ºs anos sobre o tema "Educação é independência?", do Concurso Cívico Independência 2013, promovido pela Loja Maçônica "Brasil II", de Marília. Estimulados pela atualidade e importância do tema, os alunos produziram textos dissertativos que revelam preocupação com a educação e o futuro do país.

O Colégio Cristo Rei, conforme as regras do concurso, escolheu, entre os trabalhos, apenas uma redação para representá-lo, no caso, a da aluna Gabriela Landim, do 9º C. Essa redação, excelente, foi entregue para avaliação e julgamento e, por isso, não a transcrevemos aqui. Outros textos também mereceriam a escolha por apresentar coesão, coerência, e capacidade de argumentação e reflexão, além de revelar o compromisso do estudante com a sociedade e o seu país.

Concurso de Redação

Educação é independência?

"A educação nos traz liberdade para não viver uma vida medíocre. (...) Por que se contentar com uma vida à margem do conhecimento? Dependência é morte!"

Lara Saizaki Ueno

Aluna do 9º ano do Ensino Fundamental II

"Não se pode dizer, com toda a certeza, que educação é independência, mas sem dúvida o conhecimento é a única estrada para se chegar até lá."

Maria Clara Pardo Lopes

Aluna do 9º ano do Ensino Fundamental II

"A educação leva a uma vida mais independente, pois o conhecimento nos liberta das ideias prontas, dos preconceitos e, conseqüentemente, da violência."

Carlos Germano Souza Palú

Aluno do 9º ano do Ensino Fundamental II

"A educação e a cultura são as armas mais fortes que um povo pode ter."

Gabriel Jubran Miranda

Aluno do 9º ano do Ensino Fundamental II

"Educação é a formação do indivíduo com a finalidade de que ele se torne um cidadão e conquiste a sua independência."

Ian Nonoyama

Aluno do 9º ano do Ensino Fundamental II

"Precisa-se da educação para gerar a independência de pensamento."

Elisa Santos Dias

Aluna do 9º ano do Ensino Fundamental II



COMENTÁRIO DO PROFESSOR

As manifestações de rua deste ano surpreenderam os mais velhos por revelar como comprometida e crítica uma juventude que se acreditava apática e distante dos problemas sociais e políticos. Os trechos apresentados acima também mostram adolescentes interessados por educação, independência e cidadania, e não apenas em jogos eletrônicos e Facebook.



PROF. JOSÉ MARCEL LANÇA COIMBRA



redações de alunos

PROPOSTA DE TEXTO REDAÇÃO - UEPG 2013

Na prova de redação do vestibular de inverno deste ano (2013) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) havia uma coletânea com diferentes significados de herói. No enunciado, solicitava-se aos candidatos desenvolvimento de um texto de opinião (mínimo 10 e máximo 17 linhas) para mostrar em qual dos significados ele acreditava estar o verdadeiro herói. O candidato deveria escrever uma redação argumentativa e deixar clara a própria opinião com base em dois textos de apoio.

Havia, também, instrução explícita, exigindo que o candidato desse um título ao texto produzido e utilizasse argumentos próprios para fundamentar sua escolha. O tema foi relativamente fácil porque não é nenhum assunto novo. Entretanto, escrever sobre algo que todos conhecem pode ser um problema. Para fugir do senso comum o candidato precisava ter bons e fortes argumentos tanto para defender quanto para atacar. Tenho certeza de que os nossos alunos da Oficina de Redação "tirariam de letra". Veja o exemplo de um de nossos alunos do primeiro Ano do Ensino Médio.

Herói é alguém que se coloca à frente do problema, resolvendo-o com as próprias forças, mesmo que isto lhe custe a vida. Ele protege os feridos a todo custo, revelando-se forte, mesmo sob ameaça. Dentre estes, podemos citar os médicos que salvam vidas, esforçando-se, ao máximo, para que o paciente sobreviva. Para realizar este trabalho, estes heróis da saúde precisam de muita coragem e conhecimento. Porém, não seríamos nada sem os catadores, que arriscam a vida e a saúde nas ruas, limpando as cidades e proporcionando a todos um mundo mais bonito e menos poluído; por isso, considero-os heróis do povo. Por fim, não podemos nos esquecer dos bombeiros, dos policiais e de tantos outros anônimos que se arriscam para salvar vidas, enfrentando o próprio medo para o bem-estar de todos. Estes, sim, são verdadeiros exemplos de heróis. Embora não sejam famosos, enfrentam obstáculos e fazem de tudo para tornar o mundo um lugar melhor e mais seguro.

Fernando Mota Ponzetto
Aluno da 1ª série do Ensino Médio



COMENTÁRIO DA PROFESSORA

Esta redação apresenta uma fundamentação consistente e uma posição nitidamente ideológica acerca do tema proposto. Embora não seja inteiramente original, o produtor do texto demonstra bastante segurança e convicção em sua defesa. É um texto espontâneo e enxuto, dentro do que é possível fazer em um exame vestibular que impõe pouco tempo para escrever.



PROFª. ELIANA N. DE LIMA PASTANA



redações de alunos

PROPOSTA DE TEXTO REDAÇÃO - UEM 2013

A fobia (medo desproporcional a alguma suposta ameaça) foi o tema de redação do vestibular de inverno (2013) da Universidade Estadual de Maringá (UEM). O texto de apoio definiu os diferentes tipos de fobia e suas possíveis causas. Os candidatos deveriam fazer duas redações: um relato, passando-se por um paciente que vai a um psicoterapeuta expor suas angústias, e um resumo. Veja, a seguir, texto deste gênero que foi desenvolvido, em nossa Oficina, por um aluno da 2ª série do Ensino Médio.

O medo é uma sensação normal dos seres humanos. É um alerta de perigo para que nosso corpo se prepare para alguma ameaça. Mas, quando ele é exagerado em relação ao perigo, este é chamado de fobia, que é um caso de distúrbio de ansiedade. Existem três tipos de fobias: a específica (medo excessivo de um objeto ou situação em especial), a social (pavor de situações que podem vir a ser embaraçosas ou humilhantes) e a agorafobia (medo de ocasiões em locais de difícil acesso e lugares muito movimentados). As várias causas de fobias podem estar relacionadas a fatores genéticos (devido à disposição dos progenitores à doença) ou a fatores ambientais (devido ao estresse e aos hábitos da vida moderna, que nos levam a desenvolver ansiedade). Em síntese, o medo é inerente a todos em quaisquer situações.

Lucas Delazari Pinheiro
Aluno da 2ª série do Ensino Médio



COMENTÁRIO DA PROFESSORA

Este texto, além de atender aos critérios propostos da coletânea, demonstra domínio da norma culta da língua escrita, capacidade de síntese, bons argumentos, coesão e desenvoltura na organização das ideias. Não é, evidentemente, o texto de um jornalista ou de um profissional de redação. É o texto de um estudante e, nessa condição, preenche todos os requisitos necessários para obter a nota máxima.



PROFª. ELIANA N. DE LIMA PASTANA

Revista inovar

