



I SEMINÁRIO REGIONAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA



ENSINO - PESQUISA - POLÍTICAS PÚBLICAS
25 A 28 DE OUTUBRO DE 2017

Anais

I Seminário Regional de Educação Básica
Ensino- Pesquisa- Políticas Públicas

Uberlândia/UFU

2017



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA**



I Seminário Regional de Educação Básica

25 a 28 de outubro de 2017 em Uberlândia, Minas Gerais

Tema

Ensino – Pesquisa – Políticas Públicas

ANAIS

2

Organizadores:

André Luis Bertelli Duarte (coordenador)

Clarice Carolina Ortiz de Camargo (coordenadora)

Daniel Santos Costa (coordenador)

André Luiz Sabino

Cláudia Silva Souza

Joice Ribeiro Machado da Silva

Leandro Rezende

Mara Rúbia de Almeida Colli

Mariane Éllen da Silva

Uberlândia/UFU

2017

I Seminário Regional de Educação Básica: Ensino – Pesquisa – Políticas Públicas

I Seminário Regional de Educação Básica: ensino – pesquisa – políticas públicas

Realização:

Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
Escola de Educação Básica (CAp ESEBA/UFU)

Apoio:

Universidade Federal de Uberlândia – UFU
Pró- Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis – PROEX
Escola de Educação Básica – Cap ESEBA/UFU
Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais – FAPEMIG
Fundação de Apoio Universitário – FAU
Setor de Transportes – UFU
Revista Olhares & Trilhas
Editoração: Profa. Dra. Cláudia Goulart
Diagramação: Profa. Dra. Cláudia Goulart, Profa. Ma. Aline Carrijo de Oliveira e Gabriel Nascimento Medeiros (Bolsista – Sistemas de Informação/UFU)

Os textos apresentados são de inteira responsabilidade de seus autores

3

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborado pelo Sistema de Bibliotecas da UFU

Olhares & Trilhas [recurso eletrônico] / Universidade Federal de Uberlândia. Escola de Educação Básica (ESEBA). Vol. 4, n. 4, (2003)-. Uberlândia : EDUFU, 2017.
v.
Quadrimestral: 2018-
Semestral: 2010-2017.
Anual : 2000-2009.
Título anterior: Olhares & Trilhas : revista de ensino da Geografia e áreas afins (2000-2003).
Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/olhases trilhas/index>
ISSN: 1983-3857
1. Educação - Periódicos. II. Universidade Federal de Uberlândia. Escola de Educação Básica (ESEBA).
CDU: 37(05)

Universidade Federal de Uberlândia – Escola de Educação Básica (ESEBA/UFU)
Endereço: Av. Adutora São Pedro, 40 – Campus Educação Física
CEP: 38400-785 Uberlândia – Minas Gerais
Telefone: (34)3218-2946
Home page: www.eseba.ufu.br / e-mail: eseba@ufu.br



APRESENTAÇÃO

É com muita alegria que apresentamos os anais do I Seminário Regional de Educação Básica: ensino – pesquisa – políticas públicas.

No ano de 2017, a ESEBA, Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Uberlândia, celebrou 40 (quarenta) anos de existência marcados pelo reconhecimento público e notório de sua excelência e compromisso com a educação básica pública, gratuita e de qualidade. Ao mesmo tempo em que comemoramos esta data simbólica, vivenciamos embates, enfrentamentos e retrocessos não apenas no âmbito da educação pública, mas também no que diz respeito ao nosso compromisso com a construção de uma sociedade justa, igualitária e democrática.

Foi neste sentido que a proposta de celebrar os 40 (quarenta) anos de nossa escola com um seminário regional adquiriu um latente senso político. O seminário nos proporcionou espaços para a socialização de práticas e teorias inovadoras nos mais diversos âmbitos da educação básica – metodologias do ensino; avaliação; educação inclusiva; alfabetização e letramento; educação para a diversidade, dentre outros –, que (re)afirmam o nosso papel como Colégio de Aplicação e atestam a importância dos CAp no cenário nacional.

Além disso, o evento reforçou a necessidade de aproximação entre a escola e a comunidade, não apenas a escolar, numa perspectiva formativa, de modo que conseguimos viabilizar momentos de efetiva troca de ideias, anseios, perspectivas e práticas exitosas com sujeitos inseridos nos mais diversos espaços educativos.

Entre os dias 25 e 28 de outubro, oferecemos 53 (cinquenta e três) Oficinas Pedagógicas para os estudantes de todos os anos e modalidades de ensino, que contaram com a participação de docentes, técnicos, membros da comunidade escolar, estudantes dos cursos de licenciatura da UFU e convidados externos. Concretizamos a formação de 17 (dezessete) Grupos de Trabalho e 09 (nove) Oficinas Pedagógicas para os inscritos no evento, que se tornaram momentos de formação acadêmica com apresentações de pesquisas e relatos de experiência, contabilizando um total de **91 trabalhos** apresentados.

I Seminário Regional de Educação Básica: Ensino – Pesquisa – Políticas Públicas

Tivemos cerca de **250 inscritos**, que participaram das palestras, mesas-redondas e apresentações culturais programadas, além das atividades acadêmicas citadas anteriormente, número que demonstra a importância da ESEBA no oferecimento de atividades de extensão universitária.

Por fim, gostaríamos de agradecer a todos aqueles que contribuíram para o desenvolvimento deste nosso primeiro seminário de educação básica. Chegamos ao fim deste trabalho com a certeza de que os caminhos para o futuro do país que queremos passam pelo investimento e pela qualidade do ensino na educação básica, que, por sua vez, dependem de nossa capacidade em construir uma sociedade verdadeiramente democrática, em que todos estejam inseridos na garantia dos direitos fundamentais.

Os Organizadores.

I Seminário Regional de Educação Básica: Ensino – Pesquisa – Políticas Públicas

Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Reitor: Prof. Dr. Valder Steffen Júnior

Vice-Reitor: Prof. Dr. Orlando César Mantese

Escola de Educação Básica da UFU – CAp Eseba/UFU

Diretor: Prof. Dr. André Luiz Sabino

Coordenação Geral Prof. Dr. André Luis Bertelli Duarte (CAp Eseba/UFU) Prof. Ma. Clarice Carolina O. Camargo (CAp Eseba/UFU)	Comissão Científica Prof. Ma. Aline Carrijo de Oliveira (CAp Eseba/UFU) Prof. Dra. Ana Cláudia Cunha Salum (CAp Eseba/UFU) Prof. Dr. André Luis Bertelli Duarte (CAp Eseba/UFU) Prof. Ma. Beloní Cacique Braga (CAp Eseba/UFU) Prof. Esp. Carolina N. Dias Nascimento (CAp Eseba/UFU) Prof. Esp. Celine Cristina Silva Borges (CAp Eseba/UFU) Prof. Dr. Christian Alves Martins (CAp Eseba/UFU) Prof. Ma. Clarice Carolina Ortiz Camargo (CAp Eseba/UFU) Prof. Dra. Cláudia Goulart (CAp Eseba/UFU) Prof. Dra. Cláudia Silva Souza (CAp Eseba/UFU) Prof. Me. Daniel Santos Costa (CAp Eseba/UFU) Prof. Dra. Eliana Aparecida Carleto (CAp Eseba/UFU) Prof. Dra. Fátima Aparecida Greco (CAp Eseba/UFU) Prof. Ma. Flávia P. de S. Carcanholo (CAp Eseba/UFU) Prof. Dr. Getúlio Góis de Araújo (CAp Eseba/UFU) Prof. Ma. Giuliana Ribeiro Carvalho (CAp Eseba/UFU) Prof. Esp. Janine Cecília G. Peixoto (CAp Eseba/UFU) Prof. Dra. Joice Ribeiro Machado da Silva (CAp Eseba/UFU) Prof. Esp. Jonathan Augusto da Costa (CAp Eseba/UFU) Prof. Dra. Juliene Madureira Ferreira (CAp Eseba/UFU) Prof. Ma. Kellen Cristina C. A. Bernardelli (CAp Eseba/UFU) Prof. Me. Klênio Antônio Sousa (CAp Eseba/UFU) Prof. Ma. Lavine Rocha Cardoso Ferreira (CAp Eseba/UFU) Prof. Esp. Lea Aureliano de S. Machado (CAp Eseba/UFU) Prof. Dra. Leila Floresta (CAp Eseba/UFU) Prof. Ma. Letícia Borges de Oliveira (CAp Eseba/UFU) Prof. Ma. Liliane dos G. N. Araújo (CAp Eseba/UFU) Prof. Dra. Luciana Soares Muniz (CAp Eseba/UFU) Prof. Ma. Luciana Xavier de Castro (CAp Eseba/UFU) Prof. Dra. Lucianna Ribeiro de Lima (CAp Eseba/UFU) Prof. Ma. Mara Rúbia de Almeida Colli (CAp Eseba/UFU) Prof. Ma. Márcia M. de Oliveira Abreu (CAp Eseba/UFU) Prof. Dra. Maria Auxiliadora C. Grossi (CAp Eseba/UFU) Prof. Ma. Mariane Éllen da Silva (CAp ESEBA/UFU) Prof. Ma. Mariza Barbosa de Oliveira (CAp Eseba/UFU) Prof. Ma. Núbia Sílvia Guimarães Paiva (CAp Eseba/UFU) Prof. Ma. Pâmela Faria Oliveira (CAp Eseba/UFU) Prof. Ma. Paula Amaral Faria (CAp Eseba/UFU) Prof. Esp. Priscila Gervásio Teixeira (CAp Eseba/UFU) Prof. Dra. Priscila Moreira Corrêa Telles (CAp Eseba/UFU) Prof. Dra. Raquel Fernandes G. Machado (CAp Eseba/UFU) Prof. Ma. Roberta Paula Gomes da Silva (CAp Eseba/UFU) Prof. Esp. Rochele Karine M. Garibaldi (CAp Eseba/UFU) Prof. Me. Ronés Aureliano de Sousa (CAp Eseba/UFU) Prof. Ma. Vaneide Corrêa Dornelas (CAp Eseba/UFU) Prof. Ma. Vanessa de Souza F. Dangelo (CAp Eseba/UFU) Prof. Ma. Vanessa Fonseca Gonçalves (CAp Eseba/UFU) Prof. Dra. Vilma Aparecida Gomes (CAp Eseba/UFU) Prof. Dra. Zaida Barros (CAp Eseba/UFU)
Comissão Organizadora Prof. Dr. André Luis Bertelli Duarte (CAp Eseba/UFU) Prof. Dr. André Luiz Sabino (CAp Eseba/UFU) Prof. Ma. Clarice Carolina O. Camargo (CAp Eseba/UFU) Prof. Dra. Cláudia Silva Souza (CAp Eseba/UFU) Prof. Me. Daniel Santos Costa (CAp Eseba/UFU) Prof. Dra. Joice Ribeiro M. da Silva (CAp Eseba/UFU) Prof. Me. Leandro Rezende (CAp Eseba/UFU) Prof. Ma. Mara Rúbia de Almeida Colli (CAp Eseba/UFU) Prof. Ma. Mariane Éllen da Silva (CAp Eseba/UFU)	Comissão de Secretária, Comunicação e Divulgação Prof. Dr. André Luis Bertelli Duarte (CAp Eseba/UFU) Prof. Ma. Ariane de Souza Siqueira (CAp Eseba/UFU) Prof. Ma. Beloní Cacique Braga (CAp Eseba/UFU) Prof. Ma. Clarice Carolina O. Camargo (CAp Eseba/UFU) Prof. Dra. Ínia Franco de Novaes (CAp Eseba/UFU) Prof. Esp. Janine Cecília G. Peixoto (CAp Eseba/UFU) Prof. Ma. Kássia Gonçalves Arantes (CAp Eseba/UFU) Prof. Esp. Lea Aureliano de S. Machado (CAp Eseba/UFU) Prof. Ma. Letícia Borges de Oliveira (CAp Eseba/UFU) Prof. Ma. Mariane Éllen da Silva (CAp ESEBA/UFU) Prof. Ma. Roberta Paula Gomes da Silva (CAp Eseba/UFU) Prof. Ma. Vaneide Corrêa Dornelas (CAp Eseba/UFU) Prof. Patrícia Duarte Claudino Alarcon (CAp Eseba/UFU) Prof. Esp. Sumaia Barbosa Franco Marra (CAp Eseba/UFU) TAE Larissa Naves Lourenço Santos (CAp Eseba/UFU) Alba Valéria de Freitas Ramalho da Silva Minisa Nogueira Napolitano Simone Nunes Morais Dantas Daniella Salviana Faria Kaique Aparecido Gonçalves e Silva
Comissão Produção de Material e Cultura Prof. Dra. Cláudia Silva Souza (CAp Eseba/UFU) Prof. Me. Daniel Santos Costa (CAp Eseba/UFU) Prof. Me. Leandro Rezende (CAp Eseba/UFU) Prof. Ma. Mara Rúbia de Almeida Colli (CAp Eseba/UFU) Prof. Ma. Mariza Barbosa de Oliveira (CAp Eseba/UFU) Prof. Me. Tiago Soares Alves (CAp Eseba/UFU)	Comissão Finanças Prof. Dr. André Luis Bertelli Duarte (CAp Eseba/UFU) Prof. Dr. André Luiz Sabino (CAp Eseba/UFU) Prof. Ma. Clarice Carolina O. Camargo (CAp Eseba/UFU)
Comissão de Monitoria Prof. Dra. Ana Cláudia Cunha Salum (CAp Eseba/UFU) Prof. Dra. Cláudia Goulart (CAp Eseba/UFU) Prof. Me. Klênio Antônio Sousa (CAp Eseba/UFU) Prof. Me. Ronés Aureliano de Sousa (CAp Eseba/UFU) Prof. Ma. Vanessa Fonseca Gonçalves (CAp Eseba/UFU) Prof. Dra. Vilma Aparecida Gomes (CAp Eseba/UFU) TAE Izabel Rozetti Alba Valéria de Freitas Ramalho da Silva Minisa Nogueira Napolitano Simone Nunes Morais Dantas Bruno Pereira Rodrigues Paola Moreira Soares Maís Carolina Vieira Duarte	

Programação Geral

Exposição Fotográfica: Eseba 40 Anos - A história continua
Período para visitação: 25 a 28/10 **Local:** CAp Eseba/UFU

25/10

Cerimônia de abertura

19h Orquestra Popular do Cerrado (Dicult/UFU)

Conferência de abertura: Prof^a. Dr^a. Maria Valéria Barbosa (UNESP/Marília)

Local: Anfiteatro do Bloco 3Q, Campus Santa Mônica/UFU

26/10

8h às 11h30min Oficinas Pedagógicas (discentes do CAp Eseba/UFU)

14h às 18h Grupos de Trabalho e Oficinas Pedagógicas

19h Mesa-redonda: Políticas Públicas para a Educação Básica

Profa. Dra. Gislene Alves do Amaral (FAEFI/UFU)

Profa. Dra. Ínia Franco de Novaes (CAp Eseba/UFU)

Prof. Dr. Vandeí Pinto da Silva (UNESP/Marília)

Local: Anfiteatro do CAp Eseba/UFU

7

27/10

8h as 11h30min Oficinas Pedagógicas (discentes do CAp Eseba/UFU)

14h às 18h Grupos de Trabalho e Oficinas Pedagógicas

Local: CAp Eseba/UFU

28/10

08h30min Mesa-redonda: Ensino e pesquisa na Educação Básica

Profa. M^a. Claudia Gumerato (CAp Eseba/UFU)

Profa. Dra. Gercina Santana Novais (PPGED/UFU)

Profa. M^a. Maísa Gonçalves da Silva (CAp ESEBA/UFU)

11h30min Cerimônia de encerramento

Local: Anfiteatro do CAp Eseba/UFU

Sumário

Textos do GT 1: Educação, África e história e cultura afro-brasileira na educação básica.....	09
Textos do GT 2: Educação Inclusiva e diversidade: experiências, desafios e avanços no processo de escolarização.....	46
Textos do GT 4: O percurso formativo dos alunos do PROEJA na perspectiva da interdisciplinaridade e da formação integrada.....	55
Textos do GT 6: Alfabetização, infância e cotidiano escolar.....	68
Textos do GT 8: Educação Infantil: diálogos sobre e com crianças de 04 a 06 anos.	103
Textos do GT 9: Educação Estética, Cultural e Política.....	113
Textos do GT 10: Experiências com Filosofia para/com crianças.....	177
Textos do GT 13: O ensino de língua estrangeira na educação básica brasileira: desafios e possibilidades.....	187
Textos do GT 15: As Tecnologias de Informação e Comunicação e seus usos no ensino e na pesquisa na educação básica.....	219
Textos do GT 16: Propostas teórico-metodológicas para o ensino de Língua Portuguesa e suas literaturas na educação básica.....	258
Textos do GT 17: Jogos pedagógicos: estratégias para atividades interdisciplinares.....	272

GT 01

**Educação, África e história e cultura afro-brasileira
na educação básica**

AÇÕES EDUCATIVAS PROPOSITORAS PARA O ENSINO DA CULTURA AFRICANA

Beloní Cacique Braga

ESEBA/UFU

caciquebeloni@ufu.br

Resumo: A proposta deste texto é compartilhar as ações educativas realizadas pela pesquisadora com discentes e docentes representantes de diferentes instituições que têm em comum o interesse pela cultura africana. Trata-se de um relato de experiência cujas ações e vivências ocorreram entre 2015-2017 impulsionadas pela realização do projeto de Formação de Professores no país do Mali/ África e que vem se expandindo também como processo formativo entre os educadores brasileiros. O projeto se justifica pela constante necessidade de discussão da temática da cultura africana e para a ampliação dos conhecimentos sobre o tema. Diante da lei 10.639/03 que abarca o ensino da história e cultura afrobrasileira e africana percebemos a necessidade de estratégias e recursos para os professores realizarem o ensino e para que a população de forma geral compreenda a importância deste povo na formação da nação. Sendo assim, por ter vivenciado como professora voluntária um projeto de formação de professores em Bamako, Mali, por três edições, 2015/2017, e por organizar um acervo pessoal de fotos, tecidos, objetos e materiais sobre a cultura africana acredito ser oportuno socializar os conhecimentos construídos enquanto professora aprendiz nesse processo.

10

Introdução

O caminho, a experiência, a viagem

A necessidade de aproximação e conhecimento sobre a cultura africana é notória. Possibilitar aos alunos a compreensão da história de um povo que vem sendo silenciada há anos requer esforço, mesmo com a promulgação da lei 10.639/2003 que traz a obrigatoriedade do ensino da cultura africana e afro-brasileira os desafios são muitos. Nem sempre o simples fato de conhecer a lei nos traz a clareza do compromisso de que a escola é espaço formativo, e que no caso deste relato, a motivação se deu pela vivência e aproximação com a África, sua história e com a relação desta com a nossa cultura, com a nossa história.

As ações formativas ou educativas muitas vezes surgem das experiências individuais ou até mesmo daquelas que envolvem pessoas com as quais convivemos. E nesta trama entre conhecer para aprender surge a oportunidade da ação voluntária para o continente africano.

Algumas ações que compõem este relato, sendo a primeira ação educativa indispensável neste processo que se constituiu de forma pessoal, particular de educar-se a si mesmo, experienciar para partilhar. Diante do desafio de um projeto percebi a necessidade de desapegar-me de conceitos e possíveis pré-conceitos a respeito da cultura africana. Tornou-se necessário definir um caminho ou forma de entrada para entendimento/conhecimento deste continente, pois esta se daria em um país de aspectos culturais bem distintos nossa cultura. Destacam-se neste contexto a religião, as dificuldades socioeconômicas, os processos educativos e a organização da sociedade malinense.

O convite para participar do Projeto de Formação de Professores no país do Mali veio por meio da ONG Ministério Together, com sede em Belo Horizonte e que mantém diversos projetos de apoio e ajuda humanitária no Brasil e em outros países. Assim, o Projeto de Formação de Professores no Mali desenvolveu-se no triênio de 2015-2017 contando com três equipes de voluntários, sendo apenas a líder e eu, as pessoas que acompanharam as ações no período completo.

O desafio tornou-se em ampla aprendizagem sobre a cultura de um dos 54 países do continente africano, o Mali, sétimo maior país da África, cuja capital Bamako foi nosso ponto de apoio. Ele se localiza ao noroeste da África, na região subsaariana e, marcado pela religião muçulmana, tem costumes e características bem peculiares. Possui aproximadamente 13 milhões de habitantes que com mais de 40 dialetos e o francês como idioma oficial.

O Mali é um país rico por sua diversidade étnica e cultural. A coabitação se organiza muitas vezes num mesmo espaço geográfico, mas cada etnia maliana tem sua própria organização social, política, econômica e educativa. Cada uma dispõe de sua língua e de dialetos. Temos assim, bambaras, malingues, soninques, peúles, dogons, bozós, tuaregues, songhais, mouros, berberes, saracol[e, senufos, tucolores e ainda muitos outros grupos. (GASSE, 2009)

Considerando a dificuldade educacional, linguística e o analfabetismo, o projeto direcionou as ações para a formação de professores que tinham o francês como idioma de referência com disponibilidade de encontro conciliados com os

períodos de férias dos voluntários já que as equipes eram formadas por professores e pedagogos que atuam nas escolas públicas e particulares brasileiras com calendário similar, fator que favoreceu a realização das viagens em outubro/15, julho/16 e julho/17.

A permanência no país se reduzia a sete dias para o trabalho de visitação, imersão e formação dos professores. Nas três edições ouvimos relatos dos professores, realizamos oficinas e palestras a fim de contribuir com a melhoria da educação local que possui hoje, 70% de analfabetos. Havia muito a ser feito em tempos e espaços previamente organizados e , por isso, mantivemos ao longo deste tempo contato com alguns professores nos interstícios das viagens. Conhecer a necessidade local e saber o que levar para a partilha, para construir com os professores, além das dificuldades com o idioma que a equipe não dominava eram alguns dos desafios que tínhamos enquanto nos preparávamos para a formação com os professores.

O que trouxemos na bagagem

Ainda não tínhamos a dimensão entre o que levávamos para formação e o que de fato colh amos em cada novo encontro em solo desconhecido. No entanto, com o retorno das viagens trouxemos na bagagem objetos específicos da cultura local, materiais escolares, tecidos e vestimentas caraterísticas da cultura malinense. Tudo nos parecia inusitado. Diante da riqueza das experiências vividas no Mali e dos recursos trazidos optamos por compartilhar com todos aqueles que desejassem nos ouvir e ver. Iniciamos realizando exposições, palestras e a es que promovessem o conhecimento da cultura africana. Tais a es vieram de encontro com a necessidade de discutir propostas de aplicabilidade da lei 10.639/2003 na escola na qual atuo como docente. A lei prevê que as escolas brasileiras devem incluir no currículo o ensino sobre a cultura africana e afro-brasileira. Concomitante com o projeto voluntário realizamos estudos individuais para entender melhor as questões étnico-raciais, a história da África e da cultura afro-brasileira.

Neste processo investigativo encontramos pesquisas com abordagem das questões étnico-raciais como SILVA (2011), GOMES (2006, 2011, 2013) que demonstram a necessidade de discussão sobre as questões étnico raciais, a dificuldade para a implementa o da lei nas escolas diante do desconhecimento do

seu conteúdo histórico e de condições diversas para realização do trabalho. Há um grupo de pesquisadores, de pessoas envolvidos no Movimento Negro e movimentos sociais que lutam pela superação das desigualdades e do preconceito, que consideram a educação com um caminho para minimizar as desigualdades e traçar caminhos mais justos

Estes grupos partilham da concepção de que a escola é uma das instituições sociais, responsáveis pela construção de representações positivas dos afro-brasileiros e por uma educação que tenha o respeito à diversidade como parte de uma formação cidadã. (GOMES, 2011, p.41)

A escola é um ponto de partida. Então como tornar todas estas questões em ações viáveis? Como a escola pode contribuir nesta discussão? De que cultura africana estamos falando? Diante das leituras, estudos, reflexões, imersão na cultura do Mali e da vivência enquanto docente da educação básica, organizei as ações apresentadas neste texto que foram surgindo a partir dos diálogos com as pessoas, as imagens, os objetos e os espaços, no Brasil e no Mali. Compreender a cultura africana, de certa forma, nos ajuda a pensar as nossas raízes e nos aponta para a forma como nos constituímos como um povo fortemente influenciados pelos africanos e por sua cultura.

13

Antes mesmo de pensar em propor ações fui convidada a dialogar com os alunos dos 7ºs anos sobre o filme “O aluno – lição de vida”¹2, exibido pela profa de Geografia da ESEBA, Ínia Novaes, no projeto Sétima na sexta. Projeto que se propõe a exibir filmes que abordam também a cultura africana. Na roda de conversa na qual tentava responder o eu trouxe na minha bagagem após a viagem me dei conta da riqueza que trouxe dentro de mim após o convívio com este povo.

A primeira ação educativa realizada foi a exposição “África em tecidos e fotos” organizada no período de 12 a 29 de abril/2016, no espaço interno da ESEBA²- Escola de Educação Básica onde a pesquisadora atua como docente da Alfabetização Inicial com o intuito de expor a comunidade local as primeiras impressões e imagens trazidas do Mali. Para orientar esta exposição os docentes das turmas de 1ºs aos 3ºs anos receberam um material com indicações de “ações

¹ O filme se passa no Quênia e conta a história de um senhor de idade que desejava aprender a ler.

² A ESEBA-UFU é um Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Uberlândia que atende aproximadamente 900 alunos da Ed. Infantil ao 9º ano, além do Proeja.



educativas” para desenvolver com seus alunos, de forma a promover a compreensão de toda a exposição. O texto deste material sugeria possibilidades e estratégias de trabalho.

A exposição África em tecidos e fotos tem como objetivo compartilhar com a comunidade a experiência vivida pela docente em viagem realizada como propósito de oferecer Formação Continuada aos professores cristãos na cidade de Bamako. Neste processo de construção dos espaços e formas de socialização percebemos a riqueza em conhecer uma cultura tão diferente. Assim, apresentamos a exposição com o intuito de ampliar nossos olhares para o continente africano e suas possibilidades. (material educativo)

Durante o período da exposição dialogamos com as pessoas que curiosamente desejavam entender mais sobre o Mali, especificamente sobre as imagens fotográficas expostas. Também foi possível realizar com a turma de 3º ano, no qual atuava regente todas as ações propostas no Material Educativo. A exposição alcançou visibilidade na escola e na mídia local ganhando espaços de mais diálogos para além do local planejado.

Procurando ampliar a experiência e as discussões para a comunidade, para a cidade, para as demais escolas, realizamos uma segunda exposição “Bamako-África: olhar de professora aprendiz” realizada na Casa de Cultura Graça do Aché em Uberlândia, no período de 12 a 30 de setembro/ 2016, abrindo o espaço para receber escolas interessadas para a visita. Contamos com a parceria da DICULT-UFU – Diretoria de Cultura - UFU o Polo Arte na Escola para viabilizar a proposta. No evento de abertura foram convidados os alunos da ESEBA e a comunidade por meio da divulgação da mídia e no site da UFU. Nesta ocasião recebemos para a abertura diversas pessoas interessadas na temática e curiosas por entender sobre a África.

Recebemos três escolas públicas para visita e ação educativa específica durante a semana com o acompanhamento de profissionais do Polo Arte na Escola e da professora proponente da exposição. Foram organizados três espaços: no primeiro haviam fotografias, objetos e tecidos; no segundo estruturamos um espaço com a exibição de vídeos feitos pela pesquisadora/viajante pelo Mali e no terceiro tínhamos um espaço para que as crianças realizassem desenhos a respeito da exposição em papéis contínuos afixados no chão. Em todos estes espaços havia a mediação e a conversa a respeito da cultura africana e sobre quais eram as impressões dos visitantes.

A divulgação das exposições e as entrevistas realizadas pela mídia local despertaram nos educadores o desejo de conhecer um pouco mais sobre a África e assim foram surgindo oportunidades de palestras e encontros. Realizamos encontros com graduandos do curso de Pedagogia da UFU para discutir sobre a temática de forma a tecer conversas sobre a cultura, os costumes, o currículo, além de responder às diversas curiosidades sobre este instigante continente.

As conversas se estenderam para duas escolas estaduais. Realizamos palestra para os alunos dos 7^{os} anos da EE Alice Paes e no encontro de formação continuada de professores da EE Padre Mario Florestan. Em ambos os espaços o início abordávamos sobre as viagens e o voluntariado e depois para a motivação dos grupos, sendo que na formação de professores ampliamos a discussão para desafiar os docentes para agregar em suas aulas discussões sobre as questões de acordo com as faixas etárias que trabalhavam.

No diálogo com os professores percebemos a necessidade de ter recursos didáticos e materiais para favorecer o ensino. Organizamos a proposta da Oficina Troca Trança, em 20/02/2017, com o objetivo de compartilhar com os participantes sobre a beleza e o cabelo na cultura malinense e as possibilidades de diálogos estabelecidos na formação de professores em Bamako. A oficina foi oferecida aos educadores da comunidade e tivemos a participação de seis professoras da educação básica da rede pública. Abordamos as questões sobre a cultura com o enfoque no cabelo africano a partir da vivência com as mulheres e meninas no Mali. Cada participante recebeu uma boneca de pano negra com o desafio de trançar seus cabelos e depois utilizar os enfeites e miçangas trazidos de Bamako. Vivência rica de sentimentos e aproximações com a abordagem da importância do cabelo pelo olhar da cultura africana e da cultura afro-brasileira.

Até este tempo as ações que se constituíram em expositivas e dialógicas com docentes, o que nos fez pensar sobre a necessidade de agir de forma direta com grupos de crianças, de forma pontual, para percebermos se as propostas educativas ganhariam força nos espaços de educação formal. Pensar a educação brasileira nos remetia ao contexto africano e a constatação de carências no sentido da organização do trabalho pedagógico, na formação de professores, de materiais didáticos e de incentivo a leitura. Por outro lado, percebemos a riqueza da cultura e da história de vida dos professores e das crianças malinenses.

Refletindo sobre estas questões surgiu a ideia de agregar um novo elemento para dialogar com a cultura africana. Produzimos a escrita de um livro infantil por considerar a importância da literatura na formação das crianças, conforme ressalta Maria (2011)

Assim, quanto maior for a imersão da criança em situações de linguagem maior for o número de palavras dirigidas a ela em seus primeiros anos de vida, quanto maior for o número de histórias lidas para ela, maior será sua facilidade de aprender a língua oral e, posteriormente, para dominar a língua escrita. (MARIA.2011, p.76)

Entendemos que a aprendizagem construída em um contexto rico desde a infância possibilitará saberes experienciais que constituirão como elementos da vida das crianças. Inspirados nesta proposição escrevemos uma história que de forma simples, que relata o caminho percorrido por uma criança africana moradora em uma aldeia até chegar a sua escola. Acompanhada pela mãe e pelo irmão, ainda bebê, a pequena Alimatá⁴ questiona sobre alguns costumes do seu povo e sobre o modo de vida na aldeia. A mãe conversa com ela ao longo do caminho. Costumes do povo africano são registrados no livro, que se apresenta com uma ilustração de linhas simples e com fundo/paisagem representado por tecidos africanos. O livro foi estruturado com pistas a respeito da cultura e durante sua leitura, geralmente, surgem novas perguntas propositivas de mais diálogo e novos saberes. Ao disponibilizarmos a leitura abrimos caminhos para encurtar as distâncias e promover aprendizagens significativas. Com o livro “A pequena Alimatá”³ agregamos mais possibilidades que favoreciam a educação das nossas crianças.

Por considerar a educação um caminho viável para a mudança de concepções sobre os modos de ver o mundo e sobre a formação de uma geração mais respeitosa com o outro, mais flexível às inovações e às diferenças definimos a realização de ações pontuais com crianças de diferentes escolas e projetos.

Desde muito cedo, podemos aprender e conhecer diferentes realidades e compreender que a experiência social do mundo é muito maior do que a nossa experiência local, e que esse mesmo mundo é constituído e formado por civilizações, histórias, grupos sociais e etnias ou raças diversas. É também bem cedo em sua formação que as crianças podem ser reeducadas a lidar com os preconceitos

³ O livro infantil “A pequena Alimatá” foi escrito e publicado de forma independente para ser distribuído em algumas escolas de Bamako e atualmente vem sendo comercializado no Brasil pela própria autora.

aprendidos no ambiente familiar e nas relações sociais mais amplas.
(BRASIL,2014. pág.14)

Seguindo esta concepção de educação realizamos uma proposta com atividades interligadas para uma turma de 1º ano do Colégio Batista, instituição particular de Uberlândia, que iniciava um projeto sobre a África. Realizamos a contação da história “A pequena Alimatá”, o diálogo sobre o Mali e a confecção das bonecas de tecidos e nós: as abayomis. Estas bonecas, segundo registros informais, representam o cuidado das mães africanas nos navios negreiros que ao ter suas crianças cansadas e agitadas pela viagem, rasgavam a barra de seus vestidos e com retalhos construía bonecas amarradas com nós, servindo de acalento e brinquedo para os pequenos.

A realização deste encontro com este grupo de crianças se mostrou rico em diálogo e a participação se deu de forma proveitosa servindo para considerarmos que estas ações de forma conjunta seriam viáveis para novas turmas e escolas. O movimento da confecção das abayomis se tornou assim um marco ao final das palestras já realizadas e em momentos organizados na ESEBA juntamente com os demais docentes da instituição e com os pais dos alunos em encontros aos sábados.

17

Como fonte inesgotável de desejos e saberes a temática sobre a África encontrou acolhida em outros estados após a comercialização do livro “A pequena Alimatá”. Na cidade de Francisco Morato a professora da educação infantil Lidiane Loiola realizou em suas aulas de arte a contação da história e propôs um desenho com composição de imagem utilizando a personagem. Em Niterói, a professora Patrícia Regina também realizou a contação da história, mas para alunos do 8º ano de uma instituição particular que se encantaram com os tecidos africanos e propuseram a criação de estamparia africana em papel.

Enquanto isso, no segmento da Educação Infantil da ESEBA, espaço de vivência das múltiplas linguagens artísticas e culturais chamado de “Espaço Cultural”, o professor Johnatan Alves introduziu o tema utilizando os tecidos africanos para a vivência do brincar e para descobrir a origem dos panos/tecidos. Desencadeou assim uma riqueza de ações internas relacionadas ao tecido, as cores, aos desenhos, ao brincar, a música e a cor da pele que constarão em relato de experiência do professor a ser divulgado pelo mesmo.

Ao mapear as ações realizadas neste triênio, 2015-2017, torna-se perceptível que foram muitos os parceiros desta jornada e que os desdobramentos são diversos não sendo possível neste tempo delinear a abrangência do projeto. O nosso desejo é de que sejam ações contagiantes de muitas outras e que o retorno ao Mali se dê de forma mais estruturada e sistêmica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por transitar no espaço da ESEBA cotidianamente tivemos a possibilidade de desenvolver as ações mencionadas em outros espaços agregando a contação de história e os registros das crianças sobre as suas impressões diante desde contexto africano.

O relato se compõe de muitos outros sentidos que o texto não comporta. A curiosidade de todos aqueles que ouvem falar sobre a África que conheci se desdobra em novos questionamentos e ações que não terminam com estas linhas, porque enquanto registramos estas, já existem novas ações em andamento não divulgadas por não terem sido finalizadas.

Imagino que assim se dão todas as coisas que se relacionam a este rico continente e esta cultura inesgotável, desconhecida por alguns que de forma preconceituosa ou estereotipada, acreditam que o povo africano é pobre e não tem muito a oferecer. De fato, se encontram empobrecidos após processo exploratório e de escravidão que historicamente sofreram. Mesmo diante de tudo isso possuem uma riqueza inesgotável de vida criativa e de luta.

Acreditamos que mais aprendemos que ensinamos aos professores africanos, por isso, tornou-se importante compartilhar o vivido. As ações educativas realizadas após as viagens se constituíram de forma a abranger desde a formação docente, a contemplação artística e a vivência cultural, como a produção de material didático e a promoção de discussões sobre o ensino da cultura africana. São ações iniciais que se direcionam para contribuir também com a aplicabilidade de lei 10639/2003, mas que seguem para além disso.

Findamos o texto com o desafio de não finalizarmos as ações. E que continuemos as proposições para construirmos novos saberes e significados sobre o que discorreremos até aqui, conscientes de que assim seguimos na compreensão da nossa própria cultura.

“Eu não nasci na África, mas ela nasceu em mim.”

Referências bibliográficas

BRAGA, Beloní Cacique. **A pequena Alimatá**. Uberlândia: Hebrum Editora. 2017.16p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. -- Brasília: MEC/SECADI, UFSCar, 2014. 144 p.; il.

_____, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura AfroBrasileira e Africana**. Parecer CNE/CP3/2004, 10 de março de 2004.

_____, **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Ministério da Educação. Ministério da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial/DF, 2009.

FERNANDES, Direly. **O que você sabe sobre a África: uma viagem pela história do continente e dos afro-brasileiros**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

GASSES, Stéphanie. **Inclusão versus exclusão escolar. As estratégias de luta contra o analfabetismo no Mali**. Disponível em < <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24065>> acesso em 08 out 2017.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo-emancipatório**. p.39-59.IN: Relações étnico-raciais e educação no Brasil.

FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexandra Borges. Orgs. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

LIMA, Heloisa Pires. **Histórias da Preta**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2005.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global.2006

MARIA, Luiza de. **Eduquemos para a leitura e as crianças aprenderão a ler “sozinhas”**. IN: ZACCUR, Edwiges. Alfabetização e letramento – o que muda quando muda o nome? Rio de Janeiro: Rovelte, 2011. págs 69-90.

DIÁLOGOS COM A CULTURA AFRICANA ATRAVÉS DAS MÚLTIPLAS LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Johnatan Augusto da Costa Alves

Universidade Federal de Uberlândia/ CAp ESEBA

johnatan.alves@ufu.br

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo apresentar um relato de experiência de algumas práticas e vivências pedagógicas realizadas com crianças de 4 e 5 anos de idade, na educação infantil da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (ESEBA/UFU) relacionadas ao diálogo com a cultura africana, através das múltiplas linguagens. Em uma perspectiva “Vygostyana” sabe-se que o desenvolvimento do indivíduo está intimamente ligado ao ambiente sociocultural mediado pelo outro/a através do movimento dialógico da linguagem, uma vez que tal experiência possibilita a oportunidade de ambos os sujeitos envolvidos nesse processo de aprender-ensinar, significar e ressignificar a cultura, pois de acordo com Freire (1996) ambos “não se reduzem à condição de objeto um do outro”, mas dialogam entre si. A cultura africana é elemento constitutivo da brasileira em diversos aspectos, tais como: culinária, artes, música, dança, vocabulário, etc, não reconhecer sua importância é negar a nossa história como nação. Toda criança tem o direito de conhecer sobre sua identidade e raízes históricas, sendo assim, faz-se extremamente necessário oferecer a elas situações estimulantes, ricas e convidativas ao diálogo a respeito da sua constituição enquanto povo. Além disso os Referenciais Nacionais Curriculares para a Educação infantil, afirmam que através das múltiplas linguagens as crianças estabelecem relações com os diferentes objetos de conhecimento. Nesse sentido, algumas ações e propostas foram pensadas e realizadas junto às crianças da educação infantil, visando garantir direitos de aprendizagem e vivências artístico-culturais em diálogo com a cultura africana.

21

INTRODUÇÃO

O ato de educar é um fenômeno de grande complexidade pelas diversas especificidades, próprias da condição humana que reverberam em todo processo de ensino-aprendizagem dos sujeitos envolvidos: professor/a e aluno/a. O educador é o profissional responsável por contribuir, de maneira sistematizada e competente, com o pleno desenvolvimento do indivíduo, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996); tarefa essa, demasiado desafiadora, uma vez que esse processo não está atrelado apenas às questões cognitivas e objetivas de aprendizagem, mas àquelas de ordens subjetivas e pessoais do ser.

A educação é um direito social garantido pela Carta Magna de nosso país, a Constituição Federal. Toda criança tem o direito de ter acesso à educação pública e de qualidade, portanto, desde a primeira infância faz-se necessário viabilizar ao “pequeninos/as” o acesso aos bens e manifestações culturais que constituem a identidade e história do país. O Brasil é extremamente privilegiado por sua rica diversidade étnico-racial. A construção identitária da nação se deu através dos povos indígenas, com a contribuição de diversas culturas advindas de outros continentes, em especial da África.

É sabido que a cultura africana e afro-brasileira viveu um grande período de negação e silenciamento em todos os segmentos da sociedade, inclusive na escola. As disciplinas das grades curriculares de cada ano de ensino, em sua maioria, sempre privilegiaram a cultura europeia, ocupando lugar de destaque no processo de constituição da nação. Entretanto, essa realidade excludente começou a ser modificada com a promulgação da lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003 que passou a trazer a obrigatoriedade de toda Rede de ensino incluir no currículo oficial a temática “História e cultura afro-brasileira”. É sempre bom lembrar que essa lei não foi fruto da bondade e generosidade política de homens e mulheres que, na época, exerciam seus mandatos, mas das lutas, denúncias e reivindicações do Movimento Negro ao longo da história.

De acordo com a Secretaria de Educação continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI, 2014)

No Brasil, a partir da promulgação da lei nº 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, foi estabelecido um marco legal, político e pedagógico de reconhecimento e valorização das influências africanas na formação da sociedade brasileira e do protagonismo da população afro-brasileira na formação social, política e econômica do país. (BRASIL, MEC, 2014)

Diante do surgimento dessa lei, todos os/as professores/as e instituições de ensino se viram obrigados/as a trabalhar tal conteúdo ao longo do ano letivo em todas as disciplinas, visando aumentar as possibilidades de garantir, de fato, o direito ao desenvolvimento pleno do/a indivíduo/a, trazido pela LDB/1996, uma vez que a história e cultura afro-brasileira e africana, faz parte da vida e identidade de toda e qualquer pessoa nascida no Brasil. Negar a sua importância, o seu lugar de

destaque na constituição do povo brasileiro é também negar a singularidade de nossa história como nação.

A lei 10.639/2003 foi, de fato, uma grande conquista não apenas para o Movimento Negro, mas para toda a sociedade, uma vez que todos/as têm o direito de conhecer suas raízes histórico-culturais. Entretanto, esta lei também representa um desafio constante aos docentes e instituições de ensino ao redor do país no sentido de sistematizar e construir junto aos alunos/as o complexo conhecimento acerca da cultura africana e sua influência no Brasil. Sabemos que há muito o que aprender a respeito desse tema, pois ele foi emudecido ao longo de décadas nos cursos de formação inicial docente. Nossos professores e professoras possuem um déficit considerável em sua trajetória formativa diante da omissão desse assunto nas graduações e o que se pode perceber é um sentimento de certo pavor e insegurança que ronda esses profissionais no que diz respeito ao domínio do conteúdo e estratégias didático-pedagógicas eficazes para uma abordagem relevante e significativa em sala de aula.

Considerar as necessidades formativas e refletir sobre elas é de fundamental importância, contudo elas não podem se constituir como barreiras ou desculpas para que as escolas deixem de trabalhar o conteúdo. A lei foi promulgada e desde o ano de 2003 a necessidade ou obrigatoriedade de se trabalhar a História e Cultura Afrobrasileira está posta. Os professores/as precisam necessariamente se adequarem, pesquisando, se formando, predispondo-se ao diálogo permanente com a cultura africana e suas influências na brasileira. Freire (1996, p. 32) ressalta a importância do/a professor/a se perceber como um pesquisador autônomo pois “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. Em nota de rodapé o autor continua ponderando:

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador. (FREIRE, 1996)

A reflexão que nos é proposta diante da urgência e relevância de abordarmos conteúdo em questão é: quando nos sentiremos, definitivamente prontos/as, preparados/as, como docentes que somos, para começarmos a construir

projetos de ensino, que envolvam essa temática, junto aos nossos alunos/as da educação básica? Até quando continuaremos silenciando a riqueza desse debate que tanto colabora para que tenhamos clareza de nossa identidade como povo e para que possamos desenvolver uma consciência humana imbuída de valores éticos e morais capazes de nos fazer construir relações de convivência pacíficas e harmoniosas em meio a tão grande diversidade? É inegável a realidade de carências formativas dos cursos de graduação voltados às licenciaturas, mas é igualmente inegável a necessidade de todos/as os/as docentes e instituições escolares, tanto da rede pública quanto da rede privada de ensino, materializarem a lei acima citada. Existe muito o que aprender a respeito da África e do processo de recriação cultural contextualizado com a realidade de cada país que recebeu imigrantes africanos ao longo de suas histórias e por esse motivo é muito provável que jamais nos sentiremos totalmente capacitados/as, dotados/as de pleno domínio acadêmico; todavia é preciso dar o “pontapé” inicial nas discussões e reflexões sobre essa temática nos espaços escolares em todos os níveis de ensino.

Embora a Educação Infantil não esteja incluída na obrigatoriedade do texto dalei 10.639, as Diretrizes Curriculares Nacionais incluem o tema da diversidade na construção da proposta pedagógica para este nível de ensino. Desse modo, o Plano Nacional de Implementação da Lei 10.639/2003 afirma que

o papel da educação infantil é significativo para o desenvolvimento humano, a formação da personalidade, a construção da inteligência e a aprendizagem. Os espaços coletivos educacionais, nos primeiros anos de vida, são espaços privilegiados para promover a eliminação de qualquer forma de preconceito, racismo e discriminação, fazendo com que as crianças, desde muito pequenas, compreendam e se envolvam conscientemente em ações que conheçam, reconheçam e valorizem a importância dos diferentes grupos etnicorraciais para a história e a cultura brasileiras. (BRASIL. MEC, 2003)

É necessário que todos/as os/as docentes que atuam nesse nível de ensino, percebam a importância de introduzir o ensino da história e cultura africana visando a garantia de direito do acesso ao conhecimento pelas crianças. Com o propósito de atender a essa demanda, o projeto “Diálogos com a cultura africana através das múltiplas linguagens na educação infantil” começou a ser elaborado na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia – ESEBA/UFU.

A IDEALIZAÇÃO DO PROJETO

A Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (ESEBA/UFU) é um Colégio de Aplicação que tem como uma de suas atribuições o desenvolvimento de práticas inovadoras, visando contribuir com a educação básica, e a recepção de alunos/as dos cursos de graduação, com o propósito de estabelecer diálogos profícuos entre as diferentes áreas do conhecimento no sentido de enriquecer a formação desses graduandos/as, bem como o trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças na escola.

A experiência a ser relatada aqui, acontece com as crianças de 4 e 5 anos de idade da educação infantil, matriculadas na ESEBA/UFU. Para este nível de ensino a escola oferece o “Espaço cultural”, uma sala ambiente destinada a vivências lúdicas através das múltiplas linguagens.

Cada criança é um sujeito diferente do outro, com especificidades de ordem cognitiva, emocional, econômico-social, cultural, psíquica, com visões e leituras de mundo bastante singulares e por esse motivo cada uma delas possui estratégias pessoais, mesmo que inconscientes, de apropriação dos saberes e conhecimentos historicamente acumulados. Howard Gardner (1993, apud Edwards, 2005, p. 7) descreve

Sete diferentes disposições de espírito, definidas como modos de perceber o mundo e demonstrar capacidade intelectual. Cada criança possui um estilo de aprendizagem individual, singular, o que a torna inclinada para algumas dessas disposições mais do que para outras. Por exemplo, elas podem ter evidente habilidade entre as inteligências visual/espacial, verbal/lingüística, corporal/cinestésica, lógica/matemática, musical/rítmica e interpessoal/intrapessoal. Não obstante, embora possuam estilos de aprendizagem singulares, poucas crianças apreciam a aprendizagem que só utiliza uma de suas inteligências. Em vez disso, elas gostam de atividades e experiências que as mesclam.

Nessa perspectiva, o trabalho do/a professor/a da educação infantil torna-se extremamente desafiador diante de demandas tão complexas e necessárias ao desenvolvimento das crianças. Faz-se necessário que esse/a profissional desenvolva um olhar sensível para este momento tão caro do desenvolvimento humano que é a primeira infância, oportunizando e democratizando esse processo de ensino/aprendizagem através de estratégias didático-pedagógicas que contemplem as diferentes linguagens. Nesse sentido o Espaço Cultural da ESEBA/UFU se constitui como um lugar privilegiado de desenvolvimento e acesso aos bens culturais na educação infantil.

É importante lembrar que esse projeto nasceu como um “braço” de outointitulado como “Diálogos entre a pedagogia, artes visuais e teatro sobre a múltiplas linguagens na educação infantil da ESEBA”, que já estava em curso no ano de 2016 pela Professora Me. Paula Faria, entretanto no segundo semestre do ano de 2017 com os relatos de experiência trazidos pela Professora Me. e Coordenadora Pedagógica do 1º Ciclo, Beloní Cacique, a respeito do curso de formação de professores/as que desenvolveu em uma viagem ao continente africano, surgiu a ideia de juntos iniciarmos um projeto que possibilitasse às crianças construir conhecimentos significativos acerca da cultura africana e de suas influências no Brasil. Além disso, a contribuição e presença contínua em sala de aula de um aluno negro africano, bolsista do curso de Ciências Sociais, Adilson Lopes e de uma segunda aluna, também negra e bolsista do curso de Música, trouxe ainda mais sentido e significado ao trabalho. A princípio os objetivos delineados foram: apresentar alguns elementos artístico-culturais do continente, tais como os tecidos artesanais destacando as cores, estampas e seu processo de produção; oportunizar releituras e criação de novas estampas; levar os/as alunos/as a conhecerem algumas brincadeiras africanas tendo os tecidos como suporte; explorar movimentos corporais através das músicas africanas utilizando ainda os tecidos; explorar recursos cartográficos com o propósito de situar o continente no globo; apresentar a música africana trabalhando suas características e sonoridades e promovendo releituras musicais; conduzir as crianças à reflexão acerca da riqueza da diversidade cultural do país e de nossa origem através da miscigenação dos povos...

ALGUMAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

O projeto teve como ponto de partida o trabalho com os tecidos africanos trazidos diretamente da África pela Professora Beloní. Construímos uma grande cabana com diversas estampas e cores; antes de levar os alunos/as para a sala, propusemos a eles/as uma viagem (imaginária) para outro país e continente sem mencionar sua identificação e que, portanto, eles/as mesmos/as deveriam descobrir, quando chegássemos na sala, que lugar era aquele. As crianças se mostraram muito empolgadas com a “viagem” e ao chegar na sala se encantaram com o ambiente. Alguns vídeos do coral infantil africano Watoto, foram apresentados com o propósito de oferecer um arcabouço maior de pistas que os/as ajudasse a

desvendar a identidade daquele lugar, todavia as hipóteses levantadas pelos alunos/as foram as mais diversas: Estados Unidos, Japão, Tribos indígenas, Goiânia, Brasília... Ao perceber que os elementos presentes na sala de aula não foram suficientes para ajudá-las a descobrirem onde estavam, disse então: “Existe uma pessoa aqui, que nasceu nesse continente.” Foi então que as crianças de pronto disseram: “É o Professor Adilson!” Como em encontros anteriores o bolsista já havia se apresentado, logo em seguida afirmaram: “Esse lugar é a África!” A partir daí, iniciamos nossos diálogos e reflexões sobre a cultura africana destacando, nesse primeiro momento, os tecidos expostos na sala.

A medida que as crianças observavam os tecidos, iam chamando a atenção para detalhes que ainda não tínhamos percebido como, desenhos menores e misturas de cores nas estampas. A Professora Beloní, em um dos encontros, relatou que muitos dos tecidos africanos são confeccionados de maneira artesanal e vários/as artesãos/ãs realizam suas produções se valendo de carimbos rústicos de madeira esculpidos por eles/as mesmos. Desse modo propusemos às crianças que também experimentassem criar os seus próprios tecidos, se valendo de pincéis e alguns carimbos que os bolsistas, Adilson e Monalisa, junto da estagiária curricular, Jordana, confeccionaram, tendo como inspiração aqueles que elas haviam observado nas aulas anteriores. Essa atividade aconteceu baseada na decepção expressa pelos/as alunos/as ao perceberem que os tecidos africanos haviam sido retirados do Espaço Cultural, desse modo os/as incentivamos a produzirem a decoração com os tecidos para a sala de aula. É importante dizer que as atividades com os tecidos tiveram como fonte de inspiração o belíssimo trabalho desenvolvido pela Professora da Rede Municipal de São Paulo, Lidiane Loiola que mantém um canal no youtube intitulado “Vivências da infância” em que divulga um pouco do trabalho que tem realizado.

Nos encontros seguintes, tendo ainda os panos como suporte, desenvolvemos uma brincadeira de roda africana de Guiné-Bissau, país de origem do bolsista, Adilson Lopes. Uma criança era escolhida para vir ao centro da roda e ter seus olhos vendados enquanto as outras, ficavam assentadas em círculo e se escondiam cada uma debaixo de um tecido. A sua missão era descobrir quem estava escondido/a debaixo de um tecido escolhido por ela. Nessa atividade foi interessante observar o diálogo que elas iam estabelecendo com a brincadeira,

trazendo as suas percepções e interferências, revelando assim suas capacidades de recriar a cultura. Segundo Vygotsky (1991 apud Corsino, 2006, p. 64),

O aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento e põe em movimento vários processos que, de outra forma, não aconteceriam. Para o autor, o desenvolvimento do indivíduo está diretamente ligado à sua relação com o ambiente sociocultural e o papel social do outro é de fundamental importância, uma vez que o indivíduo aprende e se desenvolve a partir do convívio com os outros de sua espécie.

De acordo com o autor é através da mediação do outro que o indivíduo se desenvolve, tendo suas capacidades e habilidades potencializadas para aprender, significando e ressignificando o mundo que o cerca.

Outro ponto que trabalhamos foi a localização geográfica da África e a diferenciação entre os conceitos de país e continente. Para esta atividade nos valemos dos recursos do globo terrestre e do mapa projetado através do data show. Apesar do momento de desenvolvimento cognitivo em que a maioria das crianças se encontram, elas se mostraram extremamente interessadas, especialmente pelo globo, e puderam ter um pouco de sua noção ampliada a respeito do conhecimento cartográfico.

Enquanto as atividades iam sendo desenvolvidas, também surgiram questões relacionadas ao fenótipo africano. Algo que nos chamou muito a atenção foi o fato de nenhuma criança negra se reconhecer como tal. Ao serem indagadas sobre a cor de sua pele diziam que não sabiam qual era e poucas delas se identificavam com os rostos africanos mostrados em vídeos e também através da presença diária do bolsista, Adilson. Os/as alunos/as, de um modo geral, se sentiram muito espantados/as quando afirmamos em um de nossos encontros que todos/as nós, como brasileiros/as, temos um pouco da África dentro de nós através do processo histórico de imigração intercontinental e da miscigenação dos povos. Nas aulas seguintes, uma determinada criança disse que sua colega era preta. Ao ouvir isso, uma terceira criança negra, corrigiu o colega dizendo: “Ela não é preta, mas negra. Que nem eu e o professor Adilson!” Essa fala foi extremamente significativa e relevante para nós, pois é sabido que ainda vivemos em uma sociedade racista e preconceituosa, portanto é compreensível que crianças negras tenham dificuldades em assumir sua identidade.

A escola tem um importante papel na luta contra o preconceito e discriminação, tão enraizados em nossa sociedade. Como docentes que somos, faz-se necessário desenvolvermos estratégias de ensino-aprendizagem que auxiliem os/as alunos/as a construir relações pacíficas e respeitadas uns com os outros, em meio à vasta diversidade que nos cerca. Este é um dos motivos que revela a necessidade pungente de incluirmos o ensino da história e cultura africana em nossos currículos e planejamentos de aula, por mais desafiador que seja para nós diante do fato de termos uma formação inicial repleta de fragilidades nessa área.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O relato de experiência do projeto em questão não é conclusivo em observações, avaliações e resultados, pois trata-se de um trabalho em fase inicial e amadurecimento acerca de um tema denso em complexidade, mas sobretudo tão caro a todos/as nós, como brasileiros. Temos uma dívida eterna com a África e tudo o que diz respeito a ela.

Como já mencionado, a lei 10.639/2003 foi, de fato, um importante marco educacional, mas também histórico-cultural e sócio político para toda a sociedade brasileira, conquistado através do importante papel de lutas e denúncias desempenhado pelo Movimento Negro no Brasil. Temos ainda um longo caminho de aprendizados e constantes batalhas políticas a ser trilhado, pois a grande maioria dos docentes que atuam nos diferentes níveis de ensino possui lacunas, a respeito do tema, em seu processo formativo. Faz-se necessário que os cursos de formação de professores/as revejam seus currículos de modo a contemplar a preparação eficaz de profissionais capazes de conduzir com competência e segurança o processo de ensino-aprendizagem da história e cultura africana e suas influências no Brasil.

Apesar das fragilidades formativas que o corpo docente brasileiro possui acerca dessa área do conhecimento, ela não pode continuar sendo silenciada, até porque existe uma lei federal que traz a obrigatoriedade de sua inclusão nos currículos de todas as instituições escolares. Sendo assim, cabe também a cada professor e professora a tomada de uma postura consciente, profissional, ética e porque não dizer humanitária, de pesquisas autônomas e de abertura ao aprendizado, diante de tão importante demanda de trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnicorraciais e para o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana**/ Ministério da Educação e do Desporto. – Brasília: 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. -- Brasília: MEC/SECADI, UFSCar, 2014.

CORSINO, Patrícia. As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>>.

Acesso em 02/04/2017

EDWARDS, C. Ensinando as crianças através de centenas de linguagens. **Revista Pátio - Educação Infantil** – Ano III Nº 8 Jul/Out 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Ed. Especial. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

WEFFORT, Madalena Freire. **Observação, registro, reflexão**. Série Seminários. 3ª ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 2003. Disponível em <http://www.oocities.org/br/brucewaynes/09_observacaoregistroreflexao.pdf> Acesso em: 10/04/2016.

CONTRIBUIÇÕES DA GEOGRAFIA ESCOLAR PARA A ABORDAGEM DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Lidiane Aparecida Alves

Prefeitura Municipal de Uberlândia (PMU)

Email: lidianeaa@yahoo.com.br

Resumo: Para romper com visões estereotipadas sobre a África, os africanos, e os afrodescendentes, além do desconhecimento de uma grande parte da população brasileira sobre sua ancestralidade, bem como para contribuir com o rompimento da perpetuação das desigualdades e preconceitos que historicamente atingiu a população indígena e afrodescendente brasileira, os avanços legais são imprescindíveis. Neste sentido, ressalta-se a contribuição das Políticas de Ações Afirmativas para as Populações Negras, onde se insere a lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que incluiu no currículo oficial da Rede de Ensino o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra' e a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e a lei nº 11.645, de 10 março de 2008, que acrescenta à História e Cultura Afro-Brasileira a Indígena. Entretanto, não bastam os instrumentos legais, é preciso que as leis peguem e, sobretudo que sejam bem aplicadas. Assim,

são vários os desafios para se trabalhar a temática “História e Cultura AfroBrasileira e Indígena”, dentre os quais destaca-se a falta de formação e/ou orientação teórica sobre o assunto por parte de muitos professores, não somente de História, mas também de outras disciplinas, como a Geografia, que não é mencionada na legislação, mas que igualmente tem um grande papel para o entendimento e a mudança da sociedade. No nível da educação básica, nomeadamente no ensino fundamental II, ressalta-se a pertinência de que os conteúdos inerentes à “História e Cultura AfroBrasileira e Indígena” sejam trabalhados pelas diferentes áreas do conhecimento, abordando a cultura (as danças, as músicas, os ritmos, festas e as cores alegres e vibrantes com que os africanos se vestem e se pintam etc) em suas várias perspectivas, considerando suas variações, as influências e transformações que sofreram. Além disso, também devem ser abordados temas pouco explorados como as religiões africanas, assim como deve-se avançar para além dos aspectos culturais e considerar questões como a participação dos negros na pesquisa, ciência e tecnologia. Diante do exposto, e considerando a vivência em sala de aula do ensino fundamental II, o presente relato aborda as dificuldades para a implementação das leis 10.639/2003 e 11.645/2004, sobretudo considerando a necessidade do desenvolvimento de trabalhos, pelo menos, interdisciplinares. Ressalta-se que no âmbito da disciplina Geografia, sobretudo considerando os conteúdos trabalhados nos sétimos anos, nomeadamente no que concerne a formação da população busca-se tratar da “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Neste sentido, ressalta-se a busca pelo conhecimento das origens, isto é, da ancestralidade africana, tanto nos aspectos genéticos como culturais, além disso, aborda-se a forma de desenvolvimento excludente, que explica as atuais desigualdades étnicas e socioeconômicas presente tanto na África como no Brasil.

Introdução

A questão das relações étnico-raciais, no contexto brasileiro, emergiu e persiste, sobretudo, desde século XVIII, reproduzindo, de maneira institucionalizada ou não, ao longo de três séculos processos de exclusão material e simbólica. Isto é, ainda persiste a influência dos fatos passados na conjuntura da atual sociedade brasileira.

Recentemente, no século XXI, ocorreu o reconhecimento formal da existência de tal questão, assim como a proposição de instrumentos/iniciativas para a sua superação e, conseqüentemente para a promoção da equidade entre todos os sujeitos, independente de suas características étnico-raciais, físicas, de gênero ou sociais. Afinal, a luta pela igualdade étnico-racial está intrinsecamente relacionada com as lutas contra as opressões de gênero e sociais.

Desta forma, o reconhecimento da existência dos processos de discriminação, que desencadeiam uma série de perversidades como a reprodução e acentuação das desigualdades socioeconômicas e de gênero, assim como a proposição de instrumentos para a promoção de igualdades foi um avanço inegável.

Entretanto, para que as mudanças sejam materializadas, além dos instrumentos institucionais, que fornecem o embasamento formal é preciso que estes sejam difundidos e colocados em prática, a partir da criação de condições para conhecimento dos fatos históricos, reflexão crítica acerca das consequências das condições historicamente reproduzidas, bem como propiciar o resgate/a criação e/ou a mudança de hábitos e valores, que devem ser repassados às próximas gerações.

Neste sentido, ressalta-se a potencialidade da escola e do processo de ensino-aprendizagem, especialmente das disciplinas História e Geografia, que têm como objetivo principal o estudo das sociedades considerando determinados tempo e espaço. Apesar da preponderância de tais saberes no estudo da história e da cultura das Áfricas, dos afro-brasileiros e dos indígenas, é sabido que o processo educativo pautado nas relações étnico-raciais e na superação estrutural do preconceito e racismo transborda a fronteira disciplinar, requerendo um trabalho com maior articulação, de modo que os projetos didáticos, ao serem realizados envolvendo vários professores e conteúdos curriculares, propiciam o alcance não somente dos objetivos didáticos, mas também objetivos sociais.

Portanto, muito além do que simplesmente cumprir as leis nº 10.639/03 e 11.645/2008, o foco das propostas pedagógicas deve ser o rompimento de paradigmas na perspectiva das relações econômicas e sociais, de uma sociedade que manteve a escravidão por um longo período e, por isso ainda apesar da ideologia de uma “democracia racial” são visíveis ações preconceituosas e discriminadoras. Afinal,

O padrão brasileiro de relação social, ainda hoje dominante, foi construído por uma sociedade escravista, ou seja, para manter o ‘negro’ sob a sujeição do ‘branco’. Enquanto esse padrão de relação social não for abolido, a distância econômica, social e política entre o ‘negro’ e o ‘branco’ será grande, embora tal coisa não seja reconhecida de modo aberto, honesto e explícito. (FERNANDES, PEREIRA E NOGUEIRA, 2006, p. 172).

Diante da riqueza natural, cultural e pluralidade das sociedades africana e brasileira, há uma gama encaminhamentos possíveis para abordar a “História da África” assim como os seus intercruzamentos com “Cultura Afro-Brasileira”, de modo que é necessária a realização de um “recorte” do assunto a ser trabalhado, com vistas a assegurar melhor apreensão e resultados em torno da temática escolhida.

De tal modo, considerando a realidade dos alunos, a possibilidade de abordagem interdisciplinar, bem como a necessidade de fortalecimento de valores e sentimentos como a autoestima, selecionou-se como recorte a diversidade cultural brasileira, fruto da miscigenação étnico-cultural de povos oriundos de diversas partes do mundo, que apropriaram e ressignificaram manifestações culturais que hoje são parte de nossa identidade sociocultural.

Isso posto, o presente artigo tem como objetivo relatar o desenvolvimento de um projeto que contempla a questão da “História e Cultura Afro-Brasileira” no âmbito do ensino fundamental, com vistas a construção de uma visão crítica. Além disso, destaca as dificuldades para a implementação da lei 10.639/2003.

Para tanto, a metodologia utilizada consistiu em uma revisão de literatura associada a pesquisas documentais, tendo em consideração a vivência em sala de aula e no desenvolvimento do projeto sobre a diversidade cultural brasileira, ao longo do ano de 2017, considerando os conteúdos curriculares do ensino de Geografia, no âmbito do ensino fundamental II.

A abordagem da história e cultura afro-brasileira e africana no ensino fundamental como encaminhamento para a transformação socioespacial

Inicialmente cabe ressaltar a pertinência do conhecimento da história para compreensão do passado e, sobretudo do presente, que nas palavras de Santos (2006) apresenta-se “ao mesmo tempo concluído e inconcluso, num processo sempre renovado” pelo sujeito atuante na produção da nova história para o futuro que se projeta. Ainda com base no autor citado, cabe destacar a influência dos aspectos do passado no presente e das ações presentes no futuro.

O presente não é um resultado, uma decorrência do passado, do mesmo modo que o futuro não pode ser uma decorrência do presente, mesmo se este é uma "eterna novidade", no dizer de S. Borelli (1992, p. 80)134. O passado comparece como uma das condições para a realização do evento, mas o dado dinâmico na

produção da nova história é o próprio presente, isto é, a conjunção seletiva de forças existentes em um dado momento. Na realidade, se o Homem é Projeto, como diz Sartre, é o futuro que comanda as ações do presente. (SANTOS, 2006, p.224).

Neste sentido, é grande a pertinência de se conhecer a nossa história para se fortalecer, lutar e mudar a realidade, afinal, como afirma Hobsbawm (1917, p. 186) “não há povo sem história ou que possa ser compreendida sem ela”. Ou ainda de acordo com Saviani (2008, p.151).

[...] é pela história que nós nos formamos como homens; que é por ela que nós nos conhecemos e ascendemos à plena consciência do que somos; que pelo estudo do que fomos no passado descobrimos, ao mesmo tempo, o que somos no presente e o que podemos vir a ser no futuro, o conhecimento histórico emerge como uma necessidade vital de todo ser humano. Tendo em vista que a realidade humana de cada indivíduo se constrói na relação com os outros e se desenvolve no tempo, a memória se configura como uma faculdade específica e essencialmente humana e atinge sua máxima expressão quando se manifesta como memória histórica.

Em um país multi-étnico e multi-cultural como o Brasil, a compreensão da pluralidade que constitui a cultura brasileira requer o conhecimento de várias culturas, dentre as quais destaca-se a cultura africana, que com o passar dos anos se miscigenou com as culturas indígenas e europeias, para a formação da cultura brasileira.

Assim, ao resgatar a descendência do povo brasileiro, especialmente considerando os afrodescendentes, ou seja, o povo que é descendente, que provém por geração, do povo africano. Busca-se nutrir um sentimento de orgulho e empoderamento, na perspectiva do reconhecimento e valorização das riquezas naturais, culturais, beleza e força dos povos da África, que foram submetidos à condição de escravos, mesmo que fossem originalmente guerreiros(as)⁴, reis e rainhas.

Além disso, busca-se romper com o Anibal Quijano (2009) chamou de colonialidade do saber. De tal modo, a abordagem da história, da construção do mundo e do saber ocorre sob uma perspectiva, que não seja a eurocêntrica e

⁴Desde o Egito antigo, passando pela Núbia, Nigéria, Congo, Ghana, Guiné Bissau, África do Sul e Benin. Existiram guerreiras como as “Amazonas do Daomé”, também conhecidas como as guerreiras Mino, um dos poucos exércitos de mulheres, documentado da história moderna.



etnocêntrica, que não reconhece, mas inferioriza os modos de vida que são diversos aos europeus; enfatiza-se que o continente africano não se restringe às famílias famintas e miseráveis, epidemias, guerras e os safáris, mas consiste em um continente rico no âmbito histórico-político-social e cultural; que os povos africanos trazidos como escravos pertenciam à várias etnias, nações, línguas e culturas⁵; que condição atual da nossa sociedade, em muito é reflexos do que ocorreu há tempos e o que pode ser no futuro, igualmente depende do que das ações de agora.

Tal processo é lento, bem como abarca vários desafios dentre os quais destaca-se a falta de formação e/ou orientação teórica sobre o assunto por parte de muitos professores de várias disciplinas, como a História e a Geografia, que não é mencionada na legislação, mas que por serem disciplinas intrinsecamente relacionadas, conformeÉlisée Reclus havia escrito, há um século, geografia é a história no espaço e a história é a geografia no tempo, (SANTOS, 2006), tais saberes, têm igualmente um grande papel para o entendimento do passado, das circunstâncias atuais e para a mudança da sociedade.

Além da história geral da qual somos parte, individualmente, também temos uma história, a nossa história, cuja compreensão é fundamental para a construção da nossa identidade, dos nossos valores e dos nossos objetivos. A busca pelo autoconhecimento, considerando tanto o conhecimento da história individual como da história do lugar onde vive, permite a compreensão das raízes históricas da realidade socio-cultural e, portanto a conscientização que possibilita atuar para mudar as situações de opressão.

Entretanto, em virtude da existência de muitas lacunas, o conhecimento destas histórias, do povo e individual, requer a valorização da oralidade, sobretudo dos mais velhos. A valorização da oralidade, por meio da arte de guardar e ensinar as crenças, lendas, canções, costumes, informações (griots) e dos mais velhos (cota), por si só faz parte da tradição africana, enquanto na cultura ocidental que os jovens são valorizados demasiadamente.

5 Segundo Reginaldo Prandi (2000, p. 53): “A origem dos africanos trazidos para o Brasil dependia também, e especialmente, de acordos e tratados realizados entre Portugal, Brasil e potências europeias, sobretudo a Inglaterra”. Além disso, considerando o destino no Brasil, de acordo com Prandi (2000) a atividades econômicas predominantes em cada momento determinavam o destino dos africanos, de modo que até o século XVIII, para atender a economia canavieira, o principal destino era o Nordeste, especialmente Pernambuco e Bahia, posteriormente com a mineração o tráfico foi direcionado a região Sudeste, sobretudo Minas Gerais.

A tradição da oralidade está presente na literatura africana, o autor Mia Couto, por exemplo, explora estes recursos e por meio de seus textos literários apresenta as angústias e as identidades dos vários povos africanos.

Especialmente, considerando o contexto atual em que o processo de globalização implica no enfraquecimento de valores e relações entre as pessoas e destas com o ambiente. O processo de conscientização sobre a ideia de cidadania, de cooperação e de cuidado com o espaço torna-se fundamental para fortalecer as relações pessoais, de pertencimento, para mudar a forma de consumo e relação com o lugar etc.

Portanto, partindo dos fundamentos de Paulo Freire e de Vygotsky, no sentido da potencialidade do processo ensino-aprendizagem para a transformação individual e social e, que este processo ocorre dialogicamente a partir da interação entre os sujeitos. No nível da educação básica, nomeadamente no ensino fundamental II, sobretudo considerando os conteúdos trabalhados nos sétimos anos, nomeadamente no que concerne a formação da população é que se tem trabalhado mais enfaticamente a questão da história da cultura afro-brasileira, buscando pelo conhecimento das origens, isto é, da ancestralidade africana, bem como valorizando a diversidade cultural do Brasil.

Cabe aqui ressaltar que apesar do papel da Geografia, no estudo da formação da população brasileira, as atividades inerentes a abordagem da diversidade cultural envolvem outras disciplinas, assim como estimulamos alunos a discutir questões inerentes às temáticas como a mestiçagem, o preconceito e a construção da identidade sociocultural.

Dentre tais atividades destacam-se: as seções de filmes acompanhadas de rodas de conversa sobre as questões étnico-raciais e valores (como respeito, solidariedade); estudo de textos sobre a cultura brasileira e africana, a exemplo do valor da história oral e do conhecimento dos mais velhos; a recriação da arte afro-brasileira, a construção de artesanato da cultura africana (Abayomi, bonecas de nó⁶ e máscaras) e afro-brasileira; entre outros, para exposição na escola.

A finalização das atividades, como forma de ampliar seu alcance, não poderia ser de outra forma, senão em evento cultural aberto à comunidade, onde além da

⁶ As bonecas de nó são símbolo de resistência, sendo que o termo Abayomi, significa 'Encontro precioso' em Iorubá, uma das maiores etnias do continente africano. Informação disponível em: < <http://www.afreaka.com.br/notas/bonecas-abayomi-simbolo-de-resistencia-tradicao-e-poder-feminino/>>.

apresentação dos trabalhos desenvolvidos pelos estudantes como os artesanatos, música, da dança, da poesia, rodas de capoeira etc. ocorre a realização da eleição do “Rei e da Rainha da Beleza Brasileira” da escola X, uma Escola Municipal de Uberlândia.

Considerações finais

A escolha do recorte acerca da diversidade cultural brasileira tem como fundamento a necessidade de maior conhecimento e valorização da riqueza cultural do Brasil. Além disso, a partir das apresentações culturais, objetiva que os alunos reconheçam suas potencialidades e habilidades, assim como valorizem as culturas africana e brasileira/local.

Quanto aos resgates das histórias coletiva e individual, o intuito é além do fortalecimento do sentimento de pertencimento ao bairro, ao local onde a vida acontece, é sua valorização e busca por melhorias, especialmente em relação ao cuidado com a limpeza e preservação dos espaços privados e públicos.

Portanto, ressalta-se a potencialidade do conhecimento das raízes, dos antepassados tem para a transformação social e para o empoderamento a partir do reconhecimento e valorização, enquanto personagem/autor de histórias coletiva e individual, que estão em permanente construção e, portanto ainda têm um final em aberto.

Referências

BRASIL. **Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira', e dá outras providências. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 10 dez. 2003. P. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SECAD, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SECAD, 2009.

CASTRO, T. de. **África: geohistória, geopolítica e relações internacionais**. Rio de Janeiro, Freitas Bastos, 1979.

CHAGAS, W. F. História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica da Paraíba. **Educ. Real**. vol.42 no.1 Porto Alegre Jan./Mar. 2017. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/2175-623661125>>. Acesso em 29 set. 2017.

FERNANDES, F. A **integração do negro na sociedade de classes**. 3ª ed. São Paulo: Ática (Ensaio 34). 1978.

FERNANDES, F.; PEREIRA, J. B. B.; NOGUEIRA, O. A questão racial brasileira vista por três professores. **Revista USP**, São Paulo, n. 68, p. 168-179, dez./fev. 2005-2006.

HOBBSAWM, E.. Todo o povo tem história. In: _____. **Sobre história: ensaios**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. p. 185-192.

LIMA, A. B. História da África em sala de aula: diversidade e tradição oral. In: ROSSATO, L.; SILVA, C. B. da; SILVA, M. da (Org.). **Experiência de Ensino de História no Estágio Supervisionado**. Florianópolis: Ed. da Udesc, 2011. p. 289-307.

MACHADO, C. E. D.; LORAS, A. B. **Gênios da humanidade: ciência, tecnologia e inovação africana e afrodescendente**, EDUEL, Londrina, PR, 2017.

SANSONE, L. Da África ao Afro: uso e abuso da África entre os intelectuais e na cultura popular brasileira durante o século XX. **Afro-Ásia**, 27, p.249-250. Salvador, Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO), 2002.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção** - 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006

SAVIANI, D. História da história da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário. **EccoS Revista Científica**, vol. 10, núm. p. 147-167. Esp, julho, 2008.

DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSTRUINDO A IDENTIDADE E ROMPENDO O PRECONCEITO ATRAVÉS DA LUDICIDADE

Jozaene Maximiano Figueira Alves Faria⁷

Rede Municipal de Uberlândia/MG

josy2209@yahoo.com.br

Fernanda Pereira da Silva Andrade⁸

Rede Municipal de Uberlândia/MG

fpsandrade2907@hotmail.com

Resumo: Na Educação Infantil é fundamental incorporarmos ao cotidiano escolar atividades práticas que levam a diversidade cultural. É um trabalho contínuo e sistemático, que requer um olhar especial do educador no sentido de acompanhar os alunos em suas necessidades e capacidades, explorando as situações que surgem no contexto escolar de forma positiva. Trabalhar a diversidade por meio do jogo de faz-de-conta utilizando bonecos com diferentes características e a inversão de papéis sociais; (profissões, membros da família), abordando as diversidades culturais bem como suas particularidades, através do processo de conhecer, descobrir, interagir, crescer e apropriar-se de novos repertórios de forma prazerosa, rica e envolvente, com o objetivo de combater bullying, oportunizando vivências significativas, integrando as áreas do conhecimento, e realizar um trabalho sistemático de conscientização e combate ao preconceito. O presente relato de experiência tem como objetivo apresentar práticas pedagógicas que envolvem a construção de uma imagem positiva de si e dos outros, através de alguns projetos desenvolvidos na EMEI Zacarias Pereira da Silva, com crianças de 0 a 3 anos de idade, tendo como metodologia: contação de histórias, pintura de telas, exploração de estampas de tecidos, jogos, brincadeiras, danças e contos de origem africana e afro-brasileira.

42

Início da trajetória...

Considerando a educação infantil como etapa primordial do desenvolvimento da criança, acreditamos que é nesse período que podemos contribuir para a formação de seres humanos mais éticos e capazes de conviver harmonicamente em sociedade.

⁷Especialista em Psicopedagogia Escolar, professora da Educação Infantil na rede Municipal de Ensino de Uberlândia

⁸Especialista em Tecnologia Digital aplicada à Educação; Especialista em Psicopedagogia e as Relações Psicoafetivas ; Graduação em Pedagogia; Especialista em Educação: Supervisora Escolar na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia.

o papel da educação infantil é significativo para o desenvolvimento humano, para a formação da personalidade e aprendizagem. Nos primeiros anos de vida, os espaços coletivos educacionais que a criança pequena frequenta são privilegiados para promover a eliminação de toda e qualquer forma de preconceito, discriminação e racismo. As crianças deverão ser estimuladas desde muito pequenas a se envolverem em atividades que conheçam, reconheçam e valorizem a importância dos diferentes grupos étnico-raciais na construção da história e da cultura brasileiras (BRASIL, 2009, p. 49).

Mesmo assim, em nosso cotidiano escolar, observamos algumas atitudes das crianças tais como: não querer brincar ou sentar-se ao lado determinados colegas, com isso acreditamos na importância criar de possibilidades de ensino-aprendizagem de conteúdos étnico-raciais, de maneira lúdica.

As leis 10.639/2003 e 11.645/2008 tornam obrigatório, na educação básica, o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana; e Indígena, respectivamente, alterando a LDB 9394/1996. Com isso buscamos meios para a implementação desses conteúdos na educação infantil, valorizando, a identidade e a cultura das famílias dos alunos e profissionais da escola promovendo momentos de reflexão, diálogo contribuindo para a formação integral de todos os envolvidos.

“A pluralidade cultural, isto é, a diversidade de etnias, crenças, costumes, valores etc. que caracterizam a população brasileira marca, também, as instituições de educação infantil. O trabalho com a diversidade e o convívio com a diferença possibilitam a ampliação de horizontes tanto para o professor quanto para a criança. Isto porque permite a conscientização de que a realidade de cada um é apenas parte de um universo maior que oferece múltiplas escolhas. Assumir um trabalho de acolhimento às diferentes expressões e manifestações das crianças e suas famílias significa valorizar e respeitar a diversidade, não implicando a adesão incondicional aos valores do outro.” (BRASIL, 1998, p.77)

Diante do exposto, no ano de 2014, a EMEI Zacarias Pereira da Silva incluiu em seu Projeto Político Pedagógico o projeto “Diversidade na Educação Infantil”. Tendo como objetivos gerais:

- Reconhecer e valorizar as manifestações culturais dos descendentes africanos e dos indígenas;
- Construir uma imagem positiva de si mesmo e dos outros independentemente da etnia;
- Observar a diversidade nos diferentes tipos de animais, pessoas, cores e frutas de maneira lúdica;
- Estimular a convivência em grupo, respeitando a si e aos outros.

A partir desse projeto cada professor define seus objetivos específicos e metodologias para se trabalhar os conteúdos étnico-raciais com seus alunos.

Um breve relato de experiência

No ano de 2014, fui professora Regente II, ministrando os conteúdos de literatura e arte nas turmas de 0 a 3 anos intitulamos nosso projeto de “Somos diferentes?!”. Tendo como objetivos específicos:

- valorizar o ser humano, através da reflexão quanto às semelhanças e diferenças étnicas, sociais e relações familiares;
- perceberse e perceber o outro como diferente;
- conscientizar a criança de que suas heranças, desde o cabelo até a cor da sua pele são oriundas de seus familiares.

Nossas ações foram norteadas por algumas obras literárias: “Menina bonita do laço de fita”, de Ana Maria Machado; “A bonequinha preta”, de Alaíde Lisboa de Oliveira; “Que cor é a minha cor”, de Martha Rodrigues; “Minha família é colorida”, de Georgina Martins; “O livro da família”, de Todd Parr.

A partir da contação de história desses livros, realizamos algumas atividades com alunos, dentre elas: construção de um painel coletivo e pintura sobre tela.

Levamos algumas imagens de revistas e conversamos sobre as diferenças entre as pessoas. Depois, contamos a história: “Menina bonita do laço de fita” utilizando bonecos dos personagens principais. Posteriormente construímos um painel coletivo com as imagens selecionadas pelas próprias crianças.



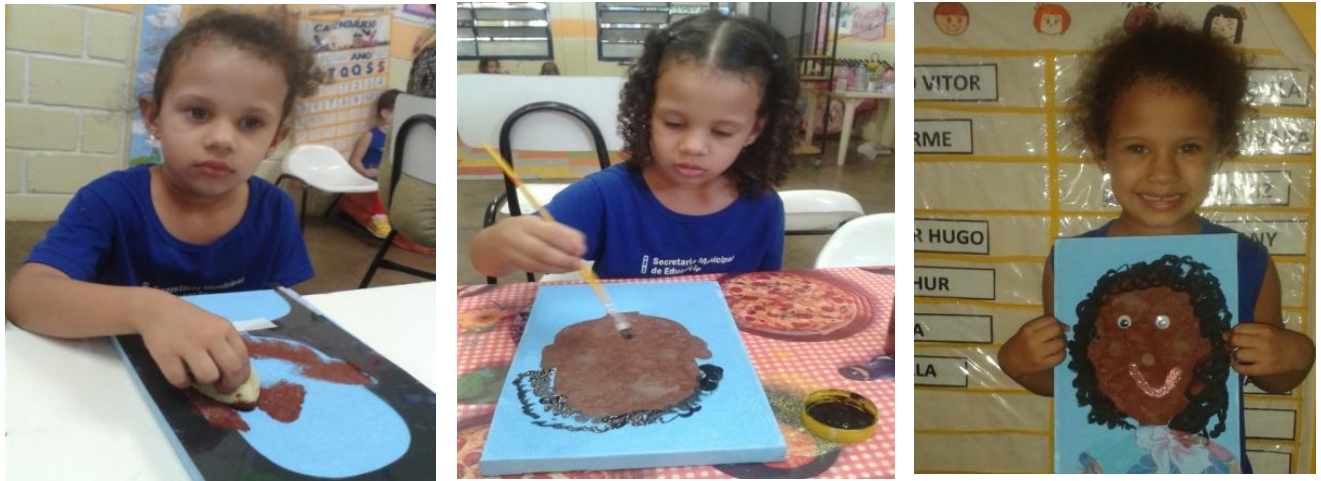


As turmas de 3 e 4 anos realizaram a pintura sobre tela inspirada em dois livros: “A bonequinha preta”, de Alaíde Lisboa de Oliveira e “Que cor é a minha cor”, de Martha Rodrigues. A partir do primeiro livro, fizemos uma janela no fundo da tela, uma cena da obra. A técnica utilizada foi xilogravura, que é um recurso de gravura em relevo, feita em madeira. Essa técnica foi adaptada para a educação infantil, usando isopor como um recurso artístico e didático que reconstrói o processo da xilogravura. Desenhamos a janela sobre o isopor e as crianças passaram a tinta guache com rolinho. Posteriormente, cada aluno pintou a bonequinha preta com molde vazado, tinta e esponja. Para finalizar, com auxílio, as crianças colocaram os olhos, o cabelinho de lã e o vestido de tecido; também desenharam o nariz e a boca da bonequinha com cola colorida.



46

Com base no segundo livro, o fundo da tela foi pintado com esponja e tinta guache. Cada criança escolheu a cor da tinta com a qual mais se parecia com sua pele. Em seguida, foi feito o rosto com molde vazado. A professora colou os olhos com cola quente, posteriormente cada criança pintou o nariz e a boca utilizando o dedo indicador. Os alunos escolheram a cor do cabelo e pintaram de acordo com suas características (liso, encaracolado, curto, comprido) utilizando pincel. Colocaram a roupa em cada telinha utilizando tecido. Para finalizar, fizeram a tentativa de escrita do nome para identificar sua telinha.



Como professora Regente I, em 2016, ano que o Brasil sediou as Olimpíadas, trabalhamos a heterogeneidade que permeia esse evento esportivo através do projeto “A diversidade nas Olimpíadas”, envolvendo os eixos do conhecimento: Identidade, Natureza e Sociedade, Culturas, Artes Visuais. Os objetivos específicos foram:

- Conhecer as brincadeiras preferidas das crianças e de seus pais;
- Relacionar as brincadeiras com as principais modalidades esportivas das Olimpíadas;
- Valorizar a diversidade étnico-racial que permeia esse evento esportivo, com ênfase na cultura africana.

Para conhecer um pouco mais da africana fizemos um passeio à Casa da Cultura Graça do Aché para apreciar a exposição “Bamako/África”. Durante essa aula-passeio, assistimos vídeos com a rotina de algumas escolas da cidade de Bamako e um relato de experiência da professora mestre Beloní Cacique Braga, que esteve em uma missão humanitária nessa cidade trabalhando com a formação de professores. Nós achamos muito interessante e uma das coisas que mais chamaram a atenção foram os tecidos coloridos.



Para tornar esse momento ainda mais enriquecedor trouxemos algumas imagens de estampas de tecidos de origem africana para as crianças apreciarem, cada um escolheu a estampa que gostaria de pintar sua tela. Em parceria com a professora Regente II, realizamos a pintura em papel e posteriormente passamos para a tela.



Algumas considerações...

Acreditamos que a caminhada é longa e estamos começando. Mas com a certeza de que contribuimos um pouquinho para que nossas crianças se tornem pessoas conscientes, responsáveis e que saibam conviver e respeitar a diversidade, em seu sentido mais amplo. Buscando sempre valorizar a cultura de cada aluno e da comunidade escolar.

Referências bibliográficas

BRASIL, MEC – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.

_____. *Lei 10.639/2003*, de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, DF, julho de 2004.

_____. *Lei 11.645/08 de 10 de Março de 2008*. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

_____. Ministério da Educação. *Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, DF: MEC/SECAD; SEPPIR, jun. 2009b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão*. -Brasília : MEC/SECADI, UFSCar, 2014.

MACHADO, Ana Maria: *Menina bonita do laço de fita*. 7^o edição. São Paulo. Ártica, 2005.

MARTINS, Georgina. *Minha família é colorida*. São Paulo: Edições S.M. 2005.

OLIVEIRA, Alaíde Lisboa de. *A Bonequinha Preta*. 23ed. Rio de Janeiro: Editora Lê, 1998.

RODRIGUES, Martha. *Que cor é a minha cor?* Belo Horizonte: Mazza Edições, 2006

PARR, Todd. *O livro da Família*. São Paulo, Editora Panda, 2004.

GT 02

Educação Inclusiva e diversidade: experiências, desafios e avanços no processo de escolarização

Fernanda Pereira Da Silva Andrade⁹

EMEI Zacarias Pereira da Silva/SME/PMU

fpsandrade2907@hotmail.com

Jozaene Maximiano Figueira Alves Faria¹⁰

EMEI Zacarias Pereira da Silva/SME/PMU

josyped@gmail.com

Resumo: Ampliar a reflexão sobre as possibilidades da formação continuada dos profissionais da educação infantil, levando em conta as exigências da legislação, das novas concepções da infância e da relação dialógica com a realidade, assegurando um espaço de interlocução para a análise e reflexão da própria prática e dos processos de ensino aprendizagem na perspectiva da Inclusão. O presente relato de experiência tem o objetivo de apresentar práticas de formação “in loco” de profissionais que atuam na EMEI Zacarias Pereira da Silva, que atende crianças de 0 a 3 anos. Oportunizando espaços de avaliação e discussão entre as demais atividades desenvolvidas nas instituições, para que a formação aconteça como um processo contínuo e integrado ao cotidiano, configurada não somente como necessidade, mas como direito e premissa para a oferta de uma Educação Infantil de qualidade.

52

Um pouco de história e marcos legais

Este relato de experiência se refere ao trabalho realizado na rede municipal de ensino de Uberlândia, especificamente na Escola Municipal de Educação Infantil Zacarias Pereira da Silva. Assim, na rede municipal de Ensino, sob diferentes nomenclaturas e gestões públicas, a formação continuada tem sido ofertada aos profissionais de Educação Infantil com formatos diversos: palestras, seminários, e, mais recentemente, por meio da proposta intitulada, Formar Em Rede, em parceria com o Instituto Avisalá¹¹, que vigorou pelo período de 2008 a 2012.

9 Especialista em Tecnologia Digital aplicada à Educação; Especialista em Psicopedagogia e as Relações Psicoafetivas; Graduação em Pedagogia; Especialista em Educação: Supervisora Escolar na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia.

10 Especialista em Psicopedagogia Escolar, professora da Educação Infantil na rede Municipal de Ensino de Uberlândia.

11 O INSTITUTO AVISALÁ é uma organização não-governamental (ONG), sem fins lucrativos, com finalidade pública. Desde 1986, vem contribuindo para qualificar a prática pedagógica das redes públicas de Educação Infantil. A partir de 2002 passou atuar também no Ensino Fundamental (séries



A formação, neste período, foi destinada aos Diretores, Vice-diretores e pedagogos no CEMEPE – Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais - Julieta Diniz e estes profissionais seriam os multiplicadores e formadores em suas respectivas unidades de ensino, seguindo um cronograma de trabalho e atividades previamente elaborados pela Assessoria Pedagógica e validado pelo setor mencionado acima.

A partir da Lei 11.444, que institui a Rede pelo Direito de Ensinar e Aprender, em 2013, as formações passaram a acontecer na sede do CEMEPE que prevê formações na sede do CEMEPE, nos polos e nas unidades escolares e em outros espaços formativos da cidade, e com a proposta de que as questões e temáticas de formação emergem nas intituladas “Rodas de Conversa” o ambiente escolar e em outros espaços de escuta. Desde então, a formação se dá em Rede, com a participação efetiva dos núcleos do CEMEPE, dos equipamentos sociais e da comunidade escolar.

Nas unidades escolares, cabe à gestão: diretor/a, vice-diretor/a, supervisor/a, orientador/a educacional e inspetor/a escolar, a responsabilidade de articular e planejar a formação nesse espaço ou no Polo onde a escola esteja situada, em parceria com os/as profissionais das unidades escolares circunvizinhas e equipe do CEMEPE. Pensando neste modelo de formação continuada, o presente trabalho surgiu com o objetivo de incentivar práticas de formação descentralizadas, a serem realizadas no interior das Escolas Municipais de Educação Infantil pertencentes à Rede Municipal de Ensino de Uberlândia, responsáveis pelo atendimento das crianças entre 0 a 5 anos, e popularmente conhecidas como EMEIs.

A partir da Lei 11.967, de 29 de Setembro de 2014 que dispõe sobre o Plano de Carreiras dos Servidores do Quadro da Educação da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia em seu anexo IV Descrições das Atribuições das Especialidades nos Cargos: Pedagogo – Especialidades: Supervisor Escolar e Orientador Escolar fica normatizado que a estes profissionais cabe a função, entre outras:

iniciais) nas áreas de leitura, escrita e matemática. São exemplos dessa contribuição os diferentes programas de formação continuada que atingiram até o presente momento por volta de 200 municípios de diferentes estados brasileiros.

Vários membros da equipe técnica do Avisa Lá colaboraram intensamente com a elaboração dos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil do MEC (1998), com os programas de formação e currículo da Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo. O Instituto Avisa Lá participa ativamente de programas do MEC tais como Indique para Educação Infantil e Ensino Fundamental em parceria com a ONG Ação Educativa, Diretrizes em ação em parceria com o UNICEF.

Desenvolver a formação continuada in loco, promovendo e coordenando reuniões pedagógicas e grupos de estudo para reflexão e aprofundamento de temas relativos à prática pedagógica, visando à elaboração de propostas de intervenção para a qualidade do ensino; (Diário Oficial do Município de Uberlândia, MG, Ano XXVI, n. 4493, 29 set. 2014. p. 155-207.).

Em 24 de novembro de 2015 é publicada a lei 12.316, na qual consta o cargo de Educador Infantil com jornada de 25 (vinte e cinco) hora semanais, sendo que 01 (uma) hora deverá ser dedicada a estudos e formação continuada, a serem realizados na própria escola onde o servidor se encontra lotado.

A EMEI Zacarias Pereira da Silva, desde 2014, elabora e executa o seu Plano de Formação seguindo os marcos legais e as orientações prescritas pela Assessoria Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia e o presente relato de experiência corrobora a importância deste espaço de formação.

Caminhos percorridos

A formação in loco centrada no ambiente das escolas é uma prática defendida por Nóvoa (1995). Para o autor(1995, p. 27), “as situações que os professores são obrigados a enfrentar apresentam características únicas, exigindo, portanto, respostas únicas”. As práticas de formação instituídas nos espaços educativos devem tomar como referência as dimensões individuais e coletivas da profissão docente, num movimento que compreenda o compartilhamento de experiências entre pares e a autonomia de cada professor acerca “da responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional” (1995, p.27). Nóvoa aponta a necessidade de passar a formação de professores para “dentro” da profissão, tomando como base as situações que vivenciam em seus contextos escolares, oportunizando o diálogo entre pares em sua própria instituição, na busca de soluções que venham de encontro aos dilemas e experiências de cada equipe de ensino em sua realidade singular.

Sendo assim, a formação in loco tem como objetivo contribuir para o aprimoramento da prática pedagógica do professor. Visa-se promover reflexões sobre a prática em sala de aula, socializando experiências didático-metodológicas, avaliando o processo de formação de modo compartilhado, sistematizando ideias, teorizando e produzindo saberes e fazeres pedagógicos específicos da Educação Infantil.

Remetendo este pensamento ao contexto da Educação Infantil, isto implica em oportunizar aos profissionais espaços de avaliação e discussão entre as demais atividades desenvolvidas nas instituições, para que a formação aconteça como um processo contínuo e integrado ao cotidiano, configurada não somente como necessidade, mas como direito e premissa para a oferta de uma Educação Infantil de qualidade.

A formação é necessária não apenas para aprimorar a ação do profissional ou melhorar a prática pedagógica. A formação é direito de todos os professores, é conquista e direito da população, por uma escola pública de qualidade. Podem os processos de formação desencadear mudanças? Sim, se as práticas concretas feitas nas creches, pré-escolas e escolas e aquilo que sobre elas falam seus profissionais forem o ponto de partida para as mudanças que se pretende implementar (KRAMER, 2005, p. 224).

A oferta de formação in loco como prática a ser garantida pelas redes de ensino, conforme preceito no artigo 62, inciso 1º da Lei nº 9.394/96, e suas alterações nº 12.796/2013 “a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (BRASIL, 1996), ainda encontra desafios.

Para garantir uma educação infantil de qualidade com uma ação pedagógica adequada é crucial que o educador tenha uma boa formação inicial para que ele possa organizar seu trabalho a partir dos dez preceitos considerados importantes para essa prática de acordo com KULISZ (2006, p. 29-30), os quais consideramos fundamentais para a educação de crianças pequenas, quais sejam: organização do espaço e materiais; equilíbrio entre atividades livres e dirigidas, garantidas no planejamento; atenção privilegiada aos aspectos emocionais; utilização de uma linguagem enriquecida e adequada; diferenciação de atividades para abordar todas as dimensões do desenvolvimento e todas as capacidades; rotina estável; materiais diversificados e polivalentes; olhar atento e, se possível, individualizado a cada criança; sistema de avaliação e anotações, que permitam o acompanhamento global do grupo e de cada uma das crianças, e o trabalho com os pais e as mães e com o meio ambiente.

Estes preceitos somados à importância do trabalho com diferentes projetos temáticos, ações pedagógicas que envolvam também momentos do banho, da alimentação e de outros cuidados básicos contribuem sobremaneira para uma Educação Infantil de qualidade sendo, portanto fundamentais no processo de

formação e desenvolvimento integral da criança. Tais projetos empreendem ações educativas sobre diversos conceitos, habilidades e atitudes infantis, favorecendo a potencialização das diferentes habilidades da criança.

Cabe enfatizar que tais preceitos não são percebidos pela equipe da escola, lócus deste trabalho, como receitas prontas, representam sim, a possibilidade de ressignificação do espaço infantil e sua organização educacional, vislumbrando pontos fundamentais que contribuem com as ações e reflexões no interior do ambiente escolar, sendo instrumento da discussão, reflexão, reconstrução e transformação coletivas na EMEI Zacarias Pereira da Silva, de forma a pensar e repensar o trabalho nas escolas visando um atendimento de qualidade, com a garantia do direito das crianças a viverem a infância, e de auxiliá-las em seu desenvolvimento social, cognitivo e afetivo.

Formação 'in loco'...

Como ponto de partida para o desenvolvimento deste trabalho de formação in loco, consideramos primeiramente a diversidade na Educação Infantil em uma proposta de reflexão conjunta com os profissionais envolvidos de modo a nos permitir dialogar e conhecer os saberes docentes sobre esse público, suas concepções, o que sabem e o que pensam a respeito da diversidade de crianças com as quais interagem, e discutir sobre as ações que possam potencializar os saberes individuais dos alunos e ainda analisar e refletir sobre os pressupostos que os influencia. Essa dinâmica de trabalho supõe a problematização, a busca coletiva de soluções dialogando com os estudiosos e educadores considerados aportes teóricos fundamentais para a interpretação e reconstrução da prática pedagógica.

Para que este momento de formação continuada in loco cumpra seu objetivo, devemos considerar um outro aspecto importante que o sustenta que diz respeito ao tipo de relação que é estabelecido entre as professoras formadoras e o grupo de profissionais. Assim, consideramos de suma importância criar condições emocionais favoráveis, com vínculos afetivos reais entre os profissionais e deles com as formadoras. Sabemos que a interação é fundamental em todo e qualquer processo de aprendizagem, com crianças e/ou com adultos. A construção de uma condição favorável à aprendizagem pressupõe confiança, paciência, respeito às diferenças, seja de posicionamento e/ou de saberes, pressupõe ainda espaço para a

divergência e a confrontação, atitudes estas que devem ser previstas e trabalhadas como conteúdo que integram o processo de formação. Utilizamos como estratégias formativas:

- I. Desdobramentos e alternâncias de formadores na EMEI Zacarias Pereira da Silva, contribuindo também como professoras formadoras a Diretora e a Pedagoga, enriquecendo o trabalho e representando sua individualidade de olhar;
- II. Levantamento dos interesses formativos e tabulação dos dados par estruturação e organização de uma formação mais próxima da experiência e realidade do contexto;
- III. Organização dos horários, programação, cronograma de execução e espaço de formação na EMEI Zacarias Pereira da Silva, local dos encontros de formação a fim de sistematizar a formação;
- IV. Proposição de leituras e discussões de textos selecionados previamente para cada encontro de formação.
- V. Momentos dedicados à prática, a partir da reflexão do material em estudo;
- VI. Palestras, oficinas e debates sobre os temas de interesse e atendendo, na medida do possível, aos anseios dos docentes;
- VII. Reflexão e análise de situações práticas a partir de vídeo/produção das crianças, relatos de experiências dos profissionais favorecendo a conscientização e a percepção de situações-problemas, auxiliando na perspectiva da solução;
- VIII. Observação de atividades realizadas com as crianças, seguidas de reflexão.
- IX. Construção de relatórios como instrumento que possibilita a reflexão organizada sobre a prática.
- X. Registro fotográfico.

Algumas considerações

Pensar a Educação Infantil, implica considerar os vários aspectos próprios da infância, sendo necessário, portanto pensar também nos profissionais que atuam diretamente com as crianças, que tão pequenas necessitam de um olhar atento e sensível as suas múltiplas linguagens, suas múltiplas maneiras de ver e estar no mundo. Essa é uma etapa que carece de profissionais capacitados que percebam o

público da Educação Infantil na sua dimensão histórico social, como um sujeito que produz cultura, que cria e constrói hipóteses sobre a vida, sobre as coisas, sobre o mundo, etc.

O desafio apresentado neste trabalho é o de fato buscar a coerência entre um modelo de formação continuada que seja espaço promotor de reflexão, de análises e de desenvolvimento profissional e o modelo de ensino e aprendizagem que é conteúdo de sua formação. Os professores e educadores infantis têm o direito de experienciar, em seu próprio processo de aprendizagem, práticas orientadas para o desenvolvimento do pensamento crítico, da aprendizagem ativa, da criatividade, da autonomia, de valores democráticos, do exercício da cidadania...

Esse relato de experiência não tem um fim em si mesmo, pretende ser instrumento de questionamento e ressignificação do fazer e saber docente, de modo a contribuir não apenas para a Educação Infantil de qualidade, mas também para a formação continuada de qualidade para o docente, compreendendo a complexidade e multiplicidade do saber e do fazer pedagógico.

Referências Bibliográficas:

BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. de S. **Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BRASIL. **Lei n. 9394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial União, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27834-27841.

_____. **Lei 12.796/13**. Lei que altera a lei 9394/96. D.O.U. DE 05/04/2013, P. 1.

BUJES, M. I. E. Escola infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. P. S. (Org.). **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 13-22.

CEDAC. Comunidade Educativa. **O que revela o espaço escolar?** Um livro para diretores de escola. 1. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2013, 157 p.

FRIDMANN, Adriana. **O brincar na educação infantil; observação, adequação e inclusão**. 1 ed. São Paulo: (Cotidiano Escolar: ação docente) Moderna, 2012.

FUNDAÇÃO TELEFÔNICA. **A importância da cultura na educação infantil**. 2014. Disponível em:<<http://fundacaotelefonica.org.br/noticias/a-importancia-da-cultura-na-educacao-infantil/>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

KRAMER, S. **Profissionais de Educação Infantil: Gestão e Formação**. São Paulo: Ática, 2005.

KULIZS, Beatriz. **Professoras em cena: O que faz a diferença?** Mediação, 2006

LINO, Dalila Brito. A Rotina diária nas Experiências-chave do Modelo High/Scope. In: ZABALZA, Miguel. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto alegre: Artmed, 1998 [p. 185-20].

MELLO, S. Al. A Apropriação da Escrita como Instrumento Cultural Complexo. In: MENDONÇA, S. G. de L.; MILLER, S. (Orgs). **Vigotski e a Escola Atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. 2. ed. Araraquara: J.M. Editora e Cultura Acadêmica Editora, 2010.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SANTOMAURO, B. **Usar a TV na Educação Infantil sem propósito**. Revista Nova Escola. Edição 224, Agosto, 2009. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/assim-nao-usar-tv-educacao-infantil-proposito-487229.shtml>>. Acesso em: 11 mar. 2016.

UBERLÂNDIA. **Lei 11.967**, de 29 de Setembro de 2014 que dispõe sobre o Plano de Carreiras dos Servidores do Quadro da Educação da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia. Diário Oficial do Município, Uberlândia, MG, Ano XXVI, n. 4493, 29 set. 2014. p. 155-207.

UBERLÂNDIA. **Lei 12.316**, de 24 de Novembro de 2015 que dispõe sobre o Plano de Carreiras dos Servidores do Quadro da Educação da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia. Diário Oficial do Município, Uberlândia, MG, Ano XXVII, n. 4776, 24 nov. 2015. p. 9.

UBERLÂNDIA. **Lei n. 11.444/13**. Lei Rede Pelo Direito de Ensinar e Aprender. Institui a Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e Aprender no Município de Uberlândia. Diário Oficial do Município, Uberlândia, MG, Ano XXV, n. 4203, 26 jul. 2013. p. 1-3.

GT 04

60

O percurso formativo dos alunos do PROEJA na perspectiva da interdisciplinaridade e da formação integrada

A EVASÃO ESCOLAR NA EJA

Ilza Paula Suares Santos

Faculdade Cidade de Coromandel (FCC)

ilzasantos24@yahoo.com.br

Resumo: No Brasil a Educação de Jovens e Adultos (EJA) torna-se cada vez mais importante e transforma seu espaço de ocupação no cenário educacional oportunizando educação aos que não puderam concluir seus estudos no período regular. Esta pesquisa propõe investigar a evasão escolar bem como os indicadores que contribuem para a sua persistência na modalidade de ensino da EJA. A pesquisa deu ênfase a uma abordagem qualitativa, portanto foi possível perceber que o processo de escolarização da EJA não se restringe a apenas uma compensação da educação básica, mas à promoção da inclusão social, a inserção e qualificação deste aluno no mercado de trabalho, viabilizando demonstrar o princípio educativo e a ampliação de práticas de cidadania que contemplam o compromisso do conhecimento social e a inclusão de aprendizados que qualifiquem todos os alunos para a sociedade, garantindo-lhes oportunidades igualitárias de emprego e cidadania. Neste sentido ressaltamos que o aluno que frequenta a EJA adquire novos conhecimentos, possibilitando o desenvolvimento de suas potencialidades para tornarem-se sujeitos pensantes e críticos, com uma formação qualificada.

61

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem como princípio educativo a ampliação de práticas de cidadania que contemplam o compromisso do conhecimento social e a inclusão de aprendizados que qualifiquem todos os alunos para a sociedade, garantindo-lhes oportunidades igualitárias de emprego e cidadania.

Sendo assim, o aluno que frequenta a EJA, adquire novos conhecimentos possibilitando o desenvolvimento de suas potencialidades para tornarem-se sujeitos pensantes e críticos, com uma formação qualificada.

Sabe-se que cabe ao governo assegurar os direitos de todos à educação, no entanto depende exclusivamente do cidadão garanti-los, tendo como ponto de partida para a reconfiguração da EJA o reconhecimento de quem são, assumindo suas identidades e mantendo-as, pois, tendo o trabalho e a família como centralidade nas suas vidas, arcam com custos altos, os quais tornam-se empecilhos para a permanência dos estudos, evadindo-se (ARROYO, 2006, p. 60).

Segundo o dicionário Aurélio (FERREIRA, 2016), evasão é o ato de evadir-se, de fuga e saída de algum local. Neste contexto pode-se dizer que a evasão escolar é uma temática que atinge todos os níveis de educação, desde os primórdios, desafiando todos os especialistas e agentes envolvidos na educação. Este fenômeno conceituado como o abandono da escola, sobrevem em prejuízos diretos para o desenvolvimento pessoal e profissional do indivíduo, como a não qualificação e a falta de oportunidade de empregos.

Os alunos da EJA são jovens e adultos que quando evadem o sistema de ensino têm a intenção de garantir o sustento de suas famílias, a evasão vem como um meio de sanar as dificuldades econômicas e sociais existentes. A EJA foi criada para ajudar os jovens e adultos na continuação de sua escolaridade, visando sua realização, valorizando a importância das avaliações individuais para identificar seus níveis de aprendizagem, os quais são necessários para o seu desenvolvimento, o ajuda na diminuição do índice de evasão, adequando a instituição às necessidades de cada aluno.

A presente pesquisa foi realizada por meio de uma revisão literária, utilizando como fontes de pesquisa livros, artigos, monografias e dissertações, disponíveis em Bibliotecas de Instituições Superiores e bases de dados da internet, como Scielo, Google Acadêmico, etc., utilizando as palavras-chaves: evasão escolar, EJA e dificuldades de frequentar a escola. Tendo como critério de busca os textos publicados no idioma Português, preferencialmente no período de 2002 a 2016.

Justifica-se a realização deste artigo o interesse por identificar e transmitir o que causa a evasão escolar no sistema de ensino da EJA, com o objetivo de investigar a evasão escolar bem como os indicadores que contribuem para a persistência desta na modalidade de ensino da EJA.

A EVASÃO ESCOLAR NA MODALIDADE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

De acordo com Arroyo (2006), a história da educação de jovens e adultos sempre foi discutida, entretanto, no Brasil foi considerada apenas no momento em que surgiu a necessidade da formação de trabalhadores que pudessem desempenhar seu papel de cidadão na sociedade. Vendo esta necessidade surgiu em 1894 a primeira escola noturna para a escolarização de jovens e adultos

analfabetos, no entanto foi a partir de 1930 que a EJA (Educação de Jovens e Adultos) começou a ter seu lugar na história da educação brasileira, expandindo-se na década seguinte, persistindo ainda no século XXI, como uma modalidade de oportunidade de ensino para todos.

Segundo Magalhães (2013), a Educação de Jovens e Adultos, é composta de pessoas que possuem uma rica experiência de vida, tanto para o lado positivo, quanto para o negativo, sendo que os dois lados acrescentam ao ambiente escolar o que elas nunca deveriam ter feito ou o que fizeram de melhor, compartilhando suas experiências.

Aquino (1997) afirma que a evasão escolar é o abandono da escola em que o aluno está matriculado e deixa de frequentar, prejudicando assim a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento como ser crítico e consciente de seus deveres e direitos perante a sociedade.

Freire (2005) salienta que a modalidade de ensino não remete apenas à uma questão de faixa etária, mas fundamentalmente a uma especificidade cultural, principalmente por esse aluno estar inserido num contexto de diversidade sociocultural, cujas diferenças devem ser respeitadas e aproveitadas no processo de ensino-aprendizagem, constituindo-se assim fator essencial do currículo aplicado, ou seja, os diferentes saberes e as diferentes opiniões.

Para Arroyo (2006) a Educação para Jovens e Adultos tem como um de seus objetivos atender às suas especificidades, existentes no processo educativo, partindo do pressuposto que a educação é o ponto de partida para a formação de um indivíduo pensante e consciente de seus atos como cidadão.

A EJA constitui um segmento importante no processo educativo, reconhecida e assegurada na Lei nº 9.394/1996, garantindo também em seu art. 4º, o dever do Estado oferecer educação pública para aqueles que não tiveram acesso em idade própria (BRASIL, 1999, p. 34).

Embasando-se no Art. 2º, a educação, é dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Arroyo (2006, p. 23) assinala a seguir que:

Os jovens e adultos vem nas carências escolares uma oportunidade de evadirem-se, por não ter tido acesso na infância e na adolescência ou foram excluídos do sistema de ensino, propiciando-lhes agora uma nova oportunidade com a EJA.

Morin (2000) salienta que o ato de educar universalmente não é simplesmente educar igualmente todos os indivíduos da sociedade, mas educar de acordo com as especificidades de cada indivíduo, levando em conta o que o educando já traz de bagagem educativa. Portanto, educar é promover a equidade em sala de aula, ou seja, proporcionar uma educação de qualidade com igualdade. No entanto, não se pode falar em equidade sem se falar em diálogo no processo ensino-aprendizagem, pois ambos caminham juntos.

A evasão na EJA é uma modalidade facilmente influenciada por fatores externos como a necessidade de trabalhar, e internos pela falta de interesse existente nos alunos. No entanto a EJA vem modificando-se e adaptando-se às necessidades dos alunos, como iniciativa norteadora para o desenvolvimento integral da pessoa e do meio que estes jovens e adultos estão inseridos, focada na aprendizagem e desenvolvimento de cidadãos críticos e conscientes (BRASIL, 1999, p. 28).

Aquino (1997) aponta que o abandono escolar tem relação com a dificuldade encontrada pela escola em compreender o aluno em sua totalidade, sabendo-se que cada um possui representações e necessidades diferenciadas, para que o aluno da EJA garanta seu desenvolvimento para um futuro de qualidade. A formação continuada é de grande importância para todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagens, ressaltando que o ser é inacabado e está permanentemente em constante aprendizado, através da participação crítica e democrática (FREIRE, 1997, p. 67).

O PERFIL DOS ALUNOS DA EJA NO BRASIL

Oliveira (2007) ressalta a importância da educação, à qual está marcada pela exclusão das camadas populares da sociedade, tornando-se imprescindível a escolarização dos trabalhadores em prol de uma mão de obra qualificada, transformando este aluno em um ser consciente e crítico, para que possa viver em meio à sociedade.

Os jovens e adultos trabalhadores lutam par superar suas condições de vida,

as quais são desfavoráveis devido ao problema do analfabetismo, que acarreta o desemprego, os baixos salários e as péssimas condições de vida comprometem assim os seus processos de alfabetização, destacando ainda que o analfabetismo é a consequência inevitável de uma estrutura social desestruturada e injusta (GADOTTI, 2017, p. 64).

Para Magalhães (2013), o perfil do aluno da EJA, em sua maioria, são trabalhadores desempregados, donas de casa, jovens, idosos. São alunos com suas diferenças culturais, etnia, religião, crenças. São alunos trabalhadores que chegam tarde à escola, cansados físico e mentalmente devido a jornada de trabalho e enfrentam a sala de aula em prol de proporcionar melhorias em suas vidas.

Salienta Arroyo (2006) que muitos desses alunos evadem devido à desmotivação causada pelo fato de não conseguirem acompanhar a evolução da turma, acarretando muitas das vezes os desafios enfrentados no dia a dia, faz com que desistam de frequentar as aulas.

A Lei de Diretrizes de Bases da Educação (LDB 9.394/96) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) Lei 8.069, garantem a permanência dos alunos na escola, com proteção integral e marco legal e regulamentado dos direitos humanos de crianças e adolescentes, viabilizando uma educação de qualidade com acesso para todos (BRASIL, 1996, p. 27).

Assim o artigo 208 é claro:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 1988, p. 02).

Para Gadotti (2017), a EJA tem por finalidade reparar e equalizar as diferenças e desajustes sociais existentes, tendo em vista a viabilização do direito à igualdade de acesso e permanência destes na escola, garantindo assim que adentrem o mercado de trabalho.

Freire (1996) destaca a importância da formação continuada para ambos os atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, que coloca o saber presente em todo o ciclo da vida, ressaltando o ser inacabado e em constante aprendizado, também critica o ensino tradicional e propõe que esse processo seja embasado em uma pedagogia crítica, participativa e democrática.

Os alunos da EJA vivem em um mundo urbano, industrializado, burocratizado e escolarizado, em geral trabalhando em ocupações não qualificadas, sendo alunos excluídos do sistema de ensino, apresentando maior tempo de escolaridade ou até desistência devido às repetências e interrupções escolares. Eles trazem a marca da exclusão social, no entanto são sujeitos pensantes, formados pelas memórias e conhecimentos adquiridos ao longo do tempo (OLIVEIRA, 2007, p. 22).

Freire (1997, p. 45) diz:

“(...) no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado e que cidadania tem que ver com a condição de cidadão, quer dizer, com o uso dos direitos e o direito de ter deveres de cidadão”.

Gadotti (2017) afirma que os jovens e adultos que retornam à escola somente o fazem devido ao desejo de melhoria de vida ou por exigências ligadas ao mundo do trabalho. Sendo estes sujeitos de direitos, trabalhadores que participam concretamente da garantia de sobrevivência do grupo familiar ao qual pertencem.

Para Arroyo (2006) o discurso oficial fala do aluno evadido, de seu fracasso, mas nunca do aluno excluído ou do fracasso da escola, criando uma concepção elitista, com o objetivo de ocultar ou camuflar a realidade.

A proposta pedagógica da EJA está regularizada pelo dever do estado de garantir a Educação Básica às pessoas jovens e adultas, na especificidade de cada indivíduo. Sendo a Educação de Jovens e Adultos compreendida como um processo de formação humana plena que, embora instalado no contexto escolar, deverá levar em conta o trabalho e sobrevivência dos jovens e adultos que se colocam como principais beneficiários dessa modalidade de educação (BRASIL, 1988, p. 52).

Freire (1997) afirma que o direito enfatizado pelas Diretrizes Curriculares de EJA é uma necessidade inerente ao ser humano de apoderar-se do conhecimento historicamente produzido, pois somos todos somos seres incompletos, inacabados.

Os alunos ingressam na EJA possuindo consigo uma bagagem de leitura de mundo, os quais são jovens e adultos que não tiveram oportunidade de frequentar a escola regular na idade certa ou devido a defasagem escolar, no entanto a valorização das experiências adquiridas por eles é de grande importância para o desenvolvimento de novos conhecimentos ao longo do tempo, na busca por melhores condições de vida e financeiras (OLIVEIRA, 2007, p. 11).

Magalhães (2013) afirma que em muitos dos casos de abandono escolar, estão relacionados a fatores que influenciaram durante sua infância, porque a instituição de ensino situava-se longe ou porque tinham que trabalhar. Sendo que, desde que existam pessoas que não saibam ler e escrever, que queiram ser alfabetizados ou que já possuem essas habilidades, tem o direito resguardado à educação. Fazendo assim com que procurem saberes para se tornarem cidadãos críticos frente à sociedade em que vivem (BRASIL, 1988, p. 52).

A EJA constitui-se de uma modalidade de ensino amplamente inclusiva, assegurando o direito à educação para todos os cidadãos que não conseguiram concluir em idade certa sua escolarização ou não tiveram oportunidade, viabilizando assim oportunidades educacionais a todos que a procuram (BRASIL, 1988, p. 43).

Guimarães e Duarte (2007) salientam que existe uma mediação do trabalho, ou seja, o aluno tem a concepção para identificar as atribuições em relação à escola e ao trabalho, assim como suas experiências no decorrer da vida. Entretanto, justifica-se que a principal dificuldade para frequentar a EJA está diretamente relacionada ao trabalho, sobretudo quando se destaca a escolarização da mulher e sua inserção no mercado de trabalho.

CAUSAS E CONSEQUENCIAS DA EVASÃO ESCOLAR DA EJA

Para Aquino (1997) a evasão escolar é o abandono do aluno, que apesar de estar matriculado na escola, deixa de frequentar a sala de aula. Essa evasão é muitas vezes motivada pela necessidade de entrar no mercado de trabalho para ajudar na renda familiar.

Conforme Magalhães (2013), uma vez que os estudantes da EJA são obrigados a deixar de frequentar a escola, devido a necessidade de auxiliar na renda familiar, passam a enfrentar diariamente dificuldades para manter-se no emprego ou conseguir um, devido à falta de escolarização.

Arroyo (2006) aponta que um dos motivos do abandono é a dificuldade encontrada pela escola em compreender as necessidades diferenciadas de cada aluno, além da falta de direcionamento de seus objetivos, de forma a conhecer as representações sociais apresentadas pelos alunos. Retrata assim que, para que haja a possibilidade de adentrarem o mercado de trabalho e garantir uma boa remuneração, dependerão da sua qualificação.

Para que a alfabetização de adultos seja um ato de conhecimento é necessário a existência de uma relação de diálogo, assumindo assim que o ato de aprender não é mais meramente memorizar ou decorar, mas sim refletir criticamente sobre o próprio processo de aprendizagem. (FREIRE, 2002, p. 58).

A Constituição Federal da República Federativa do Brasil afirma, em seu artigo 205, que: “A educação, é direito de todos e dever do Estado e da família, garantindo a promoção e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, assim como seu preparo para o exercício da cidadania e para o desempenho de um trabalho com qualidade.” (BRASIL, 1999, p. 48).

Soares (2001) salienta que a evasão escolar é um fenômeno que tira da escola milhares de alunos que poderão se tornar os futuros excluídos da sociedade e do mercado de trabalho. Tornando-se um importante problema enfrentado pela instituição de ensino e pela sociedade, pois os sujeitos que por algum motivo abandonam ou evadem a escola farão parte de uma grande porcentagem de cidadãos com má formação educacional, que possuem dificuldades de assumir questões fundamentais da vida em sociedade, na esfera pessoal e na profissional.

Arroyo (2006) argumenta que o abandono se alicerça na má condição familiar, na necessidade de trabalhar para auxiliar os pais no sustento da família e na diferença de classes que alteram as relações sociais, pois as causas da evasão escolar são muitas, cabendo assim uma parceria entre a instituição de ensino, o aluno e a comunidade, visando um desenvolvimento significativo para o desempenho da cidadania de cada indivíduo que por algum motivo abandono a escola.

Para Fortunato (2010), o fato de muitos jovens e adultos acabarem abandonando os estudos por inúmeros motivos, dentre os quais se ressaltam a dificuldade de aprendizagem, o esgotamento físico, a falta de motivação para aprender, sendo que alguns desses jovens e adultos não tiveram a oportunidade de frequentar uma escola. Entretanto, pode haver casos ainda de que o indivíduo já tenha tido contato com a escola em uma fase de sua vida, no entanto sente vergonha em retornar aos bancos escolares ou não consegue conciliar o horário para realizar, optando desta forma pela inclusão na EJA.

Fortunato (2010) salienta que hoje em dia a modalidade da EJA é vista por muitos como uma modalidade que visa a conclusão apenas do ensino básico. Entretanto, acredita-se que com a identificação da forma de vida e das condições sociais dos alunos, para que seja possível buscar meios de melhor preparar a instituição de ensino EJA, para uma aprendizagem significativa e de qualidade.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade educativa que facilita a aprendizagem através da aceleração de seus conteúdos. Pois a EJA conta com um currículo que é dividido em três partes que visa à aceleração do desenvolvimento: o letramento, ensino fundamental e o ensino médio, reunindo assim o ciclo de escolarização. Com planos e métodos de ensino diversificados que aprofundam o conhecimento dos alunos a EJA possui uma prática pedagógica que reafirma a importância da educação (AQUINO, 1997, p. 17). Pois Freire (2002, p. 46), diz: "Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade pode mudar. "

Duk (2006) afirma que a mediação de conhecimento torna-se muito mais significativa quando se conhece o aluno nas suas particularidades, através do conhecimento de suas vivências pode-se entender o processo cognitivo relacionado à aprendizagem do aluno, agregando conhecimentos ao processo de ensino, havendo uma troca de experiências entre todos os indivíduos presentes neste sistema de educação, agregando novos conhecimentos para a bagagem de cada um.

CONCLUSÃO

Pode-se perceber que as dificuldades enfrentadas pelos jovens e adultos ao evadirem das instituições de ensino tem solução, no entanto depende da vontade de cada um, de forma que visem buscar meios para saná-las. Pois está assegurada por lei a educação para todos, independentemente da idade, da raça, da cor, do sexo ou da religião, com a criação de instituições de ensino que atendam às necessidades destes cidadãos, como as instituições de ensino da EJA, criada para atender os cidadãos que não tiveram oportunidade de estudar ou evadiram de alguma instituição, deixando de concluir sua escolaridade. No entanto, mesmo com a existência da EJA ainda se identifica uma grande incidência de evasão.

Constatou-se, portanto, a importância da elaboração deste artigo como meio de informação sobre as causas que levam à evasão escolar e os problemas enfrentados pelos jovens e adultos causando à evasão, objetivando facilitar a acessibilidade de informações sobre a evasão escolar na EJA para os cidadãos. De forma que possam conhecer um pouco sobre a realidade enfrentada por estes jovens e adultos no seu dia a dia, em busca de melhorias de condições de vida, em prol de uma formação qualificada, para um desempenho de qualidade nas tarefas a serem realizadas durante a realização de sua cidadania.

Diante da pesquisa realizada foi possível analisar que independentemente da existência de modalidades de ensino que facilitem o acesso ao à educação, como a EJA, ainda se encontram índices de abandonos e evasões de jovens e adultos das instituições de ensino. Demonstra-se, portanto, neste artigo, que o problema existe, mas a solução também, alcançando os objetivos desejados ao identificar estes problemas e demonstrando que através do surgimento da EJA vêm sendo sanados. Pois a EJA, vem se tornando importante graças à sua facilidade de acesso e sua flexibilidade, que oportuniza um ensino de qualidade, contribuindo assim para a formação de bons profissionais, além de proporcionar a diminuição do número de evasões do sistema de ensino.

REFERÊNCIAS

- AQUINO, J. G. O mal-estar na escola contemporânea: erro e fracasso em questão. (Org.). In: AQUINO J. G. **Erro e fracasso na escola**: alternativas teóricas e práticas. 4. ed. São Paulo: Summus, 1997.
- ARROYO, M. G. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L.; SOARES, L. (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- FERREIRA, A. B. de H. **Dicionário online de Português**. São Paulo, SP, Saraiva 2016 Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/evasao>>. Acesso em 16 de maio de 2017.
- BRASIL, Ministério Público do Estado do Espírito Santo. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 2.ed. Espírito Santo: Vitória, 1996. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn2.pdf> Acesso em: 18 maio 2017.

_____. Ministério da Educação. Departamento. Secretária. **Educação de jovens e adultos**: parâmetros em ação. Brasília, DF, 1988.

_____. **Ministério da Educação**. Educação de jovens e adultos: parâmetros em ação. Brasília, DF, 1999.

DUK, C. **Educar na diversidade**: material de formação docente. Brasília: MEC, SEESP. 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/educarnadiversidade2006.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2017.

FORTUNATO, I. **Educação de jovens e adultos**. Sorocaba: REU, 2010.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. Disponível em: <<http://www.clicrbs.com.br/pdf/11617839.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2017.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. Disponível em: <<http://www.clicrbs.com.br/pdf/11617839.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/4-%20Freire_P_%20Pedagogia%20da%20autonomia.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2017.

FREIRE, P. **Política e Educação**: ensaios. São Paulo: Cortez, 1997.

GADOTTI, M. **Educação de Jovens e Adultos**: um cenário possível para o Brasil. São Paulo: Paiva, 2017.

GUIMARÃES, M. T. C.; DUARTE, A. J. **Educação de Jovens e Adultos (EJA)**: Escola e o Trabalho na Mediação entre o Presente e o Futuro. ANPE, Caxambu, MG. 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT18-3968--Int.pdf>>. Acesso em: 19 out. 2012.

MAGALHÃES, V. N. S. **A evasão escolar de jovens e adultos**. 2013. 41 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pedagogia, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2013.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

OLIVEIRA, I. B. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. Curitiba: UFPR., 2007.

SOARES, L. J. G. Aas políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org). **Educação de jovens e adultos**: novos leitores, novas leituras. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu Deus pela sabedoria e força que me deste para superar os desafios, aos meus pais pelo apoio e entendimento aos momentos em que estive ausente para me dedicar aos estudos, aos meus irmãos, às Professoras e Professores, que lado a lado me acompanharam e orientaram, dando direcionamento para qual caminho seguir, à todos os professores do curso, que contribuíram para minha formação e incentivaram todos os pequenos projetos ampliando os conhecimentos adquiridos em sala, e à todos que contribuíram de forma direta ou indiretamente na conclusão de mais esta etapa de minha vida e que mesmo não citados aqui não deixam de merecer meu agradecimento.

GT 06
Alfabetização, infância e cotidiano escolar

CRIANÇAS NO COTIDIANO ESCOLAR DA ALFABETIZAÇÃO INICIAL: REFLEXÕES SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS, INFÂNCIAS E APRENDIZAGENS

Mariane Éllen da Silva¹²

Escola de Educação Básica da UFU

mariane.eseba@ufu.br

Myrtes Dias da Cunha¹³

Faculdade de Educação da UFU

myrtesufu@gmail.com

Resumo: O presente estudo tece algumas reflexões sobre a pesquisa referente ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), política pública do governo federal, voltada para a formação de professores alfabetizadores (1.º ao 3.º ano), que intenta assegurar que todas as crianças brasileiras estejam alfabetizadas até os 8 anos de idade; ao final do 3.º ano do ensino fundamental. Tem por objetivo compreender como esse Programa, por meio dos cadernos em alfabetização em língua portuguesa da formação continuada de professores alfabetizadores, projeta a criança e seu aprendizado da leitura e escrita no 1º ano do Ensino Fundamental. Desse modo, abordaremos em nossas análises a organização do cotidiano escolar nas turmas de 1.º ano do ensino fundamental, buscando compreender como a organização do espaço-tempo de aprender, nessa proposta, situa a leitura, escrita e o brincar na vida das crianças e de que modo se apresenta para a prática do professor. A presente investigação consiste numa pesquisa documental caracterizada pelo procedimento da configuração textual e do paradigma indiciário. Por meio da análise dos Cadernos do Programa constatou-se que o planejamento do processo de alfabetização e ensino-aprendizagem da língua portuguesa é voltado exclusivamente para os eixos constituintes da língua (leitura; produção de textos escritos; oralidade; análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade; e análise linguística: apropriação do sistema de escrita alfabética); todos esses elementos contemplam o que se espera que o professor ensine às crianças, ao mesmo tempo, se estabelece que as crianças têm o direito de aprender de modo geral e específico, o que é importante trabalhar em cada ano do ciclo de alfabetização, excluindo-se, assim, as características próprias das crianças de seis anos na organização do espaço-tempo escolar, as manifestações de outras linguagens e sua incorporação nas rotinas escolares, contribuindo para uma desvalorização do brincar e um distanciamento das necessidades infantis. Salientamos que o brincar, principal atividade e direito das crianças, está sendo

¹² Professora Mestra da área de Alfabetização Inicial da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia – ESEBA/UFU.

¹³ Professora Doutora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia – FACED/UFU e do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – PPGED/UFU.

descaracterizado devido às exigências do ensino fundamental. De acordo com a análise empreendida, constatamos a existência de um discurso predominante na orientação das práticas docentes e na regulação dos tempos de aprendizagem das crianças, sustentado no direito de aprender das crianças, definindo o que, como e quando as crianças devem aprender, e por aí naturaliza e padroniza o que, como e quando o professor deve ensinar.

No ano de 2012 foi implementado pelo governo, em parceria com as universidades públicas brasileiras, secretarias de educação e municípios, o PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), com o objetivo de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os 8 anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. O PNAIC é uma política pública nacional voltada para a formação de professores alfabetizadores que atuam no 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental e também nas classes multisseriadas.

O processo de alfabetização apresenta-se como assunto prioritário no contexto educacional atual, pois trata-se de uma das prioridades do governo federal em âmbito nacional. Realizar um estudo sobre o PNAIC nos oportuniza compreender as perspectivas e possíveis impasses desse programa, especialmente no que diz respeito às rotinas estabelecidas às crianças, tendo em vista o propósito desse programa que é alfabetizar na “idade certa” a partir do ensino e aprendizagem da leitura e escrita.

Ao tentarmos apreender a proposta do PNAIC sobre os processos de leitura e escrita estabelecidos às crianças, especialmente as do 1º ano, vimos que não há como fazê-lo se não analisarmos o cotidiano escolar, espaço-tempo do ensino e da aprendizagem.

Buscamos identificar no material do PNAIC como esse programa constrói ou preconiza a organização do cotidiano escolar nas turmas de 1º ano do ensino fundamental e também compreender como a organização do espaço-tempo de aprender nessa proposta concebe a criança e suas singularidades no processo de ensinar-aprender. Para tanto, as informações aqui produzidas voltam-se para os cadernos do Ano 1, Unidades 1, 2 e 4 que versam sobre “Currículo na alfabetização: concepções e princípios”; “Planejamento escolar: Alfabetização e Ensino da língua Portuguesa” e “Ludicidade em sala de aula”, respectivamente.

De acordo com os propósitos desse estudo qualitativo, optamos pela pesquisa documental por considerarmos essa modalidade como possibilidade para ampliar nosso olhar frente às diferentes faces do objeto a ser investigado e por colocar em destaque a pesquisa documental, uma vez que tal metodologia é “pouco explorada não só na área da educação como em outras áreas das ciências sociais” (LÜDKE e ANDRÉ, 2013: 44).

O caderno da Unidade 2 do PNAIC frisa a importância de se planejar o ensino tendo em vista uma perspectiva ampla do processo que será desenvolvido durante o ano letivo (planejamento anual), bem como a importância de se levar em consideração os microprocessos que revelam um planejamento mais pontual (exemplo: planejamento semanal, mensal); tais aspectos são justificados tendo em vista que “precisamos planejar para fazermos escolhas coerentes, organizar nossas rotinas, ter nossos objetivos delimitados, saber aonde queremos chegar e o que precisamos ensinar aos nossos alunos.” (BRASIL, 2012b, p. 07).

Outra perspectiva para a qual conduz o material analisado é o planejamento do processo de alfabetização e ensino/aprendizagem da língua portuguesa, voltado exclusivamente para os eixos direcionadores da língua (leitura; produção de textos; oralidade; análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade; análise linguística: apropriação do sistema de escrita alfabética) como orientação estruturante para o planejamento escolar.

Para cada um desses eixos, os Cadernos do PNAIC apresentam quadros de direitos de aprendizagem, que delimitam conhecimentos, capacidades e atitudes a serem desenvolvidos com as crianças no decorrer do 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental, os quais contemplariam o que se espera que o professor ensine, e estabelecem também o que as crianças têm como direito de aprender, de modo geral e específico em cada ano do ciclo de alfabetização. Diante disso, afirma-se que “para garantir que todas as crianças aprendam a ler e escrever, faz-se necessário traçar direitos de aprendizagem que possam nortear a organização do trabalho pedagógico nas escolas” (BRASIL, 2012a, p.05).

No caderno do ano 1 unidade 1 “Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado”, na seção “Compartilhando” são apresentados os direitos de aprendizagem gerais e específicos para o componente curricular de língua portuguesa que devem permear toda a ação pedagógica. De acordo com esse

caderno “a definição de direitos de aprendizagem colabora para a discussão acerca do que pode ser priorizado no planejamento do ensino e do que pode ser avaliado” (BRASIL, 2012a, p.22).

Para planejar o ensino com o objetivo de organizar as ações a serem empreendidas durante o ano letivo em turmas do 1º ano do ensino fundamental sobressai o trabalho com os diferentes eixos da língua. Por exemplo: No eixo leitura, os usos que fazemos em nossas práticas sociais de letramento devem ser tomadas como base para o ensino e o trabalho na sala de aula com a leitura; no eixo produção de texto o professor deverá promover situações comunicativas para as crianças terem o que dizer e a quem dizer, incentivando a formação da criança produtora de textos para buscar estratégias de escritas. Um exemplo para esse eixo seria as crianças serem incentivadas a escreverem “do jeito que acham que é”; O eixo oralidade aborda a importância de as crianças serem sujeitos capazes de expor, argumentar, explicar, narrar, além de escutar atentamente e opinar, respeitando a vez e o momento de falar; no eixo análise linguística: apropriação do sistema de escrita alfabética deve-se pensar sobre a língua, que possui regras próprias de funcionamento, exigindo conhecimento de sua natureza linguística e de sua estrutura.

É notório que o trabalho pedagógico da linguagem oral e escrita com as crianças precisa ser planejado, discutido, articulado dentro e para fora do espaço escolar, mas, planejar os processos de alfabetização para as crianças do 1º ano, envolveria planejar sobre os eixos de ensino da língua, de modo a delimitar tempos e espaços de ensino e aprendizagem enfatizando prioritariamente conhecimentos linguísticos, técnicos e escolares da língua portuguesa? Como não envolver ou mencionar em um currículo de 1º ano a vivência com outras linguagens, por exemplo, as linguagens artísticas e corporal? Nessa análise, buscamos problematizar tais questões a fim de produzir conhecimentos acerca dos limites e das possibilidades das proposições contidas no PNAIC, reafirmando a importância da pluralidade de linguagens na vida das crianças e do rompimento com posturas que se fundamentam em dogmas do que ensinar e do que aprender no “tempo certo”, conceitos e posturas que universalizam as práticas pedagógicas e lhes retira infinitas possibilidades de saberes e fazeres no cotidiano escolar.

O PNAIC defende a construção de rotinas que possibilitem aos professores desenvolver e diversificar atividades no cotidiano escolar, para que os alunos “possam interagir com diferentes textos ao mesmo tempo em que eles são levados a refletir sobre o Sistema de Escrita Alfabética” (BRASIL, 2012b, p. 20).

Desse modo, defendemos que a organização e a sistematização do trabalho pedagógico é muito importante para a aprendizagem dos alunos. A construção de uma rotina escolar que contemple os diferentes eixos de ensino da língua, por meio de um planejamento elaborado com base na realidade de cada aluno e escola, pode favorecer a realização de atividades que ajudem a promover a autonomia e a criatividade dos alunos no mundo da leitura e da escrita (BRASIL, 2012b, p. 20).

A partir da defesa do PNAIC em relação ao planejamento e à organização das rotinas constatamos um movimento duplo e ambíguo, o qual produz incerteza e imprecisão conceitual para os docentes, mas também, possivelmente, ausência ou fragilidade de conexão entre o pensar e o fazer de professores. Caso o que se pretenda seja formar professores críticos, criativos e autores de seus trabalhos pedagógicos, entendemos ser importante informar e esclarecer posicionamentos históricos e epistemológicos presentes na história da educação e no trabalho de alfabetizar, pois é o debate sobre diferentes posturas e visões que prevaleceram ao longo da história é que possibilita que professores possam contribuir com a materialização do direito de aprender das crianças.

Identificamos em nossas análises que, por um lado, critica-se com veemência as abordagens positivistas das ciências para a organização do trabalho pedagógico, uma vez que essas se sustentam pela psicologia comportamentalista e pelo tecnicismo no planejamento das rotinas, mas por outro, afirma-se que a partir do trabalho com os eixos estruturantes para o ensino da língua promover-se-á a criatividade e autonomia dos alunos em seus processos de leitura e escrita, tornando as práticas de alfabetização diferentes das que eram realizadas anteriormente, porém, nessa proposta de trabalho se fragmenta a compreensão da língua portuguesa em eixos de ensino, delimitando de maneira predominantemente técnica o que e como fazer docente.

O discurso apresentado no caderno da unidade 2, Ano 1, materializa-se nas palavras de Telma Leal, apresentadas no referido caderno, quando defende a importância do planejamento para a vida escolar, tendo em vista que

“[...] as rotinas escolares asseguram que alguns “procedimentos” básicos sejam “acordados” entre professor e alunos e que os mesmos já se disponibilizem dentro do espaço temporal e espacial para as tarefas pedagógicas. As crianças aprendem, através dessas rotinas, a prever o que fará na escola e a organizar-se. Por outro lado, a existência dessas rotinas possibilita ao professor distribuir com maior facilidade as atividades que ele considera importantes para a construção de conhecimentos em determinado período, facilitando o planejamento diário das atividades didáticas” (BRASIL, 2012b, p.19-20).

Concordamos com a autora na medida em que as rotinas assegurem uma organização do tempo e espaço escolar. Entretanto, Proença (2004) alerta-nos para um fator ideológico que a rotina também assume: o espaço-tempo de aprender a partir das atividades e dos encaminhamentos propostos no processo de ensino e aprendizagem envolve uma razão que se sustenta por meio das prioridades e opções estabelecidas no fazer pedagógico.

A rotina estruturante é como uma âncora do dia-a-dia, capaz de estruturar o cotidiano por representar para a criança e para os professores uma fonte de segurança e de previsão do que vai acontecer. Ela norteia, organiza e orienta o grupo no espaço escolar, diminuindo a ansiedade a respeito do que é imprevisível ou desconhecido e otimizando o tempo disponível do grupo. É um exercício disciplinar a construção da rotina do grupo, que **envolve prioridades, opções, adequações às necessidades e dosagem das atividades**. A associação da palavra âncora ao conceito de rotina pretende representar a base sobre a qual o professor se alicerça para poder prosseguir com o trabalho pedagógico (PROENÇA, 2004, p.13 grifos nossos).

79

Questionamos a postura apresentada no caderno em análise e as palavras de Leal (BRASIL, 2012, p.19-20) anteriormente apresentada quanto à ausência da explicitação de que prioridades e opções docentes não são meramente técnicas, mas também políticas. Para exemplificar sua concepção sobre prioridades e opções acerca da rotina, o caderno analisado traz um exemplo de uma professora do 1º ano do Ensino Fundamental que atua em uma escola municipal da cidade do Recife/PE. A professora relata como contempla regularmente em sua rotina “as atividades permanentes, sequências didáticas, projetos didáticos, uso do livro didático (dos componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática) e jogos relacionados à

área de linguagem (como os jogos distribuídos pelo MEC) e a outros conteúdos.” (BRASIL, 2012b, p. 21).

Por meio do depoimento dessa professora constatamos que em sua rotina semanal possui pelo menos três atividades que acontecem todos os dias, como a leitura deleite, leitura da lista dos alunos e atividades que envolvem a apropriação do sistema de escrita, por exemplo: construção de palavras usando o alfabeto móvel. As atividades que se alternam e que podem, ou não, fazer parte de um determinado projeto ou sequência didática estão presentes também, porém, de forma mais flexível.

O quadro a seguir apresenta e exemplifica a rotina de trabalho de uma semana dessa professora:

SEGUNDA-FEIRA Dia 28/05	TERÇA-FEIRA Dia 29/05	QUARTA-FEIRA Dia 30/05	QUINTA-FEIRA Dia 31/05	SEXTA-FEIRA Dia 01/06
- Música: Bom dia; - Registro do tempo, uso do calendário (dia, mês, ano); - Contagem dos alunos; - Escrita da merenda do dia (registro no quadro para leitura); - Registro da rotina;	- Música: Bom dia; - Registro do tempo, uso do calendário (dia, mês, ano); - Contagem dos alunos; - Escrita da merenda do dia (registro no quadro para leitura); - Registro da rotina;	- Música: Bom dia; - Registro do tempo, uso do calendário (dia, mês, ano); - Contagem dos alunos; - Escrita da merenda do dia (registro no quadro para leitura); - Registro da rotina;	- Música: Bom dia; - Registro do tempo, uso do calendário (dia, mês, ano); - Contagem dos alunos; - Escrita da merenda do dia (registro no quadro para leitura); - Registro da rotina;	- Música: Bom dia; - Registro do tempo, uso do calendário (dia, mês, ano); - Contagem dos alunos; - Escrita da merenda do dia (registro no quadro para leitura); - Registro da rotina;
Roda de conversa - conversa sobre o final de semana;	Leitura deleite/ Ficha de acompanhamento dos livros lidos no mês;	Leitura deleite/ Ficha de acompanhamento dos livros lidos no mês;	Leitura deleite/ Ficha de acompanhamento dos livros lidos no mês;	Uso do laboratório de Informática: Jogos didáticos, de acordo com as necessidades do grupo ou relacionada ao que está sendo estudado (digitar palavras ditadas pela professora);
Leitura deleite/ Ficha de acompanhamento dos livros lidos no mês;	Roda de leitura: texto informativo sobre a extinção de animais;	Projeto didático: sustentabilidade e o lixo, reflexão sobre a poluição dos rios que prejudica o habitat dos animais;	Roda de leitura: Texto instrucional sobre a brincadeira das cadeiras, explicitando as regras (vivência da brincadeira no pátio da escola);	
Merenda/Recreio Cantinho da leitura (livre);	Merenda/Recreio Cantinho da leitura (livre);	Merenda/Recreio Cantinho da leitura (livre);	Merenda/Recreio Cantinho da leitura (livre);	Merenda/Recreio Cantinho da leitura (livre);
Roda de leitura: Texto Jacaré (João Paulo Paes), interpretação textual, destacando a problemática de animais em extinção.	LD Português: (nomes, brincadeiras e letras)-cantiga de roda: ciranda, cirandinha, identificação do nome dos colegas;	Construção de um mural, a partir das figuras selecionadas pelos alunos, destacando características dos animais (duas patas, quatro patas, nenhuma pata);	LD Matemática: Brincadeira das cadeiras, identificando sucessor e antecessor dos numerais, contagem e leitura de imagens;	Produção textual coletiva com registro em ficha;
Atividade de apropriação do SEA: construção de palavras, utilizando alfabeto móvel e registro no caderno (dupla).	Jogo didático: Bingo dos sons iniciais (apresentação dos jogos, explicitando as regras).	Atividade de apropriação do SEA: construção de palavras, utilizando alfabeto móvel e registro no caderno (dupla).	Jogo didático: Caça-rimas (apresentação dos jogos, explicitando as regras).	
				Hora do brinquedo (carrinhos, bonecos, bonecas, joguinhos).

Fonte: (BRASIL, 2012b, p. 26).

A partir das concepções defendidas e do exemplo indicado pelo PNAIC sobre a organização do trabalho pedagógico é relevante tecermos algumas reflexões sobre as rotinas das crianças nas turmas de alfabetização, especialmente, nas turmas de 1º ano.

Constatamos que o foco da rotina apresentada no caderno em questão está voltado para a linguagem oral e escrita privilegiando vários aspectos que o PNAIC sugere para alfabetizar as crianças, em detrimento de outros, linguagens artísticas e brincadeiras, por exemplo: o trabalho específico com a alfabetização é realizado de forma sistemática; atividade permanente com a leitura deleite é assumida; todos os dias os alunos são levados a refletir sobre as unidades menores das palavras por meio dos gêneros textuais; os jogos didáticos são voltados para a exploração de rimas, sons iniciais e trabalho com escrita das palavras; utilização do livro didático de língua portuguesa e de matemática; atividades voltadas para o sistema de escrita alfabética (SEA) para que os alunos pensem constantemente sobre a relação som-grafia.

A maneira como esse exemplo de rotina para o 1º ano do ensino fundamental é apresentado nos inquieta sobremaneira pela ausência de características próprias das crianças, nessa faixa etária, em relação ao modo de organização do tempo e espaço escolar. Acreditamos que o planejamento de uma rotina envolve, como já comentamos anteriormente, prioridades e opções dos docentes, por exemplo, o brincar como atividade inerente à infância, porém na organização indicada pelo Programa é situado no último horário, do último dia da semana, fato que não o torna prioridade e sim uma espécie de compensação, na medida em que as crianças devem realizar primeiro todas as outras atividades previstas.

Sendo assim, chamamos a atenção para algo não mencionado no caderno “Ludicidade na sala de aula”, e que está sendo descaracterizado: o brincar das crianças, a prática que as crianças realizam de forma plena, inclusive as crianças de seis anos que estão sendo desprovidas dessa dimensão, devido às exigências do ensino fundamental; o brincar, no Caderno, refere-se às atividades lúdicas, às brincadeiras e aos jogos como ferramentas voltadas para o ensino dos conteúdos. Tais estratégias são importantes e contribuem para o ensino e a aprendizagem, propiciando interações das crianças com os conhecimentos de maneira prazerosa. No entanto, “quando tais atividades são compreendidas apenas como recursos, perdem o sentido de brincadeira e, muitas vezes, até mesmo seu caráter lúdico, assumindo muito mais a função de treinar e sistematizar conhecimentos” (BORBA, 2007, p. 43).

Observamos que no PNAIC concebe-se uma função restrita para o brincar; na proposta do PNAIC projeta-se também uma representação restrita de criança e de infância. Inquieta-nos, nesse caso, o lugar restrito da infância no processo educativo tendo em vista que prevalece uma visão adultocêntrica do aprender, valorizando aspectos técnicos da alfabetização em detrimento do reconhecimento da infância como diversidade nos modos de ser, o que se expressa numa necessidade de experimentação com múltiplas linguagens para a concretização do aprendizado escolar das crianças. Delimitar uma rotina para as crianças, em especial para as de 6 anos, requereria contemplar singularidades de crianças reais, produtoras de cultura, e seus direitos, principalmente o de aprender e o de brincar. Nesse sentido, ratificamos as palavras de Hermes (2015), ao defender esse direito no currículo do ensino fundamental:

Entre todos esses direitos apresentados na materialidade do Programa, parecia pertinente, sim, pensar numa infância brincante para as crianças. Então, inspirada na filosofia de Bachelard (1988), encontrei o conceito de infância, “estado da alma”. Assim, pensando numa infância brincante, trato de trazer mais um “direito” a ser incluído no currículo e nas práticas de alfabetização/letramento: o “direito ao brincar”. Este direito é das crianças ao passo que nós gestores podemos contribuir para uma infância brincante, crianças que necessitam ser pensadas em sua condição [...]. (HERMES, 2015, p. 89).

Nesse sentido, identificar como as formas de brincar e as expressões lúdicas e livres das crianças apresentam-se nas rotinas, desvelam posturas e concepções sobre a infância poderiam ser mais valorizadas no processo educacional, o que requereria além da formação docente preconizada no PNAIC, a criação de condições para que escolas possam continuar o trabalho feito nesse programa por meio da efetivação de um processo de formação continuado e em serviço de docentes. A rotina que defendemos visualiza, valoriza e trabalha a linguagem oral e escrita, mas, sobretudo, abre-se para o reconhecimento e incorporação ao trabalho educativo com infâncias diversas de sujeitos sociais diferentes. Sujeitos que se constituem nas relações sociais, na produção da cultura e no brincar. Sujeitos que se expressam de forma plural em múltiplas linguagens.

Sendo assim, constatamos na proposta do PNAIC uma ausência de incentivo para o trabalho docente com outras linguagens, além da língua portuguesa, e até

mesmo os para outros componentes curriculares que se fazem presentes nesse ano de ensino, por exemplo, educação física, arte, música. Uma proposta coerente e significativa para as crianças necessita criar meios para que os professores possam promover uma relação prazerosa e significativa entre ensino e aprendizagem, por isso destacamos a importância de se valorizar as brincadeiras e os brinquedos (o que não consta como material do PNAIC destinados às escolas), os jogos simbólicos, o movimento, as expressões artístico-culturais, tais como teatro, a música e a dança, enfim, trata-se de valorizar as inúmeras manifestações de linguagens e sua incorporação nas práticas de planejamento das atividades escolares diárias.

Verificamos que a proposta do PNAIC disponibiliza aos professores uma matriz curricular que organiza os tempos escolares, dosando a aprendizagem das crianças de modo a introduzir, aprofundar e consolidar em cada uma delas e durante os três primeiros anos do ensino fundamental as capacidades e os conhecimentos referentes ao componente curricular da língua portuguesa. Nesse sentido, o formato desse Programa é totalmente prescritivo, orientado por uma pedagogia que normatiza a linguagem, um modelo educativo que busca desenvolver o ensino visando a uma aprendizagem controlada e marcada por níveis de conhecimento de acordo indiretamente com as idades das crianças, mesmo mencionando poucas vezes de maneira direta a questão da idade cronológica das crianças. Diante desse cenário, podemos inferir também que existe uma concepção de aluno ideal, de criança modelo que transitará no ciclo de alfabetização, perfazendo seu caminho de aprendizagem ano após ano, concretizando seu direito de aprender de acordo com conteúdos determinados.

Aos professores alfabetizadores é necessário organizar um planejamento a partir dos eixos da língua portuguesa apresentados pelo PNAIC por meio de sequências didáticas, projetos didáticos, jogos pedagógicos, contemplando a alfabetização na perspectiva do letramento e possibilitando o avanço nas aprendizagens da linguagem oral e escrita pelas crianças. Para tal objetivo, devem aprender a organizar e favorecer ações pedagógicas que permitam às crianças, gradativamente, se alfabetizarem até o 3º ano do Ensino Fundamental.

Diante do que analisamos, a partir do material produzido para o PNAIC, compreendemos que pensar a própria criança - considerando processos sociais que

caracterizam seu momento de vida e seus processos singulares, presentes em diferentes culturas e contextos sociais, suas capacidades físicas, cognitivas, estéticas, éticas, expressivas e emocionais, proporcionando-lhe um ambiente rico em interações e situações de desafios, no qual pode ampliar gradativamente a compreensão acerca de si mesma e do mundo - continua sendo um desafio para a alfabetização, o qual foi parcialmente enfrentado pelo Programa.

A superação de rotinas estéreis, do ponto de vista das especificidades infantis torna-se pertinente na medida em que favorece uma ação pedagógica respaldada em uma visão integrada acerca do desenvolvimento infantil, respeitando as peculiaridades de cada criança e oportunizando, de fato, situações de aprendizagem significativas e prazerosas.

Brincar é, sem dúvida, uma forma de aprender, mas é muito mais que isso. Brincar é experimentar-se, relacionar-se, imaginar-se, expressar-se, compreender-se, confrontar-se, negociar, transformar-se, ser. Na escola, a despeito dos objetivos do professor e de seu controle, a brincadeira não envolve apenas a atividade cognitiva da criança. Envolve a criança toda. É prática social, atividade simbólica, forma de interação com o outro. Acontece no âmago das disputas sociais, implica a constituição do sentido. É criação, desejo, emoção, ação voluntária (FONTANA & CRUZ, 1997, p. 139).

Por isso torna-se imprescindível garantir na rotina escolar de todas as crianças, tempo e espaço para brincar; o brincar sendo entendido aqui não como recurso pedagógico, mas sim como prática inerente à infância e que se constitui de múltiplas linguagens. Identificamos, portanto, que por mais que o PNAIC tente combater e criticar visões e práticas educativas tecnicistas prevalece em suas orientações a visão e o incentivo para a criação de uma rotina escolar predominantemente tecnicista e tecnicizante, centrada nos eixos estruturantes da língua portuguesa, conduzindo à fragmentação da linguagem.

Conjecturamos, na contramão dessa perspectiva, que disciplina e didatiza o brincar, outros modos de pensar os processos de escolarização na alfabetização inicial, envolvendo, nessa dimensão, espaços e tempos para a vivência das múltiplas linguagens, alargando o tempo das experiências em linguagens da criança. Tal tempo não se refere ao cronológico, linear e evolutivo que limita e fragmenta as aprendizagens destinadas à leitura e à escrita com a pretensão de se alfabetizar na “idade certa”. Falamos de um tempo amplificado para as experiências da própria

condição de ser criança, um tempo em que a criança, tomada com seu modo de ser e de estar na relação com o mundo, expressa-se nas linguagens, no brincar, em sua inteireza.

REFERÊNCIAS

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como forma de ser e estar no mundo. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (orgs). **Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: **Currículo na alfabetização: concepções e princípios**. Ano 1: Unidade 1. Brasília: MEC, SEB, 2012a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: **Planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa**. Ano 1: Unidade 2. Brasília: MEC, SEB, 2012b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: **Ludicidade na sala de aula**. Ano 1: Unidade 4. Brasília: MEC, SEB, 2012c.

FONTANA, Roseli, CRUZ, Nazaré. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Ed. Atual, 1997.

HERMES, Rosméri. **Docências, crianças e políticas de alfabetização/letramento: entre capturas e possibilidades nas escolas municipais de Arroio do Tigre/RS**. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2015.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: **abordagens qualitativas**. 2. ed.; Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

PROENÇA, Maria Alice de Rezende. A rotina como âncora do cotidiano na Educação Infantil. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, n. 4, p.13-15, 04 abr. 2004.

O BRINCAR E A EDUCAÇÃO: O ESPAÇO E O TEMPO DA INFÂNCIA NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Daniella Salviana Faria

Universidade Federal de Uberlândia

daniella_gtl@hotmail.com

Resumo: A infância tem sido objeto de estudo em nosso país, especialmente nas últimas décadas, o que levou a um avanço no âmbito do conhecimento científico e ainda na garantia de direitos das crianças. Em meio a esses estudos, o brincar e a educação nas instituições escolares, têm despertado debates e reflexões sobre as políticas que regulamentam a escolarização das crianças. O objetivo deste texto é analisar e discutir questões sobre o brincar e a criança de seis anos no 1º ano do ensino fundamental, considerando os espaços e tempos da infância vivenciados no cotidiano escolar. Este trabalho é fruto de uma pesquisa de mestrado realizada no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Uberlândia (ESEBA-UFU). Diante do contexto de ampliação do ensino fundamental para nove anos a partir da Lei n. 11.274, são vários os desafios que as escolas têm enfrentado na configuração de um currículo para o 1º ano do Ensino Fundamental que contemple as especificidades das crianças de seis anos. A pressão incisiva das famílias, das políticas públicas e até mesmo dos professores tem provocado uma aceleração do tempo de aprender, principalmente, quando a criança está em processo de alfabetização, muitas vezes, descaracterizando o brincar como atividade fundamental da infância. Nesse sentido, pesquisar a prática pedagógica desenvolvida com as crianças neste ano de ensino, permitiu a realização de um estudo acerca das atividades lúdicas desenvolvidas no cotidiano escolar, suscitando indagações sobre a possibilidade de garantir espaços-tempos de aprender com as múltiplas linguagens, diante do contexto de alfabetização, respeitando o tempo da infância e as especificidades da idade das crianças. Na tentativa de buscar respostas a esses questionamentos, apresenta-se, ao longo deste trabalho, alguns princípios teóricos que norteiam à temática, apontando possíveis contribuições de experiências que buscam a consolidação de ações que valorizem o lúdico enquanto elemento fundamental para o desenvolvimento das crianças a partir da pluralidade de vivências e experiências significativas.

87

Introdução

As características da infância no contexto da globalização tem despertado o interesse de pesquisadores como Postman (1999), Sarmiento (2001, 2003), Kramer (1999 e 2007), Kuhlmann (1998), que buscam compreender os impactos do cenário atual no desenvolvimento das crianças. Percebemos que existe uma grande pressão para que cada vez mais cedo as crianças cresçam e assumam responsabilidades.

As mudanças são reflexos da organização da sociedade capitalista global. Santos

(2001) aponta que nos últimos 30 anos, o capitalismo conseguiu consolidar o domínio cultural e construir um novo modelo de civilização baseado na lógica do mercado, expandindo esse fundamento para todos os aspectos da vida social, transformando a educação em mercadoria.

O impacto da globalização neoliberal é determinante e limitador da qualidade de vida de todos os grupos sociais, principalmente dos grupos socialmente excluídos ao longo da história, onde incluímos o grupo da infância. Ao tentarmos compreender a infância no contexto da sociedade, refletimos sobre a situação de vulnerabilidade das crianças diante dos indicadores de pobreza, marginalização, exploração do trabalho infantil, e para além dessas questões, percebemos uma forma de exclusão através da invisibilidade e ausência das “vozes” das crianças nos centros de decisões.

No contexto escolar não tem sido diferente. A lógica do mercado tem perpassado o cotidiano das escolas, das famílias e até mesmo das políticas públicas educacionais. Cada vez mais, busca-se por uma aceleração das aprendizagens, principalmente das crianças pequenas. Diante desse contexto, são vários os desafios que as escolas têm enfrentado. A pressão incisiva das famílias, de políticas públicas em busca de uma aceleração do tempo de aprender, especialmente, ao longo do processo de alfabetização. O predomínio da linguagem oral e escrita tem nos provocado questionamentos sobre a hierarquia desta linguagem sobre as demais. Concordamos que ambas são de suma importância para a formação da criança, entretanto, entendemos que o desenvolvimento infantil engloba muitas outras linguagens e formas de aprender e que estas devem ser consideradas em todo o processo de formação.

Em nossas reflexões, nos sensibilizamos para o tempo da infância no âmbito educacional, especialmente no 1º ano do Ensino Fundamental. Nesse sentido, nossa preocupação se estrutura a partir das políticas públicas que regulamentam a escolarização das crianças, sobretudo neste ano de ensino.

Em busca de respostas para nossas indagações, nos propomos a investigar o cotidiano escolar de uma turma de 1º ano da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia, a fim de compreender possíveis impasses e possibilidades de organização do cotidiano escolar de forma a contemplar e respeitar as especificidades da criança e ainda o tempo da infância.

Para a realização do estudo, optamos pela abordagem qualitativa. A escolha por esse tipo de abordagem se justifica pela necessidade de apreender o cotidiano das instituições de ensino, por meio de uma aproximação com os sujeitos que lá estão. De acordo com Lüdke e André (1986, p. 11), “a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada”. Nesta forma de estudo, há uma tentativa de captar a perspectiva dos participantes, ou seja, como eles percebem as questões que estão sendo postas.

Desta forma, para além do estudo do cotidiano escolar, realizamos uma revisão bibliográfica sobre a temática, recorrendo à pesquisa documental para subsidiar as discussões sobre as políticas e normas que regulamentam o Ensino Fundamental de nove anos. Nesse contexto, nos atentamos às possibilidades do que as crianças estão a nos dizer e ainda às concepções que fundamentam a prática pedagógica das professoras.

A infância, o brincar e o 1º ano do Ensino Fundamental

Ao pensarmos no conceito de infância na contemporaneidade é fundamental compreendermos que este é reflexo de uma configuração histórica, social e cultural construída ao longo dos tempos, e que deve ser considerado diante de diferentes contextos. A imagem da infância que defendemos nesse trabalho é a de um grupo social com direitos, entendendo as crianças como sujeitos sociais e históricos, produtores de cultura, e que devem ser respeitados e considerados em todas as suas especificidades.

Dessa forma, para se compreender a criança e a infância que estamos discutindo é necessário considerar que estas não são categorias únicas e universais, e sim, existem diante de uma multiplicidade de contextos em todo mundo. Assim, em um mesmo país podemos perceber uma pluralidade de infâncias que coexistem em um mesmo espaço e tempo.

Diante da diversidade de infâncias e crianças que compõem o cenário deste estudo, nos atentamos para o que é específico da infância: o brincar. Atualmente, a imagem da infância é enriquecida, com o auxílio de estudos que desenvolveram concepções psicológicas e pedagógicas, que reconhecem as especificidades da

criança, e ainda o papel de brinquedos e brincadeiras no desenvolvimento e na construção do conhecimento infantil. Kramer (2007, p. 15) reforça:

As crianças brincam, isso é o que as caracteriza. Construindo com pedaços, refazendo a partir de resíduos ou sobras, (Benjamin, 1987), na brincadeira, elas estabelecem novas revelações e combinações. As crianças viram as coisas pelo avesso e, assim, revelam a possibilidade de criar.

Na história social e cultural da infância, podemos destacar o brincar como característica peculiar do “ser criança”. As crianças brincam, criam, constroem conhecimentos que lhes permite apropriar do mundo nas suas relações de interações com o meio, com as pessoas e com as atividades lúdicas. Através do lúdico, vem à possibilidade de recriar, transformar, reelaborar e compreender os dados da realidade. Assim, as crianças constroem uma relação aberta e positiva com a cultura. Vygotsky (2014, p. 4) afirma que:

A imaginação como fundamento de toda a atividade criadora manifesta-se igualmente em todos os aspectos da vida cultural, possibilitando a criação artística, científica e tecnológica. Nesse sentido, absolutamente tudo que nos rodeia e que foi criado pela mão do homem, todo o universo cultural, ao contrário do universo natural, é produto da imaginação e criação humanas.

Diante disso, podemos compreender que pedagogicamente, a ampliação das experiências vivenciadas pelas crianças irão proporcionar bases sólidas para potencializar a atividade criativa. Nesse sentido, o lúdico auxilia na formação de conceitos, no desenvolvimento da linguagem, na elaboração emocional de aspectos da realidade, ou seja, exercem um papel importante na constituição e desenvolvimento infantil. Vygotsky (1998, p. 131) complementa afirmando que o brinquedo, “não é o aspecto predominante da infância, mas é um fator muito importante do desenvolvimento”.

A partir destas reflexões, consideramos importante o papel da Educação no processo de desenvolvimento da criança, uma vez que o desenvolvimento infantil depende das condições históricas, sociais e culturais. A escola precisa buscar a compreensão das especificidades que compõem o universo infantil. Ao pensarmos no brincar e suas relações no espaço escolar, nos deparamos com pesquisas que denunciam a sua ausência no cotidiano escolar, principalmente à medida que as crianças avançam para os anos do Ensino Fundamental. Partimos do pressuposto de que a escola é um espaço social onde a cultura infantil é reproduzida, criada e

vivenciada pelas crianças. No entanto, para que isso aconteça as propostas curriculares precisam garantir espaços e tempos para a criação, para o brincar, para propiciar às crianças vivências que lhes permitam compartilhar os elementos que fazem parte da cultura.

Em meio às inúmeras contradições que demarcam o contexto escolar, o brincar entendido como experiência de cultura, vem sendo discutido há muito tempo. Os paradoxos que demarcam a principal atividade infantil desvalorizam seu processo em si e começa a ter uma conotação vinculada aos interesses da sociedade. Recorremos às contribuições de Postmann (1999, p. 145) que aponta que:

Os pressupostos tradicionais sobre a singularidade das crianças estão desaparecendo rapidamente. O que temos aqui é o surgimento da ideia de que não se deve brincar só por brincar, mas brincar com algum propósito externo, como renome, dinheiro condicionamento físico, ascensão social, orgulho nacional. Para adultos brincar é coisa séria. À medida que a infância desaparece, desaparece também a concepção infantil de brincar.

Nesse sentido, nos preocupamos com as concepções que perpassam no interior das instituições educativas, e ainda com as políticas públicas educacionais que regulamentam direta e/ou indiretamente o trabalho pedagógico. Defendemos que os direitos sociais sejam assegurados e que as escolas levem em consideração as singularidades das ações infantis, o direito ao brincar e a produção cultural em todos os níveis de ensino (KRAMER, 2007).

A ampliação do ensino fundamental de nove anos, com matrícula obrigatória aos seis anos de idade, interfere em toda estrutura organizacional da escola, no processo pedagógico, no currículo, nas concepções de professores e familiares a respeito do ensino, da aprendizagem, dos tempos e espaços tanto da educação infantil como do ensino fundamental. Com as divergências entre a data limite para ingresso no 1º ano do Ensino Fundamental em âmbito nacional, muitas crianças têm chegado cada vez mais novas neste ano de ensino, sendo fundamental discutir sobre as características das crianças, suas subjetividades, enfim compreender a concepção de infância que está posta diante da atual realidade da situação escolar, entendendo que a infância não termina ao final da Educação Infantil.

Diante desse contexto, nossa indagação se estruturou a partir do desafio de organizar um currículo para o 1º ano do Ensino Fundamental que contemple as

especificidades das crianças de seis anos e ainda de lidar com o desafio de alfabetizar sem desconsiderar as múltiplas linguagens e o espaço-tempo da infância.

O brincar no cotidiano do 1º ano do Ensino Fundamental: algumas possibilidades

Compreendemos que a rotina da escola se configura em um amplo e dinâmico movimento que compõe o cotidiano. O universo plural que é o cotidiano escolar revela-se como um mundo de possibilidades, permeado por uma dinamicidade, por transformações, contradições, e para além de tudo isso, como um espaço de construção de conhecimentos não só pelas crianças, mas para todos que estão nele inseridos. Diante dessa dinamicidade, o professor, assim como as crianças, assume um papel de protagonista neste cenário.

A tarefa de organizar um currículo que contemple as exigências das políticas públicas e ao mesmo tempo dialogue com as especificidades das crianças, sem desconsiderar seus espaços e tempos para o brincar não é algo tão simples. Uma vez que, as políticas públicas para a educação são marcadas por contradições que muitas vezes expressam através de textos normativos propostas que valorizem a infância, o brincar, mas que o discurso implícito e sua implementação na realidade das escolas brasileiras vão à contramão dos caminhos apontados.

Nesse sentido, nos deparamos com inúmeros desafios que permeiam o cotidiano escolar, mas ao mesmo tempo, reconhecemos que podemos levantar algumas possibilidades de organização dos espaços e tempos da sala de aula que considerem as múltiplas linguagens das crianças, e que busquem caminhar na direção da garantia de direitos das crianças, bem como a valorização da infância.

Em um primeiro momento, entendemos que o diálogo com as famílias é essencial para se construir uma compreensão da configuração do 1º ano do Ensino Fundamental, reconhecendo que este é uma etapa específica, diferentemente da antiga 1ª série. Este diálogo muitas vezes consegue acalmar a ansiedade das famílias e até mesmo das crianças em relação ao processo de alfabetização.

A brincadeira presente no contexto da sala de aula não é algo tão comum. Garantir espaços e tempos para o brincar exige planejamento, e ainda, sensibilidade e respeito ao tempo da infância. Assim, nos chamou atenção, a proposta da professora em ouvir as crianças, a fim de conhecer melhor o grupo, saber sobre

suas brincadeiras preferidas. Esse olhar atento e sensível para/com as crianças, possibilita a percepção das necessidades individuais e do grupo, contribuindo para o reconhecimento das especificidades da turma.

Em um trecho das notas de campos construídas, relatamos um momento em que as crianças começaram a demonstrar interesse por outros espaços do pátio, como a quadrinha, e o espaço aberto. Diante desta percepção, a professora sensível ao movimento das crianças, em um diálogo informal compartilhou:

Tenho percebido que as crianças estão preferindo brincar em outros lugares para além do parque, como o pátio aberto ou a quadrinha. Então eu trouxe para eles bolas, petecas e cordas. As bolas eles já perderam, mas ainda sim, eles pegam caixinhas de suco e brincam de futebol, de pega-pega. Diante disso, estou deixando eles brincarem no parque, no pátio e na quadrinha. Além disso, percebo que o grupo é unido, eles sempre brincam juntos, às vezes todos da turma se envolvem em uma mesma brincadeira.

(Nota de campo 09 – 1º ano do E.F. - Agosto/2017)

Diante disso, podemos perceber o quanto o olhar atento do professor para os interesses das crianças, pode contribuir no sentido de oferecer espaços e tempos que favoreçam o desenvolvimento do brincar de diferentes formas no cotidiano escolar. Freire (2003) contribui afirmando que é essencial que o professor possua um olhar sensível, observador, capaz de ver o que está implícito no cotidiano escolar, pois só assim ele conseguirá compreender a realidade do contexto da sala de aula.

Outro ponto que destacamos na organização do cotidiano escolar é a flexibilização do planejamento, favorecendo assim a possibilidade de explorar uma mesma atividade de diferentes formas a fim de contemplar os interesses e necessidades das crianças. Na nota de campo 12, registrada em 10 de agosto de 2017, a professora propôs para as crianças um jogo de boliche, que abordava conteúdos sobre os conceitos de unidade e dezena. Os registros dos pontos eram feitos através de palitos de picolé. Após contarem os pontos, muitas crianças brincavam com os palitos, ressignificando esse objeto e atribuindo um significado lúdico. Neste momento, a professora propôs uma atividade, em que as crianças poderiam criar uma cena, utilizando os palitos. Esta proposta estava relacionada com o interesse das crianças em brincar de outra forma, assim, foi possível articular o jogo com finalidade pedagógica e o jogo lúdico livre, a partir da possibilidade de

adaptação do planejamento para atender aos interesses demandados pelo grupo naquele determinado momento.

No 1º ano do Ensino Fundamental vivenciamos juntamente com o grupo diferentes tipos de brincadeiras no contexto da sala de aula: brincadeiras de faz-de-conta, brincadeiras tradicionais infantis, brincadeiras de construção, jogos livres e jogos educativos. A rotina do 1º ano se estrutura de forma diferente da Educação Infantil, no entanto, o planejamento da professora era organizado de maneira a contemplar o brincar diariamente. Este momento geralmente acontecia entre as atividades. É relevante destacar que não entendemos o brincar entre as atividades, apenas como uma atividade de descanso, após o dever cumprido, mas sim, uma atividade planejada, valorizada, em que a professora acompanhava e ainda oferecia elementos para potencializar a brincadeira, reconhecendo sua importância.

*No tapete, a professora dispôs jogos de blocos lógicos, quebra-cabeças, jogos de memória, tangram e alguns gibis. Ao terminarem, as crianças foram se sentando no tapete. O aluno R. pegou o quebra-cabeças e disse: **R.: Alguém vai ter que me ajudar!***

*Logo, P. se dirigiu até o colega para ajudá-lo a montar. H. montava os blocos lógicos. A.L. veio até mim e disse: **Tia, você me ajuda a montar o quebra-cabeça?** Concordei em auxiliá-la. À medida que iam concluindo a atividade, as crianças foram se agrupando para brincar.*

*Apenas uma criança pegou o gibi para ler. Quatro meninos brincavam de construir com blocos lógicos dizendo: **Eu vou construir e morar numa jaula.** A professora sentou-se próxima ao grupo que brincava e disse: **Olha que legal! Podemos fazer várias construções.** As crianças sorriram e foram sugerindo várias ideias para construir. M. sugeriu: **Vamos fazer uma casa mágica!** O grupo concordou e brincaram durante um tempo bastante concentrados.*

*No outro grupo, A.L. disse: **Vou colocar todas as peças iguais juntas.** Durante a brincadeira livre, a aluna explorava o agrupamento de figuras geométricas.*

(Nota de campo 02 – 1º ano do E.F. – Abril/2017)

Neste trecho, podemos perceber a manifestações de diferentes tipos de brincadeira. A partir dos objetos oferecidos, as crianças logo começaram a criar, utilizando a imaginação e ao mesmo tempo exploram noções e conceitos, como, por exemplo, o agrupamento de figuras, o trabalho em grupo, dentre outros. Kishimoto (1999, p. 37) discorre que:

Se a criança está diferenciando cores, ao manipular livre e prazerosamente um quebra-cabeça disponível na sala de aula, a função educativa e a lúdica estão presentes. No entanto, se a criança prefere empilhar peças do quebra-cabeça, fazendo de conta que está

construindo um castelo, certamente estão contemplados o lúdico, a situação imaginária, a habilidade para a construção do castelo, a criatividade na disposição das cartas, mas não se garante a diferenciação das cores. Essa é a especificidade do brinquedo educativo. Apesar da riqueza de situações de aprendizagens que propicia, nunca se tem a certeza de que a construção do conhecimento efetuado pela criança será exatamente a mesma desejada pelo professor.

Não podemos deixar de destacar as contribuições dos projetos de trabalho, dos diferentes tipos de jogos, dos trabalhos coletivos, todos esses elementos presentes no cotidiano escolar favoreciam a construção de propostas lúdicas a partir dos interesses das crianças. Para além do espaço da sala de aula, a instituição conta com ambientes como: Brinquedoteca; Tanque de areia; Parque; Pátio; Quadra que favorecem diferentes formas de expressões lúdicas.

Por fim, em nossa investigação concluímos que a valorização das múltiplas linguagens, das diferentes formas de expressão, da valorização da criatividade, possibilita a organização de um currículo que contemple as especificidades das crianças de seis anos de idade sem desconsiderar o processo de alfabetização.

Algumas considerações

Gostaríamos de ressaltar que este estudo foi organizado a fim de buscar uma compreensão e suscitar uma discussão acerca do lúdico, do brincar e da infância no cotidiano escolar. Tendo clareza de que este será um olhar sobre uma realidade subjetiva inserida em um contexto sócio, histórico e cultural. Assim, não intencionamos apontar um único caminho como solução para os inúmeros desafios, mas sim dialogar sobre possibilidades reconhecendo o caráter heterogêneo e plural das ações, vivências e experiências realizadas pelos docentes, a partir das necessidades das crianças e da escola.

Referências

BARBOSA, M. C., DELGADO, A. C.C. (orgs.) **A infância no ensino fundamental de 9 anos.** – Porto Alegre: Penso, 2012.

BRASIL. **Lei n. 11.274, 6 de fevereiro de 2006.** Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 fev. 2006. Disponível em: www.mec.gov.br/cne. Acesso em 26 de setembro de 2017

FREIRE, Madalena. **Observação, registro, reflexão. Série Seminários. - 3ª ed. - São Paulo: Espaço Pedagógico, 2003.** Disponível em: <http://www.oocities.org/br/brucewaynes/09_observacaoregistroreflexao.pdf>. Acesso em 10 de outubro de 2017.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** São Paulo: Cengage Learning, 1999.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. (Orgs.). 2ª ed. Brasília: FNDE, Leograf – Gráfica e Editora Ltda. 2007, pp. 13-21.

KRAMER, S. Infância e educação: O necessário caminho de trabalhar contra a barbárie. In: KRAMER, Sônia; LEITE, Maria I.; NUNES, Maria F.; GUIMARÃES, Daniela (orgs). **Infância e educação infantil.** Campinas: Papyrus, 1999.

KUHLMANN Jr., Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

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

POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância.** São Paulo: Ed. Graphia, 1999.

SANTOS, B. S. Os processos de globalização (Capítulo 1). In: SANTOS, B. S. (org.). **Globalização: fatalidade ou utopia.** Porto: Edições Afrontamento, 2001, p. 33-106.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A globalização e a infância: impactos na condição social e na escolaridade. In: GARCIA, Regina Leite; FILHO, Aristeo Leite (Orgs.). **Em defesa da Educação Infantil.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 13–27.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da Segunda Modernidade. 2003a Disponível em: <http://www.cedei.unir.br/submenu_arquivos/761_1.1_u1_as_culturas_na_infancia.pdf>. Acesso em 10/11/2017.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente.** 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Seminovich. **Imaginação e Criatividade na Infância**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

COMO AS CRIANÇAS APRENDEM? UMA REFLEXÃO ACERCA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Esp. Cecilia Rezende Silva

PMU - Prefeitura Municipal de Uberlândia.

ceciliarezende@ufu.br¹⁴

Dra. Myrtes Dias da Cunha

Universidade Federal de Uberlândia

myrtesufu@gmail.com¹⁵

Resumo: Há muito a alfabetização tem sido alvo de debates, estudos e investimentos. A lei 12.796/13, em seu artigo 4º, determina que a idade obrigatória de início da educação básica é aos 4 anos de idade; antes era aos 6. Um dos objetivos dessa mudança é atender a meta de alfabetizar todas as crianças até o final do 2º ano do ensino fundamental. Dessa forma, os docentes tem priorizado as atividades de registro com planejamentos exaustivos em detrimento do lúdico. A cobrança por resultados pressiona os professores; I Seminário Regional de Educação Básica: Ensino – Pesquisa – Políticas Públicas Colégio de Aplicação da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia Endereço: Adutora São Pedro, 40 - Campus Educação Física - Bairro Aparecida Uberlândia - Minas Gerais 36 concomitante é o sofrimento dos alunos que necessitam do espaço livre para brincar, não só por diversão, mas para o desenvolvimento de inúmeras funções motoras e psíquicas. O aluno Gabriel dos Santos Oliveira, de 5 anos, é aluno da Escola Municipal de Educação Infantil, 1º período. Diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é acompanhado no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e pelo Centro Especializado em Reabilitação (CER). Na escola a criança não se comunica verbalmente, participa de algumas atividades (sua vontade é respeitada) e permanece parte do tempo fora da sala de aula. “Apesar” de não realizar todas as tarefas e não se atentar às explicações das professoras, Gabriel é o único aluno da escola que escreve o seu nome completo, o nome de alguns colegas e outras palavras que significativas. Em conversa com a mãe soubemos que ele fala algumas palavras e lê textos conforme seu interesse. A mesma relatou que aos 2 anos ele já sabia todo o alfabeto sem que qualquer pessoa

98

¹⁴ Mestranda em Educação pela Faced – Faculdade de Educação da UFU – Universidade Federal de Uberlândia, Linha Saberes e Práticas Educativas. Professora na rede municipal de Uberlândia, com especialização em Educação Especial pela UFU.

¹⁵ Professora titular na Faced – Faculdade de Educação da UFU – Universidade Federal de Uberlândia.

lhe ensinasse. Em nenhuma das instituições frequentadas pelo menino há preocupação com a alfabetização; o objetivo primário é auxiliá-lo em suas dificuldades de socialização, comunicação e desenvolvimento da autonomia. O menino é para nós o exemplo de que não é necessário sacrificar a infância; as crianças aprendem “apesar” dos professores, como descreve Jacques Rancière (2015): “Não há homem sobre a Terra que não tenha aprendido alguma coisa por si mesmo e sem mestre explicador” (p.35). É preciso que os “mestres explicadores” tenham consciência da importância da brincadeira, que reconheçam nesta a gama de conhecimentos que são primordiais para o desenvolvimento das crianças; que valorizem as interações sociais, as leituras de mundo, enfim, as diferentes formas de aprendizagens e que, assim, não sobrecarreguem seus alunos transformando o ensino em uma atividade desgastante. Como Gabriel, acreditamos que todas as crianças trazem inata a aptidão para aprender, só precisam ser respeitadas e valorizadas em sua essência!

INTRODUÇÃO

Estudos diversos apontam que, ao longo de muitos anos, a criança frequentava a escola não para se desenvolver de forma saudável e prazerosa; o trabalho escolar tinha o objetivo de preparar esses pequenos cidadãos para o mundo do trabalho, assim, as práticas que prevaleciam eram aquelas que iam de encontro aos interesses de mercado. Outro objetivo seria de preparar a criança para futuramente ingressar no ensino obrigatório. Durante a primeira infância a criança pequena precisava ser moldada com os conhecimentos, as habilidades e com os valores culturais dominantes pré-determinados, socialmente sancionados e prontos para serem administrados.

A ideia de infância não existiu sempre da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (“de adulto”) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. Este conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação nas formas de organização da sociedade (KRAMER, 1982: 18).

Com a modernidade pouco mudou. Houve maior interesse na formação da criança. Porém, ao passo que esta foi reconhecida, passou a ter sua liberdade limitada.

A partir do século XIX começaram a se propagar conhecimentos construídos por várias áreas do saber, determinando ações de cuidado, alimentação e higiene infantil. A educação infantil é hoje reconhecida legalmente como primeira etapa da educação básica, fase em que os educandos devem desenvolver capacidades e habilidades inerentes a sua faixa etária. No entanto, um crescente debate entre os educadores é quanto a idade inicial do ensino obrigatório. A grande questão colocada é se, ao reduzir essa idade, não se está acelerando a formação de trabalhadores futuros, daí retomada a função da criança nos tempos antigos.

A escolarização precoce pode ocasionar o estresse infantil, que de acordo com Vectore e Horta (2012) um fenômeno que engloba variáveis físicas, psicológicas e ambientais, cujas consequências podem ser danosas, afetando a saúde, as relações interpessoais, dentre outros. Tratar desse assunto no campo das infâncias é bastante complexo. O senso comum considera que problemas de cunho psicológicos são exclusivos dos adultos, economicamente ativos, com pouco tempo para o lazer. Não se concebe estresse aos pequenos que ainda não têm responsabilidades a cumprir. Ou não deveriam ter. As cobranças que se fazem hoje às crianças são bem maiores que se tinha há algumas décadas. Os pequenos são comparados a todo momento, quanto aos mais variados aspectos: aprendizado da leitura, domínio matemático, fluência em língua estrangeira, desempenhos nos esportes, manuseio dos recursos tecnológicos, raciocínio lógico, enfim, as comparações são muitas e geram um mal estar nas crianças que se sentem obrigadas a serem sempre as melhores.

Outro debate que se faz presente é quanto a ação docente. Como estes profissionais estão sendo preparados para lidarem com a infância. De que forma os professores exploram os conhecimentos prévios das crianças que hoje, em geral, estão cercadas de recursos tecnológicos, influência marcante em sua formação pessoal e cultural. Demartini (2009) afirma que há

[...] crianças que têm infância e outras que se vão se constituindo como crianças sem infância. E “sem infância” no sentido de que não passaram por uma experiência que é entendida como experiência de vida que se configuraria essa etapa inicial do processo de socialização (DEMARTINI, 2009: 8-9).

Podemos considerar que “sem infância” seria a falta de experimentação, o espaço mínimo para a criação e as dificuldades de socialização? Gaston Bachelard

(1996) afirma que é preciso o tempo certo para que cada ser cresça e produza, um prazo concreto e individual. E qual seria o tempo educacional da criança? Como determinar que seja uma quantidade de anos estabelecida, se a subjetividade de cada uma é particular e seu ritmo também? O tempo para a criança da cidade, oriunda de uma família estabilizada social e economicamente é o mesmo tempo da criança que padece de fome? Podemos colocar no mesmo nível e assim generalizar o aluno da escola privada central e o aluno da escola pública de periferia? Como cobrar os mesmos conhecimentos em atividades avaliativas diante de tanta diversidade?

Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI'S) estabelecem os conteúdos, denominados eixos de trabalho: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade, matemática. Os documentos trazem orientações didáticas propondo um ensino contextualizado e integralizado. Para as crianças de quatro a seis anos, o RCNEI volume 3 propõe as práticas de leitura:

Participação nas situações em que os adultos lêem textos de diferentes gêneros, como contos, poemas, notícias de jornal, informativos, parlendas, trava-línguas etc.

Participação em situações que as crianças leiam, ainda que não o façam de maneira convencional.

Reconhecimento do próprio nome dentro do conjunto de nomes do grupo nas situações em que isso se fizer necessário. Observação e manuseio de materiais impressos, como livros, revistas, histórias em quadrinhos etc., previamente apresentados ao grupo.

Valorização da leitura como fonte de prazer e entretenimento.

(RCNEI, 1998: 140-141)

Em “Participação em situações que as crianças leiam” está registrada a nota de rodapé 37 do documento que esclarece: “Entende-se que a criança é capaz de ler na medida em que a leitura é compreendida como um conjunto de ações que transcendem a simples decodificação de letras e sílabas [...] a partir de indícios fornecidos pelo contexto...” (RCNEI, 1998: 140). Partindo desta proposição, podemos buscar entre os educadores dos anos finais da educação infantil (4 e 5 anos) e do primeiro ano do ensino fundamental (6 anos), por que cada vez mais cedo se exige que a criança esteja lendo e escrevendo plenamente. Pautados em qual princípio reduzem ao mínimo o tempo livre para as brincadeiras em favor de longos horários sentados, enfileirados e calados, copiando exaustivamente conteúdos escritos na lousa... Sabe-se que, a partir da Lei 12.796/13, o início da

educação básica é aos 4 anos de idade, onde um dos objetivos desta é atender a meta da alfabetização até o final do 2º ano do ensino fundamental. No entanto, com as rotinas exaustivas de atividades escritas corre-se o risco de surgirem déficits que futuramente poderão até ser confundidos com algum tipo de transtorno. É o que podemos observar em algumas escolas, no Atendimento Educacional Especializado (AEE): crianças com dificuldades de aprendizagens sem nenhum tipo de comprometimento, seja físico ou mental.

Sabemos que o AEE, por ser pedagógico, não depende de laudo médico¹⁶. Este, para a escola, se caracteriza apenas como instrumento de identificação das dificuldades a serem trabalhadas. O problema é que muitos alunos são encaminhados, já com uma grande defasagem de aprendizado, por carências que não foram supridas, dificuldades que tomaram proporções ao ponto de não poderem ser sanadas em sala de aula no horário regular. Um dos motivos é a má formação docente que, ainda realizando um trabalho tradicional de transmissão do conhecimento, não reconhece as peculiaridades de cada educando e suas variadas formas de aprendizagem.

Almeida e Mahoney (2007) exemplificam o caso de Albert Einstein, um gênio da física, que durante os seus primeiros anos de escolarização apresentou déficit de atenção, dificuldade para se adaptar às normas da escola, chegando a ser desacreditado por seus professores. Chegou a ser suspenso da escola várias vezes porque seu comportamento atrapalhava o bom andamento das aulas. Por sorte ele não foi condenado por um laudo, sua inteligência não foi apagada com drogas tranquilizadoras. Se fosse nos dias de hoje certamente a história teria tomado outra direção.

O RCNEI (1998), volume1, estabelece que a educação especial:

termo cunhado para a educação dirigida aos portadores de deficiência, de condutas típicas e de altas habilidades, é considerada pela Constituição brasileira, como parte inseparável do direito à educação. A posição da UNESCO, considera a educação especial como uma forma enriquecida de educação em geral, que deve contribuir para a integração na sociedade dos portadores de deficiência, de condutas típicas e de altas habilidades. (...) O principal desafio da Escola Inclusiva é desenvolver uma pedagogia centrada na criança, capaz de educar a todas, sem discriminação, respeitando suas diferenças; uma

¹⁶ Nota técnica 04/2014. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/legislacao>>

escola que dê conta da diversidade das crianças e ofereça respostas adequadas às suas características e necessidades, solicitando apoio de instituições e especialistas quando isso se fizer necessário. É uma meta a ser perseguida por todos aqueles comprometidos com o fortalecimento de uma sociedade democrática, justa e solidária. (RCNEI, 1998: 36)

No trecho “desenvolver uma pedagogia centrada na criança, capaz de educar a todas, sem discriminação, respeitando suas diferenças” (RCNEI, 1998: 36) fica claro que o olhar não deve ser voltado apenas para quem tem algum tipo de deficiência. Cada ser humano é único, dotado de capacidades e limitações, assim, as práticas pedagógicas devem considerar essa diversidade. De acordo com Mantoan (2015)

As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos, estruturado em função dessas necessidades. A inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. Todos sabemos, porém, que a maioria dos que fracassam na escola não vem do ensino especial, mas possivelmente acabará nele. (MANTOAN, 2015: 28)

É possível desenvolver um trabalho de “prevenção”, ou seja, tentar sanar as dificuldades dos educandos antes que estas superem as capacidades e a autoestima dando lugar ao já citado estresse infantil, e conseqüentemente, o encaminhamento ao AEE. E como isso é possível? A falha está nos cursos de formação? Precisamos refletir quantos a essas questões urgentes que tanto tem afetado o ensino em geral.

POR UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA

Muito se discute sobre os processos de ensino e aprendizagem. É crescente o percentual de estudantes que apresentam algum tipo de dificuldade, e assim são encaminhados ao AEE. Concomitante é o sentimento de angústia dos profissionais que, por diversos fatores, não conseguem cumprir as metas estabelecidas. Uma questão fundamental precisa ser reavaliada: como as crianças aprendem? Sabemos que os interesses dos alunos e os objetivos dos professores nem sempre coincidem, muitas vezes se chocam, num contexto cada vez mais desestimulante. É comum

encontrarmos docentes que anseiam pelo cumprimento dos programas enquanto os discentes querem simplesmente brincar. Para Medrano (2004):

As crianças brincam. Brincam apesar dos adultos, apesar do interesse dos adultos por facilitá-lo ou inibi-lo. O brincar é um trabalho, a partir do qual a criança vai construindo a sua subjetividade e estabelecendo laço social. É, ainda, a fala da criança. Corpo, linguagem e brincar são uma tríade sobre a qual se sustenta o esqueleto desiderativo-libidinal que abre as portas para a constituição da subjetividade. (MEDRANO, 2004: 31).

É preciso que os professores tenham consciência da importância da brincadeira, que reconheçam nesta ação a gama de conhecimentos que são primordiais para o desenvolvimento das crianças; que valorizem as interações sociais, as leituras de mundo, enfim, que não sobrecarreguem seus alunos transformando o ensino em uma atividade desgastante.

O aluno Gabriel dos Santos Oliveira, de 5 anos, frequenta o 1º período da Escola Municipal de Educação Infantil Roosevelt. Diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA), grau severo, é atendido no AEE e no Centro Especializado em Reabilitação (CER) da rede municipal de saúde. Na escola, ele não se comunica verbalmente, participa de algumas atividades (sua vontade é respeitada) e permanece parte do tempo fora da sala de aula. “Apesar” de não realizar todas as tarefas e não se atentar às explicações das professoras, Gabriel é o único aluno da escola que escreve o seu nome completo, o nome de alguns colegas e outras palavras para ele significativas. Em conversa com a mãe soubemos que ele fala e lê conforme seu interesse. A mesma relatou que aos 2 anos ele já sabia todo o alfabeto sem que alguém o tivesse ensinado. Freitas (2005) em sua tese de doutorado afirma que pessoas com comprometimento sensorial tem um modo diferente de perceberem e se relacionarem com o mundo.

As imagens que seguem são o exemplo de uma atividade realizada de forma “diferente” por Gabriel. Após a apreciação da música “Aquarela” (1983) do artista Toquinho, foi solicitado que as crianças ilustrassem alguns trechos no caderno. Aparentemente, Gabriel não estava ouvindo as explicações, estava de costas, agitado, se balançando. Se recusou a fazer a atividade. Depois apontou para o pincel; na escola ele não conversa, apenas aponta ou demonstra gestualmente o que quer. O aluno só escreve ou desenha em papéis grandes, no chão ou na lousa. Então Gabriel começou a fazer a luva, usando a mão como molde, conforme orientação dada anteriormente ao grupo. Ao ser solicitado que fizesse o segundo

desenho, ele teve a criatividade de transformar sua luva em gaivota, conforme visualizamos nas fotografias:



Figura 1: "... corro o lápis em torno da mão e lhe dou uma luva..."

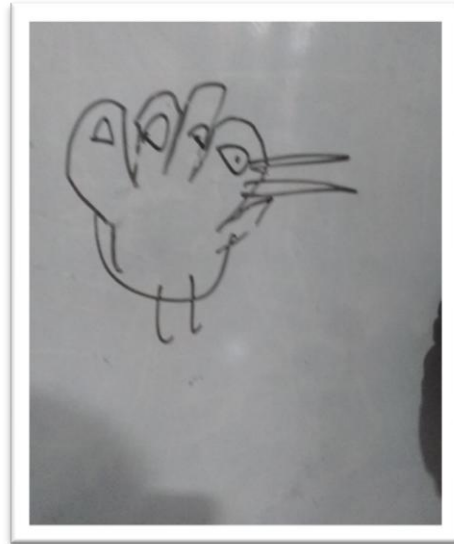


Figura 2: "... num instante imagino uma linda gaivota voar no céu..."

Na sequência, o aluno escreveu seu nome completo e o nome de alguns colegas, mas o menino não gosta de ser fotografado, se agita e desfaz o foco.

Diante do exemplo de Gabriel, analisemos a afirmação: "Não há homem sobre a Terra que não tenha aprendido alguma coisa por si mesmo e sem mestre explicador" (RANCIÈRE, 2015: 35). Ninguém ensinou o menino a desenhar ou a escrever o nome dos colegas. Rancière (2015) afirma que a inteligência é atenção e busca; "é a falta de vontade que faz errar a inteligência. O pecado original do espírito não é a precipitação – é a distração, a ausência" (RANCIÈRE, 2015: 84). O autor afirma que todos os homens tem em comum a capacidade de aprender.

Não há ignorante que não saiba uma infinidade de coisas, e é sobre este saber, sobre esta capacidade em ato que todo ensino deve se fundar. Instruir pode, portanto, significar duas coisas absolutamente opostas: confirmar uma incapacidade pelo próprio ato que pretende reduzi-la ou, inversamente, forçar uma capacidade que se ignora ou se denega a se reconhecer e a desenvolver todas as consequências desse reconhecimento. O primeiro ato se chama embrutecimento e o segundo, emancipação. (RANCIÈRE, 2015: 11-12).

Existem hoje inúmeras pesquisas acerca do TEA. O tema é relativamente novo. Estudos apontam causas, sintomas, alternativas educacionais, terapias, entre outros. No entanto, o que muitas pessoas se esquecem é que cada autista é um ser humano, portanto, dotado de características peculiares; o que existem são alguns sintomas que podem ou não ser semelhantes. Independente de se ter um diagnóstico, não existe quem não tenha algum tipo de limitação ou dificuldade, seja motora, psicológica, cognitiva, etc.

Medrano (2004) aponta

a necessidade de articular, nas micropolíticas institucionais, o debate entre os diferentes atores, na procura de uma pluralidade discursiva que possa conviver com a diferença e que aceite os diferimentos próprios a cada um dos saberes em jogo". (MEDRANO, 2004: 147).

Diante deste cenário de pluralidades, qual é o papel docente para a implantação efetiva da inclusão? De acordo com Matoan (2015) a função docente deve ser ressignificada. Vigotsky (2010) faz um apanhado destacando que toda teoria da educação apresenta suas exigências ao mestre:

Para a pedagogia de Rousseau, o mestre é apenas o vigia e protetor da criança contra a perversão e as más influências. Para Tolstói, o mestre deve ser forçosamente um homem virtuoso, capaz de contagiar a criança com sua experiência pessoal. Para a pedagogia ascética o educador é quem sabe pôr em prática os ensinamentos: "quebra a vontade de tua criança para que ela não se destrua". (...) Para Haüy o mestre é um hipnotizador, a pessoa capaz de sugestionar e subordinar a vontade do outro. Para Pestalozzi e Froebel, o educador é um jardineiro infantil. Para Blonski o educador é um engenheiro da antropotécnica, ou da pedotécnica; é um técnico da antropocultura que existe paralelamente à pecuária e à fitocultura como ciência congênere. Muita gente tem comparado o trabalho do professor ao trabalho do artista e colocado em relevo as questões da criação individual. (VIGOTSKY, 2010: 446)

O autor defende que o verdadeiro segredo da educação é não educar:

O próprio aluno se educa. Uma aula que o professor dá em forma acabada pode ensinar muito mas apenas a habilidade e a vontade de aproveitar tudo o que vêm dos outros sem fazer nem verificar nada. Para a educação atual não é tão importante ensinar certo volume de conhecimento e utilizá-los. E isso se obtém apenas (como tudo na vida) no processo de trabalho. Sobre o professor recai um novo papel importante. Cabe-lhe tornar-se o organizador do meio social, que é o único fator educativo. (Vigotsky, 2010: 448)

Isso não significa que o professor não tenha um trabalho a realizar. Para que efetivamente ele seja o organizador do meio social, são necessárias habilidades, percepções do todo e das especificidades. Os planejamentos são essenciais, não como um modelo a ser seguido, mas como uma orientação de sua prática pautada na preparação dos conteúdos e metodologias adequadas. Daí a importância dos programas de formação continuada, propiciando trocas de experiências e aprimoramentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a assertiva “O que embrutece o povo não é a falta de instrução, mas a crença na inferioridade de sua inteligência” (RANCIÈRE, 2015: 64) devemos acreditar que todos somos capazes. Enquanto educadores, temos o dever de propiciar a nossos alunos formas múltiplas de aprendizagens, considerando seus trajetos, sua subjetividade. Não podemos permitir a subestimação em função de algumas dificuldades, sejam momentâneas, sejam permanentes.

O professor, comprometido com a qualidade do ensino, deve buscar a formação continuada, tendo claro seu papel, não de “mestre explicador”, mas de facilitador, promotor de um ambiente propício a aprendizagem.

Na escola portanto o trabalho com o conhecimento não pode cingir-se à apreensão de conteúdos, como significativos em si mesmos, por mais que isso possa interessar também. Os conteúdos têm de ser experimentados na sua potência transformadora como disparadores da experiência de um processo de subjetivação. Dizendo de maneira figurada, os conteúdos não são pratos feitos a serem consumidos. Têm, pelo contrário, algo de “receita”, convidando os alunos à feitura do próprio alimento. (LARA, 2016: 10).

Que nossas escolas sejam “cozinhas” de preparação do alimento saber! Comprometidos com o ensino dos conteúdos, que não podem ser desprezados, e valorizando o lúdico, vamos articulando fazeres que se somam como ingredientes de uma formação saudável e prazerosa. Assim como Gabriel, acreditamos que todas as crianças são capazes de aprender, da sua forma, no seu ritmo. Só precisam ser respeitadas e valorizadas em sua essência! Isso não significa que todo autista seja um gênio ou que todo disléxico seja um superdotado. Cada pessoa é um ser único, dotado de peculiaridades que devem ser consideradas no processo pedagógico.

Assim é possível efetivar a Inclusão. Respeitando as diferenças, valorizando as potencialidades, auxiliando a superação dos obstáculos, podemos construir a escola dos nossos sonhos!

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; MAHONEY, Abigail Alvarenga. (Org.) **Afetividade e aprendizagem**: contribuições de Henri Wallon. São Paulo: Ed. Loyola, 2007. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=RdnjVlcTodEC&pg=PA54&lpg=PA54&dq=albert+einstein+dificuldade+de+aprendizagem&source=bl&ots=1d12oS2gpG&sig=nedhyZbslCuMqRS9AO298FVnje4&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKEwiMleKS8PrWAhUDN5AKHS44D0M4FBD0AQgpMAE#v=onepage&q=albert%20einstein%20dificuldade%20de%20aprendizagem&f=false> Acesso em: 30 de jun. 2017.

BACHELARD, Gaston. A noção de obstáculo epistemológico; o primeiro obstáculo: a experiência primeira. In: **A formação do espírito científico (1938)**. Tradução Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. p. 17-68.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota técnica 04/2014**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/legislacao> Acesso em: 30 de jun. 2017.

BRASIL. **LEI 12.796, de 4 de abril de 2013**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm Acesso em: 30 jun. 2017.

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DEMARTINI, Zeila de B. F; FARIA, Ana L. G. de; PRADO, Patrícia D.(org). **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

FILHO, Antônio Pecci. et.al. Aquarela. In: **Aquarela**. Ariola, 1983. Lado 2, faixa 1 (4min 17s). Disponível em: <http://www.toquinho.com.br/album/aquarela-polygram-1983/> Acesso em: 30 jun. 2017.

FREITAS, Ana Beatriz Machado de. **Corpo e percepções no espectro autista**. 2015. 150 f. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:LFjnVfqBdJkK:professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/1258/material/Tese%2520Ana%2520Beatriz%2520Machado%2520de%2520Freitas.%2520CORPO%2520E%2520PERCEP%C3%2587%2520NO%2520ESPECTRO%2520AUTISTA.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br> Acesso em: 16 de jun. 2017.



KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil**: arte do disfarce. Rio de Janeiro: Achiamé, 1982.

LARA, Tiago A. **Educação**: conflitos, tarefa, desafio, perguntação, ética, subjetivação, vida, cultura, aprendizagem, alegria. Juiz de Fora: Gryphon, 2016.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar** – O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015. 96p.

MEDRANO, Carlos Alberto. **Do silêncio ao brincar**: história do presente da saúde pública, da psicanálise e da infância. São Paulo: Vetor, 2004.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante** – cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução Lílian do Valle. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. 192 p.

VECTORE, Celia. HORTA, Lígia Ribeiro. Estresse infantil: um estudo exploratório com pré-escolares. In: LOPES, José et. al. **Investigações e saberes**: psicologia em movimento. Uberlândia: EDUFU, 2012. Páginas 129 – 134.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. 1896-1934. **Psicologia pedagógica** / L. S. Vigotsky. Tradução do russo e introdução de Paulo Bezerra. 3ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010

GT 08
Educação Infantil: diálogos sobre e com crianças de
04 a 06 anos

PROJETOS PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELATOS DE VIVÊNCIAS

Flávia Pimenta de Souza Carcanholo

Eseba / UFU

flaviapimentasouza@yahoo.com.br

Resumo: Este trabalho tem como objetivo compartilhar experiências sobre projetos desenvolvidos na Educação Infantil como forma de propiciar situações de ensino e aprendizagem. Os projetos envolvem a participação ativa dos alunos como protagonistas deste processo. Por meio do olhar atento do professor aos interesses da turma um tema pode ser definido como eixo para uma pesquisa. Neste relato, são abordados diversos temas trabalhados, um em cada ano letivo. É possível verificar as variadas linguagens sendo exploradas no contexto dos projetos de pesquisas com temáticas escolhidas no próprio universo infantil. Em todos os projetos trabalhados houve a preocupação com o levantamento de ideias nas quais as crianças eram instigadas a todo o momento para a criação de hipóteses, inquietações, busca pela pesquisa e descoberta de novas informações que desencadeavam para a problemática dos projetos. O envolvimento da turma era visível e corroborava para uma aprendizagem e uma vivência prazerosa no cotidiano escolar. O planejamento era feito concomitantemente com as ações e as atividades iam sendo construídas “durante o caminho”. Inicialmente era levantado com a turma o que já sabiam sobre o tema, o que gostariam de saber mais e de que forma conseguiriam descobrir. Por meio dos projetos, foi possível abranger as habilidades e competências das áreas curriculares imersas no Programa Curricular da Educação Infantil, como Linguagem Oral e Escrita, Matemática, Natureza e Sociedade, Desenvolvimento Afetivo e Emocional, Movimento e Arte. Os temas trabalhados, um em cada ano de ensino foram: golfinho, meteoro, natureza, cigarra, macaco, cachorro, macarrão, dinossauro e foguete. Ao longo do trabalho eram elaborados registros por meio de fotos, desenhos, imagens, livretos, construções de sucatas que compõem os elementos trabalhados no projeto e que culminam em uma exposição e apresentação à comunidade escolar do trabalho desenvolvido pela turma. A avaliação quanto à participação e aprendizagem dos alunos acontece de maneira processual, durante todo o desenvolvimento do projeto. Sendo assim, os projetos propiciam uma maneira de olhar para a criança como protagonista de seu processo de aprendizagem, sendo ela curiosa, criativa, alguém que se interessa e é estimulada a procurar soluções e compreender o mundo a sua volta. , macarrão, dinossauro e foguete. Ao longo do trabalho eram elaborados registros por meio de fotos, desenhos, imagens, livretos, construções de sucatas que compõem os elementos trabalhados no projeto e que culminam em uma exposição e apresentação à comunidade escolar do trabalho desenvolvido pela turma. A avaliação quanto à participação e aprendizagem dos alunos acontece de maneira processual, durante todo o desenvolvimento do projeto. Sendo assim, os projetos propiciam uma maneira de olhar para a criança como protagonista de seu processo

de aprendizagem, sendo ela curiosa, criativa, alguém que se interessa e é estimulada a procurar soluções e compreender o mundo a sua volta.

GT 09: Educação Estética, Cultural e Política

Título do Trabalho: Ensino e aprendizagem musicais na escola produzindo subjetividades.

Autor(es): Lucielle Farias Arantes E-mail: luciellearantes@ufu.br

Resumo: Este texto é um recorte de uma pesquisa de doutorado em andamento que visa o desenvolvimento de uma didática desenvolvimental da subjetividade para o ensino de música na escola. Aqui serão apresentadas duas teorizações do campo psicológico na perspectiva Cultural-Histórica voltadas ao tema da subjetividade, quais sejam, a Teoria da Subjetividade e o conceito aprendizagem criativa, cunhados pelos autores cubanos González Rey e Mitjáns Martínez, respectivamente. As prerrogativas defendidas pelos autores consistem em importantes fundamentos para se pensar os processos formativos na educação básica, suscitando questões vinculadas aos processos didáticos no ensino de Música nas escolas ao considerarem os estudantes em seu caráter ativo e gerador e a aprendizagem como produção subjetiva integrada aos processos simbólico-emocionais. A atenção aos fenômenos tangentes às configurações subjetivas individuais e à subjetividade dos espaços sociais que constituem cenário de ensino e aprendizagem musicais qualificam tais processos fomentando a motivação e o desenvolvimento integral dos sujeitos, bem como o desenvolvimento dos espaços onde perfazem sua experiência.

112

Introdução

A Educação Infantil é um espaço e um momento da vida das crianças que possibilita a ampliação do seu universo familiar, almejando incitar a curiosidade infantil, alimentá-la com vivências instigantes de modo que a aprendizagem e o seu desenvolvimento aconteçam de maneira natural e significativa. O professor de Educação Infantil precisa ter um olhar atento e uma escuta ativa às diversas e provocantes possibilidades de estudos e trabalhos a partir das conversas, dos interesses e das inquietações das crianças a cerca do mundo em que estão inseridas. Como bem coloca Osteto (2000, p. 194) “A escuta é disponibilidade ao outro e a tudo que ele tem a dizer. E mais: a escuta torna-se, hoje, o verbo mais importante para se pensar e direcionar a prática educativa”.

A proposta curricular da escola é a base do planejamento que pode ser desenvolvido em sala de aula, sendo que o professor pode fazer escolhas de como

desenvolver o seu trabalho, isto é, podendo optar por metodologia participativa, integradora, priorizando o que considera importante para o processo de aprendizagem dos alunos. Estas escolhas são fundamentais para desencadear um bom trabalho, com propriedade e qualidade.

Para tanto, é preciso que o professor enquanto mediador do trabalho a ser desenvolvido e das interações que ocorrem no espaço escolar esteja sempre atento a “importância do olhar detalhado para essas interações e da escuta atenta por parte do professor, sendo o tradutor, interprete e organizador das falas das crianças” (OLIVEIRA; FERREIRA, 2016, p. 57). Desta forma, o currículo para a educação infantil, ao mesmo tempo de contempla as diversas linguagens curriculares, como movimento, arte, oral e escrita, matemática, natureza e sociedade, desenvolvimento emocional, pode ser estruturado e concretizado com uma maneira de trabalhar de forma flexível, a partir das falas das crianças, de suas inquietações e curiosidades.

Um currículo escolar que reflita o meio social e cultural das crianças, em que as áreas de conhecimento sejam transversalizadas e considerem a realidade e as experiências cotidianas do aluno, para chegar à sistematização do saber. Nessa perspectiva, as atividades devem ser selecionadas e planejadas com base na aprendizagem das crianças e não no desempenho que elas têm (PCE/EI, 2015, p. 18).

A partir desta concepção curricular, a Educação Infantil da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia, Eseba, optou por trabalhar com a pedagogia de projetos de forma que contemple o currículo e ao mesmo tempo priorize as demandas infantis com toda sua carga de investigação e curiosidade cotidiana própria das crianças. Como esclarece Barbosa; Harn (2008),

Os projetos abrem para a possibilidade de aprender os diferentes conhecimentos construídos na história da humanidade de modo relacional e não-linear, propiciando às crianças aprender através de múltiplas linguagens, ao mesmo tempo em que lhes proporcionam a reconstrução do que já foi aprendido (BARBOSA; HARN, 2008, p. 35).

Os projetos pedagógicos para a Educação Infantil também são uma forma de trabalho proposta pelo Referencial Curricular do Ministério da Educação, no qual afirmam que:

Os projetos são conjuntos de atividades que trabalham com conhecimentos específicos construídos a partir de um dos eixos de trabalho que se organizam ao redor de um problema para resolver ou um produto final que se quer obter. Possui uma duração que pode

variar conforme o objetivo, o desenrolar das várias etapas, o desejo e o interesse das crianças pelo assunto tratado. Comportam uma grande dose de imprevisibilidade, podendo ser alterado sempre que necessário, tendo inclusive modificações no produto final. Por partirem sempre de questões que necessitam ser respondidas, possibilitam um contato com as práticas sociais reais. Dependem, em grande parte, dos interesses das crianças, precisam ser investigativos, representar uma questão comum para todas e partir de uma indagação da realidade. É importante que os desafios apresentados sejam possíveis de serem enfrentados pelo grupo de crianças. Um dos ganhos de se trabalhar com projetos é possibilitar às crianças que a partir de um assunto relacionado com um dos eixos de trabalho, possam estabelecer múltiplas relações ampliando suas ideias sobre um assunto específico, buscando complementações com conhecimentos pertinentes aos diferentes eixos. Esse aprendizado serve de referência para outras situações, permitindo generalizações de ordens diversas (BRASIL, 1998, p. 57).

Desta maneira, relatamos a seguir o trabalho desenvolvido na educação infantil, tendo por base a pedagogia de projetos e a exploração das diversas linguagens, e considerando, assim como esclarece Barbosa e Horn (2008) que os projetos são elaborados e executados para as crianças a aprenderem a estudar, a pesquisar, a procurar informações, a exercer a crítica, a duvidar, a argumentar, a opinar, a pensar, a gerir as aprendizagens e a refletir coletivamente.

Desenvolvimento

Todo início de ano, procuramos conhecer as crianças de modo que a partir do olhar, da escuta, da demanda e da curiosidade infantil possamos juntos elaborar uma proposta de trabalho. Desta maneira, após um período de adaptação e entrosamento, é possível vislumbrar algumas temáticas e/ou problemáticas para o desenvolvimento de um projeto com a turma de alunos.

Ao longo de vários anos de trabalho com as crianças na educação infantil na Eseba, muitos projetos já foram desenvolvidos a partir da proposta da escuta e envolvimento com as crianças. As temáticas variaram muito, por partirem do grupo. Alguns temas que já foram trabalhados: golfinho, meteoro, natureza, cigarra, macaco, cachorro, macarrão, dinossauro e foguete.

O gatilho inicial pode ser feito a partir de uma votação da turma sobre uma temática que gostariam de pesquisar ou sobre um problema que surgiu na turma e a partir dele, é construído um projeto de pesquisa. Por isso, a elaboração do projeto é

a partir de um tema e/ou problema definido pelas crianças e mediado pela professora da turma, o que torna diferente a cada ano letivo.

Uma mesma turma pode desenvolver mais de um projeto no ano, se caso essa for a demanda. O tema pode ser fomentado por algo que foi encontrado e gerou curiosidade, como por exemplo ovinhos de algum animal, uma pena, casca de cigarra, um alimento que gostem muito, uma brincadeira que se repete no cotidiano, enfim, a variedade é imensa e a escuta do professor precisa estar aberta e aguçada para perceber as nuances de cada assunto surgido e aos poucos o projeto tomar corpo. Assim é possível provocar aprendizagens, fazer conexões e relações entre informações, ideias, sentimentos e ações.

Após a definição do tema seguimos alguns passos que contribuem na organização da estruturação do projeto, bem como garantir a fidedignidade aos conhecimentos prévios das crianças, às suas hipóteses e deduções. São estes: identificar com as crianças o que já sabem sobre o tema escolhido; levantar o que eles gostariam de saber (suas dúvidas, problemas, hipóteses); estabelecer como será possível encontrar as respostas às perguntas levantadas (qual metodologia a ser utilizada) e finalmente, ao final do projeto, relatar o que conseguiram aprender (avaliação).

A escola, diante desta vivência, tornou-se cada vez mais, mediadora entre o conhecimento das crianças e o conhecimento socialmente construído pela sociedade. Portanto o papel da escola neste processo foi essencial para promover a relação dialética entre o saber do aluno e os novos conhecimentos, assim como diz Rego (2010):

A escola desempenhará bem seu papel, na medida em que, partindo daquilo que a criança já sabe (o conhecimento que ela traz de seu cotidiano, suas ideias a respeito dos objetos, fatos e fenômenos, suas “teorias” acerca do que observa no mundo), ela for capaz de ampliar e desafiar a construção de novos conhecimentos, na linguagem vygotskiana, incidir na zona de desenvolvimento potencial dos educandos. Dessa forma poderá estimular processos internos que acabarão por se efetivar, passando a constituir a base que possibilitará novas aprendizagens (REGO, 2010, p. 108).

A seguir constam alguns quadros, que ilustram o registro das etapas relatadas. Cada etapa é elaborada com a turma e registrada de forma que componha o portfólio do projeto, podendo observar o caminho percorrido pela turma,

desde a escolha do tema, as etapas perpassadas, as atividades realizadas, registros com fotos de momentos vivenciados, atividades de campo, enfim, todo o processo vivenciado durante o projeto. Desta forma não terá apenas um produto final, e sim, uma história para contar de todo este trabalho desenvolvido juntamente com as crianças, e não para as crianças.



QUADRO 1: levantamento do que já sabem sobre o tema.(Projeto Dinossauro)

Muitas vezes a partir deste primeiro levantamento é possível vislumbrar algumas hipóteses e problemática a serem levantadas, mas que não são percebidas conscientemente pelas crianças e a professora terá que realizar o papel mediador deste processo de criação de questionamentos, provocando as crianças a pensarem sobre o que disseram. Nesse momento, surgem conflitos entre as crenças de cada um e então a discussão em torno da problemática torna o processo ainda mais enriquecedor, pois elas precisam argumentar ou refletir sobre suas hipóteses. A partir de então, criam-se as perguntas sobre o tema. Um exemplo do conflito de crenças aconteceu durante o projeto Dinossauro, o qual alguns alunos diziam que o dinossauro não existia mais e outros diziam que sim, porque viram no filme. Diante desta incerteza entre as crianças, foram lançadas duas perguntas que constam no quadro abaixo: *o dinossauro ainda existe? O dinossauro do filme é de verdade?*



QUADRO 2: levantamento do que querem saber sobre o tema.(Projeto Dinossauro)

Em seguida, partimos para pensar na metodologia. Neste momento as crianças são questionadas sobre o que consideram que precisam fazer para descobrir as respostas às perguntas feitas. Durante os últimos anos de trabalho na educação infantil, as crianças têm mostrado que estão ficando cada vez mais limitadas ou acomodadas por acreditarem que só podem pesquisar pela via da *internet*, isto é, supõem que pesquisa apenas acontece no computador, no tablete, no celular, no *whatsapp*, no *google* e assim por diante. No entanto, não avançam sozinhas para imaginar outros caminhos metodológicos. Mais uma vez a mediação da professora se faz necessário, de forma a instigá-las a buscar outras maneiras de pesquisar, como por exemplo, indo à biblioteca da escola, procurando em livros que tenham em casa, realizando uma entrevista com pessoas que estudaram sobre o assunto, fazendo uma visita de campo, coletando dados com fotos e filmagens, enfim, ampliando o repertório metodológico de busca e acesso às informações.

A partir deste início de estruturação do projeto, a professora organiza sistematicamente o trabalho de maneira a compor no currículo para a educação infantil, identificando as noções, conceitos, competências e estratégias de cada área curricular, imersa na temática do projeto. Assim, por exemplo, no Projeto Macarrão, foi estruturado a partir das demandas das crianças distribuídas nos quadros (o que sabemos, o que queremos saber e como saberemos) um novo quadro para linguagem da matemática, oral e escrita, movimento, desenvolvimento afetivo e emocional, natureza e sociedade. Embora as ações sejam feitas muitas vezes de maneira interdisciplinar, a construção do quadro contribui o olhar para que todas as linguagens sejam contempladas.

Noções e conceitos	Competências	Estratégias
<ul style="list-style-type: none"> • Origem do macarrão • Como faz a massa do macarrão. • Alimentos naturais e alimentos industrializados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o lugar de origem do macarrão, como foi inventado e a cultura do local. • Conhecer como faz a massa do macarrão, quais os ingredientes. • Perceber a diferença entre estes tipos de alimentos, os que são naturais e os que são fabricados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa em livros, internet. • Procurar no mapa o local de origem • Conhecer a música tipo Tarantela utilizada na cultura italiana. • Fazer a receita da massa. Verificar com as famílias se tem alguém que poderia ir para fazer conosco. • Conhecer uma fábrica de macarrão e ver todo o processo até a embalagem.

QUADRO 3: Quadro do projeto Macarrão na área curricular Natureza e Sociedade

Noções e conceitos	Competências	Estratégias
<ul style="list-style-type: none"> • Identificação, descrição e classificação. • Medidas • Simetria e sequência. • Contagem 	<ul style="list-style-type: none"> • Observar as características dos tipos de macarrão e realizar uma classificação. Pensar em critérios como: tamanho, formato, função... • Compreender a noção de medidas de volume e peso • Organizar uma mandala com diferentes tipos de macarrão de forma que tenha uma estética simétrica e sequenciada. • Reconhecer a quantidade de votos para o nome do mascote. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pedir às famílias tipos diferentes de macarrão para organizarmos uma coleção. Classificar os tipos de macarrão. • Culinária: produção da massa • Construção de uma mandala utilizando a base de um prato descartável e diferentes tipos de macarrão. • Registrar a quantidade de votos ao mascote e relacionar com objetos.

QUADRO 4: Quadro do projeto Macarrão na área curricular Matemática.

Estes quadros que compõem o currículo são construídos ao longo do processo de efetivação do projeto, pois eles podem ser modificados, na medida em que as situações são vivenciadas e surgem novas demandas. O trabalho com projeto não caminha de forma linear, não é um caminho reto. Ele se reconfigura a todo o momento, pois embora tenhamos em mente as perguntas iniciais do projeto, podem surgir outras visto que um de nossos objetivos era suscitar nas crianças este caráter investigativo e insaciável de conhecimento.

Durante os projetos, utilizamos diversos recursos tanto para pesquisa quanto para registro do vivido e aprendido. Sendo assim, o uso de fotos, filmagens, pesquisa de campo, leituras de diversos portadores de textos (gibis, enciclopédias, revistas, panfletos...) histórias, vídeos, documentários, entrevistas, imagens, brincadeiras, jogos, tecidos, arte, músicas, desenhos, anotações, cartas, construção de livretos, construções tridimensionais com sucatas, cartazes, atividades são alguns exemplos do que utilizamos neste período.

O processo avaliativo, sempre foi feito juntamente com as crianças, e também pode conter diversas formas de avaliação, dependendo do projeto e da turma. Algumas possibilidades são: reler as perguntas feitas no início do projeto e das outras que surgiram e verificar se conseguem responder; construir um portfolio contendo todo o processo e a medida que for revendo as produções lembrar o vivido; realizar uma mostra à comunidade escolar na qual relate e expõe os aprendizados; selecionar fotos que marcam momentos importantes do projeto e pedir às crianças que comentem o que lembram, o que consideram mais relevante... Enfim, o processo avaliativo do projeto se assemelha muito com o que já é

vivenciado na educação infantil, o qual ressalta o progresso individual e coletivo, ao longo do processo escolar, observando e registrando o envolvimento de cada criança, seu comprometimento, sua capacidade de iniciativa, criação e participação.

Considerações finais

Os projetos pedagógicos são elaborados e executados para que as crianças aprendam a estudar, a pesquisar, a procurar informações, a exercer a crítica, a duvidar, a argumentar, a opinar, a pensar, a gerir as aprendizagens, a refletir coletivamente e, o mais importante, são elaborados e executados com as crianças e não para as crianças (BARBOSA; HORN, 2008). Por este motivo o planejamento é feito concomitantemente com as ações e as atividades vão sendo construídas “durante o caminho”.

O que precisa estar claro ao se trabalhar com projetos na educação infantil são os objetivos do trabalho, quais os princípios que consideramos importantes e relevantes e que norteiam a proposta pedagógica da escola. Desta maneira, é possível caminhar pelo tema escolhido pelas crianças de forma instigante, apoiando as sugestões e anseios dos alunos sem perder os objetivos do trabalho ao longo do processo vivido.

O mais evidente nos projetos, é perceber o envolvimento e o entusiasmo dos alunos com o tema e da maneira como a aprendizagem acontece de maneira natural e significativa. Durante os projetos é nítida a participação efetiva das crianças, propondo estratégias, disseminando o assunto em suas casas, contagiando os outros colegas e principalmente, curiosos em descobrir o mundo. As crianças são sujeitos ativos no processo de construção do conhecimento.

Referências

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Volume I.

ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Parâmetros Curriculares da Educação Infantil- PCE/EI.** Uberlândia, MG, 2015.

OLIVEIRA, P. F.; FERREIRA, J. M. Apresentando uma proposta curricular para educação infantil. In: SILVA, F. D.; SOUZA, V. A. (Orgs.) **Educação Infantil: docência, gestão, saberes e práticas educacionais.** Uberlândia: UFU, PROEX, 2016. p. 53-64.

OSTETO, Luciana E. (org.) **Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios.** Campinas: Papirus, 2000.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.**Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GT 09
Educação Estética, Cultural e Política

121

ENSINO E APRENDIZAGEM MUSICAIS NA ESCOLA PRODUZINDO SUBJETIVIDADES

Lucielle Farias Arantes

Universidade Federal de Uberlândia

luciellearantes@ufu.br

Introdução

Este texto tem o objetivo de apresentar a Teoria da Subjetividade, desenvolvida pelo psicólogo cubano González Rey na perspectiva Histórico-Cultural, e o conceito de aprendizagem criativa, cunhado pela psicóloga cubana Mitjáns Martínez a partir da teorização sobre a temática da subjetividade, como aportes relevantes à Educação Musical, sobretudo tendo-se em vista a elaboração de propostas para o ensino e a aprendizagem musicais na escola de educação básica. Tais postulados têm lugar na pesquisa de doutorado em andamento que visa desenvolver princípios de uma didática desenvolvimental da subjetividade para o ensino de Música na escola.

Segundo a Teoria Histórico-Cultural, fundada a partir das elaborações do psicólogo bielorusso Lev Semenovitch Vigotsky (1896-1934), a educação cumpre a um papel extremamente importante por viabilizar a apropriação pelos indivíduos do patrimônio cultural produzido historicamente pela humanidade, com o que desenvolvem seu conhecimento e suas capacidades propriamente humanas. Fundamentada no marxismo, no ensejo de formar o novo homem para a sociedade socialista que se constituía na União Soviética pós-revolução, a Psicologia constituiu a base dos pressupostos pedagógicos, destacando-se a produção de Vigotsky e de seus seguidores, dentre eles A. N Leontiev, fundador da Teoria da Atividade.

A concepção didática forjada na tradição marxista sobre a base da Teoria da Atividade apresentou importantes contribuições ao campo educacional, mas ao seguir a uma leitura ortodoxa do materialismo, pouco dialético, encontrou seus limites. É que ao se compreenderem os fenômenos psíquicos como decorrentes da atividade externa, objetual, incorreu-se no subjulgamento da capacidade geradora da psique e na primazia do desenvolvimento dos processos do pensamento como se fossem reflexos do meio externo e passível de realização dissociada dos processos

afetivo-emocionais. Dessa forma, os processos de ensino e aprendizagem foram centralizados no desenvolvimento da dimensão cognitiva, ao passo em que o desenvolvimento da dimensão afetivo-emocional do humano era entendido como sua consequência e, assim, secundário no processo educacional.

Ter em vista o desenvolvimento integral dos sujeitos requer o entendimento de que o ensino deve ter em conta não só os aspectos de ordem cognitiva, com o desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas e da construção de conhecimentos, mas também os aspectos de cunho afetivo-emocional gerados na psique, com o desenvolvimento da imaginação e da fantasia, da criatividade, dos afetos e das emoções em uma unidade indivisível com o pensamento.

Uma didática voltada ao desenvolvimento humano, partindo-se do pressuposto de que ele é gerado pelo ensino, conforme definido na Teoria Histórico-Cultural, e que se efetive sobre a base da subjetividade, em reconhecimento da unidade simbólico-emocional, está por ser elaborada. Nessa seara, a Teoria da Subjetividade e o conceito de aprendizagem criativa abrem zonas de inteligibilidade, inclusive no que tange ao ensino e aprendizagem de Música em contexto escolar, levando em consideração os processos de ordem simbólico-emocional que conferem a singularidade aos caminhos e sentidos produzidos por cada sujeito em particular ao lidar com o objeto musical.

Subjetivando experiências

Na perspectiva de González Rey (2005, 2012b), como indivíduo produtivo o sujeito constitui e desenvolve sua subjetividade em sua ação desferida no momento atual de sua existência social, que, por sua vez, é implicada com sua história de vida, com suas experiências passadas. Isso significa que a dimensão intrapsíquica do humano se configura a partir da atividade subjetivada, sob a forma de sentidos subjetivos quando o sujeito, em ação em seus distintos cenários, constitui processos simbólico-emocionais partilhando ideias, tradições, discursos, representações, valores. Na permanente relação entre os sentidos produzidos na ação e aqueles relativamente estáveis, configurados em experiências anteriores, o sujeito produz sua subjetividade, desenvolvendo sua personalidade e provocando modificações nos contextos de suas práticas sociais.

Para além dos elementos objetivos que afetam o humano, González Rey defende a existência de uma realidade subjetiva que implica simultaneamente o humano e a subjetividade dos espaços sociais dos quais toma parte, integrando o histórico e o atual, bem como o individual e o social no plano subjetivo. De tal modo, pode se dizer que o sujeito é singular, mas é também social.

A subjetividade trata-se, pois, de um sistema em desenvolvimento, em que se produzem e organizam processos simbólicos em unidade indissociável com os emocionais. Essa unidade, definida como “sentido subjetivo”, caracteriza-se por expressar-se na ação, nas diversas manifestações do sujeito, e, embora os processos da ordem simbólica e emocional emirjam uns na presença dos outros, não se pode afirmar que uns são causas dos outros. Segundo González Rey, a crença de que emoções são conseqüências de significados remete ao racionalismo dominante na psicologia ocidental. Para ele, a emoção se associa aos registros simbólicos e a partir dessa integração se dá a organização de um sistema psíquico qualitativamente diferenciado (GONZÁLEZ REY, 2005: 38).

À ótica da Teoria da Subjetividade, personalidade passa a ser compreendida como uma organização subjetiva que nunca se expressa perfeitamente definida, estável e acabada, apesar da relativa estabilidade que caracteriza a constituição subjetiva gerada na experiência concreta do sujeito. A personalidade é, pois, o sistema da subjetividade individual, sendo esta constituída dialeticamente na relação com a subjetividade social. Essa relação se faz na tensão permanente entre o indivíduo e os processos institucionalizados de sua vida social, em que uma dimensão subjetiva constitui a outra de modo singular, tanto nos espaços sociais quanto nas pessoas ao compartilhar suas práticas em tais espaços. Embora as subjetividades individual e social sejam, de certa maneira, independentes uma da outra, uma se configura na outra.

A Teoria da Subjetividade implica o campo educacional colocando o aluno no centro dos processos de ensino e aprendizagem como “sujeito que aprende” e se desenvolve. A aprendizagem passa a ser concebida a partir da produção de sentidos subjetivos, sentidos esses configurados pelo aluno na ação, no contexto da sala de aula em uma relação dialética com as configurações subjetivas constituídas e reconstituídas em situações e momentos diversos, sejam na escola e ou em outros

espaços e contextos, organizadas em sua subjetividade individual (GONZÁLEZ REY, 2012a).

Emocionalidade e imaginação na base de aprendizagens complexas

A concepção do ensino fundamentado na Teoria da Subjetividade demanda abordagens comprometidas com a expressão do aluno que, na condição de “sujeito que aprende”, o faz por produzir sentidos, entremeando emoções às significações da ordem do simbólico.

Considerando especificamente a produção de sentidos face à aprendizagem musical, Souza (2015) observa que, embora a dimensão emocional seja fortemente associada às práticas musicais, suas implicações ao ensino e aprendizagem raramente são problematizadas. Há antes, tanto em pesquisas quanto no trabalho docente, a valorização do conhecimento musical enquanto conteúdo específico a ser transmitido e dos procedimentos para sua transmissão, do que o tratamento do papel das emoções nos processos de ensino e aprendizagem, com suas consequências nas configurações subjetivas das pessoas.

Assim como ocorre com a dimensão emocional, Mitjás Martínez (2014) salienta que a imaginação e a fantasia nem sempre são promovidas de forma intencional, com vistas à promoção de novos níveis de desenvolvimento, enfocando-se mais o potencial lúdico desses fenômenos subjetivos, sobretudo considerando as atividades voltadas às crianças da educação infantil e em processos de expressão artística. A autora analisa que, de forma geral, nas disciplinas escolares do ensino fundamental a imaginação deixa de ser valorizada, passando a ser vista até mesmo como empecilho aos processos de aprendizagem, o que se explica pela perspectiva do ensino como transmissão de saberes pelo professor e a assimilação do conhecimento pelo aluno. Nesse contexto, Mitjás Martínez ressalta que mesmo em processos influenciados pelo paradigma construtivista, “o caráter ativo está orientado para a assimilação do dado e não para a produção personalizada, para a geração de ideias próprias, que podem chegar a transcender o dado, movimento no qual a imaginação se expressa em todas suas possibilidades” (MITJÁS MARTÍNEZ, 2014: 69). Além disso, a representação do conhecimento como algo acabado, intimida a produção de processos imaginativos e a emersão de novas ideias dos alunos.

No que tange ao lugar atribuído à imaginação na aprendizagem escolar, Mitjás Martínez (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2014: 78-84) considera três categorias que, dependendo do contexto, podem se articular. A primeira categoria refere-se à “imaginação como ferramenta para transcender à experiência vivida”. Nesse caso, a imaginação possibilita ao aluno a representação de experiências que não viveu, construindo relações entre conteúdos estudados e conhecimentos. A segunda categoria considera a “imaginação como elemento constitutivo dos processos de compreensão”. Essa categoria tem a ver com a produção intencional de imagens e metáforas, dentre outros recursos, dos quais o aluno lança mão no intento de superar obstáculos na compreensão de novos conteúdos. A terceira categoria, por sua vez, diz respeito à “imaginação como elemento essencial na produção de novos conhecimentos”, estando muito relacionada aos processos de aprendizagem criativa. Nesse lugar, a imaginação se apresenta como ideias próprias do sujeito transcendendo modelos, teorias e modos de ver o mundo. Com papel primordial à produção de novos conhecimentos, proporciona a emergência de respostas diante os limites do conhecimento. Segundo a autora, é possível que os sujeitos que aprendem valendo-se da imaginação conforme esta categoria, além de integrarem-na às configurações subjetivas da aprendizagem, têm a amplitude de seu funcionamento subjetivo caracterizado por esse tipo de produção, marcando suas configurações subjetivas da personalidade.

Em seus estudos Mitjás Martínez se atenta às duas distintas e complexas formas de aprendizagem escolar que, diferentemente de centrarem-se nas formas de reprodução de conteúdos, favorecem o desenvolvimento do aprendiz no sentido da sua produção subjetiva. São elas a aprendizagem compreensiva e a aprendizagem criativa. Na primeira, o aprendiz se implica no processo de aprendizagem como sujeito ativo, envolvido emocionalmente. Seus esforços são voltados a compreender os elementos que constituem a essência do objeto do conhecimento. Nesse intento, ele atua com seu caráter gerador na medida em que reestrutura conhecimentos, personalizando informações. A autora esclarece que “no processo de aprender compreensivamente, *atualizam-se* configurações subjetivas constituídas na história de vida do aprendiz e se configuram novos sentidos subjetivos gerados na própria ação de aprender” (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2014: 75, grifo da autora). Já a aprendizagem criativa requer a articulação de três elementos:

“personalização da informação, confrontação com o dado e *transgressão*, geração de ideias próprias que vão além do dado”. Embora tanto na aprendizagem compreensiva quanto na criativa haja a produção de ideias próprias, é na aprendizagem do segundo tipo que se transcende ao dado a partir do confronto com o objeto de conhecimento. Esta é uma forma de aprendizagem considerada rara no contexto escolar devido à sua complexidade constitutiva, articulando-se “recursos subjetivos, que se constituem ao longo da vida do aprendiz, a partir de sistemas sociorrelacionais que não tipificam o cenário escolar atual” (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2014: 76). Trata-se de um modo diferenciado de aprender que, além de superar a aprendizagem como reprodução, tem o subjetivo com toda sua potência em posição de destaque. Assim, sua promoção se faz altamente desejável em contextos educacionais que se querem comprometidos com os processos da subjetividade.

A concepção de criatividade que subjaz a aprendizagem do tipo criativa, conforme cunhada por Mitjás Martínez, teve seu desenvolvimento concomitante à Teoria da Subjetividade, sendo conceituada como: “um processo complexo da subjetividade humana na sua simultânea condição de subjetividade individual e subjetividade social, expresso na produção de ‘algo’ considerado ao mesmo tempo ‘novo’ e ‘valioso’, em algum campo da ação humana” (MITIJÁNS MATÍNEZ, 2012: 89). Essa compreensão assume a criatividade como “expressão da ação do indivíduo como sujeito, em espaços sociais caracterizados, entre outros aspectos, pela sua dimensão subjetiva”. De tal forma, ao agir criativamente as configurações subjetivas do sujeito constituídas em sua história de vida são atualizadas ao passo em que se dá a produção de novos sentidos subjetivos com a participação de sentidos configurados no espaço social de ação desse sujeito. Daí dizer que a criatividade não diz respeito a um processo específico definido por condições intrapsíquicas e sim a “uma ‘emergência’ resultante de configurações de processos subjetivos em contexto” (MITIJÁNS MATÍNEZ, 2012: 90).

Para Mitjás Martínez (2012), a criatividade tem dupla dimensão, podendo originar produtos ou perfazer seus efeitos como modo de funcionamento da subjetividade, quando o sujeito assume recursos diferenciados na processualidade de sua ação sem que necessariamente incorra na emersão de produtos. A forma de aprender criativamente apresenta o entrelaçamento de ao menos quatro aspectos basilares, quais sejam: o exercício da condição de sujeito em seu caráter gerador; a

produção sentidos subjetivos que favorecem a emersão de novidade alimentando a aprendizagem de forma recursiva; a atualização de configurações subjetivas destacando-se a aprendizagem como configuração; e, a integração da dimensão operacional da aprendizagem ao sistema subjetivo, portanto, como produção subjetiva integrada aos processos simbólico-emocionais.

A aprendizagem criativa ocorre em um aluno que, ao exercer sua condição de sujeito o faz dado ao caráter gerador de seu sistema psíquico, sendo capaz de se posicionar ativamente, confrontar e subverter o dado mediante sua perspectiva singular. Ele produz elaborações reflexivas, delineando ideias próprias e recriando material preexistente para além de uma compreensão inicial sobre o objeto de conhecimento. Tais características vão ao encontro da própria definição da categoria sujeito, conforme a teorização de González Rey, contudo, Mitjás Martínez (2012) acrescenta os aspectos “subversão” e “transgressão” ao seu entendimento. Assim, deixa clara a distinção entre alunos que são ativos e reflexivos, mas voltados à compreensão e assimilação e aqueles que de fato problematizam e transcendem a lógica dominante, extrapolando o dado ao gerarem ideias próprias, representações personalizadas, fantasias, alternativas, enfim, produzindo sentidos subjetivos tendo os aspectos afetivo-emocionais como qualificadores da aprendizagem.

Importante é salientar que o domínio conceitual se faz extremamente importante também no tipo de aprendizagem criativa, entretanto, distintamente de outras formas de aprendizagem, não é concebido como finalidade do processo. É justamente pela relevância da compreensão dos conteúdos que a aprendizagem criativa abarca além da “novidade”, o “valor”, tendo-se em vista a pertinência das novas ideias e produções ao campo do conhecimento.

Considerando que durante a aprendizagem há a mobilização de configurações subjetivas variadas e a produção de uma gama de sentidos dada à fluidez dos fenômenos subjetivos, necessário se faz, à ótica de Mitjás Martínez, desvelar os sentidos subjetivos dominantes, bem como aspectos de sua processualidade para que se avance na compreensão sobre a aprendizagem criativa. Nessa direção, a autora observa que incluídos nos sentidos subjetivos relacionados à aprendizagem criativa estão “representações da aprendizagem não dominantes, unidas a vivências emocionais que mobilizam, de forma recursiva, o próprio processo de aprender criativamente” (MITIJÁNS MATÍNEZ, 2012: 98).

Considerando os pressupostos de Mitjás Martínez no contexto de ensino e aprendizagem musicais escolares, são suscitadas as seguintes questões: quais são as representações dos alunos sobre música e sobre seu ensino e aprendizagem? Elas são correspondentes às representações dominantes na subjetividade social ou delas discrepam? Quais as vivências emocionais associadas a tais representações, ou seja, quais são os elementos de sentidos subjetivos envolvidos no fenômeno representacional? Esses sentidos subjetivos se associam às configurações subjetivas alimentando o processo de aprender de forma criativa, ou, em outras palavras, a aprendizagem é mobilizada por sentidos subjetivos produzidos em sua própria processualidade fomentando, recursivamente, a produção de hipóteses e ideias próprias dos alunos?

Outro elemento concernente à aprendizagem criativa é a atualização de diversas configurações subjetivas, constituídas ao longo da vida dos sujeitos, as quais emergem no processo de aprendizagem qualificando-a. Na diversidade de configurações subjetivas, Mitjás Martínez identifica a aprendizagem como configuração que atualiza-se junto às demais no curso do aprender, contribuindo para a produção de novidade. Participam da configuração subjetiva da aprendizagem diversos sentidos subjetivos, inclusive aqueles constituídos na relação com o outro, e que, no contexto da aprendizagem conferem uma emocionalidade peculiar ao processo, motivando o sujeito de forma singular.

Ainda em relação aos elementos que caracterizam a aprendizagem criativa está a constituição das operações do pensamento e estratégias de aprendizagem como processos subjetivos tendo a emoções, a imaginação, a fantasia em sua base. Como dito por Mitjás Martínez (2012: 103), “a assunção por parte do sujeito de uma outra estratégia está ancorada nas configurações subjetivas que é capaz de mobilizar na situação, e nos sentidos subjetivos que produz nela. As estratégias de aprendizagem são, utilizando uma metáfora, ‘a subjetividade em ação’”.

Muito embora os fenômenos subjetivos sejam frequentemente vinculados aos processos artísticos, aspecto ressaltado por Mitjás Martínez (2014: 68) ao lembrar que a imaginação aparece em representações dominantes como inerente à própria atividade artística, tais fenômenos nem sempre têm seu reconhecimento e valorização intencional em contextos de ensino e aprendizagem. Assim sendo, a teorização sobre as aprendizagens complexas e, especialmente, a concepção da

aprendizagem criativa se apresenta como uma significativa contribuição ao ensino e aprendizagem não só dos conteúdos escolares tradicionais, como também à organização didática dos processos no campo artístico, o que inclui a Música.

Questões suscitadas ao ensino e aprendizagem musicais em espaço escolar

Na investigação sobre a história subjetiva de três sujeitos em sua formação musical, Souza (2015) desvela o modo como os processos de aprendizagem de Música são subjetivamente configurados por meio da produção de sentidos subjetivos que qualificam a experiência, tornando-a singular, com repercussão em outras esferas da vida dos participantes da pesquisa. Apesar de emoções emergirem durante a aprendizagem musical, o autor analisa que se integravam a outras emocionalidades vivenciadas em distintos momentos e contextos, organizando-se em configurações subjetivas mais estáveis. Dessa forma, a produção de sentidos concernentes à aprendizagem musical dos sujeitos investigados abarcou recursivamente elementos simbólicos e emocionais que não guardavam relação direta com a concretude do objeto da aprendizagem, mas que influenciavam na compreensão dos conteúdos estudados. Essas construções interpretativas levaram Souza (2015: 213, grifo do autor) ao entendimento de que falar de aprendizagem musical era o mesmo que tratar de “um *sujeito psicológico concreto* subjetivamente configurado naquela aprendizagem” e não tão somente tratar de um objeto do conhecimento.

Nessa direção, é possível inferir que o ensino musical nas escolas de educação básica terá seus efeitos ao se constituir espaço de expressão e produção de sentidos pelos sujeitos, para além da assimilação dos códigos musicais e treino de habilidades técnicas. Mas o contexto escolar pode apresentar condições limitantes ao desenvolvimento de aprendizagens complexas, voltadas ao desenvolvimento da subjetividade, tal como a aprendizagem do tipo criativa cunhada por Mitjáns Martínez (2012, 2014). Esses limites têm relação com o próprio *status* do ensino artístico na escola, que, geralmente relegado à periferia dos currículos, dispõe de carga horária extremamente reduzida para o seu desenvolvimento; de grande número de alunos por turma; de inadequados espaço físico e recursos materiais. Ademais, prática comum é a de docentes sem formação específica no campo musical atuar frente a essa linguagem, cedendo ao paradigma ultrapassado

da polivalência no ensino de Arte, de modo que a consistência dos planejamentos e ações pedagógicas ficam fragilizados em decorrência dos limitados recursos dos próprios profissionais.

As condições limitantes, quando se pretende definir um espaço social de significativas relações humanas e emersão de expressões simbólico-emocionais, são desafiadoras, ainda mais tendo-se em vista que o desenvolvimento dos processos subjetivos não reduzem a importância da compreensão dos conteúdos, com o domínio conceitual e o desenvolvimento de habilidades. Como considerado por González Rey (2012b) e Mitjans Martínez (2012), os processos operacionais se realizam como verdadeiras produções subjetivas, o que me leva a entender que carecem de tempo para a vivência e expressão do sujeito em contexto, mesmo que a subjetivação de suas experiências não se dê de forma direta e linear no espaço e tempo da aula de Música. Ainda assim, acredito ser possível e necessário viabilizar estratégias didáticas que fomentem aprendizagens complexas no referido contexto, em que o aluno seja considerado sujeito que aprende e se desenvolve por produzir sentidos subjetivos.

O pensamento de González Rey e Mitjans Martínez provocam questões vinculadas aos processos didáticos no ensino de Música nas escolas de educação básica, tanto em termos do potencial das teorias em iluminá-los, quanto dos limites que os recursos estruturais impõem ao desenvolvimento de processos que primem pelas produções subjetivas. Dentre essas questões, então:

- Quais são os elementos de sentidos subjetivos da subjetividade social em geral, da escola e da sala de aula que se relacionam à configuração subjetiva da aprendizagem musical? Como seus efeitos impactam os alunos tendo-se em vista suas representações sobre música, sobre o ensino e aprendizagem dessa linguagem, sobre suas preferências musicais, seus comportamentos e o desenvolvimento de recursos e estratégias singulares?

- Quais são os elementos de sentidos subjetivos constituídos na história de vida dos alunos, os quais participam da configuração subjetiva de sua aprendizagem musical?

- Como é possível interpretar os efeitos da participação dos alunos na aula de música tendo-se em vista a atualização de suas configurações subjetivas e, especialmente, da configuração subjetiva da aprendizagem musical?

- Como as atividades desenvolvidas na sala de aula podem provocar processos emocionais e simbólicos, incitando intencionalmente a emersão de sentimentos, imaginação e fantasia na vivência da linguagem musical? Quais são os efeitos de tais processos à qualidade da aprendizagem e ao desenvolvimento dos sujeitos?

- Quais os momentos de tensão, contradições e dificuldades expressos pelos sujeitos no processo de sua aprendizagem musical? Eles desencadeiam ações e estratégias singulares, acarretando a atualização das configurações subjetivas dos alunos?

- Quais são os sentidos subjetivos que estão na base da motivação dos alunos à aprendizagem musical?

- As necessidades insurgidas no contexto da aula de música se estendem a outros espaços e tempos, indicando a integração da vivência musical aos motivos/configurações subjetivas da personalidade?

- Como se dão as relações entre os diversos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de música e de que maneira elas impactam a motivação e a aprendizagem?

- É possível desenvolver processos de aprendizagem criativa no âmbito do componente curricular Arte, nas condições ofertadas pelas escolas de educação básicas brasileiras?

Na abordagem teórica aqui assumida, as respostas a essas questões não serão verdades acabadas, inequívocas, mas construções interpretativas visando a geração de inteligibilidade sobre os processos da subjetividade em articulação à aprendizagem musical de alunos da educação básica e, recursivamente, a promoção de processos didáticos que interfiram no desenvolvimento integral desses sujeitos.

Considerações finais

No cenário atual de intensificação das reflexões sobre a institucionalização do ensino musical na contemporaneidade e sobre o papel da música no desenvolvimento dos sujeitos, se faz pertinente a atenção às contribuições do campo psicológico tendo-se em vista a necessária estruturação curricular das escolas de educação básica e do componente artístico.

Na escola, ainda hoje, vê-se a primazia pelo desenvolvimento de dimensões cognitivas desvinculadas dos aspectos afetivo-emocionais, fomentando a transmissão de determinados conteúdos e o desenvolvimento de certas habilidades em detrimento de outras, de modo a formar indivíduos reprodutores da cultura tomada como algo externo.

A Teoria da Subjetividade e o conceito de aprendizagem criativa tomam em relevo as configurações subjetivas da personalidade dos sujeitos envolvidos no processo educacional, bem como as do espaço social onde tal processo de desenvolve, colocando em primeiro plano as dimensões simbólico-emocionais produzidas em unidade dialética na própria ação pedagógica, as quais coadunam para a constituição da subjetividade humana, superando dicotomias como cognição-emoção, social-individual, externo-interno.

É no sentido de iluminar os processos de elaboração didática, bem como de refletir sobre seus limites que as teorizações psicológicas de González Rey e Mitjans Martínez, ainda pouco exploradas no âmbito da Educação Musical, são aqui apresentadas.

Referências

GONZÁLEZ REY, Fernando L. A configuração subjetiva dos processos psíquicos: avançando na compreensão da aprendizagem como produção subjetiva. In:

MITJÁNS MARTINEZ, Albertina et al. (Orgs). **Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco**. Brasília: Liber livros, 2012a, p. 21-41.

_____. **O pensamento de Vigotsky: contradições, desdobramentos e desenvolvimento**. São Paulo: Hucitec, 2012b.

_____. O valor heurístico da Subjetividade na investigação psicológica. In: GONZÁLEZ REY, Fernando (Org.). **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005, p. 27-51.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. Aprendizagem criativa: uma aprendizagem diferente. In: MITJÁNS MARTINEZ, Albertina; SCOZ, Beatriz Judith Lima; CASTANHO, Marisa Irene Siqueira (Orgs). **Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco**. Brasília: Liber Livro, 2012, p. 85-109.

_____. O lugar da imaginação na aprendizagem escolar: suas implicações para o trabalho pedagógico. In: MITJÁNS MARTINEZ, Albertina; ÁLVAREZ, Patrícia (Orgs).

O sujeito que aprende: diálogo entre a psicanálise e o enfoque histórico-cultural.

Brasília: Liber Livro, 2014, p. 63-97.

SOUZA, Elias Caires de. **Tonalidades emocionais emergentes nas produções de sentidos subjetivos configuradoras da aprendizagem musical.** 2015. 226 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de educação/Universidade de Brasília – UNB, Brasília, 2015.

PRINCÍPIOS PARA O ENSINO SOBRE AS MÚSICAS INDÍGENAS BRASILEIRAS

Getúlio Ribeiro

(Eseba/UFU)

getulioeseba@gmail.com

Resumo: O presente trabalho aborda o ensino sobre as músicas indígenas brasileiras, a partir da investigação das muitas formas de escuta, percepção e interpretação destas músicas construídas ao longo dos séculos de contato entre as culturas indígenas e não-indígenas no Brasil. Com base neste estudo, busca-se estabelecer princípios e práticas para uma abordagem aprimorada sobre as músicas indígenas nos contextos educacionais, dentre os quais destacam-se: a problematização dos métodos de leitura e transcrição musical ocidentais no diálogo com as manifestações musicais indígenas; o caráter indispensavelmente interdisciplinar do ensino sobre as músicas indígenas; a música interligada às demais formas de expressão inseridas no seu contexto de realização (dança, grafismo, pintura, entre outros); a utilização de registros fonográficos disponíveis no mercado, porém pouco difundidos nos meios midiáticos e ambientes escolares; a ética e a politicidade inerentes ao trabalho com acervos indígenas, incluindo os sonoro-musicais; a observação da diversidade musical indígena, incluindo suas interfaces com as culturas musicais não-indígenas; a utilização de instrumentos musicais indígenas e a fabricação artesanal de instrumentos; o intercâmbio com músicos, grupos e produtores musicais provenientes das comunidades indígenas nos processos educacionais.

135

O professor da Educação Básica que tiver como objeto de seu trabalho as músicas desempenhadas por grupos e indivíduos ligados aos diversos povos indígenas no Brasil atual, se verá imerso em um profundo desafio referente às condições históricas para o exercício da mediação e da interpretação sobre as práticas e paradigmas que compõem os diferentes quadros culturais envolvidos neste contexto.

Este desafio, atrelado a padrões de escuta, percepção e interpretação das músicas, mas também das culturas indígenas brasileiras, necessita, para que resulte em devido aporte teórico e metodológico para o professor, ser abordado em seu processo histórico mais amplo, ou seja, no percurso das mediações estabelecidas entre indígenas e não-indígenas no tratamento do objeto ao longo dos séculos de contato entre as culturas. Percurso no qual se acumulam equívocos, preconceitos, intolerâncias e resistências, na mesma medida em que se traçam negociações,

alianças, atrações e influências mútuas, cujo conhecimento servirá de alicerce ao professor para que formule coerentemente sua proposta pedagógica de abordagem dos universos sonoro-musicais indígenas brasileiros junto às atuais gerações de aprendizes da música, da história e da cultura com os quais contribuirá.

Assumindo o desafio posto pela escassez de recursos didáticos e paradidáticos que trabalhem com o conteúdo sob diferentes prismas, assim como pela própria dificuldade em se obter materiais sonoros originais, este trabalho se propõe a investigar o percurso das mediações, interpretações e apropriações históricas das músicas indígenas brasileiras, para a partir de seu estudo vislumbrar alguns princípios que possam contribuir com os professores na busca por uma abordagem atualizada do tema nos processos de ensino.

Cabe ressaltar que optamos pela utilização da expressão “músicas indígenas brasileiras”, no plural, e não “música indígena brasileira”, na medida em que concordamos com Penna ao afirmar que:

Na medida em que alguma forma de música está presente em todos os tempos e em todos os grupos sociais, podemos dizer que é um fenômeno universal [...] Esperamos, portanto, deixar claro que a música não é uma linguagem universal. É, sem dúvida, um fenômeno universal, mas como linguagem é culturalmente construída” (PENNA, 2012: 23-24).

Considerando a música como fruto da relação entre o ser humano e a cultura na qual se insere, sendo assim culturalmente construída e apreendida como linguagem nas mais diferentes formas, utilizamos “músicas”, no plural, para demarcar a imensa variedade pela qual se manifesta o fazer musical por parte das diversas sociedades indígenas, e por indígenas inseridos em sociedades não-indígenas no Brasil.

Perscrutando o terreno das mediações, interpretações e apropriações relativas ao universo sonoro-musical indígena brasileiro de uma perspectiva histórica e crítica, priorizamos as descrições, percepções e valores difundidos pelos escritos de missionários e catequizadores europeus durante os primeiros séculos de colonização do Brasil. Destacadamente as anotações de Jean de Léry e Manuel da Nóbrega produzidas nos séculos XVI e XVII sobre a assim designada “música primitiva”. Aqui, necessita-se demarcar as distinções básicas entre as abordagens calvinista e jusuítica em relação aos aspectos culturais e sonoro-musicais das comunidades em contato. Embora seja bastante honesto afirmar que se

apresentem, ambas, imbuídas de um prisma acentuadamente europeu e cristão em suas observações, pertencem a “projetos coloniais e missionários distintos” (WITTMANN, 2009). Assim, destacamos aspectos como o processo mais efetivo e duradouro de catequização executado junto aos jesuítas e a complexidade e profundidade das mediações e intermediações culturais operadas nesse contexto, bem como o caráter “proto-etnográfico” mais acentuado nas observações de Léry, paralelo ao “deslumbramento” comumente atribuído a suas percepções sobre os cânticos e instrumentos escutados.

Em seguida aos missionários, estabelecemos o marco “naturalista”, especialmente no século XIX, tomando por objeto o “Anexo Musical” da Viagem pelo Brasil, redigida em 1817 pelos austríacos Spix e Martius, que em suas explorações registraram e anotaram diversas melodias indígenas. Introduz-se, portanto, o problema da notação em partituras das músicas executadas pelas comunidades indígenas.

Seguindo este caminho, o foco seguinte incidirá sobre os áudios coletados e os registros em partitura de melodias indígenas efetuados a partir do conjunto de expedições conhecidas como Missão Rondon, que nas primeiras décadas do século XX atravessaram territórios até então inexplorados por não-indígenas nos estados do Mato Grosso e Amazonas (os fonogramas das expedições se encontram hoje disponíveis no Museu Nacional).

Nos dois últimos casos supracitados, no que se refere à notação musical, a tônica observada é a da transcrição a partir dos padrões melódicos e rítmicos da música tonal ocidental, onde as especificidades das músicas indígenas são filtradas e recalçadas, e assim perdidas de vista pelas transcrições. Sobre este tópico, Barros nos apresenta algumas interessantes reflexões, do ponto de vista que mais nos interessa, o das tradições culturais, e dos problemas envolvendo sua mediação e interpretação:

Quando nos empenhamos em escutar uma música pertencente a uma tradição cultural com a qual não estamos acostumados, a interferência do imaginário sonoro pode se tornar, ao invés de corretora e complementadora, literalmente deformadora.” (BARROS, 2006, p. 159).

Em contraponto aos métodos de transcrição clássicos, situa-se o trabalho de Luciano Gallet, que em seus Estudos de Folclore, em 1934, questiona as

transcrições dos áudios da Missão Rondon. Suas observações sobre os áudios apontam características como a presença de intervalos que fogem às convenções clássicas, quartitonalismos, quadraturas rítmicas com pouca ou nenhuma relação com as formas ocidentais, e acentuam ocorrências como a “multiplicação de vozes”, configurando uma polifonia, a seu ver, bastante distinta da nossa.

É importante sublinhar certa tendência, corrente entre os folcloristas do período, em fazer gravitar suas percepções entre uma música indígena “perdida”, pertencente aos “índios da descoberta”, e uma música indígena “preservada” e sem qualquer contato ou influência da música não-indígena, própria dos índios “recém-descobertos”, e que assim se expressa em palavras do próprio Gallet (1934, p. 37): “Nunca percebi nitidamente a contribuição direta do índio na nossa música.”

Em oposição a tal interpretação, estabelece-se a contribuição de trabalhos como os de Baptista Siqueira que, em sua obra *Influência ameríndia na música folclórica do Nordeste* (1951), observou as músicas ameríndias que se insularam nas áreas dos sertões nordestinos, progredindo juntamente com as classes rurais nestas regiões nos séculos mais recentes. Penetramos, assim, no universo de “gêneros” indígenas-sertanejos do Nordeste como os benditos, toantes, cocos e torés. Importantes apontamentos sobre a obra de Siqueira e outros aspectos da mediação entre músicas indígenas e músicas sertanejas no Nordeste são elencados por Edmundo Pereira no artigo “Música indígena, música sertaneja: notas para uma antropologia da música entre os Índios do Nordeste Brasileiro” (2011).

Já acerca das mais recentes contribuições da etnomusicologia/antropologia musical, que tem produzido vasta bibliografia sobre o tema desde a década de 1970 até os dias atuais, podemos enumerar os seguintes pontos: a produção situada no campo da etnologia, com pouquíssima contribuição de músicos ou musicólogos; o envolvimento de profissionais nacionais de países diversos; estudos orientados sob uma perspectiva comparativa (“terras baixas da América do Sul” vistas como um grande conjunto relacional); a noção do papel estratégico da música na cadeia “intersemiótica” do ritual na região, desempenhando funções como as de integração, intermediação, desencadeamento e tradução entre as diferentes linguagens que compõem os ritos (ideia de ritos “musicais”); e a identificação e sistematização de uma série de aspectos formais nos cânticos indígenas: no nível intercancional, a sequencialidade dos cânticos; no nível intracancional, a variação composta por

operações de repetição, aumentação, diminuição, transposição, retrogradação e outras realizadas a partir de um material temático inicial; e a estrutura núcleo-periferia, sendo o primeiro composto por um ou uma “solista” ou “mestre” de música e seus ajudantes, e o segundo pelos demais executantes, masculinos ou femininos. Um interessante panorama sobre esta produção no campo da antropologia musical é fornecido por Bastos no artigo “Música nas sociedades indígenas das terras baixas da América do Sul: estado da arte” (2007).

Referindo-se ainda a esta produção, destacamos o importante trabalho de Anthony Seeger, *Why Suyá sing*, publicado em 1987, em que o autor aponta, entre outras questões levantadas acerca do universo sonoro-musical dos indígenas da etnia Suyá, localizados no Parque Indígena do Xingu, no Mato Grosso: a necessidade de se considerar a sobreposição de estruturas de relações sociais (de cosmologia e espaço-tempo) e musicais; a importância da flexibilidade metodológica e multiplicação dos ângulos de observação para a compreensão do fenômeno musical; a adoção de categorias “êmicas” e/ou “éticas” na interpretação do material sonoro; e, em sua nova edição publicada em 2004, a observação dos contatos interétnicos como mecanismo essencial de elaboração do repertório e prática musical dos Suyá.

Finalizando este percurso histórico, acerca do panorama das músicas indígenas no Brasil percebido a partir dos anos de 1990 até os dias de hoje, temos como eixos primordiais a politicidade, o mercado e a percepção das músicas indígenas para além do âmbito tradicional e em suas aproximações e interfaces com outras culturas musicais.

Do ponto de vista da politicidade associada às músicas indígenas nos dias de hoje, nota-se que os atores indígenas tendem a adotar a musicalidade e artisticidade em geral como importantes alavancas para se obter sensibilização e solidariedade por parte de elementos da sociedade não-indígena, e arregimentar aliados para as questões e lutas das comunidades. Com o auxílio, ou mesmo independentemente destas alianças, os indígenas produzem seus próprios discos e vídeos, assim como shows, espetáculos diversos e outros eventos.

Do ponto de vista mercadológico, tem-se o constante aumento na procura, por parte dos músicos indígenas, de inserção no mercado da música, paralelo à apropriação das técnicas de registro, tanto de fonografia quanto de fotografia e

vídeo, e do crescimento da demanda por músicas indígenas para além das esferas acadêmicas, atingindo produtores musicais, profissionais e públicos de diferentes áreas, o que também gera um aumento considerável das músicas indígenas disponíveis para tais públicos. Neste ponto, é sempre importante considerar fatores de descompasso entre as demandas indígenas e as demandas de mercado, como, por exemplo, percepções ainda romantizadas sobre os indígenas e suas culturas, estabelecendo barreiras para a circulação e aceitação destas novas produções entre diferentes públicos (COELHO, 2004).

Do ponto de vista da diversidade musical indígena, além das já mencionadas músicas das comunidades do sertão nordestino (Pankararu, Fulni-ô, Kariri-Xocó) e suas interfaces com as músicas regionais sertanejas, destacam-se outras conexões com as músicas regionais no Norte e Sudeste (Kuntanawa, Iawanawá, Guarani-Mbyá), os novos grupos de rap indígenas (Guarani-Mbyá e Kaiowá), e a explosão criativa e produtiva dos compositores, cantores e grupos Xavante no Mato Grosso, que já produziu, em mais de 10 anos de existência, cerca de 100 títulos em CDs de artistas diversos, e que segue de forma radicalmente independente e anônima aos holofotes do mercado musical nacional.

Sobre a polêmica relativa ao contato com a música dos “brancos” vir a influenciar ou “descaracterizar” as práticas musicais indígenas tradicionais, acreditamos na necessidade de se caracterizar e fundamentar cada caso observado, considerando questões de ordem mais complexa, como a observada por Tugny (2009) em seu estudo sobre os cânticos dos povos Maxakali em Minas Gerais, em que se reconhece tais diálogos como intrínsecos à dinâmica cultural destes povos (embora numa dimensão distinta ao de seus repertórios musicais tradicionais), ao contrário de constante objeto de “resistência” por parte dos mesmos:

(...) não faltam aptidões musicais aos Tikmũ' ãn para adotarem as músicas dos brancos. (...) Mas o que parece certo e que nos interessa aqui é que essas músicas dos brancos fazem parte de um conjunto de práticas de outra natureza entre os Tikmũ' ãn (...). Mantiveram-nas totalmente alheias ao universo dos cantos que lhes foram transmitidos pelos seus yãmĩyxop, estes povos-espíritos. (TUGNY, 2009, p. 9)

Observação semelhante fez Anthony Seeger sobre os Suyá e seus contatos interétnicos, sugerindo que em suas aproximações com outras sociedades, demonstravam igual atitude à que os guiava nas interações com seus domínios

cosmológicos tradicionais, buscando incorporar canções e poderes (COELHO, 2007).

Assim concluindo este percurso histórico, passamos, tomando-o como base, à proposição de alguns princípios para uma abordagem atualizada das músicas indígenas brasileiras nos processos de ensino:

1. Relativização das ferramentas e paradigmas musicais ocidentais como base para o trabalho com as músicas indígenas no ensino: buscar recursos de transcrição das músicas para além do modelo clássico ocidental, conforme as necessidades de cada contexto; observar o “recalque do ruído”, evitando o uso de categorias como “incapacidade” ou “defeito” para se referir aos materiais estudados, que podem ser mais bem categorizados do ponto de vista da “riqueza” e do “efeito” sonoros que são próprios da linguagem musical trabalhada.
2. Abordagem das músicas e cânticos indígenas na interação com as estruturas sociais e culturais mais amplas em que se inscrevem: trabalhar as músicas na interface com outras manifestações e linguagens inerentes a seu contexto de realização (dança, expressão corporal, pintura, entre outros); trabalhar as músicas conectadas às estruturas sistêmicas e práticas espirituais e sociais que as envolvem nas comunidades; observar sempre o caráter interdisciplinar do trabalho com as músicas indígenas.
3. Trabalho com as músicas sempre conectado a seus sujeitos: nunca perder de vista a comunidade e os sujeitos históricos que as constituem – danças, cânticos e outros devem estar sempre conectados a pessoas e histórias; considerar a politicidade inerente ao trabalho com acervos culturais indígenas, incluindo as músicas.
4. Trabalho com as músicas indígenas em sua variedade: observar a diversidade musical praticada em uma mesma etnia – músicas/cânticos com diversas matrizes, incluindo as não-indígenas; considerar fluxos sonoro-musicais interétnicos e explorar materiais elaborados a partir de tais fluxos.
5. Exploração das conexões entre músicas indígenas e músicas populares brasileiras: tratar as músicas indígenas no quadro mais amplo das “músicas populares do Brasil”; “música brasileira” não tida como unidade, mas como mosaico de regimes sonoro-musicais em constante fluxo intercultural.

6. Utilização de instrumentos musicais indígenas: adoção de instrumentos musicais indígenas em substituição a instrumentos convencionais; adoção de instrumentos musicais indígenas associados a instrumentos convencionais; produção artesanal de instrumentos.
7. Exploração de materiais sonoro-musicais indígenas no ensino, face à predominância do trabalho com registros musicais não-indígenas cuja temática se refere ao universo indígena ou constituem reinterpretações de aspectos sonoro-musicais das comunidades indígenas: incentivar os professores a “coleccionarem” seus próprios registros musicais indígenas, a partir de títulos que podem facilmente ser obtidos no mercado, embora sejam pouco divulgados pela mídia e nos meios escolares, para utilizarem em seu trabalho pedagógico,
8. Inclusão de músicos e mestres das comunidades indígenas como agentes nos processos de ensino envolvendo as músicas e culturas indígenas: promover intercâmbios com professores, músicos, grupos e produtores culturais provenientes das comunidades indígenas através de oficinas, cursos e workshops nas instituições de ensino; promover visitas de campo às comunidades.

Compreendendo que o ensino sobre as músicas indígenas não se restringe a uma ou outra área específica do conhecimento, e pode perpassar diferentes contextos, disciplinas e conteúdos na Educação Básica, buscamos formular e elencar critérios que pudessem servir de apoio a profissionais de diferentes áreas ao abordar o tema. Tais princípios constituem, portanto, esboços, no sentido de que podem ser modificados, adaptados e aprimorados conforme a necessidade de cada contexto educacional em que forem aplicados.

Com tais reflexões, pretendemos contribuir para o educador que busca por um repertório teórico/metodológico e uma experiência atualizados no contato com temáticas voltadas às culturas indígenas, na reflexão relativa à aplicação da Lei 11.645/2008 em nossas redes de ensino. Para além da simples presença de conteúdos relacionados aos povos indígenas nos currículos da Educação Básica e Ensino Superior, é preciso fornecer ao docente uma formação que ultrapasse interpretações cristalizadas e estigmatizadas acerca destes povos e de suas culturas, e que avancem na elaboração e sedimentação de novos princípios e

métodos a partir de uma abordagem crítica do conhecimento historicamente acumulado sobre tais temáticas.

Nesse contexto, a questão musical necessita de destacada atenção. Não se reduzindo a uma boa apreciação de formas, colorações e movimentos sonoros, o conhecimento elaborado nas práticas pedagógicas sobre as músicas indígenas brasileiras deve capacitar-nos ao saber ouvir e ao saber conhecer, para compreender, o índio que nos interpela por “de trás” do cântico, com a sua língua, seu povo, sua terra e seus caminhos; sua política. Aliando isso a termos mais práticos, ressaltamos as seguintes palavras de Coelho (2004), e com elas encerramos, por ora, nossas considerações:

Mensagens musicais belíssimas como as dos guarani, se têm muitas vezes encontrado ouvidos abertos em diversos lugares – coisa que não se pode negar – têm tantas outras batido contra paredes acusticamente isoladas. E, lembre-se de passagem, se eles têm conseguido eventualmente abrir algumas brechas em sua busca de articulações políticas, algo absolutamente fundamental – o território – lhes continua sendo sistematicamente negado. (COELHO, 2004, p. 158)

REFERÊNCIAS

- BARROS, José D' Assunção. Música indígena brasileira: filtragens e apropriações históricas. **Projeto História**, v. 32, p. 153-169, jan./jun. 2004.
- BASTOS, Rafael José de Menezes. 2007. Música nas sociedades indígenas das terras baixas da América do Sul: estado de arte. **Mana: estudos de Antropologia Social**, v. 13, n.2, p. 293-316, out. 2007.
- BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 15 ago. 2016.
- COELHO, Luis Fernando Hering. Música indígena no mercado: sobre demandas, mensagens e ruídos no (des)encontro intermusical. **Campos: revista de Antropologia Social**, v. 5, n. 1, p. 151-166, 2004.
- _____. A nova edição de *Why Suyá Sing*, de Anthony Seeger, e alguns estudos recentes sobre música indígena nas terras baixas da América do Sul. **Mana: estudos de Antropologia Social**, v. 13, n. 1, p. 237-249, abr. 2007.
- GALLET, Luciano. **Estudos de Folclore**. Rio de Janeiro: Carlos Wehrs & Cia, 1934.
- LÉRY, Jean de. **Viagem à terra do Brasil**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1980 [1578].
- PENNA, M. **Música(s) e seu ensino**. 2º ed. Porto Alegre, editora Sulina, 2012.

PEREIRA, Edmundo. Música indígena, música sertaneja: notas para uma antropologia da música entre os Índios do Nordeste brasileiro. **Trans**: revista transcultural de Música, n. 15, p. 1-25. Disponível em: <<http://redalyc.org/articulo.oa?id=82222646021>>. Acesso em: 13 ago. 2016.

SANTOS, Benerval P.; CAMARGO, Clarice C. O. de. Apresentação do curso. In: SANTOS, Benerval Pinheiro; CAMARGO, Clarice Carolina Ortiz de; MANO, Marcel (Orgs.). **Culturas e Histórias dos Povos Indígenas no Brasil**:novas contribuições ao ensino. Uberlândia: RB Gráfica Digital Eireli, 2015. p. 17-33.

SEEGER, Anthony. **Why Suyá sing**: a musical anthropology of an amazonian people. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

SIQUEIRA, Batista. **Influência ameríndia na música folclórica do Nordeste**. Rio de Janeiro: Universidade do Brasil, 1951.

TUGNY, Rosângela Pereira de. **Cantos e histórias do morcego-espírito e do Hemex**. Rio de Janeiro: Azougue, 2009.

WITTMANN, Luisa Tombini. Lery e Nóbrega: experiências e narrativas musicais. Simpósio Nacional de História, 25., 2009. Fortaleza. **Anais do XXV Simpósio Nacional de História**: História e Ética.Fortaleza: ANPUH, 2009. CD-ROM.

ENSINO DE ARTE E RURALIDADE: REFLEXÕES E APONTAMENTOS INTERCULTURAIS

Sérgio Naghettini¹⁷

Universidade Federal de Uberlândia

sergionaghettini@yahoo.com.br

Resumo: Esse trabalho de pesquisa constitui um estudo de caso desenvolvido com base no estudo profundo do objeto de pesquisa referente à prática do professor no ensino da Arte como construção reflexiva e teórica em relação à proposição do fazer artístico vinculado à arte e cultura local. Uma prática que visa abordar e reconhecer a cultura local, sensibilizando os olhares dos discentes para situações diferenciadas das culturas locais em transformação e transição que ocorrem entre a cultura rural e urbana. Foi desenvolvida como projeto de pesquisa no Curso de Mestrado Profissional em Artes com o tema “Ensino da Arte e Ruralidade: reflexões e apontamentos interculturais”. Espera-se que contribua para enriquecer as discussões para novas concepções práticas de ensino da Arte, numa proposta pedagógica de integração da arte, cultura e ruralidade. A pesquisa foi desenvolvida com base no estudo do objeto de pesquisa referente à prática do professor no ensino da Arte e tem como objetivo apreender e ressignificar reflexivamente o planejamento e o ensino de arte para discentes da zona rural mediante o propósito de subsidiar um ensino e aprendizagem cujo eixo central assenta-se na interculturalidade. Essa proposta de prática educativa para a escola rural procura relacionar o processo de educação com seu público alvo, discentes do 6º ao 9º anos, integrando as relações interculturais dos discentes nas aulas de Arte. Este estudo da prática docente em Arte constituiu um estudo de caso fundado na pesquisa etnográfica de orientação qualitativo-fenomenológica. Os procedimentos de coleta e análise de dados seguem a perspectiva da observação, do registro e da reflexão por meio de narrativas. Como forma de apresentar resultados, optei pela triangulação de procedimentos uma abordagem qualitativa, uma metodologia etnográfica e método fenomenológico, resultante da observação típica de quem

145

¹⁷ Aluno do Mestrado PROF ARTES da Universidade Federal de Uberlândia, projeto em andamento 2017, área de estudo Abordagens teórico-metodológicas das práticas docentes, orientadora Prof. Dr. Elsiene Coelho da Silva, bolsista da CAPES e professor de Arte na rede municipal, Escola Municipal Emilio Ribas, Prefeitura Municipal de Uberlândia – PMU.

participam de sua prática. O processo investigativo da própria prática de ensino, na perspectiva etnográfica, envolve relação dinâmica de reflexão sobre si e com outro no processo de apreender a sua cultura, seus significados na concepção e desenvolvimento de práticas de ensino de Arte. A diversidade cultural e as interações culturais dentro do âmbito da sala de aula são complexas e diversas, possibilitando que o professor de Arte acolha em seus processos “toda a bagagem cultural e subjetividade” que os discentes trazem em suas expressões artísticas.

1 INTRODUÇÃO

Esse trabalho constitui um estudo de caso desenvolvido com base no estudo do objeto de pesquisa referente à prática do professor no ensino da Arte¹⁸ como construção reflexiva e teórica em relação à proposição do fazer artístico vinculado à arte e cultura local. Uma prática que visa abordar e reconhecer a cultura local, sensibilizando os olhares dos discentes para situações diferenciadas das culturas locais em transformação e transição que ocorrem entre a cultura rural e urbana. Foi desenvolvida como projeto de pesquisa no Curso de Mestrado Profissional em Artes com o tema “Ensino da Arte e Ruralidade: reflexões e apontamentos interculturais”. Espera-se que contribua para enriquecer as discussões para novas concepções práticas de ensino da Arte, numa proposta pedagógica de integração da arte, cultura e ruralidade.

Escolher um problema e defini-lo num projeto de pesquisa, não foi uma tarefa fácil, visto que houve todo um percurso contextual transcorrido. A trajetória de estudos e análises propiciou o desenvolvimento do projeto, delineando uma forma de interação pessoal com o todo, ou seja, retomar meu percurso profissional de professor de Arte e pesquisador, retomar a história das práticas e reflexões de arte, rabiscos, linhas, curvas, formas e cores por meio das leituras e análises de escritores; conseqüentemente, retomar partes da minha vida pessoal que ajudaram a explicar como cheguei a essa dissertação, isto é, um trabalho da prática de professor de arte.

¹⁸ Neste trabalho de pesquisa, o termo “Arte” apresenta-se grafado com letra maiúscula quando se refere área como componente curricular, e com minúscula quando esta é área de conhecimento humano.

Entendo que as experiências contribuíram para o sucesso do percurso e terá ecos durante toda a jornada da vida. Na obra *Arte como Experiência*, de John Dewey, ele descreve como a experiência aparece refletindo que

com frequência, entretanto, a experiência que se tem é incompleta. [...] Em contraste com tal experiência, temos uma experiência quando o material experienciado segue seu curso até sua realização. Então, e só então, ela é integrada e delimitada, dentro da corrente geral da experiência, de outras experiências. (DEWEY, 2010, p. 89).

Tendo como base a minha experiência como professor efetivo de Arte no ensino fundamental na Rede Municipal de Educação, há mais de 27 (vinte e sete anos), em escolas localizadas na zona rural e urbana de Uberlândia, observei, no decorrer de alguns anos, que o professor ao trabalhar com os referenciais culturais pode explorar a cultura local, a diversidade e a cultura erudita.

O aprofundamento das leituras propostas e pesquisas realizadas me conduziram ao objetivo da pesquisa, ou seja, apreender e ressignificar reflexivamente o planejamento e o ensino de arte para discentes da zona rural mediante o propósito de subsidiar um ensino e aprendizagem cujo eixo central assenta-se na interculturalidade.

Para cumprir tal proposição, os objetivos específicos desse trabalho de pesquisa são:

- apreender, por meio de um estudo de caso, as estratégias e propostas de ensino do professor em fundamentar, abordar, conhecer e perceber a interação das diferentes culturas que permeiam o espaço escolar dos discentes da zona rural de Uberlândia;
- analisar as dimensões teórica/metodológicas na perspectiva da abordagem triangular¹⁹ na concepção e prática de ensino com enfoque na arte e cultura para alunos da zona rural;
- promover a ampliação de sentidos e significados da prática docente por meio de reflexões advindas da análise do estudo de caso;

A relevância da pesquisa se dá pela teorização da prática de ensino de Arte na tentativa de promover reflexões e estendê-las às situações do ensino na

¹⁹Abordagem triangular - De início denominada Metodologia Triangular, passou a ser chamada Proposta Triangular; agora Ana Mae Barbosa se refere a ela como Abordagem Triangular. Ana Mae Barbosa é hoje a principal referência do ensino da arte no Brasil. “A “Proposta Triangular” e o DBAE são interpretações diferentes, no máximo paralelas. [...] a Proposta Triangular se opõe ao DBAE, porque este discipliniza os componentes da aprendizagem da arte, separando-os em fazer artístico, crítica de arte, estética e História da Arte, revelando, inclusive, um viés modernista na defesa implícita de um currículo desenhado por disciplinas”. (BARBOSA, 1998, p. 37).



construção de conhecimentos proeminentes a partir de diálogos com os autores que ocupam o tema em questão. Na pesquisa em si, a valorização da prática de ensino se dá a partir da observação minuciosa do fazer artístico e narrativo dos diálogos dos discentes, organizando e dando sentido aos dados coletados.

A análise interpretativa dos dados coletados durante a pesquisa se dá a partir da organização dos padrões significativos, trabalhando seus valores culturais estéticos, escolhas artísticas, padrões visuais, oportunidades de criação e apreciações visuais.

Então, por meio dessa pesquisa, pretendo contribuir para a construção do conhecimento sustentado na experiência pedagógica do fazer no cotidiano escolar, no fruir e no fazer arte na interculturalidade em que emerge o nosso cotidiano escolar.

2 METODOLOGIAS

Este estudo da prática docente em Arte constituiu um estudo de caso fundado na pesquisa etnográfica de orientação qualitativo-fenomenológica. Os procedimentos de coleta e análise de dados seguem a perspectiva da observação, do registro e da reflexão por meio de narrativas. Como forma de apresentar resultados, optei pela triangulação de procedimentos uma abordagem qualitativa, uma metodologia etnográfica e método fenomenológico, resultante da observação típica de quem participam de sua prática.

O processo investigativo da própria prática de ensino, na perspectiva etnográfica, envolve relação dinâmica de reflexão sobre si e com outro no processo de apreender a sua cultura, seus significados na concepção e desenvolvimento de práticas de ensino de arte.

Procede esclarecer que o método fenomenológico nesta pesquisa busca compreender e interpretar a experiência vivida na sala de aula pelo pesquisador, direcionando a investigação para compreender o fenômeno que ocorre na prática de ensino de Arte juntamente a metodologia de ensino, de acordo com o plano de aula. Nesse caso, “a interpretação dos fenômenos que se apresentam numa sala de aula oferece a possibilidade de esclarecer alguns elementos culturais, como valores, que caracterizam o mundo vivido pelos sujeitos.” (TRIVIÑOS, 1987, p.48).

Nesse viés, deve-se salientar que o trabalho de pesquisa aqui apresentada tem um caráter baseado nas minhas experiências de docente, mediada pelos momentos vivenciados das produções artísticas dos discentes nas relações interculturais efetivamente vividas na escola, e que a análise se implicou naturalmente ao ser narrativo ao optar por fazer uma abordagem qualitativa como forma de apresentar os nossos resultados por meio de um método misto, etnográfico e fenomenológico, resultando, dessa forma, em investigações qualitativas e fenomenológicas típicas de uma observação como participante da pesquisa.

Assim, essa metodologia se faz necessária para se auto avaliar constantemente, visando à busca de soluções para os problemas e impasses identificados durante a aplicabilidade da pesquisa, pois devem-se levar em conta as evidências da observação e da descrição, elementos cruciais da atividade etnográfica.

No experimento e na investigação surgem algumas questões problemáticas levantadas, visto que como todo o indivíduo tem o direito de uma educação de qualidade, que se observe plenamente a identidade cultural, dentro dos limites impostos pelo respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais, sendo que a partir dessas colocações as problemáticas levantadas para a pesquisa foram: De que modo o professor de arte pode tornar as aulas de Arte significativas para a formação da identidade cultural do discente na proposição de buscar possibilidades criativas para trabalhar a cultura local e estética? Como o professor pode vir a discutir a cultura local/rural no que diz a si e podendo vir a ser, a perceber de forma reflexiva o ambiente em que vive e ter significâncias para os outros discentes?

3 PRÁTICAS

As práticas do ensino de Arte inserem-se nas relações de espaço e tempo inter-relacionadas a um contexto escolar que propicie o ensino e aprendizagem dos discentes, já predeterminadas pela sociedade estrutural, mas que se possa ser analisá-las coerentemente.

Essas práticas docentes devem partir de uma reflexão do cotidiano escolar dos discentes, e deverá se fazer presente no diário do docente de Artes, numa avaliação constante de análise e interpretação, isto é, ação, reflexão e ação numa prática contínua.

A proposta de intrometer-se a estudar e a pesquisar a cultura e as relações interculturais entre os discentes na prática de ensino na sala de aula proporcionou um leque de abertura de discussões e debate nas aulas de Arte, para conhecer as culturas que cada discente traz em sua bagagem sócio cultural, e como desta forma pode ser trabalhada numa proposta de interações e relações interculturais. A cultura abrange vários aspectos da vivência do homem, mas a proposta de fazer um recorte ao tema cultura, o foco será as culturas e os folclores regionais e locais vivenciados, ou mesmo “buscando-se um novo olhar” sobre aquelas culturas que eles estão vivendo, isto é, a cultura que permeia os discentes a ser trago para dentro da sala de aula para ser estudada e analisada.

Antes de conceituar a palavra cultura com os discentes, propõe-se que sua conceituação será construída e reconstruída durante todo o percurso do ensino escolar dos discentes, que ao ser pesquisado pode se dar por meio de diversos autores, ou em consulta em livros, internet ou em outros meios de registros.

A palavra cultura envolve vários conceitos determinantes para sua discussão, sendo que, a cultura contemporânea vem definindo-se por um conjunto de sentidos e práticas de ruptura com o mundo e paradigmas, objetos e artifícios; pelas fronteiras territoriais demarcadas, por linguagens próprias e discursos distintos e diversos. Neste sentido, verifica-se uma cultura em movimento acelerado conformando novas visões de mundo, novos sentidos e interpretações da realidade vivenciada por todos. Percebe-se então, que a cultura está em movimento, mudando sempre diante do mundo, talvez se possa dizer globalizado e tecnológico. Diante deste contexto, a cultura dentro do ambiente escolar passa por processo de transformação a cada momento. A expressão “cultura popular” está inserida dentro desse contexto, presente nos anseios sociais.

Diante disso, as questões a serem debatidas para abrir o diálogo com os discentes são: Quais os eventos culturais que acontecem no seu entorno, isto é, onde você vive com sua família? Quais os eventos culturais que poderiam estar presentes na região que você tem conhecimento?

Ao perguntar sobre as questões acima, os discentes ficaram receosos e calados, às vezes, ansiosos sobre a receptividade da proposta a ser trabalhada durante o ano. Alguns perguntaram se teriam a proposta de desenhar nas aulas, ficando evidente que sim, pelo fato deste tema propor parte ser realizada por meio

de desenhos e outras atividades instrumentais de expressões artísticas nas aulas de Arte. Ao retornar novamente nas perguntas sobre os eventos culturais que acontecem na região, para não perder o foco da discussão, os alunos ficaram mais acanhados e disseram sobre alguns eventos culturais que ocorrem na região, pois não sabiam muito, mas alguns participam desses eventos, mas não sabem suas origens, como acontecem e outras informações. Diante das discussões e debates ao tema proposto em sala de aula, os discentes falaram que são os pais, os tios, avós e vizinhos que sabem da origem desses eventos culturais. Depois de muitas discussões, foram falados os seguintes eventos culturais, como cavalgadas, cavalhadas que acontecessem no distrito de Tapuirama, Folia de reis, Festa junina e alguns já ouviram falar da Congada em Uberlândia.

Diante de tantas falas dos discentes, o evento cultural local mais desenvolvido nesta região são as cavalgadas, nas quais os discentes já participaram algumas vezes na comitiva de cavaleiros com cavalos, ou na comitiva de carros ou somente vão aos festejos acompanhando os familiares, parentes e amigos.

Entretanto, outro evento bastante comentado e discutido foi a Festa Junina que muitas vezes comemoram no mês de junho, num galpão ou no espaço da fazenda, aonde todos vão e são convidados das regiões dos fazendeiros, com traje típico caipira ou não, onde tem comida, forró, brincadeiras, fogueiras e danças. Destacaram também, que o evento da Festa Junina na escola é um momento esperado por todos, principalmente as crianças menores e os pais que gostam de ir e participar por causa dos seus filhos e parentes.

Na construção da Identidade cultural do discente através do desenho foi delineando a personalidade de cada um durante o percurso da aula no decorrer da aprendizagem. Esse contato com o desenho é para tentar desinibir, expressar e soltar-se com o desenho. Essa busca constante da identidade cultural e para refletir sobre a vivência cultural de cada discente.

Apesar de ‘comprovar’ não ser objetivo desta investigação, ratifico o quanto a pesquisa de campo é desobediente no que tange aos planos iniciais da pesquisa. Ao verificar os desenhos dos discentes percebem se a maturidade de expressividade de cada um. Diante dos dados recolhidos demonstram o caráter descritivo dessa pesquisa, mas confesso que desejava conseguir “ultrapassar os limites da palavra oral” neste momento.

Ao trabalhar com as cores dos elementos culturais, como bandeiras, lanças, vestimentas, bastões, banquetas, mastros, estandartes, fitas, e outros elementos retratam a diversidade desses elementos que compõem os movimentos culturais da região, proporciona uma riqueza de detalhes referentes a esses elementos. Nestes interesses proporciona novos olhares discentes para a cultura local e regional.

Propus ao trabalhar com as linhas coloridas com os discentes, na perspectiva da construção da forma ou não, pois conforme as conduções das discussões e debates que iam surgindo envolvendo todos na interculturalidade, e conseqüentemente os movimentos culturais já ditos acima propiciaram ao interesse de todos a partir desse tema.

A pesquisa dos discentes sobre esses elementos que fazem parte dos movimentos culturais proporciona pesquisa de detalhes e de observações não ficando no todo dos eventos culturais. Os detalhes poderão trazer elementos importantes para construção significativa dos movimentos culturais em si.

Outro elemento a ser pesquisado, são as cores que são utilizadas nos eventos culturais. Percebe-se que não existe um padrão de cores com seu significado, mas sim que cada “ala”, “segmento”, “padrão” de segmento cultural possui suas cores determinantes ou não.

A proposta de trabalhar produções artísticas a partir dos “estandartes ou bandeiras” surge a partir dos discentes na execução de colocar em prática a cultura local no qual eles vivenciavam. Os discentes despertaram o interesse nos elementos que estão presente nas Cavalgadas, Folia de Reis, Festa Junina e no Congado.

Propus que os discentes fizessem um desenho inicial, com os elementos que pertencem à cultura deles, e depois montaria os grupos, de acordo com as relações culturais mais próximas, e assim escolhessem o desenho que poderia estampar os “estandartes e as bandeiras”. A partir foram surgindo às produções artísticas dos grupos de cada turma.



Figura 1 - Pintura dos estandartes. Alunos do 9º ano da Escola Municipal Emilio Ribas, 2017, tamanho 50x95 cm, técnica guache sobre tecido. Acervo do autor Sergio Naghettini.



Figura 2 - Produção artística final. Alunos do 7ª ano da Escola Municipal Emilio Ribas, 2017, tamanho 50x95 cm, técnica guache sobre tecido. Acervo do autor Sérgio Naghettini.

4 CONSIDERAÇÕES

Ao atuar na prática de ensino e registrá-la, percebe-se que o professor necessita se enxergar perante os alunos e às práticas pedagógicas e daí buscar novas formas de trabalhar pedagogicamente, desenvolvendo meios em que as

práxis estejam associadas às atitudes diversificadas e que possa refletir e pensar sobre as atitudes como profissional da educação.

A diversidade cultural dentro da sala de aula é complexa dentro de um ambiente, principalmente na sala de aula, sendo assim, o professor de Arte poderá trabalhar aproveitando “toda a bagagem cultural” que os discentes traz na sua subjetividade nas expressões artísticas.

Acredita-se que os professores de Arte necessitam desses impulsos, de inquietações, isto é, necessita ter uma postura, inquieta e reflexiva sobre os assuntos da educação numa perspectiva de modificar as práticas e metodologias usadas no cotidiano.

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. Buenos Aires: Editorial Losada, 2010. 125p

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

PIBID: UM ATO PRÁTICO DE RESISTÊNCIA E TRANSFORMAÇÃO DURANTE A FORMAÇÃO DOCENTE.

Gabriel Marques Fernandes

Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

E-mail: gabrielmf027@gmail.com

Resumo: Esta proposta de comunicação, originada da experiência de formação em ensino e pesquisa construídas por 24 meses no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) - Subprojeto História Santa Mônica e do debate teórico entre a bibliografia e fontes - Lei das diretrizes e bases da educação nacional (LDB) de 1996, regimento interno PIBID/UFU; pelos autores Moacir Gadotti (2008), Paulo Freire (1996), Adalberto Marson (1984), Telma Faltz Valério (2006), Bernardette Gatti (2014), Marcos A. Da Silva (2003) e Jurjo Torres Santomé (1998) -, tem como intuito questionar, no âmbito prático, a relação entre bolsistas do Pibid – pibidianos -, e professores da rede estadual básica pública de ensino - especificamente do nono ano do ensino fundamental -; analisando de forma crítica as adversidades deste universo, compreendendo o potencial de diálogo no espaço do Pibid como “um ato de resistência e transformação no processo de construção do conhecimento, caminhando em direção à educação libertadora” (FERNANDES, 2017, p. 163). O trabalho está organizado em dois momentos: o primeiro, tem como intuito refletir as adversidades do ofício docente experienciado em um contexto educacional brasileira perpassado por ecos de uma educação ritmada pela cultura industrial (THOMPSON, 1998, p. 292); característica expressa fortemente através da reorganização educacional apontada pela lei 5692/71 (VALÉRIO, 2006, p. 5633), um fantasma formador latente das concepções e sentidos dos devires educacionais e docente dentre os sujeitos, tendo como centralidade, uma educação unilateralmente técnica, formativa para os diversos nichos de mercado de trabalho; contribuindo para precarização e sucateamento em diferentes níveis do meio de trabalho docente. No segundo momento, explanarei o sentido e função do pibidiano na comunidade escolar através dos relatos de minha experiência no Pibid, observando o potencial de resistência contra precariedade e ensino exclusivo técnico através das atividades do programa; e transformação, ao desenvolver atividades que estimulem a criatividade - usando diferentes linguagens através de práticas disciplinares, interdisciplinares, disciplinares cruzadas -, promovendo um diálogo entre pibidiano, professor e comunidade escolar, prezando pelo respeito da pluralidade, permissividade, autonomia e crítica no processo de construção do conhecimento emancipador e múltiplo dos sujeitos (FREIRE, 1996, p.34).

155

Introdução.



O presente trabalho, originado de um relato de experiência de formação em ensino e pesquisa, tem como base as atividades vivenciadas no espaço Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), do Subprojeto de História – Santa Mônica da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), coordenado pela Prof^a. Dr^a. Marta Emísia Jacinto Barbosa, tendo como professora supervisora Maria Lúcia Honoria, de 2015-1 a 2016-2, na E.E.P.L.D.C.S., com turmas de nono ano do ensino fundamental, em Uberlândia, Minas Gerais; e dos debates feitos no Grupo de Trabalho 09, “Educação Estética, Cultural e Política”, coordenado pela Prof. Me. Daniel Santos Costa, Prof. Dr. Getúlio Gois de Araújo, Prof^a. Ma. Mara Rúbia de Almeida Colli. Prof^a. Ma. Mariza Barbosa de Oliveira, no I Seminário Regional de Educação Básica: Ensino – Pesquisa – Políticas Públicas, no Colégio de Aplicação da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia, em 2017-2.

O Pibid, através do artigo 62 da lei 12.796/2013 fora concretizado como política pública e, em linhas gerais, tem como objetivo principal, contribuir para iniciação, geralmente sendo o primeiro contato, de graduandos da licenciatura no universo do ensino básico público em uma outra posição - não sendo discente, estagiário ou professor - através de observações ativas e passivas, aplicações de diferentes metodologias de regência e interação dentro da dinâmica escolar em suas diversas camadas, “compreendendo a docência e suas adversidade com o intuito de formar profissionais mais preparados e interessados para exercer o ofício da profissão.” (FERNANDES, 2017, p.164.).

Através de *Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)* (2014), feito pela pesquisadora brasileira Bernardette Gatti (1942), que tem como intuito compreender e avaliar a prática do programa através de quatro agentes: Coordenadores de área (CA), Licenciandos bolsistas (LB), Professores supervisores (PS), Coordenadores institucionais (CI); tornando perceptível a fluidez normativa em torno do sentido da prática do programa, que se molda através das permutações de relações interpessoais e intrapessoais dos sujeitos, tornando-a subjetiva e plural (FERNANDES, 2017, p. 164.). Esta é a beleza do programa, o caminhar e balançar metodológico e epistemológico que ele proporciona durante a formação, entretanto, esta abertura e desconhecimento causam instabilidade aos ingressantes iniciais no programa, de Licenciandos Bolsistas à Professores Supervisores; já que, “os pibidianos, apesar de docentes em

formação, dentro do programa não exercerão o papel de estagiário, muito menos de professor.” (FERNANDES, 2017, p. 164.).

Sendo assim, pretendo neste texto trazer algumas questões abordadas em meu artigo, *O que é ser pibidiano? Um ato prático de resistência e transformação durante a formação docente*, publicado em 2017 pela Revista Pedagogia – UFMT, que procura introduzir brevemente, sob a perspectiva de um professor-historiador em formação como, através da amplitude de desenvolvimento das práticas do ofício docente dentro do espaço do programa, é possível contribuir para uma resistência e transformação da educação pública brasileira através da relação professor-pibidiano, comunidade escolar-pibidiano; e, sob o prisma de minha equipe, com o sentido transformativo de construir para uma educação autônoma, libertadora (FREIRE, 1996, p.36.), que tem como cerne o ensino centrado no discente (BUIATTI, 2013, p.9.).

O espaço do Pibid e a constituição da prática docente.

Ao adentrar na escola-campo, até mesmo no programa, fui tomado com algumas inquietações, como: o que farei no Pibid? Como farei? Para quem farei? Estas questões foram motoras para o desenvolvimento e constituição de minha consciência, ideia e ações em torno das atividades que produzira, não apenas no Pibid, mas também em outros espaços da universidade durante a graduação. Antes de pensar de forma direta as atividades feitas por minha equipe, gostaria de ressaltar um aspecto que me chamou atenção e que, já deve ser amplamente estudado por outros pesquisadores, sobre as condições de trabalho do professor na rede pública estadual. Entretanto, como falar do ofício docente se não tive tal experiência, se sou um docente em formação? Agarrei-me a pensar o artigo 13º da *Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)* de 1996, onde é devir do professor:

- I – Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II – Elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III – Zelar pela aprendizagem dos alunos;

IV – Estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;

V – Ministrando os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

VI – Colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. (BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.).

Partindo das observações feitas na escola-campo, os professores careciam, objetivamente, de tempo para realizar tais itens:

Através de relatos de diversos professores da rede estadual de ensino, o que se percebeu foi a seguinte realidade: ter que trabalhar em duas ou três escolas para conseguir complementar a renda, não tendo tempo de planejar ou participar de forma efetiva no ofício docente; ressaltando também, a pressão da administração sobre o que é abordado em aula, restringindo-os, contribuindo para exclusão de algumas metodologias, atendo-se a uma metodologia mecânica de ensino. (FERNANDES, 2017, p. 165.).

Ser professor na contemporaneidade é ser posto à escolha de satisfazer seus ideais coletivos ou pessoais; por um prisma Marxiano, suas necessidades de estômago ou fantasia (MARX, 2017, p.157.), impactando na forma de atuação do profissional na comunidade escolar. É válido apontar que este aspecto ressaltado é apenas uma realidade entre um universo de diversas constituições e relações de profissionais com o ofício da docência, porém, tais condições se dão por impactos de mudanças de sociabilidade em torno do sentido do trabalho e tempo, ramos pós-industriais; para autores como o historiador inglês E. P. Thompson (1924 – 1993), em seu texto “tempo, disciplina do trabalho e o capitalismo industrial”, contido na obra *Costumes em Comum: estudos sobre a cultura popular tradicional* (1991), aborda a *boom* do simbolismo e consumo do relógio, que dá o ritmo do trabalho moderno, trabalho este que as pessoas não estavam habituadas, já que é uma forma de percepção temporal não natural.

Para Thompson, existia uma “instituição não industrial que podia ser usada para inculcar o ‘uso-econômico-do-tempo’: a escola.” (THOMPSON, 1998, p. 292.), apesar desta discussão fugir dos limites desse artigo é importante para a compreensão da formação de um sentido do devir da escola na formação da memória coletiva do sujeito. Uma expressão da escola com o *ethos* característico

que Thompson aponta, no Brasil, fora o acordo entre o Ministério da Educação e Cultura, MEC, e a Agência de desenvolvimento internacional (*Agency for International Development*), AID, dos Estados Unidos da América (*United States of America*), USU – USAID -, movimentou um alinhamento entre o ensino superior brasileiro e o estadunidense durante a Ditadura Civil-Militar, promovendo um “controle ideológico visando uma educação para o trabalho servindo dessa forma aos interesses capitalistas” (VALÉRIO, 2006, p.5633.), tais impactos foram expressos na educação básica pela lei 5692/71, assinada pelo ex-presidente ditador Emílio G. Médici, que previa uma reforma no ensino primário e médio, implementando um ensino técnico e suprimido pela dinâmica e esfera dos valores do mercado moderno, da cultura industrial (THOMPSON, 1998, p. 292.);

Esta marca na educação brasileira torna-se um o lampejo que ilumina de forma fantasmagórica a estrutura da concepção das gerações seguintes; tendo como efeito um ensino técnico, reprodutor, acrítico, sucateado, com más condições de trabalho para o docente, afogando a esperança de uma educação emancipadora; tornando a educação uma ferramenta do mercado de trabalho. (FERNANDES, 2017, p. 167.).

Considerando este panorama, compreendendo o grande impacto do sentido educacional voltada para a disciplina do mercado na educação, olho para a escola-campo tendo como pressupostos teóricos autores como o filósofo e pedagogo brasileiro Paulo Freire (1921 – 1997), pensando a relação professor-aluno com o sentido de ensino que estimule a autonomia, emancipação e libertação dos sujeitos que estão no processo (FREIRE, 1996, p. 56.); o filósofo e pedagogo brasileiro Moacir Gadotti (1941), Freireano, que pensa o que é ser professor na contemporaneidade educacional:

Ser professor hoje é viver intensamente o seu tempo com consciência e sensibilidade. Não se pode imaginar um futuro para a humanidade sem educadores. Os educadores, numa visão emancipadora, não só transformam a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam pessoas. Diante dos falsos pregadores da palavra, dos marqueteiros, eles são os verdadeiros “amantes da sabedoria”, os filósofos de que nos falava Sócrates. Eles fazem fluir o saber, não o dado, a informação, o puro conhecimento, porque constroem sentido para a vida das pessoas e para a humanidade e buscam, junto, um mundo mais justo, mais produtivo e mais saudável para todos. Por isso, eles são imprescindíveis. (GADOTTI, 2008, p. 27).

Sob o prisma de Gadotti, conclui-se que existem dois pilares de professores: o que compreende o consciente e sensível dialogando criticamente com o meio e o que se apega a tradição, uma tradição de autoritarismo e poder, não de autoridade, que fomenta o flerte de um imaginário de profissionais conservadores de um ensino que advém dos espectros da lei 5692/71, gerando embates entre deveres e devires, de pressões internas e externas dentro da comunidade escolar, de um meio que tem um projeto educacional de sucateamento; logo:

Ser professor atualmente é ser colocado entre a escolha de resistir e/ou sanar suas necessidades e ser um profissional autônomo, é uma escolha difícil e traz diversos desdobramentos, sendo um deles a contribuição para manutenção parcialmente forçada de um sistema empresarial de educação. (FERNANDES, 2017, p. 167.).

Diante deste cenário, o Pibid pode vir a ser crucial, uma válvula de escape para o profissional interessado e pressionado, com vontade de mudança, um “respiro e renovação entre os profissionais da escola” (FERNANDES, 2017, p.167.), servindo para atualização de debates, melhoras de sociabilidade entre grupos escolares, “dando-os novas ferramentas” (FERNANDES, 2017, p.167) metodológicas e epistemológicas para refletir e agir no ofício; mas em qual sentido de mudança? Minha prática e de minha equipe se fundamentara nos pressupostos partindo de um prisma Freireano heterodoxo de uma educação libertadora. Para pensarmos a prática nos pautamos pelo historiador brasileiro Adalberto Marson, que traz o caráter:

[...] indispensável à análise sincrônica e diacrônica do processo, respeitando sua historicidade de forma crítica (MARSON, 1984, p.43); entendo que o conteúdo não deveria ser o principal objetivo de uma aula, mas sim a análise crítica articulada ao conteúdo[...] (FERNANDES, 2017, p.166.).

Marcos A. da Silva, historiador brasileiro, fora de fundamental importância para pensarmos as atividades realizadas, já que ele traz a concepção de equilíbrio entre Arte e Método (SILVA, 2003, p. 15.) no ofício do professor-historiador; e partindo das concepções oficinas que buscassem transpor o conceito disciplinar de aula, avançando por métodos de disciplinas cruzadas, transdisciplinares (SANTOMÉ, 1998, p.70-73.)baseados nas concepções do pesquisador espanhol Jurjo Torres Santomé (1951).

Compreendendo as permutações e subjetividades de sujeitos na constituição das equipes e meio de atuação, plural, pautadas pelas minhas experiências no

programa, ou seja, pela constituição de uma discussão de sentido educacional e de práticas metodológicas e epistemológicas que foram direcionadas principalmente através dos eixos de pensar a prática de Silva, Marson, Thompson, Freire, Gadotti, como já citado no anteriormente, dentro do universo do *Regimento interno do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID/UFU*, especificamente a luz dos limites do artigo 21º:

I – Executar as atividades do programa de acordo com as orientações recebidas pelos professores supervisores e coordenadores do programa;

II – Participar, obrigatoriamente, das reuniões realizadas semanalmente nas escolas participantes do PIBID/UFU;

III – Participar, obrigatoriamente, das reuniões agendadas pelos coordenadores PIBID/UFU;

IV – Participar, obrigatoriamente, dos encontros semestrais de socialização do PIBID/UFU, nos dias e locais a serem agendados pela coordenação do programa;

V – Manter atualizados registros de, no mínimo, dez horas semanais, em caderno de anotações e planilha fornecida pela coordenação do PIBID de todas as atividades desenvolvidas;

VI – Desenvolver leitura e discussão dos materiais de estudo fornecidos pelos professores supervisores e coordenadores;

VII – Fornecer, sempre que requisitado, justificativas legais para ausências das atividades do PIBID/UFU, como, por exemplo, certificados e atestados médicos;

VIII – Trabalhar em parceria com os professores supervisores nas atividades desenvolvidas no subprojeto, bem como na elaboração de relatórios parciais e anuais, a serem entregues em datas previamente agendadas pela coordenação do programa;

XIX – Comunicar ao coordenador dos subprojetos seu desligamento do PIBID/UFU;

X – Prestar informações, sempre que solicitado, à coordenação do PIBID/UFU;

XI – Deslocar-se, com recursos próprios, às escolas participantes do PIBID/UFU;

XII – Não se ligar a outro projeto e programa, com ou sem remuneração, no período de execução do PIBID;

XIII – Ter assiduidade, pontualidade e compromisso com todas as atividades do programa;

XIV – Alcançar produtos ligados ao PIBID, conforme descrito no Art. 25. (COORDENAÇÃO INSTITUCIONAL PIBID/UFU, p.10).

Como apontado na “Introdução” deste texto, este relato de experiência ocorreu na E.E.P.L.D.C.S., com turmas de nono ano do ensino fundamental, atividades aqui abordadas foram realizadas em 2016-1, no total de cinco atividades realizadas no contra turno na escola-campo, sem incentivo de nota, oficinas de 120 minutos, levando uma média geral de 27 educandos. Em seu *ethos*, as atividades tinham como eixo:

[...] tangenciar a história de uma forma mais prazerosa, levando em consideração seu caráter científico e artístico como complementares; rompendo com o exclusivo do saber histórico resumido ao metodismo (SILVA, 2003, p.15) e não se ater apenas aos parâmetros da História como disciplina; promovendo um caráter de disciplinas cruzadas e transdisciplinar nas oficinas (SANTOMÉ, 1998, p.70-73). (FERNANDES, 2017, p.170.).

As atividades não foram somente disciplinares e aproximaram-se de um forte estímulo do senso artístico e crítico dos sujeitos envolvidos, as atividades feitas foram as seguintes:

Desconstruindo Cenas, trabalhou com História-Cinema, debatendo a ficcionalidade, parcialidade e construção da obra fílmica; *Patrimônios Históricos* problematizou o sentido do tombamento e o que fora tombado na cidade de Uberlândia: realmente era a memória de toda a cidade? *Narrativas Improvisadas* estimulou a oralidade, observando, analisando e criticando a formação e constituição discursiva; *História e Música*, em seu cerne abordou o caráter crítico-social da arte através da música; *História dos Jogos* questionou a constituição de formação histórica através dos jogos de vídeo game. (FERNANDES, 2017, p. 170.).

Para demonstrar de forma mais contundente os resultados, aprofundarei em duas oficinas: *História e Música*, e *Narrativas Improvisadas*. Em *Narrativas Improvisadas*, que, como já apontado, procura estimular a oralidade e criticidade, identificando e compreendendo as problemáticas do conceito de verdade e unicidade em torno das narrativas em diferentes linguagens; a oficina fora dividida em dois momentos: no primeiro, através de uma exposição da história geral da literatura com focos nas tipologias de gêneros textos, compreendendo seu uso autônomo e também relacionado as metodologias de pesquisa em história. Para o fim deste momento inicial, a equipe, após observações densas na escola, construiu uma crônica que se relacionasse com o universo dos educandos:

Três amigos, residentes do L., decidem passar à tarde de sábado no Center Shopping. Depois de vários minutos passados até a parada mais próxima ao destino, os jovens saltaram do ônibus e venceram o trecho final a pé, comunicativos e empolgados. A animada conversa que os envolvia até então terminou com uma mão estendida na altura de seus rostos, quando os garotos alcançaram a entrada do Shopping. Após olhar os recém visitantes dos pés à cabeça, o segurança fez uma breve observação relativa às suas vestimentas e então decidiu barrar sua entrada. Intrigados e indignados, o trio de colegas passou a questionar a atitude do rapaz que deveria zelar pela sua proteção e queria saber o motivo de eles não poderem ser admitidos naquele ambiente. A resposta veio na forma de argumentos ensaiados, acompanhadas de adjetivos estereotipados e preconceituosos, mas não foi capaz de saciar as interrogações que permaneceram nas mentes confusas dos garotos. Temerosos em sofrer alguma agressão mais grave, os garotos acataram a ordem do guarda e voltaram para a estação. Ali eles passaram a discutir entre si sobre o ocorrido, enquanto lamentavam a longa viagem perdida. As opiniões foram bem divergentes. A primeira implicava em criticar integralmente a atitude do guarda, que agiu de maneira infame ao impedi-los de se divertir como os demais. A segunda partia do mesmo ponto de vista do guarda, ou seja, aceitava a argumentação de que a roupa que eles usavam no momento não era adequada para o ambiente em questão. A terceira ficou no meio termo, buscando equilibrar as duas ideias anteriores para encontrar um consenso que não depositasse a culpa em nenhuma das partes envolvidas. (FERNANDES, 2017, p.170-1.).

O segundo momento, iniciado intensamentecom tumultos gerados a partir da identificação dos educandos com a situação da crônica, a equipe dividiu os sujeitos que estavam na oficina em três grupos, que representassem o interesse de cada amigo da crônica, cada opinião. Posteriormente os grupos, por mais que não concordassem com a posição defendida tiveram que criar argumentos que defenderia as ideias, mostrando na prática como se dá a construção de uma narrativa oral. Com esta oficina, “surgiram temáticas como: condições de trabalho no Shopping; papel da imprensa na difusão de estereótipos, preconceitos, autoritarismo, violência dos seguranças, a verdade e verossimilhança em história?” (FERNANDES, 2017, p. 171.).

Uma breve história do R.A.P., título informal para oficina *História e Música*, tem como intuito, no primeiro momento, de forma expositiva e dialogada, identificar e compreender o processo de constituição do R.A.P., *Rhyme and Poetry* (Rima e poesia), no Brasil e como a arte serve para estimular reflexões políticas, culturais e sociais, além também de ter uma propriedade de divertimento. Em sua segunda parte, fora estimulado e proposto que os educandos, divididos em dois grupos,

criassem duas músicas em torno da temática “Vida na escola”, orientados pelos Pibidianos e com melodia compostas pelos Pibidianos, porém, letra, de exclusivo autoral dos grupos de educandos, a seguir alguns trechos:

Todo dia é a mesma coisa. / Sentamos, copiamos e não entendemos. / Qual o sentido da escola, pergunto? / Se nada que estudamos conhecemos? (R.A.P. 1)

Português, matemática, ciências e geografia. / Queremos uma vida na escola mais colorida. / Falta arte, música, dança e cor; /Falta respeito, comunicação, compreensão e amor. (R.A.P. 1)

A escola é igual xadrez. / O sistema aqui é tático. / Eu tento aprender; / Mas não tenho livro didático. (R.A.P. 2). (FERNANDES, 2017, p. 172.).

Considerações Finais.

“Educação Estética, Cultural e Política” busca refletir sobre processos, práticas e contextos da educação através da complexidade sociocultural contemporânea. Pensar a educação para além de pragmatismos abrindo espaços para a produção de conhecimento através da ação e da experiência. Através do deslocamento o olhar para modos de fazer e estratégias de resistências pautadas no conhecimento sensível, pleiteamos a atenção nos entre lugares multi/inter/transdisciplinares e reverberadas numa perspectiva de educação estética, cultural e política. Pautamos uma necessária reflexão sobre o tempo/espaço da escola destinado às práticas de atividades que valorizam a expressividade e sensibilidade. Desse modo, ampliaremos as possibilidades de discussão de práticas escolares e educacionais que extrapolem os espaços da sala de aula, valorizando os contextos cotidianos, espaços institucionais ou não que contribuam com os processos formativos, a relação entre educação, arte e vida.

O excerto anterior é um trecho do resumo do Grupo de Trabalho 09 onde este trabalho fora apresentado, como apontado na introdução, “Educação Estética, Cultural e Política”. Ao participar do primeiro dia do GT – 26 de outubro de 2017 -, presenciei as apresentações: “Wudao e a ampliação do horizonte antropológico da educação”, Guilherme Amaral Luz, “Colégio Allan Kardec e o estabelecimento do espiritismo no Triângulo Mineiro”, Jaqueline Peixoto Vieira da Silva; “Ensino da Arte e Ruralidade: reflexões e apontamentos interculturais”, Sérgio Naghettini; “Músicas indígenas brasileiras e ensino: princípios e métodos”, Getúlio Ribeiro; “Está caindo flor: trânsito poéticos nos trajetos artísticos e docentes”, Mariza Barbosa de Oliveira; acredito que fica importante a necessidade e o uso de diferentes práticas e

epistemologias em relação ao sentido da educação que pensam não somente a disciplina de origem do professor, mas o diálogo interdisciplinar, como apontado como resultado de minha pesquisa no Pibid: a relação entre história e arte com o objetivo de promover a reflexão do sujeito, algo que transponha o pragmatismo das relações da modernidade.

“Não posso, por isso, cruzar os braços fatalistamente diante da miséria, esvaziando, desta maneira, minha responsabilidade no discurso cínico e ‘morno’, que fala da impossibilidade de mudar porque a realidade é mesmo assim” (FREIRE, 1996, p. 76). Acredito que esta frase expresse bem o sentido da prática da minha equipe no espaço do Pibid, compreendendo dois conceitos eixos do título desta pesquisa “transformação” em relação epistemologias e metodologias com um intuito de proporcionar na comunidade escolar um local de aprendizagem autônoma, emancipadora e que desenvolva uma Consciência Histórica crítica (RÜSEN, 2001, p.58-9.), uma educação libertadora (FREIRE, 1996 p.56) e “resistência”, não se rendendo silenciosamente e passivamente ao meio precário, à projetos unilaterais de uma educação exclusivamente técnica, para o mercado.

Ocupo-me nestas considerações finais então de levantar algumas questões sobre o programa: o espaço do Pibid, em linhas gerais é primeiramente para sociabilização da comunidade escolar e pibidianos, servindo para compreensão de quem ingressa primeiramente na escola-campo e de quem já está no contexto; logo, o contato inicial, o contato primeiro que o programa promove, abre um novo olhar para a educação, um olhar do pibidiano, que não é nem estagiário, professor ou aluno. Outro comportamento da natureza do espaço do programa é a flexibilidade e fluidez, por conta dos regimentos do programa, sobre as atividades realizadas, proporcionando a equipe uma transição por diversas metodologias e epistemologias de trabalho, de constituição de prática através da empiria, como exemplificado com as atividades anteriormente descritas.

Este caráter nebuloso do programa leva a uma incerteza da prática, qual o “papel do pibidiano” (GATTI, 2014, p. 71.)? O experimentar flexível na constituição da prática do ofício, esta é a propriedade mais importante programa, porém gera seus maiores conflitos, pois, dependente de diversos sujeitos para realização da prática, podendo gerar uma incompatibilidade de pensar o sentido da educação. Sendo assim, o Pibid ser principalmente para refletir o sentido da educação e

constituição prática que, podem servir para conservar e manter do sistema educacional contemporâneo; ser neutro, ativo, transformador, conservador, tudo dependerá da autocrítica e compreensão das discussões e empirias do Pibidiano. Transformar, mas para onde?

Referências bibliográficas.

BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. Diário Oficial da república Federativa do Brasil. Brasília, DF, 26 de junho de 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm. Acesso: 20/11/2016.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Este texto não substitui o publicado no DOU de 12.8.1971 e retificado em 19.8.1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso: 01/06/2017.

166

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da república Federativa do Brasil. Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso: 20/11/2016.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da república Federativa do Brasil. Brasília, DF, 5 de abril de 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm. Acesso: 11/04/2017.

BUIATTI, Viviani Prado. “Módulo5: Rogers: o ensino centrado no aluno”. In: *Apostila Psicologia da Educação II, Coleção Pedagogia a Distância UFU/UAB. Uberlândia – MG: Universidade Federal de Uberlândia, Universidade Aberta do Brasil, 2013.*

COORDENAÇÃO INSTITUCIONAL PIBID/UFU. Pró-reitoria de graduação da Universidade Federal de Uberlândia. *Regimento interno do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID/UFU*. 13 p.

FERNANDES, G.M. *O que é ser Pibidiano? Um ato prático de resistência e transformação durante a formação docente*. Cuiabá: Revista Pedagogia – UFMT, 6ª ed., 2017.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. Por que ser professor? In: GADOTTI, Moacir. *Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008.

GATTI, Bernardette A.. *Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)*. – São Paulo: FCC/SEP, 2014.

MARSON, Adalberto. “Reflexões sobre o procedimento histórico”. IN: SILVA, Marcos (org.). *Repensando a História*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984.

167

MARX, Karl. “A Mercadoria”. In: *O Capital*. 3 ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

RÜSEN, Jorn. *Razão Histórica. Teoria da História: fundamentos da ciência histórica*. Brasília: editora Universidade de Brasília, 1ª reimpressão, 2010.

SANTOMÉ, J. “Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado”. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SILVA, Marcos A. Da. “O prazer da história”. IN: *História: O prazer em ensino e pesquisa*. São Paulo: Brasiliense, 2003.

THOMPSON, E.P. “Tempo, disciplina de trabalho e capitalismo industrial”. In: *Costumes em comum*. São Paulo: Editora Schwarcz, 1998.

VALÉRIO, T. F. “O Ensino de 2º grau e a Lei 5.692/71: considerações sobre o processo de implementação da reforma no Estado do Paraná.” In: *VI Congresso luso-brasileiro de história da educação*. 6., Uberlândia, MG, 2006, Anais

WUDAO E A AMPLIAÇÃO DO HORIZONTE ANTROPOLÓGICO DA EDUCAÇÃO

Guilherme Amaral Luz

INHIS/UFU

(guilhermealuz@ufu.br)

Resumo: Esta comunicação visa apresentar os princípios gerais que vêm norteando as ações do Programa de Extensão “Caminhos Marciais, Humanidades e Educação Integral” (SIEX 14885), coordenado por mim e desenvolvido no interior do Instituto de História da Universidade Federal de Uberlândia, em funcionamento desde o ano passado (2016). O Programa tem caráter interdisciplinar e desenvolve-se no cruzamento entre educação não formal e educação escolar, buscando desenvolver estratégias e metodologias de ensino-aprendizagem que envolvam uma visão não fragmentada da experiência humana, estimulando aspectos ligados às esferas do lúdico, do poético e da postura ética diante da vida.

Gostaria de definir o paradigma das propostas que faço de articular metas da educação escolar com estudo e prática de caminhos marciais: promover a abertura antropológica do homem livre e ético para o mundo. Talvez se trate de um paradigma urgente no contexto contemporâneo. A virada do milênio, em certa medida, frustrou os sonhos e utopias de dissolução de fronteiras entre os povos. O avanço dramático dos conflitos geopolíticos em diversas partes do globo; o fenômeno do terrorismo; a circulação maciça de imigrantes e refugiados no centro do mundo capitalista; o crescimento dos discursos de ódio, intolerância e preconceito; a profusão de posturas etnocêntricas e fundamentalistas nos âmbitos das culturas e de diversas religiões, enfim, toda a sorte de separatismos, segregacionismos e exclusivismos da verdade vêm marcando as nossas experiências no presente. Vivemos um momento crítico de impaciência com o "outro", de empobrecimento antropológico, de afirmação de identidades e de tratamento da alteridade como ameaça.

Wudao é a romanização fonética em Chinês (Pinyin) para a mesma palavra que, em japonês, pronuncia-se como Budo, termo pelo qual os chamados “caminhos marciais” são mais conhecidos mundialmente. Utilizo o termo em chinês por

trabalhar pessoal e especificamente com as artes marciais chinesas e pela inspiração maior da proposta advir das ideias do Mestre Lin Zhong Yuan, educador erradicado em Taiwan, que criou o Zhong Wudao (“Caminho Marcial Chinês”) e o propôs como meio de vivenciar as artes marciais numa perspectiva de fusão entre wu (marcialidade) e wen (cultura/literatura/humanidades). (Cf. LIN, 1984; MONTEIRO, 2014; LUZ, no prelo)

Os caminhos marciais podem servir para ajudar a reverter ou a amenizar esta tendência contemporânea para os monólogos e ventriloquismos culturais. Podem colaborar com objetivos semelhantes àqueles das humanidades na educação escolar básica no Brasil, conforme expressos na segunda versão da minuta da BNCC:

Cultivar a formação de estudantes capacitados a articular categorias de pensamento histórico, geográfico, filosófico e sociológico, intelectualmente autônomos em face de seu próprio tempo, e capacitados a perceber e refletir sobre as experiências humanas, em tempos, espaços e culturas distintos e sob diversas lógicas de pensamento (REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, 2016: 156)²⁰.

O contato com caminhos marciais, a depender de como seja trabalhado, traz consigo o aprendizado de categorias formuladas em outros tempos, espaços e culturas, conforme lógicas de pensamento distintas da nossa. Isso não impede, contudo, que as experienciemos de modo próprio, atribuindo novos significados e novas aplicações a elas. Isto, por si só, é um tremendo exercício gerador de abertura para o horizonte do outro e de conseqüente enriquecimento antropológico. Tal enriquecimento representa um ganho na medida que fomenta o florescimento cultural, o aprendizado mútuo em perspectiva cosmopolita.

Além disso, não se assumem os “caminhos marciais” como algo exótico, fruto de um suposto “referente oriental” separado (ou mesmo oposto) do “ocidente”. Pelo contrário, desde o nascedouro, os “caminhos marciais”, seja na China Qing às vésperas da República ou no Japão Meiji, dialogaram fortemente com a ciência, a filosofia, a educação física e aspectos diversos das culturas europeias (sobretudo a partir de modelos franceses, ingleses e alemães). Eles são resultado de fenômenos

²⁰ Este trecho sofreu alterações na terceira versão da BNCC. Mantivemos, neste texto, a redação anterior por concebê-la como proposta mais afinada ao que entendemos como abertura do horizonte antropológico, que se funda na consciência da diversidade cultural e civilizacional como aspecto incontornável da humanidade e um dos seus aspectos mais enriquecedores e, portanto, dignos de respeito e preservação.

complexos que, entre o final do século XIX e os resultados da II Guerra Mundial, modificaram as instituições do leste asiático e provocaram uma verdadeira e particular “reinvenção” das suas tradições (Cf.: MORRIS, 2004; KENNEDY & GUO, 2010; JOERN, 2012).

Gostaria, a partir de agora, de comentar a respeito de algumas dessas categorias dos “caminhos marciais” que fundamentam o programa de extensão, enfatizando as suas potencialidades de entendimento e aplicação em face a desafios do mundo atual. Tais categorias derivam de exemplos de princípios focalizados em determinadas tradições marciais e que são verbalizados/textualizados em escritos de alguns de seus mais prestigiados mestres.

(1) Harmonização dos opostos (polaridades) com vistas à resolução dos conflitos e promoção da paz.

Como aparece, por exemplo, nos escritos de Morihei Ueshiba, compilados e editados pelos seus discípulos (UESHIBA, 2006), a meta do Aikido (合気道), em um combate, não é destruir fisicamente o oponente. Antes, é vencê-lo espiritualmente, de tal modo a convencer o agressor a largar de bom grado a sua conduta ofensiva. Seu método não é o confronto de forças, visando o aniquilamento de uma delas. O método é a harmonização entre as forças: assumir uma postura capaz de compreender o movimento do outro e entrar nele, misturar-se com ele e, a partir daí, conduzi-lo. Harmonização da "força" ou da "energia", o chamado "ki" (気), é o que se nomeia aiki (合気).

Há categorias semelhantes no "pensamento chinês clássico", que foram assimiladas em textos fundadores de diversas tradições marciais. É o caso da conhecida noção taoista de wuwei (无为): o "não-agir". Este conceito não é sinônimo de passividade nem de apatia diante da vida. A "não-ação" é um modo de agir específico: um modo de agir em harmonia absoluta com o movimento natural do Tao (道). "Não-agir" é não provocar perturbações no curso do universo, não fazer nascer agitações, não criar artifícios. É não entrar em choque contra o inevitável. É agir de tal modo que quem aja não seja si-mesmo, mas o próprio Tao. De tal modo que não haja separação entre o si-mesmo e o Tao (STEFON, 2013).

Como último exemplo, trago ainda a própria palavra wushu (武术). Certas interpretações muito difundidas nos ambientes marciais partem de uma análise do ideograma wu (武). Conforme esta leitura, o ideograma seria formado da fusão entre zhi (止) e ge (戈). Conforme o dicionário de Kangxi, composto no século XVIII, durante a dinastia Qing, zhi pode significar "parar". Ge, por sua vez, definiria um tipo de arma chinesa antiga, semelhante ao que chamamos, em português, de alabarda. Nesse sentido, a fusão de zhi e ge em wu indicaria uma ideia de "parar as armas", "parar as ofensas" ou "parar a guerra". Traduzido como "militar" ou "marcial", wu teria, portanto, uma conotação ligada ao fim do conflito e não ao conflito em si. Wushu, dessa maneira, seria uma arte de encerrar os conflitos (Cf. IMAMURA, 1994: 34-35). Esta concepção de marcialidade não é estranha à tradição literária chinesa de clássicos sobre a guerra. É famosa, inclusive entre praticantes de artes marciais, a máxima de Sun Zi, de que a vitória militar mais sublime é aquela que se conquista sem nem mesmo haver a necessidade de lutar.

Conflitos, agitações e perturbações acontecem cotidianamente na vida humana. Lidar com eles, seja no plano macro da geopolítica seja no dia-a-dia de nossas relações pessoais, familiares ou profissionais, constitui um desafio permanente. Compreender as forças que atuam em determinado momento de agitação e constituir estratégias de neutralização de tais forças é uma forma de inteligência exercitada e desenvolvida pela prática de uma disciplina marcial como caminho. Ela nos prepara, assim, para saber (não-)agir diante das situações de desequilíbrio, buscando os meios adequados para a restauração de uma ordem justa, em que os polos encontrem-se devidamente harmonizados.

(2) Uso eficiente da energia.

Imiscuir-se no movimento do outro, a partir da compreensão de suas dinâmicas e intenções, como dissemos acima, é um modo de superar conflitos e harmonizar as oposições. Se isso encontra-se na base do Aikido, também é válido no Taijiquan. Para isso servem, inclusive, alguns exercícios muito enfatizados pelos seus praticantes: o tuishou (推手). Várias outras artes marciais possuem exercícios semelhantes, tendo como um dos seus objetivos desenvolver uma "escuta" das intenções de movimento do oponente através do tato. Uma importância desta forma de "sentir" está no fato de que é a partir do movimento do outro que, em um combate

real, decide-se pela técnica ou movimento a se aplicar como resposta. Isso pois a eficiência da aplicação será sempre relativa àquilo contra o que nós nos defendemos, sempre buscando neutralizar a ofensa com o menor dano possível ao nosso corpo e com o menor gasto possível de energia.

Este princípio "econômico" presente em muitas escolas e estilos de artes marciais é o fundamento primeiro do Judo Kodokan, tal como idealizado por Jigoro Kano (KANO, 2008). Ele é nomeado, abreviadamente, como seiryoku zenyo (精力善用), "bom uso energético". A mesma expressão (com os mesmos ideogramas) fazem sentido semelhante em Mandarim, língua na qual seria pronunciada mais ou menos como jingli shan yong, ou seja, "bom uso" ou "uso proficiente" (shan yong) da "essência da força" ou da "energia" (jingli). No Taijiquan, um dos princípios que auxiliam nesta meta de economia de energia é aquele presente como o sexto princípio no cânon do Mestre Yang Chengfu: 用意不用力, yong yi bu yong li, literalmente: "usar a intenção (mente, inteligência, vontade), não empregar força" (YANG, 2005: 10-13).

Colocar sensibilidade e inteligência em todas as ações para ter bons resultados sem esforço excessivo, tomando cuidado para não causar danos à saúde e desequilíbrios é o que se chama de "uso eficiente da energia". Trata-se de um conceito aplicável a vários domínios da vida, inclusive coletivos, tais como os da ecologia e da administração, por exemplo. É, antes de uma fórmula de "sucesso", uma proposta ética: um chamado ao cuidado se si, do outro e do planeta. Sua finalidade é preservar a vitalidade, evitando excessos e desperdícios. Este conceito complementa o anterior. Na medida em que propõe que a resolução dos conflitos permite reserva de energia para atividades cooperativas, enquanto a própria forma de resolvê-los deve enfatizar o uso de sabedoria, não de força.

(3) Agir cooperativamente em prol da coletividade.

Em Jigoro Kano seiryoku zenyo não é um princípio que vem sozinho. Sua primeira meta é o cultivo do homem de corpo e mente saudável. Porém, ele só cumpre plenamente o seu objetivo quando desdobra-se em jita kyoei (自他共栄), literalmente, "prosperidade de si e do outro", também traduzido no "ocidente" como "benefícios mútuos" (KANO, 2008). Em Mandarim, os mesmos ideogramas

combinados seriam pronunciados como zita gong rong. Isto é: "glória comum" (gong rong) de "si" (zi) e dos "outros" (ta).

Com clara inspiração no Budô japonês e, portanto, nestas ideias mais centrais de Jigoro Kano, desenvolveram-se, desde o final da Era Qing e início da época republicana na China, ideologias que reforçavam o papel da "educação física" para formar o cidadão e fortalecer o país. Em parte, houve assimilações de teorias e concepções da educação física ocidental, nomeada pelos chineses de tiyu (体育). Porém, junto a ela desenvolveu-se o conceito de guoshu (国术), "artes nacionais". Atualmente, o termo praticamente está restrito às artes marciais chinesas, mas, nas primeiras décadas do século XX, seu sentido abrangia um conjunto mais amplo de atividades físicas entendidas como tipicamente nacionais, livres de influências estrangeiras (Cf.: MORRIS, 2004; KENNEDY & GUO, 2010; JOERN, 2012).

O compromisso do artista marcial, praticante do budo ou de guoshu, tal como concebido por idealizadores destes movimentos no Japão ou na China era também um compromisso social e político com a nação. É impossível, naquele contexto histórico, não associar tal compromisso a uma questão militar. Nos referimos ao Império do Japão, entre as eras Meiji, Taisho e Showa, envolvido em conflitos com a Rússia, com a própria China, com os EUA e aliado de Hitler na II Guerra Mundial. Nos referimos à China afundada em confrontos com a França, a Inglaterra, o próprio Japão e submersa em guerras civis, no seu tumultuado processo de fim do Império e constituição da República. Porém, a questão mais geral aqui colocada não é a do compromisso de ordem militar, mas com a coletividade. É a ideia de que nada adianta o indivíduo em si se ele não se colocar também a serviço do outro, participando da (re)construção de algo maior do que ele.

Sentido público, coletivo, cidadão: sem construir este tipo de sentimento no praticante, não se consegue chegar à meta do jita kyoei. Respeito pelo bem público, preocupação com o bem-estar social, agir em prol da garantia dos direitos básicos dos concidadãos e, por que não, de toda a humanidade e demais seres vivos: é isso que, no final das contas, busca-se atingir, como meta de formação humana, a partir dos caminhos marciais.

(4) As possibilidades infinitas de novas formas a partir da essência das tradições.

O último dos conceitos que gostaria de apresentar expressa-se, em Mandarim, pela palavra *tiyong* (體用), literalmente "essência-função". Este é um conceito metafísico, primeiramente introduzido nos clássicos da filosofia chinesa por Wang Bi, em seus comentários ao *Daodejing*, especialmente sobre o *zhang* 22 (WANG, 2003: 189-192). Por esta ideia, entende-se que os usos, aplicações ou funções (*yong*) são manifestações provisórias de uma essência permanente (*ti*). No século XIX e início do século XX, intelectuais chineses utilizaram-se deste conceito para justificar a introdução de saberes e tecnologias ocidentais na China, argumentando que eles seriam apropriados quando compatíveis com a essência da tradição do país. Eles não alterariam a essência da cultura chinesa. Antes, seriam possíveis funções compatíveis com os seus fundamentos. (SPENCE, 1995: 230)

No *Taijiquan* o binômio "essência-função" ganha um destaque especial na obra *Taijiquan Tiyong Quanshu*, de Yang Chengfu (YANG, 2005). Ou seja, "Essência-função do Punho da Extrema Polaridade". Neste contexto *tiyong* expressa uma ideia de que o aprendizado de uma forma (ensinada no livro) envolve estudo de princípios e das suas múltiplas possibilidades de aplicação.

Isso se faz presente em quase todas as artes marciais. Um movimento, tal como um "soco", um "chute" ou uma "puxada", antes de ser um "soco", um "chute" ou uma "puxada", é um movimento. Se compreendemos os princípios da dinâmica deste movimento, um "soco" pode se tornar, por exemplo, "uma puxada". Além disso, é possível, a partir de um único princípio, derivar, dele, muitas variações de técnicas, apenas por meio de interpretações sutis ou deslocamentos das circunstâncias.

A ideia de "essência-função" é muito diferente, portanto, de um apego fanático a modelos pré-fabricados, entendidos como tradição imutável. *Tiyong* permite uma reverência ao legado cultural do passado como terreno fértil para inovações históricas. Assim, é possível enfatizar o valor da preservação da memória e do patrimônio cultural herdado e, ao mesmo tempo, manter uma abertura constante para o novo.

Considerações finais

Concluindo, os caminhos marciais podem ser preciosos aliados na formação de sujeitos preparados para desafios típicos do mundo atual. Tais sujeitos podem

ser pensados, paradigmaticamente, como abertos à alteridade cultural e às novidades do seu tempo histórico. Ao mesmo tempo; sujeitos socialmente referenciados, conscientes da herança das passadas gerações e participantes ativos na construção da fraternidade humana. Sujeitos que cuidam de si, dos outros e do planeta, evitando o desperdício de recursos e os desequilíbrios próprios de sociedades consumistas, adoecidas pelo estresse e reguladas pelos ritmos da produtividade capitalista. Sujeitos que cultuam e promovem a paz, buscando sempre os meios mais eficazes e suaves para a superação das crises e dos conflitos. Sujeitos solidários, generosos e altruístas; cidadãos voltados ao bem comum à prática da justiça.

Referências:

- IMAMURA, L. *Ving Tsun Biu Je*, São Paulo: Biopress, 1994.
- JOERN, A. T. *The repositioning of traditional martial arts in Republican China*. Dissertação de Mestrado (Artes). Montreal: McGill University, 2012.
- KANO, J. Energia mental e física: escritos do fundador do Judô, São Paulo: Pensamento, 2008.
- KENNEDY, B.; GUO, E. *Jingwu: the school that transformed kung fu*. Berkeley: Blue Snake, 2010.
- LIN, Z. Y. Do brado de Guowu, abre caminho Guoshu! [Wei Guowu Nahan! Ti Guoshu Kaidao! 为国武呐喊! 替国术开道!]. *Chinese Kuo Shu Quartely*, 1(1): 24-42, 1984.
- MONTEIRO, F. P. *História das artes marciais chinesas*. Tradição, memórias e modernidade. Uberlândia: Assis Editora, 2014.
- MORRIS, A. *The marrow of the nation: a history of sport and physical culture in Republican China*, Los Angeles: University of California Press, 2004.
- REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL / MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base Nacional Comum Curricular*. Proposta preliminar (2ª versão), Brasília: MEC, 2016.
- SPENCE, J. D. *Em busca da China moderna*. Quatro séculos de história, São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

STEFON, M. *Wuwei*; In: *Encyclopædia Britannica*. Disponível em: <https://www.britannica.com/topic/wuwei-Chinese-philosophy>, 2013. Acesso em: 12/12/2017.

UESHIBA, M. *Budo: las enseñanzas del fundador del Aikidô*, Madrid: DOJO Ediciones, 2006.

WANG, B. *A Chinese Reading of the Daodejing*. Wang Bi's commentary on the Laozi with critical text and translation, Nova Iorque: State University of New York Press, 2003.

YANG, C. *The essence and applications of Taijiquan*. Berkeley: North Atlantic Books, 2005

TRABALHO DE PARCERIA ENTRE SUPERVISOR PEDAGÓGICO E PROFESSORES: POTENCIALIZAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO

Sulamita de Moura Lemes

Faculdade Cidade de Coromandel

sulamitagomes14@gmail.com

Tatiane Daby de Fátima Faria Borges

Faculdade Cidade de Coromandel

tatianedaby@gmail.com

Resumo: A escola atual necessita-se da interação entre o supervisor pedagógico e o professor, como forma de alcançar uma aprendizagem qualitativa, através da superação das dificuldades relacionadas à prática pedagógica por meio do trabalho de parceria entre ambos. O presente artigo realizado por meio de uma revisão da literatura teve como objetivo discutir a importância do trabalho de parceria entre o supervisor pedagógico e os professores para a efetivação do ensino. O estudo mostrou que muitos professores ainda consideram o supervisor pedagógico como um mero fiscalizador da prática docente, devido à origem da ideia de supervisão que surgiu no meio industrial e a característica de inspeção que esteve ligada a supervisão ao longo da história. Atualmente a atuação do supervisor está relacionada ao planejamento, reformulação do currículo, elaboração e execução do Projeto Político Pedagógico, ao acompanhamento do processo educativo, através da avaliação e as devidas recuperações, além da formação continuada dos docentes em serviço. Nesse contexto é fundamental a relação de parceria, realizada através do diálogo, reflexão e troca de experiências entre o supervisor pedagógico e os professores, que contribui para qualidade do processo ensino-aprendizagem, proporcionando um ensino eficaz, significativo e transformador.

177

1 INTRODUÇÃO

As transformações fazem parte do mundo contemporâneo, ocasionando avanços e modificações principalmente nos cenários tecnológicos e sociais, o que influencia consequentemente em alterações no contexto educacional.

Embora o cenário educacional tenha passado por diversas evoluções é possível ainda constatar a persistência de paradigmas tradicionais relacionados a supervisão. Segundo Lima (2005) isso deriva de sua origem no meio industrial e dos aspectos relacionados à inspeção, fiscalização e verificação do trabalho docente que

a acompanharam ao longo da história o que acaba comprometendo o relacionamento entre o supervisor e o professor na contemporaneidade.

De acordo com Silva (2013) atualmente o professor é o principal responsável pelo desenvolvimento do discente no interior da instituição escolar. Porém a atuação do professor é baseada na ação do supervisor pedagógico, que é considerado o norteador da formação docente e parceiro na busca pela ressignificação da prática pedagógica.

Sendo assim o supervisor pedagógico deixou de ser controlador e fiscalizador, para promover a busca cooperativa à qualidade do processo ensino-aprendizagem, estimulando o trabalho em equipe, mediando a troca de experiências e orientando o estudo e trabalho docente.

No entanto, é possível notar que muitos professores ainda consideram o supervisor pedagógico um fiscalizador, controlador e investigador da atuação docente, definindo ações no interior da instituição de ensino.

Nesse sentido, há um afastamento entre o supervisor pedagógico e o professor, o que interfere na inter-relação entre ambos, atrapalhando as trocas de experiências que são primordiais na efetivação do processo de ensino de qualidade. Diante dessa totalidade, esse estudo tem o intuito de propiciar aos leitores reflexões a respeito das relações estabelecidas no ambiente escolar, de modo específico os professores e supervisores pedagógicos, bem como enfatizar a importância do trabalho de parceria na busca pela qualidade do processo ensino-aprendizagem.

O presente estudo foi desenvolvido através da revisão da literatura. Para a concretização do mesmo foram consultados artigos científicos, monografia, dissertação e livros, obtidos por meio de acesso a bases de dados da internet, como sites de Instituições de Ensino Superior, bem como através de compras e empréstimos. Essas publicações vão desde obras clássicas a respeito do tema, até trabalhos atuais, publicados no idioma português. A procura de materiais teve como palavras-chave, prática supervisora, supervisor, professor, trabalho cooperativo e inter-relação.

O objetivo da pesquisa será discutir a importância e as contribuições do trabalho de parceria entre o supervisor pedagógico e os professores para a efetivação do ensino.

2 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA SUPERVISÃO

De acordo com Nérici (1974) o termo supervisão surge a partir de dois vocábulos de origem latina, 'super', que significa superior e 'visão' que significa ver. Nesse sentido 'supervisão' significa ver sobre, o profissional que possui um ângulo de visão estratégico, onde é possível analisar o conjunto dos elementos, com a possibilidade de conduzir e aperfeiçoar o trabalho realizado por sua equipe.

Segundo Saviani (1999) era possível notar a presença da função supervisora desde as comunidades primitivas, quando as crianças eram educadas, estimuladas, protegidas e orientadas em suas ações pelos adultos.

Conforme Lima (2005), a ideia de supervisão teve início com o processo de industrialização norte-americana, no século XVIII e princípio do século XIX, em que os aspectos qualitativos e quantitativos eram concebidos por meio da repressão, checagem e monitoramento.

Para Alves e Duarte (2012) era possível observar a presença da função supervisora no 'plano de ensino' formulado pelo padre jesuíta Manoel de Nóbrega nas primeiras atividades educativas no Brasil que se iniciaram em 1549.

Almeida (1989) ressalta que em 1822 com a independência do Brasil, foi adotado o 'método do ensino mútuo' em todas as escolas de primeiras letras. Esse método era caracterizado pela instrução do professor aos alunos tidos como mais avançados e os mesmos orientavam os demais, enquanto o professor supervisionava o desenvolvimento da aula no geral. Nesse sentido o docente possuía funções de docência, bem como de supervisão.

Nérici (1974), afirma que a Primeira República (1889-1930) teve a inspeção escolar como principal característica, marcada pela fiscalização e pelo controle, característicos da supervisão industrial norte-americana. A inspeção escolar realizada através de visitas frequentes era responsável pelo cumprimento das regras de ensino, bem como pela integridade física das instalações das escolas, através da formalidade e rigidez, com a adoção de avaliações uniformes, que não levavam em consideração as necessidades e características das diversas regiões do país.

Segundo Geribello (1977) na Segunda República (1930-1945) nasceu a necessidade de adoção da assistência técnica, substituindo a fiscalização, com isso a supervisão assume o caráter de orientação pedagógica, em que o supervisor era visto como aquele que detinha todas as soluções para os problemas escolares.

Lima (2001) cita que na década de 1950 a população do país cresceu exorbitantemente, o que conseqüentemente fez aumentar o número de matrículas nas escolas, e a necessidade de um número relativo de professores, o que levou a ocupação de cargos de docência por pessoas sem formação específica. Contudo houve a necessidade de surgimento de cursos de atualização, como os realizados pelo Programa de Assistência Brasileiro-Americano ao Ensino Elementar (PABAAE), destinado a capacitação, treinamento e aperfeiçoamento dos professores do ensino primário, de acordo com o modelo de educação americana.

Araújo (1967) destaca que posteriormente o PABAAE criou os departamentos assistidos por técnicos americanos de Supervisão e Currículo, para a formação de supervisores com a finalidade de desenvolver lideranças no interior do sistema educacional brasileiro para reprodução das analogias capitalistas, para o máximo de professores possível.

Para Urbanetz e Silva (2008), a Lei n.º 5540 de 1968 foi muito importante para a supervisão, pois ampliou o campo de atuação dos supervisores para todo o ensino de 1º e 2º graus. Além de criar novas habilitações no curso de Pedagogia, como planejamento, administração, inspeção, supervisão e orientação. Entretanto, por conta do período ditatorial o trabalho dos supervisores voltava-se exclusivamente para a fiscalização da prática educativa dos professores. Bem como é ressaltada a relevância da Lei Federal n.º. 5692 do ano de 1971, que formulou as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, pois regularizou de forma definitiva o serviço de supervisão educacional.

Santos (2012) afirma que na década de 1980 a população começou a se conscientizar sobre os problemas sociais existentes e da precariedade na qual se encontrava a educação brasileira. Entretanto a culpa pelo fracasso escolar recaiu-se sobre o profissional supervisor, sobre a justificativa de que o mesmo não estava trabalhando ao lado do docente na busca de soluções para os problemas educacionais da época, além de priorizar a prática individualizada, o que provocou uma descaracterização dos serviços de supervisão, a denominada fase de 'negação dos especialistas'.

Ainda de acordo com o autor supracitado, a década de 1990 foi marcada pela Lei n.º. 9394 de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que permite aos sistemas educacionais estabelecerem sua estrutura curricular própria,

sobre articulação do supervisor, de acordo com sua realidade e necessidades. Nesse contexto é priorizada a garantia da qualidade do processo ensino-aprendizagem, através do trabalho contextualizado e cooperativo.

3 A ATUAÇÃO DO SUPERVISOR PEDAGÓGICO NO AMBIENTE ESCOLAR

Conforme Alonso (2003), o trabalho do supervisor pedagógico não se limita a assistência técnico-pedagógica, sua atuação é planejada em torno de objetivos explícitos, ocupando um papel de responsabilidade e liderança frente ao processo educativo em direção ao plano de trabalho da instituição.

Müller (2011) destaca que a liderança exercitada pelo supervisor pedagógico não possui sentido de hierárquica, marcada pela superioridade e delegação de ordens como antes, essa nova liderança é democrática, através da cooperação na busca pelo alcance dos objetivos formados pela escola, de responsabilidade de toda a equipe escolar.

Segundo Rangel (2002) na construção democrática do PPP o supervisor possui a função de articulador, norteando a participação de todos os membros da escola, levando-os a refletir sobre a realidade, as necessidades e características da comunidade em que a instituição está concentrada, ressaltando a importância da participação de cada integrante da equipe escolar tanto para o planejamento das propostas e metas, como para a execução das mesmas.

Rangel (2007) cita que na construção do planejamento o supervisor pedagógico deve levar os professores a refletirem sobre o público no qual eles irão trabalhar, além de orientar os docentes em direção aos objetivos estabelecidos, aos conteúdos que deverão ser trabalhados, a escolha das metodologias e materiais que serão utilizados e a adoção de formas apropriadas de avaliação. O supervisor também deve ressaltar aos professores sobre a flexibilidade que o planejamento possui e a importância da reflexão-ação-reflexão durante todo o processo.

Nérici (1978) menciona que intimamente ligada ao planejamento está a reformulação do currículo. Nessa etapa o supervisor pedagógico deve oferecer subsídio aos professores para que eles reflitam sobre as peculiaridades da escola e da comunidade, com o intuito de proporcionar uma aprendizagem significativa, aliada a uma prática contextualizada e interdisciplinar.

Rangel (2007) afirma que posteriormente o supervisor pedagógico

acompanha tudo o que foi planejado no PPP e nos planos de ensino, por meio de contínuas observações e análises. Nesse processo o supervisor identifica as adversidades apresentados e em conjunto com os professores realizam o replanejamento das ações pedagógicas.

De acordo com Rangel (2002) a função de avaliação desenvolvida pelo supervisor pedagógico leva em consideração o processo e não apenas o resultado final, através das observações e análises dos progressos e mudanças de comportamentos dos alunos e também dos professores.

Para Dias (2005) conseqüentemente o supervisor, busca intervenções em parceria com sua equipe pedagógica para os problemas identificados no processo de avaliação, com a intenção de superar as dificuldades encontradas, tanto dos alunos como dos professores, com o intuito de tornar o processo de ensino-aprendizagem mais significativo.

Santos (2012) ressalta que também faz parte das atribuições do supervisor pedagógico o direcionamento e a valorização da formação continuada dos professores em serviço, através de estudos e pesquisas, reflexão sobre a prática pedagógica, o diálogo acerca de temas emergentes, além da troca de experiências entre toda a equipe. Essas ações auxiliam os docentes a acompanhar os processos de transformações, que estão em ritmos cada vez mais acelerados e que necessitam ser acompanhados pelo contexto educacional.

4 CONTRIBUIÇÕES DO TRABALHO DE PARCERIA ENTRE O SUPERVISOR PEDAGÓGICO E OS PROFESSORES

Carlos e Lodi (2012) afirmam que a supervisão pedagógica praticada atualmente é a democrática, que tem como base o respeito mútuo e o diálogo, no processo de tomada de decisões e no desenvolvimento do trabalho em equipe, no qual todos os membros da escola são tidos como responsáveis pela qualidade do processo educativo.

Conforme Dias (2005) o alcance dos objetivos estabelecidos somente se torna possível com o trabalho em equipe. Entretanto esses objetivos necessitam partir das necessidades cotidianas e anseios de cada integrante da equipe. Quando isso acontece os objetivos a serem alcançados são considerados um desejo de conquista, e não uma obrigação.

Almeida e Placco (2001) ressaltam que as observações cotidianas realizadas pelo supervisor pedagógico constituem uma oportunidade de admirar os saberes e identificar os problemas, oportunizando a projeção de soluções para os mesmos.

De acordo com Müller (2011) o supervisor pedagógico precisa ter disposição para ouvir, pois ouvindo os professores ele irá compreender de forma mais ativa os anseios e as angústias dos docentes, tendo oportunidade de diagnosticar suas necessidades e buscar soluções eficazes.

Ainda segundo Müller (2011) o diálogo é tido como o alicerce dos relacionamentos interpessoais no ambiente escolar, entretanto o professor precisa sentir segurança e tranquilidade ao falar com o supervisor pedagógico, para que as trocas de experiências, saberes e ideias aconteçam de forma plena.

Conforme Martinazzo (2005), as equipes são geralmente heterogêneas, constituídas por pessoas com opiniões distintas, porém essas opiniões não precisam ser aceitas e sim respeitadas. Mas nada impede que essas opiniões sejam debatidas através de críticas construtivas, induzindo essas pessoas a refletirem sobre sua postura e sua forma de pensar e agir.

Fernandes (1997) afirma que o supervisor pedagógico não detém todo o conhecimento didático-pedagógico, para consulta dos professores. A tarefa dele é leva os docentes a refletirem sobre sua atuação, proporcionando o auto-entendimento e a conquista da autonomia para pensar e repensar sua prática pedagógica.

Dias (2005) menciona que devido às diversas transformações do mundo contemporâneo o contexto educacional necessita ser questionado, refletido e reformulado constantemente pelos docentes, ações estas estimuladas e subsidiadas pelo supervisor pedagógico, com a finalidade de acompanhar as inovações da sociedade, proporcionando assim uma aprendizagem significativa aos alunos.

Para Alarcão (2007) o processo de reflexão precisa acontecer em equipe e não de forma isolada, o supervisor pedagógico nesse sentido deve auxiliar e valorizar a troca de experiências entre toda a equipe pedagógica, para que a instituição se torne uma escola crítica-reflexiva, tendo a reflexão e o trabalho coletivo como o caminho para o alcance da aprendizagem qualitativa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o estudo realizado foi possível constatar que a centralização e burocratização que fizeram parte da trajetória histórica da supervisão fizeram com que a real atuação do supervisor pedagógico posteriormente não fosse reconhecida pelos demais profissionais da educação básica.

Nesse sentido, é necessária a conscientização dos professores a respeito da superação da fase controladora que esteve ligada ao supervisor ao longo do tempo, sendo fundamental ressaltar as contribuições do trabalho cooperativo dentro das intuições de ensino.

Atualmente o supervisor é um profissional chave no processo educativo, pois busca uma nova escola e novos docentes, para a formação de novos alunos, adaptados as transformações e necessidades da sociedade contemporânea. Sendo as atribuições e a prática supervisora direcionadas no sentido do trabalho coletivo junto aos professores, em prol do processo do ensino-aprendizagem de qualidade.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ALMEIDA, J. R. **História da instrução pública no Brasil (1500 – 1889)**. Brasília/ São Paulo: INEP/ PUC – SP, 1989.

ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (orgs.) **O coordenador pedagógico e o espaço para mudança**. São Paulo: Loyola, 2001.

ALONSO, M. A supervisão e o desenvolvimento profissional do professor. In: FERREIRA, N. S. C. (org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 167-182.

ALVES, A. M. L. S.; DUARTE, E. A. F. G. Supervisão escolar: missão, exercício, desafios e perspectivas. **Pergaminho**, Patos de Minas, n. 3, p. 1-22, nov. 2012. Disponível em: <<http://pergaminho.unipam.edu.br/documents/43440/43870/supervisor-escolar.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2016.

ARAÚJO, M. Y. A. **Experiência de linguagem oral na escola primária**. 7. ed. Rio de Janeiro: Editora Nacional de Direito, 1967.

CARLOS, J. A.; LODI, I. G. A prática pedagógica em supervisão escolar: a importância da inter-relação entre o supervisor pedagógico e o corpo docente. **Evidência**, Araxá, v. 8, n. 8, p. 55-66, 2012. Disponível em: <<https://www.google.com.br/webhp?sourceid=chromeinstant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=a%20pratica%20pedagogica%20em%20supervisao%20escolar>>. Acesso em: 22 ago. 2016.

DIAS, E. S. **A participação do supervisor escolar frente à gestão democrática para uma educação de qualidade**: desafios atuais. 2005.72 f. Monografia (Especialização e Gestão



Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria UFSM, Santa Maria, 2005. Disponível em:

<http://repositorio.ufsm.br:8080/xmlui/bitstream/handle/1/1522/Dias_Ediomara_da_Silva.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 jan. 2017.

FERNANDES, M. M. A opção da supervisão diante da ambivalência. In: JÚNIOR C. A. S.; RANGEL, M. (orgs). **Nove olhares sobre a supervisão**. Campinas: Papirus, 1997. p. 111-122.

GERIBELLO, V. P. **Anísio Teixeira**: análise e sistematização de sua obra. São Paulo: Atlas, 1977.

LIMA, E. C. Um olhar histórico sobre a supervisão. In: RANGEL, M. (org). **Supervisão pedagógica**: princípios e práticas. Campinas: Papirus, 2001. p. 69-78.

LIMA, E. C. Um olhar histórico sobre a supervisão. In: RANGEL, M. (org.). **Supervisão pedagógica**: princípios e práticas. 5. ed. Campinas: Papirus, 2005. p. 69-80.

MARTINAZZO, C. J. **Pedagogia do entendimento intersubjetivo**: razões e perspectivas para uma racionalidade comunicativa na Pedagogia. Ijuí: Unijuí, 2005.

MÜLLER, C. M. **A práxis supervisora educacional**: do controladorismo à coordenação. 2011.99 f. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2011. Disponível em: <<http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/576/Disserta%C3%A7%C3%A3o-%20Camila%20Mariane%20M%C3%BCller.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 16 ago. 2016.

NÉRICI, I. G. **Introdução à supervisão escolar**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1974.

NÉRICI, I. G. **Introdução à supervisão escolar**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1978.

RANGEL, M. Supervisão: do sonho à ação – uma prática em transformação. In: FERREIRA, N. S. C. (org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**: da formação à ação. 3. ed. São Paulo: Cortês, 2002. p. 69-96.

RANGEL, M. Supervisão: do sonho à ação – uma prática em transformação. In: FERREIRA, N. S. C. (org.). **Supervisão Educacional para uma escola de qualidade**: da formação à ação. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 69-96.

SANTOS, M. P. **História da supervisão educacional no Brasil**: reflexões sobre política, pedagogia e docência. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

SAVIANI, D. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da idéia. In: FERREIRA, N. S. C. (org.). **Supervisão Educacional para uma escola de qualidade**: da formação a ação. São Paulo: Cortez, 1999. p. 13-38.

SILVA, G. T. Supervisor pedagógico: formador ou fiscalizador. **Revista de educação, ciências e cultura**, Canoas, v. 18, n. 2, p. 55-68, jul.\ dez. 2013. Disponível em: <<http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/viewFile/1278/1020>>. Acesso em: 13 fev. 2017.

URBANETZ, S. T.; SILVA, S. Z. **Orientação e supervisão escolar**. Curitiba: IBPEX, 2008.

GT 10

Experiências com Filosofia para/com crianças

186

O ENSINO DE FILOSOFIA COM/PARA CRIANÇAS



Olhares & Trilhas | Uberlândia | vol. 20, n. 1 | jan./jun. 2018 ISSN 1983-3857

Prof. Me. Mauro Sérgio Santos da Silva
(Eseba/UFU)

Prof. Me. Ronés Aureliano Sousa
(Eseba/UFU)

Resumo: Na Crítica da Razão Pura, Kant distingue o “ensino de filosofia” e o “filosofar”. Afirma ser possível ensinar a filosofar, mas não ensinar filosofia. O trecho kantiano, em sua totalidade estabelece, por primeiro, a possibilidade do ensino do filosofar. Por conseguinte, diz poder-se ensinar filosofia, desde que a partir de uma perspectiva histórica. Neste sentido, a distinção kantiana pode ser concebida como um profícuo ponto de partida para a reflexão proposta por este trabalho. O ensino de filosofia refere-se aos processos de ensino e de aprendizagem de conteúdos filosóficos referentes à tradição e à história da filosofia. Em princípio, trata do ensino de filosofia para crianças. O ensinar a filosofar, por seu turno, diz respeito à filosofia como experiência filosófica. Porquanto, associa-se a uma prática que pode ser realizada com as crianças. Assim, de um lado, está o “ensinar filosofia” (conteúdos filosóficos) para crianças. De outro, o filosofar (filosofia como experiência) com crianças. Contudo, no cotidiano da sala de aula, tal distinção nem sempre se apresenta de forma tão clara e precisa. Destarte, o presente trabalho discute a problemática da abordagem mais apropriada ao ensino de filosofia na educação básica. Discorre acerca das três perspectivas apresentadas pela literatura filosófica disponível relativa a esta questão, quais sejam, a temática, a histórica e a problematizante. Propõe que tal análise deve ser empreendida, em princípio, como uma questão precipuamente filosófica. Apresenta os limites e possibilidades das três espécies de abordagem. Ressalta a importância dos conteúdos e da tradição (história da filosofia). Salaria o potencial criativo do problema filosófico tanto para o processo de construção-reconstrução de conceitos quanto para o ensino e a aprendizagem de conteúdos significativos no âmbito conceitual, atitudinal e procedimental. Trata o problema filosófico como ensejo da educação filosófica. Propõe que a trajetória seja fornecida pela história da filosofia e pelos conteúdos filosóficos. E aponta para a produção do conceito como corolário dos processos de ensino e aprendizagem de filosofia na educação básica. Considera, assim, que há um processo de ensino e de aprendizagem de conteúdos filosóficos (conceitos, história da filosofia) para as crianças e adolescentes. Com efeito, na educação filosófica como experiência, as crianças e os adolescentes podem concomitantemente apropriar-se crítica, reflexiva e criativamente dos conteúdos filosóficos, construindo, nesta feita, uma reflexão autônoma, partindo da resolução de problemas com vistas à construção de conceitos.

Introdução

No debate teórico-metodológico relativo ao ensino de filosofia na educação básica perpassa uma questão fundamental, qual seja: ensina-se filosofia para as crianças ou com as crianças?

Propõe-se, neste íterim, que há um processo de ensino e de aprendizagem de conteúdos filosóficos (conceitos, história da filosofia) para as crianças. Com efeito, na educação filosófica como EXPERIÊNCIA, as crianças podem apropriar-se crítica, reflexiva e criativamente dos conteúdos filosóficos, construindo, destarte, uma reflexão autônoma, partindo da resolução de problemas com vistas à construção de conceitos.

Para discorrer acerca dessa questão, o presente texto discute a problemática da abordagem mais apropriada ao ensino de filosofia na educação básica. Expõe as três perspectivas apresentadas pela literatura filosófica relativa a esta temática, a saber: a temática, a histórica e a problematizante. Propõe que tal análise deve ser empreendida, por primeiro, como uma questão precipuamente filosófica. Apresenta os limites e possibilidades das três espécies de abordagem. Ressalta a importância dos conteúdos e da tradição (história da filosofia); e o potencial criativo do problema filosófico para o processo de construção-reconstrução de conceitos e para o ensino e a aprendizagem de conteúdos significativos no âmbito conceitual, atitudinal e procedimental.

Na “Crítica da Razão Pura” (1791) Kant, em um célebre postulado distingue o “ensino de filosofia” e o “filosofar”. Afirma ser possível ensinar a filosofar, mas não ensinar filosofia. O trecho kantiano, em sua totalidade propõe, na verdade, que é possível, de um lado, o ensino do filosofar. De outro, diz ser possível ensinar filosofia, desde que a partir de uma perspectiva histórica.

Neste sentido, a distinção kantiana pode ser concebida como um profícuo ponto de partida para a reflexão proposta por este trabalho. O “ensino de filosofia” refere-se ao processo de ensino e de aprendizagem de conteúdos filosóficos referentes à tradição e à história da filosofia. Em princípio, compreende, no bojo da reflexão proposta, ao ensino de filosofia “para crianças”. E o ensinar a filosofar, por seu turno, diz respeito à filosofia como experiência filosófica, Porquanto, associa-se a uma prática que pode ser realizada com as crianças.

Assim, em uma perspectiva, está o “ensinar filosofia” (conteúdos filosóficos) para crianças. Por outra, o filosofar (filosofia como experiência) com

crianças. Contudo, no cotidiano da sala de aula, tal distinção nem sempre apresenta-se tão clara. Não raras vezes, uma perspectiva recai sobre a outra. Assim, analisaremos, nas espécies de abordagens do ensino de filosofia, o predomínio de uma ou outra, a depender de fatores diversos.

1. Ensino de Filosofia ou do Filosofar?

Na abordagem da questão do ensino da filosofia, há uma histórica celeuma entre o “ensinar filosofia” e o “ensinar a filosofar”; entre o ensino de história da filosofia (ou conceitos filosóficos), e o ensino do “filosofar”. De um lado a defesa do ensino sistemático de história da filosofia ancorado na tradição; de outro, a ideia de fomentar-se a produção filosófica autônoma dos estudantes.

A referida problemática encontra-se formulada pelo célebre trecho kantiano da Crítica da Razão Pura, qual seja: **não se ensina filosofia, mas apenas a filosofar:**

Dentre todas as ciências racionais (a priori), portanto, só é possível aprender Matemática, mas jamais Filosofia (a não ser historicamente); no que tange à razão, o máximo que se pode é aprender a filosofar... Só é possível aprender a filosofar, ou seja, exercitar o talento da razão, fazendo-a seguir os seus princípios universais em certas tentativas filosóficas já existentes, mas sempre reservando à razão o direito de investigar aqueles princípios até mesmo em suas fontes, confirmando-os ou rejeitando-os. (KANT, 1995, p.699-700)

189

O postulado kantiano, compreendido em sua totalidade, estabelece a possibilidade do filosofar como experiência. Mas compreende ser possível o ensino de filosofia a partir de uma perspectiva histórica.

Destarte, na esteira da filosofia kantiana, afigura-se plausível afirmar a possibilidade tanto do filosofar, quanto do ensino de filosofia. E, por conseguinte, do ensino de filosofia com crianças (o filosofar como experiência) e para crianças (conteúdos filosóficos).

2. Perspectivas ou abordagens da educação filosófica

A literatura filosófica a respeito do tema apresenta, mormente, três espécies de abordagens do ensino de filosofia. Como já mencionado: a histórica, a temática e a problematizante; apresentadas no que se segue.

2.1 A abordagem Temática

Por meio desta abordagem, o ensino de filosofia ocorre, como o próprio nome indica, por meio de temas filosóficos, tais como: Liberdade, Justiça, Verdade, Bem, Conhecimento, Existência, entre outros.

Conforme Almeida Júnior (2011), nesta perspectiva, lança-se mão também da história da filosofia. Aborda-se, por exemplo, a liberdade para Agostinho, a liberdade para Sartre, etc.

Esse viés possibilita uma abordagem seminal acerca da realidade, mas carrega, em si, o risco de que as aulas de filosofia sejam reduzidas a debates genéricos, se não estiver ancorada à história da filosofia.

Nesta sorte, a abordagem filosófica a partir de temas comporta a possibilidade do “filosofar” (debate, diálogo) Todavia, na medida em que aportado sob a história da filosofia, do filosofar parte-se ao ensino de filosofia; do ensino de filosofia com crianças parte-se ao ensino de filosofia para crianças.

2.2 Abordagem Histórica:

Consiste, em termos gerais, na apresentação dos mais de 25 séculos de história do pensamento filosófico (ocidental). Os conteúdos são divididos em períodos históricos e, não raras vezes, por correntes filosóficas e pensadores.

Prioriza-se, nesta, a projeção de uma sequência cronológica da filosofia antiga à contemporânea preocupada com a contextualização histórica das ideias filosóficas e sua coerência em relação ao que pensaram os autores da tradição. Contudo, conforme Felício (2011), a mera recapitulação cronológica dos pensadores, ainda que muito bem sistematizada, __dos milésios ao mundo contemporâneo __ não garante a compreensão da complexidade e especificidades da reflexão filosófica.

A abordagem histórica, em nome da sistematização, corre o risco de sacrificar o potencial crítico, criativo e problematizador da atividade filosófica.

A história da filosofia é parte importante da educação filosófica. Todavia, o ensino de filosofia não se limita ao ensino de sua rica e valorosa história. Contudo, vilipendiar os conteúdos e a tradição filosófica fragmenta e empobrece o ensino de filosofia.

Na abordagem histórica, predominaria, em um primeiro momento, o ensino de filosofia para crianças (conteúdos filosóficos). Todavia, na medida em que há uma apropriação crítica, reflexiva e criativa da tradição, o filosofar como experiência também encontra aí terreno fecundo; fazendo com que, mesmo o ensino de história da filosofia se converta em um processo para e com as crianças.

2.3 Abordagem Problematicante ou problematizadora

Esta abordagem traz o ensino de filosofia a seu núcleo essencial, qual seja, o problema. Tal abordagem, contudo, também pode recorrer à história da filosofia, não como uma crônica de um passado fossilizado, mas como mecanismo de revitalização dos grandes debates filosóficos. Segundo Felício (2011), a perspectiva problematizante dignifica o conceito e o problema como elementos nevrálgicos da construção do saber filosófico.

Nesta abordagem, não há reprodução e/ou transcrição desconectada e fragmentada do passado. Ao contrário, o ensino de filosofia, mediante eixos problematizadores possibilita um diálogo profícuo entre a tradição filosófica e a realidade, entre o conceito e os problemas. Haja vista que “na filosofia, não se cria conceitos, a não ser em função dos problemas” (DELEUZE E GUATARI, 1992) na medida em que todo conceito possui uma história.

Nesta abordagem, a relação entre o filosofar (ensino de filosofia com crianças) e o ensino de filosofia encontram um diálogo ainda mais significativo. Há um diálogo fecundo entre o problema e o conceito, entre a tradição e a realidade, entre os conteúdos filosóficos e a filosofia como experiência. Porquanto, uma relação dialógica entre o ensino de filosofia para e com as crianças.

2.4 A abordagem por Áreas da filosofia:

O professor José Benedito de Almeida Júnior da Universidade Federal de Uberlândia, em artigo intitulado “Fundamentos Teórico-Methodológicos do Ensino de Filosofia” (2011) propõe uma classificação diferente: Histórica, Temática e substitui a abordagem problematizante por uma abordagem denominada “por área”.

Esta perspectiva aborda o ensino de filosofia a partir de suas grandes áreas, quais sejam: Metafísica, Ética, Filosofia Política, Epistemologia, Filosofia da Ciência, etc. Tais eixos, com efeito, também são apresentados amiúde em uma perspectiva

histórica. Ex: Metafísica na Antiguidade, Metafísica Medieval, Metafísica Moderna e assim por diante.

Segundo Almeida (2011), a perspectiva problematizante refere-se mais ao método e pode estar presente em qualquer uma das supracitadas formas de abordagem do ensino de filosofia.

Cada uma das abordagens apresenta limites e possibilidades diversas. Com efeito, o exposto conduz-nos à constatação de que o debate em torno do ensino de filosofia não se reduz a mera escolha didática ou à opção por um tipo de procedimento metodológico. Trata-se, antes de tudo, de uma questão filosófica e, como tal, exige um trabalho sobremodo reflexivo do professor-pesquisador.

É possível discutir o ensino de filosofia a partir das ciências da educação em seus respectivos aspectos didáticos, pedagógicos e metodológicos. Com efeito, boa parte da literatura acerca dessa temática aponta para a importância de se pensar o ensino de filosofia a partir da própria filosofia. Em outras palavras, pensar filosoficamente o ensino da filosofia; propor um fundamento teórico-metodológico para uma educação filosófica, proveniente da própria filosofia (ALMEIDA JR, 2011; DANELON, 2010).

Nesta direção, a abordagem problematizante apresentaria certa vantagem em relação às outras na medida em que aproxima o ensino de filosofia do ponto de partida de todo o filosofar, vem a ser, o problema que traz à baila a necessidade da construção-desconstrução-reconstrução de conceitos.

Por outro lado, o ensino de filosofia não pode prescindir dos conteúdos e da tradição filosófica com o intento de superar as percepções superficiais e imediatistas da realidade e evitar que as aulas de filosofia se transformem em mera roda de conversa ou troca de opiniões.

A partir do reconhecimento da importância dos conteúdos e da tradição, de um lado, e do potencial criativos dos problemas, de outro, o ensino de filosofia pode se converter em uma experiência significativa que possibilita a formação epistemológica, política e moral, com ênfase no desenvolvimento humano.

Se o problema é tomado como ponto de partida, a trajetória deve ser a história da filosofia. Na confluência desses aspectos há um processo de ensino e de aprendizagem de filosofia e do “filosofar”. Haveria aqui, talvez em maior intensidade

do que nas outras abordagens, o filosofar como experiência empreendida com as crianças.

3. Criação de Conceitos

Deleuze (1992) afirma ser da alçada da filosofia, por excelência, a criação de conceitos. Diz o filósofo: “a filosofia tem uma função que permanece atual, criar conceitos”. Segundo Kohan (2000), ensinar filosofia é, em si mesma, uma experiência filosófica. E como tal, deve ser tratada a partir da pedagogia do conceito.

Conforme Gallo, “os conceitos são criados a partir de problemas, colocados sobre um plano da imanência” (...) “É nesse plano que surgem os problemas que movem a produção conceitual” (In: Kohan, 2000, p. 200)

Não se cria conceitos, por assim dizer, do nada. O ponto de partida é sempre um problema. Por isso, a organização dos currículos a partir de problemas apresenta-se sobremaneira profícua. Com efeito, o processo de criação-criação de conceitos não pode prescindir da apropriação crítica e criativa da história do pensamento como matéria prima para qualquer produção possível (Kohan, 2000, p. 203).

193

Sem a pretensão de esgotar a questão propõe-se, portanto, que um caminho interessante para a abordagem da filosofia em sala de aula deve estar ancorado na resolução de problemas a partir dos quais são ensinados, aprendidos, descontruídos-reconstruídos conceitos. A história da filosofia é a trajetória. Os problemas são o ensejo da reflexão. E o corolário é o processo de construção-reconstrução conceitual.

Na educação básica, tal processo encontraria aí a possibilidade do filosofar como experiência (ensino de filosofia com crianças) e do ensino de conteúdos filosóficos para as crianças em uma relação dialógica na qual uma recai sobre a outra permanentemente.

3.1 A questão metodológica

Entrementes, os postulados pedagógicos de Lipman (1994), associados à recepção crítica de sua obra no Brasil, lançam luzes sobre o como ensinar filosofia.

A transformação da aula de filosofia em uma “comunidade de investigação” (Lipman, 1994) ou em uma “oficina filosófica” (Gallo, 2002) mediante uma

perspectiva metodológica que privilegie o diálogo, isto é, a “prática dialógica”, é um caminho para o ensino e a aprendizagem de conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais (Coll, 2006).

Os conteúdos conceituais são aqueles relacionados aos conceitos, em sentido estrito, às definições, como por exemplo, de homem, povo, estado, filosofia, etc. Os conteúdos conceituais apresentam consonância com o que Aristóteles denominara “Ciência Teorética”. Caracteriza-se pela busca do saber em si, desinteressado. Transcende o dado empírico. No âmbito do ensino de filosofia, por conceito, compreendemos, a história da filosofia, a liberdade em Sartre, a ideia em Locke, etc.

Já os conteúdos atitudinais referem-se à aprendizagem de valores e atitudes relevantes a partir de uma dada teoria ou de experiências proporcionadas. No escopo da tríade aristotélica, os conteúdos atitudinais relacionam-se com a dimensão prática da ciência. Uma educação filosófica pode seguramente refletir, discutir e proporcionar experiências de aprendizagem de valores tais como, a pluralidade, a diversidade, a alteridade, o respeito, entre outros.

E os chamados conteúdos procedimentais dizem respeito ao conjunto de procedimentos e ações ordenadas com finalidades bem definidas. Habilidades que os alunos desenvolvem na escola. É o ensinar a fazer. No bojo da distinção de Aristóteles, esses conteúdos acomodam-se na dimensão poética da ciência. No ensino de filosofia, os conteúdos procedimentais seriam, por exemplo, o desenvolvimento da leitura, da pesquisa, da elaboração oral e escrita da argumentação.

Deve-se perceber que esta prática não visa apenas ser uma troca de opiniões, ou uma simples conversação. É a partir desta prática dialógica presente na “comunidade de investigação” que as crianças exercem, coletivamente, sua busca pelo conhecimento. Sendo assim, Ann Margaret Sharp (2004) em seu artigo “A outra dimensão do pensamento que cuida”, publicado no livro organizado por Walter Omar Kohan Lugares da infância: Filosofia que uma “comunidade de investigação” na sala de aula seria:

um grupo de crianças que investigam juntas sobre questões problemáticas comuns de uma maneira tal que as faz construir ideias a partir das ideias umas das outras, oferecer contraexemplos umas às outras, questionar as inferências umas das outras a gerar visões alternativas e soluções para o problema tratado, além de seguir com

a investigação para onde quer que ela leve. Com o tempo, elas passam a se identificar com o trabalho do grupo, ao construírem significados cooperativamente e ao se comprometerem a uma reconstrução em andamento autoconsciente da própria visão de mundo enquanto a investigação procede. Esta construção e reconstrução de visões de mundo é algo como a qual todos estamos engajados consciente ou inconscientemente (SHARP, 2004, p.121–130).

Nesta perspectiva, esse método requer que os professores saibam de tal maneira conduzir esse procedimento, e para isso, afigura-se imprescindível que estes estejam preparados para uma reflexão que construa o conhecimento. Desse modo, o papel do professor deve ser o de provocar o diálogo e garantir que sejam seguidos os procedimentos apropriados para a sua realização.

4. REFERÊNCIAS

ALMEIDA JÚNIOR, José Benedito. **Fundamentos teórico-metodológicos do ensino de filosofia**. Educação em Revista, Marília, v. 12, n1, p. 39-50, jna-jun, 2011.

COLL, César e outros. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.

DANELON, Marcio. **Ensino de filosofia e currículo: um olhar crítico aos parâmetros curriculares nacionais**. Cadernos de História da Educação, Uberlândia, v 9, n1, 109, 129, janjun, 2010.

DELEUZE, G; GUATARI, F. **O que é filosofia?** Lisboa: Presença, 1992.

FELÍCIO, C.B.F. **Didática do Ensino de Filosofia**. Goiânia: UFG.

KANT, I. **Crítica da Razão Pura**. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

LIPMAN, Matthew e outros. **A Filosofia na sala de aula**. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.

KOHAN, Walter Omar & WAKSMAN, Vera. **Filosofia para crianças na prática escolar**. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **Filosofia para crianças**. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **Um olhar sobre o ensino de filosofia**. Rio Grande do Sul: Unijuí, 2002.

_____. **Infância, estrangeiridade e ignorância. Ensaios de Filosofia e Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. **Filosofia para crianças na prática escolar.** Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **Filosofia e infância: possibilidades de um encontro.** Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **Filosofia na escola pública.** Petrópolis: Vozes, 2000.

LIPMAN, Matthew; SHARP, Ann Margaret; OSCANYAN, Frederick S. (Orgs). **A Filosofia na sala de aula.** São Paulo: Nova Alexandria, 1994.

_____. **A Filosofia vai à escola.** Tradução de Maria Elice de Breezinski e Lúcia Maria Silva Kremer. São Paulo: Summus, 1990.

_____. **O pensar na educação.** Trad. Ann Mary Fighera Perpétuo. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SHARP, Ann Margaret. **A outra dimensão do pensamento que cuida.** KOHAN, Walter O. (Org). Lugares da infância: Filosofia. Rio de Janeiro: DP&A Editora. 2004. p.121-130.

GT 13

O ensino de língua estrangeira na educação básica brasileira: desafios e possibilidades

198

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS



Olhares & Trilhas | Uberlândia | vol. 20, n. 1 | jan./jun. 2018 ISSN 1983-3857

Ana Flávia Naves Resende Siquierolli – UFU

naves.anaflavia@gmail.com

Pedro Henrique Silveira – UFU

pedro.h.silveira63@gmail.com

Resumo: O desafio de ensinar e aprender neste século leva-nos a refletir sobre o papel da escola na formação dos cidadãos e a importância dos professores para a construção de uma prática educativa que supere os padrões tradicionais. O professor precisa possuir uma postura crítico-reflexiva e ser receptivo à utilização de novas metodologias. Um dos grandes problemas enfrentados no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras é a desmotivação dos estudantes, portanto fazê-los se interessar por sua própria aprendizagem é um grande desafio. A motivação é aquilo que impulsiona alguém a fazer algo, aquilo que o põe em movimento em direção aos seus objetivos. Acreditamos que a utilização de atividades lúdicas em sala de aula contribui para o despertar do interesse e da motivação dos estudantes no aprendizado de línguas estrangeiras. O lúdico é um elemento facilitador da aprendizagem de línguas estrangeiras, sendo assim é excelente recurso pedagógico para auxiliar professores no ensino de línguas estrangeiras. O termo 'lúdico' tem a sua origem na palavra latina 'ludus' e o termo dicionarizado se refere a jogo, brinquedo, divertimento. Em uma visão mais abrangente, o lúdico é eminentemente educativo e cultural, uma vez que com essa prática pode-se adquirir conhecimento. Piaget considera os jogos como meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual. Vygotsky valoriza o lúdico como ferramenta pedagógica fundamental ao desenvolvimento dos aspectos sociocognitivos dos estudantes, com o intuito de promover a motivação e aprendizagem mais significativa. Um ser que brinca e joga é, também, um ser que age, sente, pensa, aprende e se desenvolve. Ao brincar ele desenvolve suas potencialidades, adquire conhecimento e desenvolve a sociabilidade. O lúdico possibilita um ambiente favorável à aprendizagem, estimula a criatividade e auxilia as interações. O sistema de aprender brincando é inspirado na concepção de educação para além da instrução. Embasados nos estudos teóricos de Vygotsky e Piaget sobre ludicidade e aquisição da linguagem apresentaremos exemplos de atividades lúdicas e o seu efeito no processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. Buscamos atividades motivadoras, como alternativa para atingir uma aprendizagem eficaz. Esperamos que esta comunicação, que tem por finalidade apresentar os benefícios da utilização de atividades lúdicas, possa contribuir para o repensar da prática pedagógica do professor de línguas estrangeiras.

O lúdico é uma das práticas utilizadas em diversas áreas de ensino e aprendizagem.

De acordo com o dicionário Houaiss (2004, p. 464) o lúdico se refere ao jogo ou

divertimento, e proporciona um ambiente divertido e descontraído. Portanto, o jogo oferece à aula de língua estrangeira uma alternativa de interação e aprendizado.

O jogo não é somente relacionado aos momentos de aprendizagem. Branco (2015) defende que os jogos fazem parte das relações humanas desde os tempos primórdios. Jogamos por diversos motivos, seja por curiosidade, por diversão, por descontração ou até mesmo pela aprendizagem. Os jogos não são limitados a uma faixa etária, pois os motivos de se jogar são comuns a todos independentemente de idade, cor, sexo ou condição financeira.

Embora não seja considerada uma metodologia, podemos afirmar que o lúdico é uma técnica de ensino. Alguns autores defendem o seu uso, como Vygotsky (1998) que afirma: “As maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade” (Vygotsky, 1998 apud Zacharias, 2007, p. 6)

Piaget (1998) por sua vez diz que a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança, sendo assim, indispensável às práticas educativas. (Piaget, 1998 apud Zacharias, 2007, p. 1)

Portanto, o lúdico é um passo importante para o desenvolvimento da criança e que, obrigatoriamente, a criança passa por ele para conseguir realizar as atividades exigidas no cotidiano exterior à sala de aula.

As práticas lúdicas também permitem que o aluno tenha um espaço seguro para praticar e aprender, já que o lúdico propõe uma aprendizagem por meio de uma prática, e o aprendizado se faz de forma implícita. Sobre isso Branco (2015, p. 35) ainda acrescenta que através destas práticas lúdicas o aprendiz cria novas situações, inventa novos recursos e avalia-se de forma tolerante e positiva.

Sendo assim as atividades que envolvem o lúdico também estimulam a criatividade. Por meio da criatividade os alunos conseguem se colocar em situações imaginárias de uso da língua e em situações de comunicação em que deverão utilizar a língua alvo para se comunicarem.

Esse tipo de aprendizagem e uso da criatividade coloca o aluno como um participante ativo dentro da língua estrangeira e que a utiliza de forma autêntica para alcançar os objetivos da atividade, além de proporcionar interações que ultrapassam os limites do livro didático.

Os jogos lúdicos também propiciam ao aluno a oportunidade de desenvolver suas práticas sociais e desperta no aluno atitudes como o respeito, a cooperação, o uso de regras, a iniciativa pessoal e a justiça. Vygotsky afirma que:

A criança que sempre participou de jogos e brincadeiras grupais saberá trabalhar em grupo; por ter aprendido a aceitar as regras do jogo, saberá também respeitar as normas grupais e sociais. É brincando bastante que a criança vai aprendendo a ser um adulto consciente, capaz de participar e engajar-se na vida de sua comunidade. (Vygotsky, 1994, p. 82-83 apud Correa, Bento, 2012, p.8).

Sendo assim compreende-se os jogos como uma prática que ultrapassa os limites da sala de aula e do conteúdo a ser ensinado, que não coloca o aluno como um receptor do conhecimento, mas sim, um agente ativo nas práticas de ensino e aprendizagem.

O ensino de línguas estrangeiras passou por várias fases a respeito das metodologias e abordagens, começando no ensino de gramática e tradução, passando pelo método direto, a inclusão de recursos auditivos e visuais na metodologia audiovisual, a abordagem comunicativa e inúmeras outras abordagens e metodologias de ensino.

Nesta trajetória o lúdico foi conquistando o seu espaço, que antes era nulo ou praticamente nenhum para uma prática recorrente nos dias atuais. Estas práticas foram sendo consideradas no ensino de línguas estrangeiras pela mudança do papel do professor e do papel do aluno.

Nas metodologias e abordagens, utilizadas recentemente, o foco principal é o aluno. Sendo assim, todas as questões relacionadas ao aluno são consideradas, como a sua realidade, as suas experiências de mundo, as suas relações pessoais e estilos de aprendizagem. Portanto, como dito anteriormente o papel do aluno é ativo neste processo de ensino e aprendizagem, e o professor se torna um facilitador para que o aluno alcance seus objetivos na língua estrangeira.

De acordo com as abordagens que prezam pela comunicação, os professores preparam os seus alunos e trabalham com habilidades que os colocam em situações reais, ou quase reais, de comunicação autêntica na língua estrangeira. Sendo assim, os jogos lúdicos se mostram como instrumentos de aprendizagem inseridos nestas abordagens.

considerando, portanto, o lúdico uma forma de desenvolvimento psicocorporal, o seu uso implica em desenvolver atividades com diferentes partes do corpo e da mente.

Assim, Piaget (1978) estabelece três tipos de jogos, sendo que cada um deles é responsável por uma função no desenvolvimento do jogador.

O primeiro é o jogo sensório-motor que segundo Piaget

é um jogo cuja finalidade é o próprio prazer do funcionamento, constitui-se em repetição de gestos e movimentos simples como agitar os braços, caminhar, pular, e ao descobrir suas funções, há um sentimento de felicidade. (Piaget, 1978, p. 148 apud Correa, Bento, 2012, p.9)

Este tipo de jogo permite que os alunos utilizem o seu corpo para a construção de sentidos e como realizador de tarefas. Dentre as atividades que despertam o aspecto sensório-motor citamos: “o mestre mandou”, que é uma atividade comum entre crianças e jovens, onde um líder do jogo, que poderia ser até mesmo o professor, pede aos alunos que realizem tarefas utilizando o seu corpo. O “mestre” poderia utilizar verbos e os alunos/jogadores iriam identificá-los e demonstrá-los por meio de ações utilizando os seus corpos. Por exemplo, quando se diz o verbo ler, os alunos deverão agir como se estivessem lendo algo. Esta atividade pode ser feita com alunos de todos os níveis, sendo que o professor deverá adequar a tarefa ao nível dos alunos.

Uma outra atividade é a canção “Cabeça, ombro, joelho e pé” que possui como objetivo fazer com que os alunos, ao cantarem e dançarem, reconheçam as partes do corpo humano na língua estrangeira. Esta música foi traduzida para diversas línguas e é uma atividade desenvolvida com alunos de níveis iniciantes. Alguns alunos adolescentes e adultos podem se mostrar contrários a esse tipo de atividade, caberá ao professor motivá-los o suficiente para que eles realizem a atividade.

Um outro tipo de jogo estabelecido por Piaget é o jogo simbólico que segundo ele,

Consiste em satisfazer o “eu” por meio de uma transformação do real em função dos desejos, ou seja, tem a função de assimilar a realidade, ela incorpora a seu mundo, objetos, pessoas ou acontecimentos significativos e os reproduz através de suas brincadeiras. Jogos de faz de conta que possibilita a criança sonhar e fantasiar revela angústias, conflitos e medos aliviando tensões e frustrações, são importantes para que se trabalhe diferentes tipos de sentimentos e a forma de

lidarmos com eles. (Piaget, 1978, p. 148 apud Correa, Bento, 2012, p.9)

Neste tipo de jogo é criado um ambiente em que o aluno/jogador se imerge na realidade construída dentro do jogo e cria situações de uso da língua estrangeira. No ensino de línguas estrangeiras este jogo pode ser utilizado frequentemente e de diversas maneiras.

Um exemplo de atividade é a construção de espaços para que o aluno simule ações como se estivesse em uma situação de sua vida cotidiana, porém utilizando a língua estrangeira. O professor pode, por exemplo, trazer peças de roupa para a sala de aula e os alunos deverão interagir como vendedores e clientes em uma loja de roupas, onde o vendedor informa a falta da peça desejada pelo cliente, as formas de pagamento possíveis, dentre outras informações da realidade desse contexto.

Outros exemplos que podem ser utilizados pelo professor são situações da vida cotidiana, como: compras de passagens, compras de supermercado, indicação de direções, consultas médicas e pedidos em restaurantes, lanchonetes e bares.

Para esta atividade, quanto maior a liberdade para criar situações o aluno tiver, maior será o grau de aprendizagem, já que ele deverá utilizar todo o seu arcabouço linguístico para desempenhar as funções da atividade, e não só estruturas definidas pelo professor.

Este tipo de atividade pode ser realizada com alunos de todos os níveis, com diferença no *input* que o professor oferecerá e na complexidade linguística utilizada pelo aluno na atividade.

O terceiro tipo de jogo estabelecido por Piaget é o jogo de regras que

se caracteriza pela existência de uma série de leis impostas pelo grupo, sendo que quem descumprir será penalizado, é uma forte competição pelos participantes, geralmente jogado em parceria e um conjunto de obrigações o que o faz tornar-se social, são importantes para que a criança entenda que nem sempre levamos vantagens, aprendendo assim a lidar com as emoções. (Piaget, 1978, p. 148 apud Correa, Bento, 2012, p.9)

Esta categoria de jogos é a de competição, em que por meio da língua estrangeira os alunos deverão cumprir tarefas sozinhos ou em equipes a fim de ganhar a competição. Como exemplo deste tipo de atividade podemos citar quizzes de conhecimento geral em que as perguntas são feitas na língua estrangeira. Desta forma os alunos não estarão preocupados e inseguros, como estariam ao fazer um

exercício escrito, e trabalharão a oralidade na língua estrangeira de forma espontânea.

Este tipo de jogo, ainda dá a oportunidade de trabalhar com os alunos questões sociais como o ganhar e o perder em uma competição, a espera da vez, a paciência, e outras questões que contribuem para a formação social. Desta forma, o lúdico cria uma oportunidade de trabalhar com questões da formação do aluno como indivíduo de uma sociedade, as quais normalmente não são abordadas em uma aula de língua estrangeira.

Além dos quizzes mencionados podemos utilizar inúmeros outros jogos que poderão auxiliar no processo de ensino e aprendizagem e cumprirão a função desta categoria de jogos. Dentre estes jogos podemos citar: mímicas, dominó, bingo, jogos matemáticos, jogos de tabuleiro e charadas, que poderão ser utilizados de acordo com o conteúdo a ser trabalhado e o objetivo da aula proposta pelo professor.

Foram exemplificadas algumas atividades utilizando-se dos tipos de jogos estabelecidos por Piaget, no entanto uma mesma atividade pode ser utilizada em diferentes níveis da língua estrangeira e abordando diferentes conteúdos, cabe ao professor adequar a atividade ao grupo e às situações estudadas em sala de aula.

Considerações Finais

O lúdico é um importante instrumento de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Ele não está limitado a uma faixa etária, pois os motivos de praticá-lo são comuns a todos independentemente de idade, cor, sexo ou condição financeira.

Esta prática permite uma aula contextualizada e dá ao aluno a oportunidade de se expressar e utilizar a língua estrangeira de uma forma autêntica e objetiva mediante a instruções fornecidas pelo docente.

A função comunicativa é a competência mais desenvolvida com a utilização das práticas lúdicas, sendo assim o fulcro da utilização dos jogos na sala de língua estrangeira. É por meio de atividades (dinâmicas, músicas, competições), propostas em sala de aula, que proporcionam aos alunos a oportunidade de trabalhar e desenvolver a criatividade, a criticidade e as práticas sociais.

Devido ao caráter descontraído das atividades lúdicas, os professores devem ficar atentos aos seus objetivos no momento da realização dessas atividades, para

que o propósito não se perca e a atividade, que tem função de aprendizagem, não se torne simplesmente uma brincadeira durante a aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DA LÍNGUA PORTUGUESA, Minidicionário Houaiss. Organizado pelo Instituto Antonio Houaiss de Lexicografia e Bancos de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda.–2ª. Ed. rev. e aum. **Rio de Janeiro: Objetiva**, 2004.

BRANCO, Olga Maria Teixeira Carvalho. A importância do lúdico para a aquisição do léxico na aprendizagem de uma segunda língua. 2015.

ZACHARIAS, Vera Lúcia Camara F. O lúdico na educação infantil. **Endereço eletrônico: [http://www. centrorefeducacional. com. br/ludicoeinf. htm](http://www.centrorefeducacional.com.br/ludicoeinf.htm)**, 2007.

CORREA, Leidiniz Soares, BENTO, Raquelo Matos de Lima. A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO PARA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia) - Faculdade Panamericana de Ji-Paraná.

**ANÁLISE DE MATERIAL DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA: POSSIBILIDADES
PARA A CONSTRUÇÃO DE UM CONHECIMENTO MAIS AUTÔNOMO**

Alessandra Leles Rocha

Universidade Federal de Uberlândia

alessandralelesrocha@hotmail.com

Júlia Pinheiro Côrtes

Universidade Federal de Uberlândia

juliapc17@yahoo.com.br

Ana Claudia Cunha Salum (Orientadora)

Colégio de Aplicação UFU– Eseba / UFU

anacl70@yahoo.com.br

Resumo: A aprendizagem de uma língua estrangeira é um aspecto de um processo abrangente. Por meio do seu estudo, ampliam-se também as possibilidades de inserção no mundo digital, utilizando os recursos tecnológicos para aprimorar o conhecimento linguístico dos alunos, ajudando-os no desenvolvimento da leitura e da escrita, bem como no entendimento das estruturas linguísticas e discursivas, valorizando, sempre, o conhecimento prévio dos alunos, a partir dos quais poderão construir concepções mais significativas. Dessa forma, a avaliação de material didático pelo professor de línguas é uma área que carece de maior reflexão no processo de formação docente inicial ou em serviço, especialmente ao se considerar que a sugestão dos proponentes do PCN-LE (1998) sobre o ensino implicar em um conhecimento sobre o que ensinar e o como fazê-lo por parte do docente que não esteja fundamentado em uma tradição conteudística e de receitas para ensinar. Diante disso, essa comunicação tem como objetivo geral apresentar a análise sobre o modo pelo qual o conhecimento foi organizado no LD utilizado pelo colégio de aplicação da UFU, como as atividades foram nele propostas para a abordagem e apresentação dos conteúdos selecionados e o que isso pode revelar no âmbito de uma formação humana e cidadã autônoma e autoral. Para esse estudo foi analisado tanto o manual do professor quanto o livro didático do aluno. A análise do manual demonstrou que é possível perceber que há dois caminhos de observação quanto ao aspecto da autonomia: uma ligada ao trabalho do professor e outro ao processo de ensino/aprendizagem do aluno; sendo que, ambas são de grande interesse na construção de um modelo educacional preocupado com a criticidade e a cidadania. Quanto à análise específica de cada um dos volumes para definir a presença ou não dos indicadores de uma proposta autônoma e autoral, levou-se em consideração todo o trabalho reflexivo e proativo do aluno diante dos enunciados das questões. Portanto, a maneira a qual o docente desenvolve o seu trabalho em sala de aula acaba por tornar-se mais significativa na construção da autonomia e autoralidade dos seus alunos, do que o próprio material didático. O aprendiz precisa perceber a coesão e a coerência ao longo do processo de ensino aprendizagem, para sentir-se motivado em transformar os seus pensamentos e comportamentos.

INTRODUÇÃO

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, publicada em 1996, o aprendizado de uma Língua Estrangeira (LE), tal como o da língua materna, é um direito de todo cidadão, devendo a escola oferecê-la no currículo, como disciplina obrigatória, no ensino fundamental a partir do 6º ano. A inclusão da Língua Estrangeira justifica-se por diversos fatores, dentre eles destaca-se a possibilidade de o aluno se desenvolver tanto no campo individual, favorecendo as relações interpessoais, quanto no campo profissional, ampliando as possibilidades de inserção no mercado de trabalho e no mundo digital.

Nesse cenário, o livro didático aparece como um importante recurso para o aprendizado de uma língua estrangeira, ocupando uma posição central na sala de aula, tornando-se, muitas vezes, a única fonte de conhecimento à qual os sujeitos implicados no ensino-aprendizagem da língua estão expostos (CORACINI, 1999). Tal recurso adquire, ainda, papel relevante na constituição da identidade de professores e alunos, na formação de seu imaginário a respeito da cultura estrangeira, sobretudo se considerarmos que: i) a mídia está frequentemente voltada para a realidade de uns poucos países e ii) raramente o professor de LE tem a oportunidade de viajar para o país onde se fala a língua que ensina (CORACINI; PERUCHI, 2003).

Segundo Grigoletto (2003), o livro didático de língua estrangeira apresenta-se, como qualquer outra produção discursiva, entrecruzado por diversos outros discursos, provenientes também fora da escola. Para a autora, “uma das formas de disseminação do poder decorrente da produção, circulação e funcionamento dos discursos na esfera escolar está no LD que funciona com o mundo dos discursos de verdade” (GRIGOLETTO, 1999: 67).

Ao tentar entender o funcionamento do discurso do livro didático e refletir sobre as implicações para a construção da identidade do aluno, a autora conclui que pelo modo de funcionamento dos discursos que o atravessam, o livro didático propõe ao aluno identificar-se com o discurso da igualdade, da neutralidade e da convivência harmônica, como condição para exercer seu papel de bom aprendiz e bom cidadão. Dessa forma, apaga-se a possibilidade de reflexão sobre a diversidade, a diferença e a especificidade, escamoteando os conflitos e as

diferenças e a possibilidade de questionamento da produção social desses conflitos e diferenças no interior de relações sociais.

Por meio desse funcionamento, o livro didático, muitas vezes, acaba por servir como mais uma operação disciplinar produtora de um sujeito obediente, o qual é “produzido e sustentado por um poder pouco notado e difícil de denunciar: um poder que circula através de pequenas técnicas, numa rede de instituições sociais tais como a escola” (PIGNATELLI, 1994: 129).

Há de se notar, ainda, que se por um lado o livro didático facilita o trabalho do professor, por outro ele pode apresentar, em geral, uma visão de língua distante da realidade social, dos usos que os indivíduos, de fato, podem fazer dela. Isso pode levar a uma prática de língua descontextualizada da vivência dos alunos. As propostas tidas como inovadoras do livro didático são muitas vezes meros instrumentos para ensinar gramática. Observa-se, dessa forma, que tais propostas, ao invés de se constituírem de um processo de instauração de sentido(s), se reduzem a um mero instrumento de captação de sentidos (MOTA,2006).

O Novo século, que há algum tempo anuncia suas tendências, indica mudanças com os aprendizes, que advogam mais agência e maior autonomia. Observam-se novas interações em seus processos de aprendizagem, novas necessidades, interesses por novos conhecimentos, dentre outras demandas. Isso sugere a necessidade de revisão no ensino, principalmente em suas propostas, no currículo, nas metodologias, nos recursos didático-pedagógicos, na forma de construir conhecimento e na relação professor-aluno-metodologia.

Dessa forma, a avaliação e a produção de material didático pelo professor de línguas é uma área que carece de maior reflexão no processo de formação docente inicial ou em serviço, especialmente se considerarmos que a sugestão dos proponentes dos Parâmetros Curricular Nacional de Língua Estrangeira (PCN-LE) sobre o ensino implica um conhecimento sobre o que ensinar e como fazê-lo por parte do docente que não esteja fundamentado em uma tradição conteudística e de receitas para ensinar.

Partindo dessa discussão, esse artigo tem como objetivo geral refletir sobre o modo como o conhecimento foi organizado no livro didático, como as atividades foram propostas para a abordagem e apresentação dos conteúdos selecionados e o

que isso pode (re)velar no âmbito de uma formação humana e cidadã mais autônoma.

1. EDUCAÇÃO E AUTONOMIA

A partir do momento que se reconhece a escola como um espaço de construção do conhecimento, é importante que para tal processo se consolidar exista a participação plena de cada um dos atores envolvidos, por meio da sua autonomia. Isso significa, segundo Zatti (2007), compreender que

A educação promotora da autonomia é a que promove a formação da totalidade do humano, o que além da capacitação técnico-científica, envolve formação política, ética e estética. A educação tecnicista, verbalista, que prima pela memorização mecânica inibe a curiosidade, a criatividade e a criticidade, obstaculizando a promoção da autonomia, por isso, a educação precisa ser ativa, instigadora da imaginação, instigadora do ato de perguntar e investigar, mas sem anular a memória que deve existir a serviço das demais faculdades. (ZATTI, 2007: 78).

Assim, independente em qual área da educação a autonomia esteja sendo considerada, verifica-se que “diferentes culturas atribuem diferentes significados e interpretações à ideia de autonomia e oferecem diferentes formas de apoio para cultivar o espírito de autonomia” (KUMARAVADIVELU, 2012: 45, tradução nossa).

Na observação da teoria de Piaget, a autonomia pode ser identificada a partir de atividades cooperativas e descentralizadas, que levam o indivíduo a uma experiência de imaginação e criatividade em relação ao mundo, de interação entre sujeitos e de construção ativa de conhecimento (CASTRO, 2006).

Não é sem razão o interesse que a autonomia desperta para o processo de ensino-aprendizagem de línguas. Afinal, como afirmam Teixeira e Ribeiro (2012),

O conhecimento de uma LE vem sendo amplamente difundido e exigido nos mais diversos contextos da contemporaneidade. Nesse sentido, o espaço de aprendizagem desempenha uma nova significação no ensino de LE, pois, sua função está além dos propósitos utilitários da língua, o que possibilita ao aprendiz uma ampla visão da LE. (TEIXEIRA; RIBEIRO, 2012: 185)

Nesse sentido, Freitas (1998) afirma que o uso de estratégias para a aquisição de uma nova língua "além de melhorar o desempenho linguístico do aluno, encoraja a sua autonomia" (p.70).

Durante muitos anos, o ensino de LE se caracterizou por uma estrutura centrada no professor. Foi a partir da Abordagem Comunicativa que a construção

desse conhecimento se deu, por meio de um processo interacional em que aluno e professor trabalham juntos. O professor, dessa forma, passou a ser um mediador para o desenvolvimento da autonomia dos alunos.

O conceito de autonomia surge juntamente com a Abordagem Comunicativa, cujo objetivo central é viabilizar o desenvolvimento das quatro habilidades (ouvir, ler, falar e escrever) e levar o aluno a interagir e adquirir a competência comunicativa na língua-alvo.

Tal abordagem tem como características principais: saber adequar o uso da língua à audiência (aos interlocutores) e às diferentes situações e intenções comunicativas; compreender e produzir diferentes tipos de textos (por exemplo, narrativas, reportagens, entrevistas, conversação, e-mails, etc.); e, saber manter a comunicação através de estratégias de comunicação. Assim, professores e alunos passam a lidar com a autonomia em seus vários graus de expressão.

Segundo as discussões de Kumaravadivelu (2012), autonomia e individualidade tem se tornado uma tendência global nos círculos educacionais. Assim, todos aprendem a organizar-se, desenvolvendo métodos, gerindo o seu tempo, definindo prioridades na realização das tarefas, aplicando a reflexão, testando soluções e fazendo escolhas, procurando (e utilizando) materiais e fontes diversas de informação disponíveis e, especialmente, se permitindo realizar a autoavaliação.

Cabe salientar que o próprio contexto escolar, bem como o livro didático, pode interferir na autonomia do aluno, o qual se vê, muitas vezes, sem possibilidade de escolher qual conteúdo estudar, muito menos a sua própria forma de estudo. Daí a importância de o professor atuar ativamente na transformação da sua docência, a começar pela escolha do material didático a ser utilizado. Isso significa, segundo Zatti (2007), que a “sua opção é de professor democrático e progressista que busca a superação da heteronomia e construção da autonomia” (p.38).

2. INDICADORES PARA UMA PROPOSTA DE CONSTRUÇÃO AUTÔNOMA DO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM EM LÍNGUA INGLESA

O material didático a ser utilizado no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Uberlândia (CAP Eseba/UFU), a partir de 2017, foi selecionado dentro do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD)²¹ e se trata da coleção *It Fits*², para Ensino Fundamental.

Conhecer a obra que será utilizada pelos alunos e professores do colégio é de suma importância, em razão de que partir da sua análise é possível construir uma orientação quanto aos critérios a serem considerados para autonomia no âmbito do ensino/aprendizagem de LI. Em cada um dos quatro volumes há a presença de um manual do professor, com informações sobre a concepção do material, suas fundamentações teóricas e seus objetivos.

Assim, pela análise desse manual delimitaram-se dois caminhos de observação quanto ao aspecto da autonomia: um ligado ao trabalho do professor e o outro ao processo de ensino/aprendizagem do aluno. Consideramos ambos como de grande interesse na construção de um modelo educacional preocupado com a criticidade e a cidadania.

Nesse sentido, não se pode negligenciar o fato de que a autonomia do docente influenciará de certo modo a autonomia do aluno, pois aquele será capaz de promover o desenvolvimento de uma dinâmica de trabalho mais ativa e distanciada de parâmetros tradicionalistas.

No que tange aos alunos, o manual sugere que a autonomia seja estabelecida a partir de critérios como: Iniciativa (relacionado diretamente ao nível de interesse pela temática ou tipo de atividade); Competência (relacionado diretamente tanto ao nível de habilidade para realizar determinado tipo de atividade quanto ao grau de criatividade acrescido ao desenvolvimento da atividade);

²¹ O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica. Após a avaliação das obras, o Ministério da Educação (MEC) publica o Guia de Livros Didáticos com resenhas das coleções consideradas aprovadas. O guia é encaminhado às escolas, que escolhem, entre os títulos disponíveis, aqueles que melhor atendem ao seu projeto político pedagógico. O programa é executado em ciclos trienais alternados. Assim, a cada ano o MEC adquire e distribui livros para todos os alunos de um segmento, que pode ser: anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental ou ensino médio. À exceção dos livros consumíveis, os livros distribuídos deverão ser conservados e devolvidos para utilização por outros alunos nos anos subsequentes (<http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentacao>).

² EDIÇÕES SM. **IT FITS**: Inglês. v. 6, 7 e 8. Editora responsável Ana Luiza Couto. 2 ed. São Paulo: Edições SM, 2015.192 p.

Organização (relacionado diretamente a capacidade de planejamento para realizar determinado tipo de atividade).

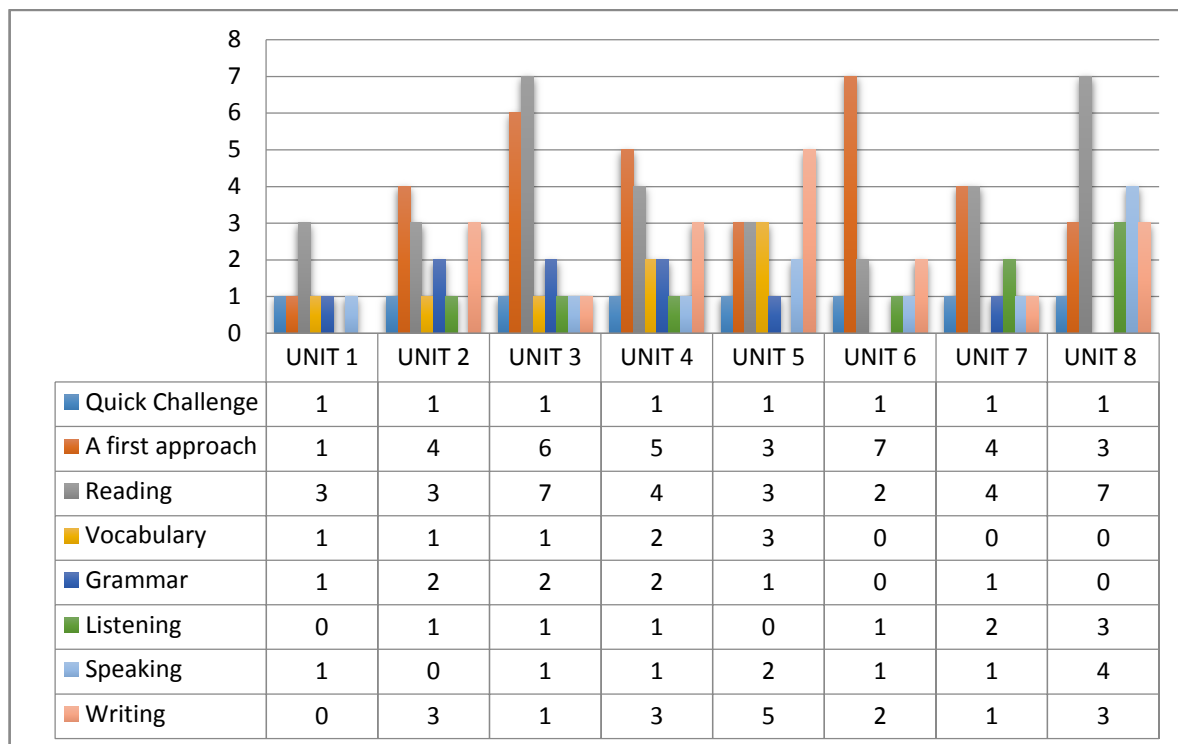
Em relação à análise do livro didático, foi possível identificar que dentre os enunciados dos exercícios, há aqueles construídos a partir da presença de palavras como WHAT, WHICH, CAN, ou expressões, IN YOUR OPINION, SEARCH ABOUT IT, acrescidas ou não de WHY? ou EXPLAIN, e dessa forma é possível perceber indicadores de uma proposta de construção autônoma do processo de ensino/aprendizagem, pois podem permitir um maior diálogo e a manifestação das ideias dos aprendizes.

Portanto, quanto à análise específica de cada um dos volumes para definir a presença ou não dos indicadores de um aprendizado autônomo, levou-se em consideração toda a proposta de trabalho reflexivo e proativo do aluno diante dos enunciados das questões. Por essa razão, os indicadores nem sempre estiveram explícitos, exigindo, portanto, a sensibilidade na percepção e análise da existência de eventual autonomia ou não do aprendiz.

Além dos elementos de estruturação de cada unidade, cada volume dispõe de oito páginas de autoavaliação, localizadas ao final, a qual merece ser considerada como indicador de proposta de autonomia por parte do aluno, na medida em que pode o estimular a participar do processo de ensino e aprendizagem, dando-lhe a oportunidade de manifestar os seus pontos de vista.

No Volume de número 6, o primeiro da coleção, há uma unidade inicial intitulada *Welcome Unit – Getting Set*, cujo objetivo é o de avaliar o conhecimento que os alunos já possuem sobre a língua inglesa. Por ser uma unidade pequena e com poucos exercícios e por distanciar-se da estrutura das outras unidades, sua análise não foi adicionada ao Gráfico 1. Importante destacar que para muitos estudantes do volume 6, esse livro pode ser o primeiro contato formal com a língua inglesa.

Gráfico 1- Análise de indicadores de uma proposta de construção autônoma do processo ensino/aprendizagem em livro didático de Língua Inglesa, v.6.



Fonte: As autoras.

Por meio da análise de indicadores deste volume, apresentados no Gráfico 1, percebemos que as seções que apresentam menores índices dos indicadores de uma proposta autônoma são: *Vocabulary* (vocabulário), *Grammar* (Gramática), *Listening* (compreensão auditiva) e *Quick Challenge* (desafio rápido).²²

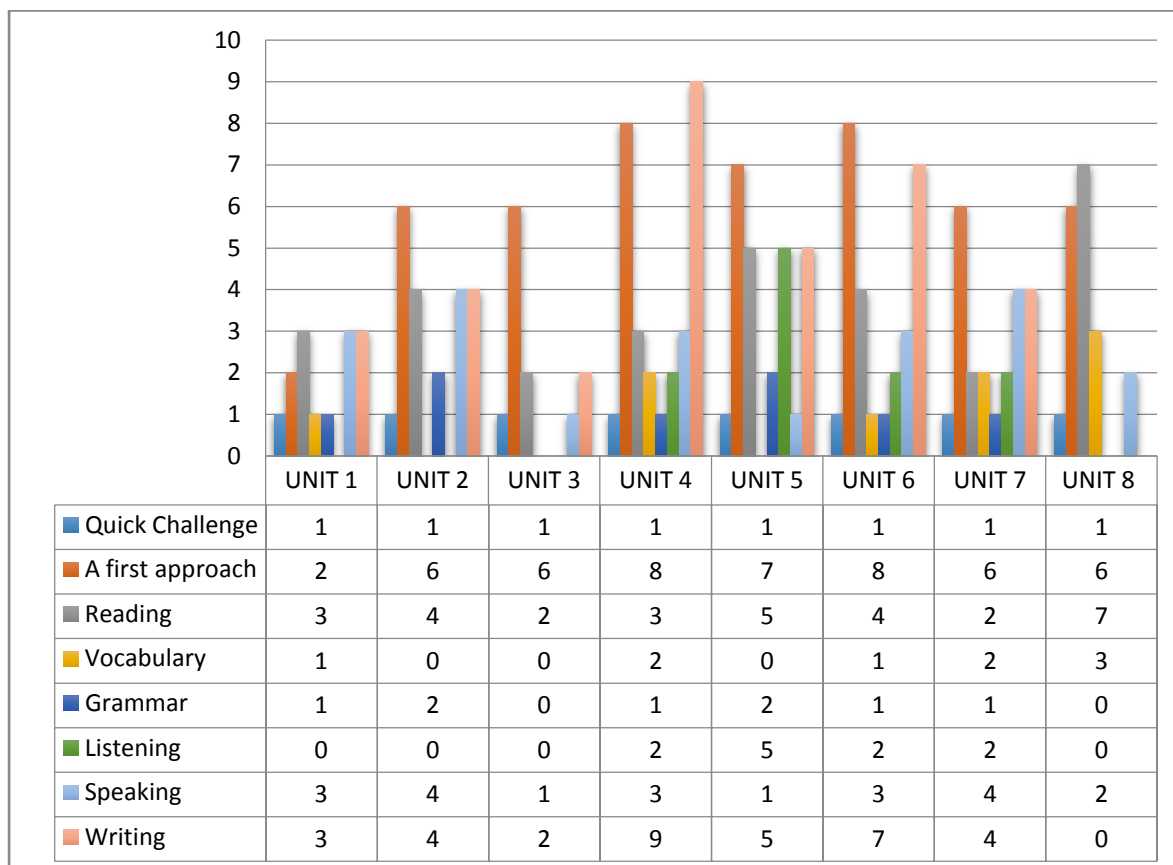
Observa-se, ainda, que a seção *Quick Challenge*, apresenta poucos indicadores e que isso pode se dar devido às poucas atividades sugeridas. Nota-se, frequentemente, a presença de verbos como *Look*, *Find* e *Scan*. Faz-se importante ressaltar que muitos exercícios se utilizam de imagens, o que nos leva a crer que as imagens são tidas como importantes recursos de aprendizagem dos alunos.

Nos exercícios de *Listening*, podemos perceber atividades mecânicas que pedem ao aluno identificar informações e marcar a opção correta, sendo perceptível a falta de indicadores de autonomia e ação requerida para as atividades. Nas seções *Grammar* and *Vocabulary*, observa-se que os indicadores de autonomia estão relacionados às atividades que propõem aos alunos expressar sua opinião e compartilhar ideias com os colegas (por exemplo: *think about*, *do you think*, *which do you like*, *talk to your classmates*). As que não apresentam indicadores de autonomia, presentes em maior quantidade, são atividades de completar lacunas ou marcar a opção correta.

²²Seção que propõe aos estudantes atividades investigativas pela unidade.

O resultado da análise do volume 7 é apresentado pelo Gráfico 2, o qual apresenta uma informação importante no que diz respeito aos itens *Vocabulary* (Vocabulário) e *Grammar* (Gramática). Importante destacar que esses foram os itens que menos apresentaram indicadores de uma proposta mais autônoma.

Gráfico 2 - Análise de indicadores de uma proposta de construção autônoma do processo ensino/aprendizagem em livro didático de Língua Inglesa, v.7.



Fonte: As autoras.

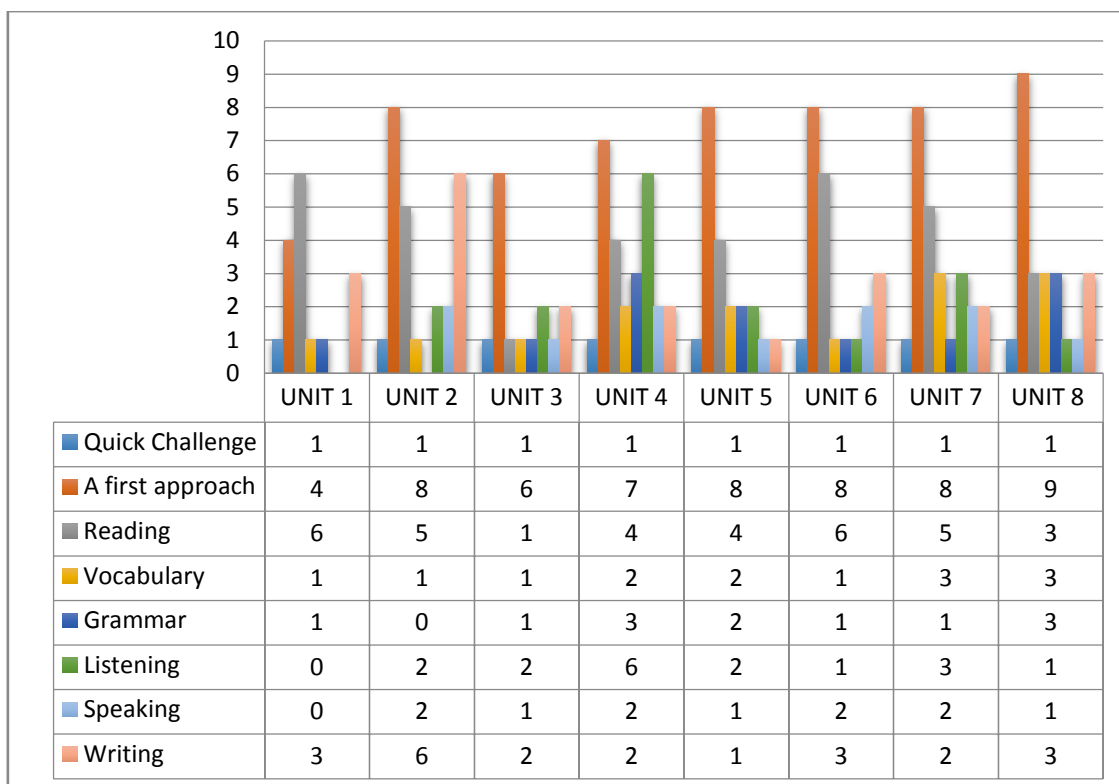
Tal informação, de que *Vocabulary* (Vocabulário) e *Grammar* (Gramática) foram os itens que menos apresentaram indicadores de uma proposta mais autônoma demonstram certa dificuldade de ruptura ao tradicionalismo do processo de ensino/aprendizagem de Língua Inglesa, ou seja, como se estivesse a cargo exclusivo do docente estabelecer e conduzir tais atividades, assegurando um conceito qualitativo final a esse ensino.

Assim, longe de promover a integração do ensino/aprendizagem de vocabulário e gramática da Língua Inglesa, são oferecidos exercícios de memorização mecânica, repetidos exaustivamente. Isso nos leva a crer que não há

a intenção de estabelecer uma contextualização de todos os aspectos linguísticos e culturais da Língua Inglesa, mas sim de proporcionar-lhes o conforto do “certo e errado”, sem o esforço do aluno para pensar e refletir o seu próprio aprendizado.

A análise do volume 8 resultou no Gráfico 3. A partir desse volume percebe-se um equilíbrio maior na presença dos itens integrantes dos elementos de estruturação das unidades, ou seja, o nível de variação da expressão dos indicadores foi pouco significativo.

Gráfico 3 - Análise de indicadores de uma proposta de construção autônoma do processo ensino/aprendizagem em livro didático de Língua Inglesa, v.8.



Fonte: As autoras.

Ao longo dos volumes analisados, a proposta do *Quick Challenge* foi a mesma: sempre voltada para um conjunto de perguntas com vistas a desafiar o aluno a buscar nas páginas daquela unidade alguma informação relativa a esses questionamentos.

Outro aspecto interessante foi a utilização do verbo *Read* em diversas atividades. A leitura é tida sempre como um exercício indicativo de autonomia, já que o indivíduo, a fim de alcançar os melhores resultados, depende de si mesmo, de sua concentração e de sua habilidade interpretativa. Segundo Martins (2013: 46),

“se o aluno for instruído para ser um leitor que seja sujeito no texto que ele lê, as aulas de Língua Inglesa passarão de uma simples disciplina a mais no currículo para um alvo a ser alcançado”.

A proposta de atividades em que os alunos precisavam interagir com os colegas também foi um aspecto importante neste terceiro volume analisado. Segundo Barbirato (2005), no processo de interação, "o aprendiz pode desenvolver suas habilidades linguísticas de maneira mais profunda e duradoura uma vez que ele se encontra engajado num processo de construção (e desconstrução) de significados" (p.30). Entendemos, portanto, a importância da interação nas aulas de língua inglesa como mais uma forma de tornar os alunos conscientes do seu processo de aprendizagem de língua inglesa e, portanto, possibilitar a ele a busca por uma maior autonomia.

No mesmo volume, há exercícios que propõem ao aluno refazer ou corrigir por conta própria ou com o auxílio dos colegas. Esse é um aspecto muito positivo, na medida em que o grau de dificuldade entre os alunos deixa de ser um obstáculo de socialização e pode transformar-se em instrumento de parceria e interação entre todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento deste estudo propiciou um olhar mais apurado em relação aos atores principais do processo de ensino-aprendizagem, alunos e professores, no que diz respeito à autonomia.

É preciso se distanciar do pensamento homogeneizante que tratava do espaço educacional quanto dos indivíduos a ele relacionados, com um perfil único e isento de ser impactado por fatores de natureza diversa, como por exemplo, a condição socioeconômica, a idade e a motivação. Mas, por sorte, a realidade é plural, o que viabiliza uma nova percepção que resulta em descobertas bastante significativas, capazes de contribuir verdadeiramente com as demandas da sociedade, em constante processo de desenvolvimento.

Segundo Silva (2009),

cada comunidade de aprendizagem é única, no sentido vygotskiano, em que o conhecimento se constrói mediante interações entre os participantes de cada grupo. A mutabilidade do livro didático e, conseqüentemente a segurança supostamente suprida por ele são simplesmente um construto

inexistente, pois cada sala de aula que utilizar determinado livro poderá obter resultados diferentes. Ou ainda, o mesmo livro didático utilizado na mesma comunidade de aprendizagem em épocas diversas pode apresentar resultados também diferentes. (SILVA, 2009:59)

Desse modo, ao se fazer a análise e discussão do material didático escolhido para o trabalho com o ensino fundamental, em 2017, no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Uberlândia (CAP Eseba / UFU), a ideia de uma autonomia plena, como pensada inicialmente, começou a se desconstruir por uma impossibilidade inerente ao ser humano, ou seja, na medida em que os aspectos socioculturais, a política educacional, as demandas impostas pela pós-modernidade interferem diretamente nesse processo.

Embora tenha se tornado ao longo do tempo a ferramenta mais acessível ao desenvolvimento do ensino-aprendizagem, o livro didático, muitas vezes, pode exercer certo tipo de cerceamento à autonomia do professor, que se vê compelido a apropriar-se das atividades ali ofertadas. Isso se dá porque, para muitos docentes, ele funciona como o início, o meio e o fim de seu trabalho, ou seja, o livro didático é, por si só, o seu planejamento e instrumento de aula, a sua segurança didático-pedagógica. Tal fato o impede de ter e demonstrar a sua autonomia em sala de aula, abstendo-se da possibilidade de imprimir com desenvoltura a sua identidade no exercício da docência.

Faz-se importante destacar que a simples presença dos indicadores analisados na coleção não se faz suficiente para garantir que um processo mais autônomo no ensino da língua inglesa possa ocorrer. O material didático, por si só, não tem o poder de transformar uma conduta intrínseca nas experiências exaustivamente repetidas pelo docente. Tal material pode se tornar um instrumento de indução para um processo mais autônomo, mas tudo vai depender de como professores e alunos envolvidos na aprendizagem de uma língua estrangeira reagem a ele.

Ao final deste estudo, compreendemos que a maneira pela qual o docente desenvolve o seu trabalho em sala de aula pode se tornar mais significativa na construção da autonomia dos seus alunos do que o próprio material didático. De forma semelhante, o aluno precisa se sentir motivado a transformar seus pensamentos e comportamentos, de forma a se engajar nas aulas, fazendo do aprendizado dessa língua algo que realmente possa contribuir para experiências mais concretas e significativas para a sua vida, para além dos muros da escola.

REFERÊNCIAS

BARBIRATO, R.C. Tarefas geradoras de insumo e qualidade interativa na construção do processo de aprender língua estrangeira em contexto inicial adverso. 2005. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

CASTRO, A. L. M. B. de. O desenvolvimento da criatividade e da autonomia na escola: o que nos dizem Piaget e Vygotsky. Revista de Psicopedagogia, São Paulo, v.23, n.70, p.1-15.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. Interpretação, autoria e legitimação do livro didático. Campinas, SP: Pontes, 1999.

EDIÇÕES SM. IT FITS: Inglês. v. 6, 7 e 8. Editora responsável Ana Luiza Couto. 2 ed. São Paulo: Edições SM, 2015.192p.

FREITAS, A. C. de. A aprendizagem consciente=aprendizagem eficiente? Letras & Letras, Uberlândia, v.14, n.1, p.59-72, 1998.

GRIGOLETTO, M. Leitura e funcionamento discursivo do livro didático. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.). Interpretação, autoria e legitimação do livro didático. Campinas, SP: Pontes, p.67-77, 1999.

_____. O discurso do livro didático de língua inglesa: representações e construção de identidades. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.). Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária, p.351-362, 2003.

KUMARAVADIVELU, B. Analyzing. In: _____. Language Teacher Education for a Global Society. New York / UK: Routledge, 2012.p.37-54.

MARTINS, L. R. A aquisição da autonomia da leitura de textos em Língua Inglesa por meio de temas atuais e diversificados. In: SALES, C. C. et al.; NORTE, M. B. (Cord.) Desafios para a Docência em Língua Inglesa: Teoria e Prática. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 2013. p.42-58. il.E-book.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental – Língua Estrangeira. Brasília, DF: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Fundamental, 1998. 120p.

MOTA, I. de O. Os gestos de interpretação de autores de livro didáticos como LE. In: BERTOLDO, E. S.; MUSSALIM, F. (Orgs.). Análise do discurso: aspectos da discursividade no ensino. Goiânia: Trilhas Urbanas, p.165- 174, 2006.

PERUCHI, I.; CORACINI, M. J. R. F. O discurso da cultura e a questão da identidade em livros didáticos de francês como língua estrangeira. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.). Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária, p.363-385, 2003.

PIGNATELLI, F. Que posso fazer? Foucault e a questão da liberdade e da agência docente. In: SILVA, T. T. da (Org.). O Sujeito da Educação: Estudos Foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994. p.127-154.

SILVA, W. M. e. Livros Didáticos: Fomentadores ou inibidores da autonomização?
In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). O Livro Didático de Língua Estrangeira:
múltiplas perspectivas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p.57-78.

ZATTI, V. Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire. Porto Alegre:
EDIPUCRS, 2007. 83p

**CRENÇAS DE UMA PROFESSORA E ALUNOS DE 9º ANO SOBRE O
PROCESSO DE ENSINAR E APRENDER INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA:
CONVERGÊNCIAS/DIVERGÊNCIAS E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O PROCESSO
DE ENSINO E APRENDIZAGEM**

Jéssica Teixeira de Mendonça
Universidade Federal de Uberlândia
jessicaufu@hotmail.com

Resumo: O objetivo deste artigo é tecer considerações e reflexões a respeito das crenças de uma professora e dez alunos sobre o ensino e aprendizagem de inglês na escola pública. Para isso, primeiro discorro sobre o Paradigma da Complexidade, identificando a sala de aula como um sistema adaptativo complexo. Em seguida, discuto brevemente alguns conceitos sobre crenças a partir de alguns estudiosos da área. Para a discussão dos dados utilizei como instrumento de coleta questionários fechados. Concluo com as minhas considerações sobre como as crenças dos alunos facilitam ou inibem o processo de aprender e quais crenças se mostraram em comum tanto nos alunos quanto na professora.

222

1. Introdução

Muitos são os elementos que influenciam o processo de ensino e aprendizagem de uma língua e o ambiente de sala de aula. Os estudos a respeito de crenças vêm mostrando cada vez mais como esse elemento – crença – influencia e altera este ensinar e aprender.

No entanto, discutir este assunto e até mesmo pesquisá-lo é algo difícil de ser feito pois este objeto de estudo que seria crenças não é tão simples de ser identificado. Não podemos observar uma sala de aula e de lá já sairmos com uma lista de crenças que detectamos dos alunos e professores. Isso pois, as crenças são intrinsecamente ligadas à identidade, motivação, atitudes, expectativas e vários outros aspectos que não são visíveis e rapidamente identificáveis.

A importância destes estudos se baseia na influência das crenças de todas as pessoas que se envolvem no processo de ensino e aprendizagem, como: alunos, professores, diretores, supervisores, secretários, editores e autores de livros e etc.

Mesmo conseguindo identificar as crenças que permeiam o ambiente escolar, após esta etapa de identificação é preciso ainda mais estudos sobre como

possibilitar a reflexão sobre as crenças, ou como fazer alunos e professores entender que certos pensamentos que eles possuem seriam algo já postos, já dados por uma sociedade. Pensamentos sem reflexão que são passados ao longo do tempo e que podem atrapalhar o processo de ensino e aprendizagem de todas as áreas, como a área de língua estrangeira.

No nosso caso, uma crença muito comum em relação ao ensino de língua inglesa seria a de que não se aprende inglês na escola pública. Sendo assim, este artigo objetiva discorrer sobre alguns conceitos de crenças e apresentar algumas crenças detectadas em alunos e uma professora a partir de uma breve pesquisa feita em uma escola pública.

2. A sala de aula como um sistema complexo

Enquanto professora de Língua Inglesa percebo o quanto a Teoria da Complexidade colabora para as minhas reflexões e influencia a minha prática docente. Isto pois, compreendo a sala de aula como um excelente exemplo de sistema adaptativo complexo e desta forma todas as características deste sistema caracterizariam também a minha sala de aula, assim como todas as outras.

223

A sala de aula é um espaço que, conforme Braga (2009), envolve elementos ou agentes que interagem entre si, em constante adaptação com o ambiente, à medida que buscam acomodação mútua para otimizar possíveis benefícios que assegurem a sua sobrevivência. E o professor deve ter consciência da existência desses vários elementos que influenciam em seu ambiente de trabalho, reconhecendo que há vários outros fatores que permeiam o ambiente escolar, além do dicotômico par escola/família.

Segundo Barcelos, a complexidade da sala de aula afeta os professores

podendo gerar conflitos que são derivados em parte entre o que os professores pensam que devem fazer em sala de aula, como eles percebem a sala e o que os últimos métodos ou programas de educação dizem que eles devem fazer (BARCELOS, 2006, p. 30).

Desta forma, é importante se desvincular das explicações reducionistas sobre os acontecimentos em sala de aula, entendendo-a como complexa. Dessa forma, ao nos debruçarmos sobre as crenças, compreendemos este espaço de sala de aula como um espaço complexo.

Nos estudos sobre crenças, tão importante quanto mapear as crenças de professores, alunos e outros envolvidos na educação, torna-se fundamental também analisarmos os desdobramentos destas crenças na prática. Ou seja, torna-se importante além de se saber quais as crenças existentes, saber também quais as suas influências na prática docente e na escolha de estratégias de aprendizagem pelos alunos. Considerando a sala de aula como um sistema adaptativo complexo, a sala de aula seria um sistema aberto, ou seja, sofreria influências tanto internas quanto externas. E uma dessas influências seriam as próprias crenças do professor influenciando as crenças dos alunos e o contrário também seria verdadeiro, as crenças dos alunos influenciariam as crenças do professor.

Segundo Lima (2006, p. 160) “a professora influencia as crenças e a motivação dos alunos, a percepção que esta tem das expectativas dos alunos, bem como as interferências do contexto podem influenciar suas ações em sala de aula”. Acredito, então, que os professores e alunos são agentes importantes neste sistema chamado sala de aula e que ambos se modificam, modificam as suas crenças, seus comportamentos e suas expectativas devido à interação entre eles na sala, o contexto em que se inserem e as experiências pelas quais passam.

Ainda segundo Lima:

as relações entre as expectativas e as crenças da professora e de seus alunos podem ser convergentes ou divergentes. Quando há uma convergência, a tendência é que exista maior motivação para a aprendizagem. Quando há divergência, a tendência é que exista desmotivação do aluno e do professor no ambiente escolar (LIMA, 2006, p. 160).

Além dessas influências mútuas entre alunos e professores no ambiente escolar, temos também as crenças de todos os envolvidos na Educação influenciando no próprio rendimento do aluno enquanto discente e na prática do professor. Isso pois, algumas crenças, conforme já dito anteriormente, podem facilitar ou inibir algum processo pelo qual o indivíduo esteja passando, seja o professor no ato de ensinar ou o aluno no ato de aprender.

Para Richards e Lockhart (1994, 0. 52 apud. LIMA, 2006, p. 148) as crenças “podem influenciar a motivação do aluno para aprender, as suas percepções sobre o que é fácil ou difícil sobre a língua, bem como suas preferências por determinado tipo de estratégia de aprendizagem”. As crenças então podem ditar a forma como os alunos irão encarar as aulas, o conteúdo, o material didático e até mesmo irão

estabelecer a forma como esses alunos estudam, preparam-se para as avaliações ou qualquer outra ação relacionada ao ato de estudar, de aprender.

3. METODOLOGIA

Tal artigo foi escrito tendo como base o desenvolvimento de uma mini-pesquisa de caráter qualitativo.

Descrição do contexto da pesquisa

Tal mini-pesquisa aconteceu em uma escola municipal na cidade de Uberlândia, MG. Esta escola é mantida pela prefeitura da cidade e possui Ensino Fundamental I – II e Educação de Jovens e Adultos (EJA) no período noturno.

Os participantes da pesquisa

Foram escolhidos 10 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental para participarem da pesquisa. Tal escolha foi feita de forma aleatória e os 10 alunos foram escolhidos dentro de uma mesma sala. Apesar dos alunos terem sido escolhidos de forma aleatória, o ano em questão – 9º ano – não foi escolhido ao acaso, mas sim, por se tratar da pesquisa ter sido realizada no último semestre do ano, os alunos já estavam bem maduros e conscientes de seu papel enquanto estudantes, tendo então maior maturidade para expressarem as suas opiniões.

Além dos alunos participantes, eu, enquanto professora da turma em questão também fui participante da pesquisa, desenvolvendo as mesmas atividades que os alunos para uma futura análise de dados.

Instrumentos de coleta de dados

Para a coleta de dados foram utilizados o seguinte instrumento tanto para os alunos quanto para a professora: questionários fechados.

Questionários Fechados

Os questionários utilizados possuíam 40 assertivas em que deveriam ser marcados números de 1 a 5, de acordo com a seguinte tabela:

1. CONCORDO TOTALMENTE
2. CONCORDO

3. NEM CONCORDO, NEM DISCORDO.
4. DISCORDO
5. DISCORDO TOTALMENTE

Das 40 assertivas, 30 foram retiradas do questionário *Beliefs about Language Learning Inventory (BALLI)* que é um questionário criado pelo Elaine Horwitz em 1985, e 05 assertivas elaboradas por mim, enquanto professora, pesquisadora e participante da pesquisa.

Tal questionário encontra-se em anexo: ANEXO 01.

4. APRESENTAÇÃO DOS DADOS

Começarei expondo o questionário que foi aplicado contendo 40 assertivas relacionadas ao ensino e aprendizagem de língua inglesa, sendo que destas 40 assertivas 35 foram retiradas do questionário BALLI e 05 elaboradas por mim, conforme dito anteriormente.

Em seguida selecionarei 04 assertivas que me despertou maior interesse para uma breve discussão. Por fim tecerei algumas considerações finais sobre o artigo em questão apresentando ao final todas as referências citadas neste.

226

5. ANÁLISE DAS 04 ASSERTIVAS ESCOLHIDAS.

De todas as assertivas respondidas, selecionei quatro que se mostraram como mais relevantes para mim enquanto professora-pesquisadora. Apresento-as abaixo:

Assertiva 19: “Aprender língua estrangeira é diferente de aprender outras matérias da escola”: Alunos e professora concordam.

A Língua Inglesa na escola pública municipal na cidade de Uberlândia, assim como em todo o estado de Minas Gerais já é peculiar frente as outras disciplinas, considerando que esta é uma matéria que não possui avaliações exigidas pela escola, não possui nota, e no caso da escola em questão, os alunos não recebiam em seus boletins nem ao menos um conceito na disciplina Língua Inglesa. Isso, por si só já torna a matéria Língua Inglesa diferente das outras matérias da escola.

No entanto, acredito que os alunos concordam com essa assertiva por um motivo além deste citado acima. Acredito que os alunos consideram a disciplina de inglês uma matéria mais ampla, mais fácil de ser trabalhada justamente por não possuir um cronograma a ser cumprido, com certo número de avaliações, de trabalhos a serem entregues, dentre outros.

Assertiva 31: “Eu me comprometeria mais com a matéria Língua Inglesa se ela tivesse nota e reprovação assim como as outras matérias”. Alunos e professora discordam.

Eu enquanto professora de inglês acho positivo o fato de não ser atribuído nota a minha disciplina, pois isso me garante uma liberdade que me permite elaborar as minhas aulas com autonomia e avaliar os meus alunos da forma que considerar melhor e mais adequada para cada série e cada etapa do ano letivo. E de acordo com o questionário respondido pelos alunos, eles também não veem na falta de nota da disciplina uma razão para desmotivação.

Portanto, eu já tinha a opinião de que a atribuição de notas e reprovação não garantia a (des)motivação dos alunos, sendo tal crença confirmada pelo menos entre os alunos participantes da pesquisa.

Assertiva 36: “Não se dá para aprender inglês na escola pública”. Alunos e professora discordam.

As respostas para tal assertiva me deixou satisfeita, considerando que eu, enquanto professora de escola pública, acredito que é possível se aprender a Língua Inglesa neste contexto. E acredito que as minhas falas em sala de aula de forma a considerar os alunos como qualquer aluno de outros contextos, tidos mais privilegiados: escola particular ou escola de idiomas, podem ter repercutido nas respostas desta assertiva.

Assertiva 40: “Se eu tiver oportunidade eu gostaria de estudar em alguma escola de idiomas”. Alunos e professora concordam.

Mesmo não desacreditando no inglês da escola pública, os alunos desta pesquisa demonstraram interesse em estudar em escolas de idiomas. Acredito que os alunos que participaram desta pesquisa, assim como a maioria dos outros alunos, se tivessem a oportunidade de estudar em um curso de inglês, provavelmente aproveitariam esta oportunidade, tendo capacidade o suficiente para obter sucesso no decorrer do curso.

E tal assertiva também mostra que mesmo que algumas crenças possam ter sido ressignificadas devido ao contato, a interação com a professora, com os outros colegas e as experiências que tiveram, ainda pode se ter algum resquício da crença de que a escola de idiomas é o lugar mais adequado para se aprender língua estrangeira.

Considerando as 04 assertivas escolhidas, entendo que nenhuma delas poderia ser considerada como inibidora do processo de aprendizagem de Língua Inglesa, já que estas assertivas não desfavorece o aluno da escola pública participante desta pesquisa, pois conforme já foi dito “a sala de aula pode expor o aprendiz tanto ao desejo pela língua estrangeira quanto à resistência em participar de práticas nessa língua.” (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2010, p. 102)

Por fim, entendo que as crenças devem ser realmente estudadas e não tomadas como imutáveis e fixas entre as pessoas, pois essas crenças podem ser ressignificadas por professores e alunos, conforme pudemos observar nesta mini pesquisa com as assertivas 31 e 36, por exemplo, em que os resultados já começam a se mostrar diferente do esperado.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo procurei refletir sobre alguns conceitos que permeiam a sala de aula como: complexidade e crenças, apresentando também mesmo que de forma breve uma pequena pesquisa realizada no contexto da escola pública apenas para elucidarmos um pouco melhor a teoria aqui exposta.

A importância de trabalhos que envolva a investigação sobre crenças é indiscutível, pois conforme nos aponta a Teoria da Complexidade a sala de aula é um sistema aberto, sofrendo então alterações de diversos elementos, sejam eles internos ou externos a sala de aula. E as crenças se mostram como um desses

elementos que alteram, modificam e influenciam a sala de aula e os processos que acontecem neste espaço.

Ao se estudar sobre crenças podemos entender cada vez mais como se dá as relações humanas, em específico, a relação professor-aluno tornando, então, o processo de ensino e aprendizagem mais humano e crítico, pois levaríamos em conta as diferenças que cada ser humano carrega consigo, e o processo de ensinar e aprender nada mais é que uma rica interação humana.

Seria oportuno citar Barcelos (2007, p. 110) que defende que “educar é provocar mudanças ou criar condições para que elas aconteçam, sempre partindo de um lugar que, no caso, são nossas crenças a respeito do mundo que nos cerca”. E eu, enquanto professora de uma escola pública e autora deste artigo, acredito que se nós, professores, conseguirmos mostrar para os nossos alunos que eles podem repensar o velho, reconsiderar o verdadeiro e pensar o inédito, lhes proporcionando liberdade para questionar e formular as suas próprias concepções, podemos assim ter uma educação que considera as diferenças, respeita o ser humano e colabora para a formação dos nossos alunos como pessoas conscientes, críticas e por que não dizer até mesmo felizes com o seu papel dentro da sala de aula, dentro da escola, dentro de suas famílias e por fim, dentro de nossa sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARCELOS, A.M.F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (Orgs.) **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, Pontes Editores, 2006, p.15-42.

BRAGA, J. C. F. A presença cognitiva em comunidades de aprendizagem on line. In: PAIVA, V.L.M.O.; NASCIMENTO, M. (Org.) **Sistemas adaptativos complexos: lingua(gem) e aprendizagem**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras/ FAPEMIG, 2009. p. 131 - 148.

LIMA, S.S. Crenças e expectativas de um professor e alunos de uma sala de quinta série e suas influências no processo de ensino e aprendizagem de inglês em escola pública. In: BARCELOS, A.M.F.; VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (Orgs). **Crenças e**

ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores.

Campinas, Pontes Editores, 2006, P. 147-162.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M.R.; NORTON, B. Querer é poder? Motivação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira. In: MASTRELLA-DE-ANDRADE, M.R. (org) **Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas:** múltiplos olhares. Campinas: Pontes, 2010, p. 135-165.

ANEXO 01

01. Algumas línguas são mais fáceis de aprender que outras.	
02. A Língua Inglesa é: A. muito difícil / B. difícil / C. mediana / D. fácil / E. muito fácil	
03. Eu acho que eu vou finalmente aprender inglês.	
04. Se alguém gasta uma hora por dia estudando uma língua, quanto tempo ela gastaria para se tornar fluente? A. Menos que 1 ano B. C. 1 – 2 anos D. 3 – 5 anos E. 5 - 10 anos	
05. É mais fácil falar que entender a língua inglesa.	
06. É mais fácil escrever e ler em inglês que falar e entender.	

07. É mais fácil para uma criança aprender inglês do que um adulto.	
08. Algumas pessoas nascem com habilidades especiais que as ajudam a aprender uma língua estrangeira.	
09. É mais fácil para alguém que já fala alguma língua estrangeira aprender uma outra.	
10. Eu tenho aptidão para aprender uma língua.	
11. Mulheres são melhores que homens em relação à língua estrangeira.	
12. Pessoas que são boas em matemática não são boas em aprender línguas estrangeiras.	

13. Pessoas que falam bem mais de uma língua são muito inteligentes.	
14. Todo mundo pode falar uma língua estrangeira.	

15. É necessário conhecer a cultura estrangeira para falar a língua estrangeira.	
16. É melhor aprender uma língua estrangeira no país onde ela é falada.	
17. Aprender uma língua estrangeira é mais uma questão de aprender uma grande quantidade de vocabulário.	
18. Aprender uma língua estrangeira é mais uma questão de aprender muitas regras gramaticais.	
19. Aprender uma língua estrangeira é diferente de aprender outras matérias da escola.	
20. Aprender uma língua estrangeira é uma questão de tradução.	

21. É importante repetir e praticar muito.	
22. É importante praticar no laboratório de língua.	
23. É importante falar uma língua estrangeira com um ótimo sotaque.	
24. Você não deve dizer nada na língua estrangeira até que saiba dizer corretamente.	
25. Se eu escuto alguém falando na língua que eu estou tentando aprender, eu vou até lá e tento praticar.	
26. Não tem problema em tentar adivinhar alguma palavra que eu não souber na língua inglesa.	

27. Se eu conseguir falar a língua inglesa bem, eu terei muitas oportunidades de usá-la.	
28. Se eu aprender a falar a língua inglesa bem, isso me ajudará a conseguir um bom emprego futuramente.	
29. Eu gostaria de aprender inglês, pois eu tenho vontade de conhecer melhor os seus falantes.	
30. Eu gostaria de ter amigos de outros países.	

31. Eu me comprometeria mais com a matéria Língua Inglesa se ela tivesse nota e reprovação assim como as outras matérias.	
32. O professor é fundamental para me motivar ou não a aprender uma língua estrangeira.	
33. Se as nossas salas tivessem mais recursos tecnológicos seria mais fácil aprender inglês.	
34. Os jogos de videogame e a internet me estimulam a querer aprender a língua inglesa.	
35. Eu gostaria que a matéria língua estrangeira na minha escola fosse de alguma outra língua que não a Língua Inglesa.	
36. Não se dá para aprender Língua Inglesa na escola pública.	
37. É possível se ter uma aula de Língua Inglesa na minha escola totalmente na língua inglesa, ou seja, sem se falar Português.	
38. Nas aulas de inglês quando eu me saio bem em uma prova ou percebo que entendi o conteúdo, eu fico motivado a estudar mais o inglês.	
39. O livro didático de inglês da minha escola é interessante.	
40. Se eu tiver oportunidade eu gostaria de estudar em alguma escola de idiomas.	

GT 15

As Tecnologias de Informação e Comunicação e seus usos no ensino e na pesquisa na educação básica

233

OS PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO INFLUENCIADOS PELO CONSUMO DOS PROGRAMAS TELEVISIVOS E SEUS REBATIMENTOS NO ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

André Luis Bertelli Duarte

ESEBA/UFU

andrebduarte@gmail.com

Resumo: O consumo exacerbado dos produtos audiovisuais produzidos para ou exibidos na televisão (séries, telenovelas, filmes, programas de variedades etc.) tem sido cada vez mais frequentemente na vida de crianças e jovens estudantes do ensino fundamental e médio. Seguindo o caminho trilhado por Maria Rita Kehl, pensamos que o consumo das linguagens televisivas cria processos de subjetivação que constituem visões de mundo e influenciam significativamente nos modos pelos quais estes estudantes se inserem nos processos de ensino e aprendizagem. Nesta apresentação, iremos problematizar como estes processos de subjetivação contemporâneos se materializam em desafios a serem enfrentados pelos professores e professoras de História da educação básica, sobretudo, nas conflituosas relações que se estabelecem entre uma perspectiva crítica de ensino de História e o consumo espetacular de temas e abordagens do passado oferecido pela televisão.

234

O consumo de produtos audiovisuais – de ficção ou não – tem se acentuado nos últimos anos devido a facilitação do acesso gerada pela popularização do uso de ferramentas com recursos reprodutores de vídeo (celulares, tablets, videogames, Tv's *smart*) e pela ampliação das plataformas de produção e exibição (notadamente os serviços de *streaming*). É comum encontrarmos em nosso cotidiano pessoas que aproveitam o “tempo livre” (no ônibus, na sala de espera de hospitais ou nos finais de semana, por exemplo) para assistir a mais um episódio de sua série favorita ou para acompanhar as últimas publicações para vídeo nos canais em que está inscrito.

Esta nova maneira de se relacionar com a tecnologia, e conseqüentemente com o consumo de produtos audiovisuais, possui desdobramentos vários, desde a gestação de uma nova visão do mundo e das relações sociais até os desafios enfrentados pelas escolas para lidar com esta nova realidade. Neste trabalho, o foco de abordagem recai especificamente sobre o papel que o consumo de programas televisivos tem (e pode ter) no ensino de história na educação básica, notadamente a partir de uma reflexão da relação entre história e ficção presente nestes produtos.

Na experiência diária com a didática da história, pude perceber, com cada vez mais nitidez, como os produtos audiovisuais impactam no aprendizado dos discentes e como, dentre estes, a televisão ocupa um lugar de destaque. Por exemplo, em uma determinada aula sobre o tráfico de pessoas, quase todos os alunos de um determinado ano de ensino trouxeram a novela *Salve Jorge* (Glória Perez, 2012, Rede Globo) como repertório prévio para o estudo do tema.

A certeza do impacto que estes produtos audiovisuais têm no ensino de história me levou à aprofundar os estudos sobre as possibilidades que estes objetos trazem para o ensino de história. A leitura dos trabalhos do historiador estadunidense Robert Rosenstone concorreu para definir uma provocação que passou a nortear meus esforços: se, como defende Rosenstone, os filmes de ficção e documentários também são capazes de produzir conhecimento histórico, que lugar eles ocupam na didática da história? Como eles podem ser utilizados como mediadores do ensino-aprendizagem em história?

Estas preocupações me levaram a experimentar novas abordagens de temas a muito consagrados nos currículos da disciplina, como a chegada dos portugueses ao Brasil, o bandeirantismo e a independência política do Brasil em relação a Portugal, por exemplo. Nestas experimentações, trabalhei com fragmentos das minisséries *A Invenção do Brasil*, *A Muralha* e *O Quinto dos Infernos*, produtos televisivos que têm como temas, respectivamente, aqueles referidos anteriormente. Os resultados destas experiências foram bastante produtivos: o aumento do interesse dos alunos, a possibilidade de aprofundar as percepções dos gêneros narrativos, as abordagens interdisciplinares que possibilitaram, foram alguns indícios que estas experiências produziram e que motivaram a proposição do atual trabalho.

Antes, entretanto, de entrar nas questões específicas sobre as possibilidades e desafios levantados pelo uso dos produtos audiovisuais no ensino de história, penso ser importante apresentar brevemente as questões políticas e culturais que me motivaram inicialmente a me debruçar sobre esta temática.

Me refiro, especificamente, ao artigo de Maria Rita Kehl intitulado *O espetáculo como meio de subjetivação*, publicado em 2004, onde a autora reflete acerca dos impactos psicológicos, políticos e sociais causados pela espetacularização da sociedade moderna, cujas relações sociais passam a ser “mediadas pelas imagens”. Dentre as várias reflexões instigantes que produz,

interessa mais de perto o que a autora denomina “processos de subjetivação” mediados pelo consumo espetacular de imagens, e como a televisão representaria, até então, a forma mais acabada deste processo.

Fazendo um interessante jogo entre psicanálise lacaniana, de um lado, e crítica e teoria da cultura (Adorno e Guy Debord), de outro, Maria Rita Kehl expõe que:

Se em qualquer forma de vida humana a primeira certeza de nossa existência se forma a partir da constatação que o Outro nos vê, a visibilidade espetacular que prolonga esta certeza na vida dos adultos hoje é muito diferente do conceito de visibilidade “política” tal como estabelecido por Hannah Arendt. Dependemos do espetáculo para confirmar que existimos e para nos orientar em meio a nossos semelhantes dos quais nos isolamos (KEHL, 2004: p. 49-50).

Em uma sociedade cada vez mais marcada pelo individualismo, pelo isolamento do indivíduo em relação ao coletivo ao qual pertence, característico da cultura neoliberal, o modo como os sujeitos aparentemente se orientam em relação à sociedade é através do consumo espetacular de imagens, sobretudo os produtos audiovisuais televisivos. Daí porque Kehl, a partir de Guy Debord, refere-se às “relações sociais mediadas pelo espetáculo”. Podemos observar os fenômenos destes processos de subjetivação mediados pelo espetáculo em diversas ocasiões: em locais marcados pela socialização dos indivíduos – salões de beleza, salas de professores, reuniões familiares, dentre vários outros – os temas discutidos são quase sempre “pautados” pelo noticiário da semana, pelos temas do momento, pelos programas líderes de audiência que, como as relações sociais, se transmutam com um acentuado nível de efemeridade.

A partir das reflexões levantadas por Maria Rita Kehl, passei a questionar e a usar a sala de aula como lugar de pesquisas e experimentações com a seguinte inquietação: neste mundo em radical transformação, como fica a dimensão do conhecimento histórico? Atividade essencialmente escrita, a interpretação e representação do passado seria afetada por estas novas formas de narrar? Neste sentido, podemos afirmar que produtos televisivos que possuam temáticas históricas também podem ser considerados capazes de produzir conhecimento histórico?

Esta relação entre a História (como atividade profissional, com “H” maiúsculo) e a sua apropriação pelo discurso televisivo foi motivo de preocupação de Eugênio Bucci no artigo “A história na era de sua reprodutibilidade técnica”. O texto, cujo

título remete ao aclamado ensaio de Walter Benjamin sobre o significado da obra de arte no contexto de sua massificação, parte da constatação, realizada pelo autor, de que:

Vivemos em uma era em que a História entra numa era em que ela é refeita no ritmo do espetáculo – não mais no ritmo da investigação científica. A televisão não cessa, por sua própria natureza, de reciclar o legado histórico, transformando-o. A exemplo do que acontece notícia, com a publicidade, com o entretenimento em geral, a História passou a fazer parte do *show* cotidiano da TV (BUCCI, 2004: 205-206).

Pelas palavras do autor apreendemos que, em sua concepção, a apropriação da História pela televisão produz um deslocamento do significado do conhecimento histórico, que passa a ser produzido não mais a partir do rigor teórico-metodológico característico da disciplina, mas a partir de sua existência como espetáculo, ou seja, a história aparece na televisão não para produzir conhecimento, mas para promover entretenimento.

A crítica de Bucci sobre o lugar da História na televisão se apresenta, neste caso, como uma defesa à legitimidade da História como discurso existente fora da televisão. Para o autor, a força que a televisão demonstra, sobretudo no Brasil, cria uma “ilusão” de que a realidade, presente ou passada, só ganha existência a partir do momento em que ela se transforma em imagem na televisão, evidentemente. É notável nas aulas de história como o interesse e o repertório prévio dos estudantes variam de acordo com o grau de espetacularização dos temas estudados: a Segunda Guerra Mundial, o Nazismo, a Escravidão Negra no Brasil, por exemplo, são temas que despertam maior interesse do que outros correspondentes, fato que, numa análise rasa, refere-se ao grau de espetacularização destes temas – haja vista o número de filmes, séries, documentários, novelas, reportagens especiais publicadas anualmente sobre estes temas na mídia de massas.

A principal preocupação de Eugênio Bucci, neste sentido, refere-se ao fato de que a História apresentada na televisão, transformada essencialmente em entretenimento, pode desbancar a História produzida por historiadores de ofício na concepção geral de conhecimento, interpretação e representação do passado. O deslocamento do conhecimento histórico promovido pela televisão significa, para o autor, a perda da capacidade reflexiva da história:

A novidade com a qual somos forçados a trabalhar, a partir do final do século XX, é que a História deixa de ser um discurso que se

reescreve a partir do exercício da pesquisa em bases mais ou menos racionais e se converte num discurso passível de reprodutibilidade técnica. [...] trata-se de um modo de produção da memória social que passa longe da mão e da cabeça do historiador. O relato histórico vai se convertendo em passatempo da plateia. É a reprodutibilidade apartada do pensamento.

Agora, a história se reproduz pela mesma máquina de comunicação eletrônica que está socialmente encarregada de registrar os acontecimentos imediatos e de promover o entretenimento; *ela se reproduz não segundo os parâmetros da historiografia, mas segundo as leis que ordenam o espetáculo* – fundindo fato e ficção –; ela se reproduz segundo o modo de produção das imagens voltadas para o consumo e para o gozo [grifos nossos] (BUCCI, 2004: p. 206).

Aproveitando a inspiração do ensaio benjaminiano, podemos perceber que os argumentos do autor se assentam na constatação de que a historiografia, e seu autor, o historiador, perdem a sua “aura” como produtor de pensamento sobre o mundo e a sociedade a partir do momento em que passam a ser substituídos pela televisão enquanto veículo produtor de memória social que, ao transformar o passado em entretenimento e espetáculo, aliena essa capacidade reflexiva da história, ou seja, converte-a num discurso passível de reprodutibilidade técnica.

Ao tomarmos os argumentos de Eugênio Bucci como ponto de partida para pensarmos as relações entre história e ficção na televisão, por meio das minisséries históricas, duas questões sobressaem-se: 1) quais os limites da separação realizada pelo autor entre escrita da história profissional – historiografia – e a imaginação televisiva da história; e 2) como pensar a recepção destes produtos televisivos sobre a história pela “plateia”.

Sobre o primeiro ponto, vimos que os autores e produtores destes produtos televisivos utilizam-se não somente a consultoria de historiadores e estudiosos da história profissionais para a construção das tramas como também se apropriam amplamente da historiografia como fonte de pesquisa para a elaboração dos produtos. Nas três minisséries objetos de pesquisa do projeto é perceptível a presença de argumentos, situações e interpretações, transformadas em produto audiovisual, tiradas de pesquisas empreendidas por historiadores. Esta constatação nos leva a questionar os limites do argumento de Bucci a respeito da separação entre narrativa historiográfica – que “passa na mão e na cabeça do historiador” – e narrativa televisiva sobre a história – pensada na esteira do “simples entretenimento” alienante. A pergunta fundamental que se coloca, neste sentido, é em que medida a

historiografia perde seu sentido de potência reflexivo quando se torna fonte para a elaboração do produto televisivo sobre a história? Será que perde realmente? Quais questões transparecem no procedimento de transformar argumentos históricos escritos em sons e imagens?

A respeito da segunda questão colocada, podemos dizer que Bucci faz tábula rasa do conceito de plateia. Ele parte do pressuposto de que a história é transformada, na televisão, em mero passatempo para divertimento da audiência, ou seja, ele toma o telespectador como sujeito passivo no processo de atribuição de sentidos sobre o produto televisivo. O que nos interessa investigar, neste sentido, são os diferentes olhares que se lançam sobre as minisséries históricas, e sobre a história de modo geral, pelo público consumidor de televisão, considerando que este público é heterogêneo e que compartilha de outros espaços de formação histórica, como as aulas de história, livros de história, filmes etc. Investigar como ocorre a recepção das minisséries televisivas significa pensar a especificidade da contribuição que a televisão pode dar – e se ela pode mesmo dar – a respeito do entendimento que a população brasileira tem sobre a sua história.

É importante destacar que nem todos os autores que se debruçaram sobre as relações entre a história e suas possíveis narrativas televisivas ou fílmicas concordam com os argumentos apresentados por Eugênio Bucci. Dentre eles, Robert Rosenstone é aquele que mais incisivamente trabalha com a ideia de que o conhecimento histórico pode ser apresentado e adquirido por meio de narrativas que utilizam imagens e sons para interpretar e representar o passado.

Rosenstone observa que, muitas vezes, roteiristas, cineastas e produtores de filmes e produtos televisivos de temática histórica utilizam as mesmas técnicas de pesquisa que um historiador profissional para investigar, interpretar e apresentar o passado na forma de um relato. A diferença entre eles estaria, portanto, na linguagem utilizada para levar a mensagem ao receptor: enquanto os historiadores tradicionais utilizam o relato escrito, os produtores de filmes cinematográficos e televisivos utilizam as imagens e os sons. O autor, neste sentido, leva a termo a possibilidade, já aventada desde meados do século XX, de uma *escritura fílmica da história*.²³

²³ A referência aqui é, evidentemente, o famoso ensaio de Marc Ferro *Existe uma escritura fílmica da História?*, onde o historiador francês trabalha com a hipótese de que o cinema pode oferecer uma contribuição específica à história na medida em que propõe uma narração que se converte em

O autor, no entanto, argumenta que o que faz um filme, de ficção ou documentário, ser considerado histórico não é a mera apresentação de uma “realidade” – acontecimentos, fatos e personagens – passada, mas o tipo de reflexão que possibilita:

O cinema, em especial o filme dramático, faz exigências especiais do historiador tradicional, pois vai além da *constituição* dos fatos, ou seja, a criação dos fatos por meio da escolha de certos vestígios do passado (pessoas, acontecimentos, momentos) aos quais são dados destaques porque são considerados importantes e dignos de serem incluídos em uma narrativa. [...] acho que existem duas maneiras de encarar a invenção de personagens, diálogos e incidentes que constitui uma parte inevitável do filme histórico dramático e não totalmente estranha ao documentário. *É possível encarar a contribuição de tais obras* em termos não apenas dos detalhes específicos por elas apresentados, mas, sim, *no sentido abrangente do passado que elas transmitem*, as ricas imagens e metáforas visuais que elas nos fornecem *para que pensemos historicamente*. Também *é possível encarar o filme histórico como parte de um campo separado de representação* e discurso cujo objetivo não é fornecer verdades literais acerca do passado (como se a história escrita pudesse fazê-lo), mas verdades metafóricas *que funcionam, em grande medida, como uma espécie de comentário, e desafio, em relação ao discurso histórico tradicional*(ROSENSTONE, 2015: p. 23-24).

A contribuição de Rosenstone para a compreensão das relações entre história e ficção na televisão revela-se importante na medida em que avança na discussão da especificidade da narrativa audiovisual em relação ao conhecimento histórico. Diferentemente de Eugênio Bucci, Rosenstone não vê no antagonismo entre constituição do real = História x invenção ficcional = Ficção o problema para pensar historicamente os filmes dramáticos históricos, ao contrário, o cinema, ao abordar a história, não poderia proceder de outra maneira senão inventar personagens, situações, contextos etc. A especificidade da contribuição dos filmes para a história, no sentido apresentado pelo autor, consiste na elaboração de *metáforas visuais* que possibilitem que o espectador ou *pense historicamente* ou *comente e desafie o discurso histórico tradicional*. Em ambas as perspectivas, Rosenstone aponta para a necessidade de se investigar sobre os modos como quem assiste ao filme histórico produz reflexão sobre a história apresentada e sua relação com a

imagens. Ver: RAMOS, Alcides Freire. *O Canibalismo dos Fracos: cinema e história do Brasil*. Bauru: Edusc, 2002.

contemporaneidade por meio das visualidades propostas, ficcionalmente, pelos produtos audiovisuais.

Em um país onde a televisão ocupa, cada vez mais, o lugar de veículo emissor de enunciados sobre a realidade (presente, passada ou futura), compreender as maneiras como as pessoas atribuem sentido à história através da mediação dos produtos audiovisuais é essencial para o futuro da História enquanto disciplina produtora de conhecimento sobre o mundo em que vivemos.

Referências bibliográficas

BUCCI, Eugênio. A história na era de sua reprodutibilidade técnica. In: BUCCI, Eugênio; KEHL, Maria Rita. *Videologias: ensaios sobre televisão*. São Paulo: Boitempo, 2004.

KEHL, Maria Rita. O espetáculo como meio de subjetivação. In: BUCCI, Eugênio; KEHL, Maria Rita. *Videologias: ensaios sobre televisão*. São Paulo: Boitempo, 2004.

RAMOS, Alcides Freire. *O Canibalismo dos Fracos: cinema e história do Brasil*. Bauru: Edusc, 2002.

ROSENSTONE, Robert. *A história nos filmes, os filmes na história*. Tradução de Marcello Lino. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

SORLIN, Pierre. *La Storia nei Film: interpretazione del passato*. Firenze: La Nuova Italia, 1984.

WHITE, Hayden. *Meta-História: a imaginação histórica do século XIX*. São Paulo: EDUSP, 1992.

_____. Enredo e verdade na escrita da história. In: MALERBA, Jurandir (org.). *A História Escrita*. Editora Contexto. 2006.

ARTEFATOS MIDIÁTICOS PARA A INFÂNCIA E A LINGUAGEM CARTOGRÁFICA

Jaira Maria da Silva de Almeida¹

jaira1986@gmail.com

Astrogildo Fernandes da Silva Júnior²

silvajunior_af@yahoo.com.br

Resumo: Este trabalho apresenta resultados de uma dissertação desenvolvida no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU). O objetivo geral consistiu em analisar as potencialidades das produções cartográficas presentes em revistas veiculadas para o público infantil para o processo de ensino e aprendizagem da cartografia. A metodologia recorreu a pesquisa bibliográfica e documental. Nessa apresentação o recorte é as relações que se estabelecem entre cartografia, infância e mídia. Consta-se que as crianças, na contemporaneidade se constituem em mercado consumidor, assim são inúmeros os produtos da mídia que adentram esse universo. A revista se apresenta como um desses produtos e traz produções cartográficas em que a dimensão informativa comunicativa e expressiva estão em ação. É no embate constante da relação texto, produção e público que os significados são construídos, às crianças, não cabe apenas o papel passivo de fruidores de um mercado cultural, mas se constituem também como produtores de cultura. Os produtores da mídia recorrem às produções cartográficas para finalidades variadas; no caso das revistas seja para ilustrar ou para comunicar alguma informação. Compreender como e quais relações se estabelecem entre essas criações midiáticas e a infância conduz à formação de um olhar crítico e aponta para os limites e possibilidades de atuação de ambas as partes na construção da realidade vivenciada. Muitas são as produções cartográficas presentes nesses dispositivos, e percebemos que este, ao ser abordado no espaço escolar, não apenas contribui para o processo de ensino e aprendizagem da cartografia, como ainda por promover uma educação para as mídias com a proposição do desenvolvimento de uma postura questionadora frente a esses artefatos.

Introdução

Abordamos neste artigo, a linguagem cartográfica presente em artefatos midiáticos voltados para a infância. Analisamos como a mídia atua para a formação de seu mercado consumidor, de quais perspectivas utiliza para direcionar a construção de seus produtos, concomitantemente buscando moldar/formatar seu público.

Os produtos da mídia recorrem às produções cartográficas para finalidades variadas; seja para ilustrar ou para comunicar alguma informação. Assim, discorreremos sobre a linguagem cartográfica, artefatos midiáticos e infância, especificamente sobre a importância de uma educação para as mídias que não se pautem apenas no seu uso instrumental, mas nestas como formas de cultura e comunicação, como maneiras de pensar e representar o mundo. Da mesma maneira, abordamos aspectos da linguagem cartográfica, presente em artefatos midiáticos, a sua dimensão informativa e comunicativa assim como expressiva.

Artefatos midiáticos e a infância

Para além da escola, as crianças vivenciam outros ambientes e objetos que numa complexa interação geram realidades/espços diversos. A constatação de um cotidiano na infância, cada vez mais saturado de mídia é visível, e ocorre em distintos espaços que a criança percorre/habita ao longo de sua infância.

¹ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – PPGED/UFU. E-mail: jaira1986@gmail.com

² Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – PPGED/UFU. Professor do Curso de História da FACIP/UFU e do PPGED/UFU. E-mail: silvajunior_af@yahoo.com.br

Essa relação está inserida num determinado contexto social, a saber, o de uma sociedade capitalista baseada em relações econômicas. A atuação da criança no campo do consumo chama a atenção: a criança aparece como mercado consumidor assumindo um destaque considerável nas mídias, sendo usuária das tecnologias e cada vez mais surgem produtos midiáticos para a infância. Assim, evidencia-se a existência de todo um mercado voltado para a produção de produtos para as crianças. Ademais, a exploração desse mercado funciona também como uma ponte para se chegar ao mercado dos adultos, conforme Buckingham (2012, p. 45):

nos últimos anos as crianças têm se tornado cada vez mais importante não apenas como um mercado em si, mas também como um meio de se alcançar os mercados dos adultos. Os mercadólogos estão visando mais diretamente às crianças, cada vez mais jovens, e estão usando uma gama bem mais ampla de técnicas que vão além da propaganda convencional.

Para compreender a criança e o consumo no interior do contexto sócio-histórico contemporâneo, devemos considerar que hoje as crianças vivenciam a sociedade do consumo numa dinâmica em que a sua existência está imersa num ciclo a perambular e se reinventar na medida em que ela é construída. Assim, é preciso considerar que esses caminhos são também significados pelas crianças, contrariando a ideia de que todo o poder de constituição desse processo esteja nas mãos dos que pensam a mídia e o consumo. Diante disso, as respostas de uma abordagem tradicional, com base numa psicologia desenvolvimentista, não conseguem mais abarcar os questionamentos e desafios que surgem com as novas problematizações estabelecidas dentro da relação criança e consumo.

Um debate polarizado sobre a relação criança-consumo deixa de pensar em importantes questões relacionadas a essa problemática, simplificando a questão, o que significa pensar a partir de uma visão reducionista, que não permite que se veja além do que está posto. Contudo, ir além das oposições binárias e caminhar na direção de um pensamento mais complexo sobre as práticas de consumo em que as crianças estão imersas se faz necessário no cenário atual.

Os estudos que procuram ir além de um dualismo indicam que as crianças, ao terem contato com textos, ativamente produzem significado, mas os textos trazem consigo restrições ideológicas e formais que agem limitando certos entendimentos em detrimento de outros. Os textos não são entidades independentes, nascem em contextos sociais que atuam no processo de sua produção, leitura e recepção pelo público.

Estudos realizados por Buckingham (2012) indicam que os produtores de mídia para crianças estão imersos numa complexa relação em que não se define totalmente os significados que seus produtos irão ter, e o público ao qual o produto se dirige também não age livre na criação de significados. Os significados construídos se produzem no embate constante da relação texto, produção e público em que nenhum ponto é determinante. O público é ativo, mas assim como a mídia, atua sobre determinadas condições sociais; as crianças, especificamente, são

restringidas por instituições sociais e discursos que interpelam a sociedade em geral.

Os responsáveis pelo mercado lançam mão de técnicas de *marketing* para a captura de seus consumidores. Existe uma profusão de discursos que lidam com distintas ideias de crianças. Podemos considerar que esses discursos constroem ideias de consumidor com as quais querem lidar. Segundo Buckingham (2012, p. 56), “ao invés de adotar técnicas agressivas de venda (*hard sell*), os mercadólogos precisam cada vez mais levar em conta o ceticismo e a possível resistência dos consumidores”. Mudanças que visualizamos no mercado que nos parecem “novas” técnicas para atingir esse público, de acordo com Buckingham (2012), ainda que nos pareçam novas, estão pautadas pela visão positivista e de estudos da psicologia tradicional, retratando apenas as novas formas de se construir a criança que consome, mas ainda sob uma perspectiva tradicionalista.

Uma construção possível é a dos meios populares de debate que fala de uma criança inocente, indefesa e incapaz de resistir ao poder da mídia. Nessas discussões raramente se encontra presente a voz das crianças ou ao menos a tentativa de considerar suas perspectivas. Outro discurso possível é o que delega às crianças um falso poder, no qual elas saberiam o que querem exatamente, seriam conhecedoras dos produtos e teriam gostos definidos. No entanto, a mídia e o mercado, para darem existência a esse “poder”, vigiam e usam de artimanhas para descobrir e entender as perspectivas desses sujeitos, para ter acesso aos seus gostos e percepções e, então, agir.

As mídias tentam navegar a partir da perspectiva das crianças, objetivando adentrar o universo infantil para, finalmente, atingirem seus objetivos. A partir do discurso de que querem escutar “a voz das crianças” e considerar seus desejos, não respeitam o espaço delas, estabelecendo uma relação de invasão e colonização. Mas, como citado, existe uma contra-ação por parte do público que não se constitui em receptor passivo dos produtores de mídias.

Percebemos, então, que existe uma profusão de discursos sobre a criança que vão ao encontro dos interesses de quem os cria. Em face disso, se faz necessário ponderar sobre o uso da mídia. Os estudos sobre esses meios precisam ultrapassar uma concepção que finda por destacar seu uso funcional e instrumental.

Sob essa demanda Buckingham (2008, p.03) ressalta a necessidade de um alfabetismo digital:

Se quisermos usar a internet, os jogos ou outros meios digitais para ensinar, precisamos equipar os alunos para compreendê-los e ter uma visão crítica desses meios: não podemos considerá-los simplesmente como meios neutros de veicular informações e não devemos usá-los de um modo meramente funcional ou instrumental. Precisamos, nesse caso, é de uma concepção coerente e rigorosa de “alfabetização digital” — em outras palavras, do que as crianças precisam saber sobre esses meios. Isso é muito mais do que uma questão de *know-how* ou de habilidades funcionais. As crianças precisam desenvolver uma capacidade crítica que lhes permita compreender como a informação é produzida, disseminada e consumida e como ela adquire significado.

Conforme o autor, se estamos num mundo rodeado de tecnologias e veículos midiáticos, e as crianças igualmente, elas precisam desenvolver um senso crítico. Precisamos oferecer condições para que as crianças não encarem as criações midiáticas como meios neutros, ao contrário, o público infantil precisa ter discernimento crítico e compreender que as informações veiculadas nos diversos meios de comunicação também têm um papel ideológico. Dessa maneira, os produtos midiáticos precisam ser consumidos pelas crianças a partir de uma leitura criteriosa, sob uma perspectiva crítica.

Nesse sentido, conforme Buckingham (2008, p. 4), necessitamos de uma forma de abordagem dos meios digitais que leve a questionamentos críticos para “desenvolver uma compreensão crítica das formas culturais e dos processos de comunicação”, já que é necessário compreender que:

as tecnologias digitais são um fato inevitável da vida moderna. Os professores precisam usá-las de uma forma ou de outra — e o livro é uma tecnologia (ou um meio) tanto quanto a internet. Não podemos simplesmente abandonar a mídia e a tecnologia na educação e retornar a um tempo mais simples e natural. Os meios digitais, como a internet e os jogos de computador, realmente têm enorme potencial para o ensino, mas será difícil realizar esse potencial se persistirmos em considerá-los apenas como tecnologias, e não como formas de cultura e comunicação.

Diversos são os estudos sobre a mídia e uma das questões levantadas, e que precisamos nos atentar, é a respeito da ideia pré-concebida do poder das mídias de munir os cidadãos para participarem mais ativamente da vida pública:

é frequente encarar os novos *media* como portadores de um potencial considerável para a regeneração da participação democrática. A tecnologia digital, diz-se, pode “dar voz aos

cidadãos”, permitindo-lhes contribuir de forma positiva e autônoma nos debates públicos, e ter um papel mais activo no processo político (BUCKINGHAM, 2008, p. 10).

No entanto, não se tem essa eficácia comprovada (esse poder) e fica a dúvida sobre o alcance dos benefícios, isto é, corremos o risco de fugir desse “determinismo tecnológico” e cairmos em outra armadilha. Conforme Buckingham (2008, p. 10),

ao negar o determinismo tecnológico temos também que ter o cuidado de evitar o abismo a que Raymond Williams (1974) chamou “tecnologia determinada” – um raciocínio segundo o qual qualquer impacto que a tecnologia possa ter não passa de uma manifestação de outros processos sócio-econômicos.

Nesse sentido há que se ponderar e usar de cautela quando tratarmos do uso de tecnologias e, dessa forma, não tratá-las como meios isentos de influências subjetivas; há que se assumir uma postura questionadora. O que se coloca para ser entendido é que entre um “determinismo tecnológico” e uma “tecnologia determinada”, vindo a tecnologia realmente fazer diferença, o que se deve, de acordo com Buckingham (2008, p. 10), é “explorar as condições sociais e institucionais pelas quais estas diferenças podem ser exercidas”.

247

Dessa forma, precisamos considerar não somente o uso instrumental e funcional que os artefatos midiáticos apresentam, mas também sua atuação como formas de cultura e comunicação. Essas são questões que devem ser consideradas em estudos que envolvam mídias e tecnologia. Conforme aponta Buckingham (2008, p. 3), questões têm sido colocadas à margem das investigações a respeito das tecnologias, como a respeito da forma por meio da qual “as tecnologias medeiam e representam o mundo, como elas criam significado e como são produzidas”.

Nesse sentido, a relação criança-mídia é vista por uma perspectiva crítica que considera a complexidade dessa relação, em que nenhuma das partes – texto, produção, público – se afirmam como determinantes na construção de significados. Considerar artefatos midiáticos como formas de cultura e comunicação abre caminhos para compreendermos melhor a forma de atuação destes na sociedade.

A revista é um dentre tantos outros produtos culturais que invadem a infância contemporânea; circula pelo cotidiano das crianças, fazendo parte do mundo vivenciado por elas. Pensar sua ação no mundo, como um artefato imbuído de cultura, é estabelecer uma rede de manifestações sociais significantes, o que

possibilita lançar luzes sobre elementos que atuam no processo de construção das crianças sobre sua realidade/espço.

Dentre as várias informações trazidas pelas revistas está a cartográfica. Temos a presença de produções cartográficas que mostram um jeito de entender o espaço. As revistas voltadas ao público infantil utilizam de técnicas e meios para atrair esse público, atingir suas especificidades e estabelecer um diálogo. Com isso mediam, em parte, a construção de significados da criança sobre o meio em que está inserida.

Como apontado por Buckingham (2008), precisamos considerar o uso instrumental e funcional desses artefatos, assim como suas atuações como forma de cultura e comunicação. Essa é uma questão que cabe aos que se ocupam da educação, refletir e pensar.

Produções cartográficas presentes em revistas: reflexões e apontamentos para a educação

As produções cartográficas são utilizadas pelas revistas como uma linguagem que auxilia na construção de textos, na expressão e comunicação de determinados assuntos. Assim, mediam formas de ver, compreender e agir sobre o espaço.

O conhecimento cartográfico, frente às mudanças da sociedade e especificamente às concepções de criança promovida pelos estudos de diferentes áreas, buscou estratégias para dialogar com esses sujeitos. Abandonou o velho paradigma da criança em devir, que está sempre em formação e preparação para serem agentes sociais e culturais na fase adulta. Isto é, a linguagem cartográfica também se adaptou aos anseios de uma sociedade contemporânea, que estabelece um novo lugar social para as crianças, seres que passaram a possuir fala e pensamentos atuando na construção da realidade que vivenciam.

Tais estratégias perpassaram por uma nova concepção da linguagem cartográfica, que buscou: compreender as crianças como atuantes na construção do mundo vivido, assumindo-as realmente como seres que pensam e formam opiniões frente às suas experiências; e direcionar uma atuação que não as coloque no papel de receptáculos do conhecimento construído pela humanidade até hoje, e sim como parte integrante e atuante da construção de conhecimento que não cessa em momento nenhum, sempre em movimento.

Pensar em tais estratégias é um desafio que se coloca frente a uma sociedade que, geralmente, enxerga por meio do olhar do adulto. Na maioria das vezes, cabe a ele sempre pensar nas formas e maneiras de viver e fazer dentro do universo infantil. Ainda que não seja uma regra, devida as inúmeras mudanças que hoje colocam as crianças num patamar de agentes ativos, elas ainda, em menor escala do que no passado, são destituídas de responsabilidades frente à criação, ao aprendizado e ao conhecimento.

Nesse sentido, Lopes (2012) propõe que assumamos o termo “Cartografia Com Crianças” e não “Cartografia para Crianças”, pois se fala em uma cartografia que parta do diálogo com esse sujeito. Isto é, uma cartografia que reconheça as especificidades da criança na forma de atuar e representar os espaços.

Callai (2005) discute a possibilidade e a importância de, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, promover o ensino e aprendizagem da leitura de mundo e do espaço vivido como meio de exercício da cidadania. Nessa perspectiva, a Geografia enquanto disciplina escolar precisa ser entendida como parte essencial para o processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita, foco nessa etapa da escolarização. No entanto a leitura de mundo aqui referida não se restringe à leitura cartográfica:

Uma forma de fazer a leitura do mundo é por meio da leitura do espaço, o qual traz em si todas as marcas da vida dos homens. Desse modo, ler o mundo vai muito além da leitura cartográfica, cujas representações refletem as realidades territoriais, por vezes distorcidas por conta das projeções cartográficas adotadas. Fazer a leitura do mundo não é fazer uma leitura apenas do mapa, ou pelo mapa, embora ele seja muito importante. É fazer a leitura do mundo da vida, construído cotidianamente e que expressa tanto as nossas utopias, como os limites que nos são postos, sejam eles do âmbito da natureza, sejam do âmbito da sociedade (culturais, políticos, econômicos) (CALLAI, 2005, p. 228).

Lastória e Fernandes (2012) colocam que a criança dos anos iniciais do Ensino Fundamental, está apta à apropriação de diversas linguagens, e essa diversidade se faz também necessária para um ensino significativo que fale do mundo e que busque apreender sua complexidade. A importância da linguagem escrita e matemática é reconhecida tanto por professores quanto pelos responsáveis pelos alunos, no entanto a linguagem cartográfica fica relegada a segundo plano. Essa linguagem comumente tem sido interpretada num sentido mais restrito:

A linguagem cartográfica é popularmente conhecida como a linguagem dos mapas, mas não se restringe apenas a eles. As plantas, os croquis, os gráficos, os globos terrestres, as anamorfoses (representações com formas alteradas), as fotografias aéreas e as imagens de satélite, são alguns exemplos de materiais que envolvem tal linguagem. Os mapas são, contudo, os mais usuais nas práticas escolares (LASTÓRIA; FERNANDES, 2012, p. 328).

Assim, precisamos partir da ideia da linguagem cartográfica como parte integrante do processo de aprendizagem de leitura e escrita das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa linguagem diz respeito não apenas à leitura de mapas, mas também de outros materiais, como visto, o que leva a contribuições para o processo de ensino e aprendizagem que dialogue com o mundo que o aluno vivencia.

A cartografia participa da vida das crianças por meio de vários canais que povoam o imaginário infantil; assim participa da construção de mundos por meio de uma linguagem muito particular. Em um mapa, por exemplo, podemos ter desenhos, palavras, números etc. Esses atributos se apresentam a nós em um só lance de olhar, sendo preciso mobilizar vários campos do conhecimento para proceder à sua leitura e compreensão.

Essa linguagem humana exige um raciocínio que precisa ser aprendido, e a escola ficou incumbida dessa função. No cotidiano, tanto adultos quanto crianças se deparam com imagens cartográficas, seja quando evocadas devido a uma necessidade, sendo preciso empreender um esforço intelectual para sua compreensão e serventia, ou apenas surgindo sem que se tenha chamado a sua presença e passam por nós sem que nos detenhamos a analisar/pensar sobre elas.

A questão é que os mapas compõem o mundo que vivenciamos, fazem parte da edificação do social; são, pois, peças do quebra-cabeças social de experiências que passamos ao longo da vida. Daí, a necessidade de compreendermos sua linguagem, que é uma construção da humanidade e que participa na criação do mundo a que estamos integrados.

Pensando especificamente no contexto brasileiro, Cazetta (2009, s./p.) chama atenção para a forma como lidamos com mapas em nosso país, isto é, o modo como geralmente lidamos com essa linguagem:

A ausência de raciocínios cartográficos em nossas práticas espaciais e visuais cotidianas, característica de nosso contexto cultural brasileiro, sinaliza de algum modo uma tradição em se conceber a Cartografia como ramo do conhecimento que lida com mapas

prontos e acabados, cujos detentores de seu arcabouço teórico-metodológico são, no momento atual, os engenheiros cartógrafos e/ou geógrafos especializados em cartografia ou sistemas de informação geográfica (SIG) ou *Geographic Information System* (GIS) – como alguns pesquisadores preferem.

Tendo isso em vista, nos parece, então, que a construção desse conhecimento ao longo do tempo encaminhou para uma ideia de mapa como objeto não passível de questionamentos. No entanto, estudos que afloraram a partir da década de 1980, colocaram esse objeto sob suspeita e hoje seu estatuto de verdade é questionado. Em outras palavras, a linguagem cartográfica passa por questionamentos no sentido de que não deve ser encarada como algo acabado, como detentora da verdade absoluta e com um sentido apenas.

Pressupondo-se que fazemos uso da linguagem para nos comunicarmos, como meio de expressão, podemos pensar também em o que seria uma linguagem cartográfica e suas convenções. Segundo Cazetta (2009, s./p.), é por meio de três dispositivos que a cartografia expressa no papel os espaços que deseja, a saber: a escala, a projeção e a simbologia. Temos ainda elementos que são considerados como linguagem “geográfica” por excelência, que segundo Cazetta (2009, s./p.) são: “os mapas, modelos tridimensionais (maquetes), imagens orbitais, fotografias aéreas verticais e mapeamentos”.

Entretanto, pensar a linguagem cartográfica como meio para expressão de desejos, vontades, opiniões, pontos de vista distintos é um ensinamento que pode colaborar para o desenvolvimento de uma reflexão a respeito das imagens cartográficas com as quais nos deparamos em nosso dia-a-dia. Isto é, esses ensinamentos devem pendular entre considerar, questionar e refletir sobre a linguagem que se coloca a nós, levando-se em conta a sua dimensão.

Para além de comunicar e informar os mapas expressam valores, visões, escolhas que resultam do contexto social em que o produtor cartográfico se insere e que também atua na edificação desse contexto. Um mapa, ao ser visto, olhado, tem sua dimensão expressiva atuando na construção de mundos.

Nesse sentido, Oliveira (2012) põe em destaque a dimensão expressiva da linguagem cartográfica propondo que haja um deslocamento das dimensões comunicativa e informativa às quais a educação da linguagem cartográfica se habituou na escola. Segundo o autor, os mapas oficiais, versão do estado, com uma linguagem cartográfica convencional e padrão, parecem congelar nosso olhar sobre

sua produção, criando-se um hábito pela repetição. Dessa forma, nosso olhar se detém sobre essas produções não conseguindo ir além, ficam em destaque suas dimensões comunicativa e informativa. Tendo isso em vista, a proposta de Oliveira (2012, p. 44), em suma, é que os mapas, no contexto escolar, vão além de informar e comunicar apenas, mas, essa perspectiva não deve

ser eliminada dos percursos escolares. Muito pelo contrário, ela deve permanecer como um dos percursos traçados pelos mapas nos currículos e na cultura, mas ela deve também ser colocada em intensa tensão, desfigurada, fraturada, esmaecida, nas obras que também tenham – sobretudo tenham – caráter expressivo, ou seja, possuam alguma força de mobilização do pensamento que se coloque aquém e além da informação, da comunicação, que faça convergir para si alguma potência de dizer o ainda não dito, que crie em torno de si um campo de forças que nos leve a pensar algo a partir de sensações que não sejam somente pensamentos racionalizáveis, mas também sensações sem sentido que nos levem a deslocar alguma coisa de seu lugar habitual, ou seja, que nos exija pensar, nem que seja pensar que a cartografia não é uma linguagem que somente comunica, mas também e sobretudo expressa visões de mundo, configurações e imaginações espaciais.

A subjetividade é inerente ao processo de criação daquele que produz imagens que evocam territórios e daqueles que fazem uso dessas imagens. Portanto, tanto quem cria como quem usa imagens cartográficas participa na criação de mundos. Tendo isso em vista, precisamos direcionar um olhar crítico para as produções cartográficas que encontramos em artefatos midiáticos, o que conduz para a promoção de uma educação questionadora, de forma a implicar diretamente na construção de significados sobre o mundo vivenciado.

Conclusão

Extrapolando os muros da escola, as crianças também se deslocam por outros lugares e interagem com outros objetos que se relacionam com realidade e espaço, mas que não são estritamente materiais didáticos voltados para a cartografia. No contexto de uma sociedade capitalista, em que a criança se constitui em mercado consumidor, muitos são os produtos midiáticos direcionados ao público infantil. Nesses produtos temos presente a cartografia enquanto linguagem, com sua dimensão expressiva em ação. Compreender como e quais relações se estabelecem entre as produções cartográficas trazidas por artefatos midiáticos e a infância conduz à formação de um olhar crítico e aponta para os limites e possibilidades de atuação da educação na construção da realidade vivenciada.

REFERÊNCIAS

BUCKINGHAM, David. Precisamos realmente de educação para os meios? **Comunicação & Educação**, Ano XVII, n. 2, p. 41-60, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/73536/77235>>. Acesso em: 15 nov. 2015.

_____. Repensando a criança consumidora: novas práticas, novos paradigmas. **Comunicação Mídia e Consumo**, São Paulo, v. 09, n. 25, p. 42-72, ago. 2012. Disponível em: <http://revistacmc.espm.br/index.php/revistacmc/article/view/311/pdf_2>. Acesso em: 20 out. 2015.

_____. Aprendizagem e Cultura Digital. **Revista Pátio**, Editora Artmed. n. 44, jan. 2008. Disponível em: <http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/david_buckingham_aprendizagem_cultura_digital.pdf>. Acesso em: 10 out. 2015.

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: A geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005. Disponível em: Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 05 out. 2015.

CAZETTA, Valéria. Aproximações e distanciamentos entre a linguagem cartográfica e outras linguagens. *Biblio 3W*. **Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales**. Universidad de Barcelona. v. 14, n. 847, novembro, 2009. Disponível em: <<http://www.ub.es/geocrit/b3w-847.htm>>. Acesso em: 05 out. 2015.

LASTORIA, A. C.; FERNANDES, S.A.S. A Geografia e a linguagem cartográfica: de nada adianta saber ler um mapa se não se sabe aonde quer chegar. **Ensino em Revista**. v. 19, n. 2, p. 323-334, jul./dez. 2012.

LOPES, Jader Janer Moreira. Mapa dos cheiros: cartografia com crianças pequenas. **Revista Geografares**, n.12, p. 211-227, julho, 2012.

LOPES, Jader Janer Moreira. Geografia da Infância: contribuições aos estudos das crianças e suas infâncias. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 22, n.49/1, p. 283-294, maio/ago., 2013. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/index.php/educacaopublica/artic le/view/915/716>. Acesso em: 10 out. 2015.

OLIVEIRA JR., Wencesláo Machado de. Mapas em deriva - imaginação e cartografia escolar. **Geografares**, Vitória (ES), v. 12, p. 1-49, jul., 2012. <<http://www.periodicos.ufes.br/geografares/article/viewFile/3187/2397>>. Acesso em: 10 out. 2015.



FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO PARA O USO DO TABLET EDUCACIONAL

Elivelton Henrique Gonçalves

Universidade Federal de Uberlândia

eliveltonhg@hotmail.com

Resumo: As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) estão cada vez mais presentes na sociedade contemporânea e gradativamente vão avançando os muros das escolas e chegando até a sala de aula, criando a necessidade de adaptação pelos segmentos educacionais e, conseqüentemente, habilidades dos professores em manusear os novos aparatos tecnológicos digitais disponíveis. Nesse sentido, o Ministério da Educação tem promovido à inserção das tecnologias digitais nas escolas públicas, um exemplo foi a distribuição de tablets, conhecidos como Tablet Educacional, aos professores do Ensino Médio das escolas públicas brasileiras. Contudo, entendemos que, para a efetiva utilização de ferramentas tecnológicas no ambiente escolar, não basta somente dar acesso a elas, é preciso que se pense também em maneiras de oferecer formação aos profissionais que as receberam. Desse modo, esse trabalho teve como objetivo compreender a importância da formação continuada dos professores do Ensino Médio de uma escola integrante da Rede Estadual de Ensino, localizada em uma cidade do interior do Estado de Minas Gerais, como forma de possibilitá-los a inserção do Tablet Educacional às suas propostas pedagógicas. Para tanto, oferecemos momentos de formação aos oito professores dessa escola que receberam os aparelhos, de modo a apresentar as suas funcionalidades técnicas, discutir suas possibilidades pedagógicas e proporcionar uma primeira experiência com uso desse equipamento na elaboração e execução de um plano de aula. O estudo, realizado por meio da pesquisa-ação e que envolveu as fases exploratória e diagnóstica e o planejamento e desenvolvimento de ações, evidenciou que o uso do Tablet Educacional, como uma ferramenta de ensino e aprendizagem, dependerá, em grande parte, das ações formativas desenvolvidas para a formação dos professores que irão utilizá-lo.

255

INTRODUÇÃO

Vivemos, atualmente, em uma sociedade cada vez mais tecnológica, na qual as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) estão inseridas em praticamente todos os meios que fazem parte deste contexto. Gradualmente, os computadores, smartphones, tablets, dentre outros, vão se tornando aparelhos corriqueiros no meio social, intensificando sua presença na vida das pessoas (PRETTO, 2009).

Na Educação, afirma Bruxel (2012), as TIC oferecem importantes contribuições para o processo de ensino e aprendizagem com o surgimento de inúmeros recursos e equipamentos que se apresentam como suporte às práticas de ensino. Destaca-se, desse modo, a necessidade de inserção das novas tecnologias no âmbito escolar, em que, conforme afirma Nascimento (2014), as instituições educacionais e os professores adotem novas práticas de ensino que estejam interligadas com essas tecnologias, de maneira condizente e associadas à realidade da maioria dos alunos e dos conteúdos trabalhados.

Nesse contexto, a instituição escolar tem o desafio de ressignificar a prática pedagógica do seu corpo docente, instigando-os a integrar as novas tecnologias ao processo de construção de conhecimentos. Quaresma et al. (2014) defendem que em uma sociedade que constantemente exige novas aprendizagens, o professor deve estar preparado para rever conceitos, (re)construir concepções e superar paradigmas. Esta nova postura, apontada pelos autores, exige não apenas do professor, mas, inclusive do aluno, pois a evolução das tecnologias provocou mudanças nas relações estabelecidas entre o aprendiz e àquele que ensinam.

Nesse contexto, uma nova configuração da escola é esperada. Apesar de ter buscado se equipar com as novas ferramentas tecnológicas, a realidade tecnológica atual ainda não atingiu a maioria das escolas, pelo menos de modo expressivo não é visível como em outros campos (PRETTO, 2009). E uma das possíveis justificativas para essa situação, segundo o mesmo autor, está na dificuldade da escola em romper com os “velhos” modelos educacionais, nos quais, a escola contemporânea ainda continua enraizada. Rocha (2008, p. 4), afirma que

Enquanto o mundo possui os mais avançados equipamentos tecnológicos, a escola se apresenta tradicionalista, com métodos nos quais o professor fala, o aluno escuta, o professor manda, o aluno obedece; centrada na transmissão e memorização de informações e reprodução nas avaliações.

De acordo com o que foi exposto por Rocha (2008), nota-se a necessidade das escolas realizarem uma reestruturação de seus currículos, incorporando as novas tecnologias em sua rotina educacional. A escola não pode ficar alheia a esse novo cenário, no qual as novas tecnologias estão cada vez mais presentes. O grande desafio da escola, hoje, reafirma Rocha (2008), consiste em trazer essa nova realidade para dentro da sala de aula, o que sugere mudar, de forma significativa, o

processo educacional como um todo, reformulando currículos e criando novos modelos metodológicos.

Apesar de possíveis benefícios inerentes ao uso das novas tecnologias no âmbito da Educação, Garcia (2013) ressalta que a simples presença das TIC na sala de aula e/ou na escola não garante mudanças na maneira de ensinar e aprender. É importante que as TIC sejam utilizadas de maneira criativa e inovadora, de modo a tornar as aulas em ambientes interativos, dinâmicos, propiciando a construção do conhecimento, uma vez que, não acresce utilizar as tecnologias para reproduzir velhos métodos; novas formas de ensinar são exigidas (GARCIA, 2013). Nesta nova forma de ensinar, afirma Rocha (2008), o professor tem o papel de mobilizador e coordenador das atividades com os recursos das novas tecnologias disponíveis na escola, dando autonomia ao seu aluno e juntos construindo conhecimentos.

Diante deste cenário, no que tange às TIC e à sua importância no ambiente educacional, o Ministério da Educação (MEC) tem desenvolvido políticas públicas de inclusão digital nas escolas. Com essas iniciativas, voltadas para o Ensino Fundamental e Médio, procura-se proporcionar aos professores instrumentos para o desenvolvimento de novas práticas de ensino associadas às novas tecnologias (CARNEIRO; SILVA, 2012).

Uma iniciativa desenvolvida pelo MEC, foi à distribuição de tablets, que receberam o nome de Tablets Educacionais, aos professores do Ensino Médio das escolas públicas. O projeto, chamado *Educação Digital: política para computadores interativos e tablets*, tinha o intuito de oferecer instrumentos e formação aos professores das escolas públicas para uso das TIC no processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2012).

Os tablets, segundo Neves e Cardoso (2013), são aparelhos relativamente novos no mercado, uma vez que sua popularização ocorreu em 2010 nos Estados Unidos. São dispositivos móveis que permitem acesso à internet (wi-fi), armazenam dados, propiciam edição de documentos, entretenimento, organização de agendas e calendários, visualização de mapas, fotos, vídeos, leitura de livros, jornais e revistas.

Os tablets são ferramentas que podem proporcionar aos professores acesso às novas tecnologias, o que pode contribuir para a integração desses sujeitos ao mundo digital. E, ainda, permitem aos professores que explorem novas possibilidades pedagógicas, conhecendo e vivenciando recursos disponíveis no

equipamento e que podem ser acessados por meio dele, podendo promover o enriquecimento do processo de ensino e aprendizagem (NASCIMENTO, 2014).

Com a disseminação e popularização dos dispositivos móveis digitais, supõe-se que a maioria das pessoas tenha o mínimo de conhecimento para o manuseio desses instrumentos, porém, essa não é uma realidade (BÉVORT; BELLONI, 2009). Neves e Cardoso (2013) afirmam que quando falamos das novas tecnologias na Educação, um dos maiores desafios enfrentados pela maioria dos professores é trabalhar com esses novos equipamentos e adequarem suas práticas pedagógicas às características do mundo tecnológico, de modo a atenderem as novas gerações que frequentam as escolas. Prensky (2001, p. 2) complementa, “[...] nossos instrutores [...] que usam uma linguagem ultrapassada (da era pré-digital), estão lutando para ensinar a uma população que fala uma linguagem totalmente nova”.

Rocha (2008) afirma que as novas tecnologias inseridas no ambiente escolar precisam estar fundamentadas em um importante fator: boa formação dos professores, para agregar conhecimentos tanto técnicos como pedagógicos, primordiais para que se tenha sucesso na utilização de quaisquer equipamentos tecnológicos. Haja vista que muitos professores não possuem conhecimentos prévios que os oportunizam utilizar os novos equipamentos digitais.

Os professores, segundo Quaresma et al. (2014), precisam ter prioridade ao acesso às ferramentas e recursos tecnológicos, para que tenham a possibilidade de implementar novas propostas metodológicas e práticas inovadoras, promovendo a inclusão digital no âmbito escolar. Contudo, afirma Moran (2000), é importante também que os professores estejam abertos às novas formas de planejar e de administrar as aulas, com inovação e criatividade, e adotando uma nova postura frente os recursos disponíveis.

Oferecer formação continuada de professores para o uso pedagógico das tecnologias torna-se indispensável, uma vez que, a todo o momento, surgem novas possibilidades e, muitas vezes, os professores não estão preparados para utilização destas ferramentas digitais (BRUXEL, 2012). E a falta de informação sobre determinados recursos tecnológicos gera a banalização e extingue seu uso antes mesmo de conhecer sua possível contribuição para o processo.

Diante o exposto, acreditamos que somente inserir o Tablet Educacional na escola, não garante a sua efetiva utilização. Em uma escola integrante da Rede

Estadual de Ensino, situada em uma cidade do interior do Estado de Minas Gerais, que oferece a modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos (EJA), os Tablets Educacionais foram entregues aos oito professores do Ensino Médio em 2013. Contudo, tais professores não estavam utilizando o aparelho e a partir da declaração dos próprios profissionais, averiguamos que os motivos eram: falta de familiaridade com as novas tecnologias e a não realização de formação que os possibilitassem utilizar o aparelho.

Nesta perspectiva, o objetivo desse estudo foi compreender a importância da formação contínua dos professores da escola em questão, como uma maneira de possibilitá-los a inserção das novas tecnologias, nesse caso em específico o Tablet Educacional, às suas propostas pedagógicas. Para tanto, oferecemos momentos de formação aos oito professores do Ensino Médio dessa escola que receberam os aparelhos, de modo a apresentar as suas funcionalidades técnicas, discutir suas possibilidades pedagógicas e proporcionar uma primeira experiência com uso desse equipamento.

METODOLOGIA

Como método de trabalho, empregamos a pesquisa-ação. Embasada nos princípios da abordagem qualitativa, a pesquisa-ação é realizada com o intuito de compreender um determinado fenômeno ou problema em seus aspectos constitutivos e propor alternativas de ação buscando sanar ou minimizá-los (MIRANDA, 2012). Assim, os pesquisadores e participantes desempenham um papel ativo, durante todo o processo investigativo e executam, de fato, ações, de modo cooperativo e participativo perante a situação em que estão envolvidos (THIOLENT, 1986).

A pesquisa foi realizada durante o ano de 2015. Inicialmente, na fase exploratória e diagnóstica, identificamos a situação-problema, suas características, bem como, suas implicações. Para isso, foram utilizados os instrumentos de coletas de dados: observação, com a qual realizamos observações da ausência de hábitos dos professores na utilização dos Tablets Educacionais; e, questionário, de modo a buscar a identificar a concepção dos professores em relação ao Tablet Educacional, dificuldades, facilidades em manusear o aparelho e as novas tecnologias. Na fase

de planejamento das ações foram elaboradas três ações interventoras (Quadro 1), as quais, posteriormente, foram desenvolvidas com os professores.

Ressaltamos que durante todo o processo investigativo – a fase exploratória e diagnóstica, o planejamento e desenvolvimento das ações – foram realizados de forma conjunta e colaborativa entre o pesquisador, professores do Ensino Médio e a direção da instituição escolar. E ainda, cada fase da pesquisa foi permeada pela reflexão e avaliação de seus efeitos pelo grupo (MIRANDA, 2012).

Quadro 1: Ações elaboradas e desenvolvidas na intervenção

1ª Ação	2ª Ação	3ª Ação
Formação técnica para uso do Tablet Educacional	Formação pedagógica para uso do Tablet Educacional	Elaboração e desenvolvimento de um plano de aula que envolva o Tablet Educacional
Apresentação do aparelho, suas funções, conexões e configurações.	Apresentação dos aplicativos instalados no aparelho, em especial, a contribuição pedagógica do Banco Internacional de Objetos Educacionais (BIOE) ²⁴ .	Com as devidas orientações, elaboração e desenvolvimento de um plano de aula, propiciando a inserção do aparelho na prática docente.

Fonte: Elaborado pelo autor

As três ações interventoras foram elaboradas e desenvolvidas buscando munir os professores: de conhecimentos técnicos, de modo a possibilitá-los manusearem e conhecerem o aparelho, suas características técnicas e operacionais; de conhecimentos pedagógicos, para que conheçam os aplicativos, conteúdos disponíveis, em especial o BIOE, e as possibilidades de aliá-los a sua prática; e, também, proporcionar aos professores uma primeira inserção do aparelho, com as devidas orientações, em sua prática docente, propiciando-os colocarem em prática os conhecimentos adquiridos durante a formação e esclarecerem possíveis dúvidas que possam surgir durante o uso do aparelho.

²⁴ Ressaltamos que o Banco Internacional de Objetos Educacionais (BIOE) é um banco de Objetos Educacionais digitais, ou seja, recursos adicionais, de suporte, ao processo de ensino e aprendizagem de todos os níveis e áreas de ensino, em diferentes formatos, tais como: animação, áudio, vídeo, software, imagem e mapa (BALAN et al., 2010). O BIOE está disponível em: <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/>



A primeira e segunda ação, a pedido da direção escolar, foram realizadas em um mesmo dia, com sete horas de duração; nas quatro semanas subsequentes, realizamos encontros semanais com duração de uma hora cada, com o objetivo de esclarecer possíveis dúvidas. Posteriormente, desenvolvemos a terceira ação em um período de 15 dias. As ações foram desenvolvidas nas dependências da escola.

A teoria e a prática, afirmam Lemes et al. (2011), devem “conversar” durante a formação do professor, as quais são aprendidas e assimiladas no decorrer do curso e na prática ligada ao ambiente escolar. Lima, Lima e Maia (2015) destacam a importância da formação dos professores, para o uso das TIC, em seu local de trabalho, de modo a abordar e familiarizar os professores com essas tecnologias digitais. Quando a pesquisa é realizada no próprio ambiente onde as práticas ocorrem, na escola ou na sala de aula, afirma Miranda (2012), esses locais se transformam em “espaços de formação docente, de construção de novos saberes e práticas, mediada pela pesquisa-ação” (p. 13).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na fase exploratória e a diagnóstica, verificamos que os professores não utilizavam o Tablet Educacional, como já citamos anteriormente. Os motivos averiguados foram: a falta de conhecimento das funções, recursos e possibilidades do aparelho; não realização de formação para seu uso; e, ausência de conhecimentos prévios que os permitissem utilizá-lo. Prensky (2001) e Neves e Cardoso (2013), diante deste cenário, afirmam que muitos dos professores que estão atualmente em exercício na Educação, possui grandes dificuldades para lidar com o novo aparato tecnológico, os quais a cada dia surgem e se inovam. Haja vista que, de acordo com Bévort e Belloni (2009), vários professores que atualmente lecionam, formaram-se em um período no qual não havia a propagação tecnológica na sociedade como no momento atual em que vivemos.

Os professores da instituição escolar pesquisada foram unânimes ao citar, mediante questionário que, primeiramente, é necessário haver uma formação; assinalaram que, sem uma formação eficiente, não conseguiriam utilizar o Tablet Educacional, tendo em vista que não possuem conhecimentos prévios suficientes que os proporcionem tal ação. Esses apontamentos vão de encontro com a afirmação de Rocha (2008), para a qual a formação contínua dos professores é que

irá determinar a integração eficiente dos novos equipamentos tecnológicos no ambiente escolar.

Verificamos também, ainda pelo questionário proposto, que os docentes veem a necessidade crescente de se aproximarem da linguagem digital utilizada pelos alunos. Entretanto, é consenso dos professores que o principal empecilho enfrentado para utilizar o Tablet Educacional em sua prática docente diária é a dificuldade de manusear os novos equipamentos tecnológicos. Nesta perspectiva, de acordo Carneiro e Silva (2012), a inclusão digital e a formação continuada dos professores tornam-se fatores indispensáveis para o acesso e a utilização dos equipamentos tecnológicos, os quais podem auxiliar de maneira significativa a educação escolar e o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas.

As ações propostas por esse estudo foram planejadas e realizadas de maneira a oferecer aos profissionais desta unidade educacional a possibilidade de conhecerem tecnicamente e se familiarizarem com o Tablet Educacional e, também, terem um contato com o aparelho como uma ferramenta educacional, instigando-os a inserir o tabletem sua rotina escolar.

No desenvolvimento da primeira ação, realizamos a apresentação técnica detalhada do Tablet Educacional; cada professor de posse do seu tablet realizou, simultaneamente, no aparelho o que era apresentado e discutido. De acordo com Rosalen e Mazzilli (2005), a formação técnica para uso de aparelhos eletrônicos é importante para se conhecer e esclarecer possíveis dúvidas e dificuldades que se possa ter em relação ao manuseio e o funcionamento de tais equipamentos. Neste sentido, no decorrer da formação os professores tiveram a oportunidade de esclarecem dúvidas e realizar e/ou alterar algumas configurações do aparelho, instalar e desinstalar aplicativos, navegar pela internet, realizar gravações, fotografias e filmagem, conheceram os procedimentos para conectar o tablet ao computador, ao projetor multimídia, dentre outras ações.

As formações de professores devem, além de oferecer conhecimentos técnicos informacionais, apresentar técnicas de integração destes equipamentos digitais na prática pedagógica (QUARESMA et al., 2014). Assim, na segunda ação, foram apresentados e descritos os aplicativos pré-instalados no Tablet Educacional e, concomitantemente, os professores acessaram e conheceram tais aplicativos. Em seguida, foi explorado o site na internet do BIOE e discutido suas possibilidades

pedagógicas. Com o BIOE, segundo Balan et al. (2010), os docentes podem ter acesso a diversos recursos educacionais digitais que podem ser utilizados na sala de aula ou na preparação das aulas, enriquecendo sua prática de ensino. Além do BIOE, foram apresentados outros aplicativos, conteúdos e sites, como: Portal do Professor, TV Escola, Khan Academy, Portal Domínio Público, dentre outros.

Na terceira ação os professores elaboraram e desenvolveram um plano de aula, no qual envolvesse a utilização do Tablet Educacional, de um conteúdo específico da área de atuação de cada profissional. Segundo Rosalen e Mazzilli (2005), a aplicação prática é uma importante maneira de proporcionar a melhor fixação dos conhecimentos recebidos em uma formação. Dos 08 professores, 05 utilizaram o aparelho apenas na elaboração das aulas (realizaram pesquisas, download de arquivos, assistiram vídeos) e 03 na elaboração e desenvolvimento das aulas (realizaram download de aplicativos e acessaram sites/programas on-line e utilizaram-nos juntamente com seus alunos).

Com relação aos professores que utilizaram o Tablet Educacional no desenvolvimento da aula, observamos que tiveram uma boa desenvoltura, fizeram download de aplicativos ou acessaram aplicativos/programas on-line, navegaram pela internet à procura de conteúdos para despertar e facilitar a aprendizagem dos seus alunos. No registro das experiências vivenciadas com a utilização do Tablet Educacional, os professores que utilizaram o aparelho durante o desenvolvimento da aula informaram que a aula ficou mais atraente e que os alunos mais jovens ficaram mais interessados pela aula. Os alunos adultos, segundo os professores, a princípio foram mais receosos, mas conseguiram navegar pelas páginas do aplicativo e sites, e realizaram as atividades que foram propostas com o auxílio do tablet.

Portanto, por meio das três ações realizadas na escola – formação técnica; formação pedagógica; e, uma primeira experiência com o aparelho na elaboração e desenvolvimento de uma aula – percebemos que os professores conheceram melhor o Tablet Educacional e começaram a ver o equipamento como um novo recurso que pode auxiliá-los em suas práticas docentes diárias.

Contudo, vale salientar que este foi o primeiro contato tanto formativo, como prático com o aparelho pelos professores dessa instituição escolar, sendo assim, destacamos a importância da continuidade das ações formativas com esses profissionais. Como relatado por um dos professores participantes: “As dúvidas vão

surgindo à medida que utilizamos o aparelho, assim, o sucesso do processo formativo e do uso eficiente do tablet por nós professores, dependerá do suporte dado nesses momentos de questionamentos e dúvidas”.

Surge, desse modo, a indispensabilidade da formação permanente dos professores e que essa formação alcance todas as escolas e professores, realizando um acompanhamento com os docentes. Há que se pensar na existência de professores brasileiros que vivem situações as mais diversas e adversas, assim somente propiciar a instrumentalização das escolas não é o suficiente.

Entretanto, ressaltamos que são importantes as iniciativas públicas de inclusão das TIC nas escolas e junto aos professores. Porém, como nos reafirmam Quaresma et al. (2014), não basta somente dar acesso às máquinas e aos equipamentos tecnológicos, sem que sejam desenvolvidas propostas de formação dos professores de modo eficiente. Enquanto isso não acontecer, afirma Passerino (2010), as novas tecnologias continuarão sendo “novidades” na sala de aula em lugar de serem instrumentos auxiliares do desenvolvimento e da construção do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Existe uma necessidade crescente das escolas e conseqüentemente dos profissionais da Educação, adequarem suas práticas pedagógicas a nova realidade tecnológica. As novas tecnologias na escola deixaram de ser um diferencial e se tornaram uma necessidade (NEVES; CARDOSO, 2013). O Tablet Educacional, por sua vez, pode contribuir para o enriquecimento e a criação de novas metodologias educacionais, com interatividade, dinamicidade, criando novas ações de integração, suscitando uma possível aproximação entre as novas tecnologias e o processo educacional. Porém, para tanto, é importante que os docentes conheçam as potencialidades e tenham domínio da utilização dessas novas tecnologias e estejam sempre pautados em um planejamento.

Por meio das ações desenvolvidas nesse estudo, observamos que os professores apresentaram uma evolução em relação ao uso e compreensão das possibilidades do Tablet Educacional, quando comparado à abordagem inicial. E, ainda, se apresentaram estimulados a começar/continuar utilizando o aparelho. Assim, compreendemos que a formação de professores para uso das novas

ferramentas digitais no ambiente escolar, é de fundamental importância para viabilizar a incorporação de tais recursos aos processos educacionais.

Portanto, somente disponibilizar o acesso ao Tablet Educacional e oferecer capacitações rápidas, quando elas existem, não é o suficiente. A Informática oferece ferramentas importantes para a Educação, mas há um processo de implantação que pressupõe, primeiramente, a adoção de políticas públicas eficazes e contextualizadas, a formação contínua dos professores e das equipes pedagógicas, a adequada estruturação das escolas e, ainda, que essas medidas alcancem os alunos e suas comunidades.

REFERÊNCIAS

BALAN, Ana Maria Osorio Araya et al. Banco Internacional de Objetos Educacionais: uma ferramenta para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem por meio do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação. **Intertemas – Encontro de Iniciação Científica**, Presidente Prudente, v. 6, n. 6, p. 2-11, 2010.

BÉVORT, Evelyne; BELLONI, Maria Luiza. Mídia-Educação: conceitos, história e perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1081-1102, set./dez. 2009.

BRASIL. Ionice Lorenzoni. Ministério da Educação. **Ministério distribuirá tablets a professores do Ensino Médio**. 2012. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=17479:ministerio-distribuir-tablets-a-professores-do-ensino-%20medio>>. Acesso em: 12 jun. 2017.

BRUXEL, Carla Maria Leidemer. **A Mídia Informática nos Anos Iniciais**: possibilidades e desafios. 2012. 46 f. Monografia (Especialização) – Curso de Mídias na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

CARNEIRO, Gracione Batista; SILVA, Jonathas Luiz Carvalho. Políticas públicas de inclusão digital no contexto da educação escolar como fator de acesso a informação. In: ENCONTRO REGIONAL DE ESTUDANTES DE BIBLIOTECONOMIA, 15., 2012, **Anais...** Rio Grande. Rio Grande: EREDB, 2012. p. 1 - 11.

GARCIA, Fernanda Wolf. A importância do uso das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. **Educação a Distância**, Batatais, v. 3, n. 1, p. 25-48, jan./dez. 2013.

LEMES, Camila de Menezes et al. A teoria e a prática na formação de professores: desafios e dilemas. In: ENCONTRO ESTADUAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 4., 2011, **Anais...** Goiânia: EDIPE, 2011, p. 1-19.

LIMA, Rodrigo; LIMA, Wamberto; MAIA, Dennys. Formação Continuada de Professores para as TIC: Análise a Partir dos Cursos Ofertados pelo NTE-Natal. In: WORKSHOP DE INFORMÁTICA NA ESCOLA, 21., 2015, Maceió. **Anais do 21º Workshop de Informática na Escola (WIE 2015)**. Maceió: SBC, 2015. p. 435 - 443.

MIRANDA, Maria Irene. Pesquisa-ação escolar: uma alternativa de enfrentamento aos desafios educacionais. In: MIRANDA, Maria Irene; SILVA, Lazara Cristina da (Orgs.). **Pesquisa-ação: uma alternativa à práxis educacional**. Uberlândia: EDUFU, 2012.

NASCIMENTO, Fábio Rogério Ferreira Marques do. **O uso pedagógico do Tablet Educacional como ferramenta de aprendizagem dos alunos do 1º ano regular do Ensino Médio**. 2014. 27 f. Monografia (Especialização) – Curso de Fundamentos da Educação, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2014.

NEVES, Angélica Magalhães; CARDOSO, Caroline Rodrigues. Os desafios do uso do tablet pelos professores do Ensino Médio das escolas públicas do Distrito Federal. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO COM TECNOLOGIA, 01, 2013, Pernambuco. **Anais eletrônicos**. Pernambuco: UFPE, 2013. p. 1-22.

PASSERINO, Liliana Maria. Apontamentos para uma reflexão sobre a função social das tecnologias no processo educativo. **Texto digital**, Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, v. 6, n. 1, p. 58-77, 2010.

PRENSKY, Marc. Digital natives, digital immigrants. **On the horizon**, Bradford, v. 9, n. 5, p. 1-6, out. 2001. Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky - Digital Natives, Digital Immigrants - Part1.pdf>>. Acesso em: 11 jun. 2016.

PRETTO, Nelson de Luca. **Escola sem/com futuro: uma Educação e multimídia**. 7ª ed. Campinas: Papyrus, 2009.

QUARESMA, Cíndia Rosa Toniazzo et al. Tecnologias na Educação: inclusão digital dos professores da rede estadual a partir da implementação do programa Tablet Educacional. **Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 1-9, jul. 2014.

ROCHA, Sinara Socorro Duarte. O uso do computador na Educação: a Informática Educativa. **Espaço Acadêmico**, Maringá, v. 8, n. 85, p. 1-6, jun. 2008.

ROSALEN, Marilena; MAZZILLI, Sueli. Formação de professores para o uso da informática nas escolas: evidências da prática. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28. **Anais...** Caxambu: UNIMEP, 2005.

QR CODES COMO FERRAMENTA INTERATIVA E FACILITADORA DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Marília Stylianoudakis

IFTM/Uberlândia

marilia0403@gmail.com

Ricardo Soares Bôaventura

IFTM/Uberlândia

ricardoboaventura@iftm.edu.br

Resumo: Este trabalho aborda a questão do uso dos de celulares no ambiente escolar como instrumento facilitador do processo ensino-aprendizagem. Estamos vivenciando um momento de transição da implementação da tecnologia na educação, podemos perceber que não existe um caminho traçado a seguir, porém nos deparamos com o desafio dos celulares presentes em sala de aula e com o dilema proibir X explorar. Diante desse cenário buscamos formas de explorar o uso de celulares em sala de aula, mostrar para os discentes que é possível aprender utilizando o celular. A proposta desse artigo é de aplicação na área de matemática e funciona como uma caça ao tesouro por meio de QR codes (é uma espécie de código de barras que pode armazenar informações, fotos, mídias, dentre outros), seria confeccionados QR codes e em seguida os espalharíamos pela escola esses por sua vez conteriam cálculos matemáticos, por meio do celular os alunos descodificariam esse código e teriam acesso a operação a ser resolvida. O resultado dessa operação seria a quantidade de metros que o aluno teria que percorrer até o próximo QR code, com o auxílio de uma trena ele poderá mensurar o caminho e com uma bússola a direção a seguir. O presente trabalho irá abordar temas da matemática, unidades de medida e orientação, ou seja, podemos trabalhar de forma interdisciplinar mostrando para os discentes que existem formas de aprender com o auxílio do celular e conciliar esse entrave que existe entre os novos meios de comunicação e o ambiente de sala de aula.

267

1. Introdução

A ampla utilização da tecnologia em nossa sociedade transcende a comunicação rápida entre as pessoas, visto que tornou-se imprescindível para qualquer tipo de interação social, hoje há uma necessidade do uso dessa em todos os espaços sociais. Sem contrariar esta corrente, ela, a tecnologia, também chegou à escola, assim, tornou-se necessário discutir o modo de utilizá-la para fomentar/incrementar/impulsionar novas atividades motivadoras e desafiadoras para os alunos. Partindo desse pressuposto, propomos a utilização de QR codes como material de apoio para o ensino dos conteúdos da disciplina de matemática.

Segundo uma pesquisa da *Agência Nacional do Brasil (EBC 2016)*²⁵, 80% dos jovens brasileiros de 9 a 17 anos usam a internet e 83 % deles a acessam via celular. Logo, percebe-se o quanto a utilização desse aparelhote aumentado e despertado cada vez mais o interesse das crianças, adolescentes, bem como adultos.

Ao pensar nessa proposta, fizemos várias pesquisas e nos pareceu um caminho coerente, para atrair tal interesse destes jovens, alunos da rede pública do ensino fundamental, utilizar o método “Bring Your Own Device” ou traga seu próprio dispositivo. Trata-se uma metodologia que permite aos usuários em espaços como empresas ou escolas a acessarem suas redes digitais por meio de seus próprios dispositivos móveis. Procurando viabilizar a utilização da tecnologia em sala de aula com recursos limitados, alcançando bons resultados no contexto da escola pública brasileira, logo, ele aparece um meio de conseguir superar o desafio da falta de recursos financeiros.

Vale destacar que no universo tecnológico existem diversas ferramentas que podem ser exploradas com o intuito de ensinar, como as ferramentas do Google, as demais redes sociais, *Whatsapp*, entre outros. Neste artigo escolhemos falar sobre os QR Codes e o modo como eles poderam ser utilizados em sala de aula com propostas de sua aplicabilidade para o ensino da matemática.

2. O universo do docente com recursos tecnológicos

²⁵ Dados retirados da “Pesquisa: 80% da população brasileira entre 9 e 17 anos usam a internet” O trabalho foi realizado pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br), através do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br). Foram entrevistados 6,1 mil entrevistas presenciais com crianças e adolescentes e 3 mil com pais ou responsáveis,

Sabe-se que o uso da tecnologia na atualidade é de grande valia na educação, essa otimiza o processo de ensino-aprendizagem. Está claro que as ferramentas digitais, por mais que sejam, muitas vezes, mal vistas pelos profissionais da área da educação, podem ser decisivas, quando bem utilizadas.

O uso de celulares, especialmente, pode auxiliar o aluno na organização da sua vida acadêmica, bem como no momento das pesquisas, para desenvolver trabalhos, visto que esse é uma ferramenta rápida e, atualmente, completa (conta com acesso a internet, calculadora entre outros aplicativos). Pode-se dizer que este instrumento tem ganhado espaço no ambiente escolar, segundo Bock (2010), “condenado pelos incômodos gerados no ambiente escolar, o telefone celular está prestes a se transformar em um aliado no processo de aprendizagem, segundo um estudo de um grupo de pesquisadores internacionais”.

Com a implantação da tecnologia no ambiente escolar, Atualmente surgiu outra modalidade de aprendizado e acesso a conteúdos, chamado “mobile learning”, uma otimização do e-learning, a diferença é que ocorre por meio do uso de aparelhos móveis (como celulares, tablets e notebooks). Ou seja, esta forma inovadora de aprender, consiste em utilizar estes recursos como um novo ambiente de troca de conhecimentos, fácil, rápido e acessível. Pode-se usar o “mobile learning” em qualquer hora e lugar, acessar programas educacionais, assistir vídeos educacionais e etc. Vale destacar que quando se usa este recurso como aliado da educação escolar seu uso deve ser muito bem mediado pelo professor para que não se perca a funcionalidade e o discente disperse utilizando “apps” que nada acrescenta no momento de estudo e os alunos consigam atingir os objetivos propostos a eles.

2.1 O ensino da matemática por meio da tecnologia

Com a finalidade de aprimorar os recursos disponibilizados pela escola, assume-se, como interesse principal, mostrar aos professores o quanto pode ser amplo os recursos oferecidos pelas mídias e como pode-se utilizá-los com intuito de otimizar do ensino de matemática. Assim, o ensino torna-se mais prazeroso, lúdico e, principalmente, mostra aos alunos a importância da tecnologia e seu uso consciente.

Sabe-se que o aluno é um sujeito ativo na construção de seu conhecimento, na estruturação de sua inteligência; ele aprende a partir de suas ações e reflexões, em interações com o outro, com o ambiente e deve ser respeitado como um ser que tem o direito de

viver o seu próprio tempo. Acredita-se que o jogo é um excelente recurso para ajudar o aluno a construir suas novas descobertas, desenvolver e enriquecer sua personalidade e é um instrumento pedagógico que dá condições ao professor de ser condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem. Não se pode negar o aspecto de diversão e de prazer que o jogo oferece (LUPINACCI, s/d).

Assim, tem-se nas tecnologias uma ferramenta importante e conhecida pelos alunos. Isto facilita o entendimento e, também, desfaz o estranhamento que muitos discentes possuem de determinadas teorias e métodos de aprendizado.

A matemática, muitas vezes, aparece como uma disciplina complexa para os alunos do ensino regular. Embora considerada por muitos discentes importante no currículo escolar, as atividades matemáticas são consideradas difíceis e pouco lúdicas. Desse modo é importante, para incentivar o estudo, reverter a perspectiva e tabus que envolvem o ensino de matemática, o que exige, cada vez mais, criatividade dos educadores.

Ensinar matemática é (re)criar estratégias e apropriar a linguagem à realidade dos alunos, de modo que a experiência destes possam ser valorizadas no momento da aprendizagem. Assim, cabe ao educador criar ou aprimorar métodos e ferramentas, que transmitem e ensinam conteúdos matemáticos.

2.2 O que são QR Codes?

QR code significa *Quick Response Code* (algo como Código de Resposta Rápida) funciona como um código de barras de duas dimensões o que o diferencia do tradicional (aquele presente nas embalagens de produtos) , além disso, sua capacidade de armazenamento que é muito maior podendo armazenar até mais de 4 mil caracteres ou mais de 7 mil números. Esses códigos surgiram com a finalidade de disseminar a informação. Eles foram criados em 1994 pela empresa japonesa Denso-Wave para identificar peças na indústria automobilística.

Sua maior finalidade tem sido fazer link entre uma mídia impressa (como jornais e revistas) e uma mídia online (internet), ou seja, por meio do *QRCode* faz-se o encaminhamento de um material impresso para um digital, podemos armazenar uma informação de modo a torná-la pública.

Existem programas para decodificar um código QR code para a grande maioria dos celulares com câmeras. Nestes aparelhos basta abrir o programa e apontar a câmera para o código que será decodificado imediatamente.

2.3 Proposta de aula utilizando QR Code- Metodologia

A proposta será para a disciplina de Matemática, o público alvo será os alunos do 8º ano do ensino fundamental da rede pública e o conteúdo em questão será operações com números reais.

Em um primeiro momento ensinaremos os alunos sobre o que é um *QR code* e mostraremos como é simples armazenar uma informação nesse código de barras. No segundo momento dividiremos os alunos em grupos para sanar o problema de nem todos possuírem celular, posteriormente solicitaremos a eles que instalem o leitor de *QR code* em suas casas e também que tragam uma trena e uma bússola .

A atividade proposta será uma caça ao tesouro. Por meio de seu dispositivo móvel o aluno utilizará o leitor do código para ter acesso às informações nele contidas. O *QR code* com tais informações será fornecido pelo professor ao início da aula, assim, os alunos terão que resolver as operações fornecidas pelo código descobrindo quantos metros e em que direção terão que caminhar até o próxima pista (*QR code*) com mais informações do trajeto a ser percorrido. Os alunos terão, para mensurar a distância, acesso a uma trena e para se direcionar, para tanto utilizarão uma bússola. A atividade funcionará como uma competição, por isso serão criados quatro caminhos para um mesmo destino, o grupo que chegar primeiro ao tesouro ganhará um prêmio simbólico.

3.Considerações Finais

O uso de códigos QR, baseado no conceito do *Mobile Learning*, poderão dar um novo enfoque aos processos de ensino e aprendizagem, introduzindo uma nova dinâmica que trará motivação para os alunos estudarem. Além disso, o seu uso poderá quebrar as barreiras físicas associadas à escola e extrapolar a aquisição de conhecimentos para ambientes não formais.

Com esse tipo de atividade podemos "gameficar" o ensino fazendo uma competição saudável, que incentive os alunos a dar seu melhor, para que percebam

que o uso de recursos tecnológicos de modo consciente e mediado, podem trazer uma nova maneira de aprendizado.

Há na educação, nos dias de hoje, uma dificuldade em lidar com o uso de celulares dentro de sala de aula. Desse modo, surgem alguns questionamentos a respeito desse uso. Como lidar com esse momento de transição? Quais caminhos seguir? Proibir ou liberar o uso da tecnologia? São questionamentos difíceis de responder, porém quando nos deparamos com o mundo informatizado e globalizado é inquestionável que devemos investir na tecnologia, incorporá-la no processo ensino-aprendizagem, por isso passamos a buscar formas de fazer com que o celular não se torne nosso inimigo, mas sim nosso aliado.

Referências

CAVALCANTE, S. Rafaela; MARCELINO, B. C. Maria. **Tecnologias Móveis em Educação: o uso do celular na sala de aula**. Disponível em: <<http://www.fatea.br/seer/index.php/eccom/article/viewFile/596/426>> Acesso:04/2017

NICHELE, Aline Grunewald Nichele; SCHLEMMER, Eliane e RAMOS, Adriana de Farias. **QR Codes na Educação em Química. Renote - Novas Tecnologias na Educação**.v. 13, n. 2 (2015). Disponível in: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/61425/36318>> ISSN 1679-1916.

PINHEIRO, C. Regina; RODRIGUES, L. Márcia. **O uso do celular do celular como recurso pedagógico nas aulas de língua portuguesa**. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/revista/52/RPh52.pdf#page=122>> Acesso: 04/2017

RENOTE – Novas Tecnologias na Educação, v. 10, n. 3, dezembro, 2012.

SACCOL, A.; SCHLEMMER, E.; BARBOSA, J. **M-learning e u-learning: novas perspectivas das aprendizagens móvel e ubíqua**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

SANTOS, Núbia dos Santos Rosa Santana dos; LIMA, José Valdeni de; WIVES, Leandro Krug. Integração de recursos para acesso aos objetos de aprendizagem multimodais.

VIEIRA, Liliana de Souza; COUTINHO, Clara Pereira. **Mobile Learning: Perspetivando o potencial dos códigos QR na educação**. CIEd - Textos em volumes de atas de encontros científicos nacionais e internacionais (2013). Disponível in: <<http://hdl.handle.net/1822/25450>> Acesso: 04/2017

MELLO, Daniel. **Pesquisa: 80% da população brasileira entre 9 e 17 anos usam a internet**. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/pesquisa-e>

[inovacao/noticia/2016-10/pesquisa-80-da-populacao-brasileira-entre-9-e-17-anos-usam](#)> Acesso: 04/2017

GT 16

Propostas teórico-metodológicas para o ensino de língua portuguesa e suas literaturas na educação básica

PESQUISA E LEITURA EM FOCO: UMA PROPOSTA DE MULTILETRAMENTOS VOLTADA PARA O ENSINO DE ORTOGRAFIA

Thais Nunes Xavier dos SANTOS*
Universidade Federal de Uberlândia
tatanx18@hotmail.com

Resumo: Este trabalho versa sobre o ensino de ortografia nas aulas de língua portuguesa, ancorado em uma proposta de multiletramentos. Uma vez observada a crescente dificuldade dos alunos em escrever de acordo com os padrões ortográficos da língua, tornou-se necessária a elaboração de uma proposta de ensino, baseada nos multiletramentos, que abordasse de forma clara, objetiva e prazerosa, o trabalho com a ortografia. Nossa proposta baseia-se em fundamentos teóricos sustentados pelos autores Rojo e Moura (2012), Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), Morais (2010), acerca de estudos sobre letramento, multiletramentos, letramentos digitais e ensino de ortografia. É recorrente nas produções textuais dos alunos, independente do gênero em foco, muitos problemas oriundos de dificuldades ortográficas. As aulas de língua portuguesa, em sua maioria, apresentam aos alunos o sistema ortográfico e de escrita da língua, norteados por regras e normas da gramática normativa, baseadas em situações comunicativas artificiais e descontextualizadas, nas quais os alunos são inseridos de forma equivocada. A exemplo disso, os livros didáticos apresentam a seção referente aos aspectos fonéticos e fonológicos da língua relacionados à ortografia muito reduzida. O ato de escrever, produzir um texto só é possível porque o ser humano consegue se comunicar através da linguagem numa relação dialógica. Desta forma, a produção de texto do aluno tem uma intenção principal de que o outro leia o seu texto. Ou seja, o objetivo de quem escreve um texto é atingir um leitor, para que o outro o leia. Assim, é importante que o aluno desenvolva a consciência de que, ao escrever, o outro terá contato com o que escreveu, com seu texto, suas ideias e seu conhecimento sobre os recursos linguísticos necessários para que o texto faça sentido, numa relação coerente e coesiva. Uma vez que o texto expressa as mais variadas facetas do autor, é necessário que o indivíduo escreva de maneira que o seu leitor o compreenda. Dessa forma, o ensino da convenção ortográfica é relevante para que o aluno possa expressar-se dentro dos padrões formais da escrita, mediante situações comunicativas as quais lhe exigem um comportamento linguístico mais formal. Por este viés, uma proposta de multiletramentos pode ser uma opção eficaz para se ensinar a ortografia, atendo-se a outros aspectos linguísticos e culturais, além de regras ortográficas. Destinada a alunos de 8º ano do Ensino Fundamental, os quais podem apresentar em seu histórico escolar uma crescente dificuldade ortográfica, quando analisadas as suas produções textuais.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo é resultado do trabalho desenvolvido no primeiro semestre letivo do ano de 2017, na disciplina de Alfabetização e Letramento, no Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras, ministrada pela Profa. Dra. Maria Aparecida Resende Ottoni.

Uma vez observada a crescente dificuldade dos alunos em escrever de acordo com os padrões ortográficos da língua, tornou-se necessária a elaboração de uma proposta de ensino, baseada nos multiletramentos, que abordasse de forma clara, objetiva e prazerosa, o trabalho com a ortografia. Nossa proposta baseia-se em fundamentos teóricos sustentados pelos autores Rojo e Moura (2012), Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), Morais (2010), acerca de estudos sobre letramento, multiletramentos, letramentos digitais e ensino de ortografia.

É recorrente nas produções textuais dos alunos, independente do gênero em foco, muitos problemas oriundos de dificuldades ortográficas. As aulas de língua portuguesa, em sua maioria, apresentam aos alunos o sistema ortográfico e de escrita da língua, norteados por regras e normas da gramática normativa, baseadas em situações comunicativas artificiais e descontextualizadas, nas quais os alunos são inseridos de forma equivocada. A exemplo disso, os livros didáticos apresentam a seção referente aos aspectos fonéticos e fonológicos da língua relacionados à ortografia muito reduzida.

Partindo do pressuposto de que o livro didático é o grande norteador do trabalho do professor em sala de aula, esse recurso não contempla de forma eficaz o ensino de ortografia da língua portuguesa, já que o grande enfoque do ensino - pautado em um documento de maior instância e abrangência, a saber os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) - são os gêneros textuais. Segundo esse documento de suma importância para direcionar o ensino de língua materna, a língua portuguesa deve ser ensinada partindo do texto como objeto de estudo, abordando os gêneros textuais e suas especificidades, como estilo, conteúdo e estrutura composicional. Ou seja, o ponto de vista macrolinguístico está em evidência na maior parte do tempo durante as aulas, enquanto os aspectos microlinguísticos, formais do texto em si, também relevantes, não recebem a devida

atenção necessária para o aprendizado eficaz da língua portuguesa, em seus aspectos ortográficos.

Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é questão central. Dentro desse macro, a unidade básica de ensino só pode ser o texto, mas isso não significa que não se enfoquem palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exijam. (BRASIL, 1997, p.29)

Infelizmente, o que observamos é uma situação de extremos: ou se trabalha com aspectos gramaticais isolados e descontextualizados, que não configuram significância para o ensino de língua portuguesa, ou o ensino voltado para uma abordagem que leva em consideração aspectos textuais que caracterizam os gêneros, imprescindíveis para o desenvolvimento da competência discursiva. Tanto os aspectos macrolinguísticos quanto os microlinguísticos são essenciais para o desenvolvimento da competência discursiva, principal objetivo do ensino de língua materna.

Consideramos, então, que o ensino de língua portuguesa deve partir do estudo do texto em suas especificidades, para tratar de aspectos gramaticais e ortográficos, também importantes para o estudo da língua. A partir da leitura e do estudo de textos de diferentes tipologias e diversos gêneros, o aluno terá condições de se identificar como um indivíduo conhecedor de sua própria língua, utilizando-a para agir em todas as esferas de sua vida.

A rotina das atividades escolares mostra que a oralidade é pouco trabalhada em sala de aula, enfatizando o exercício da escrita. Desde que a escrita foi inventada, a oralidade perdeu seu valor e passou a ser vista como secundária para a sociedade. Ainda hoje esta situação é vivida no ambiente escolar em que não há preocupação em se trabalhar a língua por meio da modalidade oral. Muitos professores apresentam uma dificuldade em desenvolver atividades que estejam no âmbito dos gêneros orais.

Dada a idealização da escrita como forma perfeita da língua – e, logo, da expressão da realidade e do pensamento –, a fala só pode ser concebida de duas formas, aliás, não mutuamente exclusivas: seja como tendente necessariamente à forma ideal, representada precisamente pela escrita, fundindo oral e escrita numa unidade mítica de uma língua ideal; seja como fundamentalmente diferente da escrita em sua forma e em sua função, já que ela é o lugar da

expressão espontânea da cotidiana que, por definição, não tem cidadania no sistema escolar. (SCHNEUWLY, 2004, p.133)

Diante do exposto, pretendemos apresentar aqui uma proposta de multiletramentos para o ensino de ortografia com o objetivo de desenvolver no discente a consciência fonética e fonológica da língua a partir da leitura e do contato com alguns gêneros textuais. Nosso intuito é amenizar dificuldades ortográficas apresentadas pelos alunos de 8º ano do Ensino Fundamental, ano escolar ao qual se destina esta proposta, bem como apresentar uma oportunidade de se trabalhar a oralidade em aula de língua materna. Por meio de atividades interativas que despertam o interesse de muitos alunos, propomos uma análise de regras ortográficas e suas aplicações por intermédio de pesquisas em textos presentes em perfis de redes sociais.

A escola contemporânea conta com a presença de nativos digitais em seu meio, interconectados na maior parte do tempo com inúmeras informações do mundo digital, muitas vezes, desperdiçadas em situações de uso as quais não acrescentam conhecimento à vida do estudante. De fato, a escola não tem outra alternativa a não ser adequar-se às transformações sociais e digitais pelas quais a sociedade vem passando, propondo ao aluno digitalmente letrado, outros caminhos para a aprendizagem, mais prazerosos, interessantes e reais.

Almejando os objetivos apresentados, o presente artigo está organizado em três partes. Iniciamos com considerações sobre os pressupostos teóricos os quais fundamentam nossa proposta, dividida em quatro seções, e, finalmente, as considerações finais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 O ENSINO DE ORTOGRAFIA

É perceptível a grande dificuldade que os alunos têm, mesmo em anos escolares mais avançados, em separar a língua portuguesa falada da língua escrita. Ao propor atividades de produção de texto aos alunos, essa percepção torna-se nítida pelo fato de os discentes escreverem da mesma maneira como falam, ou seja, escrevem da mesma forma como se comunicam oralmente.

A situação torna-se um problema uma vez que os alunos escrevem como se estivessem falando sobre determinado assunto. Isso pode ser exemplificado quando

eles escrevem orientados pelo som das palavras quando são pronunciadas. Há uma grande dificuldade em diferenciarem o som de sua representação gráfica nas palavras com sílabas finalizadas com a vogal “u”, por exemplo, em que eles trocam pela consoante “l”, como nas palavras “saudável”, quando é escrita da seguinte forma: “saudáveu”, ou “saldável”; ou ainda, a palavra “sal”, aparecendo como “sau”, não diferentemente com os vocábulos “auto” e “alto”, em que os alunos escrevem “auto” (para se referir à altura e suas derivações) e “alto” (para se referir à automóvel, por exemplo, e suas derivações) .

Outro aspecto também é a confusão entre o som da letra “e” e seu grafema, quando os alunos confundem com o som da letra “i”, a título de exemplo, ocorrências em que os alunos escrevem a preposição “de” na forma “di”, demonstrando o som que a vogal “e” apresenta na fala, assim como nas palavras “penti”, “denti”, “vinti”, quando a forma adequada, para a escrita formal, baseada nas convenções ortográficas da língua, é “pente”, “dente”, “vinte” .

Há diversas outras situações em que os alunos não conseguem representar o fonema e seu respectivo grafema e acabam acrescentando vogais em palavras como “mas”. Depois de escrevê-la, ela se torna “mais”, e eles não percebem a diferença de sentido entre as palavras “mais e mas”. Os verbos que se encontram no infinitivo também sofrem alterações quando representados graficamente pelos alunos com dificuldade, pois escrevem tais verbos de acordo com a fala e não colocam a consoante “r” no final deles.

Muitas vezes, o ensino que se propõe a abordar a ortografia acontece de maneira superficial e não contempla as dúvidas dos alunos quanto a esse assunto amplo e inexato. O que não se compreende em ortografia, na maior parte dos casos, é desconsiderado ou simplesmente deixado para ser trabalhado a posteriori. O fato é que os alunos não veem sentido em estudar regras ortográficas, não compreendem a relevância de se estudar tais regras e sua utilização.

O problema torna-se mais evidente quando os alunos se deparam com palavras para as quais não há regras que explicam por quais motivos são escritas de tal maneira. Isso porque eles não têm a noção de que a ortografia é um conjunto de convenções sociais que ditam a forma correta, dentro da norma culta, de se escrever determinada palavra. Quando acontece isso, o aluno deveria ser orientado

a refletir sobre a sua língua e memorizar as palavras que lhe são mais comuns ou de uso mais frequente.

É necessário compreender que o ser humano já nasce apto a falar, observando-se suas faculdades mentais, de modo a dominar uma gramática internalizada que o capacita a se comunicar com primazia em sua própria língua. Todavia, a modalidade escrita da língua é aprendida, ou seja, o indivíduo não a adquire de forma natural, não lhe é inerente.

Dada a sua natureza de convenção social, o conhecimento ortográfico é algo que a criança não pode descobrir sozinha, sem ajuda. Quando compreende a escrita alfabética e consegue ler e escrever seus primeiros textos, a criança já aprendeu o funcionamento do sistema de escrita alfabética, mas ainda desconhece a norma ortográfica. (MORAIS, 2010, p. 28)

Dessa forma, considerando o ensino de ortografia importante para a comunicação escrita, nas suas exigências formais, a escola precisa voltar seus olhares para a ortografia em si e incentivar a curiosidade do aluno quando questiona como se escreve determinada palavra, qual consoante ou vogal ele deve utilizar. Essa curiosidade do aluno caracteriza uma forma de refletir sobre a língua e deve servir de motivação para o trabalho com a ortografia.

2.2 MULTILETRAMENTOS

O problema que a educação tem enfrentado no transcorrer dos anos está relacionado ao letramento. Conforme Magda Soares (1999), antes do surgimento do conceito de letramento, na década de 80, a grande preocupação era o analfabetismo crescente entre as crianças, apontado pelas pesquisas realizadas na época. Porém, com o advento do ensino baseado no letramento e não apenas na alfabetização, o enfoque mudou e as preocupações agora são outras: a de o aluno ser alfabetizado e letrado, ou seja, capaz de realizar diferentes atividades comunicativas em práticas sociais de leitura e escrita.

O desafio dos professores, então, é levar os indivíduos a envolver-se em práticas sociais de leitura e de escrita. É por meio da linguagem que o indivíduo desenvolve sua capacidade crítica para a efetiva participação em uma sociedade realmente democrática, capaz de reconhecer seus direitos e deveres como cidadão. Nesse viés, a escola é vista como uma instituição social própria para o contato entre o aluno e as variadas formas de utilização da leitura e da escrita, abordando tanto a

cultura escolar quanto a cultura dominante, como também as diferentes culturas locais e populares com as quais a comunidade escolar está envolvida.

Entretanto, o envolvimento durante as atividades, necessário para uma aprendizagem eficaz, não acontece nas aulas de língua portuguesa, ou não o suficiente ou adequado para atingir tais objetivos. Dentre outros fatores, a falta de envolvimento por parte dos alunos e também a preparação por parte dos professores para encaminhá-los em tal direção pode ser uma das explicações possíveis para tantos problemas de aprendizagem.

Rojo e Moura (2012) afirmam que o ensino baseado em uma pedagogia de multiletramentos fundamenta-se na necessidade de considerar a multiculturalidade da sociedade moderna e globalizada e a multimodalidade dos textos, através dos quais a multiculturalidade se manifesta. Assim, multiletramentos refere-se a “multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.” (ROJO, 2012, p. 13)

Pensar em uma proposta de multiletramentos para o ensino de ortografia implica partir de fatos que transcendam o próprio conhecimento do aluno, considerando o espaço em que vive, a língua que fala, as atividades que realiza, a forma como vê o mundo e se vê no mundo, as relações sociais que permeiam sua vida.

Diante do exposto, o ensino de ortografia faz-se necessário para que o aluno possa comunicar-se efetivamente dentro de sua língua, adequando-se aos padrões da língua escrita formal, reconhecendo-a como fundamental para sua trajetória escolar e sua vida social e profissional. Conforme Morais (2010, p. 25) “Assim sem abrir mão da leitura e produção de textos como eixos orientadores do trabalho com a língua, penso que é preciso ensinar ortografia. E fazê-lo de maneira sistemática.”

2.3 LETRAMENTOS DIGITAIS

É inegável a significativa evolução das tecnologias digitais no meio social cuja utilização está imbricada em quase todos, senão todos, os segmentos da vida moderna. Com efeito, o ensino tradicional, fundamentado no letramento impresso, caracteriza-se como obsoleto, privando os alunos do seu contato com o que realmente está à sua volta em um contexto extraescolar. É incoerente manter uma

metodologia de ensino a qual não prepara o aluno para o mundo real, vinculado às transformações sociais promovidas pelas ações humanas e avanços tecnológicos.

A escola, constituída em moldes ultrapassados de ensino, os quais não contemplam os avanços tecnológicos que permeiam o meio social, deve repensar seu papel enquanto instituição formadora, com a finalidade de instruir através de valores sociais, virtudes, ética, cidadania para uma sociedade justa e consciente de seus direitos e deveres. A instituição deve desenvolver nos aprendizes, conforme Dudeney; Hocly; Pegrum (2016. p. 17), “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital.”

É passível aos olhos a urgência com que os estudantes clamam pela transformação do ensino em algo mais palpável e contextualizado, condizente com a sua realidade. Essa evolução do ensino, proporcionando a familiarização com as possibilidades de aprendizagem por meio dos letramentos digitais, deve acontecer em um ritmo desacelerado, porém imediato.

Em vista de se envolverem plenamente com as redes sociais, ter acesso a vagas de emprego nas economias pós-industriais de conhecimento e assumir papéis como cidadãos globais confortáveis em lidar com diferenças interculturais, nossos estudantes carecem de um conjunto completo de letramentos digitais a sua disposição. (DUDENEY; HOCLY; PEGRUM. 2016, p. 17)

O ensino baseado nos letramentos digitais pressupõe um trabalho intenso de leitura e escrita, habilidades imprescindíveis para que a comunicação seja estabelecida no meio digital. Nesse sentido, o professor exercerá uma função orientadora e mediadora entre os alunos e o conhecimento construído por intermédio dos recursos digitais.

2.4 UMA PROPOSTA DE MULTILETRAMENTOS VOLTADA PARA O ENSINO DE ORTOGRAFIA

O ato de escrever, de produzir um texto só é possível porque o ser humano consegue se comunicar através da linguagem numa relação dialógica. Desta forma, a produção de texto do aluno tem uma intenção principal de que o outro leia o seu texto. Ou seja, o objetivo de quem escreve um texto é atingir um leitor, para que o outro o leia. Assim, é importante que o aluno desenvolva a consciência de que, ao escrever, o outro terá contato com o que escreveu, com seu texto, suas ideias e seu

conhecimento sobre os recursos linguísticos necessários para que o texto faça sentido, numa relação coerente e coesiva.

Uma vez que o texto expressa as mais variadas facetas do autor, é necessário que o indivíduo escreva de maneira que o seu leitor o compreenda. Dessa forma, o ensino da convenção ortográfica é relevante para que o aluno possa expressar-se dentro dos padrões formais da escrita, mediante situações comunicativas as quais lhe exigem um comportamento linguístico mais formal.

Inicialmente, a proposta parte do estudo do texto como base para um debate temático sobre o intenso uso das redes sociais pelos adolescentes nos dias atuais. Por meio de um retroprojetor, o professor irá apresentar duas reportagens sobre o uso das redes sociais, com os seguintes títulos: “90% dos jovens brasileiros possuem pelo menos um perfil nas redes sociais” (EXAME, 29/07/2015) e “Cresce exposição de jovens na internet” (ESTADÃO, 02/12/2012). As reportagens tratam de assuntos polêmicos envolvendo a grande exposição de adolescentes, em idades ainda prematuras, em redes sociais, analisando dados de pesquisas realizadas com diversos jovens, de faixas etárias diferentes, e servirão de base para as discussões sobre o tema.

Posteriormente, o professor aplicará um questionário, que poderá ser criado pelo próprio docente, como forma de sondagem para que os alunos respondam, através do Google Formulários, sobre o seu contato com as redes sociais, se possuem algum perfil, se acessam com frequência. A partir das respostas dos alunos, o professor poderá criar um gráfico da turma, juntamente com os alunos, referente à intensidade de uso das redes sociais e discuti-lo. Aqui fica clara a intenção da proposta de se trabalhar com o multiletramento, em que o aluno poderá debater e opinar sobre um tema polêmico que permeia nossa sociedade, partindo do que ele já sabe ou pratica.

Mediante conversa com os alunos, o professor poderá elencar assuntos sobre ortografia que a turma tenha mais dificuldade. Ressaltamos aqui a escolha do uso da letra S em diversas palavras cujo som pode ser representado por: S, SS, X, C, Ç, SC. São situações de representações gráficas, de acordo com as convenções da escrita, que os alunos mais apresentam dúvidas quanto à escrita ortográfica adequada.

Após as atividades de leitura e discussão dos textos por meio de um debate sob a orientação do professor, os alunos farão uma análise do texto das reportagens, listando as palavras que apresentam o som da letra S, mas são representadas por outras consoantes, como por exemplo as palavras: “exposição, sociais, crianças, crescimento”. Os alunos poderão realizar a atividade em duplas, no laboratório de informática, com internet disponível, e com o pacote *Office* instalado, para que façam a listagem de palavras digitadas no *software Word*.

Sugerimos, nesse momento, que o professor leve para a turma as regras de uso da letra S para aquelas palavras regulares da língua, as quais são explicadas por meio de regras, e também aborde a questão das irregularidades da língua, para as quais não há regras que explicam a sua ocorrência. Esta atividade deverá ser realizada mediante exemplos de palavras a serem analisadas, sugeridas tanto pelos alunos quanto pelo professor. Consideramos que aqui seria uma excelente oportunidade para conversar com os alunos sobre a utilidade das gramáticas, impressas ou *online*, bem como dos dicionários para eventuais consultas em situações de dúvidas acerca da escrita de alguma palavra.

Na sequência, propomos que os alunos participem de uma atividade mais lúdica, estimada pela maioria, que é um jogo *online* denominado Soletrando. O jogo é uma forma de complementar a atividade de estudo da ortografia, explorando as competências da leitura, da audição e da escrita, além de ser um divertimento.

Para tanto, o professor explicará aos alunos sobre o funcionamento do jogo, informando que é uma atividade baseada no jogo Soletrando, do programa Caldeirão do Huck, da Rede Globo, em que o aluno ouve a palavra em questão, digita-a de acordo com a forma que ouviu, dentro de um tempo cronometrado e confirma se está correta ou não. Se o aluno acertar as palavras soletradas, prossegue no jogo, passando para uma nova fase.

Em outro momento, os alunos farão uma pesquisa em seus perfis em redes sociais, observando as postagens, os comentários, o texto que os usuários escrevem. A partir desta observação, os alunos analisarão as palavras escritas em desacordo com a norma ortográfica e farão o registro no *software Word* para utilizarem, posteriormente, na finalização do trabalho.

A partir dos registros realizados na atividade anterior, propomos que os alunos, em grupo, analisem as ocorrências encontradas em desacordo com as

regras ortográficas estudadas para o uso da consoante S, e formulem possíveis soluções para os problemas de escrita. Nesse momento, sugerimos que o professor aproveite para conversar com os alunos a respeito da preservação da identidade em trabalhos que envolvam a pesquisa de dados com seres humanos. Ele deverá orientá-los quanto ao registro das palavras sem identificar quem cometeu a inadequação ortográfica, porque o que importa para o pesquisador são os dados coletados para a pesquisa.

A sequência didática direciona o trabalho agora para uma preparação da apresentação da pesquisa dos grupos. É relevante informar aos alunos sobre a importância de socializar dados de uma pesquisa realizada e não deixá-los apenas arquivados, assim como é importante transmitir e compartilhar o conhecimento que se tem sobre determinado assunto. Dessa forma, pensamos que o aluno se sentirá motivado a concluir seu trabalho e se interessará pelo universo da pesquisa em si, observando-se sua precisão para a produção de saberes.

O professor auxiliará os alunos a utilizarem o *software PowerPoint*, com suas particularidades de uso, para que eles possam organizar os dados de sua pesquisa em uma apresentação no *DataShow*, retroprojetor para a sala de aula. Os grupos deverão organizar uma apresentação formal contendo os dados coletados, suas análises e percepções, as possíveis soluções para os problemas encontrados e a conclusão da pesquisa.

Consideramos que seja desenvolvido com a turma um trabalho sistemático de como realizar uma apresentação oral, como deve ser o comportamento do grupo que estará apresentando e qual a linguagem mais adequada a ser utilizada neste momento. É importante que o aluno perceba a importância da comunicação oral e que estará sendo avaliado pela forma como se comportar e falar.

Todo o trabalho realizado até aqui servirá de base teórica para o desenvolvimento de uma atividade que será executada entre as turmas de 8ºano, baseada na competição do jogo Soletrando. O jogo é inspirado no oficial, apresentado no Programa Cadeira do Huck, em que os alunos participarão de competições entre si de soletração de palavras aleatórias, à escolha do professor.

Os alunos se organizarão em equipes de, no máximo, cinco alunos e o professor passará para cada equipe uma lista de possíveis palavras que poderão ser questionadas no momento da soletração. O professor deverá estabelecer um prazo

para o estudo das palavras e organizar um momento da aula para realizar o jogo. Sugerimos que as listas sejam entregues com um prazo de cinco dias para o estudo prévio.

O professor fará a competição na aula elencando os vencedores de cada equipe. A palavra será falada pelo professor, o aluno a ouvirá e terá direito a optar por uma das ajudas seguintes: a definição, a aplicação em uma frase, ou um sinônimo da palavra. Assim que estiver preparado, o aluno falará a palavra, em um tempo máximo de dois minutos, letra por letra, e depois, a palavra na íntegra. O professor julgará se a soletração estará correta ou não. O aluno que acertar acumula pontos para equipe e prossegue no jogo. Se errar, a equipe não pontua e o aluno será eliminado da competição.

Posteriormente, o professor realizará a competição entre os vencedores de cada equipe, elegendo o campeão da sala. O jogo poderá abranger outros segmentos da escola, como outras séries, outras turmas, e até um campeonato envolvendo a escola inteira, para que seja destacado o campeão da instituição.

3CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de multiletramentos voltada para o ensino da ortografia deverá ser finalizada com o jogo Soletrando, o qual poderá ser realizado fora do ambiente da sala de aula, transpondo-se para um local de maior destaque na escola. Isso proporcionará ao aluno um momento de destaque enquanto discente e a percepção de um mundo de possibilidades que se abre para aqueles que estão dispostos a aprender, a conhecer e a se transformar.

A partir dessa proposta de multiletramentos, o aluno perceberá o ensino fundamentado em aspectos culturais sobre sua realidade ao ler e analisar reportagens sobre a exposição nas redes sociais, bem como a aplicação de regras ortográficas em contextos mais palpáveis, como a análise de textos em perfis de redes sociais, difíceis de se perceber quando o ensino é fundamentado apenas no livro didático com exemplos clássicos.

A sequência didática propicia ao aluno o contato com vários gêneros e formas de comunicação por meio da linguagem. Dessa forma é possível perceber o verdadeiro sentido de se ensinar e aprender a língua portuguesa em um contexto no qual os indivíduos já são falantes do idioma. À luz da verdade, o que acontece

realmente é o aprimoramento, o desenvolvimento e o aperfeiçoamento da competência da fala e o ensino efetivo da escrita, como forma distinta, porém interligadas, de utilização da língua.

Pensar o ensino de língua portuguesa implica considerarmos o aluno como um ser pensante, que não está apenas esperando passivamente que conhecimentos sejam transferidos e impostos a ele. Nós, professores, lidamos com todo tipo de situação de aprendizagem, variadas culturas, opiniões e ideais, portanto, precisamos estar dispostos a mudar de opinião, a reciclar nossa prática e a buscar conhecimentos.

Os conceitos sobre letramento e multiletramento abordam pressupostos relativos ao ensino baseado na utilização que se faz do conhecimento adquirido no dia a dia e a forma como esse conhecimento é ensinado. A proposta de multiletramentos aqui apresentada foi pensada com o intuito de mostrar aos alunos que a língua se faz presente em situações diversas da vida cotidiana, além do ambiente escolar. Consideramos importante que sejam trabalhadas as competências que envolvem a oralidade e a escrita, para que o aluno possa se comunicar adequadamente em diferentes contextos.

4 REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto; Secretaria de Educação do Ensino Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. vol. 2. Brasília, 1997.

DUDENEY, Gavin; HOCLY, Nicky; PEGRUM, Mark. **Letramentos Digitais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016, 352 p.

MORAIS, Artur Gomes. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Ática, 2010. 136 p.

ROJO, Roxane Helena R. MOURA, Eduardo. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. 264 p.

SCHNEUWLY, B. DOLZ, J. **Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral**. In: SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. São Paulo: Autêntica 1999.

GT 17

Jogos pedagógicos: estratégias para atividades interdisciplinares

289

**A CONTRIBUIÇÃO DOS JOGOS NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS
ALFABETIZADORAS**



Vaneide Corrêa Dornellas

ESEBA/UFU

vaneidedornellas@hotmail.com

Resumo: A busca de estratégias de ensino e ferramentas que promovam a construção do conhecimento pela criança deve ser fundamental para o professor alfabetizador. O aprendizado da leitura e escrita, bem como de cálculos e o desenvolvimento do raciocínio lógico não deve ser visto como atividade mecânica e repetitiva, sem a necessidade de reflexão pela criança. É importante que o aprendiz se aproprie, de modo consciente, de como funciona a língua e/ou a Matemática. Os jogos na alfabetização podem ajudar as crianças se tornarem mais autônomas na apropriação da escrita, do raciocínio e envolver ainda, conteúdos das Ciências, tanto sociais quanto da natureza. Jogando, a criança consegue, com mais facilidade comparar, criar, analisar, associar, nomear, calcular, classificar, compor, conceituar, e despertar o interesse pelos temas propostos. Os desafios, brincadeiras e prazer proporcionados pelos jogos podem levar as crianças a diferentes níveis de compreensão de forma lúdica, divertida e espontânea. Além de poder potencializar a criatividade e contribuir para o progresso intelectual das crianças, são recursos valiosos e motivadores do processo de aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades.

290

Atualmente, muito tem se discutido sobre a importância da criança aprender divertindo-se. Os jogos como instrumento de aprendizagem tem sido objeto de estudo de educadores e pesquisadores e vem sendo, cada vez mais, usado como um recurso por muitos professores. Muitos profissionais que trabalham com crianças têm se interessado em buscar conhecimento sobre a temática, acreditando que assim, possam dar um melhor direcionamento ao seu trabalho pedagógico.

Os jogos e brincadeiras na sala de aula têm sido adotados por professores por acreditarem que, por meio deles, o indivíduo pode brincar naturalmente, testar hipóteses, explorar a sua espontaneidade criativa. Esses recursos não devem ser usados apenas para divertimento, mas sim, como meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual. Sua importância, portanto, está diretamente ligada ao desenvolvimento do ser humano em uma perspectiva social, afetiva, histórica, cultural e criativa.

As crianças precisam brincar, criar e inventar, pois, assim, podem melhor desenvolver o seu raciocínio e conduzir o seu conhecimento de forma mais

descontraída e espontânea. Jogando, a criança consegue, com mais facilidade comparar, criar, analisar, associar, nomear, calcular, classificar, compor, conceituar, e despertar o interesse por temas propostos. Dessa forma, o jogo se torna uma oportunidade de avanço, porque jogando a criança experimenta, inventa, descobre, e tem a oportunidade de aprender e desenvolver suas habilidades. Além disso, sua inteligência e sua sensibilidade poderão ser ampliadas. As oportunidades que são oferecidas às crianças por meio de jogos garantem que ela possa melhor interagir com o próximo, respeitar regras, desenvolver a imaginação e cooperação. Bem como, aprender de forma mais simples e natural a resolver problemas, pensar, criar e desenvolver o senso crítico. Jogando, as crianças podem colocar desafios e questões para serem por elas mesmas resolvidas, dando margem para que criem hipóteses de soluções para os problemas colocados. O caráter social do jogo possibilita ao participante expor uma ideia e/ou analisar o ponto de vista de outros colegas, permitindo refletir sobre uma melhor jogada para o grupo ou sobre a jogada do adversário. Essa atitude pode levar a criança a compreender a importância de aceitar a opinião do outro, contribuindo para uma melhor interação social.

Desde bem cedo as crianças são capazes de brincar, inventar suas próprias brincadeiras e jogos. Segundo Kishimoto (2007), os jogos estão vinculados ao pensamento de cada criança, mesmo que ainda não os conheça, porque ela cria suas próprias fantasias por meio de brinquedos ligados ao seu cotidiano familiar ou às pessoas de sua família. À medida em que as crianças vão crescendo e se desenvolvendo emocional e cognitivamente, elas começam a colocar outras pessoas em suas brincadeiras, e é percebendo a presença do outro que começam a ser respeitados os limites e as regras. Quando uma criança se mostra capaz de seguir uma regra, percebe-se que seu relacionamento com outras crianças e também com adultos melhora, corroborando com a ideia de que os jogos influenciam no processo social e de aprendizagem das crianças.

Dessa maneira, pode-se dizer que o jogo é importante no contexto escolar, não apenas para incentivar a imaginação nas crianças, mas também para auxiliar no desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas. Se torna, assim, importante ferramenta para o professor usar como recurso facilitador na compreensão dos diferentes conteúdos pedagógicos, inclusive, para alunos que apresentam

dificuldades de aprendizagem. O trabalho com jogos matemáticos, por exemplo, pode transformar as atividades que, às vezes, são geradoras de sofrimento para muitos educandos em fonte de satisfação, motivação e interação social.

No contexto escolar, os jogos também propiciam uma melhor relação entre parceiros e grupos e por isso contribuem e enriquecem para o desenvolvimento social da criança. Para Kammi (1992, p.172) os jogos “envolvem regras e interação social, e a possibilidade de fazer regras e tomar decisões juntos é essencial para o desenvolvimento da autonomia”. Na relação com o outro, é possível observar o comportamento das crianças para construir estratégias para a vitória, como também as relações diante da derrota. Isso é um importante aspecto que deve ser considerado pelo professor nas relações sociais dentro da sala de aula. É importante que o aluno desenvolva competências para a convivência com as pessoas, como, a capacidade em resolver divergências e conflitos, o auto-controle, aceitação de críticas, entre outros. Esses aspectos podem ser desenvolvidos por meio de jogos em sala de aula, se forem conduzidos devidamente, principalmente no início da vida escolar.

Por outro lado, a competição pode desviar a atenção do objetivo envolvido no jogo e isso pode se tornar um aspecto negativo. Por isso, ao propor os jogos em grupo, o professor deve enfatizar que o objetivo é levar os alunos a atingirem habilidades e conhecimentos. Uma das maneiras de amenizar esse problema é a adoção de jogos cooperativos e colaborativos, ao invés competitivos, na qual, um precisa ajudar o outro a resolver a questão proposta pelo jogo. É de grande importância os jogos cooperativos e em grupo, para desenvolverem desde pequenos o valor do trabalho coletivo, em que é preciso a ajuda e participação de todos. Em relação à competição nos jogos, precisa ser abordada de maneira delicada, para não criar rivalidades, porém, as crianças precisam aprender a perder e se posicionar corretamente diante da vitória ou derrota. E isso precisa ser introduzido desde a infância, pois é algo comum ao longo da vida.

Trabalhar com os jogos nos anos iniciais, segundo Montessori (1965), é usar uma técnica que, sem dúvidas, facilita o desenvolvimento dos alunos. Assim, o professor poderá utilizar jogos e brincadeiras como recursos pedagógicos na construção da leitura e da escrita, bem como para o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático. Pode ser usado tanto para agilizar o raciocínio verbal, numérico,

visual, a resolução de problemas, como para aprofundar e/ou consolidar os conteúdos das ciências naturais e sociais, enfim, para ensinar todos os conteúdos, bastando saber usá-lo na hora certa e da maneira correta.

Alguns professores têm dúvida quanto ao uso de material pedagógico, se tais experiências são exemplos de jogo ou apenas uso de material concreto. Muitos materiais são comumente utilizados em sala de aula, como material dourado, blocos lógicos, ábacos, sólidos geométricos, quadros de frações equivalentes, palitinhos de picolé, quadro posicional, régua de cruzeiro e muitos outros. Por vezes, educadores questionam se esses materiais são considerados jogos. Kishimoto (1994), afirma que o uso de material concreto como subsídio à tarefa docente tem levado os educadores a se utilizarem de múltiplos objetos como suportes para momento lúdicos. Segundo a autora, se os objetos servem como auxiliar da ação docente e buscam-se resultados em relação a aprendizagem de conceitos e noções, ou mesmo, ao desenvolvimento de algumas habilidades, deve ser considerado um material pedagógico. De acordo com Kishimoto (1994, p.22),

ao permitir a manifestação do imaginário da criança, por meio de objetos simbólicos dispostos intencionalmente, a função pedagógica subsidia o desenvolvimento integral da criança. Neste sentido, qualquer jogo ou material empregado na escola, desde que respeite a natureza do ato lúdico, apresenta caráter educativo e pode receber também a denominação geral de jogo educativo.

Nesse sentido, o material pedagógico pode ser enquadrado nessas características como forma lúdica de lidar com um conceito. Para melhor compreensão das contribuições dos jogos e brincadeiras na aprendizagem, se faz necessário definir os conceitos de cada um, ou mesmo, da transição da brincadeira – sem regras fixas ou previamente estabelecidas – para o jogo – com regras estabelecidas, que devem ser respeitadas, lembrando que essas regras podem ser flexíveis, se os participantes estiverem de acordo. Para fazer a distinção entre jogo e brincadeira pode-se dizer que o jogo é a atividade com regras que, na maioria das vezes, definem uma disputa, enquanto brincadeira é o ato ou efeito de brincar, ou seja, entreter-se, distrair-se com um brinquedo ou jogo. Mas, deve ser levado em consideração que, às vezes, a brincadeira não precisa de um material, basta apenas o corpo para brincar. Ao tentar estabelecer a diferença entre jogos e brincadeiras é possível considerar uma pequena variante: o jogo pode ser considerado uma brincadeira com regras e a brincadeira, um jogo sem regras. O jogo se origina do

brincar ao mesmo tempo pode ser o próprio brincar. Mas, isso não quer dizer que, durante essa brincadeira, ela vire um jogo, pois os participantes podem decidir criar regras. Um exemplo disso é quando uma criança corre atrás de outra no pátio da escola e outras crianças resolvem entrar na brincadeira e logo em seguida definem que estão brincando de pique-pega e colocam regras para a brincadeira.

Alguns jogos possuem regras específicas que não podem ser mudadas, como é o caso do jogo de xadrez, mas, em muitos casos, os jogos, mesmo com regras distintas, podem sofrer variações. Muitos desses jogos com regras os participantes ganham ou perdem. Os jogos com tabuleiros e cartas, por exemplo, possuem uma conotação mais competitiva, pois têm em sua definição que alguém sairá vencedor. Nesse sentido, propiciam a criança a lidar com a derrota e a perda.

Já uma brincadeira como brincar de casinha, apresenta um lado mais de integração, na qual visa entreter de forma lúdica, mas, permite ao professor a observância do comportamento e de detalhes importantes para entender, às vezes, um comportamento da criança, fora da brincadeira. São jogos com regras mais simples, mas que estimulam o desenvolvimento e a aprendizagem. Ao brincar de casinha, ou de outra situação como o médico no seu consultório, o professor com seus alunos, um policial que prende um ladrão, um bombeiro que socorre uma pessoa, uma repórter que faz uma entrevista, entre outras, a criança trabalha e desenvolve sua imaginação em situações criadas por ela. Segundo Gallahue (2008) a criança, por meio do jogo, trabalha o imaginário, joga como se tal coisa fosse o que não é, como se estivesse em um lugar onde não está, como se visse uma paisagem que não vê. As coisas no jogo não são o que são, mas, é como se fosse outra coisa. E as outras crianças que entram no jogo podem ser o que elas não são, mas, é como se fossem outras crianças, incorporando personagens. A linguagem dessa brincadeira, que pode se tornar um jogo (por causa da criação, imposição ou concordância de regras), é a do modo condicional e imperativo: isto é uma casa, você vai ser a cozinheira, eu vou ser a mãe, ele vai ser o pai e, um pouco depois, todas aquelas coisas já o são, na sua imaginação, como se fosse realidade.

É importante o professor, enquanto mediador desse processo, conhecer os objetivos dos jogos e brincadeiras, para que o brincar não se torne brincar por brincar, mas, sim, uma situação a favor da aprendizagem, de acordo com a necessidade. Ao selecionar os jogos a serem utilizados no processo educativo, é

importante considerar os conhecimentos das crianças. Na maioria das brincadeiras sem regras ou imaginárias, no jogo simbólico, por exemplo, a criança não percebe que o aprender esteja acontecendo, pois ela não vê intenção do professor, nesse sentido. Porém, em algumas situações, é preciso que o aluno compreenda o objetivo da brincadeira ou do jogo e encontre sentido, relacionando o conteúdo aplicado. Portanto, não adianta propor um jogo que esteja fora da realidade do aluno.

Nesse sentido, é interessante saber que brincadeiras simples, sem regras ou com regras que exigem raciocínio e estratégia, ajudam as crianças a compreenderem conceitos importantes em vários conteúdos, inclusive, matemáticos e linguísticos. Se torna, assim, importante saber aproveitar, ao máximo, o momento do jogo a favor da aprendizagem dos alunos, porque é um momento de manifestação de prazer e alegria. É um instante em que a criança se desenvolve a partir do que é inerente à sua faixa etária: o prazer em brincar. É por isso que jogos e brincadeiras se tornam tão importantes no processo de alfabetização.

Muitas vezes, professores alfabetizadores lançam mão do uso de jogos com seus alunos e recebem em troca conhecimentos consolidados sem se ater em processos mecânicos. Brincadeiras comuns, do convívio de crianças e professores se tornam fonte de regozijo e ao mesmo tempo de conhecimento.

Segue, alguns exemplos de jogos corriqueiros e simples que são usados em sala de aula e podem auxiliar na apropriação do código linguístico:

- Jogos para encadear sucessão de palavras que comecem com o som que terminou a anterior, ou com a mesma letra que começou a palavra anterior podem ajudar na compreensão da escrita das palavras e gerar motivação para compreensão do código linguístico;
- Jogos de associação como a busca de palavras de uma profissão ou lugar onde se pode encontrar ou produto, relacionando-as entre si - ex: doce, doceiro, doceria;
- Jogo de inventar histórias em grupo desperta a imaginação e desenvolve a noção de início, meio e fim;
- Jogo de adivinhações, desperta o raciocínio e o pensamento;
- Brincadeira de telefone sem fio trabalha a concentração;
- Brincadeiras de imitar animais ou gestos - como na brincadeira “o rei mandou” – trabalha a concentração

- Jogos de agilidade articulatória, palavras que comecem com um determinado som, jogos fonéticos – como os trava-línguas melhora a articulação entre as palavras e sílabas e a concentração;
- Jogos morfossintáticos que permitem conhecer, memorizar e sistematizar estruturas sintáticas, como os versinhos, músicas, histórias cumulativas ou seriadas, entre outros;
- Jogos semânticos em atividades como, as adivinhações ou charadas com estruturas rimadas e que escondem o nome de algo e é preciso averiguar do que se trata às vezes trazem pistas na própria charada bem como as piadas simples;
- Entre vários outros.

Ao realizar este tipo de jogos e brincadeiras, o professor estará desenvolvendo a aprendizagem linguística em seus alunos que serão pré-requisitos para o desenvolvimento das capacidades leitoras e escritoras. Jogos e brincadeiras simples também podem ajudar na compreensão de conceitos e comportamentos, do corpo e do espaço, como por exemplo:

- Brincadeiras com o corpo em movimento auxiliam as crianças a compreender e a relacionar conceitos de perto, longe, atrás, mais perto, em cima, na frente.
- Algumas brincadeiras podem fazer a criança a ter uma dimensão de tempo (antes – depois), quantidade (pouco – muito), compreensão da sequência (início-fim);
- Jogos corporais e as dinâmicas ajudam as crianças a se expressar melhor, desinibirem, a perder a timidez e ajudam na coordenação motora e nas relações pessoais
- Jogos espontâneos são importantes pra que o professor conheça o comportamento de seus alunos frente a situações-problemas colocados durante o brincar;
- Adivinhar mímicas desenvolve vários aspectos motores, de concentração e de raciocínio;
- Jogos de perguntas e respostas ajudam na rapidez de raciocínio, na lógica, na forma de pensar, e na memorização de determinado assunto.

- Jogos em que só é preciso uma folha e um lápis possuem grande importância no desenvolvimento, como exemplo o jogo da velha, forca e adedonha;
- Brincadeiras de roda, amarelinha, morto-vivo, pular corda, pique-pega;
- Entre vários outros.

Existem inúmeros tipos de jogos que podem ser utilizados no ensino de Matemática para ajudar no desenvolvimento do raciocínio lógico matemático, como o xadrez, a dama e o dominó, o bingo, o dado, caça palavra, uno, jogos de boliche com garrafas pet para trabalhar as operações matemáticas, quebra cabeça, jogo da memória, entre outros. Esses tipos de jogos, quando convenientemente planejado, pode ser um recurso pedagógico eficaz para a construção do conhecimento matemático. Em relação ao desenvolvimento do pensamento matemático, existem diferentes tipos e aplicabilidade, que são aqui, divididos essencialmente em quatro:

- **Jogos de construção** são os que trazem aos alunos um assunto desconhecido. Ao jogar, sentem a necessidade de buscar novos conhecimentos para resolver as questões propostas. Dessa forma, permitem a construção do aprendizado, despertando a curiosidade a respeito de um tema.
- **Jogos de treinamento** são aqueles que permitem exercitar, colocar em prática, estender, o conhecimento já adquirido, aumentando assim, a autoconfiança e familiarização com o mesmo. Por meio desse tipo de jogo, muitas vezes, as crianças encontram novos caminhos para a resolução de um problema. São muito utilizados quando o professor percebe que alguns alunos precisam de reforço num determinado assunto. Nesse tipo de jogo, o fator sorte interfere na vitória.
- **Jogos de aprofundamentos** são mais utilizados depois de já ter sido trabalhados um assunto ou tema. A partir do conhecimento já adquirido, o jogo exige sua aplicação.
- **Jogos estratégicos:** São jogos onde são trabalhadas as habilidades que compõem o raciocínio lógico. Os alunos buscam caminhos para atingirem o objetivo final, utilizando estratégias para isso. É preciso criar hipóteses, podendo pensar várias alternativas para resolver um determinado problema. O

fator sorte não interfere no resultado. Exemplos: Dama, Xadrez, Freecell, Batalha Naval, Campo Minado.

Muitas vezes, docente utilizam alguns desses jogos, sem saber, ao certo seu objetivo, mas, saber sobre o escopo de sua aplicação se torna imprescindível para o sucesso do processo de uma aprendizagem significativa.

Para que o jogo devolva ao professor resultados satisfatórios é necessário que seja interessante e desafiador para as crianças resolverem. É necessário verificar se o jogo é propício à idade das crianças e está de acordo com o seu desenvolvimento. Pois, se a criança não entender o que está sendo realizado, dificilmente conseguirá aproveitar os benefícios do mesmo. Também é importante que o professor dê oportunidade para que todos possam participar ativamente do princípio ao fim do jogo. Enquanto mediador, é necessário acompanhar o comportamento das crianças no coletivo, mas também no âmbito individual. Pois, o momento do jogo, é sem dúvida, uma oportunidade do mediador conhecer as características individuais dos participantes.

Segundo Samulski (2006) o jogo é um bom caminho para mostrar a personalidade das pessoas. O pai poderá conhecer melhor a personalidade de seu filho e o professor, a do seu aluno. Basta deixá-los jogar e, respeitar o seu jogo, observando o seu comportamento. Há de se considerar que se a criança prefere os jogos de composição ou os que se desmancham, pode-se deduzir que ela tenha uma tendência à construção ou conquista. Se preferir os de invenção ou os de análise, pode-se deduzir uma tendência para a vida ativa e criativa. E se preferir os jogos sossegados ou os violentos pode-se deduzir a tendência para a vida contemplativa ou ativa. Se prefere jogar com ordem ou desordenadamente, se é constante nos seus jogos ou se os varia a cada momento, se prefere jogar acompanhado ou quer jogar sozinho, se jogando oferece a vitória ou a retém se manda ou obedece. Por meio do jogo pode-se perceber a personalidade e o comportamento no convívio social.

Outro aspecto importante que precisa ser considerado no jogo é a auto avaliação do aluno. O professor deve separar um momento ao final do jogo para que conversem sobre como foi o jogo, como se sentiram diante das situações; como sentiram a vitória ou derrota, se houver; da cooperação do colega, se houver; dependendo da proposta inicial.

Concluimos que por meio dos jogos as crianças desenvolvam um melhor relacionamento com outras crianças e com adultos, podem interagir melhor com o meio em que estão inseridas lhes proporcionando um autoconhecimento. O jogo facilita a aprendizagem de conteúdos e habilidades a serem adquiridos pelas crianças em fase de alfabetização, de forma prazerosa e alegre. Além de melhorar a concentração dos alunos. A vida das crianças é voltada para situações lúdicas e todos os dias precisam de brincar e precisam de jogos com outras pessoas e crianças para o seu desenvolvimento tanto psíquico como motor.

É notório como jogos e as brincadeiras contribuem de forma muito benéfica para que as crianças em processo de alfabetização aprendam de uma forma mais rápida e de maneira concreta e divertida. Os alunos também ficaram mais motivados e interessados a aprender, buscar e aprimorar seus conhecimentos, no intuito de vencer, ser melhor aceito ou mesmo, de brincar.

Dessa forma, é uma interessante ferramenta para uso dos professores, lembrando que, requer estudo e conhecimento para que sejam usados adequadamente, em momentos estratégicos para que não se torne um jogo com fim em si mesmo. É importante também que saiba que tipo de jogos e assuntos/temas encaixam melhor com as possibilidades de trabalho dentro do conteúdo proposto.

O aprender ludicamente, se divertindo, é motivador para a criança e pode se tornar mais leve para o professor que deseja que seus alunos consolidem determinadas aprendizagens de forma natural na infância.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GALLAHUE, David L. **Compreendendo o desenvolvimento motor de bebês, crianças, adolescentes e adultos.** São Paulo- SP – Brasil, Ed. Phorte, 2005

KAMII, Constance; DECLARK, Geórgia. **Reinventando a aritmética: implicações da teoria de Piaget.** São Paulo: Papirus, 1992

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil.** São Paulo: Pioneira, 1994

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação.** 14. e.d. Petrópolis, RJ, 2007.

MONTESORI, Maria. **Pedagogia Científica: a descoberta da criança**. São Paulo, Flamboyant, 1965.

SAMULSKI, D. Análise do conceito de saúde e dos fatores motivacionais para a prática de atividades físicas: estudo comparativo entre alunos do ensino básico. **Revista Mineira de Educação Física**, Viçosa, v.14, n.1, p.66-88, 2006.

INTERDISCIPLINARIDADE, A PARTIR DE JOGOS DIDÁTICOS PEDAGÓGICOS, EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA.

Janine Cecília Gonçalves Peixoto/

ESEBA-UFU²⁶

janinecgp@gmail.com

Resumo: Os jogos pedagógicos para o Ensino Fundamental são amplamente estudados e divulgados em pesquisas de muitos educadores. Sendo assim, de que modo os jogos didático-pedagógicos interferem nos processos de aprendizagem e nas relações entre os participantes? Como as inter-relações entre as crianças podem se tornar menos competitivas e mais colaborativas, contribuindo para uma sociedade mais humanizada, inclusiva? Por um lado, os jogos ampliam a capacidade do raciocínio lógico no desenvolvimento infantil, por outro pode se tornar uma concorrência nas questões de relações humanas e cooperativas dentro do espaço da sala de aula. Assim, os jogos podem ter características facilitadoras no que tange à interação entre as pessoas, nas relações humanas, nos conhecimentos, saberes e experiências, características relacionadas à uma perspectiva sócio interacionista, segundo Vygotsky. Consideramos que os jogos pedagógicos e didáticos, promovem a construção do pensamento, auxilia a criança no desenvolvimento linguístico, na escrita e no raciocínio lógico-matemático. Jogar, em sala de aula, amplia a aprendizagem, auxilia o professor no processo educativo, favorece as relações interpessoais: professor/aluno - aluno/aluno – professor/aluno/contexto social, e promove a inclusão pois todos auxiliam todos, independentemente das necessidades de cada um. Esse projeto, já em andamento, tem a intenção de aprofundar os estudos sobre os jogos didáticos pedagógicos, as maneiras e as possibilidades de aplicações em sala de aula, utilizando estratégias interdisciplinares de ensino, que permita, de forma lúdica e interativa, aprendizagens significativas. Articular diferentes disciplinas, contextualizar os conteúdos de forma interdisciplinar e favorecer um saber ampliado dos conhecimentos linguísticos, matemáticos, históricos, geográficos e científicos, alinhados ao planejamento do ano/série, são os principais objetivos deste projeto, desenvolvido na Escola de Educação Básica/Eseba, com alunos do 2º ano do Ensino Fundamental. Deste modo, o projeto em andamento desenvolve ações de planejamento e organização dos jogos, aplicação e análise pedagógica, com a orientação da professora e autora do projeto e auxílio da bolsista do PROGRAD (Programa de Bolsas de Graduação). Esse projeto demonstra como a partir dos jogos obtemos informações significativas no que se refere às interações sociais, aprendizagem, trabalho interdisciplinar e

²⁶ **Janine Cecília Gonçalves Peixoto**- Pedagoga desde 2006 pelo Centro Universitário do Triângulo (UNITRI), com especialização em Atendimento Educacional Especializado (UNIANDRADE) e Docência para Diversidade na Educação Básica(UFU). Professora do 2º ano do Ensino Fundamental durante o período de 2016/2017, na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia/ ESEBA/UFU. Link currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/0644353498340485>

registro pedagógico, contextualizam o conhecimento às crianças e permitem que o processo de inclusão aconteça.

Introdução

Alguns jogos didático-pedagógicos são criados, elaborados e aplicados com a intenção de promover o ensino e aprendizagem de modo mais lúdico e significativo. Sendo assim, os docentes procuram experimentar diferentes jogos para alcançar esse significado mais contextualizado de um determinado conteúdo a ser introduzido, aprofundado e consolidado nos três anos iniciais do ensino fundamental, haja vista a intensificação das políticas públicas brasileiras em relação à aprendizagem em uma idade determinada (Brasil, 2012).

Murcia (2005, p.9) nos conta um pouco sobre a historicidade dos jogos:

O jogo é um fenômeno antropológico que se deve considerar no estudo do ser humano. É uma constante em todas as civilizações, esteve sempre unido à cultura dos povos, a sua história, ao mágico, ao sagrado, ao amor, a arte, a língua, a literatura, aos costumes, a guerra. O jogo serviu de vínculo entre povos, é facilitador da comunicação entre seres humanos.

302

De acordo com essa premissa, o jogo pode ter características facilitadoras no que tange à interação entre as pessoas, nas relações humanas, nos conhecimentos, saberes e experiências, promovendo assim que a aprendizagem aconteça em uma perspectiva sócio interacionista, segundo Vygotsky. De acordo com Oliveira (2004):

A aprendizagem acontece por meio da internalização, a partir de um processo anterior, de troca, que possui uma dimensão coletiva. Segundo Vygotsky, a aprendizagem deflagra vários processos internos de desenvolvimento mental, que tomam corpo somente quando o sujeito interage com objetos e sujeitos em cooperação. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento.

Sendo assim, essas atividades interativas e os jogos usados como estratégias, promovem a inclusão de todos os estudantes no desenvolvimento do seu aprendizado, pois permite a internalização dos processos do aprender na interação com outros sujeitos.

Podemos considerar que, os jogos pedagógicos e didáticos, promovem a construção do pensamento, auxilia o estudante nos processos do seu desenvolvimento linguístico, sua escrita e seu raciocínio lógico-matemático. Jogar

em sala de aula, também amplia a aprendizagem para outras esferas pois, auxilia o professor no processo educacional, favorece as relações interpessoais, professor/estudante - estudante/estudante – professor/estudante/meio e possibilita a inclusão privilegiando o “saber-fazer” e o “aprender-ensinar” de todos e de cada um.

O jogo por seu carácter cultural influencia todos os grupos sociais, por isso a facilidade em incluir todos os estudantes nas propostas. As propostas e estratégias apresentadas aos estudantes, os tipos de jogos e o vínculo entre os participantes são diferentes, mas atingem a todos, pois considera-se que todos podem aprender. As práticas que envolvem os jogos servem de vínculo, facilita a comunicação e permite a apropriação de conhecimentos e experiências únicas.

Diante dessas reflexões, percebemos que os docentes procuram elaborar estratégias e jogos que permitem desenvolver o saber dos estudantes, em especial os profissionais que iniciam seus trabalhos junto à educação básica, assim que concluem os cursos de graduação. É de suma importância conhecer, compreender, organizar e articular os jogos didáticos pedagógicos com fins cooperativos e que consigam articular aprendizados significativos junto aos discentes. Esse projeto, ainda em andamento, intenciona aprofundar os estudos sobre os jogos didáticos pedagógicos, as maneiras e as possibilidades de aplicações em sala de aula, utilizando estratégias interdisciplinares de ensino, que promova de forma lúdica e interativa aprendizagens significativas.

O professor alfabetizador, não ensina apenas a leitura e escrita. A alfabetização acontece com todos e quaisquer componentes curriculares, aprende-se também com as relações. Por isso, o professor, ao refletir sobre práticas em sala de aula e ousar estratégias diferenciadas de articulação entre as diferentes disciplinas, contextualizando os conteúdos de modo interdisciplinar, favorece um saber ampliado dos conhecimentos linguísticos, matemáticos, históricos, geográficos e científicos, enquanto componentes curriculares.

Nesse sentido, os jogos didáticos pedagógicos favorecem essa interlocução entre as disciplinas, viabiliza uma articulação entre os saberes e amplia os conhecimentos. Para que o professor alfabetizador consiga realizar esse trabalho, ele mesmo precisa compreender o conhecimento de modo contextualizado, necessita ampliar sua visão e estabelecer diretrizes na intenção de seu trabalho em

uma perspectiva de aprender e ensinar, como nos diz Paulo Freire (1997): “*Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender*”.

A aplicação dos jogos durante o projeto promove a ludicidade e aprendizagem de diferentes conteúdos trabalhados na alfabetização, por meio de propostas com jogos didáticos pedagógicos e leitura, que estimulam a capacidade de interpretação e raciocínio dos estudantes.

Ao jogos promovem o desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas, o que amplia a capacidade cognitiva tanto para o raciocínio quanto para interpretação, envolvendo a leitura, escrita, cálculos entre outros saberes necessários. Segundo Smole e Diniz (2012, p. 22):

.....os alunos resolvem muitos problemas adquirem novos conhecimentos e habilidades. Investigar, decidir, levantar e checar hipóteses são algumas das habilidades de raciocínio lógica solicitadas a cada jogada, pois quando se modificam as condições do jogo, o jogador tem que analisar novamente toda a situação e decidir o que fazer...

A leitura amplia o repertório de vocabulário, permite a criança desenvolver a criatividade, a imaginação, a compreensão dos textos lidos e a capacidade de interagir com o meio de forma mais ampliada. Segundo Coelho (2000, p.16), a escola é um espaço privilegiado para o encontro entre a criança e os livros, sendo assim, para a formação do indivíduo é necessário alguns estímulos como:

..... “ exercício da mente; a percepção real em múltiplas significações; a consciência do eu em relação com o outro; a leitura de mundo em seus vários níveis e principalmente.... estudo e conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente- condição sine qua non para a plena realidade do ser.

Nesse aspecto, podemos identificar que o papel da escola e do professor, é o incentivo diário ao desafio. Desafio em ler, compreender, raciocinar, investigar, checar, prever, articular e podemos considerar que todas essas habilidades são proporcionadas a partir de estratégias de trabalho interdisciplinares. Deste modo o aluno, desafiado em seu contexto torna-se mais crítico, reflexivo, hábil em tomada de decisões.

Podemos ousar dizer que as atividades interdisciplinares por meio de jogos didáticos pedagógicos são ferramentas que auxiliam na organização do

pensamento, já que esses, para a alfabetização, exigem dos estudantes processos cognitivos como identificação, seleção, classificação, comparação, organização, categorização, elaboração e estruturação. Todos esses aspectos do raciocínio cognitivo, auxiliam a alfabetização. Por isso, necessita-se organizar estratégias claras que de fato promovam aprendizado significativo com ludicidade e prazer.

É essencial que os professores alfabetizadores na tomada de decisões em relação aos jogos didáticos pedagógicos, planejem suas ações de modo a contribuir para a qualidade do ensino nos anos iniciais, segundo Ausubel (1980). Para esse autor, o estudante é capaz de compreender e aprender melhor desde que a informação recebida faça algum sentido, seja pela ludicidade ou pela necessidade do saber para um fim específico, dentro do processo de aquisição do conhecimento.

As estratégias utilizadas na aplicação de atividades interdisciplinares e jogos didáticos pedagógicos devem interagir e articular conceitos relevantes notados nas possibilidades cognitivas do estudante (Moreira, 2001). Sendo assim, o professor propõe aos estudantes, jogos que possam articular e possibilitar um trabalho interdisciplinar que também contempla temas ligados ao seu dia a dia, valorizando o aporte cultural que os estudantes trazem de seu ambiente, suas manifestações linguísticas e práticas coletivas com seus familiares. E do mesmo modo poderão levar para a casa, junto à família os significativos aprendizados que obter na escola.

De acordo com Brasil (2014, p. 05),

Trabalhado de forma adequada, além dos conceitos, o jogo possibilita aos alunos desenvolver a capacidade de organização, análise, reflexão e argumentação, uma série de atitudes como: aprender a ganhar e a lidar com o perder, aprender a trabalhar em equipe, respeitar regras, entre outras. No entanto, para que o ato de jogar na sala de aula se caracterize como uma metodologia que favoreça a aprendizagem, o papel do professor é essencial. Sem a intencionalidade pedagógica do professor, corre-se o risco de se utilizar o jogo sem explorar seus aspectos educativos, perdendo grande parte de sua potencialidade.

Assim, as atividades interdisciplinares a partir dos jogos didáticos pedagógicos, envolvendo diferentes componentes curriculares, norteiam o trabalho em salas de aula nas atividades de análise, interpretação e produção de saberes favorecendo o desenvolvimento de capacidades linguísticas e lógicas dos alunos. Kamii (2007) considera a importância do ensino da escrita, leitura e a matemática:

As crianças não podem estar alertas e ser curiosas sem se interessar por objetos culturais do seu meio ambiente, tais como...sinais de rua e rótulos de caixas e latas. Crianças alertas se interessam em saber quantas crianças estão presentes ou ausentes, ... na lista dos nomes, dos aniversariantes ... (Kamii, 2007, p. 17)

Ao concordar com Kamii(2007), estabelecemos que a escrita, leitura e matemática são aprendizagens importantes que aliadas à conhecimentos culturais e significativamente sociais dos estudantes, promovem ainda mais os saberes necessários para o desenvolvimento intelectual dos mesmos.

Partindo dessa perspectiva, sintetizamos abaixo um quadro que exemplifica e articula as possibilidades de estratégia interdisciplinar entre conteúdos e componentes curriculares, os quais podem ser trabalhados com jogos didáticos pedagógicos adequados aos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental.

COMPONENTE CURRICULAR	CONTEÚDOS	EXEMPLOS DE JOGOS PEDAGÓGICOS E ATIVIDADES INTERDISCIPLINARES A PARTIR DOS JOGOS
Ciências Naturais e Humanas (história e geografia)	Corpo Humano	<ul style="list-style-type: none"> • Quebra cabeça das partes do corpo. • Jogos da memória sobre os 5 sentidos • Dominó de hábitos de higiene. • Jogo Cara a Cara (Características físicas) e composição familiar. • Entre outros
Matemática	Corpo Humano	<ul style="list-style-type: none"> • Quantos palmos podemos usar para medir? • O que é a polegada? • Contagem com o uso do corpo. (dedos das mãos/pés) • Entre outras
Língua Portuguesa	Corpo Humano	<ul style="list-style-type: none"> • Escrita de um relato sobre os jogos trabalhados • Ditado com os nomes que aparecem no dominó da higiene • Leitura das regras dos jogos (Gênero Textual) • Bilhete, convite para o colega. • Leitura e escrita de textos • Entre outros

Fonte: quadro elaborado pela própria autora.

Um ponto importante que é preciso esclarecer é que os jogos didáticos pedagógicos, que foram aplicados até o momento aos estudantes, precisam estar alinhados ao planejamento do ano/série e seguindo uma sequência e ordem de prioridades. No entanto, caso o interesse dos estudantes e os questionamentos se estendam nada impede de que o trabalho seja ampliado, mas sempre articulando

com o conteúdo programado, junto aos documentos oficiais da escola e do MEC²⁷, para o 2º ano do Ensino Fundamental.

Sabemos que há uma imprevisibilidade nas ações planejadas, visto que o cotidiano da sala de aula e o espaço/tempo ao qual se destinam as atividades interdisciplinares por meio dos jogos didáticos pedagógicos, podem sofrer interferências. Nesse sentido, esse projeto tem um caráter flexível, podendo ser ajustado conforme a necessidade do programa e diante de situações não prevista. Isso também permite que seja avaliado e reavaliado constantemente durante sua execução para novas adaptações e reorganizações.

Consideramos que esse projeto até o presente momento, tem favorecido e contribuí significativamente com o desenvolvimento de aspectos como: conceitos, capacidade de organização nas crianças, análises, reflexão, argumentação, além de aprender atitudes como: ganhar, lidar com a perda, aprender a cooperar, trabalhar em equipe, respeitar regras, apreender saberes de diferentes disciplinas partindo de um trabalho com jogos didáticos pedagógicos.

Metodologia

Este projeto é desenvolvido a partir de aplicação de jogos didáticos pedagógicos, além de estratégias de trabalho e organização de práticas pedagógicas que relacionam os conteúdos do ano/série de maneira interdisciplinar, que favorecem de forma lúdica e envolvente o aprendizado dos estudantes. Para o desenrolar do trabalho, iniciamos por selecionar, os jogos e textos específicos que contextualizem o conteúdo relacionado ao trimestre do ano/série citado. Deste modo, o trabalho é desenvolvido, organizado a partir de contextos relacionados, tendo como referência e articulador dos saberes os jogos elaborados e textos previamente selecionados. O professor coordenador do projeto orienta o estudante da Universidade por meio do Prograd, na difícil tarefa de articular os conteúdos afins. Juntos tem o papel crucial de mediar o saber, buscando as conexões com os diferentes componentes curriculares e os conhecimentos para então organizar os jogos que serão aplicados em sala de aula.

Entre as atividades propostas no decorrer do ano deverão estar presentes, aquelas que instigam prazer pelos jogos, as interações sociais, e atividades que

²⁷ MEC- Ministério da Educação e Cultura.



permeiam os conteúdos disciplinares, levando em conta as diferenças de todos e cada um, em uma perspectiva inclusiva de educação.

Para exemplificar foi aplicado um jogo com o nome Tire ou junte, em que incluíam atividades relacionadas ao componente curricular: Matemática, no conteúdo de operações de adição e subtração. No entanto o jogo vai além na perspectiva do projeto. A leitura das regras do jogo foi trabalhado como introdução ao conteúdo gêneros textuais, oralidade na produção de texto coletiva e texto de opinião com a produção de texto individual contemplando o componente curricular: Língua Portuguesa.

Outro exemplo que podemos citar é o trabalho relacionado ao texto: Só um Minutinho de [Yuyi Morales](#) com tradução de Ana Maria Machado. No quadro abaixo relaciona-se as atividades e os jogos trabalhados com suas características interdisciplinares:

COMPONENTE CURRICULAR	CONTEÚDOS	ATIVIDADES INTERDISCIPLINARES APLICADAS
Ciências Naturais e Humanas (história e geografia)	Família Fases da vida humana	<ul style="list-style-type: none"> • Pessoas da família da vovó Carocha (personagem) • Aniversário da personagem • Fases da vida (nascer, crescer, reproduzir, morrer) • Jogo da memória das fases da vida.
Matemática	Sistema de medidas tempo e capacidade	<ul style="list-style-type: none"> • Marcação de tempo (hora, minutos) • Jogos do relógio • Utilização dos instrumentos de medida de capacidade para fazer as receitas descritas na história • Jogo de trilha sobre o Sistema de Medidas.
Língua Portuguesa	Leitura Oralidade Produção de texto Interpretação Gêneros textuais	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura do texto • Interpretação da história • Discussão oral sobre o tempo e o que o personagem estava fazendo na casa da vovó • Escrita de um relato a partir da leitura • Pesquisa de significados de palavras que aparecem no texto • Bilhete e convite, que aparecem na história • Entre outros • Jogo dominó de palavras e seus significados, a partir de palavras da história.

Fonte: quadro elaborado pela própria autora.

Considerações finais

A avaliação nesse projeto tem caráter formativo, pois o professor/orientador acompanha todos os dias, a todo momento, a aprendizagem ou não aprendizagem dos estudantes, observa como estão participando das atividades propostas: jogos didáticos pedagógicos e leitura em sala de aula; como interagem entre si nas propostas e posteriormente como compreendem a articulação e contextualização dos conteúdos por meio do trabalho interdisciplinar.

Para tanto, é necessário fazer registros coletivos e individuais dos trabalhos desenvolvidos, avaliar seus avanços e confirmar o domínio das habilidades esperadas e elencadas no objetivo deste projeto.

O professor orientador e o bolsista (estudante da graduação) analisam no decorrer do trabalho se os estudantes conseguem interagir uns com os outros, se articulam os saberes, se estabelecem conexões entre os conhecimentos e se percebem que o trabalho está interligado.

É importante que o professor se prepare para intervir e mediar as atividades ao conduzir os estudantes nas propostas a fim de avançar na aprendizagem. O bolsista participa do planejamento, organização, confecção de materiais, efetivação da proposta de trabalho, e na aplicação de todas as propostas em sala de aula, além de analisar junto ao professor/orientador questões referentes à avaliação contínua, processual e sistemática com observação e registro das proposições do projeto, bem como escrever relatos simples sobre as aulas e as observações durante a execução das atividades deste projeto.

As atividades realizadas pelos estudantes, foi divulgada em alguns eventos acadêmicos, como o SICEA(2016) *II Seminário Inte-Regional Sul-Sudeste de Institutos, Escolas e Colégios de Aplicação*, no Rio de Janeiro/RJ, apresentando resultados incompletos em 2016 e em 2017 no evento: *I Seminário Regional de Educação Básica*, em Uberlândia /MG em 27 de outubro, no Grupo de Trabalho nº 17: Jogos Pedagógicos: estratégias para atividades interdisciplinares, em que foi apresentado e exposto os trabalhos e os jogos já aplicados nos anos de 2016 e 2017.

Referências Bibliográficas

AUSUBEL, D.P.; NOVAK, J.D. e HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro, Interamericana. Tradução para português, de Eva Nick et al., da segunda edição de *Educational psychology: a cognitive view*, 1980



BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Formação do Professor Alfabetizador. Caderno de Apresentação.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Formação do Professor Alfabetizador. Planejando a Alfabetização e Dialogando com diferentes áreas do conhecimento. : ano 2, unidade 6/** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Formação do Professor Alfabetizador. A organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento: ano 2, unidade 2.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Formação do Professor Alfabetizador. Jogos na Alfabetização Matemática.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2014

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Formação do Professor Alfabetizador. Saberes Matemáticos e outros Saberes.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2014.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática.** 1ª ed. São Paulo: Moderna 2000.

KAMII, Constance. **Jogos em grupo na educação infantil: implicações da teoria de Piaget.**/Constance Kamii e Rheta Devries; tradução Marina Célia Dias Carrasqueira; prefácio de Jean Piaget. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.

MEIER, Marcos. **Mediação da Aprendizagem: contribuições de Feuerstein e de Vygotsky**/Marcos Meier, Sandra Garcia. –Curitiba: Edição do autor, 2007.

MOREIRA, M.A. e MASINI, Elcie F. Salzano. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel.** São Paulo: Centauro, 2001.

MURCIA, JUAN ANTONIO MORENO (ORG). **Aprendizagem Através Do Jogo.** PORTO ALEGRE: ARTMED, 2005.

Sites:

<https://blogdaformacao.wordpress.com/2007/11/16/quem-ensina-aprende-ao-ensinar-e-quem-aprende-ensina-ao-aprender/> acesso em 13/07/2016.

<http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/171-TC-D4.htm> - O processo de aprendizagem em uma perspectiva sócio – interacionista ... Ensinar é necessário, avaliar é possível - Abril/2004 acesso em 03/11/2017