

Olhares & Trilhas
Revista de Ensino da Escola de Educação Básica da UFU

Escola de Educação Básica
Universidade Federal de Uberlândia
Revista de Educação e Ensino

Olhares **& Trilhas**

Ano XIII Nº 15 e 16 - 2012

Expediente

Escola de Educação Básica
Universidade Federal de Uberlândia

Reitor

Prof. Elmiro Santos Resende

Vice-Reitor

Prof. Eduardo Nunes Guimarães

Diretora da Eseba

Prof^ª. Elisabet Rezende de Faria

Diretora da EDUFU

Prof^ª. Joana Luiza Muylaert de Araújo

EDUFU – Editora e Livraria da Universidade Federal de Uberlândia

Av. João Naves de Ávila, 2121 - Bloco 1S - Térreo - Campus Santa Mônica - CEP:

38.408-144 - Uberlândia - MG

Telefax: (34) 3239-4293

Email : vendas@edufu.ufu.br | www.edufu.ufu.br

Olhares & Trilhas
Revista de Ensino da Escola de Educação Básica da UFU

Editor chefe: Prof. André Luiz Sabino (alsabino@gmail.com)

Editoração: Andressa Garcia Castilho

Apresentação: Prof. André Luiz Sabino

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) Sistema de Bibliotecas da

UFU, MG, Brasil.

<http://www.seer.ufu.br/index.php/olhases trilhas>.

ISSN: 1983-3857

1. Ciências Humanas. 2. Educação Básica

I. Universidade Federal de Uberlândia - Eseba

Todos os artigos desta revista são de inteira responsabilidade de seus autores, não cabendo qualquer responsabilidade legal sobre seu conteúdo à Revista ou à Edufu.

Corpo Editorial

André Luiz Sabino	Editor
Aline Carrijo de Oliveira	Coordenação de indexação. Gerência de produção e revisão de textos e captação de artigos
Ana Cláudia Cunha Salum	Coordenação de revisão internacional de textos e captação de artigos internacionais e de instituições educacionais
Beloní Cacique Braga	Coordenação gráfica de design e organização de galerias
Cláudia Goulart Morais	Coordenação de produção e revisão de textos e captação de artigos nacionais e internacionais
Fátima Aparecida Greco	Captação de artigos nacionais e internacionais e de pareceristas. Contato com os Colégios de Aplicação (parcerias e levantamento de publicações e produções)
Fernando Teixeira dos Santos	Captação de artigos e controle gerencial do fluxo de material para avaliação (artigos, relatos, entrevistas etc)
Juliane Madureira Ferreira	Coordenação de processo editorial e captação de artigos internacionais e de pareceristas
Klênio Antônio Sousa	Indexação, captação de artigos e controle gerencial do fluxo de material para avaliação (artigos, relatos, entrevistas etc)

Olhares & Trilhas
Revista de Ensino da Escola de Educação Básica da UFU

Maria Auxiliadora	Captação de artigos internacionais, revisão de textos
Cunha Grossi	internacionais
Mariana Batista do N. Silva	Revisão textual de artigos nacionais e captação de pareceristas. Contato com os Colégios de Aplicação (parcerias e levantamento de publicações e produções)
Mara Rúbia de Almeida Colli	Coordenação gráfica de design e organização de galerias
Polyana Ap.Roberta Silva	Captação de artigos nacionais
Rogério de Castro Ângelo	Coordenação de produção e revisão de textos e captação de artigos nacionais e internacionais
Selma Sueli Santos Guimarães	Coordenação de revisão internacional de textos e captação de artigos internacionais e de instituições educacionais
Sumaia Barbosa Franco Marra	Coordenação da captação de artigos e controle editorial do fluxo de material para avaliação (artigos, relatos, entrevistas etc)
Walleska Bernardino Silva	Revisão de textos e captação de artigos

SUMÁRIO

Expediente.....02

Editorial.....08

Artigos

**Ensino e aprendizagem musicais: uma experiência “vivencial” e “comunitária” na
orquestra jovem de Uberlândia.** Lucielle Faria Arantes12

**Aprendendo história com as brincadeiras e os brinquedos infantis de hoje e de outras
épocas: uma proposta pedagógica.** Eliana Aparecida Carleto26

Cultura nas HQs: linguagem através das gírias. Eliane Meire Soares Raslam, Fabrinne
Isabelle e Philippe Medeiros45

**Registro pedagógico na educação infantil: elementos para a formação docente inicial
e continuada.** Andréa Porto Ribeiro e Paula Amaral Faria64

**Observação em um hotel-escola: um olhar acerca das práticas desenvolvidas na
educação infantil.** Cláudia Araújo da Cunha, Ana Luíza Casasanta Garcia e Laura
Nakamura Kubo81

RELATOS

Os jogos e as brincadeiras nos anos iniciais do ensino fundamental da Eseba/UFU.
Nádia Carvalho Arcênio Fraga, Laís de Castro Agrinito e Caroline Reis Costa.....95

Educar pela pesquisa - Projeto “Amor pra cachorro: cuidados e adoção”. Beloní Cacique
Braga109

GALERIA

Galeria 1: Projeto “Enrolados”. Maricele Miguel Vilela Vanucci e Iara Silva Alves
.....127

Galeria 2: Projeto “Amor pra cachorro”. Beloní cacique
Braga.....134



EDITORIAL

Conseguir lançar coletivamente mais um número da Revista Olhares e Trilhas é uma satisfação, na medida em que este é o reflexo de mais uma das diversas ações realizadas no âmbito da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (Eseba/UFU), enquanto Colégio de Aplicação. Este número representa, portanto, o constante diálogo entre o que acontece nas escolas, com os professores em suas diversas maneiras de ensinar, com os pensadores e intelectuais envolvidos no desvelamento das complexas relações entre a proposição de situações de aprendizagens e a acomodação dos saberes por parte dos educandos.

Assim, dando continuidade ao histórico de publicações, nesta revista contamos com cinco artigos, dois relatos de experiência e duas galerias.

A nota de rodapé com a presença de uma escala musical apresentada no artigo escrito pela Professora Lucielle Farias Arantes parte do diálogo entre o maestro ao violão e o aluno no violino e analisa a dimensão da importância do ensino e da aprendizagem musicais. A autora se debruça sobre o fazer musical coletivo como possibilidade de aprendizagem e, a partir da perspectiva sociocultural da educação musical, identifica possibilidade inspiradora quanto à implementação do conteúdo musical nas escolas de educação básica. Esse artigo reflete, portanto, os aspectos de uma experiência musical desenvolvida coletivamente e diretamente relacionada ao estabelecimento da obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.

Já Eliana Aparecida Carleto discute a importância do resgate das brincadeiras infantis em diversos tempos históricos, com o objetivo de favorecer o processo de ensino e aprendizagem, e coloca em relevo a necessidade de trabalhos interdisciplinares com essa temática. Em parceria com o conteúdo disciplinar de história, a autora resgatou a trajetória dos brinquedos e das brincadeiras em diversos tempos e como estratégia metodológica realizou entrevistas, observação e análise de material iconográfico e exposições. Também confeccionou brinquedos com alunos

m fase inicial da educação básica, tendo por base a narrativa como forma de constituir e de garantir a aprendizagem.

A linguagem simbólica presente nas revistas em quadrinhos registra as diferentes formas de comunicação que compõem a identidade dos grupos por meio da criação de outros modos de falar e de gírias regionais dos estados brasileiros. Sob essa



perspectiva, Eliane Meire Soares Raslam, Fabrinne Isabelle e Philippe Medeiros escolheram histórias em quadrinhos do Zé Carioca, do Juca Pato e da Turma do Chico Bento, que utilizam as gírias para dar destaque à identidade cultural das personagens e para evidenciar as influências sociais nas falas utilizadas. Os autores identificaram também as características sociais presentes nesse gênero textual, aspectos esses que se constituem como veículo de comunicação em culturas distintas.

Andréa Porto Ribeiro e Paula Amaral Faria, por sua vez, apresentam o resultado parcial de um projeto de pesquisa que deu origem ao estudo realizado e buscam identificar a importância do registro pedagógico na formação inicial e continuada de professores e professoras da educação infantil. A partir do exercício de observar, planejar e refletir diante do cotidiano escolar, a professora e sua estagiária adotaram a pesquisa-ação como perspectiva metodológica, ressaltaram o papel relevante do registro na formação do professor da educação infantil e analisaram o registro pedagógico, desvendando o que não estava explícito em suas práticas.

Na mesma direção, Cláudia Araújo da Cunha, Ana Luíza Casasanta Garcia e Laura Nakamura Kubo utilizaram a observação como ferramenta de pesquisa. Com o objetivo de aproximar e refinar o olhar sobre a infância, suas demandas e práticas, as autoras observaram um hotel-escola, vivenciaram conflitos a partir dos temas propostos para análise e deram destaque para as funções da escola e para as relações professor-aluno. Elas relacionaram as observações e o desenvolvimento efetivo de uma aprendizagem significativa e apontaram para a necessidade de os educadores repensarem a forma pela qual o processo de ensino e aprendizagem se efetiva.

Os jogos e as brincadeiras como estratégias para avaliar a aquisição da leitura e da escrita por parte dos alunos da alfabetização inicial foi o objetivo do primeiro relato de experiência de Nádia Carvalho Arceniro Fraga, Lais de Castro Agrinito e Caroline Reis Costa. A observação, o relato e a análise do trabalho desenvolvido em sala de aula apontaram caminhos para avaliar a prática e permitiram perceber os avanços com relação à construção de conhecimento e à aproximação entre todos os sujeitos envolvidos.

No relato sobre o Projeto Amor para Cachorro, Beloní Cacique Braga trabalhou na perspectiva da construção de saberes a partir de projetos interdisciplinares, inseridos numa proposição maior, que é a de desenvolver o hábito da pesquisa desde a primeira formação dos alunos. A estratégia didática escolhida



pela autora possibilitou ganhos significativos na consolidação do conhecimento, no envolvimento de toda a comunidade escolar e na possibilidade de construir um pensamento crítico, elaborado e complexo, condizente com a perspectiva dos alunos da educação infantil. O trabalho metodológico desenvolvido inseriu a pesquisa discente como possibilidade de aprendizagem, que se deu por meio da problematização inicial, da busca compartilhada de informações e da investigação do tema na internet. O projeto repercutiu na mídia escrita e foi amplamente divulgado nas redes sociais. Como culminância do projeto, alunos e professores realizaram uma “cãominhada”.

Ainda nesta edição contamos com duas galerias, que relacionam o processo de ensino e aprendizagem a partir do uso de imagens. A primeira galeria, orientada pelas professoras Maricele Miguel Vilela Vanucci e Iara Silva Alves, apresenta o resultado do diálogo entre as artes visuais e a literatura, a partir de elementos da cultura afro-brasileira. A partir da leitura de dois livros sobre esse tema, textos, desenhos, bonecos e bonecas negras e confeccionadas em papel, pinturas e fantoches compõem o caleidoscópio teórico e conceitual que estrutura o processo de aprendizagem. Toda essa produção foi distribuída pelos vários espaços da escola, ocupando mesas e compondo varais imagéticos de culturas e aprendizagens.

A galeria desenvolvida pela Professora Beloní Cacique Braga complementa o artigo da autora, presente neste número de nossa revista, simbolizando que o diálogo entre a educação, a prática dos educadores, o envolvimento dos alunos e da comunidade escolar na complexa teia de construção de significados, estabelecida pelo ato de educar, pode tomar forma, no caso, canina. A partir da relação entre as crianças e seus animais de estimação, o "Projeto Amor pra Cachorro" introduz a pesquisa sobre os cuidados básicos com os animais, contribui para iniciar as crianças da primeira infância no mundo da investigação, aprofunda atitudes que se iniciam em casa e culminam com a participação dos alunos em um projeto de iniciação científica.

André Luiz Sabino
Editor



ARTIGOS



ENSINO E APRENDIZAGEM MUSICAIS: UMA EXPERIÊNCIA “VIVENCIAL” E “COMUNITÁRIA” NA ORQUESTRA JOVEM DE UBERLÂNDIA

Lucielle Farias ARANTES¹

Resumo: Este texto aborda o caráter “vivencial” e “comunitário” do ensino e aprendizagem musicais desenvolvido no projeto social Orquestra Jovem de Uberlândia, pontualmente, aquele conduzido por seu maestro e diretor artístico. O artigo procura mostrar, à luz de Christopher Small (1989, 1998, 1999), que o fazer musical nesse cenário aglutina elementos oriundos de distintas práticas em favor das ações coletivas efetivadas no tempo presente, valorizando-se, assim, o processo do próprio fazer. Nesse sentido, aponta para a construção de conhecimentos e habilidades em um ambiente de participação, autonomia e intensa satisfação dos aprendizes - aspectos prezados pela Educação Musical na atualidade e que devem ser tomados em relevo ao se pensar propostas de ensino de música para as escolas de educação básica no momento em que são discutidas e desencadeadas ações para sua implementação no território brasileiro.

Palavras-chave: Educação Musical, ensino e aprendizagem coletivos, processo “vivencial” e “comunitário”.

Abstract: *This text discusses the “experiential” and “community” character of musical teaching and learning developed in the social project called Orquestra Jovem de Uberlândia, especially that practiced by its conductor and artistic director. The article attempts to show, inspired by Christopher Small (1989, 1998, 1999), the make music in that context brings together elements from different practices in favor of collective actions in the present time, thus enhancing the process of own doing. In this sense, the text points to the construction of knowledge and skills in an environment of participation, autonomy and intense satisfaction of learners - aspects currently valued by Music Education and that should be taken in relief to develop proposals for music teaching to elementary schools at the moment are discussed and triggered actions for implementation in Brazil.*

Keywords: *Music Education; teaching and learning collective, “experiential” and “community” process.*

Introdução

Este artigo tem por objetivo refletir sobre aspectos de uma experiência de ensino e aprendizagem musicais desenvolvida coletivamente no projeto social Orquestra Jovem de Uberlândia (Uberlândia-MG). É importante essa reflexão

¹ Mestre em Artes, bacharel em Violão e licenciada em Música pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Compõe o corpo docente da Escola de Educação Básica da UFU (Eseba-UFU) desde 2010 na área de Artes (Música), envolvendo-se em atividades de ensino, pesquisa e extensão. É bolsista Capes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/UFU.



especialmente no momento presente, em que se completaram quatro anos da Lei 11.769 de outubro de 2008 (BRASIL, 2008), que estabelece a obrigatoriedade da música na educação básica, além de possibilitar discussões e vislumbrar caminhos para a implementação do conteúdo nas escolas. A pertinência do debate acerca das práticas musicais² levadas a cabo no projeto social, frente às discussões sobre os desafios relacionados ao ensino de música nas escolas de educação básica, traz à baila alguns dos sentidos e possibilidades de trabalho com essa linguagem artística em contextos de ensino e aprendizagem coletivos. A experiência observada na Orquestra Jovem de Uberlândia aponta para a coexistência de elementos de distintas práticas musicais em um mesmo cenário de ensino e aprendizagem e contribui para o desenvolvimento de habilidades instrumentais e construção de conhecimentos acerca da estruturação musical em consonância com a satisfação de fazer e sentir música em “caráter vivencial e comunitário” (SMALL, 1989).

1. A orquestra jovem de Uberlândia

A Orquestra Jovem de Uberlândia (OJU) é um projeto social sediado em uma pequena casa em um bairro periférico na cidade de Uberlândia (MG), o Alvorada que desenvolve suas atividades desde o ano 2005, por meio da Lei Estadual de Incentivo à Cultura do Estado de Minas Gerais. Essa orquestra proporciona a crianças e jovens³ o envolvimento com a linguagem musical a partir da oferta de aulas dos instrumentos de cordas friccionadas (violino, viola, violoncelo e contrabaixo) e da prática de conjunto, possibilitando a essas crianças e jovens a participação na própria orquestra.

Na condição de um projeto social inserido no âmbito do chamado Terceiro Setor, é possível notar nos discursos ligados às ações da OJU elementos recorrentes

² O termo “práticas musicais” é entendido neste texto como um conjunto de aspectos que compreendem produtos e ações musicais, ou seja, as músicas mesmas e os processos tais como os de escutar, executar, criar e reger, além dos sujeitos das ações e suas lógicas.

³ Em seus primórdios, o projeto contemplava apenas o público juvenil, mas passou a atender, posteriormente, as crianças da Escola Municipal Irene Monteiro Jorge, localizada no bairro circunvizinho - Morumbi.



em discursos sobre o público juvenil de baixa renda e suas supostas carências. No entanto, para além dos discursos, o trabalho de campo revelou o projeto social enquanto um “*lugar* de interações afetivas e simbólicas [...]”- como um espaço em que as dimensões da condição juvenil são construídas (DAYRELL, 2007, p. 1112).] - o que se deveu, em certa medida, às concepções e atuação do diretor artístico e maestro responsável pela condução musical do grupo, Idelfonso⁴.

Tendo-se em vista as práticas musicais abordadas no projeto, diferentemente de buscarem “seduzir” os jovens de bairros periféricos de Uberlândia a partir do oferecimento de atividades relacionadas ao que, hipoteticamente, corresponderia ao seu “repertório sociocultural” (MALVASI, 2008, p. 610), a OJU parece caminhar na contramão ao proporcionar o ensino e a aprendizagem de instrumentos de orquestra e das lógicas relacionadas à chamada música de concerto ou “música erudita”. Segundo a coordenadora pedagógica do projeto:

[...] a música tem oferecido oportunidades de produzir o belo, de inclusão cultural e social, e conseqüentemente felicidade e autonomia. A música passa a proporcionar formas de transitar socialmente de forma mais igualitária, pois culturalmente caímos no erro de imaginar que a música erudita não atrai as camadas populares, e tomamos este tipo de música como elitizada. Este projeto, no entanto, tem desmistificado esta falácia, mostrando que a música erudita desperta sim o interesse e o gosto dos jovens da periferia, e faz com que eles também se sintam incluídos numa sociedade que rotula e não dá acesso aos bens culturais de forma democrática. Neste contexto, nossos alunos não só obtêm acesso para a audição e apreciação da música erudita, mas vêm vislumbrando as possibilidades de produção ativa, no sentido de poderem também tocar instrumentos eruditos (INSTITUTO ALGAR, 2006)⁵.

⁴ Os procedimentos envolvidos na pesquisa seguiram os preceitos do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP/UFU), que resguardam as identidades dos sujeitos diretamente envolvidos no estudo de caso, cujos nomes aqui citados são fictícios. Assim, foi preservada apenas a denominação original das instituições mencionadas.

⁵ Relatório produzido pela coordenadora do projeto, a partir da análise dos resultados referentes ao trabalho desenvolvido no segundo ano do projeto (2006), quando era intitulado “Projeto Orquestra Incolê”.



De fato, elementos comuns às práticas da “música erudita” se mostram presentes e orientam o trabalho pedagógico no projeto, dentre eles: a própria opção pelo ensino de instrumentos de orquestra, também chamados “instrumentos eruditos” pela coordenadora pedagógica; a utilização dos espaços da aula e dos ensaios para a transmissão de conhecimentos de forma sistematizada; a centralidade do papel desempenhado pelos professores e pelo maestro durante o processo de ensino e aprendizagem, caracterizando-se como os responsáveis pela condução das aulas e ensaios, bem como pelo estabelecimento do conteúdo relevante a ser ensinado e aprendido; a avaliação do conhecimento e ou habilidades por meio de testes; a preocupação com a dimensão interpretativa e a acuidade técnico-instrumental (daí a adoção dos livros do método Suzuki⁶, enquanto principal recurso didático, por fornecer repertório e exercícios para o condicionamento técnico, organizados em nível crescente de dificuldade); a valorização do conhecimento da teoria musical e do domínio da leitura e da escrita dos códigos musicais; aspectos como a preocupação com a postura corporal, com a direção do movimento dos arcos, com as vestimentas e com o comportamento dos executantes durante as apresentações.

Assim, considerando os discursos, os relatórios anuais sobre as atividades do projeto e algumas ações pedagógicas observadas em seu âmbito, principalmente, durante as aulas de instrumento, pode se inferir que práticas musicais difundidas na

⁶ Schinichi Suzuki (1898), violinista e educador musical japonês, formulou seu pensamento acerca do ensino do violino baseado no que chamou de “Educação do Talento” (SUZUKI, 1994), partindo do princípio de que todas as crianças são capazes de desenvolver habilidades quando submetidas a um meio ambiente favorável. Assim, seu “método” envolve o sujeito foco da aprendizagem e sua família - a começar pela mãe - que é orientada a estudar o instrumento de modo a proporcionar o contato do filho (futuro aprendiz) com os elementos musicais antes mesmo de seu nascimento. Estimulando crianças por meio do treino de habilidades auditivas e motoras (de execução instrumental propriamente dita), Suzuki obteve notoriedade, considerando-se o nível técnico demonstrado por seus pupilos em tenra idade. Os princípios de seu trabalho foram disseminados por diversos países e estendidos ao ensino de outros instrumentos que não apenas aos demais integrantes da família de cordas friccionadas. O material Suzuki, desenvolvido em decorrência da sistematização do pensamento do educador consta de livros com exercícios e peças oriundas da tradição musical europeia organizados segundo o grau de exigência técnico-instrumental.



OJU vão ao encontro do que Swanwick (1993) abordou como “posição tradicional” em Educação Musical. Além disso, os próprios espaços de formação musical e de circulação dos profissionais atuantes na OJU e também de alguns de seus alunos - Conservatório Estadual de Música *Cora Pavan Capparelli*, Cursos de Música da Universidade Federal de Uberlândia, *Orquestra Camargo Guarnieri* e Festival de Cordas *Nathan Schwartzman*, dentre outros - fazem ressaltar uma “rede de relações” (IWAZAKI, 2007, p. 178; MAGNANI, 2002) sinalizando o envolvimento desses atores com as práticas musicais da referida tradição. Considerando a proposta de Magnani (2007), é importante levar em consideração não só “os atores sociais com suas especificidades”, como os espaços por onde circulam - “não na qualidade de mero cenário e sim como produto da prática social acumulada desses agentes, e também como fator de determinação de suas práticas, constituindo, assim, a garantia (visível, pública) de sua inserção no espaço” (MAGNANI, 2007, p. 19).

Embora discursos, ações efetivadas no interior da OJU e espaços por onde circulam seus integrantes remetam à caracterização das práticas musicais daquele contexto como “eruditas”, pude perceber, também nos discursos, na prática dos diversos atores e em seus outros espaços de circulação⁷, a presença de elementos fortemente marcados em práticas musicais outras. Dentre tais elementos, destacam-se a transmissão e apreensão do conhecimento por meio da observação e oralidade; a valorização da expressão vocal junto à execução instrumental; o acompanhamento instrumental feito pelo violão “batido”⁸ e por instrumentos de percussão; a valorização da atividade de improvisação; a seleção de músicas de caráter popular e folclórico para a composição de repertório; a noção de temporalidade “circular” e a

⁷ Como a ICASU (Instituição Cristã de Assistência Social de Uberlândia), igrejas e a própria rua – espaços também musicais, onde os jovens têm “seus pontos de encontro e ocasiões de conflito, além dos parceiros com quem estabelecem relações de troca” (MAGNANI, 2007, p. 19).

⁸ Termo em oposição ao “dedilhado” do “violão clássico”.



relativização quanto ao propósito e ao conteúdo das atividades, bem como aos papéis dos atores nelas envolvidos. Assim, as práticas musicais desenvolvidas na OJU que, em um primeiro momento parecem não deixar dúvidas sobre seu caráter “erudito”, revelam-se de difícil definição. Por isso mesmo, defini-las, pura e simplesmente, passou a ser visto como algo desnecessário, interessando mais à investigação questionamentos como os propostos por Christopher Small (1999, não paginado, tradução nossa): “que significado possui quando esta atuação tem lugar neste dia e hora, neste lugar, com estes participantes? O que ocorre, de fato, aqui?”.

2. Musicando sob a “regência”⁹ do Maestro Idelfonso

*“Sê, sê, sê jovial, nada de rancor;
sorri, sorri, sorri, sorri, mostra o seu valor!”*

Idelfonso, que já era professor no projeto, iniciou suas atividades na posição de maestro e diretor artístico em 2009. Em Angola, seu país de origem, aprendeu com seu pai a canção folclórica Sê Jovial. Mas, a canção também compõe o repertório da OJU, tendo sua melodia entoada e tocada pelos aprendizes. O processo de interpretação da música envolve a transmissão oral; o solfejo com os nomes das notas; a imitação; a memorização; a entonação dos versos com a ponderação sobre o conteúdo textual; a improvisação; o trabalho técnico-instrumental e o trato do produto musical coletivo. Observar o ensaio e a apresentação dessa música, para mim, representou a participação em um momento intenso, vívido, alegre, percebendo e compartilhando a satisfação dos jovens em relação ao fazer musical. Os jovens, por sua vez, mesmo sem manifestarem-se verbalmente, exprimiam em seus sorrisos,

⁹ A atividade de regência nesse caso extrapola a execução musical, incluindo os próprios processos de ensino e aprendizagem a partir desse fazer.



gestos e balanceio do corpo, seu envolvimento e alegria com a realização coletiva. Essa refletia a concepção musical e de ensino e aprendizagem primada pelo maestro africano.

Para Idelfonso, música pode ser feita com apenas um som, ritmicamente, podendo sensibilizar as pessoas independentemente de seu tipo de elaboração. Quanto ao processo de ensino e aprendizagem musicais, acredita que os aprendizes devem, primeiramente, ser conduzidos a “sentirem” a música, tornando-a parte de si mesmos. Daí, o posicionamento do maestro de que:

“se não sente, só reproduz... toca Suzuki como qualquer coisa, como se não fosse música, só para cumprir... com uma nota já pode ser música, a gente é que faz e vê como música... trabalho rítmico... música rítmica... é como a música no congado, que é forte, rítmica... quando faço improvisação com os meninos só com três notas, mas trabalhando ritmo, todos gostam, sentem, ficam felizes... acham legal, bonito... senão, lá na frente vai ter problema com os estudos musicais” (Entrevista concedida em 25/11/09).

O discurso de Idelfonso segue reiterando a perspectiva segundo a qual o texto musical não tem significado por si só, não acarreta o “sentir”, a menos que se estabeleça uma relação com ele.

“Tem que sentir a música, senão não adianta, não fica bonito, não comove o público [...]. Por isso eu prefiro trabalhar com a percepção deles [dos jovens]... com a criação... [...]. Eu trabalho esse repertório infantil e me perguntam por que dessas músicas de criança... é música infantil mesmo, porque eles estão na infância, na ‘infância musical’... sabe qual música que a gente apresentou que mais mexeu com as pessoas? João Pequenininho... Não precisa tocar Beethoven para comover as pessoas... quando você sente a música, quando está em você... se não entende uma frase, uma sequência harmônica... uma tensão que pede repouso... não vai ter sentido... os pequenos [alunos] já começam a perceber, a sentir... quando o Éderson¹⁰ ou outro toca, eu vejo que eles ficam assim, olhando... pode tocar Beethoven também, mas tem que sentir... a música não é bem como falam, que só traz coisas boas... ela tem o poder de frustrar... a pessoa tem que ser feliz com a música, pode ser com três acordes, mas tem que ser feliz com ela [...]” (Entrevista concedida em 04/12/09).

¹⁰ Nome fictício de um dos alunos mais experientes do projeto.
Ano XIII – nos 15 e 16 – 2012 - ISSN 1518-2851



Ao inserir músicas ditas infantis no repertório da OJU sob o argumento de ir ao encontro do estágio de “infância musical” dos alunos, o que Idelfonso parece fazer é se valer das propriedades musicais para que os aprendizes possam, a partir delas, explorar, perceber e memorizar as estruturas das músicas, além de exercitar a habilidade de improvisação sobre elas. Em outras palavras, o que realmente importa ao maestro é o trabalho no qual os alunos serão envolvidos durante a atuação, e não a obra musical em si mesma, podendo lançar mão de repertório tradicional da música de origem europeia, de músicas emergidas nos canais midiáticos, difundidas no cotidiano, ou daquelas elaboradas no próprio momento de execução. Nesse sentido, o pensamento do maestro pode ser interpretado a partir da concepção de Christopher Small (1989, 1998, 1999).

Para Small, o significado musical reside na ação, no próprio fazer (SMALL, 1989, 1998, 1999), uma vez que entende a arte como “um *processo*, por mediação do qual exploramos nosso meio [...] e aprendemos a viver nele” (SMALL, 1989, p. 14, tradução nossa). Na mesma direção, considera a arte “essencialmente vivencial”, extrapolando sua compreensão enquanto “produção de objetos belos, ou também expressivos (contando entre eles os objetos sonoros, tais como sinfonias e concertos) para que os outros contemplem e admirem” (Ibid., p. 13-14, tradução nossa). Daí, a valorização da atividade performática levando-se em conta o conjunto das relações estabelecidas entre as pessoas em virtude do fazer musical, de modo a ressaltar o caráter “vivencial” e “comunitário” de tal fazer (SMALL, 1989).

A partir da *performance* concebida como um “encontro humano por meio de sons não verbais” (SMALL, 1999, não paginado) - pautado nas relações sociais estabelecidas entre os sujeitos que dele participam - Small (1998, 1999) acredita que valores e conceitos, tanto musicais quanto humanos, são explorados, afirmados e



celebrados. É a essa atuação musical em que são tecidas diversas relações que emprega o termo “*musicating*”¹¹. Segundo a definição do próprio autor (Ibid.),

Musicar é tomar parte, de qualquer maneira, em uma atuação musical. Isso significa não apenas tocar ou cantar, mas também escutar, proporcionar material para tocar ou cantar: o que chamamos compor; preparar-se para atuar; praticar e ensaiar; ou qualquer outra atividade que possa afetar a natureza desse encontro humano que chamamos uma atuação musical. Desde logo podemos incluir o dançar, se alguém está dançando, e podemos também ampliar o significado até incluir o que faz a pessoa que recolhe as entradas na porta, ou os “roadies” que montam os instrumentos e checam a equipe de som, ou também os faxineiros que limpam a sala depois da atuação. Porque eles, e elas, também estão contribuindo para a natureza do acontecimento que é uma atuação musical (SMALL, 1999, não paginado, tradução nossa).

Desse modo, embora as pessoas possam desempenhar diferentes papéis em uma atuação musical, importa que a partir de seu fazer sejam estabelecidas relações com outras pessoas e dadas contribuições para o resultado do acontecimento.

Uma evidência no sentido de que o foco sobre o que tocar é desviado para a qualidade da atuação, dos relacionamentos ali empreendidos, pode ser percebida no destaque a seguir¹², que traz à baila o empenho do maestro em conduzir o fazer coletivo de modo a envolver alunos de níveis diferentes de desenvolvimento musical, pouco importando a promoção de alguma obra concebida como tal.

Éderson era instruído a tocar em seu violino uma melodia a que o maestro transmitia-lhe oralmente, de forma simultânea à execução. Ela correspondia às notas fundamentais dos acordes da progressão harmônica feita ao violão que era dedilhado pelo próprio maestro. Já Jhony, deveria tocar em seu violino um ostinato valendo-se apenas das notas lá e mi (cordas soltas)¹³. Arthur entrava em seguida, com a execução no contrabaixo de notas que Idelfonso ia ditando-lhe. Por fim, entrava Charly dobrando ao violino a melodia executada por Éderson. Aquela execução que, de início, pareceu-me sem grandes pretensões, foi se transformando, tomando todo o ambiente, impactando-me, na medida em que era repetida expressivamente e acrescida dos instrumentos daqueles alunos que

¹¹ O termo cunhado por Small é também utilizado em espanhol, “musicar” (SMALL, 1999) e em português, “musicando” (KLEBER, 2006).

¹² Observação direta realizada durante a pesquisa, com registro em diário de campo.

¹³





adentravam ao espaço, integrando-se à música. Eu já não acreditava no que ouvia: algo lindo, melodioso, denso... parecia que a cada momento em que a melodia era repetida, tornava-se mais expressiva e cativante, envolvendo todo o grupo. Em uma pausa, Idelfonso comentou com os jovens: “aí a gente vai trabalhando as variações... essa vai ser a música tema e vamos trabalhar variações e vai ficar mais bonito ainda”. Quando tive oportunidade, perguntei a Idelfonso se era Suzuki, imaginando eu que se tratasse de um exercício para o qual o maestro teria feito um arranjo. Ao ouvir minha pergunta, Idelfonso sorriu, respondendo-me: “não... lembra o que eu te falei - que música poderia ser feita só com ritmo, só sobre uma nota? É só um exercício em corda solta, mi e lá tocado pelo Jhony e pelas crianças iniciantes - a harmonia é que está movimentando no violão, junto com o violino do Éderson e do Charly”. Tecnicamente, o que o grupo tocava até poderia ser considerado elementar, baseado em duas notas, mas era de uma expressividade impressionante - considerando o resultado sonoro, a notória cumplicidade entre os membros do grupo e os envolventes movimentos corporais de Éderson e Idelfonso. Não demorou muito e chegaram os outros alunos. Então, Idelfonso explicou-lhes sobre sua intenção. Emanuel assumiu a execução dedilhada do violão enquanto Idelfonso se ocupava da regência. Conforme os apontamentos do maestro, os jovens iam compondo a música com a inserção de suas partes. Aquilo ia ficando cada vez mais cheio, emocionante... O sorriso de Idelfonso denunciava sua empolgação com o resultado que o grupo ia alcançando. Ao passo em que a música acontecia, o maestro seguia caprichando cada vez mais em seus gestos, explorando dinâmicas com o envolvimento de todo seu corpo – erguendo-o e abaixando-o, pendendo-o de um lado a outro, suavemente. Por um breve momento, sem que o grupo parasse de tocar, Idelfonso ausentou-se dando pistas de que logo retornaria. De volta com um violino em mãos, improvisou uma comovente melodia sobre a massa sonora que enchia o lugar (Observação realizada no espaço do projeto social em 28/11/09).

Nas cenas observadas, fica claro o caráter vivencial e comunitário (SMALL, 1989) das práticas musicais no âmbito da orquestra. Nesse processo, é notória a intenção de integrar os participantes apesar das diferentes possibilidades técnico-instrumentais por eles apresentadas, sinalizando o ideal de relacionamentos do maestro. O resultado sonoro, por sua vez, apresentou-se como uma textura musical rica, gerada “na interação das diversas partes” na medida em que cada músico atuava de forma “muito pouco complicada” (SMALL, 1989, p. 51, tradução nossa). Assim, as palavras de Small (1989, p. 53, tradução nossa) sintetizam minha impressão quanto à *performance* relatada:

[...] a habilidade reside na integração de cada parte na totalidade, na precisa exatidão com que se marca o compasso, na interação de dois instrumentos que podem partilhar a mesma linha melódica... coisas todas que exigem um virtuosismo mais comunitário do que individual, e habilidades sociais mais do que individuais.



A opção de Idelfonso por trabalhar a partir de um tema e variações construídos de forma simultânea à experimentação coletiva pode ser lida, uma vez mais, sob a ótica de Small (1989, p. 14), entendendo-a como a valorização do “*proceso* artístico”, ao passo em que a importância do “*objeto* artístico” é relativizada. Assim como o autor, pode se inferir que o maestro toma o conhecimento artístico-musical “como experiência, como vivência, a estruturação e o ordenamento do sentimento e da percepção”.

Da atuação descrita também emergem relacionamentos sonoros tidos como ideais no grupo, como a afinação e a distinção entre as vozes referentes a cada naipe, apontando, assim, para a similaridade entre o fazer na OJU e os padrões da “tradição clássica ocidental” (SMALL, 1989). Mas interessante é observar que, em meio a determinados conceitos e valores, fazem-se presentes lógicas outras. Embora a condução harmônica imprimisse à música o sentido de linearidade em função do clímax, dirigindo o ouvinte ao tempo futuro, outros aspectos se coadunavam e criavam a ideia de uma temporalidade circular. Assim é que pode ser percebida a improvisação violinística desenvolvida sobre a massa sonora por Idelfonso, ocupado em vivenciar a *performance* como executante em virtude do prazer gerado por ela e, da mesma maneira, envolvendo o ouvinte no momento presente, uma vez que não era certo o momento de sua finalização. Na mesma perspectiva, a duração extensa da *performance* - provida pelas intermináveis repetições da linha melódica executadas por Éderson e Charly, bem como pelo ostinato (baseado nas notas lá e mi) por Jhony - pareciam favorecer a ideia de temporalidade circular (SMALL, 1989, p. 63-64).

Articulada à linearidade intrínseca às práticas musicais ocidentais (SMALL, 1989), a noção de temporalidade circular se apresentava como uma alternativa do maestro Idelfonso em diversas circunstâncias, em que ratificava sua primazia pela



vivência do momento presente, ou seja, pelo processo do fazer musical. Isso, mesmo nos ensaios próximos às apresentações, quando prosseguia com sua regência animada, proporcionando momentos de improvisação ao invés de treinamentos exaustivos. A peculiaridade da noção temporal de Idelfonso também podia ser percebida nas ocasiões de ensaio em que o maestro atrasava muito em relação ao horário preestabelecido para seu início sob o argumento de que intencionava deixar que os alunos se envolvessem autonomamente com o estudo e que buscassem se relacionar, por si mesmos, no espaço físico do projeto social. Finalmente, pode se dizer que a concepção temporal de Idelfonso era externada em sua inação, permanecendo parado por longos minutos frente ao grupo já presente no local de ensaio - admirando os jovens a tocar, a se relacionar, a explorar os sons de seus instrumentos - sem pressa para regê-los.

Em caráter vivencial e comunitário do fazer musical, os jovens da OJU experienciavam práticas que iam constituindo seu universo de referências musicais, de relacionamentos humanos e configurando-se como espaço de desenvolvimento de potencialidades.

3. Considerações finais

As práticas desenvolvidas no projeto social Orquestra Jovem de Uberlândia, especialmente aquelas sob a batuta do maestro Idelfonso, instigam a reflexão sobre sentidos do fazer musical coletivo, evidenciando a primazia pelo processo nele envolvido. Nessa direção, a qualidade da experiência depende mais das relações estabelecidas no *musicking* do que de um valor intrínseco à obra musical em si mesma. Pode-se dizer que tal perspectiva encontra terreno na abordagem sociocultural da Educação Musical que, em



decorrência de contribuições do campo da Sociologia e Antropologia, sobretudo nas últimas décadas do século XX, ampliaram a compreensão sobre práticas musicais e contextos de ensino e aprendizagem de música (ARROYO, 2002). Se, em determinados momentos históricos do ensino musical, a estética predominante era a da chamada “música erudita”, primando pelo domínio técnico-instrumental e pela decodificação dos símbolos musicais (partitura), a perspectiva sociocultural da Educação Musical sinaliza à relevância de práticas musicais outras, inclusive daquelas advindas do contexto social e cultural dos aprendizes. Nesse sentido, a concepção e ações do maestro Idelfonso, bem como as ações dos alunos da OJU podem ser inspiradores quanto à implementação do conteúdo musical nas escolas de educação básica. Isso por revelarem que os contextos de ensino e aprendizagem musicais podem abarcar distintas práticas, a partir das quais habilidades são desenvolvidas e conhecimentos construídos em uma trama que envolve solidariedade, participação, autonomia e, sobretudo, o prazer em sentir e fazer música.

Referências

ARROYO, M. Educação Musical na contemporaneidade. In: **II SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM MÚSICA DA UFG**, 2, 2002, Goiânia. *Anais...* Goiânia: UFG, 2002. p. 18-29.

BRASIL. Lei 11.769, de 18 de agosto de 2008. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996...** para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, ano CXLV, nº 159, seção 1, p. 1, 19 ago. 2008.

DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

INSTITUTO ALGAR. **Projeto Orquestra Incolê**: Relatório final e avaliação do impacto social 2006. Uberlândia, 2006. 41 p. Relatório.

IWAZAKI, Camila. Jovens instrumentistas: o improviso de todo dia e de toda noite. In: MAGNANI, José Guilherme; SOUZA, Bruna Mantese. **Jovens na metrópole**: etnografias de circuitos de lazer, encontros e sociabilidades: São Paulo: Ed. Terceiro Nome, 2007. p. 167-188.



KLEBER, Magali Oliveira. **A prática da educação musical em ONGs: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro.** 2006. 355 f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Departamento de Música, Porto Alegre, 2006.

MAGNANI, José Guilherme. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, vol. 17, n. 49, p. 11-29, jun. 2002.

_____. Introdução – Circuitos de jovens. In: MAGNANI, José Guilherme; SOUZA, Bruna Mantese. **Jovens na metrópole: etnografias de circuitos de lazer, encontros e sociabilidades:** São Paulo: Ed. Terceiro Nome, 2007. p. 15-22.

MALVASI, Paulo Artur. ONGs, vulnerabilidade juvenil e reconhecimento cultural: eficácia simbólica e dilemas. *Interface*, v. 12, n. 26, p. 605-617, jul./set. 2008.

SMALL, Christopher. *Musica, sociedad, educacion.* Madrid: Alianza Editorial, 1989.

_____. *Musicking: the meanings of performing and listening.* Middletown, Connecticut: Wesleyan University Press, 1998.

_____. El musicar: um ritual em el espacio social. *Revista Transcultural de Música*, Barcelona, n. 4, 1999. Disponível: <<http://www.sibetrans.com/trans/index.htm>>. Acesso em: 10 fev. 2009.

SUZUKI, Schinichi. *Educação é amor.* Santa Maria: Pallotti, 1994.

SWANWICK, Keith. Permanecendo fiel à música na educação musical. In: II ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2, 1993, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: UFRGS, 1993. p. 19-32.



APRENDENDO HISTÓRIA COM AS BRINCADEIRAS E OS BRINQUEDOS INFANTIS DE HOJE E DE OUTRAS ÉPOCAS: Uma Proposta Pedagógica

Eliana Aparecida CARLETO¹

Resumo: Este artigo trata da importância do resgate das brincadeiras infantis de hoje e de outras épocas que, há muito tempo, vêm se perdendo, pela introdução dos brinquedos modernos. Ressalta-se como é relevante e possível esse resgate, na sala de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental, pelo professor, favorecendo a aprendizagem, pois podem ser trabalhadas com uma abordagem interdisciplinar, ou seja, abrangendo diferentes áreas do conhecimento. As atividades foram desenvolvidas com uma turma de terceiro ano do Ensino fundamental da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia. Nas atividades, promovemos a discussão sobre o ensino de História, focando a história de brinquedos e brincadeiras de hoje e de outras épocas, memória e narrativa. Nas aulas, valemo-nos de metodologias que favorecessem a narração, tais como: entrevistas com pessoas de diferentes idades, apreciação de fotografias, exposição, confecção de brinquedos. Na proposição de atividades e discussões teóricas, recorreremos das contribuições de Carleto (2004), Fonseca (2009), Piaget (1975), Vygotsky (1998), dentre outros. As atividades desenvolvidas evidenciaram a importância do resgate de brincadeiras e brinquedos de outras épocas, fazendo um contraponto com as brincadeiras e brinquedos de hoje, haja vista o interesse demonstrado pelos alunos e as aprendizagens adquiridas por meio das diversas narrativas realizadas.

Palavras-chave: brincadeiras infantis, aprendizagem, proposta pedagógica.

Abstract: *This article deals with the importance of the rescue of children's play today and other times that long ago, have been lost by the introduction of modern toys. Emphasizes how relevant and possible introduction of such redemption, in the classroom of the early years of elementary school, the teacher, promoting learning, because they can be worked with an interdisciplinary approach, ie covering different areas of knowledge. The activities were conducted with a group of third year of Elementary School of Basic Education, Federal University of Uberlândia. Activities, promote the discussion about the teaching of history, focusing on the history of toys and games today and other times, memory and narrative. In class, we make use of methodologies that favored the narration, such as interviews with people of different ages, appreciation of photographs, exhibition, making toys. In proposing activities and theoretical discussions, we use the contributions of Carleto (2004), Fonseca (2009), Piaget (1975), Vygotsky (1998), among others. The activities highlighted the importance of redemption games and toys of other times, a counterpoint to the games and toys of today, given the interest shown by the students and the learning acquired through the various narratives performed.*

¹ Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (1985) e Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (2000). É professora da Área de Alfabetização Inicial da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia e Doutoranda na Linha de Pesquisa "Saberes e Práticas Educativas" do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia.



Keywords: *children's play, learning, pedagogical proposal.*

Introdução

Pela brincadeira, a criança aprende a movimentar-se, a falar e desenvolver estratégias para solucionar problemas. A brincadeira tem papel preponderante na perspectiva de uma aprendizagem exploratória ao favorecer a conduta divergente, a busca de alternativas não usuais e integrando o pensamento intuitivo. Por sua vez, os brinquedos têm o seu significado desde a mais tenra idade. Eles desafiam as crianças, permitem que elas conheçam com mais clareza importantes funções mentais, como o desenvolvimento do raciocínio abstrato e da linguagem. Dessa forma, mediante uma abordagem interdisciplinar, tencionamos estabelecer uma relação entre brincadeiras e brinquedos de hoje e de outras épocas.

Em um primeiro momento, vamos nos reportar à importância dos brinquedos e das brincadeiras no processo de ensino e aprendizagem nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Posteriormente, apresentaremos uma prática pedagógica vivenciada com uma turma de vinte e cinco alunos do 3º ano do Ensino Fundamental da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia. Nesse item, serão relatadas atividades que foram estruturadas de forma a dar oportunidade ao aluno de refletir sobre a sua realidade, comparando-a com outras realidades, em outros tempos e espaços, estabelecendo relações entre o presente e o passado. Por fim, as considerações finais, com as quais desejamos contribuir para a reflexão, nas diferentes áreas do ensino, sobre aprender História com as brincadeiras e os brinquedos infantis de hoje e de outras épocas.



1- Brincadeiras e brinquedos no universo infantil

Nas últimas décadas do século XX e inícios do XXI observamos mudanças significativas na história da humanidade, transformações que se tornaram, em parte, possíveis pelos inúmeros avanços científicos e tecnológicos da nova era, variações essas que nos influenciam em nosso fazer diário nos mais distintos aspectos, sejam estes culturais, econômicos ou políticos.

Nesse contexto, a prática pedagógica que segundo Pereira et al (1991, p.290) “[...] pressupõe uma intencionalidade para a aquisição de um novo saber, pressupõe, portanto, o ensino”. Precisa ter como um de seus princípios uma reorganização pedagógica que priorize a prática formadora de sujeitos para o desenvolvimento autônomo. Deve oferecer uma formação intelectual que vise a uma educação integral e integradora de conhecimentos.

O professor, considerando que sua prática pedagógica em sala de aula tem papel fundamental no desenvolvimento de seus alunos, pode ter uma atitude norteadora do processo de ensino e aprendizagem, tornando-se um mediador do conhecimento diante o aluno que é sujeito de sua própria formação.

Apesar de ciente das limitações presentes nos sistemas educacionais, em nossa prática profissional, como docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental, temos a percepção de que muitos especialistas e educadores vêm a cada dia mais se preocupando e se ocupando em buscar, para a educação escolar, novas perspectivas e caminhos que respondam às exigências de um mundo em acelerada mutação. Busca-se encontrar não apenas novos rumos teóricos, mas metodologias e instrumentos que possibilitem e garantam a real interação entre a vida escolar e a experiência fora da escola.



Um dos princípios prioritários na busca de soluções, segundo Carleto (2004, p. 126),

É a percepção de que a Educação, fundamentada de acordo com as necessidades e interesses dos próprios alunos e a partir delas, torna a escola muito mais atrativa e envolvente. A escola, como local onde os saberes entre os sujeitos devem ser trocados, renovados, tem um papel a exercer: cuidar para que o aprender seja uma conquista nem sempre fácil, mas que pode ser prazerosa.

Para tanto, como instrumento essencial, o lúdico coloca-se como uma atividade dinâmica, que se transforma de um contexto para outro, de um grupo para outro, daí a sua riqueza. Vemos, nessas atividades, a possibilidade de aprender com o diálogo, questionamentos, cooperação, dentre outros.

Diante desse contexto, por termos em nossas mãos alunos participantes, é preciso que haja mudanças na formação desses alunos para a vida e não apenas para o mero acúmulo de informações. É preciso, também, conscientizar os professores para a pertinência do desenvolvimento desses alunos em seu todo, com sua afetividade, suas percepções, sua expressão, seu sentido, sua crítica, sua criatividade. Enfim, urge trabalhar as diferentes linguagens: escrita, corporal, sonora, dramática, artística, dentre outras, as quais permitem ao aluno ampliar seus referenciais de mundo.

As atividades lúdicas desenvolvem a linguagem, o pensamento, a socialização, a iniciativa e a autoestima, preparando a criança para enfrentar desafios. Como afirma Carleto (2004, p. 139),

utilizando atividades lúdicas, não estaremos privilegiando apenas o intelecto – os sujeitos ao aprenderem não o fazem apenas como meros assimiladores de conhecimento - mas, também os aspectos afetivos e sociais, além de estarmos rompendo o cerco da mesmice.

O jogo, a brincadeira e o brinquedo constituem-se em fontes pertinentes de desenvolvimento, porque despertam as curiosidades da criança, favorecendo constantes descobertas. Nesse sentido, Piaget (1975), além de salientar a importância



da ação, propõe que o ensino seja adequado, progressivo, diversificado e global. Ele preocupa-se com o desenvolvimento do raciocínio, isto é, com a capacidade do sujeito de identificar, associar e estabelecer relações cada vez mais complexas. E para que isso aconteça, é necessário que o ensino se desenvolva numa perspectiva de pesquisas concretas e vivenciais.

Os brinquedos e as brincadeiras são, por princípio, educativos, pois por meio deles as crianças aprendem inúmeras lições. Mas devemos nos lembrar, também, do prazer que essas atividades proporcionam ao participante, ainda que enfrente obstáculos, porque é por seu intermédio que elas satisfazem a sua necessidade de ação.

Além disso, o brinquedo preenche necessidades da criança, e como tal, Vygotsky (1998) entende que por meio do brinquedo a criança se apropria do mundo real, domina conhecimentos, relaciona-se e se agrega-se culturalmente. Além de que, por meio dele, a criança também aprende a agir numa esfera cognitiva e, assim, avança em sua capacidade cognitiva.

Só podemos entender o avanço da criança, de um estágio de desenvolvimento para outro, se compreendermos o mecanismo que a coloca em ação, pois todo avanço está ligado a mudanças nas motivações, tendências e incentivos. Isso leva as crianças a interesses diversos, dependendo da sua faixa etária, o que é relevante pelo fato de a criança satisfazer algumas de suas necessidades no brinquedo.

Vygotsky acredita que o brinquedo não é o aspecto predominante da infância, uma vez que a criança precisa satisfazer necessidades básicas da vida, mas é um fator muito importante do desenvolvimento. Por meio dele a criança se desenvolve. No brinquedo, ela se conduz para além do comportamento habitual de sua idade: “no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. O brinquedo contém todas



as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo ele uma grande fonte de desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1998, p. 134).

Esse mesmo autor traça um paralelo entre o brinquedo e a instrução escolar, afirmando que ambos criam uma zona de desenvolvimento proximal. Segundo Vygotsky (1998, p.112),

A zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Para ele, nos dois contextos – brinquedo e instrução escolar -, a criança elabora habilidades e conhecimentos socialmente disponíveis que passará a internalizar, pois aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã, ou seja, aquilo que a criança faz com auxílio hoje será capaz de fazer sozinha amanhã. Entretanto, se o meio ambiente não desafiar, exigir e estimular o raciocínio da criança, esse processo poderá atrasar-se e até mesmo não se completar. Logo, na perspectiva vygotskiana, é papel do professor ser o mediador do processo ensino e aprendizagem, pois o aprendiz é o responsável por promover a zona de desenvolvimento proximal, à medida que, em interação com outras pessoas, a criança seja capaz de colocar em movimento diversos processos de desenvolvimento que, sem a ajuda externa, seriam difíceis de ocorrer.

Durante as brincadeiras, todos os aspectos da vida da criança tornam-se temas de jogos e, sendo assim, na escola, tanto o conteúdo a ser ensinado quanto o papel do adulto, especialmente formado para ensinar, deve ser cuidadosamente planejado para atender às reais necessidades da criança.

De acordo com Bandet e Sarazanas (1973), os brinquedos são instrumentos, simultaneamente, inspiradores e acessórios do jogo. As autoras defendem a



importância de todos os meios de educação se informarem sobre os objetos que possam ajudá-los nessa atividade construtiva, que é a brincadeira. Elas acreditam que as brincadeiras são grandes aliadas para o conhecimento do caráter da criança e que não se pode conhecer nem educar uma criança sem saber porque e como ela brinca. Também não se pode esquecer que a brincadeira é pertence à criança, é uma necessidade vital. Dizem elas: “um objetivo do educador é ensinar a criança a jogar bem o jogo da infância” (BANDET E SARAZANAS, 1973, p. 27).

Segundo as autoras supracitadas, tanto a criança como o adulto podem executar atividades lúdicas sem lançar mão de suporte material. O bebê, por exemplo, usa seu próprio corpo nas suas primeiras brincadeiras; ele ri agitando simplesmente as mãos e os pés.

O que é brinquedo para uns pode não o ser para outros, ou é ainda desviado da função para a qual foi intencionalmente construído. Como registra Bandet e Sarazanas (1973, p.30),

A boneca converte-se em fetiche; o soldado de chumbo em objeto de coleção, a publicidade utiliza comercialmente brinquedos muito diversos; alguns, como os antigos autômatos, tornam-se obras de arte; comboios elétricos e tudo a que se chama brinquedo ‘estruturado’ conduzem a exercícios técnicos: estamos nesse caso perante o jogo educativo.

Um fato para o qual as autoras chamam atenção – e concordamos – é que os brinquedos nunca morrem completamente, apenas evoluem, tomam formas diferentes, basta apenas um desejo, um determinado momento para ressuscitá-los.

2 - Prática pedagógica

Atualmente, as crianças e os jovens crescem num contexto cultural em constante movimento, bastante complexo e incerto, submerso por uma mudança de



valores e rodeado pelos diversos canais de informação. Estamos numa época marcada por novas tecnologias, em que os efeitos fantásticos produzidos pela linguagem audiovisual seduzem e atraem de tal forma que a preferência universal da infância é estar junto à TV, ao vídeo game ou ao computador.

Ainda que a tecnologia, a globalização e a informatização tenham papéis fundamentais no desenvolvimento cultural de um povo e estão presentes em diferentes espaços lúdicos, é oportuno indagar: como será que eram os brinquedos e as brincadeiras de crianças que viveram em outros tempos? Será que eram muito diferentes dos que existem hoje?

Tais questionamentos nos possibilitam relatar momentos vivenciados em uma turma de vinte e cinco alunos do 3º ano do Ensino Fundamental da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia. Tivemos a oportunidade de trabalhar, no conteúdo de História, o tema brincadeiras e brinquedos. O desenvolvimento dessa temática trouxe significações especiais para os alunos e também permitiu que relembrássemos e revivêssemos momentos de nossa infância. Conforme Le Goff (1996, p.477), “a memória onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro”.

Acreditando que alfabetizar significa muito mais que simplesmente ensinar a traçar letras ou decodificar palavras, corroboramos com Fonseca (2009, p.255) quando assegura ele que “não é necessário primeiro alfabetizar a crianças (ensinar a ler e escrever no sentido estrito) para depois ensinar História, conforme preconizam alguns educadores, mas ao contrário a proposta é alfabetizar ensinando História”.

A alfabetização é um processo que pressupõe intrincadas relações entre a oralidade e a escrita, ou seja, trata-se de um processo em que a língua escrita torna-se uma habilidade que se acrescenta às formas de comunicação da criança e, ao mesmo tempo, as transforma. Acreditando, assim, que a temática “brincadeiras e brinquedos



de hoje e de outras épocas” contribui para a formação histórica da criança. Por meio da referida temática, foi possível desenvolver atividades em que a criança pôde se apropriar do sistema de escrita, ao mesmo tempo em que foi conhecendo a linguagem escrita, ou seja, os diversos tipos de textos presentes na sociedade. Os alunos pesquisaram brincadeiras e brinquedos da infância de seus pais e /ou avós, fizeram entrevistas com pessoas da comunidade, confeccionaram brinquedos, produziram textos. Enfim, o trabalho se desenvolveu por meio de diferentes conteúdos curriculares conforme o relato a seguir.

3- Descrevendo a experiência

A princípio, solicitamos que os alunos levantassem suas hipóteses sobre o significado da palavra brincar. Dentre os significados relatados podemos citar: brincar significa aprender e ter sabedoria; brincar é alegria, felicidade e emoção; brincar é divertir, é aprender coisas novas; é divertir, animar e rir; é fazer novas amizades e é gostoso. .

Estabelecemos um diálogo sobre os significados apresentados. Perguntamos aos alunos, por exemplo, o que significava as palavras aprender e sabedoria. A cada novo argumento apresentava novas indagações, por entender, conforme Fonseca (2003, p.103), que

os alunos (no plural) são pessoas que têm histórias de vida diferentes, culturas e valores diversos. Por isso, não são mais considerados no singular, meras “tábuas rasas”. Seus conhecimentos prévios, seus interesses, suas motivações, seus comportamentos e suas habilidades são importantes contribuições não apenas como ponto de partida, mas como componente de todo o processo educativo. Como sujeitos, os alunos não apenas contribuem, mas participam, negociam, constroem, interagem ativamente com os outros alunos, os professores e o conhecimento.

Aproveitamos os significados da palavra “brincar” e fizemos cartazes afixando-os em espaços diferenciados de nossa escola. Em seguida, apresentamos à turma os seguintes questionamentos: será que os homens brincam? Será que apenas as crianças



brincam? E as crianças de outros séculos, que viveram há muito tempo, será que elas brincavam? Você se lembra de alguma brincadeira que você fazia quando tinha 1, 2, 3, 4, 5,6 e 7 anos de idade? E seus brinquedos, nessa época, como eram?

Por meio dos questionamentos, os alunos perceberam que as brincadeiras e os brinquedos com que brincavam, quando eram bem menores, já não são os mesmos que brincam hoje. Para efetivar nosso diálogo, os alunos fizeram uma entrevista com pais, avós ou outra pessoa idosa. Na oportunidade, foi feito um levantamento para definirmos quem seria entrevistado. Vários alunos trouxeram nomes e idades de pessoas que estavam dispostas a contribuir com nosso trabalho. Definimos por entrevistar um senhor que morava próximo à escola e que tinha 90 anos de idade. Os alunos também levariam o roteiro da entrevista para que um membro de sua família pudesse responder; dessa forma, teríamos a oportunidade de conhecermos outras brincadeiras e outros brinquedos. Anteriormente à elaboração do roteiro de entrevista, conversamos com a turma sobre a valorização de pessoas idosas e suas memórias, pois o trabalho com a memória aproxima diferentes gerações. Segundo Schneider e Irigaray (2008, p.591) " a idade em si não determina o envelhecimento, ela é apenas um dos elementos presentes no processo de desenvolvimento, servindo como uma referência da passagem do tempo".

Com a entrevista, os alunos puderam conhecer um pouco do passado de cada um deles, dialogando com seus familiares para descobrir quais eram as brincadeiras e os brinquedos com que eles brincavam e hoje não brincam mais.

Utilizando as informações trazidas, foi produzido um texto coletivo no qual foi assinalado o fato de todos os seres vivos brincarem, inclusive os animais (gato, cachorro...). Além de que, os alunos vivenciaram pelos relatos de seus familiares, momentos do passado, ou seja, puderam observar a sua realidade no presente e o



conhecimento de aspectos do seu passado. Isso pode ser retratado com os dizeres de Fonseca (2009, p.259): “o estudo da História integrado à alfabetização com base na problematização das vivências de professores e alunos, no diálogo com textos e imagens possibilita a recuperação do presente e do passado de forma dinâmica e processual”.

É preciso lembrar que vivemos numa sociedade em que o saber construído pelos idosos, durante a vida, ainda não é muito compartilhado com as pessoas mais jovens. Para Schneider e Irigaray (2008, p.586), “na época contemporânea, florescer do século XXI, ao mesmo tempo em que a sociedade potencializa a longevidade, ela nega aos velhos o seu valor e sua importância social”. Assim, o trabalho com a memória permite a troca de experiências. Segundo Le Goff (1996, p.453), “a memória é um glorioso e admirável dom da natureza, através do qual revocamos as coisas passadas, abraçamos as presentes e contemplamos as futuras, graças à sua semelhança com as passadas”.

3.1- Brinquedos e brincadeiras de infância: como eram? Como são?

Para que os alunos entrassem em contato com a experiência e com as memórias da infância, as brincadeiras e brinquedos de outros tempos, foi realizada a entrevista mencionada anteriormente. Para tanto, elaboramos, juntamente com os alunos, o seguinte roteiro:

- a- Qual é o seu nome?
- b- Qual é a sua idade?
- c- Em sua infância, você gostava de brincar?
- d- Quais eram as suas brincadeiras e seus brinquedos preferidos?
- e- De que brinquedo você gostava mais? Por quê?



- f- Com quem você gostava de brincar?
- g- Como eram as brincadeiras dos meninos e das meninas?
- h- Em algum momento, os meninos brincavam com as meninas?
- i- Como você se sentia quando não podia brincar?
- j- Você construiu algum brinquedo? Qual?
- k- Os adultos brincavam com as crianças? Quais eram as brincadeiras?
- l- Você gostaria de voltar a ser criança para brincar de tudo que brincou em sua infância? Justifique sua resposta.
- m- Você gostaria que os brinquedos que existem hoje tivessem existido em sua infância? Justifique sua resposta.
- n- E hoje, você gosta de brincar? Justifique sua resposta.
- o- Você acha importante brincar? Justifique sua resposta.
- p- Que recado você pode dar para as crianças de hoje sobre a importância de brincar?
- q- Você gostaria de contar algo que não lhe perguntei?

Após a entrevista, elaboramos um relatório sobre o que ouvimos e registramos nossa opinião sobre a atividade realizada. Também vivenciamos várias das brincadeiras citadas pelas pessoas entrevistadas. Na oportunidade, foi possível dialogarmos sobre a questão: *onde brincar?* Ouvimos as hipóteses dos alunos e explicamos o papel da rua no passado, como espaço comunitário, onde ocorriam os jogos, brincadeiras, integrações, festas e o seu papel atual, estabelecemos semelhanças e diferenças. Conversamos, ainda, sobre os espaços que são disponibilizados para realizarmos nossas brincadeiras, em casa e na escola. Além de situarmos diferenças de crianças que moram e estudam em escolas localizadas em uma cidade pequena, com poucos moradores.



Essa atividade permitiu aos alunos trabalhar com o que eles já sabiam sobre a temática e também com a linguagem escrita e oral. Foi possível lembrá-los de que há momentos para falar e para ouvir, para ler e para escrever. Com os diferentes tipos de registros (roteiro de entrevista e produção de texto), os alunos aprenderam um pouco mais sobre a sintetização de informações, além de perceberem a importância de se falar ou escrever de forma adequada, para que possam se fazer compreendidos e valorizar o resgate de brinquedos e brincadeiras, comparando-os no espaço e no tempo. Um fato expressivo foi a participação de todos os alunos, mesmo aqueles que ainda não escreviam convencionalmente. Neste caso, fomos escriba para um aluno, nos momentos em que ele não conseguiu registrar seu pensamento.

Concomitante a essa atividade, trabalhamos um texto do jornal local, *Correio de Uberlândia*, de 21 de maio de 1995, cujo título era *Ser criança antigamente era mais simples*. A ideia principal do texto era informar que, com menos opção de brinquedos nas lojas, as crianças inventavam brinquedos criativos e divertidos. As imagens que ilustravam o texto foram analisadas e optamos por confeccionarmos alguns brinquedos sugeridos no texto. Agendamos o dia e os alunos trouxeram de casa: botões, cordão, palitos de fósforos já usados, caixa de sapatos, legumes (cenoura, chuchu, batatinha, jiló), retalhos de tecidos, fita adesiva, e a imaginação fluíu rapidamente.

Com os legumes, por exemplo, confeccionaram vaquinhas, cachorrinhos, porco espinho, palhaços, bonecas. Ao espetar o palito de fósforo no legume, para algumas crianças foi uma surpresa, descobriram que saía uma quantidade pequena de líquido. Fizeram perninhas, rabinho e outras partes do corpo. Para o bichinho ficar mais realista, pintaram a boca com tinta guache e caneta hidrocor.



Já com os botões, confeccionaram o *botão veloz*, foi só introduzir um pedaço de linha forte (ou uma linha comum dobrada para ficar mais forte) ou cordão de, aproximadamente, 60 centímetros por um dos buracos. Passar a ponta pelo buraco do botão e amarrar as duas extremidades da linha. Pegavam as pontas do círculo de linha e puxavam, conduzindo o botão para o centro. Depois, era só fazer movimentos circulares com a mão, fazendo o botão girar no ar, até que as duas partes da linha ficassem bem enroladinhas. Puxando e soltando as pontas, em movimentos suaves, o aluno ia fazendo o botão girar em torno de si mesmo, em alta velocidade, produzindo um barulhinho.

Depois de confeccionados os brinquedos, foi feita uma exposição dos trabalhos, produzimos textos; exploramos a alimentação, habitat e cuidados com cada animal construído, falamos sobre a preservação do meio ambiente e também sobre o cuidado que devemos ter para protegê-lo.

Tendo por base a confecção dos brinquedos, inserimos a importância do trabalho artesanal, para isso, utilizamos o texto de Rocha (1994, p.145), *Artesãos fazem mágica com pano, papel e lata*. Depois de trabalharmos os brinquedos artesanais, dirigimo-nos aos industrializados. Fizemos um levantamento de hipóteses sobre o que os alunos sabiam sobre industrialização de brinquedos. Conversamos sobre o significado de matéria-prima, operários e máquinas. Analisamos imagens de trabalhadores industriais, fizemos comparações entre objetos industrializados e artesanais. Lançando mão do trabalho de Rocha (1994, p.149), foi possível analisar o processo utilizado para a fabricação de uma boneca, tanto a produção industrial como artesanal.

As crianças trouxeram brinquedos industrializados de casa e dialogamos sobre eles, fizemos pesquisas para descobrirmos a matéria-prima utilizada para



confeccioná-los, comparamos com os brinquedos que construímos em sala de aula. Confeccionamos murais com diferentes tipos de brinquedos: artesanais e industrializados. As crianças recortaram imagens de revistas, panfletos de propaganda e também desenharam brinquedos industrializados e artesanais, colaram em folhas de papel A3 que afixamos em nossa sala de aula.

Gradativamente, fomos inserindo novos diálogos sobre o brincar. Falamos sobre as descobertas feitas e aprendemos que as brincadeiras infantis mudaram em relação ao passado. As crianças de hoje se divertem com computadores e *videogames*, fazendo com que as brincadeiras de antigamente não chamem mais a atenção. A informação, hoje em dia, é em tempo real, o aprendizado das crianças é mais rápido, não existem barreiras de tempo ou de distância para que saibamos o que está acontecendo. Muitas de nossas crianças vivem alojadas dentro de casa, não raro, num espaço limitado onde há uma TV ou um computador, ficando a opção de ligar um dos dois aparelhos. Não temos dúvida de que esses meios têm suas vantagens: conhecimentos, enriquecimento de vocabulário, dentre outros, porém a substituição das atividades tidas como tradicionais por estas novas tecnologias tem vindo modificar os hábitos da ludicidade da criança.

Com o diálogo proporcionado pela inserção da tecnologia, fizemos uma nova pesquisa em sala de aula. Procuramos saber quem tinha computador em casa, em que momento era utilizado e quais as brincadeiras/jogos os alunos costumavam utilizar.

Após o levantamento, fizemos uma comparação com os brinquedos artesanais que foram confeccionados ou conhecidos pelo grupo, os brinquedos industrializados que trouxeram de casa e também os videogames. Dos vinte e cinco alunos, alguns deles, 20%, manifestaram desejo de continuar brincando com *videogames* ou assistindo TV, justificaram que não têm com quem brincar e “brincar sozinho às



vezes é bom e outras não”. Outros 50% disseram que foi surpreendente brincar com brinquedos que eles mesmos confeccionaram e que vão continuar construindo novos brinquedos. Por sua vez, 30% alegaram que preferem ganhar presentes de seus pais, porque os brinquedos podem andar sozinhos, falam é só apertar o botãozinho. A partir desse diálogo, outras questões foram surgindo, um aluno questionava o outro: “o brinquedo que você aperta o botãozinho precisa de pilha, e pilha não é caro? Ih, não é pilha é bateria?...” Esses questionamentos possibilitaram novas ações. Elaboramos situações problema contemplando diferentes conteúdos curriculares: sistema monetário brasileiro, preservação do meio ambiente, produções de textos, dentre outros.

Enfim, os *games*, jogos virtuais, não têm a mesma dimensão simbólica de brinquedos artesanais. Prescindem da presença do outro e da materialidade dos brinquedos. O certo é que a história de cada brinquedo se entrelaça à história de cada professor e de cada criança que dele se apropria. O interessante é que haja mais trocas lúdicas entre professores e crianças para que não se perca a dimensão da cultura de um povo, resgatando brincadeiras, brinquedos de outras épocas.

Considerações finais

Ao concluir essa proposta pedagógica, valendo de momentos vivenciados com alunos do 3º ano do Ensino Fundamental e alguns autores de referência na área, reafirmamos nossa defesa: é possível aprender História com as brincadeiras e brinquedos infantis de hoje e de outras épocas por meio de uma abordagem interdisciplinar.



A temática “brincadeiras e brinquedos infantis de hoje e de outras épocas” pode colocar o aluno em diversas situações, em que ele pesquise e experimente, fazendo com que ele conheça habilidades e limitações, que exercite o diálogo, que responda a desafios, que permitirão vivências capazes de construir conhecimentos e atitudes. Quais, como e quando usar estes instrumentos lúdicos é tarefa do professor, que determinará os objetivos e o planejamento de como irá alcançá-los.

Brincadeiras e brinquedos são reconhecidos como linguagens que permitem aos alunos compartilhar os significados da cultura e construir sua identidade social e pessoal. Há uma necessidade de recuperar as brincadeiras e os brinquedos do passado: os nossos, os de nossos pais e avós; conhecê-los e trazê-los de volta constitui um material fundamental para o conhecimento e a preservação de nossa cultura. Assim como outras manifestações culturais de um país, os brinquedos e as brincadeiras sofrem constantes transformações, por constituírem uma obra de criação coletiva, por serem transmitidos de forma expressiva, verbal, de uma geração para outra, correndo, inclusive o risco de desaparecerem. Trazer de volta as brincadeiras tradicionais para o espaço escolar possibilita revivê-los por meio de adaptações às condições contemporâneas (espaços e materiais diferentes) e por intermédio dos veículos de comunicação.

Os brinquedos e brincadeiras infantis de outras épocas devem ser revividos, pois dão prazer ao aluno; fazem parte da cultura infantil e utilizá-los é mais uma forma de resgatá-los; são atividades que auxiliam o aluno na percepção de que as histórias individuais e coletivas participam da construção da história da sociedade e são fontes valiosas para o conhecimento histórico; ajudam a situar o aluno no momento histórico em que vive, estabelecendo relações entre a dinâmica de tempos próximos e distantes, numa multiplicidade temporal.



Em suma, há uma infinidade de brinquedos e brincadeiras infantis que ultrapassaram o tempo e permanecem vivos na memória de todos nós. Como se pode ver, a experiência vivenciada foi fruto de um trabalho que proporcionou aos alunos conhecer novos brinquedos e brincadeiras, atuais e de outros tempos e lugares; identificar culturas e modos de vida em diferentes épocas; observar a evolução dos brinquedos e a influência da indústria na criação de novos brinquedos, percebendo o avanço tecnológico; pesquisar, brincar e confeccionar brinquedos, vivenciando experiências positivas de confronto, de projetar-se no tempo mediante o planejamento de suas ações e de seus aprendizados, assumindo responsabilidades como agentes na construção de seus próprios conhecimentos.

Foi uma experiência que possibilitou a turma a organizar-se, a estabelecer regras de convivência e de funcionamento, a gerir seu espaço, seu tempo, a construir saberes e competências com prazer e significado. A conjunção desses fatores favoreceu a construção da autonomia e da autodisciplina por meio de situações criadas em sala de aula, em tomada de decisões (que brinquedo construir), a observância de combinados (regras das brincadeiras), críticas e avaliação do trabalho em andamento, proporcionando a nós - professora e alunos-, ainda, a implementação de nosso compromisso com o social, tornando-nos sujeitos atuantes em nosso contexto.

Referências

BANDET, Jeanne; SARAZANAS, Rejane. **A criança e os brinquedos**. Trad. Maria Manuel Tinoco. Lisboa: Estampa, 1973.

CARLETO, Eliana Aparecida. ATIVIDADES Lúdicas: rompendo o cerco da mesmice. In: SILVA, Maria Vieira; CUNHA, Myrtes Dias da (Org.). **Políticas e práticas docentes: alternativas em construção**. Edufu, 2004, p.125- 140.



FONSECA, Selva Guimarães. É possível alfabetizar sem História? Ou... Como ensinar História alfabetizando. In: _____. (Org.). **Ensino fundamental: conteúdos, metodologias e práticas**. Campinas: Alínea, 2009, cap.9, p. 241- 265.

_____. **Didática e prática de ensino de História**. Campinas: Papirus, 2003.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Trad. Bernardo Leitão [et al]. 4 ed. Campinas. São Paulo. Editora da UNICAMP, 1996.

PEREIRA, Maria Clara Infante; LEITE, Maria Tereza de Moura; CAVOUR, Regina Maria Annibal. A interdisciplinaridade no fazer pedagógico. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 12, n.39, ago/ 1991, p.286-296.

PIAGET, Jean. O jogo – 2ª parte. In: **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Trad. Álvaro Cabral e Christiano M. Oiticica. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975, p.115-274.

ROCHA, Denise Michaloskey e outros, **Produzindo texto e leitura**. São Paulo: Braga, 1994, p.145.

SCHNEIDER, Rodolfo Herberto; IRIGARAY, Tatiana Quarti. **O envelhecimento na atualidade: aspectos cronológicos, biológicos, psicológicos e sociais**. 2008, p. 585-593. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-166X2008000400013&script=sci_arttext (acesso 20/03/2011).

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira M. Barreto e Solange Castro Afeche. 6ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.



CULTURA NAS HQS: LINGUAGEM ATRAVÉS DAS GÍRIAS

Eliane Meire Soares RASLAM¹

Fabrinne ISABELLE²

Philippe MEDEIROS³

Resumo: Neste estudo analisamos a linguagem simbólica presente nas revistas em quadrinhos e registramos as diferentes formas de comunicação que compõem a identidade dos grupos por meio da criação de linguagens e gírias regionais dos estados brasileiros. A pesquisa tem como objeto de estudo as histórias em quadrinhos do Zé Carioca e Juca Pato e da Turma do Chico Bento. Possui como característica a utilização de gírias, com destaque na identidade cultural, e as influências sociais nas falas utilizadas nos quadrinhos. A gíria, além de ser um meio de linguagem, também possibilita identificar características sociais e ser utilizada como veículo de comunicação em culturas distintas.

Palavras-chave: Gírias; Histórias em quadrinhos e linguagem, Identidade Cultural.

Abstract: This study analyzes the symbolic language present in the comics, recording the different forms of communication that make up the identity of groups through the creation of regional languages and idioms of the Brazilian states. The research aims to study the comic of Joey Duck and Zé Carioca and the Class of Chico Bento is characterized as the use of slang with emphasis on cultural identity and social influences in the words used in the comics. Slang are used as a vehicle for communication cultures.

Keywords: Slang and language, Comics books, Cultural Identity.

Considerando-se os meios de comunicação como fontes de expansão do vocabulário linguístico, buscamos pensar as gírias como uma possibilidade de utilização de uma mesma forma de linguagem. Podemos exemplificar apresentando pessoas que têm sentimentos e ideias distintas, que fazem parte de um mesmo grupo de pessoas e conseguem, através de signos convencionais, — fala ou escrita — transmitir suas intenções e mensagens. A gíria é um elemento expressivo e poderoso

¹ Doutoranda em Comunicação Social pela PUCRS. Pesquisadora, orientadora e professora na Escola de Design da UEMG.

² Graduanda do 1º semestre de 2012 no 5º período do curso de Comunicação Social Integrada da PUC Minas.

³ Graduando do 1º semestre de 2012 no 5º período do curso de Comunicação Social Integrada da PUC Minas.



utilizado na linguagem popular, gradativamente incorporada ao vocabulário nacional. Deixando de ser apenas uma linguagem característica dos jovens, em que se destaca a rebeldia e a forma hostil de comunicar-se com o outro, as gírias tornam-se uma forma de expressão em diversos grupos de diferentes modos e regiões.

Este artigo procura analisar as histórias em quadrinhos para mostrar como elas podem representar um campo promissor de estudo das gírias e observar o modo como a linguagem simbólica forma a identidade de um determinado grupo e se faz presente nas diferentes formas de comunicação. Os objetos de estudo selecionados para análise serão as histórias em quadrinhos do *Zé Carioca*, *Juca Pato* e a *Turma do Chico Bento* abordando os trabalhos de Dino Preti.

A História em Quadrinhos no Brasil

Podemos definir a história em quadrinhos como um texto narrativo que utiliza uma sequência de desenhos acompanhados ou não de pequenos textos onde há diálogo entre os personagens ou descrição de algumas situações ocorridas na narrativa. O diálogo entre esses personagens é feito por meio de balões com formato sugestivo.

A história em quadrinhos (HQ) não possui registro de uma data específica que comprove o início de sua existência. A grande parte dos pesquisadores das histórias em quadrinhos afirma que os quadrinhos surgiram no século XIX, ainda não apareceram teorias que realmente comprovem a identidade de seu inventor e do local onde surgiu.

Podemos considerar que o Brasil se aproxima do formato de uma HQ em meados do século XIX. Esse começo é atribuído ao italiano Ângelo Agostini (1843 – 1910), que se naturalizou brasileiro em 1888. Para Silva (2005) “Agostini era um



estrangeiro que, de forma ousada, questionava a instituição político-social do país que o acolheu” (p.25). Percebemos nos trabalhos de Agostini que o conteúdo tratado nas suas histórias fica marcado pela época, assim como a forma de caracterizar os personagens com as vestes. Agostini criou histórias que faziam sátiras da ditadura e das questões sociais do país. Já em 1940, temos uma representação maior dos quadrinhos através dos jornais. De acordo com Silva (2011), o jornalista Assis Chateaubriand lança a revista "O Guri", que era publicada no jornal Diário da Noite. A revista era composta de várias publicações da editora americana *Fiction House*, e foi a primeira revista impressa em quatro cores. Em 1950, o grupo de comunicação de Chateaubriand credita os seus quadrinhos à editora O Cruzeiro, – antes creditados aos Diários Associados. Nessa revista surgem os cartuns de “O Amigo da Onça”. Na década de 1950, a Editora Abril começou a publicar as HQs da Disney, mesmo período que encontrávamos nas bancas de revistas brasileiras as HQs de Roberto Marinho, como o “Gibi” e o “Globo”. Outra opção de HQ produzida no Brasil era o “Suplemento Juvenil” por Adolfo Aizen. Nessa mesma época, através da Revista Sesinho –produzida pelo SESI – o Brasil começa a aceitar histórias de cartunistas brasileiros como Ziraldo, Fortuna e Joselito Matos e inicia o combate contra os concorrentes americanos. O mercado de quadrinhos brasileiro era dominado pelas HQs estrangeiras.

Ainda, antes dessas mudanças, em 1925, Belmonte cria o Juca Pato, personagem de classe média paulista que nunca conseguia êxito em suas aventuras. De acordo com Arnaldo Nogueira Junior⁴ o Juca Pato foi um personagem muito importante para a HQ brasileira juntamente com “O Amigo da Onça”, de 1942, de Péricles e Jerônimo, e de Edmundo Rodriguez, publicado em 1957. O campo de

⁴ Projeto Releituras “os melhores textos dos melhores escritores” por Arnaldo Nogueira Jr. Cinemateca Releituras. Fonte: <<http://www.releituras.com/portacurtas.asp>> Acesso em: 19 dez. 2012.
Ano XIII – nos 15 e 16 – 2012 - ISSN 1518-2851



maior sucesso das HQs brasileiras eram as charges, os cartuns e principalmente as tirinhas, campo em que Juca Pato se destacou.

Com a ditadura, as HQs passaram por um período de censura, o que incentivou os escritores a protestar contra os que os repreendiam e foi daí que surgiu uma edição jornalística chamada de “O Pasquim”, que fazia críticas à Ditadura por meio de charges, assegura Silva (2011). Em 1959, Maurício de Sousa inicia sua trajetória de sucesso fazendo tirinhas diárias para o Jornal Folha da Tarde. Somente em 1970, consegue lançar uma revista, ou HQ, com uma turma de personagens que ele chamou de Turma da Mônica e que rapidamente alcançou um imenso sucesso tornando-se a mais famosa HQ brasileira.

Os personagens Zé Carioca, Juca Pato e a Turma do Chico Bento

Zé Carioca é o apelido do papagaio José Carioca, personagem criado no início da década de 40 pelo Walt Disney, em sua passagem pelo Brasil, conforme site Coa Inducks⁵. O personagem teria sido criado pelo próprio Walt Disney dentro do Copacabana Palace Hotel. Zé Carioca foi ganhando suas características após o desenhista conhecer José do Patrocínio Oliveira, um músico de Jundiaí da Cidade de São Paulo no Brasil. Atualmente, o personagem é mais do que uma figura ou mascote carioca, ele representa um elo entre o Walt Disney World e o Brasil. Além da aparência cômica representada por suas roupas, seu jeito malandro, preguiçoso, dorminhoco, desleixado e caloteiro, Zé Carioca chama atenção pelo seu vocabulário informal, repleto de gírias regional.

⁵ COA I.N.D.U.C.K.S – Site de banco de dados mundial sobre quadrinhos Disney. Universos: Zé Carioca. Fonte: <<http://coa.inducks.org/universe.php?c=Carioca>> Acesso em: 17 dez. 2012.
Ano XIII – nos 15 e 16 – 2012 - ISSN 1518-2851

Figura 01: Capa da Revista o Pato Donald



Fonte: Walt Disney, Ano I, Julho de 1950⁶

Nas décadas de 30 e 40, se perguntassem a qualquer paulistano qual era a figura mais popular na cidade, certamente eles diriam que era o Juca Pato. No Banco de Dados Folha⁷, percebemos que tal popularidade podia ser comprovada em vários pontos da cidade: nomes de bares e restaurantes, marca de cigarro, vinho, nomes de aperitivos, letra de samba, todos com o nome do personagem. Juca Pato foi criado em 1925, por Benedito Bastos Barreto, conhecido por Belmonte, era caricaturista, desenhista, escritor, historiador, pintor e jornalista. Ele representava o cidadão comum, trabalhador, honesto, simpático e bem-humorado, pagador de impostos, mostrava-se irritado com a burocracia, a corrupção política e com a exploração do povo.

O Personagem (Fig.02) era careca, de baixa estatura, usava óculos, fraque e gravata borboleta. Adotou como lema a frase "podia ser pior", encarregando-se assim, de expressar as críticas e aspirações da classe média paulistana. Suas charges irônicas e bem-humoradas eram publicadas na Folha da Manhã, alertavam sobre a corrupção e a arrogância dos ricos, e apresentava-se como defensor dos fracos. Vítima de tanto "levar na cabeça", Juca Pato tinha que conformar-se, pois sempre "podia ser pior".

⁶ Primeira aparição de Zé Carioca numa HQ brasileira – 1950. Fonte: Blog Literatura e Rio de Janeiro <<http://literaturaeriodedejaneiro.blogspot.com.br/2009/05/ze-carioca.html>> Acesso em: 25 set. 2013.

⁷ Almanaque do Banco de Dados Folha Online. Belmonte, o criador do Juca Pato. Fonte: <<http://almanaque.folha.uol.com.br/belmonte.htm>> Acesso em: 18 dez. 2012.

Não era um personagem típico de quadrinhos, mesmo tendo alguns desenhos publicados como arte sequencial. Geralmente o Juca Pato aparecia em charges e era uma espécie de representante do povão.

Dias (2007) afirma que dentro da caricatura nacional, Juca é o único personagem que caracterizou o protesto por mais de 20 anos e desde os meados dos anos sessenta, a “Folha de São Paulo” distribui anualmente o “Troféu Juca Pato” aos destaques culturais do ano.

Figura 02: Personagem Juca Pato⁸



O personagem Zé Carioca (Fig.01) é uma figura metafórica, imagem do indivíduo brasileiro criada pelo olhar norte-americano para comercialização no Brasil. Dentro da problemática do uso “metafórico” vindo da tradução para se pensar a cultura, Bhabha (1998a) interpreta Benjamin ao revelar que a não totalização das culturas, ou mesmo uma relativa abertura das obras originais, considera ser importante a não valorização da totalidade do original. As características complementares ao serem transpostas serão o descentramento da tradução das culturas, algo que permite que a língua estrangeira se torne uma referência central. Nesse momento Bhabha afirma o uso da não assimilação totalizante como também o deslocamento das culturas.

⁸ Fonte: Banco de Dados Folha. *Belmonte, o criador do Juca Pato*. Uol. <<http://almanaque.folha.uol.com.br/belmonte.htm>> Acesso em: 29 set. 2013.
Ano XIII – nos 15 e 16 – 2012 - ISSN 1518-2851

Voltando ao personagem Zé Carioca, ele foi criado buscando com que a sociedade brasileira faça associações do personagem (imagem) com a cultura brasileira e não realize total tradução da representação da figura. Personagem que representa a cultura do Brasil parceira da cultura americana (Pato Donald). Agora, no personagem Juca Pato (Fig.02) o intuito de criação da figura está na tradução oculto, escondida, que sugere “desmascarar” acontecimentos presentes que são considerados incorretos pela sociedade, como corrupção, repressão, preconceito e desigualdades sociais.

Existe significado histórico e cultural dentro da representação visual e simbólica de ambos os personagens. No Juca Pato (Fig.02) percebemos o distanciamento entre classes sociais e período de descontentamento da sociedade a respeito da política. A proibição e o comedimento despertavam em jornalistas novas formas de comunicar com a sociedade em massa. Como o Juca Pato, ilustração de personagem publicado nos jornais que representam a palavra dessa massa, busca de aproximação de “direitos” e “igualdades” sociais. Existem elementos imagísticos em ambos os personagens – Zé Carioca e Juca Pato –, que consistem numa comparação causando efeito de significados e ligam um termo ao outro, ou atribuição que não sejam esperadas. Os textos relacionados aos seus devidos personagens sugerem tais comparações atribuindo significados culturais e emocionais de época.

Abaixo, nas figuras 03 e 04, buscamos a Turma do Chico Bento, criação de Maurício de Sousa. A história se passa na fictícia Vila Abobrinha, uma cidade caipira, localizada no interior de São Paulo. Os primeiros personagens criados da turma foram Hiro e Zé da Roça, Chico Bento surgiu apenas em uma tirinha de 1963. Um menino tipicamente caipira, Chico Bento, anda sempre com os pés descalços, roupas simples e chapéu de palha. Sua fala é representada com erros de ortografia, retratando assim

um dialético caipira. Além de histórias em quadrinhos, ele também é personagem de filmes e desenhos animados, porém sua fala na TV é um pouco diferente da apresentada nos quadrinhos, mas ainda assim representa fielmente a fala característica do interior das cidades brasileiras, neste caso, especificamente do interior paulista.

Figura 03: Tirinha do Personagem Chico Bento⁹



Figura 04: Revista Chico Bento¹⁰



Segundo o cartunista José Alberto Lovetro (1995), o impacto visual é o que impulsiona a vontade de ler, pois existe uma identificação com o personagem e, conseqüentemente, a vontade de ler suas histórias. Essa formação de texto e imagem,

⁹ Fonte: Arquivo do Chico Bento. Publicado no dia 28 Junho de 2010. Chico Bento apareceu pela primeira vez em uma tira de Hiro e Zezinho (atualmente conhecido como Zé da Roça) em 1963, como coadjuvante. <<http://arquivosdochicobento.blogspot.com.br/2010/07/primeira-tira-do-chico-bento.html>> Acesso: 29 set. 2013.

¹⁰Revista Chico Bento. Fonte: Guia dos Quadrinhos. <http://www.guiadosquadrinhos.com/edicao.aspx?cod_tit=ch00701+&esp=&cod_edc=84241> Acesso: 28 Setembro 2013. Capa enviada pelo Planeta Gibi ao site Guia dos Quadrinhos. Ano XIII – nos 15 e 16 – 2012 - ISSN 1518-2851



acrescidos do teor cômico e às vezes irônico, característico das histórias em quadrinhos, acaba atraindo o leitor e motivando a leitura não só dos leitores infantis como também dos jovens e adultos. As gírias fazem parte desse repertório para chamar atenção do leitor, gerar o gosto pela leitura dos quadrinhos. O tamanho e estilo da letra, entonação de voz, as atitudes dos personagens como timidez, malícia, inocência ou mesmo arrogância fazem parte da expressão e criatividade do quadrinista ao escrever uma história que compõe personagens e falas particulares em cada balão. A mensagem deve ser compreendida pelo leitor para existir interesse de leitura.

Percebemos que existe valorização de diversas faixas etárias e são marcadas socialmente entre as crianças, pelas suas próprias identidades. Na figura 04, a turminha representa a população do interior do Brasil, os chapéus de palha dos meninos e as tranças com laços das meninas. Em especial, o personagem Chico Bento aparece com pés descalços e vestimentas simples. O ambiente da roça é destaque nas imagens das histórias, com animais e natureza sendo protegidos pelo personagem.

Retornando ao pensamento de Bhabha (1998c), podemos considerar que os personagens ilustrados por Maurício de Sousa rompem fronteiras ao mostrar essa mistura de classes sociais que são identificadas e não permitidas por um mundo racista, imagens presentes no confronto entre a sombra do homem colonizado e que incomoda indivíduos de classes sociais favorecidas. Na imagem da figura 04, também identificamos as condições históricas do desejo do sexo feminino aproximar dos direitos de igualdade do sexo masculino.

As virtudes sociais da racionalidade histórica, da coesão cultural, da autonomia da consciência individual, assumem uma identidade imediata, utópica, com os sujeitos aos quais conferem uma condição civil. O estado civil é a expressão



última da tendência inata ética e racional da mente humana; o instinto social é o destino progressivo da natureza humana, a transição necessária da Natureza à Cultura. O acesso direto dos interesses individuais à autoridade social é objetificado na estrutura representativa de uma Vontade Geral — Lei ou Cultura — onde Psique e Sociedade se espelham, traduzindo transparentemente sua diferença, sem perda, em uma totalidade histórica. As formas de alienação e agressão psíquica e social — a loucura, o ódio a si mesmo, a traição, a violência — nunca podem ser reconhecidas como condições definidas e constitutivas da autoridade civil, ou como os efeitos ambivalentes do próprio instinto social. Elas são sempre explicadas como presenças estrangeiras, oclusões do progresso histórico, a forma extrema de percepção equivocada do Homem (BHABHA, 1998c, p. 3).

Não podemos deixar de explicitar que a percepção do homem pode ser alterada de acordo com a linguagem e imagem utilizada em um personagem de quadrinho. A condição histórica e as identidades existentes alteram a compreensão do leitor no momento de sua identificação, principalmente quando estão relacionadas ao desejo.

Referente à linguagem e a importância das HQs como objeto e meio de relacionamento social existe socialização do sujeito por meio da linguagem. A expressão infantil cria todo um processo de pensamento que o quadrinista busca averiguar para inserir nas HQs, de modo que a criança consiga socializar seu meio de vivência a fala do personagem.

A inocência das crianças está presente nas atitudes e falas dos personagens. Fantasias que estão em um mesmo conjunto das HQs com falas simples, sem preocupação com o modo do discurso que é imposto pela própria sociedade – o contexto está relacionado ao seu modo de vida. Ataques mútuos (fig. 03) são feitos



entre as crianças, características existentes em seus relacionamentos reais que podemos perceber entre as brigas e intrigas do dia a dia delas. Provocações e agressões físicas em uma linguagem formal usada na fala dos quadrinhos.

A linguagem das gírias: identificação de personagem

Preti (1984, 67) considera que a compreensão da palavra gíria está em dois níveis: a “gíria de grupo” e a “gíria comum”. A primeira caracteriza-se como uma linguagem de identificação e de defesa, que busca a comunicação e, ao mesmo tempo, a preservação de um grupo. Preti (2000b) define como “um vocabulário de grupos sociais restritos, cujo comportamento se afasta da maioria, seja pelo inusitado, seja pelo conflito que estabelecem com a sociedade” (p.66). No momento em que alguma gíria deixa de ser específica de um grupo, devido à alta frequência no uso ou pela propagação pelos meios de massa, Dino Preti passa a considerá-las como gíria comum.

É o caso de palavras encontradas diariamente na conversação, na mídia, até na imprensa escrita, perdida a própria consciência de sua origem gíria: legal, bárbaro, bronca, grana, etc. Em outras épocas elas estiveram ligadas ao vocabulário de grupos restritos e, hoje, vulgarizaram-se, banalizaram-se na linguagem espontânea do dia a dia. Tornaram-se o que poderíamos chamar de gíria comum. (PRETI, 2000a, p. 214)

Sabendo que o nascimento de dialetos é originado pela extensão geográfica, para que os indivíduos consigam estabelecer relações entre si os meios sociais propiciam a formação das chamadas linguagens especiais, entre estas encontramos a “gíria”.

Para estudar a língua funcional denominada gíria, é conveniente que primeiro se estabeleça o que é a “língua comum”, uma vez que a gíria surge como uma variante de pouco prestígio dessa língua. Para Preti (2000a), de forma mais simples, entende-se por língua comum aquela que usamos no nosso cotidiano, que se situe em um nível



médio para que tanto o falante de nível superior como também o falante de nível inferior compreenda.

Por sua vez, a gíria pode apresentar a seguinte evolução: surge como gíria de grupo altamente restrita; ao perder sua característica de uso restrito, passa para a gíria comum com um grau menor de restrição; e a última fase é quando se insere a língua comum por não apresentar mais restrições.

Perdida a sua condição de signo de grupo, elemento identificador, que faz parte do processo de auto-afirmação do falante no grupo social, a gíria se dilui na linguagem comum. A rigor, nessa etapa, na sua condição de vocabulário não marcado, a gíria poderia mesmo ser simplesmente classificada de linguagem comum. (PRETI, 2000b, p. 67)

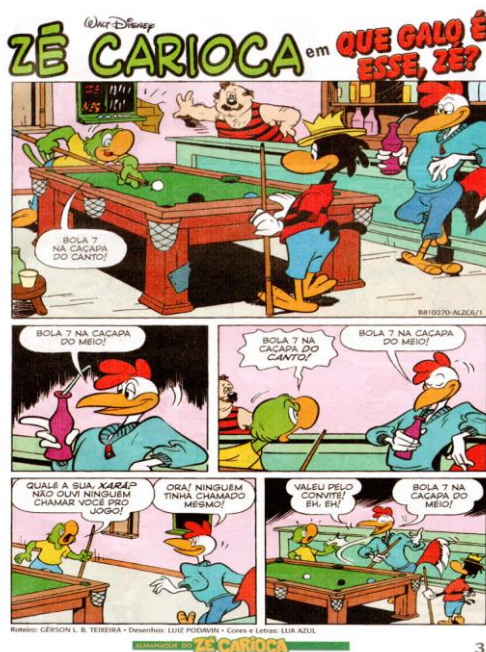
Acerca da expressividade da gíria, Preti (2000a) diz que a sua utilização “conduz a um espírito de irreverência, de intimidade, de aproximação maior entre os interlocutores, o que vem a facilitar certas situações de comunicação. Trata-se de uma forma de aliviar a tensão conversacional e atender a nossos interesses interacionais” (p. 219).

Nas últimas décadas pode-se observar um aumento significativo do volume de gírias encontradas nas histórias em quadrinhos produzidas e traduzidas no Brasil. Gírias nas quais podemos encontrar e fazer uma breve análise a partir dos objetos de estudo escolhidos. Em algumas edições do Zé Carioca, por exemplo, é possível detectar a presença de gírias tradicionalmente cariocas, como mostra o décimo primeiro quadrinho abaixo, que revela o personagem Zé Carioca utilizando a gíria “Malaca” que quer dizer “espertalhão” (ver figuras 5-6 abaixo).

Novamente examinamos o conhecimento de Bhabha (1998b). Entendemos que as questões das gírias devem ser trabalhadas por um indivíduo de mesma nacionalidade para que consiga se aproximar ao máximo da tradução simbólica, pois os textos identificam práticas culturais. No caso da figura 05 e 06 abaixo, todo o

roteiro foi realizada por Gerson, brasileiro. Complemento ilustrativo que caracteriza o descrito com os desenhos de Podawin.

Figuras 05-06: Almanaque do Zé Carioca¹¹



O jogo disjuntivo de símbolo e signo torna a interdisciplinaridade um exemplo do momento fronteiro da tradução, descrito por Benjamin como “estrangeiridade das línguas”. A “estrangeiridade” da língua é o núcleo do intraduzível, que vai além da transferência do conteúdo entre textos ou práticas culturais. A transferência de significado nunca pode ser total entre sistemas de significados dentro deles, pois “a linguagem da tradução envolve seu conteúdo como um manto real de amplas dobras... ela significa uma linguagem mais exaltada do que a sua própria e, portanto, continua inadequada para seu conteúdo, dominante e estrangeiro”. (BHABHA, 1998b.p.229-239).

Buscando algumas ideias de Dino Preti, consideramos que a gíria “Xará”, presente na figura 06 acima, é utilizada como vocativo, uma forma de cumprimentar

¹¹ Fonte: Site Portallos < <http://www.portallos.com.br/2012/02/29/previa-almanaque-do-ze-carioca-no-6-fev12/>> Acesso: 29 Setembro 2013. Roteiro L. B. Teixeira Gerson, Desenhos de Luiz Podavin e Cores e Letras Lua Azul.
Ano XIII – nos 15 e 16 – 2012 - ISSN 1518-2851



ou intimar alguém, tendo o significado de companheiro, amigo ou camarada na gíria brasileira.

Para Beline (2004, 125), podem ser apresentadas diferentes formas de falar. Dialeto de uma língua que são descritos e localizados regionalmente e socialmente. O autor considera que nos dias atuais “quando se fala em variação, é comum fazer referência à sociolinguística, essa área da ciência da linguagem que procura, basicamente, verificar de que modo fatores da natureza linguística e extralinguística estão correlacionados ao uso de variantes nos diferentes níveis da gramática”. Beline (2004) exemplifica com a fonética, morfologia, sintaxe e léxico.

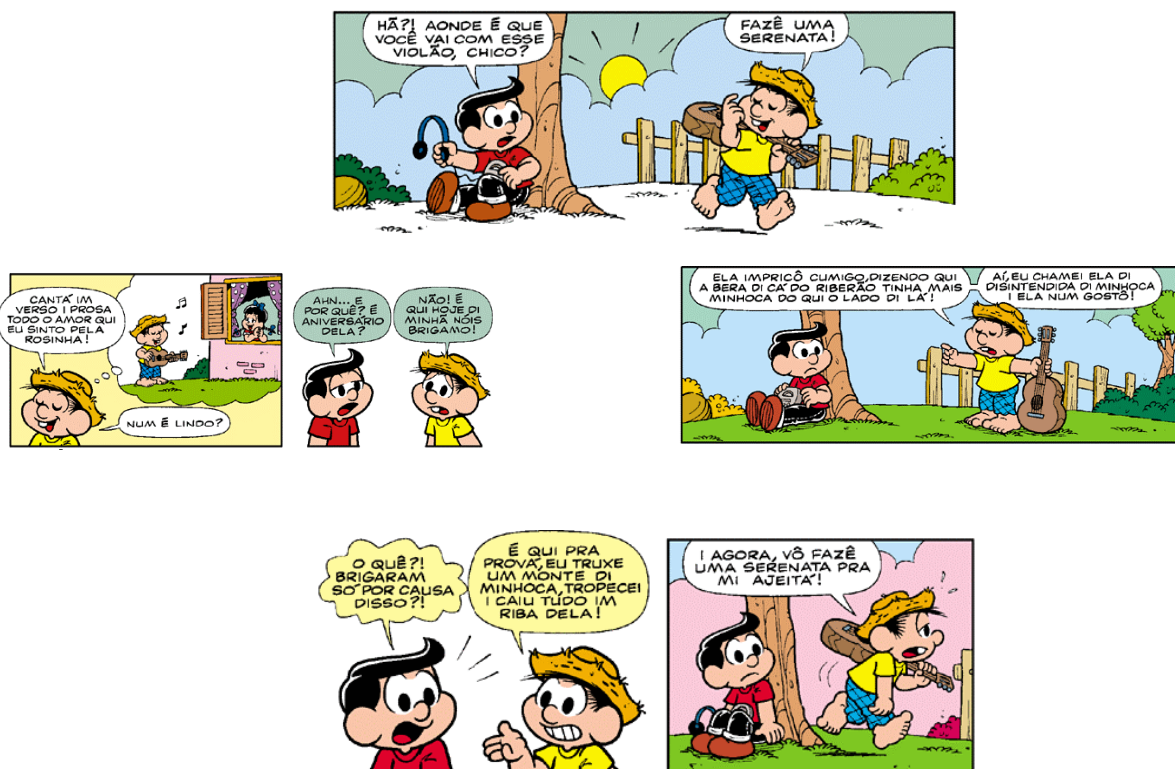
Existe relação entre a língua e a sociedade estudada nas áreas da linguística e denominada Sociolinguística, que a vê como diversidade em diferentes vivências culturais e graus de escolaridade. Já para Gramática Tradicional é vista como um erro. Beline (2004) afirma que pode ou não interferir no léxico de uma mesma palavra ao pronunciá-la de forma diferente. Variação chamada de diafásica, conforme a situação de fala, já nas diferenças de localização geográfica é diatópica. Se ocorrer com o nível socioeconômico de quem fala, essa variação ganha o nome de diastrática.

Podemos perceber a existência de variantes linguísticas nas falas dos personagens (Fig. 05-06) com preconceito da língua em torno das histórias, visto que as figuras da história são vistas como “malandras”, espertalhonas, com falas toscas e com baixo grau de instrução escolar, com destaque para as gírias faladas pelo personagem principal, Zé Carioca. Existe uma valorização de termos chulos no contexto da história, com forte preconceito linguístico abordando o cotidiano daquela tribo¹² em especial, o grupo que se destaca com forte número de gírias em suas falas.

¹² Tribo são as divisões de grupos possuindo territórios e modo de vida. O indivíduo, em busca de sua identidade, e sem saber o seu papel social percebe-se descontextualizado do mundo em que vive. Assim, como citado em outro momento, a formação de grupos por afinidades em comum é constante e intensa e cresce a todo instante. (HALL, 2001). Fonte: MACIEL, T. A. D. (2006). *A representação de* Ano XIII – nos 15 e 16 – 2012 - ISSN 1518-2851

Para Chargas (2004), toda mudança pressupõe variação ao tratar uma perspectiva variacionista. “Para que ocorra a mudança, a língua tem necessidade de passar por período em que há variação, em que coexistem duas ou mais variantes” (p. 152). Buscando as ideias do autor, podemos entender que sempre há renovação na língua, existem mudanças sociais que refletem diretamente na língua e que o uso de gírias nas HQs diminui ou aumentam de acordo com a heterogeneidade na sociedade, mudança que ao ocorrer com esta população automaticamente ocorre na língua.

Figuras 07-09: Almanaque do Chico Bento¹³



A linguagem “caipira” é um dialeto da língua portuguesa falado no interior de São Paulo e em outras regiões do Brasil, como no sul de Minas Gerais, norte do Paraná, sul de Goiás, entre outros. Difere-se acentuadamente do idioma padrão brasileiro em sua estrutura fonológica. Na Turma do Chico Bento (Fig. 07-09), devido

tribo urbana no jornalismo de revista esportivo especializado – segmento Bike: Análise da representação do indivíduo e da tribo urbana, na revista VO2 MAX. <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/maciел-thiago-representacao-tribo-urbana.pdf>>

¹³ Fonte: Site Oficial da Turma da Mônica <<http://www.monica.com.br/>> Acesso: 30 Setembro 2013. Ano XIII – nos 15 e 16 – 2012 - ISSN 1518-2851



ao fato de a história se passar no interior de São Paulo, o que pode ser observado no quadrinho do Chico Bento acima, esse dialeto é característico da maioria dos personagens. Por se tratar de uma linguagem popular, criada e utilizada por determinados grupos sociais e regionais, as gírias, muitas vezes, são usadas para caracterizar a linguagem de determinadas regiões. O preconceito vira destaque por aqueles que não conseguem diferenciar a norma padrão da gramática dos registros falados pelas diferentes classes sociais e usam palavras fora dos padrões linguísticos, dando destaque para as palavras que não atendem as regras da língua portuguesa para gerar risadas do leitor. Tal atitude tende também a indicar preconceito social sobre essas pessoas que não tiveram acesso à educação de qualidade. A maneira como o personagem fala está diretamente relacionada a sua identidade social ou mesmo à forma individual de sua fala, as categorias gramaticais são alteradas, identificando determinado grupo social. A linguagem usada caracteriza determinada tribo e suas palavras expressam seu grau de instrução e contribui para autoafirmação do sujeito.

Considerações finais

Por muitos anos, as histórias em quadrinhos foram vistas como uma mídia para crianças e consideradas apenas como uma forma de diversão. Nos últimos anos, porém, esta visão sofreu algumas mudanças e atualmente as HQs são consideradas uma forma de expressão muito mais abrangente e que apresenta uma linguagem específica. É possível ver que as livrarias estão abrindo espaço para seções exclusivas para a chamada 9ª Arte – Histórias em Quadrinhos. O cinema tem buscado HQs e transformado histórias em adaptações, algumas seguidas à risca, e até escolas estão incluindo a leitura de HQs em salas de aula, pois os quadrinhos vêm ao encontro da necessidade da educação, a fim de motivar os alunos para a leitura e o aprendizado.



As HQs são narrativas que possibilitam aos seus autores questionarem sobre as realidades observadas, podendo, dessa forma, construir críticas sobre os vários temas que compõe uma sociedade, e sugerem que o leitor perceba essas situações, motivando-o a elaborar sua própria opinião, e uso das gírias visa aproximar os diálogos dos personagens às falas de seus leitores.

As variantes linguísticas são colocadas em questão com forte grau de discriminação quanto ao dialeto caipira. Apontadas como erro, assim como as gírias, por fugirem das formas tradicionais de uso da gramática. O uso da gíria em uma história, complementada por ilustrações, atrai o leitor e passa a ser reintegrada à vida cotidiana destes por serem “palavras” de uso comum. Essas gírias fazem com que o leitor seja atraído facilmente para a história, porque aquele dialeto faz parte do seu dia a dia. Os grupos leitores se identificam com as palavras. As variantes linguísticas podem ser expressas pela gíria de acordo com o grupo. A forma de falar é criada para o personagem, ser único, cuja expressão específica foge das regras gramaticais. O preconceito, assim, passa a ser contra o falante, já que a base das características linguísticas do personagem é formada na história a partir de grupos sociais existentes. Nesse caso, o preconceito passa a ser social e não apenas na fala do sujeito criado na HQ e, por isso, o sujeito falante sofre discriminação por não usar a norma culta.

Os anos vão se passando e é possível ver nitidamente o aumento do uso das gírias em histórias em quadrinhos. O que antes era censurado, como as charges de Juca Pato, hoje se mostra totalmente plausível diante das revistas da Turma da Mônica Jovem, com a origem e mesmo com a estrutura do *mangá*. São diversas as variações e mudanças do meio linguístico.

A gíria é uma variável muito conhecida, valorizada e muito usada pela maioria de crianças e adolescentes, portanto, se torna uma espécie de senha, que os autores de



HQs utilizam para conseguirem acesso a certos grupos e, com isso, atingirem seus leitores. Os quadrinistas vêm buscando cativar esse público por meio das vivências do dia a dia e também da língua falada. De forma geral, percebemos que são poucas gírias usadas nas atuais HQ's. Os autores buscam nacionalizar, ou mesmo globalizar, suas histórias para que caiam no gosto da sociedade como um todo, independentemente da cultura do leitor. Eles procuram tratar as influências socioculturais, políticas e econômicas de forma a torná-las parte do cotidiano de qualquer cidadão, para que o leitor se sinta familiarizado com a história. Ao valorizarem a gíria na HQ, os autores utilizam palavras já usadas por alunos dentro da sala de aula, ou mesmo valorizados pela mídia, e permitem o acesso infanto-juvenil. As HQs da Turma da Mônica são conhecidas nacionalmente e de forma geral utilizam gírias de grande circulação nacional. Buscam o cotidiano ao tratar a língua falada nos quadrinhos, familiariza o leitor com suas verdadeiras vivências. As versões *on-line* contribuem para disseminar as informações tanto para o escritor (Maurício de Sousa) quanto para os leitores (global, em especial o Brasil).

Referências

BELINE, Ronald. *Variação linguística*. In: FIORIN, José Luiz (Org.). *Introdução à linguística*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

BHABHA, Homi K. *Como o Novo Entra no Mundo*. In: BHABHA, H. O Local da Cultura. Belo Horizonte: UFMG, 1998a.

_____. *DissemiNação*. In: BHABHA, H. O Local da Cultura. Belo Horizonte: UFMG, 1998b.

_____. *Interrogando a Identidade*. Tradução Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. In: BHABHA, O local da cultura. Belo Horizonte: Editora da UFMG, p.70-104, 1998c.

CHAGAS, Paulo. *Mudança linguística*. In: FIORIN, José Luiz (Org.). *Introdução à linguística*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2004.



DIAS, José. *Expandido o olhar: das páginas literárias ao cinema a caricatura do Jeca na expressão de Lobato e Mazzaropi*. Dissertação de Mestrado. Centro de Comunicação e Extensão do curso de Pós-graduação em Literatura. Ilha de Santa Catarina, 2007.

LOVETRO, José Alberto. *Quadrinhos – a linguagem completa*. In _____: Comunicação e Educação, São Paulo, nº 2, p. 94-101, jan./abr. 1995.

PRETI, Dino. *A linguagem proibida: um estudo sobre a linguagem erótica*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1983

_____. Transformações do fenômeno sociolinguístico da gíria. *Revista da ANPOLL*, n. 9, p. 213-226, jul-dez, 2000a.

_____. Dicionários de gíria. *Alfa*, São Paulo, 44: 57-73, 2000b.

REMENCHE, Maria de Lourdes Rossi. *As criações metafóricas na gíria do sistema penitenciário do Paraná*. Londrina: UEL, 2003. Dissertação de Mestrado (Estudos da linguagem), Universidade Estadual de Londrina, 2003.

SILVA, Maria d’Ajuda de Oliveira. *O campo lexical do palavrão futebolístico em “dez na área, um na banheira e ninguém no gol”*. Dissertação de Mestrado. UNEB: Salvador, 2011.

SILVA, Rosângela de Jesus. *A crítica de arte de Ângelo Agostini e a Cultura figurativa do final do Segundo Reinado*. Dissertação de Mestrado. UNICAMP: Campinas, São Paulo, 2005.



REGISTRO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: elementos para a formação docente inicial e continuada

Andréa Porto RIBEIRO¹
Paula Amaral FARIA²

Resumo: O texto parte de um projeto de pesquisa em desenvolvimento desde o ano de 2011. A partir dele se iniciou um estudo, com o objetivo de identificar a importância do registro pedagógico na formação inicial e continuada de professores (as) da Educação Infantil em uma escola pública de Uberlândia. A sua organização baseou-se no seguinte questionamento: Qual a importância do registro diante da formação, inicial e continuada, do professor de Educação Infantil? Optamos pelo movimento metodológico de pesquisa ação, a partir dos registros realizados pela professora, pela estagiária e pelas crianças. Com a finalidade de responder à questão eleita, utilizamos os seguintes referenciais: Barbosa (2008); Edwards (1999); Gandini e Edwards (2002); Freire (1983; 2003); Ostetto (2008); Ostetto e Leite (2004). O ato de registrar amparou professora e a estagiária para o exercício de observar, planejar, e refletir diante do cotidiano vivido na escola. Contudo, ressaltamos que o registro pedagógico exige dedicação, esforço e coragem, uma vez que ele explicita nossos acertos, limites e falhas diante do coletivo. Entendemos que o registro realizado pelos sujeitos que compõem o cenário educativo configura-se como uma possibilidade de refletir sobre a prática pedagógica. Assim, temos uma oportunidade para nos formarmos em parceria com colegas e com as crianças, diante de situações-problemas que se manifestam no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Registro Pedagógico. Educação Infantil. Formação de Professores.

ABSTRACT: *This text is a part of a broader research Project in development since 2011 from which began a survey to identify the importance of teaching Record in initial and continuing's kindergarten teachers in a public school of Uberlândia. This research was based on the following question: What is the importance of the record of initial and continuing kindergarten teacher education? We chose the Research-Action methodological approach, based on the teacher trainee and children's records. In order to answer the research question, we use the following references: Barbosa (2008); Edwards (1999); Gandini e Edwards (2002); Freire (1983; 2003); Ostetto (2008); Ostetto and Leite (2004). The act of registering bolstered teacher trainee to observe, plan, and reflect on the daily school. However, we noted that the record pedagogical requires dedication, effort and courage, because it explains our successes, failures and limits before the collective. We believe that the record held by the participants that make up the educational setting, configured as a chance to reflect on the pedagogical practice. Thus, we have an opportunity to form in*

¹ Professora efetiva na área da Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Uberlândia, Membro do Grupo de Pesquisa em Educação e Culturas Populares (GPECPOP/UFU), Membro do Grupo Formação Docente e Representações (UFU). ✉ andreaportoribeiro@gmail.com

² Professora efetiva da área da Educação Infantil da Escola de Educação Básica (Eseba/UFU). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia Escolar (GEPPE/UFU). Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGED/UFU). ✉ paula_afaria@yahoo.com.br



partnership with colleagues and children, in situations that manifest problems in school daily.

Key words: *Educational Register, Child Education, Teacher Training*

Introdução

O artigo aqui apresentado é fruto de um projeto de pesquisa intitulado “Pesquisa em movimento - compreendendo, construindo re-inventando o cotidiano escolar - ações integradas do Estágio e da Prática de Ensino” realizado a partir da parceria firmada entre a disciplina de Estágio Supervisionado I do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia e a Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia. Com base na referida pesquisa, desenvolvemos um subprojeto denominado “O registro pedagógico: possíveis contribuições para a formação inicial e continuada do professor da Educação Infantil”, a fim de iniciar uma investigação acerca da formação de professores(as) da Educação Infantil, cuja preocupação é identificar qual a importância do registro pedagógico na formação inicial e continuada de professores(as) durante os anos letivos de 2011 e de 2012 em uma turma de crianças de quatro anos (primeiro período da Educação Infantil) na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (ESEBA/UFU), Uberlândia, Minas Gerais.

O artigo pontua parte da trajetória pessoal e profissional das autoras, que desencadeou o interesse pela temática, bem como da opção metodológica. Na sequência, assinalamos reflexões teóricas que contribuíram para composição das nossas ideias delineadas neste texto. Essas reflexões estão articuladas em duas partes. Na primeira, apresentamos apontamentos sobre registros pedagógicos e na segunda, as contribuições do registro para a formação inicial e continuada do(a) professor(a) da



Educação Infantil e, por fim, considerações momentâneas sobre a pesquisa realizada na ESEBA.

Para dar início à descrição da justificativa pessoal, destacamos que a ESEBA³ possui o ensino, a pesquisa e a extensão como pilares das suas ações de trabalho. A orientação de estagiários constitui uma das ações do pilar da pesquisa, por isso a parceria entre as autoras deste artigo se constituiu. Assim sendo, a temática escolhida para estudo foi feita diante de um convite da professora à estagiária do Curso de Pedagogia, que o aceitou, no intuito de professora e estagiária refletirem sobre as possibilidades dos registros pedagógicos realizados por elas e pelas crianças de quatro anos que compõem o grupo acompanhado.

A estagiária teve contato com a prática do registro pedagógico durante o desenvolvimento de uma pesquisa no Grupo de Pesquisa em Educação e Culturas Populares/FACED⁴/UFU, em que era necessário registrar o que se observava em campo para, posteriormente, analisar os dados dessa observação. Tratava-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, em que o registro se constituía como um instrumento primordial na coleta de dados da pesquisa. Além disso, nas aulas de Didática do Curso de Pedagogia no ano de 2010, também se ponderava sobre a temática do registro, que era considerado um aliado no momento do planejamento e da avaliação; tal constatação baseia-se nas diversas leituras realizadas na disciplina, entre as quais destacamos os textos de Freitas (2003), que entende o registro como uma ferramenta que possibilita acompanhar tanto o desenvolvimento do aluno quanto o do(a) professor(a).

³ A Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia é considerada pelo Ministério da Educação como Colégio de Aplicação. A referida escola atende discentes da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

⁴ Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia.
Ano XIII – nos 15 e 16 – 2012 - ISSN 1518-2851



Já para a professora da ESEBA, o desejo de compreender as possibilidades dos registros pedagógicos origina-se a partir de discussões realizadas pela equipe de docentes da escola e das experiências de algumas professoras dessa instituição no contato com escolas municipais de Reggio Emilia⁵, na Itália, em 2007 e 2011; todas já possuem experiências e estudos a respeito do tema.

Com base nas leituras realizadas, a prática do registro pedagógico nas escolas de Educação Infantil, de maneira geral, é reservada para atender a uma demanda das escolas e das famílias, ao que se refere ao currículo. Ou seja, nos registros dos(as) professores(as) aparecem atividades acerca dos conteúdos trabalhados em sala de aula com as crianças, por meio dos quais “demonstram”, aos pais e às escolas, o que a criança realizou ao longo do ano. Por essa perspectiva, “as atividades” pedagógicas são vistas por eles como uma coleta de dados, com restrita participação da criança, tendo como objetivo a conquista de resultados, ao final do ano.

Todavia, as abordagens educacionais, das escolas municipais da cidade de Reggio Emília, e de outras bibliografias pertinentes ao tema, rompem com o modelo de registro citado. Em outras palavras, notamos que a experiência italiana fornece subsídios para repensar os saberes e práticas no cotidiano das salas de aula de Educação Infantil, especialmente no que se refere aos registros pedagógicos realizados pelos docentes e pelas crianças.

⁵ Escolas que geram inspiração para outras instituições de Educação Infantil de todo o mundo, oferecendo cursos de formação para educadores. A filosofia nasce de uma proposta fundamentada pelo pedagogo italiano Lóris Malaguzzi (1920-1994), em parceria com a comunidade e desenvolvida nas escolas municipais da cidade de Reggio Emília, no norte da Itália. Tal experiência educativa originou-se a partir da necessidade, no período pós- Segunda Guerra Mundial, de se construir novos centros de educação para os filhos das famílias vítimas desse conflito. A estrutura desse sistema educacional definiu-se nos finais dos anos 1940, quando, castigada pelo pós-guerra, a comunidade de Reggio Emília buscou inovar a Educação Infantil, inspirando-se nos estudos e nas práticas desenvolvidas por Loris Malaguzzi, discípulo de Piaget, que desenvolveu um trabalho que o identifica com Dewey, Montessori, Froebel e inúmeros outros, mas que lhe acrescenta a vantagem de transformar suas belas teorias em práticas efetivamente concretas (ANTUNES, 2004).



Por esse viés, entendemos que, à medida que os professores redimensionam seus fazeres pedagógicos em detrimento da escuta atenta dos outros (crianças, professores, pais) e de si mesmos, com vistas ao aprimoramento do registro pedagógico, tal ação propiciou percepções mais apuradas para o registro dos fazeres da escola e dos fazeres dos próprios docentes, das falas e construções de conhecimento das crianças (VIEIRA; OLIVEIRA ; FARIA, 2011).

1. A constituição metodológica e teórica entre professora e estagiária

O encontro das autoras deste texto, na ESEBA, proporcionou somar essas duas histórias e criar uma terceira que apresentamos neste artigo. Para delinear aqui essa trajetória, optamos por um movimento metodológico de pesquisa-ação, a partir dos registros realizados pela professora, pela estagiária e pelas crianças. A pesquisa-ação sugere a concomitância entre pesquisa e ação e entre ação e pesquisa. Segundo Barbie (2002, p.117) “todo avanço em pesquisa-ação implica o efeito recursivo em função de uma reflexão permanente sobre a ação”. A reflexão constante é definidora deste tipo de pesquisa.

Com a finalidade de compreender as questões eleitas neste texto, utilizamos referenciais que nos ofereceram pistas para fundamentar a investigação desenvolvida na ESEBA. Entre eles, citamos: BARBOSA (2008); EDWARDS (1999); GANDINI e EDWARDS (2002); FREIRE (1983; 2003); OSTETTO (2008); OSTETTO, L.; LEITE (2004). Esses(as) autores(as) debruçam-se, em seus estudos, sobre o registro pedagógico articulado a infância, a escuta das crianças no cotidiano da escola e a formação de professores.



2. Apontamentos sobre o Registro Pedagógico

Para dar início à reflexão sobre os registros pedagógicos, vemos a necessidade de situarmos a área da Educação Infantil. Compreendemos que esta constitui um campo fértil e dialético. Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1996, a primeira fase da Educação Básica – Educação Infantil — tem recebido destaque no campo educacional. Buscamos, assim, desenvolver um olhar sensível para essa etapa da Educação, o que, conseqüentemente, implica olhar atentamente para formação dos(as) professores(as) da Educação Infantil.

A formação dos profissionais que atuam junto às crianças é fonte de discussão nos dias atuais, questionamentos sobre o saber-fazer dos(as) professores(as) fazem parte do dia a dia da escola. A fim de superar as limitações da formação do(a) professor(a) da Educação Infantil, é necessário um movimento reflexivo — dialético — acerca da própria prática. Esse movimento de ação-reflexão-ação é indispensável à atuação do(a) professor(a). Dessa forma, questionamos: Qual a importância do registro diante da formação, inicial e continuada, do professor na Educação infantil?

Na tentativa de levantar pistas para o questionamento procuramos compreender as definições de registro pedagógico; entre os identificados, citamos que este é entendido:

[...] como uma observação aguçada e uma escuta atenta, registrada através de uma variedade de formas pelos educadores que estão contribuindo conscientemente com sua perspectiva pessoal. De fato, os nossos pontos de vista sobre a infância e as nossas teorias pessoais influenciam aquilo que cada um de nós vê e escuta; por esse motivo, é necessário comparar as nossas próprias interpretações com as de nossos colegas (GANDINI; EDWARDS, 2002, p. 151).

Tomamos como base as escolas de Reggio Emília e outras experiências educativas para dialogar com os saberes em torno do registro pedagógico. Todavia, vale destacar que não temos a intenção de comparar essas escolas com a realidade da



ESEBA. Entendemos que a ESEBA é um lugar geográfico e cultural específico, que possui as características singulares dos sujeitos que a compõem, não podendo, assim, ser comparada com outros lugares, tempos e espaços, tais como as escolas municipais de Reggio Emília. Mas, compreendemos que é possível fundamentar e inspirar nossos estudos a partir das propostas teóricas produzidas pelas escolas reggianas e, também, com outros conhecimentos que refletem sobre o tema.

As escolas italianas do município de Reggio Emília são referências internacionais diante da prática da documentação pedagógica, termo utilizado por essa literatura. Por isso, ao apreender que, de acordo com os postulados das escolas reggianas, o termo *documentação pedagógica* traz significações complexas, profundas e até políticas, optamos por utilizar o termo registro pedagógico nesse artigo. Tal opção se configura por entendermos, neste momento, que apenas iniciamos a discussão sobre o tema estudado e estamos o aprimorando nas reflexões e ações cotidianas da Educação Infantil da ESEBA.

Todavia, os estudos de Barbosa (2008) afirmam que a expressão “documentação pedagógica” tem sido empregada, não somente nos estudos das escolas reggianas, que utilizam esse termo para registrar a maneira de acompanhar e valorizar o desenvolvimento de um trabalho pedagógico e as aprendizagens das crianças de zero a seis anos. A autora relata, ainda, que, ao documentar pedagogicamente o cotidiano da escola, tem-se a possibilidade de criar elementos da história daquele local e dos sujeitos que a frequentaram. Tais registros são construídos a partir da observação atenta que podem ser realizadas por meio das fotografias, das filmagens, das gravações, das anotações e das interpretações acerca daquilo que acontece na escola. “Pois é documentando o que o grupo realiza conjuntamente que



os professores e crianças desenvolvem a consciência e as consequências de seus atos” (BARBOSA, 2008, p. 95).

Para as escolas reggianas, a documentação pedagógica reflete as marcas de um grupo, que permitem ao(à) professor(a) compreender melhor tanto o grupo, quanto à sua própria prática. Esse movimento de retorno aos fatos vividos leva o (a) professor (a) repensar sua atuação no cotidiano escolar.

De acordo com Ostetto (2008), no processo de registro, é necessário nos perguntarmos: como olhamos? Essa autora sugere que, para constituir observações e o registros com qualidade, é necessário aprender a olhar sem padrões domesticados, repetidos, banalizados; devemos desenvolver o hábito de limpar nossa visão, procurando olhares profundos que nos revelam o que está por trás das brincadeiras, dos gestos e das falas das crianças.

O ato de registrar poderá ajudar no exercício de “desabituar-se”. Escrevendo, poderemos limpar os olhos, clarear a visão, para melhor percebermos as crianças que estão no nosso grupo, assim como as relações que vamos construindo (OSTETTO, 2008, p.22).

O registro nos ajuda a compreender as crianças — aguçando tanto nosso olhar quanto nossa escuta – uma vez que a criança é compreendida como um sujeito de direito, protagonista do processo educativo. Entendemos que os registros pedagógicos nos ajudam enxergar as diferenças/especificidades de cada criança.

É com o registro dos fatos, dos atos, dos acontecimentos do dia-a-dia, que aprendemos a ver o grupo em geral e cada criança em particular, compreendendo assim, que lá estão meninos e meninas em busca de um tempo para viverem a infância (OSTETTO, 2008, p. 23).

Com base nos registros pedagógicos, podemos vislumbrar os conceitos e noções que as crianças estão aprendendo e, a partir desse movimento, promover ações para novas aprendizagens. Nesse sentido, temos a oportunidade de refletir sobre as ações tomadas pelo(a) professor(a), ou seja, o registro pedagógico pode auxiliar tanto



no planejamento quanto na avaliação do que está sendo trabalhado com as crianças, como nos conta Ostetto (2008):

[...] o registro diário, compreendido como espaço privilegiado da reflexão do professor, converte-se em atitude vital. Quando vivenciado no seu sentido profundo, com significado, dá apoio e oferece base para o professor seguir sua jornada junto com as crianças. Nesses termos, é verdadeiramente um instrumento do seu trabalho, articulando-se ao planejamento e à avaliação.” (OSTETTO, 2008, p.13)

Dessa forma, concordamos com Leitte e Ostetto (2004), para quem a partir do registro pedagógico, todos podem apropriar-se do espaço da Educação Infantil, o que o configura como um ótimo instrumento de comunicação entre todos(as) interessados(as) sobre os fatos vividos por determinado grupo. O registro pedagógico, além de configurar-se como um instrumento de comunicação com a comunidade escolar, de reflexão sobre a ação docente, oferece possibilidades de contribuir para a formação do professor. Nesse sentido, tentamos buscar reflexões que nos ajudassem a responder o questionamento: Qual a importância do registro diante da formação, inicial e continuada, do professor na Educação Infantil?

3. As contribuições do registro pedagógico

Para dar início às reflexões sobre o questionamento inicial, torna-se necessário relatar a estrutura de ações desenhadas pela professora e pela estagiária. A estagiária frequentou a sala da aula da professora e das crianças uma vez por semana, durante os anos de 2011 e 2012. Nesse período, durante o acompanhamento do grupo, a estagiária registrava os movimentos das crianças, da professora e das suas interações. A professora registrava as “falas” das crianças em parceria com elas, registrava no caderno de planejamentos as suas observações do grupo.



Esses registros foram fonte de dados, que se expressaram em diversas linguagens: escrita, fotografia, “caderno de memórias”⁶ e de “caderno de histórias”⁷, desenhos, filmagem entre outras formas de expressão. Ao final do dia, professora e estagiária se reuniam e dialogavam, a fim de refletirem sobre as suas observações e buscavam fundamentação teórica que subsidiasse suas reflexões acerca dos registros realizados.

A prática do registro – realizada pelos sujeitos (crianças, professora e estagiária) envolvidos no processo educativo — ajudou a professora a observar, planejar, e refletir diante do cotidiano vivido. Essa reflexão é um ponto importante para análise da prática profissional, permitindo reajustes permanentes, contribuindo para a identificação de pontos que podem ser repensados diante das aprendizagens das crianças.

Ao partirmos dos registros realizados, elegemos dois momentos com as crianças para elucidar as discussões apresentadas. No entanto, é válido pontuarmos que, em nossas reuniões, refletimos sobre diversas situações do cotidiano escolar entre elas: lúdico, resolução de conflitos na sala de aula, compreensão do processo de desenvolvimento da leitura e escrita, identidade e relação com o meio ambiente. Todavia, optamos pelo aprofundamento em torno dos registros que realizamos sobre a escuta da professora diante das falas das crianças, uma vez que a escuta permeou as reflexões realizadas pela professora ao longo trabalho, principalmente nos momentos da “roda de conversa” com as crianças. Vale destacar que os nomes das crianças não

⁶ O “caderno de memórias” é como dito um caderno que as crianças levam para casa - em regime de rodízio para que todos(as) da turma possam participar. A criança relata nesse caderno, com a ajuda dos pais, o que aconteceu na escola. O relato da criança é lido no dia posterior para a turma que complementa oralmente o registro do vivido na roda de conversa.

⁷ O “caderno de histórias” é utilizado para a criança registrar o que mais gostou das histórias dos livros de literatura que pega na escola. Este registro assim como acontece com o “caderno de memórias” é realizado em parceria com as famílias.



aparecerão e, para preservá-los, preferimos utilizar siglas aleatórias para designar diálogos entre as crianças e professor(a).

O primeiro momento está aqui transcrito exatamente como a estagiária o registrou. Trata-se de um recorte de uma “roda de conversa” vivida com as crianças no dia 30 de maio de 2011:

[...] Após a roda todos ficam de pé para cantar algumas músicas que foram escolhidas entre as crianças. Depois nós nos sentamos novamente. A professora mostra uma folha de papel, onde está escrita a música-tema da paralisação da ESEBA, as crianças cantam a música. “G” passa o dedo sobre a letra da música enquanto canta. Depois de a música ser cantada “A” pergunta à professora o que eram os espaços e um caractere (vírgula) entre as palavras. A professora explica que o espaço era para separar as palavras, para não ficar tudo emendado e, que a vírgula depois ela falaria a “A”. [...] (Registro de 30 de maio de 2011).

No encontro da estagiária com a professora, ao lerem esse trecho e refletirem sobre a situação, a estagiária de imediato disse à professora sobre o estranhamento por não conversar com a “A” sobre a vírgula. A professora concordou com esse estranhamento e disse à estagiária que não conseguiu, naquele momento, pensar e propor alternativas para problematizar o questionamento da criança. Para essa situação, refletimos que, mesmo não tendo alternativas a serem oferecidas as crianças, seria oportuno devolver a pergunta a ela. Dessa forma, a criança poderia ter pensado em possibilidades do uso da vírgula e, além disso, fazer associação para outras situações em que visualizara esse caractere.

O fragmento do registro pedagógico do dia 30 de maio de 2011 traz à tona a importância do registro para reflexão do(a) professor(a) oferecendo a ele(a) elementos para desenvolver seu fazer cotidiano. Analisamos que, provavelmente, sem o apontamento abalizado pela estagiária, a professora, provavelmente, não teria refletido sobre a situação. E, assim, para uma circunstância semelhante, possivelmente, não teria recursos para lidar e nem avançava em sua formação permanente. Nas reflexões realizadas, tanto a estagiária como a professora percebem



que o registro abre caminhos para contribuir com a formação das professoras quanto para a infinidade de curiosidades e desejos a serem descobertos pelas crianças.

Em outro encontro, a professora trouxe a estagiária algumas observações que estava elaborando e solicitou que a ajudasse observar o movimento do grupo na sala diante das brincadeiras. Percebemos, após essas observações e reflexões, que o grupo estava se mostrando mais agitado, movimentado, falando alto, pois as vivências estavam acontecendo, em sua maioria, no espaço de sala de aula. As crianças estavam explorando pouco os outros espaços da escola. Nesse sentido, propusemos às crianças que realizássemos algumas experiências educativas em outros locais. Esse redimensionamento proporcionou-lhes a possibilidade de relatarem o quanto foi prazeroso para elas explorarem outros espaços da escola. O contato com a natureza gerou novos questionamentos e interesses por parte das crianças, como por exemplo, o formato das folhas das árvores, como se chamava a “casa” das formigas, e também por que, em determinados locais, podemos correr, gritar, explorar fisicamente de forma diferente da usada na sala de aula.

Essa situação gerou reflexões por parte da estagiária e da professora para a atenção daquilo que as crianças não dizem por meio das palavras, mas por meio de movimentos de gestos e expressões. Além disso, refletimos a respeito do papel do ambiente educativo que propomos às crianças, que podem gerar sensações, interesses, prazeres diferenciados. Essa situação nos proporcionou ponderar sobre o desafio que é escutar as crianças diante do que desejam e do que não desejam. Sair do espaço da sala de aula foi uma demanda da turma que percebemos por meio das nossas observações e registros pedagógicos cotidianos sobre os seus comportamentos corporais no ambiente de sala de aula. A mudança de ambiente permitiu conhecer as crianças por meio dos seus movimentos. Os corpos das crianças desejam espaços que



possibilitem movimentar-se livremente, explorar objetos, correr, pular, deitar, rolar, o que o espaço físico da sala de aula não permitia. A partir disso, constatamos a importância do movimento corporal — como meio de expressão — para o desenvolvimento das crianças.

Destacamos também outro momento interessante de observação e escuta das crianças em 2012. Registrou-se no dia 18 de abril de 2012 o relato das crianças em relação a uma experiência que tiveram. Por meio de um conversa com as crianças sobre o que viram e sentiram ao assistirem uma peça teatral, a professora avaliou que elas haviam ficado desconfortáveis. A peça utilizou sombras de animais como jacaré e cavalo para contar a história, o que gerou medo nas crianças.

Uma das crianças diz: *“Me deu medo! Não gostei de nada”*. A maioria da turma concordou com a fala e questionou sobre o escuro, reafirmando, assim, o medo sentido. Com base nessa fala das crianças, propusemos uma ação educativa a fim de superar o medo em relação à peça do teatro. Procuramos entender, junto às crianças, se as sombras dos animais eram reais ou eram invenções e, no caso de serem invenções, como eram criadas.

Com a ajuda de um retroprojetor, instrumento que gerou muita curiosidade por parte das crianças, a professora mostrou uma das formas de projetar diversos tipos de sombras, como as dos animais vistos no teatro.

Todas as crianças experimentam o uso da máquina – retroprojetor – na sala e criaram formas grandes e pequenas conforme um movimento de aproximação e distanciamento do objeto a luz da máquina. Assim, tentou-se desmitificar a sensação de medo causada pelo teatro com sombras, como podemos perceber nessa afirmação de uma das crianças: *“Era de mentirinha!”*. Além disso, foi possível trabalhar questões



relativas às dimensões dos objetos, diferenciação de tamanhos, o uso da luz na criação de sombras entre outras questões relativas a tamanho e forma.

O registro do ocorrido dentro da escola forneceu elementos tanto para os(as) docentes os(as) discentes e estagiária avaliarem o trabalho desenvolvido. Dessa forma, percebemos que o exercício de escutar os dilemas das crianças e a nossa prática de registrá-los contribuiu com a formação de um ambiente rico e formativo para todos(as) envolvidos(as) no processo de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva concordamos com Ostetto, 2008 a respeito do registro na formação permanente do(a) professor(a):

À medida que iam sendo superadas certas perspectivas de planejamento, principalmente aquela concepção tecnicista segundo a qual “alguém planeja para o professor executar”, e que o caráter educativo de creches e pré-escolas ia se acentuando cada vez mais, também o papel do profissional mudava, expandia-se. Diante desse papel renovado, estava posta a questão de autoformação, ou formação permanente do professor. Dessa forma, o registro aparece como um instrumento que pode oferecer um caminho possível dessa autoformação, processo autoral (OSTETTO, 2008, p. 19).

Segundo a literatura consultada, o registro pedagógico pode contribuir tanto com a formação inicial do(a) futuro(a) educador(a) como com a formação contínua do(a) profissional em atuação, uma vez que, a partir da prática do registro, vislumbramos as certezas e ambiguidades da nossa atuação. Ostetto (2008) chama atenção para a formação permanente a partir do registro; segundo a autora, esse registro descreve a “complexa trama do cotidiano educativo” clareando a visão do(a) professor(a), permitindo que ele enxergue não só o grupo, mas também as particularidades de cada criança.



Considerações momentâneas

O uso do registro pedagógico utilizado pelas professoras, durante os anos de 2011 e de 2012, na ESEBA, explicitou o quão importante foi esse instrumento no processo formativo de ambas. Ostetto (2008, p. 20) afirma que registrar “trata-se de fazer e trazer para a consciência a “coisa feita”. A escrita traz/faz revelações e amplia a consciência do educador.” Dessa forma, nosso movimento se deu em torno de desvendar o que não estava explícito nas nossas práticas, mediante o registro pedagógico, a fim de refletir, socializar e fazer teoria (FREIRE, 1983).

Ostetto e Leite (2004, p. 26) relatam que as pessoas são diferentes e, por isso, desenvolvem trabalhos, também, diferentes, com resultados diferenciados. Os registros refletem as singularidades de cada um e são expressos nas mais variadas linguagens.

Em consonância com essa discussão, os estudos de Freire (2003, p.9) nos contam que o maior desafio do processo de formação do educador é “formar, informando e resgatando, num processo de acompanhamento permanente, um educador que teça seu fio para se apropriar de sua história, pensamento, teoria e prática”. Outro desafio apontado pelas autoras é que ainda estamos centrados no registro como formação e autoformação do professor, tendo encontrado alguns obstáculos para nos voltarmos para as crianças como produtoras de sua própria documentação. Ostetto (2008) nos faz refletir sobre isso quando nos aponta que:

Na nossa experiência, a centralidade do registro está apontada para a formação e autoformação do professor. É registro escrito sobre sua prática, que nasce de anotações e ganha corpo de análise e reflexão na composição de texto sistematizado. Todavia, as produções das crianças também aparecem documentadas. Se voltarmos aos trabalhos indicados de Madalena Freire, da Escola da Vila, e de Cecília Warschauer, indicaremos este aspecto: as crianças também são protagonistas na ação de registrar. Registram-se suas produções, suas falas, seu pensamento em torno de vivências, de temas trabalhados e situações encaminhadas. Nessa escrita, o professor, é geralmente escriba, haja vista a idade das crianças. E a



valorização das produções plásticas e gráficas esta evidente (OSTETTO, 2008, p. 28).

Contudo, o registro contribui para uma escuta mais ativa das necessidades da criança que, muitas vezes, expressa suas demandas por meio de outras linguagens que não a oral. O registro pedagógico exige, portanto, por parte do professor, dedicação, esforço e coragem, uma vez que explicita e expõe nossos acertos, limites e falhas diante do coletivo. Entendemos que o registro pedagógico, realizado por todos que compõem o cenário educativo, configura-se como uma possibilidade para refletir sobre a prática pedagógica e, assim, temos uma oportunidade para nos formar em parceria com colegas professores e também junto com as crianças, diante de situações-problemas reais que se manifestam no cotidiano escolar da escola.

Referências

- ABNT Associação Brasileira de Normas Técnicas. **NBR 14.724, de 17.03.2011.** Informação e documentação, trabalhos acadêmicos, apresentação. Válida a partir de 17.04.2011. Rio de Janeiro, 2011.
- ANTUNES, Celso. **Educação Infantil: prioridade imprescindível.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação.** Brasília: Plano, 2002
- BARBOSA, M. C. S.; HOR, M. G. S. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2008.
- EDWARDS, Carolyn. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância.** Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo: relatos de uma professora.** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- _____. Madalena. **Observação, Registro, Reflexão.** Série Seminários Espaço Pedagógico. São Paulo - 2003.
- FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos, seriação e avaliação: confrontos de lógicas.** São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção cotidiano escolar)
- GANDINI, L.; EDWARDS, C. (orgs) **Bambini: a abordagem italiana à Educação Infantil.** Trad. Daniel Etcheverry Burgunõ. Porto Alegre: Artmed: 2002.
- OSTETTO, Luciana. **Saberes e fazeres da formação de professores.** Campinas, São Paulo: Papyrus, 2008.



_____ ; LEITE, M. I. **Arte, infância e formação de professores**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2004.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986. 108p.

VIERA, Analúcia de M.; OLIVEIRA, Pâmela F.; FARIA, Paula A. **Registro Pedagógicos: Exercício e Reflexão no Cotidiano da Educação Infantil**. Anais do XI Seminário Nacional O Uno e o Diverso na Educação Escolar CD-ROM. 2011.



OBSERVAÇÃO EM UM HOTEL-ESCOLA: um olhar acerca das práticas desenvolvidas na educação infantil

Dra. Cláudia Araújo da CUNHA¹

Ana Luíza Casasanta GARCIA²

Laura Nakamura KUBO³

RESUMO:

Visto que a observação é uma importante ferramenta constituinte de uma pesquisa e de uma análise a ser realizada por seu observador, este trabalho procurou aproximar e refinar o olhar acerca da infância, de suas demandas e práticas desenvolvidas. Para tal, ocorreram cinco observações em um hotel-escola; quatro delas no período vespertino e uma no período matutino. Na rotina estabelecida, foi possível vivenciar alguns conflitos a partir dos temas emergidos durante a pesquisa e, especificamente, recortou-se a questão concernente às funções da escola e às relações professor-aluno. Assim, diante da maneira unilateral e autoritária com a qual as docentes se comportaram perante os alunos e os (des) caminhos do processo de ensino-aprendizagem, foi possível relacionar o contexto escolar e as práticas desenvolvidas no hotel-escola com e o conceito de aprendizagem significativa. As observações instigaram a reflexão das dificuldades encontradas no âmbito escolar em relação à construção de um olhar atento a contribuições que possibilitem uma melhor aprendizagem. Concluiu-se que a baixa qualidade da educação infantil pode estar relacionada também à má-qualificação dos profissionais nela atuantes. Logo, necessita-se que a formação docente seja mais bem direcionada, sendo necessário que escola, educadores e alunos construam o conhecimento em conjunto.

Palavras-chave: educação infantil, aprendizagem significativa, hotel-escola

ABSTRACT:

Since the observation is an important constituent of a research tool and an analysis to be performed by the observer, this study sought to approach and refine the look towards childhood, its demands and practices developed. To this end, we made five observations in a hotel school, four of them in the afternoon and one in the morning. In the established routine, it was possible to experience some conflicts from the themes that emerged during the research and, specifically, we cut up the question concerning the school's functions and the teacher-student relationship. Thus, in view of the unilateral and authoritarian manner with which teachers behave towards students and the (mis) direction of the teaching-learning process, it was possible to relate the school context and the practices in hotel-school with the concept of meaningful learning. The remarks prompted reflections on the difficulties encountered in the school in relation to the construction of a look out for contributions to enable better learning. It was concluded that poor quality early childhood education can also be related to poor-qualification of professionals working in it. Therefore, it requires that teacher training is better directed, requiring school teachers and students to construct knowledge together.

¹ Doutora em Psicologia da Educação pela Universidade de Campinas (UNICAMP), pesquisadora na área de Psicologia Escolar e em Avaliação Psicoeducacional e professora do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

² Acadêmica do 6º período de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

³ Acadêmica do 6º período de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).



Keywords: *early childhood education, meaningful learning, hotel school*

Introdução

A observação é uma importante forma de obtenção de dados, visto que ela é considerada um dos elementos que podem proporcionar um conhecimento fidedigno do mundo (FERREIRA; MOUSQUER, 2004). A partir desse pressuposto, esse artigo foi embasado no cumprimento de exigências de uma disciplina optativa lecionada na Universidade Federal de Uberlândia, o qual visou refinar o olhar acerca das práticas desenvolvidas em um hotel-escola.

De acordo com Costa (2007), a escola é uma instituição que visa desenvolver as capacidades físicas, cognitivas e afetivas dos alunos por intermédio da aprendizagem dos conteúdos propostos. Desse modo, a partir da aprendizagem transmitida pelo docente, os discentes são capacitados a se tornarem cidadãos participativos.

Além disso, o hotel-escola é um termo que faz referência à palavra *hospitalidade*. Nesse sentido, o local deve ser um ambiente acolhedor para a criança em todos os aspectos. Logo, para atingir esse objetivo, as crianças devem aprender a acolher seus colegas, para serem também acolhidas, num processo construído por todos os membros da instituição escolar. Faz-se mister salientar que é necessário haver uma boa comunicação entre a equipe pedagógica, os professores, os alunos e todos os indivíduos que compõem a instituição a fim de que a mesma consiga atingir seu principal objetivo - que é, de maneira geral, a melhoria da aprendizagem dos estudantes.

No que tange à aprendizagem dos estudantes, a figura do professor se torna a mais significativa. Diante disso, Nóvoa (2009) elaborou cinco disposições essenciais



para definir os professores da atualidade: o conhecimento, a cultura profissional, o tato pedagógico, o trabalho em equipe e o compromisso social.

Sendo assim, o conhecimento diz respeito à construção de atividades práticas dos docentes para a aprendizagem dos discentes. A cultura profissional se refere à compreensão por parte do professor da instituição escolar, de tal modo que ele possa se integrar em sua profissão. O tato pedagógico, por sua vez, faz inferência ao modo que o profissional se comporta a fim de conquistar os alunos para o trabalho escolar. O trabalho em equipe implica na capacidade de intervenção, juntamente com a equipe, nas atividades escolares. Por fim, o compromisso social se refere ao sentido dos princípios, dos valores, da inclusão social, da diversidade cultural que o profissional deve ter para realizar um bom trabalho (NÓVOA, 2009).

Além disso, o professor se torna uma figura importante no que tange a moral do aluno. Nesse sentido, o docente se torna responsável também por auxiliar na internalização de regras e da obediência a elas.

Essa internalização, por sua vez, é um termo que faz referência ao processo pelo qual há a apresentação de sugestões e conteúdos por um “outro social” ao indivíduo, fazendo com que ele incorpore em sua subjetividade (MARTINS; BRANCO, 2001).

Diante disso, é visto que o professor deve transmitir a melhor educação para seus alunos, dessa maneira, o conceito de aprendizagem significativa se torna importante para que haja a aprendizagem significativa:

“É necessário, no processo de ensino, que o aprendiz faça algum sentido para o aluno, e que ancore-se em seus conceitos relevantes preexistentes. A assimilação ou ancoragem facilita a aquisição e retenção do conhecimento. Os conceitos mais amplos e bem estabelecidos na estrutura do indivíduo ancoram as novas informações e permitem sua diferenciação, estabilidade e retenção” (ANDRADE, 2009, p. 5-6).



Desse modo, ressaltamos que se o conteúdo a ser aprendido fizer sentido para o aluno e o estimular a construir e desenvolver seus conhecimentos levando em consideração o que esse aluno já sabia anteriormente, a aprendizagem será facilitada e o interesse nas atividades propostas terá maior relevância.

A fim de promover a aprendizagem significativa, a formação dos professores é também uma ferramenta que deve ser considerada. Assim, o professor deve contribuir para o aprendizado significativo do aluno, ou seja, fornecer a este a possibilidade de "perceber-se como sujeito construtor do próprio conhecimento e, portanto, autogestor da própria formação" (LEMOS, 2002, p. 43).

Em acréscimo, Libâneo (2001) pontua que "a aprendizagem duradoura é aquela pela qual os alunos aprendem a lidar de forma independente com os conhecimentos" (p. 1). Portanto, aprender e apreender conteúdos e informações de forma significativa não só possibilitam ao discente uma aprendizagem significativa, como também duradoura.

Logo, a partir das observações feitas no hotel-escola, tivemos o intuito de fazer reflexões acerca das práticas desenvolvidas no local, para que, assim, pudéssemos observar sua significância para os alunos.

Método

Delineamento

Baseando-se nos postulados teóricos, o presente trabalho teve como objetivo realizar observações não participantes no hotel-escola, com o intuito de observar como a infância se manifestava no local. Para tal, o estudo utilizou a abordagem qualitativa e o método de pesquisa foi o estudo de caso. A escolha deste método se



justifica, pois é uma pesquisa na qual houve interesse em pesquisar uma situação singular, particular. Assim, no total foram realizadas cinco visitas na instituição sendo as três primeiras desempenhadas por apenas uma discente e as duas últimas pelas duas discentes. A pesquisa contou com três fases, quais sejam: fase exploratória, delimitação do estudo, coleta de dados e análise sistemática dos dados.

Participantes

Como pesquisadoras, participaram desse estudo duas alunas do quarto período do curso de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia. Estas, inicialmente, visaram atender às propostas de uma disciplina optativa intitulada: “Atuação do psicólogo escolar”, a qual foi ministrada pela professora Dra. Cláudia Araújo da Cunha e tinha como objetivo a organização de intervenções psicoeducacionais em instituições escolares. Já com relação aos participantes observados, o número de alunos variou de 6 a 15, mantendo como média 11 alunos, pois sempre havia faltosos no local.

Além disso, duas professoras do hotel-escola participaram do estudo. Desse modo, observamos os alunos no ano de 2011. As três visitas individuais ocorreram nos dias: 15 de abril (entre 13h50min e 14h35min); 28 de abril (entre 15h40min e 16h25min); 12 de maio (entre 13h30min e 14h20min). Nos dias 24 de maio, entre 11h10min e 11h30min e 26 de maio (entre 14h20min e 15h05min) ambas as alunas compareceram na instituição.

Instrumentos

- Observações não participantes



Ao todo, foram feitas cinco visitas. As primeiras foram realizadas a fim de explorar, conhecer o local e combinarmos com a coordenadora o tempo de duração e os dias nos quais as observações seriam desenvolvidas.

Terminada a visita exploratória, prosseguimos com as outras observações tendo como objetivo aproximar e refinar o olhar acerca da infância, de suas demandas e de suas práticas desenvolvidas.

Procedimentos

Devido ao fato de que a proposta dessa pesquisa foi feita com o intuito primário de atender as exigências de uma disciplina, a princípio, cada aluno escolheu um lugar para observar a infância e/ou a adolescência. Posteriormente, as autoras do presente artigo, por terem apresentado narrativas semelhantes, formaram uma dupla, entraram em um consenso e decidiram realizar observações em conjunto no hotel-escola. Após terem realizado esses procedimentos e orientadas pela professora Dra. Cláudia Araújo da Cunha, essas discentes decidiram construir este trabalho, visando relacionar o observado no hotel-escola, as relações existentes no âmbito escolar e o conceito de aprendizagem significativa⁴.

⁴ O hotel-escola foi o ambiente privilegiado nessa pesquisa uma vez que a infância e suas demandas foram o seu objeto de estudo. Assim, as discentes Ana Luíza Garcia e Laura Nakamura orientadas pela Profa. Dra. Claudia Araujo da Cunha na disciplina “Atuação do Psicólogo Escolar” puderam identificar as vicissitudes da infância num ambiente construído coletivamente, a partir das particularidades dos sujeitos envolvidos. Nesse sentido, a disciplina oferece a oportunidade das discentes realizarem observações participantes, olhares interdisciplinares entre a psicologia clínica e escolar/educacional além de visitas periódicas a instituições educacionais que compartilham de dúvidas, queixas e elaboração de projetos de prevenção e intervenção psicoeducacionais.



Análise de dados

Após a realização das observações individuais e em conjunto, foram realizadas supervisões no horário da disciplina que propôs a confecção do presente artigo. Como objetivo subjacente, foi realizada análise de conteúdos das falas acerca da infância, de suas demandas e de suas práticas desenvolvidas de forma a permitir uma aproximação das falas explícitas e implícitas das pesquisadora. (MINAYO, 1996).

Como pesquisadoras, participaram desse estudo duas alunas do quarto período do curso de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia. Estas, inicialmente, visaram atender às propostas de uma disciplina optativa intitulada: “Atuação do psicólogo escolar”, a qual foi ministrada pela professora Dra. Cláudia Araújo da Cunha e tinha como objetivo a organização de intervenções psicoeducacionais em instituições escolares.

Resultados e discussão

Baseando-se nas observações não participantes que foram desempenhadas, houve a possibilidade de reflexão sobre as práticas de ensino que são utilizadas no âmbito escolar. Desse modo, enfatizaremos aqui as análises das observações feitas na escola, destacando no decorrer das falas e ao final, os principais itens que se evidenciaram, temas emergidos, conflitos e a análise contratransferencial.

Práticas de ensino no âmbito escolar



Segundo Costa (2007), a escola tem um papel iminente social, objetivando, pois, o desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas e afetivas dos alunos. Sendo assim, a mudança de comportamento dos mesmos deve ocorrer de forma contextualizada, proporcionando-lhes a capacidade de tornarem-se cidadãos participativos na sociedade em que vivem.

É possível perceber a abrangência do papel e função da escola, os quais transcendem a mera transmissão do aprendizado de conteúdos. Verifica-se, portanto, que a estas instituições de ensino é delegada a importância da formação dos alunos enquanto seres humanos, inseridos em um contexto no qual há regras, moral, dentre outros aspectos a serem interiorizados.

Práticas de ensino no hotel-escola

De acordo com as observações individuais e grupais foi possível notar alguns aspectos importantes: *a)* o modelo autoritário, unilateral no que diz respeito ao tratamento dado às crianças, o qual potencializa o desenvolvimento moral da heteronomia; *b)* a frequente ausência da aprendizagem significativa em muitas das atividades desenvolvidas, somadas à questão de essas atividades fazerem sentido ou não para as crianças; *c)* o fato de as educadoras não parecerem ter grau especializado de conhecimento teórico-prático para lidar com a infância.

Escola, seus papéis e funções

Considerando o que foi dito a respeito da função e do papel da escola ultrapassarem a exposição e aprendizagem de conteúdos formais, ou seja – “ensino e



aprendizagem de conteúdos historicamente sistematizados, normatizados por leis” (GOHN, 2006, p. 29) - é importante que se discorra acerca de alguns desses fatores.

No concernente à moral, aspecto presente no contexto escolar, Vinha e Tognetta (2009), discorrem que, segundo Piaget, há três fases de desenvolvimento moral. A primeira delas é a anomia, fase na qual o bebê desconhece as regras de seu meio.

Na segunda etapa, chamada de heteronomia, a criança já conhece as regras e apesar de ainda não as ter internalizado, obedece-as porque reconhece e respeita as pessoas que são significativas para ela. Nesta fase, o comportamento é variável de acordo com os ambientes e as figuras de autoridade presentes.

É válido explicar que “em termos gerais, internalização refere-se ao processo através do qual sugestões ou conteúdos externos ao indivíduo apresentados por um “outro social” são trazidos para o domínio intra-psicológico (do pensar e do sentir subjetivos), passando a incorporar-se à subjetividade do indivíduo” (MARTINS; BRANCO, 2001, p. 172). No caso, a internalização se refere às regras e obediência a elas.

Por fim, a autonomia representa o desenvolvimento moral bem sucedido, no qual a relação com as regras é interna. Já existe um autocontrole, uma obediência às normas que independe do ponto de vista de outras pessoas. Esta etapa não é variável como a segunda.

Assim, de acordo com as observações realizadas no hotel-escola, houve a possibilidade de perceber a predominância da moral heterônoma e do modelo autoritário. Consideramos, por um lado, que isto é inevitável, uma vez que os alunos observados nesta instituição são de pequena faixa etária (menores de três anos) e ainda estão em processo de desenvolvimento moral. Todavia, não presenciamos



estímulos necessários ao melhoramento da autonomia, como por exemplo, o incentivo à cooperação. Pensamos na necessidade disto, uma vez que, “quanto mais o ambiente oferecido for cooperativo, maior o desenvolvimento da autonomia, e; quanto mais autoritário, maiores os níveis de heteronomia” (VINHA; TOGNETTA, 2009).

Em acréscimo, é necessário destacar que, segundo Marcello e Bujes (2011), as impressões que se tem da infância vêm sendo redesenhadas, o que é perceptível em pesquisas referentes às crianças, na forma como são preparados os docentes e organizados os espaços pedagógicos de creches e pré-escolas. Desse modo, estes espaços funcionam como transmissores de conceitos como, por exemplo, autonomia e autorrealização.

No que diz respeito às atividades fazerem sentido ou não para os alunos, ficou para nós ressaltada a presença de atividades repetitivas. Assim, os discentes não aparentavam grande interesse pelo que estavam aprendendo, ou melhor, imitando mecanicamente; isto foi verificável nas coreografias dos ensaios para a festa junina e para o dia das mães. Se as professoras do hotel-escola tivessem uma melhor formação e conhecessem outras maneiras de ensino, provavelmente teriam proporcionado às crianças atividades mais significativas.

Pontuamos, ainda em concordância com Vinha e Tognetta (2009), que, “para haver a legitimação, é importante que o educador faça corresponder o cumprimento das normas a uma sensação de bem estar, de satisfação interna, de orgulho ao respeitá-las e também que promova a reflexão sobre as consequências naturais decorrentes do não cumprimento das mesmas, favorecendo o desenvolvimento do autorrespeito” (p. 530).

Portanto, refletimos acerca da necessidade de que os professores - diferentemente do presenciado no hotel-escola - não tratem os alunos como



submissos, os quais devem obedecer às regras sem entendê-las, questioná-las. Desse modo, compreendemos que as atividades propostas devem incentivar o aluno a utilizar seus próprios métodos, culminando, assim, a cooperação, as discussões e as trocas (LATTOUF; SILVA, 1996).

Considerações finais

Fazer uma análise quanto aos aspectos que dificultam a aprendizagem e interesse dos alunos em relação aos conteúdos a serem compreendidos, implica em alguns desafios, reflexões e mudanças a serem praticadas no contexto escolar.

Pensamos que o comportamento das educadoras do hotel-escola perante aos alunos poderia ser diferente, conferindo aos mesmos um caráter de menor passividade, desconstruindo a ideia hierarquizante entre docentes e discentes e estabelecendo vínculos afetivos mais ricos.

Além disso, atentamo-nos ao fato da importância de se proporcionar atividades com caráter significativo para esses alunos, os quais se sentirão mais interessados nos conteúdos escolares, mais estimulados a trabalharem suas limitações e a aperfeiçoarem suas habilidades e conhecimentos anteriormente existentes.

Esse trabalho também contribuiu para que possamos entender um pouco mais a respeito das práticas e olhares referentes à aprendizagem dos infantes. Notamos a grande importância de uma boa formação profissional do educador infantil, uma vez que depois da família, a escola geralmente é o primeiro espaço de sociabilização, transmissão de conhecimentos e valores às crianças.



Portanto, a formação profissional do educador infantil deve se atentar ao contexto de vida das crianças, suas limitações, necessidades, potencialidades e visar o desenvolvimento de metodologias com atividades significativas para os infantes.

Além disso, vale ressaltar que o artigo em questão trata-se de um relato de experiência, uma vez que o tempo foi exíguo para a execução de outro tipo de pesquisa. Entretanto, os dados obtidos foram significativos no que tange a temática proposta.

Por fim, frisamos a necessidade de trabalhos direcionados à formação de professores, por meio de incentivo à realização de cursos e treinamentos. Além disso, o acompanhamento de supervisores especializados se torna relevante para a reflexão das práticas desenvolvidas, visto que - uma vez que haja um ambiente propício para a conversa - os professores poderão expor suas dificuldades, tendo maior chance de superá-los.

Referências

ANDRADE, J. A. V: **Aprendizagem significativa**. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Departamento Acadêmico de Comunicação e Expressão. Curso Licenciatura em Letras – PORTUGUÊS/INGLÊS. 2009 [Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/21742125/Aprendizagem-Significativa>] Acesso em 17 de junho de 2012.

COSTA, V.L.P, **Função social da escola**, Faculdade de Tecnologia Equipe Darwin: Brasília, DF, 2007. [Disponível em: http://www.drearaguaina.com.br/projetos/funcao_social_escola.pdf] Acesso em 17 de junho de 2012.

FERREIRA, V. R. T. MOUSQUER, D. N. Observação em psicologia clínica. Concórdia, SC, **Revista de Psicologia da UNC**, V.2, n.1, pp. 54 -61, dez. 2004. [Disponível em: <http://www.nead.uncnet.br/2009/revistas/psicologia/3/36.pdf>] Acesso em 17 de junho de 2012.

GOHN, M. da GLÓRIA. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. Rio de Janeiro, **Ensaio: aval. pol. públ. Educ**, v.14, n.50, pp. 27-38, jan./mar. 2006. [Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30405.pdf>] Acesso em 29 de janeiro de 2012.



LATTOUF, R; SILVA, D. Eletricidade: Atividade de ensino coerente com um modelo construtivista. **Pro-posições**. Vol.7, 1996.

LE MOS, E. dos SANTOS. (RE)Situando a teoria de aprendizagem significativa na prática docente, na formação de professores e nas investigações educativas em ciências. **Revista abrapec**, v. 5, n.3, a.3, 2002. [Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/abrapec/revistas/V5N3/v5n3a3.pdf>] Acesso em 26 de janeiro de 2012.

LIBÂNEO, J.C. **O essencial da didática e o trabalho de professor – em busca de novos caminhos**. Goiás: Pontifícia Universidade Católica de Goiás, UCG, 2001. [Disponível em http://www.ucg.br/site_docente/edu/libaneo/pdf/didaticadoprof.pdf] Acesso em 26 de janeiro de 2012.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELLO, A, F; BUJES, E. M. I. Ampliação do ensino fundamental: a que demandas atende? A que regras obedece? A que racionalidades corresponde? São Paulo, **Educ. Pesqui**, v. 37, n. 1, Apr. 2011. [Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n1/v37n1a04.pdf>] Acesso em 23 de janeiro de 2012.

MARTINS, L.C; BRANCO, A.U, Desenvolvimento moral: considerações teóricas a partir de uma abordagem sociocultural construtivista. **Psicologia: teoria e pesquisa**, vol.17, n. 2, pp. 169-176, Mai-Ago 2001. [Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v17n2/7877.pdf>] Acesso em 17 de junho de 2012.

MINAYO, M. C. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: HUCITEC-ABRASCO, 1996.

NÓVOA, A. Para una formación de profesores construída dentro de la profesión. Lisboa: **Revista de Educación**, 2009.

REDA, M. GHASSAN & UJIE, N.TAVARES. **A educação infantil e o processo de adaptação: as concepções de educadoras da infância**. IX Congresso Nacional de Educação (EDUCERE), III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 26-29 de outubro, PUCPR, 2009. [Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2496_1090.pdf] Acesso em 17 de junho de 2012.

VINHA, T.P.; TOGNETTA, L.R.P., Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores Curitiba: **Revista Diálogo Educacional**. 2009. v. 9, n. 28, pp. 525-540. [Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd1=2831&dd99=view>] Acesso em 29 de janeiro de 2012.



RELATOS



OS JOGOS E AS BRINCADEIRAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESEBA/UFU

Nádia Carvalho Arcenio FRAGA¹
Lais de Castro AGRINITO²
Caroline Reis COSTA³

Resumo: O presente trabalho trata-se de um relato das experiências docentes vivenciadas nos três primeiros anos do Ensino Fundamental (Alfabetização Inicial) na Escola de Educação Básica da UFU. O relato objetiva analisar o papel dos jogos e das brincadeiras no processo de intervenção das atividades desenvolvidas em sala e avaliar suas contribuições para o processo de aquisição da leitura e da escrita. Nesse sentido, ao longo do texto, são pautadas algumas experiências de brincadeiras e jogos desenvolvidos na sala de aula, os quais evidenciam avanços dos alunos no processo de alfabetização e em relação ao interesse dos mesmos nas atividades propostas, tanto nas individuais como nas coletivas. De acordo com as práticas retratadas, evidenciou-se que os jogos e as brincadeiras criam oportunidades para as crianças se sentirem parte de um grupo, para fazerem e encontrarem amigos, para desenvolverem o companheirismo, a competitividade positiva e o respeito às regras, além de promover uma aprendizagem significativa. Portanto, apontamos para a relevância de se repensar a prática docente, construindo alternativas lúdicas, pois, ao compreender a importância dos jogos e das brincadeiras como recursos que visam ao desenvolvimento cognitivo e social da criança, o professor tem o importante papel de favorecer, paulatinamente, no cotidiano de sua prática pedagógica, o uso desses recursos para fazer o aluno progredir.

Palavras-chave: Aprendizagem, Jogos, Brincadeiras.

Abstract: *The present work it is an account of the experience of the teachers experienced in the first three years of elementary school (Initial Literacy) in the School of Basic Education of the Federal University of Uberlândia - UFU. The report aims to analyze the role of games and play in the intervention process and assess their contributions to the process of acquisition of reading and writing. Accordingly, throughout the text are based on gaming experiences and some games developed in the classroom, the (as) which show students' progress in the process of literacy and interest in relation to the proposed activities, both in the individual and collective. According to the practices portrayed, it became clear that the games and the games create opportunities for children to feel part of a group, to make and meet friends, develop companionship, positive competitiveness and respect the rules, and promote*

¹ Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade Católica de Uberlândia, graduação em Normal Superior pela Faculdade Católica de Uberlândia e graduação em Pedagogia Licenciatura pela Faculdade Católica de Uberlândia. Especialização em Supervisão Escolar e Inspeção Escolar pela Faculdade Católica de Uberlândia. Atualmente é professora de alfabetização inicial da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia.

² Professora de alfabetização inicial da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia.

³ Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (2010) e é pós-graduanda em Psicopedagogia Clínica e Institucional na mesma instituição (2013). Atuou como professora da área de alfabetização na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia e atualmente é professora alfabetizadora no Instituto Teresa Valsé.



meaningful learning. Therefore, we point out the importance of rethinking the teaching practice, building recreational alternatives because to understand the importance of games and play in cognitive and social development of the child, the teacher has an important role to promote they happen gradually, in everyday, their pedagogical practices.

Keywords: Learning, Games, Play.

Introdução

A complexidade imbuída no ato de aprender nos traz a necessidade, enquanto docentes, da constante busca de reflexão e compreensão dos diversos fatores envolvidos nesse processo.

As concepções de aprendizagem têm variado de acordo com os diferentes momentos históricos e sociais da humanidade. Nesse sentido, diversos estudiosos têm contribuído para que a concepção de aprendizagem seja redimensionada. A partir de estudos de Vygotsky (1998), Piaget (1972), Ferreiro e Teberosky (1986), dentre outros, a aprendizagem passou a ser compreendida como um processo de construção de conhecimentos, de desenvolvimento, perpassada por fatores biológicos, psicológicos, afetivos e sociais.

Dessa forma, analisamos que os diversos fatores envolvidos no processo de aprendizagem, internos e externos ao indivíduo, interferem na forma como o sujeito se relaciona com o seu objeto de conhecimento, influenciando, assim, no processo da apreensão desse objeto. Portanto, o conhecimento se torna um processo construtivo, resultante das interações do sujeito com o objeto de conhecimento e com o meio (MIRANDA, 2000).

Tendo em vista a complexidade do processo de aprendizagem, e as interferências psicológicas, sociais, afetivas e culturais nele presentes, apontamos que



as interações que o sujeito estabelece com esses fatores podem mostrar um nível maior ou menor de dificuldade no percurso do processo de aprendizagem.

Desse modo, faz-se necessário pensar e compreender como nossos alunos aprendem e quais as dificuldades apresentadas nesse processo, para, então, intervir, proporcionando a eles desafios e estímulos coerentes ao nível de desenvolvimento de cada um e possibilitando, por sua vez, a evolução dos mesmos.

Sabendo que o brincar e o lúdico são singularidades da infância, singularidades essas integrantes do currículo escolar, e do seu poder no processo de evolução do desenvolvimento e da aprendizagem do sujeito, surgiu a necessidade de se pensarem os jogos e as brincadeiras como aliados no processo de intervenção na aprendizagem da leitura e da escrita.

Dessa maneira, passamos a intensificar no cotidiano dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (Eseba/UFU), os jogos e as brincadeiras, levando em consideração, além da cultura lúdica, os desenvolvimentos de competências e habilidades previstas pelo currículo escolar, colaborando, assim, com o sucesso das crianças no processo de alfabetização.

No presente trabalho, buscaremos discutir a relevância dos jogos e das brincadeiras no desenvolvimento e na vida das crianças, bem como descrever e relatar algumas ações de intervenção na aprendizagem da leitura e da escrita realizadas pelos professores e alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental da escola referida, utilizando jogos e brincadeiras.

1. O papel dos jogos e das brincadeiras no desenvolvimento e aprendizagem das crianças



Na tentativa de analisar o papel do jogo e das brincadeiras no processo de intervenção na aprendizagem, buscamos nos apoiar em autores como Piaget (1990), Vygotsky (1998), Kishimoto (2003), Carleto (2000, 2004), Elkonin (1998), dentre outros, que enfocam a relevância do jogo e da brincadeira no processo de ensino e de aprendizagem.

Para Kishimoto (2003), ao brincar, a criança movimenta-se em busca de parceria e na exploração de objetos, comunica-se com seus pares, expressa-se por meio de múltiplas linguagens, descobre regras e toma decisões.

Chateau (1987) entende o jogo como importante estratégia de diagnóstico e intervenção, pois permite conhecer a criança em sua totalidade e analisar aspectos motores, afetivos, sociais, morais e estrutura da criança em desenvolvimento. Assim, a criança só é completa quando brinca, pois no brincar ela revela sua natureza, sua personalidade, seus sentimentos e demonstra suas potencialidades e limitações. Acreditamos que a brincadeira deve ser considerada como uma atividade interativa e, por isso, momento de troca, de discussão, de construção de regras, de convivência e humanização.

Apoiando-nos na teoria de Vygotsky (1998), podemos verificar o significado dos jogos e brincadeiras no processo de desenvolvimento integral da criança. Esse autor afirma que o brinquedo:

[...] cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade (VYGOTSKY, 1998, p. 116).

A partir das palavras do autor podemos inferir que o brincar cria uma Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), pois, quando a criança faz-de-conta, cria situações que não fazem parte da sua realidade. Assim, é possível dizer que a brincadeira de

Ano XIII – nos 15 e 16 – 2012 - ISSN 1518-2851



faz-de-conta ultrapassa o nível de desenvolvimento real da criança e permite que ela desempenhe papéis e realize atividades mais complexas, independentemente de sua faixa etária.

Carleto (2004, p. 14-15) também aponta esses aspectos, retratando que:

O brincar favorece a criação de zonas de desenvolvimento proximal. [...] pelo jogo a criança alcança níveis mais complexos, imprime significados diferentes aos objetos de uso no brinquedo e ao administrar o tempo e o espaço que utilizam nos diferentes jogos, as crianças têm a possibilidade de levantar hipóteses, resolver problemas e construir sistemas de representação mais amplos, aos quais não teriam acesso no seu cotidiano.

Segundo Leontiev (1988), o brinquedo torna possível à criança concretizar as suas necessidades de agir com os objetos humanos e realizar ações humanas com eles, a despeito de as mesmas não estarem diretamente acessíveis a ela. Essas ações são realizadas por um objeto que substitui o objeto original (do mundo adulto) e, embora não permita à criança reproduzir o produto da atividade humana, permite a ela reproduzir a estrutura da atividade, em suas dimensões de orientação e execução.

Percebemos isso quando uma criança, ao brincar de professor, reproduz as ações de ensino, a relação com os alunos e com os demais professores, fazendo cópias na lousa, dentre outras atividades. Nessas situações, não está em questão para a criança a concretização do objetivo da atividade de ensino, mas sim a reprodução, por ela, daquilo que entende ser a atividade de ensino: o motivo, as ações e as operações. Dessa forma, a criança age conscientemente, procurando desempenhar os papéis dos adultos em determinada atividade e, assim, descobre não só a relação dos homens com o objeto, mas também das pessoas entre si em uma determinada atividade.

A criança, por intermédio da brincadeira, das atividades lúdicas, atua, mesmo que simbolicamente, nas diferentes situações vividas pelo ser humano e reelabora sentimentos, conhecimentos, significados e atitudes. Quando a criança brinca, parece mais madura do que ela é na realidade, pois entra, mesmo que de forma simbólica, no

Ano XIII – nos 15 e 16 – 2012 - ISSN 1518-2851



mundo adulto, que cada vez mais se abre para ela, e lida com os mais diferentes temas.

Percebemos que, muitas vezes, no cotidiano escolar, são atribuídos frequentemente ao jogo valores como: divertimento, descontração, não sério, recreação, brinquedo. Não raro, o jogo é associado à falta de compromisso. É interessante observar que esses valores verificados no senso comum contrapõem jogo e trabalho e, em certa medida, são alimentados por uma moral do trabalho, pois este é visto como esforço, seriedade e produção. Segundo Jacquin (1963),

O jogo é a mais importante das atividades da infância. O jogo é para a criança o que o trabalho é para o adulto. Para educar a criança, precisamos absolutamente compreender o que o jogo representa na sua vida, para que pode servir-lhe, que forças a impelem ao jogo mesmo quando está doente. (p. 15).

A relação da criança com o jogo é estudada por Piaget (1975) sob o ponto de vista psicogenético. Segundo Piaget, o conhecimento é um processo contínuo de construção e reconstrução na relação da criança com o ambiente. O autor denomina esse processo de desequilíbrios, conflitos e perturbações como processo de “equilibração”, sendo a atividade lúdica integrante desse processo.

A criança, a partir da manipulação, cria novas situações, reinventa, adaptando-se ao meio, em um processo dialético, ou seja, ao mesmo tempo em que se modifica está modificando o meio. Piaget afirma que:

A assimilação mantém a sua função primordial de conservar e de fixar pelo exercício o que interessa à atividade do sujeito. Mas, quando surge, durante essa busca, uma realidade semelhante a que é procurada, mas suficientemente distinta para necessitar um esforço espacial de acomodação, o esquema assim diferenciado tende, então, para reter a novidade como tal (PIAGET, 1990, p. 110).

Dessa forma, os jogos são fundamentais para a criança construir conhecimentos. Por meio do jogo, a criança, como afirma Kishimoto (2003, p. 40), “assimila eventos e objetos ao seu eu e suas estruturas mentais”. A criança, por meio



do jogo, adquire novas experiências por contato externo e pela manipulação do objeto; encontra desafios, diante dos quais, pelo seu próprio esforço, atingirá níveis mais elevados de desenvolvimento (intelectual e motor), em um processo de evolução e aprendizagem.

Piaget (1972) formulou níveis de conhecimento que são comuns a todos os seres humanos e, independentemente da sociedade ou idade, acontecem na mesma ordem: nível sensório-motor, nível pré-operatório, nível das operações concretas e das operações formais. Os jogos também participam desse processo de construção gradativa e assumem caráter evolutivo. Eles se iniciam nos primeiros meses de vida, na forma de exercício sensório-motor (jogo de exercício), e evoluem, por volta dos seis anos de vida, para jogo simbólico, o qual progride e se manifesta na etapa seguinte, como jogo de regras (CARLETO, 2004).

O jogo de regras tem sua relevância, pois, segundo Piaget (1990), marca a transição da atividade individual para a socialização. Essa modalidade de jogo possui a regularidade imposta pelas regras, porém, esse jogo precisa do outro para ser jogado, na medida em que as regras regulam as ações permitidas ou não, colocando limites nos jogos. A esse respeito, Piaget (1990) acrescenta:

Os jogos de regras são jogos de combinações sensório-motoras (corridas, jogos de bola de gude, ou com colas, etc.) ou intelectuais (cartas, xadrez, etc.), competição dos indivíduos (sem o que a regra seria inútil) e regulamentado quer por um código transmitido de gerações, quer por acordos momentâneos (p. 185).

Pelo jogo, a criança é capaz de se conscientizar sobre seu processo de funcionamento e problematizar sua própria ação. Assim, percebemos a relevância do brincar e do jogo no processo de desenvolvimento e de aprendizagem do sujeito.



Isso posto, discutiremos as contribuições da utilização dos jogos e das brincadeiras como alternativas no processo de aprendizagem, nos anos iniciais do Ensino Fundamental da Eseba/UFU.

2. Os jogos e as brincadeiras no processo de intervenção na aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental da Eseba/UFU

Percebemos que os jogos e as brincadeiras possibilitam ao educando criar, imaginar, fazer de conta e superar obstáculos, funcionando como um instrumento para a aprendizagem. Por meio dos jogos, evidenciamos os avanços dos alunos e destacamos a relevância de repensarmos nossa prática enquanto docentes, já que, muitas vezes, priorizamos no processo de ensino e de aprendizagem atividades como cópia e reprodução, que resultam em silêncio e monotonia, o que prioriza a forma conteudista em detrimento de uma prática mais dinâmica, participativa, criativa, significativa, construtiva, em outras palavras, lúdica.

Nesse sentido, evidenciamos a necessidade de intensificar, no cotidiano dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Eseba/UFU, os jogos, as brincadeiras, o faz-de-conta, dentre outras atividades de extrema importância para o desenvolvimento da criança.

Leontiev (1988) afirma que a brincadeira é a atividade principal da criança, aquela em conexão com a qual ocorrem as mais significativas mudanças no desenvolvimento psíquico do sujeito. É por meio da brincadeira também que se desenvolvem os processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança em direção a um novo e mais elevado nível de desenvolvimento a ser apropriado, por meio de outras atividades especificamente humanas, tal como o estudo, por exemplo.



A intervenção, ou interferência do professor nesse processo, possibilitará à criança apropriar-se dos jogos, conhecer suas estratégias, analisar suas jogadas, seus erros, acertos e avanços, pois assim estará proporcionando a elevação da autoestima mediante a capacidade de aprender e desenvolver habilidades antes desconhecidas.

3. Contribuições do jogo e da brincadeira no processo de aquisição da aprendizagem

Na alfabetização, os jogos e as brincadeiras podem ser poderosos aliados para que os alunos reflitam sobre o sistema de escrita, sem necessariamente serem obrigados a enfrentar treinos sem sentido. Assim, a brincadeira e os jogos tornam-se atividades consideradas vitais na idade escolar, uma vez que configuram a formação de alicerces para aquisição da escrita, o que contribui para a formação simbólica da consciência.

De acordo com Mello (1995, p. 29),

[...] as novas gerações se apropriam dos instrumentos culturais criados pelos homens ao longo da história – como, por exemplo, a linguagem escrita – à medida que realizam com esses instrumentos as atividades para as quais esses foram criados. No caso da escrita, é necessário utilizá-la – considerando o fim social para o qual foi criada – para escrever ao registrar vivências, expressar sentimentos e emoções, comunicar-se.

Pensando em realizar um trabalho diferenciado, utilizando jogos e brincadeiras na intervenção da aprendizagem, citaremos algumas atividades utilizadas no dia a dia da sala de aula.

O BINGO DE SONS INICIAIS é voltado para os alunos do processo de alfabetização, sobretudo para aqueles que necessitam saber que a palavra é constituída de significado e sequência sonora, desenvolvendo, neles, a consciência fonológica.

Nesse jogo, os alunos recebem uma cartela com seis imagens. O professor separa em



uma caixa as fichas com os nomes correspondentes às imagens das cartelas dos alunos. Em seguida, ele mostra as fichas para as crianças e explica que essas fichas serão sorteadas. Os alunos, por sua vez, devem marcar em sua cartela a imagem referente à palavra ditada pelo professor, relacionando, assim, a imagem à palavra escrita. Ressaltamos que o professor explica as regras do jogo e esclarece as dúvidas das crianças anteriormente à realização do jogo, a fim de que elas se familiarizem com o gênero textual “Instruções de jogo”. Esse jogo pode ser manuseado individualmente ou em duplas. No caso de ser escolhida a segunda opção, é necessário que o professor sugira às crianças que elas conversem antes de marcar a palavra.

Fizemos uso também de jogos que trabalham a consolidação das correspondências grafofônicas, a fim de levarmos os alunos a lerem e a escreverem palavras com fluência e a conhecerem todas as letras e suas correspondências sonoras. Um dos jogos que foram utilizados para aquisição desse processo é QUEM ESCREVE SOU EU. Foi interessante realizar esse jogo com as crianças, porque elas ainda precisavam refletir sobre todas as relações grafofônicas a serem realizadas na escrita das palavras.

Nesse jogo, o professor coloca uma das cartelas com as figuras no centro da mesa, virada para cima, e deixa a cartela de correção correspondente virada para baixo. Os alunos estão com papel e lápis para escrever as palavras relacionadas às imagens sorteadas pelo professor. Depois que todos as escrevem, o professor mostra para os alunos as palavras na cartela de correção.

Destacamos a necessidade de o professor ler em voz alta as instruções das regras e de discutir como elas funcionam, mostrando a importância de compreendê-



las e aceitá-las, o que pode auxiliar na compreensão de que as regras são salutares para a convivência e interação.

O alfabeto móvel também pode ser utilizado para a escrita das palavras, principalmente pelas crianças nos níveis de escrita iniciais.

Trabalhamos também jogos para reflexão sobre os princípios do sistema alfabético, para que os alunos: conheçam as letras do alfabeto e seus nomes; compreendam que as sílabas são formadas por unidades menores; percebam que cada fonema corresponde a uma letra ou um conjunto de letras (dígrafos); percebam que se trocarmos uma letra, podemos transformar uma palavra em outra palavra; saibam que a ordem em que os fonemas são pronunciados corresponde à ordem em que as letras são registradas no papel, obedecendo, geralmente, ao sentido esquerda-direita e comparando palavras; identifiquem semelhanças e diferenças sonoras entre elas.

Um dos jogos trabalhados para ressaltar essas questões foi o TROCA DE LETRAS. Antes de iniciar o jogo, o docente fixa o quadro de pregas em um lugar acessível a todos os alunos e espalha nele as fichas de letras e de figuras. A cada troca de letras que um grupo solicita, para que uma palavra se transforme em outra, o professor inicia uma reflexão com o grupo de alunos sobre o êxito da troca. Caso o grupo não escolha a letra adequada, não ganha pontos e o outro grupo pode tentar realizar a atividade e conseguir avançar na pontuação do jogo.

Outra maneira que encontramos de desenvolver a aprendizagem em nossos alunos foi através do MERCADINHO. Pedimos para que eles trouxessem de casa embalagens de vários produtos. Quando chegaram à sala, os alunos foram divididos em grupos. Solicitamos que eles separassem os produtos em alimentos, produtos de limpeza e higiene pessoal. Após a separação do material, montamos espaços com os



produtos e seus preços, dividimos a turma em vendedores e clientes, distribuímos “dinheirinhos” entre eles e a brincadeira começou.

Com essa brincadeira, foi possível trabalhar a interdisciplinaridade, pois não só as práticas de leitura e de escrita foram desenvolvidas, observadas e realizadas, mas também a seriação, a contagem e o raciocínio lógico.

Conclusões

Esperamos que o presente trabalho contribua para a (re)significação das práticas docentes arraigadas no conteudismo, a partir do reconhecimento dos jogos e das brincadeiras como recursos importantes para o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos e como estratégia significativa no processo de intervenção da aprendizagem.

A partir dos estudos pedagógicos e da vivência em sala de aula, é possível afirmarmos, com base nos aportes teóricos aqui apresentados, que os jogos e as brincadeiras exercem influência na aprendizagem da linguagem escrita pelas crianças.

Nesse sentido, é possível afirmar que, mediante os jogos e as brincadeiras, a criança vivencia regras e papéis socialmente compartilhados e, nesse processo, forma, ativa e aperfeiçoa capacidades tipicamente humanas. Essa vivência, a partir das brincadeiras com os jogos em sala de aula, revela, assim, o papel especial dessas atividades vitais na infância para o desenvolvimento da aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental. Nesse processo, o/a professor/a e a criança assumem papéis essenciais para o desenvolvimento social e cognitivo.

A partir da utilização dos jogos e das brincadeiras, percebemos que nossa didática em sala de aula obteve ganhos em relação ao interesse dos alunos nas



atividades individuais e coletivas propostas. Houve interação, construção e reconstrução das relações sociais e também a aceitação das regras, aceitação essa que permitiu à turma se autoestruturar e possibilitar a cooperação das crianças.

Após vivenciarmos em nossa sala de aula os jogos e o brincar como aliados do desenvolvimento dos alunos, temos a certeza de que tais atividades proporcionaram oportunidades para as crianças se sentirem parte de um grupo, no qual podem fazer e encontrar amigos, desenvolver o companheirismo, a competitividade positiva e o respeito às regras.

Enfim, ao compreender a importância dos jogos e das brincadeiras no desenvolvimento cognitivo e social da criança, o professor tem papel importante em favorecer que os jogos e as brincadeiras aconteçam de forma bastante rica nas práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula.

Referências

BOSSA, Nadia A. **A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CARLETO, Eliana Aparecida. **Por que brincar é coisa séria: o lugar do lúdico nas práticas escolares e na formação do educador**. (Dissertação de Mestrado, UFU), 2000.

_____. **Jogos como intervenção lógico-matemática e linguagem**. Uberlândia: Uniminas, 88p. 2004. Apostila.

CHATEAU, Jean. **O jogo e a criança**. Tradução de Guido de Almeida. São Paulo: Summus, 1987.

KIGUEL, Sonia Moojen. **Reabilitação em Neurologia e Psiquiatria infantil: aspectos psicopedagógicos**. Congresso Brasileiro de Neurologia e Psiquiatria infantil – A criança e o adolescente da década de 80. Porto Alegre: Abenepe, vol. 2, 1989.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 2003.

MACEDO, Lino de. Jogos e sua importância na escola. In: _____ **Quatro cores, senha e dominó: oficinas de jogos em uma perspectiva construtivista e psicopedagógica**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997, p. 127– 143.



PAÍN, Sara. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1985.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Trad. Alvaro Cabral e Chistiano Monteiro Oiticica. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1990.

SCOZ, Beatriz. **Psicopedagogia e realidade escolar: o problema escolar e de aprendizagem**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente: desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira M. Barreto e Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WEISS, Maria Lucia Lemme. Reflexões sobre o diagnóstico psicopedagógico. In: SCOZ, B. J. L. et al. (org.). **Psicopedagogia: contextualização, formação e atualização profissional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.



EDUCAR PELA PESQUISA - PROJETO "AMOR PRA CACHORRO: CUIDADOS E ADOÇÃO"

Beloní Cacique BRAGA¹

Resumo

O presente texto se propõe a relatar o projeto desenvolvido com alunos do 2º ano do Ensino Fundamental com o intuito de valorizar a educação pela pesquisa proposta no Programa de Iniciação Científica Discente da Eseba. O tema foi escolhido pelo grupo com orientação da professora regente de forma a perpassar os conteúdos curriculares de forma interdisciplinar. Em sua estrutura e desenvolvimento foi perceptível a importância da pesquisa e sua viabilidade como proposta dentro currículo escolar. A aprendizagem ocorrida foi extremamente relevante e significativa para a faixa etária além do alcance social relatados com detalhes nesse texto. Constatou-se que os alunos dessa faixa etária necessitam ser inicializados para a pesquisa científica de forma a vivenciar a estrutura formal de tal investigação por possibilitar um pensar crítico, elaborado e complexo.

Palavras-chave: alfabetização – aprendizagem – pesquisa

Abstract: *This paper proposes to describe the project developed with students of 2nd year of elementary school in order to enhance education in the research proposed by the Undergraduate Research Student Program of Eseba. The theme was chosen by the group with the guidance of their main professor aiming to pervade the curriculum in an interdisciplinary way. In its structure and development was noticeable the importance of research and its viability as proposed within the scholar curriculum. The learning that took place was extremely relevant and significant for the age group beyond the reach social reported in detail in this text. It was found that students of this age need to be initialized for scientific research in order to experience the formal structure of such research since it enables critical, complex and elaborate thinking.*

Keywords: *literacy - learning - research*

O projeto “Amor pra cachorro” surgiu do desejo da turma do 2º ano da Eseba² em estudar o tema “Animais”, temática essa que também faz parte dos conteúdos curriculares desse segmento de ensino. Assim, o tema proposto pelos alunos atendia a

¹ Professora da área de Alfabetização Inicial da Eseba-UFU. Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Belo Horizonte (1998) e Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (2005)

² Eseba – Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia que atende alunos da Ed. Infantil ao 9º ano, cujo ingresso se dá por sorteio. As turmas possuem de 20 a 25 alunos.



necessidade de desenvolvimento dos conteúdos anuais, necessitando retomar ações realizadas antes da minha chegada à turma.³

Diagnostiquei⁴, em agosto, que os conteúdos das diversas disciplinas estavam atrasados em relação às duas outras turmas da escola. A turma passou por dois meses em greve e um em férias. Inevitavelmente este contexto redefiniu nossas ações de forma determinante ao longo do semestre.

O projeto foi desenvolvido como proposta dentro do Programa de Iniciação Científica Discente-PICD da Escola de Educação Básica-Eseba da Universidade Federal de Uberlândia-UFU conforme registros e documentos internos sobre o Programa que enfatiza:

Assim, a proposta de desenvolvimento de trabalhos com caráter de iniciação científica discente, tem o objetivo de organizar, no espaço escolar, projetos de pesquisa que possibilitem aos/às alunos/alunas vivenciarem atividades pautadas em metodologias que permitam a dinâmica de investigação de questões que emergem na sociedade.

A proposta pode ser compreendida a partir da dimensão dos Projetos de trabalho defendidas por Hernandez e Ventura (1998) ao propor a organização do currículo por projetos de trabalhos. Tais autores afirmam que:

Definitivamente, a organização dos Projetos de trabalho se baseia fundamentalmente numa concepção de globalização entendida como um processo muito mais interno do que externo, no qual as relações entre conteúdos e áreas de conhecimentos têm lugar em função das necessidades que traz consigo o fato de resolver uma série de problemas que subjazem na aprendizagem. (HERNANDEZ & VENTURA 1998, p.63)

Objetivos propostos para as ações docentes:

- possibilitar aos alunos a vivência da metodologia de pesquisa científica de forma contextualizada e adaptada a sua faixa etária, proporcionando-lhes a

³ Assumi o 2º ano da escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia como professora contratada no mês de agosto de 2011, após a passagem de três professoras pela turma. Por isso, foi necessário construir um vínculo com os alunos, estabelecer afetos e ao mesmo tempo promover ações educativas específicas para o ensino dos conteúdos.

⁴ Ao longo do texto a linguagem utilizada varia entre a 1ª e 3ª pessoas com o intuito de sinalizar as ações individuais como docente e aquelas que foram gestadas no coletivo.



construção de um espírito crítico, investigativo, reflexivo e comprometido com suas ações;

- instrumentalizar os alunos para que construam conhecimentos e experimentem técnicas e materiais adequados ao tema proposto.
- orientar os alunos para a apresentação oral do trabalho no congresso de conclusão dos trabalhos do PICD.

Diante desses fatores, realizar um projeto sugerido pelos alunos foi um dos diferenciais para que conseguíssemos concluir com sucesso o ano letivo. Resgatei com a turma os motivos da escolha do tema e os alunos foram me colocando a par das ações anteriores a minha chegada. O tema “Animais” foi escolhido e votado pela turma em encontros relacionados ao PICD ⁵- Programa de Iniciação Científica Discente que faz parte do Projeto Político Pedagógico da instituição e de acordo com a proposta de ensino de Ciências, conforme Cicillini e Cunha (1991), que preconiza a vivência da metodologia da investigação promovendo espaço para incorporar conhecimentos disponíveis e a construção de novos saberes.

Objetivo Geral

- Investigar quais são os cuidados básicos e necessários aos animais, especificamente dos cães, de forma a contribuir para a reflexão e mudança de atitudes do grupo e da sociedade local diante desses animais.

Objetivos específicos

- Utilizar os recursos diversos e os portadores de texto/informação como livros, internet e entrevistas para realizar a pesquisa;

⁵ É um programa diferenciado que valoriza a ação educativa por meio da pesquisa desde a educação infantil ao 9º ano. Pretende-se que os alunos desenvolvam os projetos de pesquisa seguindo a metodologia científica, mas adequando as especificidades da faixa etária, sem perder no entanto o valor científico da investigação. São mapeados desde o objeto de investigação, levantamentos de hipóteses, metodologia até a apresentação final do resultado da pesquisa ao final do ano por meio do congresso da instituição.



- Propor reflexões e ações sobre os cuidados necessários com os cães agindo de forma cidadã diante da necessidade de tratar bem aos animais de estimação assumindo ações de responsabilidade social e ambiental;
- Registrar ideias e descobertas utilizando-se da escrita aproximando-se do registro alfabético, socialmente usado e reconhecido para esta faixa etária de alunos;
- Utilizar-se dos relatos orais e visuais para compartilhar as descobertas e opiniões na roda de conversa evidenciando os conhecimentos adquiridos e/ou construídos;
- Aprender a trabalhar em grupo de forma ética, crítica e colaborativa e vivenciar a metodologia de pesquisa científica de forma contextualizada e adaptada a sua faixa etária, proporcionando-lhes a construção de um espírito crítico, investigativo, reflexivo e colaborativo comprometido com suas ações.

Conteúdos Curriculares:

Ciências: Os seres vivos, Cuidados que devemos ter com os animais.

Português: Leitura, interpretação e escrita.

Matemática: Sistema de numeração, operações simples e leitura de gráficos.

Informática: uso de produtor de textos, pesquisa nos sites e uso dos programas instalados no UCA e demais TICs - Tecnologias de Informação e Comunicação.

Metodologia

O Projeto foi desenvolvido durante os meses de agosto a novembro com previsão de um encontro semanal. No primeiro encontro fiz um inventário junto aos



alunos sobre o que já havia sido feito com os outros professores sobre o estudo dos animais por terem iniciado as discussões no PICD. Realizei o diagnóstico de leitura e escrita o que evidenciou que a maioria estava em transição para o nível alfabético e cinco alunos com maior dificuldade, nenhum era portador de necessidades especiais.

Diante da dificuldade de trabalharmos sobre todos os animais foi feita uma votação e estudaríamos os “cachorros”. Para contribuir com as questões que delimitariam nossa pesquisa propus ao grupo que iniciassem as investigações durante a aula de informática que aconteceria nos próximos dias. Informei ao professor a nossa demanda e se poderia fazer parceria conosco, pois a internet tem sido uma boa fonte de pesquisa. O que não estava previsto é que o primeiro acesso aos sites se deu a partir das questões relacionadas à morte dos animais. Os alunos voltaram impressionados com as imagens e informações. Pensei que seria difícil abordar os objetivos aos quais me propunha com o estudo de Ciências no subtema relacionado aos cuidados necessários para os animais. Talvez não tenha me dado conta que o fato dos alunos se impressionarem com o conteúdo dos sites, foi uma ação que de certa forma colaborou para que as crianças percebessem a necessidade e a demanda de cuidado com os cães.

O tema do projeto permaneceu durante as nossas aulas com tal entusiasmo que não houve como separar o momento para o projeto conforme previsto pela organização do PICD⁶ na escola. A dinâmica de funcionamento de classes regulares no ensino fundamental com uma professora para ministrar todas as disciplinas⁷ favorece de certa forma a interdisciplinaridade, mas não a garante. É necessário investir em ações de fato interdisciplinares. No caso desse projeto tivemos a

⁶ PICD é coordenado por uma equipe de professores das diferentes áreas da escola que propõe que no mínimo os grupos de pesquisa dediquem os horários definidos no calendário escolar para as reuniões regulares garantindo a unidade escolar em torno do projeto. Há um cronograma de reuniões e toda a escola para discutir os projetos.

⁷ Os alunos possuem professores especializados para Artes, Informática, Educação Física e Filosofia.
Ano XIII – nos 15 e 16 – 2012 - ISSN 1518-2851



oportunidade de vivenciá-lo abrangendo diversas áreas de conhecimento em busca de uma proposta interdisciplinar.

Com a intenção de proporcionar ao grupo informações e nutri-los de pensamentos que os possibilitassem refletir sobre as questões relacionadas ao tema apresentei-lhes o Projeto “Patás” por meio do blog mantido por alunos e professores de uma escola particular da cidade de Uberlândia. Tal espaço virtual se propõe a colaborar com informações as pessoas para cuidar dos animais e também promover a adoção (existem mais de sete mil cães abandonados na cidade).

Durante a visualização do blog os alunos se comoveram com as questões de cuidados e adoção. Percebi que seria importante que os alunos soubessem mais sobre o cuidado dos animais previsto na Declaração dos Direitos dos Animais aprovada pela UNESCO que é um órgão da ONU em 15 de outubro de 1978. Trabalhamos com a leitura e discussão dos “direitos dos animais” buscando salientar que todo ser vivo precisa de cuidados e que o ser humano e animais de certa forma possuíam garantidos por lei alguns desses cuidados, mas que há muito a ser feito.

Ainda com a proposta de ampliar as ideias, utilizei a literatura infantil, que faz parte do trabalho desenvolvido no ensino fundamental e por considerar ser uma fonte de pesquisa, na medida em que se possa trabalhar além do enredo proposto, se enfatizarmos questões que gerem reflexões fundamentadas. Baseando-me por essa lógica, pesquisei livros que abordassem o tema e trouxe para o grupo a história “Dora Drama - Amor pra cachorro”⁸ da autora Diane Redmond que conta a história de uma menina que por empolgação deseja adotar um cão e as dificuldades que ela encontra. Diante dessa história perguntei aos alunos: “Por que será que a Dora achou tão difícil cuidar de um cãozinho?”. Relatos sobre as experiências, cuidados com animais

⁸ O contato com a história de Dora Drama inspirou a turma na escolha do título do projeto.
Ano XIII – nos 15 e 16 – 2012 - ISSN 1518-2851



domésticos e dúvidas surgiram relacionadas a alimentação, ao banho, a tosa, as doenças. Assim propus que investigássemos o que o grupo sugeriu nesse diálogo e questionei sobre como poderíamos responder a tantas questões, pois elaboraram quinze perguntas.

De imediato veio a sugestão pela pesquisa na internet, depois falar com os pais e, por fim, a ideia de conversarmos com uma veterinária. Eis o ponto que contribuiu para que o grupo percebesse que as hipóteses que tínhamos se baseavam no “eu acho”, ou seja, o senso comum.

Elaboramos as questões do grupo por um saber elaborado e combinamos fazer o convite a uma veterinária. Entramos em contato com o Projeto “Patás” e nos sugeriram uma profissional. Procuramos alguns veterinários conhecidos dos alunos, mas não foi possível. A entrevista foi feita com a Dra. Ronivânia Almeida que compareceu à escola. Alguns alunos se responsabilizaram previamente por fazer as perguntas para organizar a entrevista, mas a todos seria permitido levantar dúvidas que surgissem.

A participação do grupo com intervenções foi muito boa, inclusive porque a nossa entrevistada levou para os alunos um kit contendo folder, cartão de vacina, amostra de ração e informativos. Como nem todos tinham cães, surgiu à ideia de guardarmos as amostras de ração daqueles que não possuíam os animais para doarmos em nosso congresso que seria realizado em novembro. Os demais levaram para casa e deram aos seus cães para contar depois se foi um alimento aceito pelos bichinhos.

Avaliamos a atividade em rodinha de conversa e os alunos verbalizaram suas impressões. Novas questões surgiram. Eram muitas informações e comecei a pensar como poderia ajudar aos alunos a praticarem o que ouviam de forma contextualizada, pois levar cães para a escola a todo tempo estava fora de cogitação. Optei por



representar o animal por cães de pano. Mas muitas dúvidas surgiam para mim na medida em que um ser não vivo não seria promotor de ações específicas dos vivos.

Mesmo assim confeccionei dois cães em tecido, macho e fêmea, coloquei-os em pequenas sacolas. Levei-os e disse que haviam sido abandonados na porta da minha casa. Qual foi minha surpresa! Os alunos, de forma criadora, tomaram os animais para si e começaram a questionar se eles já possuíam nome, de que se alimentavam etc. Então, foi o momento de o grupo decidir como cuidar dos “cães de pano”. O grupo das meninas deu o nome de Nina para a fêmea e o grupo dos meninos, o nome de Sheique para o macho. Pediram para arrumar a mamadeira e o cobertor, pois os cães eram bebês e os alunos haviam aprendido na palestra que “estavam desmamando”. Prontamente me responsabilizei por isso e, no dia seguinte, além do que me pediram, coloquei um pequeno bloco para servir de diário dos cães.

A partir desse momento, foi proposto por eles um rodízio e cada um poderia levar os cães e anotar os cuidados que teriam, ficando responsável em trazê-los no dia seguinte. Nos fins de semana, a professora que ficaria responsável. Embora as crianças percebessem que um cãozinho de pano não tem as necessidades de um cãozinho de verdade, o imaginário das crianças permitiu que muitas atividades lúdico/educativas acontecessem.

Diariamente líamos os relatos e confrontávamos com o que sabíamos. Por exemplo: Após o 5º relato descobrimos que as crianças escreviam que estavam dando banho no cãozinho. Daí surgiu a questão: “Eles podem tomar banho todo dia como as pessoas? O que aprendemos sobre isso? ”. Ficou combinado que observariam com mais detalhes os cuidados e a idade dos cães, pois fizemos a carteira de vacina dos dois e seguíamos os registros nos diários, que aos poucos receberam fotos.

A presença de cães, mesmo que de pano, sensibilizou a turma para querer saber sobre quem tinha cão e como se cuidava dele. Como não poderíamos pesquisar fora da escola naquele momento, optamos por fazer uma pesquisa de opinião entre os alunos do 1º ciclo. Coletivamente, fizemos um miniquestionário de múltipla escolha, que abordou as questões relacionadas aos cuidados. Divididos em equipes, os alunos aplicaram o questionário em nove salas do 1º ao 3º ano. Foram computados os dados de 120 alunos. Apresentei a eles o programa “Excel” e me comprometi a ajudá-los na tabulação (Fig.1 e Fig2) dos dados. Esta foi uma tarefa muito complexa para o grupo. No entanto, a leitura dos gráficos foi feita em sala.

Nessa proposta ressaltai para o grupo a importância para uma pesquisa científica do trabalho com dados confiáveis e também da leitura e discussão sobre eles, consultando outras fontes ou cientistas e especialistas. Fizemos um registro sobre a conclusão da turma após a análise desses dados: “a maioria dos entrevistados não possui cães em casa, porque os pais não gostam ou não possuem espaço. A maioria das pessoas não cuida de cães abandonados. Para a nossa turma esse foi um resultado desagradável.”



Figura 1 –Gráfico “Tem cão em casa?”



Figura 2- Gráfico “Cuida de cão abandonado?”

Pensando nessa situação de abandono, convidamos o prof. José Henrique Braga, coordenador do Projeto “Patás”, para falar sobre o trabalho com animais abandonados e adoção. Para esse encontro, não elaboramos perguntas específicas exatamente, mas possibilitamos um bate-papo para que aqueles que tinham curiosidades se pronunciassem, o que foi muito produtivo, pois abriu espaço para as crianças. Foram feitas perguntas relacionadas às questões já elaboradas e surgiu desse encontro a parceria na nossa turma na organização da Cãominhada⁹.

Nossa turma ficou responsável em divulgar na escola o evento da Cãominhada. Assim, os alunos convidaram todos os colegas do turno em que estudavam. No dia da Cãominhada tivemos dez participantes da escola. No entanto, os alunos que foram se envolveram de tal maneira que contagiaram aos demais participantes pelos conhecimentos adquiridos no projeto e foram convidados para dar o depoimento no evento. Apresentaram o Sheique e a Nina, nossos cãezinhos de pano. Falaram tão bem que foram convidados para dar uma entrevista ao Jornal Correio de

⁹ Cãominhada é um evento mensal que ocorre no parque da cidade para os interessados em caminhar com seus cães e depois parar para um breve diálogo sobre temas relacionados a eles.



Uberlândia. Tivemos uma bela reportagem publicada no jornal¹⁰, vivenciávamos o outro lado, o de saber dar as respostas.

Posteriormente, a turma foi para a aula de informática para ler a notícia do jornal publicado no formato *online*. Fizeram relato sobre o que leram e se estavam corretas as informações publicadas.

A repercussão da matéria no jornal foi tão positiva que a redatora nos enviou um email comunicando que havia um leitor pedindo ajuda da turma para a adoção de filhotes que haviam nascido em sua casa e que somente um grupo comprometido assim poderia ajudá-lo. Li a mensagem para a turma deixando que eles mesmos pensassem em uma estratégia para ajudar na adoção e chegaram à conclusão de que poderiam fazer cartazes e espalhar por vários lugares. Por solicitação do grupo, xeroquei a foto dos cães e, juntos, elaboramos os cartazes, cada um escrevendo o seu texto, procurando evidenciar a raça, o sexo, a quantidade, enfim, dados para contato. Um dos alunos sugeriu que cada colega fizesse cópias e colasse onde fosse possível, inclusive na portaria da escola. Fizeram uma bela campanha.

Nesse momento do projeto havia um envolvimento também afetivo dos alunos com todo o tema e com as ações desenvolvidas. Para estimulá-los a continuar propagando as discussões além dos muros da escola, e para avaliar o que haviam aprendido, confeccionei para cada aluno um cachorrinho de pano com o desafio de praticarem o que aprenderam. Ter um brinquedo de pano foi extremamente significativo, pois, segundo Friedman, (2006, p.24) o brincar tem sido pouco utilizado pelos educadores e ao ser utilizado pode ser um meio para atingir objetivos pré-estabelecidos. Assim, “enquanto brinca, a criança, sem saber, fornece muitas

¹⁰ <<http://www.correiodeuberlandia.com.br/entretenimento/alunos-aprendem-a-cuidar-dos-animais/>>
Ano XIII – nos 15 e 16 – 2012 - ISSN 1518-2851



informações a seu respeito: o brincar pode ser útil para estimular seu desenvolvimento integral e trabalhar conteúdos curriculares.”

Prontamente falaram sobre a importância de uma casa para o cãozinho e combinaram de trazer caixinhas de leite para eu ajudá-los a fazer uma. Confeccionaram, colaram papéis coloridos, amarraram uma cordinha e carregaram o filhote por toda a escola. Dias depois, eles apareceram com brinquedos, bolinhas, mamadeira, ossos de pano, etc. Enfim, buscaram fazer o que aprenderam. O envolvimento teve desdobramentos, percebi que no horário do recreio levavam os cães para continuar alimentando-os e no tempo livre montaram um pet shop de faz de conta.

Tendo em vista que o projeto abrange as demais disciplinas, o uso de portadores e histórias foi se intensificando. Trabalhamos com “Conversa vai conversa vem”, de Ronaldo Simões Coelho, que aborda sobre a vida bucólica de dois cães que arranjam suas cadelas e filhotinhos. A literatura infantil entra como fonte de pesquisa por ter em sua linguagem a familiaridade com o universo das crianças.

Nesse momento, as crianças começaram a se preocupar mais ainda com os filhotes de verdade que viram por todo o lado da cidade. Propus então a confecção de fantoches de saco de papel aproveitado e de um cenário, a fim de que eles pudessem contar para as pessoas a história aprendida e sobre o projeto. Além dessa estratégia, um colega sugeriu a confecção de jogos para ensinar aos outros tudo o que aprenderam.

A participação dos alunos com proposições é fundamental no desenvolvimento do trabalho, como aponta Martins:

O sucesso da aprendizagem por projetos estará condicionado ao interesse que se conseguir despertar no aluno, valorizando-o como pequeno pesquisador, descobridor e expositor do que aprendeu com a condução do professor. (MARTINS, 2005, p.52)



Construímos jogos de tabuleiros com regras relacionadas ao tema e que seriam usados no dia da apresentação no congresso. Nesse contexto, o lúdico, o brincar e o imaginário favorecem o desenvolvimento da criança, que segundo Friedman (2006), precisa ser potencializado no cotidiano escolar, sendo a atividade lúdica considerada como uma alternativa metodológica.

Já ao final, elegemos uma logomarca proposta por dois alunos que foram feitas, usando o UCA (um computador por aluno), em sala em casa.

Como a linguagem das histórias e desenhos têm um alcance muito bom para as crianças, selecionei dois vídeos da turma da Mônica e de um *pet shop*, que circulam no *youtube*, sobre banho e tosa e cuidados conscientes. Novos debates ocorreram e foram acrescidos por textos de livros didáticos para estimular a conversa e construir fundamentos. O livro didático enviado pelo MEC não abordava todas as questões que o grupo desejava aprender. Assim, novos recursos eram necessários. Alguns alunos começaram a trazer revistas especializadas em cães, livros de literatura sobre cães e foi necessário ponderar o que nos servia como entretenimento e o que nos servia como recursos que trazem informações científicas.

Chegando ao final do ano, os alunos apresentaram as descobertas no Congresso Científico do PICD. Apresentaram em pequenos grupos dentro das temáticas eleitas por eles ao longo do projeto: Alimentação, Banho e Tosa, Doenças, Raças, Adoção, Cuidados: Vacinas. A sala foi preparada com o material confeccionado pelos alunos, que apresentaram à comunidade suas descobertas.



Distribuímos a ração que estava guardada e fizemos um sorteio¹¹ de placas de identificação para animais.

Considerações finais

Tendo em vista as circunstâncias pelas quais assumi essa turma, após 10 de agosto, com muitos desafios pedagógicos a serem vencidos em função da greve e com o desafio de resgatar o interesse pelas aulas, o desejo de aprender e o compromisso dos alunos, acredito que a avaliação desse projeto foi positiva. Falando de avaliação, considero-a como processual na medida em que, nesse relato, aponto os diversos momentos em que paramos para decidir, pensar, opinar, compartilhar, escolher estratégias, desistir de outras.

De agosto a novembro avaliamos o processo por meio do diálogo e os alunos realizaram atividade avaliativa de Ciências com créditos para a disciplina, além de serem avaliados com 10 % da nota para projeto por ser essa uma norma do PICD. As famílias avaliaram por meio de relatos orais e depois por escrito. A avaliação da aprendizagem se deu também durante a apresentação no Congresso, no qual os alunos respondiam questões do público, dialogaram e explicavam o que sabiam, ficando evidente que os alunos, além de produzirem conhecimento, apropriaram-se deste, compartilhando-o com outras pessoas além de seu grupo social. Não houve uma fala “preparada” para o visitante, eles deveriam se prontificar a dialogar sobre o tema, mesmo que estivesse representando um minigrupo, exemplo “Banho e tosa” poderiam falar de qualquer parte do processo. Os conceitos relacionados aos cuidados básicos

¹¹ Também tivemos contato com um site de apoio a localização de cães perdidos chamado “Achei seu pet”¹¹ que criou uma placa de identificação para e colocar na coleira do cão. Ganhamos dez kits que foram sorteados no Congresso para quem possuísse cão ou gato.
Ano XIII – nos 15 e 16 – 2012 - ISSN 1518-2851



com os cães, que iniciou a discussão, foram abordados e construídos com o grupo de maneira adequada.

Enquanto docente, e membro mais experiente do grupo, fui responsável por muitas ações, mas sempre dizia aos alunos que eu precisava da ajuda deles, valorizando, assim, a participação dos alunos nas atividades. Foi necessário buscar conhecimentos específicos para atender à demanda do grupo e elaborar estratégias para que os conhecimentos científicos fossem construídos na linguagem do grupo. Por isso, optei por algumas estratégias ligadas à ludicidade e à literatura, diferentemente de algumas propostas metodológicas baseadas na experimentação.

Avalio que o ensino de forma dialogada, investigativa, reflexiva, colaborativa e promotora de ação na realidade dos alunos dessa faixa etária, contribui para a formação de novos conceitos e também valores nos anos seguintes da sua escolarização.

O projeto realizado pelos alunos confirma a viabilidade de se inserir no cotidiano da escola a pesquisa. Consideramos as questões apontadas por Demo (2007) de que é imprescindível educar pela pesquisa, importante para promover um pensamento investigativo e crítico em nossos alunos.

O desenvolvimento da escrita e da leitura foi significativo, tendo em vista que no início do ano letivo, muitos alunos estavam iniciando a escrita de palavras e, ao final, já registravam as suas descobertas, mesmo que com apoio do coletivo.

Foi necessário me debruçar sobre a leitura do tema e das metodologias condizentes ao ensino, além de estabelecer parcerias com outros especialistas que vieram a somar na realização do projeto. O envolvimento foi tão grande que expus aos alunos minhas aventuras com os cuidados com meus cães em casa: os acertos e desacertos. O envolvimento dos alunos foi imenso e os familiares participaram das



ações apoiando pontualmente todo o trabalho. Uma das mães relatou a importância do projeto na autoestima da filha, que perdeu o cachorrinho, e estava confiante e participante do projeto porque queria adotar outro cãozinho. Os relatos das crianças eram firmes e conscientes da necessidade de agir de forma cidadã.

Como o projeto foi realizado no 2º semestre de 2011, ao iniciar o novo ano letivo de 2012, com nova turma, fui procurada por um grupo desse projeto para agendar comigo um encontro com os “meus” novos alunos para ensiná-los sobre como cuidar dos cães e falar do “Amor pra cachorro”.

Não tenho dúvidas ao avaliar o que por hora apresento, como uma ação didática significativa, que gerou aprendizagem e produção de conteúdo dos alunos, da professora e da comunidade local. Infelizmente, nas páginas destinadas a este relato não cabem a dimensão e abrangência das ações, das vozes, das imagens, do aprendido e do construído no coletivo, assim como dos registros realizados ao longo do projeto. Registramos em portfólio¹² individual o processo e a avaliação, além de muitas fotos e pequenos vídeos feitos pela escola e que nos serviram para avaliar os caminhos pessoais, individuais e coletivos. A impressão que tenho é que muitos desdobramentos ainda acontecerão, frutos do projeto. Posso afirmar que esse foi um projeto “Bom pra cachorro”!

Referências

CICILLINI, G. A.; CUNHA, A. M. O. Considerações sobre o Ensino de Ciências para a Escola Fundamental. In: _____. **Escola Fundamental: Currículo e Ensino**. Campinas, SP: Papyrus, p.201-216, 1991.

CIPRIANO, Lúcia Helena Ribeiro; WANDERSEN Maria Otilia Leite. **Coleção linhas e letrinhas**. Curitiba: Positivo, 2006.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2007.

¹² O portfólio dos alunos foi organizado em uma pasta catálogo com as atividades e fotos catalogadas em ordem de acontecimento com registros individuais e coletivos.



FRIEDMANN, Adriana. **O desenvolvimento da criança através do brincar**. São Paulo: Moderna, 2006.

HERNANDEZ, Fernando. VENTURA, Monteserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MARTINS, Jorge Santos. **Projetos de pesquisa- estratégias de ensino e aprendizagem em sala de aula**. Campinas: Armazém do Ipê, 2005.



GALERIA 1
PROJETO “ENROLADOS”



GALERIA

Enrolados



Projeto Enrolados, 1º ao 5º Anos, E. M. Amanda Carneiro Teixeira, 2011

Projeto de artes visuais em parceria com a literatura, orientado pelas respectivas professoras Maricele Miguel Vilela Vannucci e Lara Silva Alves. Voltado para conhecimento da cultura afro brasileira e culturas descendentes, o projeto busca a interação de conteúdos teóricos e práticos na produção textual, desenhos, bonecos de papel, fotografias, pinturas, fantoches, bonecas negras de recicláveis, bonecos de culturas imigrantes, confecção da boneca africana Abayomi, tomando como referência os livros *Cabelo de Lelê* e *Pretinho, meu boneco querido*.

Curadoria e Layout: Mara Rúbia Colli
Beloni Cacique



GALERIA

Enrolados



Boneca africana Abayomi, construída com tecido, 1º Ano.



GALERIA

Enrolados



Pintura com guache sobre foto impressa e colagem de lã como cabelos, 2º Ano.



GALERIA

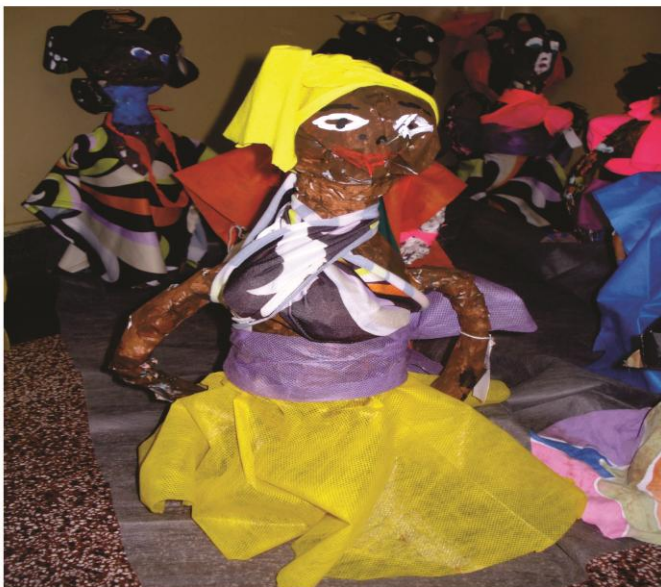
Enrolados



Fantoches de tecido representando a boneca Lelé, 2º Ano.

GALERIA

Enrolados



Boneca negra com pet, rolinhos de papel higiênico, pintura e tecido, 3º Ano.



GALERIA

Enrolados



Bonecos imigrantes com papel, tecido e EVA, 4º e 5º Anos.



GALERIA 2
PROJETO “AMOR PRA CACHORRO”



GALERIA

Amor pra cachorro



Projeto Amor pra cachorro, 2º Ano, Eseba - UFU, 2011

Projeto desenvolvido para o Programa de Iniciação Científica Discente, com os alunos do 2º Ano do Ensino Fundamental, sob orientação da Professora Beloní Cacique. Com o intuito de valorizar a pesquisa científica, o projeto Amor pra Cachorro explora o tema animais, dentro de um contexto social e educativo, com o objetivo de investigar os cuidados básicos e necessários aos animais, no caso os cães, contribuindo assim para a reflexão e mudança de atitudes do grupo.

Curadoria e Layout: Mara Rúbia Colli
Beloní Cacique Braga



GALERIA

Amor pra cachorro



Desenhos orientados sobre raças e cuidados com o cão.



GALERIA

Amor pra cachorro



'Kit para cuidar e cães de pano' criados pela Professora Beloní Cacique Braga.



GALERIA

Amor pra cachorro



Acima alunos cuidando dos cães e ao lado sala preparada para a apresentação do PICD.