

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

# *Olhares* & Trilhas



# **OLHARES & TRILHAS**

**Número atemático**

**Vol. 20, número 2**

**Maiio/ago/2018**

**ISSN: 1983-3857**

## **Expediente**

Universidade Federal de Uberlândia

Reitor

Prof. Valder Steffen Jr.

Vice-Reitor

Prof. Orlando Cesar Mantese

Diretor da EDUFU

Prof. Guilherme Fromm

Diretor do Colégio de Aplicação – Eseba/UFU

Prof. André Luiz Sabino

EDUFU – Editora e Livraria da Universidade Federal de Uberlândia

Av. João Naves de Ávila, 2121 - Bloco 1S - Térreo - Campus Santa Mônica - CEP: 38.408-144 -  
Uberlândia - MG

Telefax: (34) 3239-4293

E-mail: vendas@edufu.ufu.br | www.edufu.ufu.br

**Editoração: Profa. Cláudia Goulart**

**Diagramação: Profa. Claudia Goulart**

**Editoras Gerentes: Profa. Aline Carrijo de Oliveira  
Profa. Sumaia Barbosa Franco Marra**

### **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.

Semestral. 2010- .  
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/olharet trilhas/index>  
ISSN: 1983-3857

1. Educação - Periódicos. II. Universidade Federal de Uberlândia.  
Escola de Educação Básica (ESEBA).

CDU: 37(05)

## **Olhares & Trilhas**

### **Editora chefe**

Claudia Goulart (CAp/Eseba/UFU)

### **Conselho Editorial**

André Luiz Sabino (CAp/ Eseba/UFU)

Aline Carrijo de Oliveira (CAp/Eseba/UFU)

Mara Rúbia de Almeida Colli (CAp/Eseba/UFU)

Sumaia Barbosa Franco Marra (CAp/Eseba/UFU)

### **Comissão Científica**

Acir Mário Karwoski (UFTM), Aline Carrijo de Oliveira (CAp Eseba/UFU), Ana Claudia C. Salum (CAP/Eseba/UFU), Anair Valenia M. Dias (UFG/Catalão/GO), Andreia Rutiquewiski Gomes (UTFPR), Anna Christina Bentes (IEL/Unicamp), Cristiane da Silveira (UEA/TEFÉ/AM), Eliana Aparecida Carleto (CAp/Eseba/UFU), Eliana Dias (ILEEL/UFU), Evandro Silva Martins (ILEEL/UFU), Fátima Aparecida Greco (CAp/Eseba/UFU), Florisvaldo Paulo Ribeiro Júnior (HIST/UFU), Gercina Santana Novais (FACED/UFU), Hudson Rodrigues Lima (CAp/Eseba/UFU), Iara Vieira Guimarães (FACED/UFU), Ínia Franco de Novaes (CAp/Eseba/UFU), Jane Bezerra (UFPI/PI), João Francisco Duarte Júnior (IA/UNICAMP), Juliene Madureira Ferreira (CAp/Eseba/UFU), Leide Alvarenga Turini (CAp/Eseba/UFU), Leila Floresta (CAp/Eseba/UFU), Leonor Werneck dos Santos (UFRJ), Luciana Soares Muniz (CAp/Eseba/UFU), Lucianna de Lima (CAp/Eseba/UFU), Lúcia Mosqueira de Oliveira Vieira (UNICERP/Patrocínio), Lúcia Reily (IA/UNICAMP), Luiz Carlos Travaglia (ILEEL/UFU), Maria Aparecida Rezende Ottoni (ILEEL/UFU), Mariana Batista do N. Silva (CAp/Eseba/UFU), Maria Isabel Lopes (UFRGS), Maria José de Carvalho Ferreira (DEART/UFU), Marília Simari Crozara (CAp/Eseba/UFU), Márcio Pizzarro Noronha (EMAC/UFG), Marcos Antonio Rosa Machado (UEG/Anápolis), Neli Edite dos Santos (CAp/Eseba/UFU), Maura Alves de Freitas Rocha (ILEEL/UFU), Marileusa de Oliveira Reducino (CAp/Eseba/UFU), Pollyanna H. Silva Sventikas (CAp/Eseba/UFU), Quênia Côrtes dos Santos Sales (CAp/Eseba/UFU), Raquel Fernandes Gonçalves Machado (CAp/Eseba/UFU), Roxane Helena Rodrigues Rojo (IEL/Unicamp), Selma Sueli Santos Guimarães (CAp/Eseba/UFU), Teresa Sarmiento (IEC/UMINHO/Portugal), Vilma Aparecida Botelho (CAp/Eseba/UFU), Vilma Aparecida Gomes (CAp/Eseba/UFU)

## Sumário

Expediente.....	3
Sumário .....	5
Apresentação .....	6
Artigos .....	10
Reflexões acerca da literatura infantil e formação de leitor no contexto das creches municipais de Tocantinópolis: realidades em destaque..... Juliane Gomes Sousa; André Teixeira Cordeiro	11
O brincar na pré-escola: reflexões para a educação infantil e a formação de professores..... Marineide de Oliveira Gomes, Paloma Oliveira Santos	26
Pesquisa e leitura em foco: uma proposta de multiletramentos voltada para o ensino de ortografia..... Thaís Nunes Xavier Santos	40
A formação continuada de pedagogos em educação ambiental em duas escolas públicas do Estado de São Paulo..... Marcela de Moraes Agudo; Marília Freitas de Campos Tozoni-Reis	55
Educação escolar na perspectiva de Antonio Gramsci..... Anderson Borges Corrêa	67
<b>Relatos</b> .....	<b>81</b>
O projeto e disciplina PQV-AE (Prevenção e Qualidade de Vida com Amor-Exigente): 10 anos de uma experiência no âmbito da rede municipal de ensino de Itumbiara/GO..... Juliano Guerra Rocha; Ana Maria de Miranda; Tânia Regina Martins e Sousa	82
Para Além dos Arcos: Grupo de Estudos sobre Teatro e Infâncias – uma experiência de ensino, pesquisa e extensão..... Diego de Medeiros Pereira	94

## APRESENTAÇÃO

Inúmeros são os desafios da educação básica. Um deles, talvez por sua obviedade, tende a passar despercebido. É que nesse nível de ensino, deve-se fazer a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, conforme preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Nesse sentido, um dos legados de Antonio Gramsci, que será aqui objeto de discussão em um dos artigos deste número, é o de ter inspirado uma concepção de educação como uma dimensão estratégica na luta pela transformação da sociedade.

Esse princípio encontra-se latente nos enfoques dados às pesquisas no ensino básico e pode ser percebido na maioria dos artigos reunidos neste número da Revista Olhares & Trilhas. Os textos se debruçam sobre temáticas atuais e pertinentes que contribuem diretamente para as políticas de formação docente, para a qualidade do ensino básico e para o uso de novas tecnologias no atual contexto educacional.

Nesta edição da Revista Olhares & Trilhas, apresentamos sete textos entre artigos e relatos de experiência de professores da Educação Básica, professores e estudantes de cursos de pós-graduação e pesquisadores dedicados a investigar temas importantes da educação básica. Tais temas podem ajudar outros professores e pesquisadores a revisitarem pontos de convergência e de divergência nos resultados de pesquisas aqui apresentados, contribuindo para a continuidade das investigações na seara do ensino e do repensar sobre as práticas docentes em todos os níveis da educação básica.

Nesta edição, destacamos as análises feitas sobre práticas na pré-escola, na educação infantil, no ensino fundamental e na formação de professores, imiscuídas em todos os textos aqui publicados. No primeiro: *Reflexões acerca da literatura infantil e formação de leitor no contexto das creches municipais de Tocantinópolis: realidades em destaque*, Juliane Gomes

Sousa e André Teixeira Cordeiro analisam o papel da literatura infantil no contexto de duas creches no município de Tocantinópolis/TO para observarem como o acervo literário nessas duas instituições é utilizado e que trabalho é proposto em cada uma dessas creches.

Por meio de uma discussão sobre o letramento, os autores sublinham a importância do contato das crianças, desde a primeira infância, com diferentes portadores de textos, e observam, por meio de inserção no campo, nas duas instituições de ensino, como a literatura pode contribuir para o processo de desenvolvimento das práticas sociais de leitura e escrita em alunos da educação infantil.

No segundo, *O brincar na pré-escola: reflexões para a educação infantil e a formação de professores*, as autoras Marineide de Oliveira Gomes e Paloma Oliveira Santos analisam, por meio da observação participante, o lugar do brincar com crianças de uma pré-escola de São Paulo, durante atividades realizadas no “Dia do Brinquedo” e os possíveis rebatimentos dessa prática na formação de professores.

As autoras observaram a rotina escolar das crianças para discutir a importância do brincar na construção das relações adulto-criança e criança-criança, e como a instituição lida com o consumismo das crianças no “Dia do Brinquedo”.

No terceiro, *Pesquisa e leitura em foco: uma proposta de multiletramentos voltada para o ensino de ortografia*, a autora Thais Nunes Xavier dos Santos apresenta uma proposta de trabalho com a leitura e a escrita cujo foco é a ortografia. Com base na pedagogia dos multiletramentos, a professora alia o ensino da língua portuguesa a atividades desenvolvidas no meio digital, a partir do trabalho com uma ampla gama de gêneros textuais, para dar conta da proposta de ensino da ortografia, utilizando outra ferramenta interessante para os alunos que é o Jogo Soletrando.

Esses três artigos demonstram a importância da mediação do professor na construção de contextos adequados de aprendizagem com os conteúdos apresentados nas pesquisas, considerando que tanto no contexto da educação infantil quanto no do ensino fundamental, as brincadeiras, os jogos, o lúdico, enfim, têm um papel central.

No texto seguinte, as autoras Marcela de Moraes Agudo e Marília Freitas de Campos Tozoni-Reis apresentam *A formação continuada de pedagogos em educação ambiental em duas escolas públicas do Estado de São Paulo*. A partir de um conto de José Saramago, é feita uma proposta pedagógica de inserção da educação ambiental na escola pública. Elas analisam o processo de formação de professores para a execução da proposta de ensino e apontam problemas em relação a essa questão, o que impossibilita o desenvolvimento de uma consciência ambiental satisfatória.

Já Anderson Borges Corrêa em seu artigo *Educação escolar na perspectiva de Antonio Gramsci* problematiza a educação pública brasileira à luz dos resultados das últimas avaliações do desempenho estudantil, tendo por base os princípios gramscianos para uma educação popular e humanista.

Por fim destacamos dois relatos: um que apresenta experiências desenvolvidas no interior de um projeto de prevenção e qualidade de vida, intitulado *O projeto e disciplina PQV-AE (Prevenção e Qualidade de Vida com Amor Exigente)*, escrito a seis mãos por Juliano G. Rocha, Ana Maria de Miranda e Tânia Regina Martins e Sousa, cuja intenção é, por meio da institucionalização de uma disciplina da pré-escola ao Ensino Médio das escolas públicas de Itumbiara/GO, abordar alguns temas transversais importantes para o desenvolvimento do protagonismo e da consciência para a paz de crianças e jovens em sala de aula na rede pública de uma escola em Goiás. O outro relato *Para além dos Arcos: em busca*

*das relações entre Teatro e as diferentes Infâncias* traz resultados de uma experiência de ensino, pesquisa e extensão desenvolvida com crianças de uma escola pública em Santa Maria (RS). O autor, Professor Diego de Medeiros Pereira, do Departamento de Artes Cênicas da Universidade de Santa Maria (RS), investiga práticas pedagógicas e teatrais com e para crianças pequenas, em forma de intervenções artísticas que têm por objetivo desenvolver nos acadêmicos processos formativos e nas crianças o senso crítico e a ampliação dos modos de agir e de se expressar no mundo.

A Revista Olhares & Trilhas vem, ao longo dos últimos anos, enfrentando o desafio de comunicar as experiências, os projetos, as pesquisas e as reflexões desenvolvidas por professores das inúmeras escolas brasileiras que, apesar dos muitos percalços, ainda conseguem desenvolver suas pesquisas bravamente e propiciar debates e reflexões sobre pontos fundamentais da educação brasileira a fim de promover ações para a melhoria da qualidade do ensino e também para a melhoria da formação continuada de docentes.

São muitos os desafios não apenas para nós, professores, mas para o país como um todo. O empenho realizado pelos professores durante a realização das pesquisas, a comunicação do resultado de suas práticas e da mediação que exercem em sala de aula com os alunos e os conteúdos são fatores primordiais para a prática de uma educação democrática e diversa.

Dito isso, nos despedimos de vocês, leitores(as), para que sejam iniciadas outras dinâmicas de leitura da revista e de socialização de conhecimentos, experiências e posicionamentos expressos em cada um dos artigos. Esperamos que a leitura seja produtiva.

Cláudia Goulart – CAp. Eseba/UFU

Editora chefe

# ARTIGOS

**REFLEXÕES ACERCA DA LITERATURA INFANTIL E FORMAÇÃO DE LEITOR  
NO CONTEXTO DAS CRECHES MUNICIPAIS DE TOCANTINÓPOLIS:  
REALIDADES EM DESTAQUE**

**Reflections about children's literature and reader training in the context of child care  
municipal of Tocantinópolis: realities featured**

Juliane Gomes de SOUZA\*  
André Teixeira CORDEIRO\*\*

**RESUMO:** O estudo aborda a temática da literatura infantil no espaço da Creche, tendo por lócus de investigação duas instituições do município de Tocantinópolis - TO. Tem por objetivo refletir acerca do uso da literatura infantil no contexto das Creches municipais da referida cidade, as quais serão identificadas por Creche 01 e Creche 02, tecendo uma análise em torno dos aspectos que perpassam sua utilização nessa etapa educativa, acentuando elementos tais como: o uso do acervo literário nessas realidades, a intencionalidade das educadoras no trabalho com a literatura, dentre outros. A metodologia da investigação empreendida baseia-se na observação em sala de aula, aplicação de questionários para as professoras, pesquisa documental e entrevista com gestores das instituições. Assim, verificou-se que o arcabouço literário infantil constitui um referencial amplamente utilizado no exercício constante da ação docente nos espaços institucionais investigados, sendo utilizado com as mais diferentes intenções: estímulo ao desenvolvimento de habilidades, descontração do público infantil, e como elemento essencial no processo de formação do leitor. Nas atividades desenvolvidas nas Creches, é ratificada a importância atribuída pelas professoras à literatura infantil, expressa pela compreensão por parte das educadoras das influências e das contribuições desta na formação da criança.

**PALAVRAS-CHAVE:** Literatura infantil. Creche. Criança.

**ABSTRACT:** This study covers the thematic of children's literature in the space of a day care center, with the locus of the investigation two institutions in the city of Tocantinópolis - TO. It aims to reflect about the children's literature use no context of municipal day care of that city, as which be identified by day care center 01 and day care center 02, weaving analysis around aspects pervade its use in this educational stage, accentuating elements such as: the use of the literary collection in these realities, an intentionality of the educators at work with the literature, among others. The undertaken methodology of investigation is based on the observation in the classroom, application of questionnaires to the teachers, documentary research and interviews with administrators of the institutions. The methodology of the research undertaken is based on the observation in the classroom, questionnaires for teachers, documentary research and interviews with managers of the institutions. Thus, it was found that the children's literary framework is a widely used benchmark in the constant exercise of teaching activities in institutional spaces investigated and used with the most different intentions: encouraging the development of skills, relaxation of the child audience, and as an essential element in player of the training process. The activities in day care centers, ratified the importance attached by teachers to children's literature, expressed by the understanding by the educators of the influences and contributions of this in the child's education.

**KEYWORDS:** Children's Literature. Day care Center. Child.

\*Mestra em Educação pela Universidade Federal do Tocantins - UFT (2017). Professora do Magistério Superior na Universidade Federal do Tocantins UFT/Campus de Tocantinópolis - curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Artes e Música.

\*\*Doutor em Literatura Brasileira pela Universidade de São Paulo - USP (2003-2008). Professor adjunto na Universidade Federal do Tocantins.

## 1. Introdução

A literatura infantil, cuja especificação designa seu público alvo, constitui uma ramificação da literatura, a qual teve, em seu surgimento, forças sociais que delinearão sua configuração. Assim, “com base em características muito peculiares, tem-se designado como literatura infantil um dos aspectos da literatura dentre as várias modalidades artísticas.” (SOSA, 1985, p. 14), cuja adjetivação tem por objetivo a aproximação cada vez maior com o seu público destinatário.

Desse modo, a literatura infantil surge no século XVIII em decorrência de uma configuração social marcada pela ascendência da burguesia. Essa classe da sociedade passa a reconhecer e a definir um novo status para a criança pequena, reconhecendo essa fase da vida como infância – conceito, até então, inexistente, em virtude da não separação entre mundo adulto e infantil no modelo de família feudal.

Diante disso, essa conjuntura exigiu a criação de instituições que transmitissem e firmassem os novos valores sociais. Dentre essas, a escola foi instituída como lócus privilegiado para a formação dos futuros cidadãos burgueses. Nesse cenário, a escola buscou criar e fomentar ferramentas que contemplassem sua missão ideológica, entre elas a literatura.

Pelo exposto, evidencia-se o objeto da investigação proposta, a literatura infantil, a qual constituiu o cerne da presente pesquisa, delineada e efetivada no espaço da Creche. Esta foi situada como instituição que, assim como a produção literária destinada à infância, foi constituída pela necessidade de atenção à criança pequena. Destarte, o surgimento da Creche teve também por contexto as mudanças oriundas da sociedade, principalmente, no que se refere aos aspectos econômicos.

Nesse escopo, a sociedade capitalista ganha força com o processo de industrialização, o qual firma novas possibilidades, dentre elas, a inserção da mulher no mercado produtivo. Essa variante modifica o papel desenvolvido pela mulher, cujas atribuições consolidavam-se na realização de atividades domésticas. Nessa conjuntura, a criança pequena precisava ser acolhida em um espaço externo ao familiar, destinado à guarda e à assistência, enquanto as mães serviam ao interesse do capital. É nessa fase, desencadeada no continente europeu, que são postuladas as primeiras instituições de atendimento à infância.

Considerando esse cenário e o conjunto de informações apresentadas, foram levantados alguns questionamentos que balizaram a pesquisa, tendo por centralidade a

literatura infantil no espaço de duas Creches municipais de Tocantinópolis, os quais versaram sobre: o uso do acervo literário nessas realidades, a intencionalidade das educadoras no trabalho com a literatura, bem como as metodologias por elas utilizadas.

A justificativa da abordagem dessa temática insere-se na perspectiva de que, na atualidade, os documentos legais, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), ratificam a importância e a necessidade da inserção da literatura na educação infantil, como forma de contribuir para o desenvolvimento de habilidades.

Além disso, muito se tem falado na formação da criança em um viés de letramento, pautado nos usos sociais da leitura e da escrita. Este fenômeno, letramento, é entendido como “[...] o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham na nossa vida.” (SOARES, 2006, p. 44). Desse modo, o contato intenso com diferentes fontes de informações auxilia e contribui para o exercício, desde a primeira infância, da leitura e da escrita como práticas sociais. Assim, torna-se contundente investigar como a literatura, nessa etapa educativa, tem contribuído para esse processo.

Nesse sentido, o objetivo delineado para a pesquisa encaminhada consistiu em: refletir acerca do uso da literatura infantil no contexto das Creches municipais de Tocantinópolis - TO, as quais serão identificadas por Creche 01 e Creche 02, tecendo uma análise em torno dos aspectos que perpassam sua utilização nessa etapa educativa.

Desse modo, procurando sanar as indagações suscitadas, a metodologia adotada incidiu em uma abordagem quantitativa e qualitativa de cunho exploratório, tendo em vista que, com esse procedimento,

[...] o pesquisador faz a convergência de dados quantitativos e qualitativos a fim de obter uma análise ampla do problema de pesquisa. Nesse projeto, o investigador coleta as duas formas de dados ao mesmo tempo durante o estudo e depois integra as informações na interpretação dos resultados gerais (CRESWELL, 2007, p. 33).

O uso de tal abordagem justifica-se pela possibilidade que apresenta da integração de diferentes tipos de dados, o que contribui para ampliar a interpretação e o entendimento acerca de um determinado assunto.

Nessa perspectiva, foi empreendida a utilização de questionários com professoras das duas instituições assinaladas, atingindo o total de 13 educadoras que se

dispuseram a contribuir para a pesquisa, dentre as quais 07 eram atuantes da Creche 01 e 06 professoras da Creche 02. O referido instrumento de coleta de dados continha perguntas que abordavam o trabalho desenvolvido pelas docentes no contexto da educação infantil, buscando inferir a utilização da literatura infantil em suas práticas pedagógicas. As educadoras serão identificadas por números, como requisito apontado no decorrer da pesquisa.

Com o intuito de contextualizar os espaços institucionais, recorreu-se à análise documental, efetivada por meio do estudo do Projeto Político-Pedagógico das Creches. Nesse escopo, buscou-se verificar aspectos históricos, criação, origem, bem como dados referentes a projetos desenvolvidos no *lócus* das instituições. O objetivo desse levantamento consistiu em extrair informações preliminares que fornecessem base para o desenvolvimento da pesquisa.

Também foi realizada entrevista estruturada com os gestores das Creches, utilizando, para tanto, um quadro (formulário), abordando os seguintes aspectos: ano de fundação das instituições; quantitativo de crianças matriculadas e turmas em funcionamento; número de funcionários e respectiva formação; existência e quantitativo de livros de literatura infantil; dentre outros elementos que possibilitaram visualizar as unidades educativas em sua configuração atual.

Realizou-se, ainda, a observação, no decorrer de uma semana, em cada local, cujo objetivo assentou-se em verificar se o trabalho desenvolvido pelas docentes, em seu fazer pedagógico, contemplava a literatura infantil. Com isso, a centralidade desses momentos voltou-se para o trabalho didático desenvolvido pelas professoras, nas atividades realizadas em sala, nos espaços destinados à leitura e nos projetos em andamento nos períodos da observação, que foram: na Creche 01, no período de 20 a 24 de outubro de 2014, na sala do Maternal II; e na Creche 02, entre os dias 28 e 31 de outubro de 2014, também no Maternal.

Com essa abordagem, a temática literatura infantil no contexto da Creche é apresentada, tendo por base uma pesquisa no campo prático, embasada por referencial teórico referente à área investigada.

## **2. A literatura infantil no espaço das Creches: suas relações no contexto da pesquisa**

A partir da metodologia anteriormente apresentada, foi realizada a pesquisa no campo prático, tendo por cenário duas instituições de educação infantil do município de Tocantinópolis. Nesse sentido, é válido ressaltar que a abordagem adotada se encaminha para uma reflexão conjuntural dos dados obtidos, não tendo o objetivo de comparar e/ou segmentar a análise por instituição, mas sim fazer um caminho reflexivo que contemple o entendimento da relação literatura e Creche em seus diferentes aspectos nos contextos pesquisados, atentando-se para um viés analítico dos dados, referendado em uma perspectiva global.

A partir dessa conjectura, assinala-se que, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a partir dos eixos curriculares **interação** e **brincadeira**, é importante que as atividades na prática pedagógica da educação infantil: “possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos.” (BRASIL, 2010, p. 23). Esse marco legal ratifica a importância e a necessidade, como aspecto metodológico que contribui para o desenvolvimento das habilidades infantis, da inserção contínua e ativa da prática de leitura na ação pedagógica no espaço da educação infantil. Portanto, é indispensável à realização de atividades de letramento.

Sendo assim, o primeiro elemento que se destacou no questionário aplicado às professoras é que 100% das profissionais atuantes no espaço de sala nessas instituições são mulheres, uma validação que corrobora com o processo histórico da feminização do trabalho docente. A esse respeito, Pinto (2011, p. 175, grifo nosso) assinala:

A profissão docente apresenta algumas marcas históricas: desvalorização e proletarização do professor, **exercício eminentemente realizado pelo gênero feminino**, o caráter de “sagrado”, originário, talvez, de suas origens eclesiásticas. Essas marcas constituem a identidade da profissão e contribuem para mantê-la como um fazer de baixa aspiração profissional, a ser desenvolvida por pessoas generosas que, portanto, mesmo que reconhecidamente merecedoras, contentam-se com baixos salários e condições de trabalhos modestos.

Essa tendência histórica tem caracterizado, inclusive, a predominância do gênero feminino nos cursos voltados para a formação de professores, sendo essa prevalência corroborada pela atuação de profissionais – a maioria do gênero feminino – no âmbito da educação infantil.

Outro elemento que merece destaque nesse contexto de análise refere-se ao tempo de atuação das educadoras no contexto da educação infantil. De acordo com os percentuais levantados, verifica-se que a maioria das educadoras, cerca de 53,8%, atuam de 08 a 16 anos na educação infantil, o que representa uma considerável experiência profissional. Essa constatação leva a entender que as ações da prática pedagógica desse grupo docente podem ser sólidas nesse nível educacional.

A constatação acima ratifica outra informação, a de que as docentes entrevistadas afirmam, de maneira unânime, que fazem uso do arcabouço literário infantil de maneira ativa no exercício constante de sua ação, o que, pelo exposto acima, é duradouro nessa etapa educativa. Essa validação revela-se importante para o processo de formação da criança, pois o contato frequente com a literatura possibilita ao infante inúmeras vantagens, dentre elas a aproximação com a linguagem escrita e oral, essa sendo trabalhada, segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (v. 03), como

[...] um dos eixos básicos na educação infantil, dada sua importância para a formação do sujeito, para a interação com as outras pessoas, na orientação das ações das crianças, na construção de muitos conhecimentos e no desenvolvimento do pensamento (BRASIL, 1998, p. 114).

Além disso, a literatura, de modo frequente no ambiente da Creche, desperta a atenção, o gosto pelo hábito da leitura, o que auxilia na formação do leitor – objetivo explícito na proposição dessa etapa educativa. Por isso, afirma-se:

[...] lendo todos os dias você garante que a leitura se torne parte integrante da rotina [...]. É este contato frequente, diário e constante que permite que os alunos construam uma crescente autonomia para ler, familiarizem-se com a leitura, conheçam uma diversidade de história e autores, entre outros ganhos (SÃO PAULO, 2010, p. 25).

Nesse viés, pautado na prerrogativa de que a educação infantil deve favorecer e estimular a criança no desenvolvimento de diversas habilidades (físicas, cognitivas, sociais, de linguagem, dentre outras), fica explícito que as atividades desse nível deverão ser encaminhadas para o processo de letramento do seu público.

Dessa maneira, um elemento relevante é a compreensão, por parte das educadoras, da influência e das contribuições advindas pelo uso da literatura. A esse respeito, quando as professoras foram indagadas se já tinham desenvolvido algum

projeto utilizando a literatura infantil, o posicionamento de uma professora assinala o reconhecimento dessas influências: “[...] na educação infantil não se trabalha sem a leitura infantil, pois é momento de prazer e desenvoltura.” (Professora 04 – Creche 01). Esse argumento explicita a relevância atribuída à utilização da literatura, tanto no que concerne ao nível educacional, quanto à presença desta na prática da profissional, visto que a afirmação, em sentido categórico, assegura o posicionamento dela, “na educação infantil não se trabalha sem a leitura”.

Assim, dentre os gêneros e suportes textuais elencados no questionário, os quais sejam: narrativas (histórias), poesias, piadas, cantigas de roda, parlendas, trava-línguas, em jornais, livros e revistas, constatou-se que os mais utilizados são, respectivamente, as cantigas de roda e as narrativas (histórias).

Com isso, o que se verifica, tanto pela mensuração dos questionários como pela observação empreendida nas salas, é que as canções infantis, desde as mais clássicas (cantigas de roda) como as contemporâneas, perpassam todo o cotidiano da prática pedagógica no espaço de sala da Creche. Nesse sentido, é válido acentuar que

O estímulo do sentido da audição com mensagens sonoras que ativem as áreas do cérebro responsáveis pela aprendizagem de novos conteúdos, informações e habilidades motoras mais complexas são um excelente recurso que o educador poderá utilizar (OLIVEIRA, 2013, p. 88).

Assim, ressalta-se que a música compartilhada por um grupo de crianças em um momento de interação possibilita ao infante a assimilação de palavras, a descoberta de sons e entonação, bem como estimula à movimentação corporal, despertando habilidades como equilíbrio e coordenação.

No tocante às narrativas (histórias), estas, inicialmente originárias dos relatos orais, também são um gênero fortemente presente no trabalho com a literatura desenvolvido nas duas instituições. Quando as professoras foram questionadas acerca do último título trabalhado em sala, os mais citados consistiam de histórias clássicas, oriundas de influências do contexto europeu, as quais eram: “Chapeuzinho vermelho”, “Os três porquinhos”, “João e o seu pé de feijão”, “A galinha e a raposa”, “Cachinhos dourados e os três ursos”. E, como exceção, “Sítio do Picapau Amarelo”, de Monteiro Lobato.

O uso predominante dessas narrativas, consideradas como clássicas, advém da forte influência das adaptações de histórias infantis europeias e de sua intensa inserção

no cenário brasileiro. Portanto, algumas das histórias fantásticas consolidam-se como obras centrais ao se falar em contação de histórias infantis nas realidades em foco.

Contudo, é salutar atentar-se para o exposto por Oliveira (2013, p. 73):

O contador de histórias deve levar em conta a faixa etária dos ouvintes. Os interesses das crianças pequenas se voltam para histórias repetitivas ou acumulativas [...]. Elas gostam de livros ilustrados, fábulas rimadas, de versos infantis, de contos de fadas ou livros só de imagens, sem palavras.

Essas características – faixa etária, público, forma de abordagem – são fundamentais para o bom desempenho da atividade literária, às quais o contador de histórias deverá atentar-se.

Em outro ponto de análise, constatou-se o comprovado interesse pelo livro por parte do público das crianças pequenas, fato este corroborado por meio de uma ação acompanhada no desenvolvimento da pesquisa. Durante a observação em sala, um grupo de crianças, voluntariamente, teve acesso a dois livros de histórias infantis, e o contato com estes revelou um momento de grande concentração das crianças envolvidas. Visivelmente, percebeu-se o deslumbramento no folhear, apreciar as imagens e em apresentar a descoberta (os livros) aos colegas no entorno. Caracterizou-se como momento de encantamento, que culminou na contação de histórias infantis pela professora, período que tornou perceptível, no público presente, o desejo de ouvir e de participar do enredo narrado. Diante disso, é válido assinalar que,

Se observarmos atentamente, veremos que é destas práticas, de ouvir e contar histórias, que surge a nossa relação com a leitura e a literatura. Portanto, quanto mais acentuarmos no dia-a-dia da Escola Infantil estes momentos, mais estaremos contribuindo para formar crianças que gostem de ler e vejam no livro e na literatura uma fonte de prazer e divertimento (KAERCHER, 2001, p. 82).

Com base nessa acepção, vislumbra-se que essa atenção despertada pelo livro, pela literatura, verificada no contexto das ações acompanhadas, pode estar ligada ao trabalho pedagógico das educadoras, que buscam inserir em suas práticas a literatura como componente.

Ademais, diante da constatação da utilização da literatura infantil no ambiente da Creche, foi realizado um levantamento acerca das metodologias utilizadas pelas professoras no uso do acervo literário. Assim, identificamos diversas, as quais são: uso de fantoche; o cantar com a turma; contação de histórias; roda de conversa; dramatização; uso de gravuras; encenação de peças teatrais; desenho; uso de cartazes;

apresentação de vídeos. Essa diversidade metodológica é importante devido à especificidade do público, tendo em vista que a maneira como a literatura é abordada, planejada, encaminhada pode ou não agradar, chamar a atenção, influenciar.

Vindo ao encontro dessa constatação, a importância de uma metodologia adequada efetivou-se no campo prático, pois durante a observação foi vivenciada uma atividade com o uso da literatura infantil envolvendo narrativas (histórias), em que ficou explícita a inexistência de uma preparação e de um planejamento adequado. A atividade consolidou-se de forma desinteressada por parte dos educandos, sendo que a responsável pela leitura (monitora) declarou abertamente não ter conhecimento prévio da história narrada. Tal comportamento refletiu, diretamente, na falta de atenção das crianças, que demonstraram, mesmo, total falta de atenção, por uma leitura descompromissada e aleatória.

Assim, é fundamental que essa atividade seja encaminhada de maneira atenta, visto que

[...] quando se vai ler uma história – seja qual for – para a criança, não se pode fazer isso de qualquer jeito [...]. Por isso, ler o livro antes, bem lido, sentir como nos pega, nos emociona ou nos irrita... Assim quando chegar o momento de narrar a história, que se passe a emoção verdadeira, aquela que vem lá de dentro, lá do fundinho, e que por isso chega no ouvinte (ABRAMOVICH, 1997, p. 19-20).

Concorda-se com a autora, uma vez que o trabalho desenvolvido no espaço da Creche tem por centralidade um público peculiar, que necessita de atividades motivadoras e interessantes para o despertar da atenção.

No que concerne à importância do emprego da literatura infantil na Creche, 100% das professoras declararam fazer uso desse elemento, devido a suas contribuições para o público infantil. Sendo assim, de forma geral, as justificativas para a inserção da literatura em suas práticas pedagógicas giram em torno de aspectos que são ratificados/assinalados de acordo com os seguintes argumentos:

“Importante porque ajuda no desenvolvimento das crianças em relação à linguagem oral e escrita, socialização e interação, nas coordenações motora e grossa, na percepção, atenção e raciocínio.” (Professora 12 – Creche 02).

“Porque ajuda os alunos a desenvolver a imaginação, atenção, interesse pela leitura, pois os mesmos observam, manuseiam livros e fazem perguntas.” (Professora 13 – Creche 02).

“O trabalho com a literatura infantil na creche é muito importante, pois através dela as crianças desenvolvem a imaginação, coordenação e outras habilidades.” (Professora 10 – Creche 02).

“Pois é uma prática lúdica, que influencia os alunos a desenvolver o gosto e o hábito pela leitura.” (Professora 03 – Creche 01).

Esses argumentos expressam a literatura infantil como fator importante e essencial ao trabalho na educação infantil, os quais apontam a utilização/direcionamento do acervo literário para a satisfação de diversos interesses, desde o incentivo ao hábito de ler até o desenvolvimento de habilidades físicas e cognitivas. A percepção desse potencial da literatura faz com que se justifique o fato de todas as educadoras entrevistadas atestarem a utilização contínua desse elemento em suas práticas pedagógicas.

Contudo, a partir da mensuração, o que se observa é que o argumento mais utilizado refere-se à importância da literatura infantil como maneira de despertar na criança o gosto pela leitura e a consequente influência na formação de leitores, como acentua uma professora: “[...] é de fundamental importância, pois desde cedo as crianças devem ser estimuladas a ler, para se tornarem boas leitoras e aprendam a gostar e ter prazer em ler” (Professora 01 – Creche 01). Desse modo, podemos perceber que o contato com a literatura, desde a primeira infância, é fundamental para o despertar de leitores. A educação infantil, assim, é a base para a formação de um indivíduo com hábitos ativos de leitura e escrita.

Essa intencionalidade coincide com uma preocupação recente, a de formar bons leitores na sociedade atual que se firma, cada vez mais, como digital, com a veiculação de informações rápidas. Assim, segundo Abramovich (1997, p. 16),

[...] é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um bom leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo.

Por conseguinte, foi assinalado, como expresso anteriormente, que de maneira unânime as professoras declararam possuir o hábito de utilizar a literatura infantil no espaço de sala. Todavia, no que se refere à frequência habitual, há uma oscilação, que se configura de acordo com o gráfico 01:

### **Gráfico 01: Frequência no uso da Literatura Infantil.<sup>2</sup>**

---

<sup>2</sup> O gráfico integra informações das duas realidades investigadas, cujo objetivo é a visualização do uso da literatura infantil nessa etapa educativa.



Fonte: Pesquisa 2014

É perceptível que a inserção da literatura nas realidades investigadas segue um fluxo dinâmico, sendo que, no panorama exposto, dois aspectos chamam atenção. O primeiro é o fato de o uso literário ser associado à necessidade de algum objetivo (quando necessário: 8%). Essa afirmativa leva a constatar que existe uma intencionalidade, um objetivo, que justifica o uso esporádico da literatura infantil na prática pedagógica. Todavia, o hábito cotidiano, assinalado no gráfico por 46%, acentua a presença da literatura infantil de maneira recorrente no espaço da Creche.

Contudo, acredita-se que esse quantitativo possa ser ampliado, uma vez que a educação infantil configura-se como espaço privilegiado para despertar o gosto pela leitura, pois é o momento inicial em que a criança começa a formular suas primeiras impressões formais no que concerne aos hábitos da leitura e da escrita.

O segundo aspecto que se destaca é o desenvolvimento de projetos, que são concretizados de forma coletiva por toda a equipe pedagógica, caracterizando um processo metodológico presente nas duas instituições. Assim sendo, os projetos direcionam as atividades a serem realizadas, guiadas por objetivos, de acordo com a temática abordada.

[...] o trabalho por projetos permite, realmente, que todos os integrantes... orientem suas ações para o cumprimento de uma finalidade compartilhada [...] favorece o desenvolvimento de estratégias por parte dos alunos e abre as portas da classe para uma nova relação entre o tempo e o saber (LERNER, 2002, p. 22).

Nas instituições analisadas, a literatura compõe projetos que, embora consolidados pela coletividade, as professoras desenvolvem-nos em ações individuais com suas turmas. E a culminância desses dá-se, frequentemente, por meio de mostras literárias.

Quanto ao interesse das crianças pela leitura, todas as professoras pesquisadas afirmam que há uma atenção especial no momento da leitura, inclusive uma educadora descreve: “O silêncio é absoluto” (Professora 04 – Creche 01). Logo, constata-se que a

literatura exerce uma influência benéfica na criança, constituindo-se como atrativo ao universo infantil, pois, dentre outros elementos, insere o infante em um “mundo” guiado pela fantasia, imaginação. Nesse mundo, ao mesmo tempo em que aborda um contexto fictício permeado pelo faz de conta, a criança depara-se com situações reais do seu dia a dia, como angústias, conflitos, emoções, que vão influenciá-la a resolver suas próprias questões. Nessa perspectiva,

A criança, o jovem e até o adulto apreciam o maravilhoso, o belo, o fantástico, o verdadeiro, gostam da aventura, do desafio, identificam-se com as personagens, com as emoções que eles transmitem, trabalham suas emoções básicas como o medo, a alegria, o afeto, a raiva, a tristeza, a dor, a dúvida [...] (OLIVEIRA, 2013, p. 85).

Em outro ponto de análise, verificou-se a existência ou não de espaços dentro das instituições voltadas para acomodação de acervo literário, bem como local de visita e leitura. Assim, no tocante a esses espaços, existe uma diferença entre as duas realidades em foco, pois, na Creche 01, existe uma sala de leitura, com acervo bibliográfico de 250 livros em média, segundo o gestor, distribuído pelo Ministério da Educação (MEC) via Secretaria Municipal de Educação.

Na Creche 02, não há um local<sup>3</sup> específico e coletivo para a prática da leitura (como biblioteca ou sala de leitura), sendo que, segundo a gestora, a unidade educacional conta com uma média de 100 livros de literatura infantil, também disponibilizados pelo governo federal. Todavia, 61,5% das professoras afirmaram que no contexto de sala há um espaço destinado à leitura, em que o Cantinho da Leitura foi o mais assinalado.

Refletir acerca desses ambientes de fomento à leitura é fundamental, haja vista que esses se convertem em locais onde a criança vivencia intensamente o contato com os diferentes gêneros textuais nos seus variados suportes. Dessa forma, a relação, na educação infantil, com uma variedade de textos possibilita à criança a ampliação e a percepção de que, socialmente, a leitura e a escrita estão expressas nos diferentes suportes do cotidiano.

Na investigação encaminhada, foi visualizado que existem intencionalidades, guiadas por objetivos claros, das educadoras no trato com a literatura infantil, tendo em vista que as docentes confirmaram o desenvolvimento de algum tipo de atividade após a

---

<sup>3</sup> Atualmente (2016), nas novas instalações (prédio) da Creche 02, existe um espaço dedicado à leitura. A pesquisa foi realizada no antigo prédio, no ano de 2014.

abordagem dos diversos gêneros. De acordo com essa validação, realizou-se o levantamento das atividades, que, pelas respostas assinaladas, distribuem-se em: realização de rodas de conversa; teatro; desenho ou pintura.

É válido ressaltar que, dentre estas, a roda de conversa é a ação vivenciada por todas as professoras. A intencionalidade com o uso dessa metodologia é o estímulo à expressão oral e consiste em indagações direcionadas às crianças. Os alunos recontam a obra narrada, identificam personagens e realizam interferências com frequência.

Outra intencionalidade expressa é o estímulo à interpretação e à representação dos gêneros literários abordados em sala. Sendo assim, foi percebido que as profissionais, para cumprirem tais finalidades, utilizam como estratégia metodológica a pintura e/ou desenhos. Nessa ação, solicitam que o público infantil represente os elementos presentes nas obras literárias. Como exemplo, foi identificado e realizou-se o acompanhamento do Projeto Música, desenvolvido na instituição Creche 01.

Ainda no âmbito da intencionalidade no uso da literatura infantil, a proposição quanto ao desenvolvimento de habilidades também se converte em um objetivo das educadoras. Assim, por meio das características literárias, buscam despertar e estimular o desenvolvimento de aspectos físicos e cognitivos.

No entanto, é importante frisar que a literatura infantil é formativa por suas próprias características, como coloca Amarilha (1993), pois a criança internaliza elementos retratados pelo universo literário sem a necessidade, para tanto, de um atrelamento/direcionamento pedagógico. Em muitos casos, didatiza-se excessivamente a literatura.

### **3. Considerações Finais**

Em uma perspectiva analítica, constata-se que ambas, literatura infantil e Creche, foram adotadas como medidas requeridas e voltadas a atender anseios do contexto sócio-histórico. De acordo com essa acepção, originariamente, não se constituíam em um direito da criança, inexistindo até mesmo a compreensão de este Ser como detentor de direitos.

Assim, tendo por base o exposto neste trabalho, evidencia-se que a literatura infantil é um elemento presente no espaço educacional da Creche 01 e da Creche 02. Nestas, o trabalho com a modalidade literária em questão concretiza-se, rotineiramente, na prática pedagógica das professoras. Este abrange tanto o trabalho individual das

educadoras, como engloba uma esfera mais ampla no âmbito da instituição, por meio de projetos temáticos, assinalados no Projeto Político-Pedagógico (PPP) e efetivados no decorrer do ano letivo.

Além disso, lançando mão de um conjunto de gêneros orais e escritos (músicas, narrativas, contos, poesias, fábulas), é perceptível, também, a intenção de dinamizar as atividades em sala e de descontrair o público infantil. Ademais, constatou-se que os gêneros mais utilizados são as cantigas de roda e as narrativas.

Destarte, para o desempenho das atividades em que a literatura constitui-se como integrante, o uso de metodologias é amplo, e contempla: desde o manuseio com diferentes gêneros, pelas crianças; a encenação verbal, apreciada coletivamente; até a leitura, realizada pelo professor, de diferentes livros infantis, geralmente bastante ilustrados e coloridos.

Entende-se, portanto, que a literatura infantil configura-se como ferramenta metodológica nesses espaços educacionais. Está direcionada a atender objetivos claros, manifestados nas práticas pedagógicas das educadoras dessa etapa educativa. Desse modo, em um novo cenário social, em que a criança é vista como sujeito de direitos, a literatura mais uma vez é solicitada em uma perspectiva formativa.

Assim, reafirma-se a importância da literatura infantil no contexto da Creche. Suas contribuições implicam em diversos benefícios (desenvolvimento da imaginação, senso crítico, interpretação de textos, desenvolvimento da linguagem oral e coordenação motora, dentre outros), que tendem a contribuir para a criança em fase de desenvolvimento.

Todavia, embora verificadas as possibilidades e potencialidades da literatura infantil nas instituições pesquisadas, alguns pontos merecem ser elucidados, como forma de contribuir para uma reflexão acerca de elementos que precisam ser repensados. Um dado equivocado percebido é que, em alguns momentos, a literatura infantil era vista como simples atividade substitutiva, esporadicamente, em decorrência da ausência de um planejamento. Esse fato fazia com que a leitura de um livro fosse realizada sem uma preparação, o que a transformava em uma verdadeira leitura aleatória, linear e sem nenhum atrativo para o público infantil, verificando-se a dispersão e a falta de atenção pelo modo como era apresentada.

Outro fator que merece destaque volta-se para a didatização da literatura infantil, pois foi observado que, não raro, houve ocasiões, nos dois contextos investigados, em

que a literatura era utilizada com um viés de alfabetização – objetivo este que não é próprio da educação infantil, e ainda pode converter o objeto literário em simples instrumento didático.

## Referências

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 5. ed. São Paulo: Scipione, 1997.
- AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas?** Literatura infantil e prática pedagógica. Petrópolis- RJ: Vozes, 1993.
- BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2010.
- BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução Luciana de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- KAERCHER, Gládis E. E por falar em literatura... In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (Org.). **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.
- LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- OLIVEIRA, Gladis Pedersen de. **A literatura e a magia da arte de contar histórias**. Porto Alegre: Olsen, 2013.
- PINTO, Ivone Maciel. **Docência inovadora na universidade**. 2011. 365 fls. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.
- SÃO PAULO/Prefeitura Municipal. **Guia pedagógico**. Ler e escrever. Parte I, 2010.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- SOSA, Jesualdo. **A literatura infantil**. Tradução James Amado. São Paulo: Cultrix; Universidade de São Paulo, 1985.

# O BRINCAR NA PRÉ-ESCOLA: REFLEXÕES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

**Play in preschool: Reflexions for the childhood education and teacher's formation**

**Marineide de Oliveira GOMES<sup>4</sup>**

**Paloma Oliveira SANTOS<sup>\*\*</sup>**

---

**RESUMO:** O artigo apresenta resultado de pesquisa qualitativa - de natureza exploratória - que objetivou analisar o lugar do brincar em uma pré-escola pública municipal de São Paulo no "Dia do Brinquedo", por meio de observação participante com registro em Diário de Bordo, e as consequências dos achados da pesquisa para a formação de professores e para o campo da educação infantil. Foram observadas rotinas predominantemente escolarizantes, a presença marcante das relações de gênero, além de hábitos de consumo e do consumismo manifestados pelas crianças com relação aos brinquedos, além do papel mediador do professor nessas interações. Conclui-se que as crianças pesquisadas permanecem invisíveis aos olhos dos adultos/educadores no que se refere às necessidades, interesses, à garantia da vivência das infâncias e das brincadeiras e o pleno direito à educação, levando-nos a refletir acerca da importância da formação lúdica de professores de crianças pequenas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Infâncias. Brincar. Formação de Professores.

**ABSTRACT:** The article presents a qualitative research result - of an exploratory nature - that aimed to analyze the place of play in a municipal public pre-school of. In the "Toy Day", through participant observation with a record in Diário de Bordo, and the consequences for teacher training and for the field of early childhood education. It was observed predominantly schooling routines, the marked presence of gender relations, as well as habits of consumption and consumerism manifested by children in relation to toys and the mediator role of the teacher in these interactions. It is concluded that the children researched remain invisible in the eyes of adults / educators regarding the needs, interests, the guarantee of the experience of childhood and play and the full right to education, leading us to reflect on the necessary recreational training of teachers of young children.

**KEYWORDS:** Childhood. Playing. Teachers' Training.

---

## **Introdução**

O presente artigo tem como tema de pesquisa o *Dia do Brinquedo* em uma escola de educação infantil pública municipal de São Paulo, problematizando o lugar do brincar, do brinquedo e das brincadeiras nesse ambiente educativo, assim como os

---

<sup>4</sup> Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Santos/SP; pesquisadora da área de formação de professores, formação de professores para as infâncias, Políticas Públicas Educacionais e Políticas Públicas para as Infâncias.

<sup>\*\*</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação - da Universidade Federal de São Paulo - campus Guarulhos e professora de educação infantil.

desdobramentos desses temas cotidianos na formação de professores e sua importância para o campo da educação infantil.

A pesquisa, de abordagem qualitativa, de natureza exploratória, partiu do ambiente natural da presença de crianças em uma unidade de educação infantil pública (pré-escola), com observação participante e registros escritos em Diário de Bordo. Intencionamos, com os achados da pesquisa, contribuir para a reflexão sobre o papel do professor de educação infantil para com as infâncias (que são plurais) e que hoje parece se afirmar como público de mercado, descaracterizando o que é próprio do universo infantil: a curiosidade, a espontaneidade, a capacidade inventiva, as múltiplas linguagens, as interações e o vínculo indissociável entre a criança, o brincar e o brinquedo.

O trabalho de campo foi realizado durante o ano de 2015 com uma turma de crianças de 4 e 5 anos de uma pré-escola pública municipal de São Paulo. A escolha do período a ser realizado, e de ser apenas uma instituição pública a fazer parte do *corpus* da pesquisa, possibilitou o aprofundamento do estudo.

Os profissionais da Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Pequeno Polegar (nome fictício) aceitaram participar da pesquisa e, assim, foram apresentados aos responsáveis da escola os objetivos e o consentimento na participação. O grupo observado tinha 30 crianças, sendo quatorze meninas e dezesseis meninos. A observação se apoiou em um roteiro focado, sendo elencados aspectos relativos às modalidades de brincadeiras, os tipos de brinquedos preferidos pelas crianças, as interações entre crianças-crianças e entre crianças-adultos, os espaços destinados às brincadeiras e a relação das crianças com o consumo. As observações tiveram a duração de dois meses e as visitas à escola aconteciam semanalmente todas as sextas-feiras (no Dia do Brinquedo, no período das 7h às 13h, sendo possível observar a totalidade da rotina do grupo.

O “Dia do Brinquedo” é um dia atípico na rotina da educação infantil nas escolas públicas do município de São Paulo, pois as crianças podem levar para a escola os seus próprios brinquedos e na instituição de educação infantil pesquisada, esta prática não é adotada por todos os professores.

Ao questionarmos sobre o motivo de tal prática ocorrer em um dia específico da semana e apenas na sexta-feira e o que acontecia quando as crianças levavam

brinquedos nos demais dias da semana, a professora do grupo observado nos informou que os brinquedos provocam dispersões no grupo, não sendo permitido pela escola brinquedos trazidos pelas crianças em outros dias da semana.

Ao que nos parece, o brincar era compreendido, na escola observada, como auxiliar no processo educativo, o que é característico da forma escolar, desviando o foco para o que de fato caracteriza a educação infantil, que é a indissociabilidade entre o educar-cuidar, por meio de um processo de socialização, de interações múltiplas, de campos de experiência que apresentam às crianças pequenas um mundo diferente do familiar ao qual ela estava habituada até o ingresso em uma instituição educativa. Buscamos refletir sobre a dimensão lúdica presente nas relações adulto-criança e criança-criança e que não estaria resumida ao ‘Dia do Brinquedo’ às sextas-feiras.

Identificamos variados temas nas observações realizadas e, para efeito da análise e limites do presente artigo, procuramos agrupá-los visando a problematização sobre o brincar na educação infantil e as consequências para a formação de professores de crianças pequenas na pré-escola, a saber: a invisibilidade das crianças, as rotinas na educação infantil, as relações de gênero, o consumo e o consumismo infantil e a mediação do professor de educação infantil na relação com o grupo de crianças.

## **2. A invisibilidade das crianças**

A ideia de infância nem sempre esteve presente nas diferentes culturas. A noção de infância surge a partir do período da Modernidade, passando a diferenciar um grupo etário diferente do grupo dos adultos, reforçada pelo advento da escola.

Ao não se perceber a criança como eixo central da reflexão sobre o trabalho pedagógico, edifica-se a convicção de que para manter a ordem e a autoridade do adulto no contexto educacional é preciso submeter a criança, considerando-a como um ser inferior ao adulto e, diante desse cenário, é comum que as crianças tornem-se invisíveis, privadas de se expressar, criar, argumentar, interrogar, falar, de serem consultadas e ouvidas, não sendo portanto, percebidas e respeitadas em suas singularidades e necessidades. Vejamos o registro de observação a seguir

Depois de um tempo observamos uma criança no canto, sem brincar, ela não tinha levado brinquedo e ao ver as demais crianças brincando, fechava a cara. Diante da nossa aproximação, ela afirmou que não

havia levado brinquedo e que não gostava dos brinquedos da escola, pois não eram divertidos, que a única coisa que a divertia era um DVD que trouxe e “dar/virar estrelinha”, mas que ela não podia “dar estrelinha” porque havia quebrado dois dentes (e mostrou os dentes quebrados), que a mãe dela não deixava mais “dar estrelinha”, e que na escola ela também não podia. Ressaltou que dava estrelinha muito bem e então demonstrou “dando uma estrelinha”. Essa criança permaneceu praticamente todo o período encostada na parede, sem brincar, às vezes quando não tinha nenhum educador olhando, ela “dava estrelinha” e encostava na parede. Em todo esse episódio, não observamos interação dos adultos que às vezes, gritavam de longe “*Vai brincar com seus colegas*”. (Diário de Bordo - 06/03/2015).

Observamos nesse caso uma limitação dos educadores(as) com relação ao atendimento das necessidades das crianças que ocorre não somente pela centralidade do adulto-educador nessas interações, como afirma Kishimoto (1998), devido à crença da prioridade de rotinas escolarizantes, de ensinar a ler, a escrever e a calcular, mas também, como afirma Sacristán (2005), pela concepção de “aluno” que é, muitas vezes, tomada, em nossa sociedade, como sinônimo de “criança” e a predominância de uma visão adultocêntrica na relação adulto-criança.

Ao entrarem na escola e passarem a ser consideradas como “alunos” e não mais como “crianças”, estas, principalmente as que estão no último ano da pré-escola (como é o caso do grupo observado), são convocadas a apresentar posturas e comportamentos inerentes à cultura escolar. O caráter preparatório da educação infantil fica assim explicitado.

### **3. Rotinas na educação infantil**

A rotina observada demonstrou ser pautada em atividades fragmentadas que separavam as dimensões do cuidar e do educar, embora saibamos da indissociabilidade e da unidade presente nas duas dimensões. As ações que envolvem o cuidar, em geral, nas instituições de educação infantil, são atividades fixas que ocorrem nos mesmos horários e locais e estão ligadas à higienização e à alimentação, não sendo observadas ações que envolvessem o afeto e o bem-estar físico e emocional das crianças.

Já as atividades que se vinculam ao educar (entendida como instrução, nesse caso) estão mais relacionadas às atividades de alfabetização/letramento, nas quais o lúdico quase não se faz presente e que muitas vezes não são desafiadoras e não fazem sentido para as crianças, o que se reflete em seus comportamentos. A maioria das

atividades propostas pelo professor objetivava a instrumentalização para a alfabetização, organizadas com base em datas comemorativas (como o Dia Internacional da Mulher e a Páscoa).

Questionamos o alcance histórico das datas comemorativas para crianças pequenas, que são apresentadas, de maneira geral, de forma descontextualizada e atemporal, sem significado e mobilização (CHARLOT, 2000). Qual seria o significado do Dia da Mulher e da Páscoa para esse grupo? Ficamos sem saber...

Percebemos que raramente ocorriam atividades que não estivessem previstas na rotina e que solicitasse do professor saberes estratégicos no aqui-agora. A dinâmica escolar de atividades propostas pelo professor a serem realizadas por todas as crianças foi a tônica das rotinas observadas. Não foi observado, entretanto, o acolhimento pelo professor de propostas advindas do grupo de crianças.

Foi possível verificar alguma modificação da rotina no caso da ocupação dos espaços físicos, devido ao rodízio no uso das salas. Vale lembrar que no município de São Paulo o rodízio de salas, em algumas escolas, em que o número de salas de aula não é suficiente para o atendimento da demanda por vagas, longe de ser uma proposta de salas-ambientes, é uma alternativa para a cobertura de atendimento da demanda potencial de crianças em determinadas regiões da cidade.

Nessas situações de rodízio de salas, em que, por vezes, o professor não detinha o controle da turma, observou-se que as crianças ficavam mais livres, o que servia para ampliar as interações e as trocas entre criança-criança, considerando que cada espaço físico na educação infantil exigiria uma proposta pedagógica, uma alternativa de ação e uma resposta diferente no planejamento de trabalho com crianças pequenas (BARBOSA, 2006).

Vários são os autores que nos ajudam a refletir sobre a importância do lúdico na educação de crianças, entre eles Brougère (2008) afirma que a cultura lúdica envolve elementos/esquemas/estruturas que permitem à criança dar vida aos jogos de faz-de-conta e tais culturas são diversas, sendo fortemente influenciadas pelo contexto social, econômico e étário em que a criança se encontra.

Huizinga (2007) foi um dos primeiros autores que salientou a função social do jogo pela presença e importância do lúdico, como função primária da vida humana e elemento cultural, por excelência, estando na gênese do pensamento humano. Para o

autor, as atividades humanas podem ser entendidas como resultado de um jogo, representando papel central no processo de aprendizagem, favorecendo o exercício da criatividade humana. Para o autor, O *Homo Ludens* é tão importante quanto o *Homo Sapiens* (raciocínio) e o *Homo Faber* (a capacidade de fabricar, de produzir objetos).

Para Vygotsky (2007) nas brincadeiras de faz-de-conta, os objetos vão perdendo força (se libertando das restrições impostas pelo ambiente) e começam a ser empregados de maneira diferente do habitual, uma vez que o desenvolvimento da criança ocorre nas esferas cognitiva, moral e física.

Salientamos a importância da presença do lúdico na organização do trabalho pedagógico na educação infantil, em especial, na organização das rotinas que servem para dar maior organicidade às relações tempo-espaço para a criança pequena e garantem-lhe segurança em um ambiente, à primeira vista, diferente do que é conhecido por ela, o que exige adaptações sucessivas por parte de todos (educadores da escola, famílias e as próprias crianças).

#### **4. Relações de Gênero**

Mesmo em um contexto de empoderamento e mudanças do papel social da mulher na sociedade, ainda se observam expectativas de que as meninas sejam mais delicadas, passivas e comportadas e dos meninos espera-se que sejam mais agressivos, dominadores e inquietos, Concordamos com Finco (2003) ao afirmar que são os adultos que desejam comportamentos diferenciados para meninos e meninas e com Graciano (1978), que enfatiza o fato das diferenças biológicas entre meninos e meninas não comprovarem a hipótese de que as diferenças comportamentais entre meninos e meninas sejam determinadas por fatores biológicos. Sendo assim, o sexismo não é algo inato da criança, mas sim um valor, uma construção social e cultural difundida já na infância por meio dos brinquedos, roupas e pelas formas de tratamento e interações.

Verificamos na escola e no grupo pesquisado que os brinquedos trazidos de casa com mais frequência pelos meninos eram brinquedos que seguiam os padrões impostos pela sociedade ao gênero masculino, como: carrinhos, aviões, caminhões, moto, barco e bonecos de Super-heróis e de desenhos animados (que estão atualmente na mídia), enquanto as meninas levavam bonecas e acessórios de bebês (que falam, fazem xixi),

como as bonecas *Barbies* e seus acessórios, miniaturas de utensílios de cozinha, bonecas e personagens de filmes e desenhos da atualidade, principalmente a “*Frozen*” (boneca da Disney criada com base no filme “*Frozen, uma aventura congelante*”).

Tais observações nos levam a refletir acerca do currículo da formação docente em cursos de Pedagogia. Entendemos que o lúdico e as relações de gênero necessitam ganhar relevância na formação docente, de maneira a problematizar conceitos socialmente pré-determinados, que se relacionam mais às atitudes do sujeito-professor do que aos conteúdos apreendidos nos cursos de Pedagogia, como ressalta Finco (2010), o que pode contribuir para a desconstrução de conceitos sexistas.

## **5. Consumo e Consumismo Infantil**

Foi possível perceber no grupo pesquisado que nas atividades lúdicas não somente estavam presentes objetos, brinquedos e situações que reforçam o que socialmente é determinado para as meninas e para os meninos, mas também estavam cercadas por objetos e brinquedos que são anunciados constantemente na mídia. Foi possível também perceber, pelas narrativas e pelas ações das crianças, que as orientações sobre os papéis feminino e masculino na sociedade vão sendo construídos no imaginário das crianças, sendo perceptível também o papel do consumo e o quanto era “importante” para elas portarem tais produtos.

Veblen (1974) e Bourdieu (2008) destacam que em uma sociedade na qual o consumo é o provedor do sucesso, este é passaporte para a aceitação, pois todos querem consumir para serem aceitos, fazerem parte de um determinado grupo, sendo reconhecidos como tal. Esse desejo desenfreado pelo consumo que atinge todos os que vivem sob a égide do sistema capitalista, principalmente as crianças (presas fáceis das propagandas) e que se reflete não somente no aumento da publicidade voltada às crianças, mas também na forma como estas têm sido tratadas e como elas se enxergam, colabora para que as crianças sejam como os adultos.

As consequências desse olhar (tanto das próprias crianças, como dos adultos em relação a elas) têm largo alcance, pois as crianças acabam se tornando adultos precoces, deixando, conseqüentemente, de desejar outro nível de satisfações do universo infantil: brincar com seus pares, com brinquedos de crianças, de usar roupas apropriadas para

sua idade, de falar e de agir como crianças, além de desejar criar seus próprios brinquedos, pela pressão que as crianças sofrem das mídias e por parte das famílias e dos adultos, em geral, influenciando-as de tal modo que ao internalizarem tais desejos como seus, passam a não mais se ver como crianças, já que ora lhes são exigidos comportamentos de adulto e ora, comportamentos de criança.

Verificamos situações que envolviam brincadeiras livres em que as crianças claramente evoluíam no seu processo de desenvolvimento, conforme o registro a seguir de brincadeiras entre as crianças:

Uma criança nos chamou a atenção, pois desde o início do período no parque ela ainda não havia escorregado e nem se aproximado do escorregador (como a maioria das crianças). Ela somente se aproximou do escorregador no momento em que praticamente todas as crianças estavam longe dela, por estarem ou jogando bola, ou brincando de esconde-esconde. Ao se aproximar do escorregador a criança pediu para um colega, que estava se preparando para escorregar, que a deixasse escorregar sozinha, pois ela tinha medo de cair de lá com alguém descendo junto. O colega respeitou o pedido e depois as duas crianças escorregaram juntas mais três vezes. Tendo escorregado sem se machucar, a criança que antes estava receosa foi brincar de esconde-esconde, aparentando ter superado um grande desafio (Diário de Bordo-20/03/2015).

Na relação entre pares e considerando a limitação de espaços físicos na escola para criar, fazer trocas e brincar, nos raros momentos de interação, as crianças mostraram progressos, principalmente no que se refere a vencer medos, enfrentar desafios, criar, aprender umas com as outras e a agir, com espontaneidade e inventividade nas esferas cognitiva e afetiva.

As crianças demonstraram, por meio de transgressões às regras impostas pelos adultos que as concepções de criança, brincadeira e infâncias manifestadas pelos adultos não coincidem e não dialogam com suas realidades. No caso estudado, trata-se de crianças urbanas, com amplas possibilidades de informação e de interações, especificamente as que habitam as periferias de uma grande metrópole como a cidade de São Paulo, com exposição às idiossincrasias desse ambiente multifacetado, conforme ilustram dois episódios que ocorreram em dias distintos na escola:

As crianças no “Dia do Brinquedo”, mesmo que brinquem do lado do parque, não podem brincar nos brinquedos, mas todas as vezes que se viam sem o olhar de um adulto, elas corriam para o escorregador. (Diário de bordo-06/03/2015).

Em um momento, a professora foi tirar os cartazes, que eles haviam feito sobre o Dia Internacional da Mulher que estavam expostos no quadro de avisos na área externa, e deixou as crianças sozinhas, nessa hora, todas as crianças correram para o parque e começaram a brincar. Quando a professora retornou e viu toda a turma no parque ficou muito brava e pediu que

voltassem para o quiosque. As crianças voltaram muito tristes. (Diário de Bordo- 20/03/2015).

Compreendemos que a transgressão às regras não ocorre somente porque as crianças são seres ativos, criativos, produtores de cultura e capazes, mas também, pelo fato das crianças, por vezes, não verem lógica ou sentido em cumpri-las (PALMEN, 2001).

## **6. A mediação necessária do professor de educação infantil com crianças pequenas**

A professora da turma e a auxiliar que a acompanhava limitavam-se a observar as crianças de longe, sem promoverem mediações pedagógicas nas brincadeiras das crianças, limitando-se a apaziguar conflitos e impedir que não se machucassem (pelo menos no período das observações).

Ao limitar-se ao papel de observadoras e cuidadoras, não foi possível, a nosso ver, exercer um dos princípios fundamentais da educação infantil que é o desenvolvimento da autonomia das crianças pela mediação do professor, principalmente a mediação de caráter pedagógico. De acordo com Panizzolo (2013), a mediação pedagógica com crianças pequenas pelo professor só vem a contribuir para o desenvolvimento infantil se for feita, principalmente nos momentos de brincadeira, na hora e do modo correto.

Concordamos com Gomes (2013) sobre a importância de que a formação de professores de educação infantil considere os saberes da experiência, como saberes construídos ao longo da vida humana, no processo formativo na escola e na família, individual e coletivamente, valorizando os sujeitos e os contextos de produção dessas experiências, em ambientes formativos coletivos nessas instituições que priorizem a reflexão e a problematização sobre as práticas docentes, que não são neutras, de modo a gerar práticas transformadoras e que considerem a realidade e o potencial dos sujeitos ali envolvidos. Os processos (auto) biográficos e o recurso dos registros das práticas docentes utilizados em ações formativas de professores são reveladores dessa perspectiva emancipatória de formação.

Sobre a relação adulto-criança na educação infantil, pesquisa internacional de escuta ativa de narrativas de crianças, concluiu sobre a existência de consensos e

tensões entre modos de ser criança e modos de ser aluno, que afetam suas relações com o brincar e o aprender; o fazer ou não fazer amigos; ser ou não ser criança. Para as autoras: “*ao narrar, as crianças ressignificam suas experiências e contribuem para a compreensão das escolas da infância como lugar em que a criança se constitui (ou não) como sujeito de direito*” (PASSEGGI et al, 2014, pg.85).

Reafirmamos, assim como Gomes (2013) e Kishimoto (2005), que as ações de formação docente necessitam dar mais atenção para a educação infantil, incluindo em seus currículos temas acerca do mundo das infâncias, das relações de gênero, da Sociologia e a da Antropologia da Infância, das narrativas da infância, das culturas infantis e lúdicas, o lugar do lúdico na vida dos professores, do prazer, que estão presentes nas relações humanas em geral e no universo infantil, entre outros temas necessários, além de estimular, por parte dos docentes, a reflexão sobre as práticas e as interações durante o processo educativo.

### **E para concluir (provisoriamente...)**

Verificamos que o brincar no grupo observado, especificamente no “Dia do Brinquedo”, era uma das únicas oportunidades que as crianças tinham para construir e viver as especificidades das infâncias, apresentando-se como momento privilegiado em que podiam, de forma (mais ou menos) livre, fazer uso do imaginário, do lúdico e da criação. Foi nesse ambiente que as crianças deram saltos importantes em relação às interações e ao desenvolvimento e aprendizagens, ao superar desafios, enfrentar medos, aprender umas com as outras e agir nas esferas cognitiva e afetiva. Os momentos de brincadeiras e de estarem às voltas com brinquedos eram os períodos da rotina nos quais as crianças se mostravam mais felizes e satisfeitas, ao transgredirem regras e buscarem oportunidades de produzir/ressignificar culturas, dando lugar às culturas infantis que, como afirma Corsaro (2011, p. 53), “*é a tentativa, por parte das crianças, de dar sentido ao mundo adulto, a partir das internalizações do mundo em torno delas e de seus próprios mundos e culturas de pares, “a fim de responder as preocupações de seu mundo”*”.

A nosso ver, o direito das crianças à brincadeira e ao jogo ficou limitado e, embora hoje as crianças não sejam mais invisíveis no que diz respeito ao amparo legal, no que tange à garantia dos seus desejos, necessidades e tempos, no cotidiano das

instituições educacionais, são levadas a agir como alunos/adultos e conseqüentemente, a ter suas necessidades, movimentos, desejos e vozes limitados e/ou silenciados. Lembramos que as crianças são crianças todos os dias e necessitam do lúdico para darem sentido e para compreenderem o mundo e as suas vidas (GOMES; REIS, 2015).

Perguntamo-nos: a infância estaria sendo encurtada? A propaganda dirigida às crianças, em geral, ao estimular ao consumismo pode provocar perdas significativas no processo socializador, no desenvolvimento e nas aprendizagens infantis, priorizando o ter sobre o ser. No que diz respeito à estética e à modelagem dos brinquedos, eles nada têm de criação das crianças. São brinquedos planejados por adultos com base em uma certa concepção de infância.

Parece-nos de fundamental importância que as instituições de educação infantil, por meio de seus profissionais, oportunizem às crianças ambientes propícios para o desenvolvimento das culturas infantis e de outras dimensões lúdicas, cabendo ao professor um papel crítico quanto ao consumismo, sem a necessidade de delimitar um dia para a criança poder ser criança e exercer seu ofício natural de brincar.

As observações e os registros evidenciaram também que a qualidade das interações no grupo pesquisado contribuiu para a emergência de preconceitos e estereótipos. Daí a importância de se incluir nos currículos dos cursos de formação de professores de educação infantil e nas ações de formação contínua o estudo, a reflexão e a problematização sobre as relações de gênero, entre outros temas que sabemos ser polêmicos, mas necessários ao considerarmos o direito (de todos) à Educação.

As conclusões da pesquisa reforçam a urgência de se repensar a organização dos cursos de formação de professores nessa área, com maior tempo dedicado aos estudos e às vivências sobre o campo da educação infantil, das infâncias e do universo da criança pequena. Que essa formação se dê pela reflexão e interação com crianças reais, com abertura e disponibilidade para o novo, o lúdico, e para a aprendizagem com as crianças, por meio da escuta sensível destes seres enigmáticos que nos desestabilizam (LARROSA, 2010) de modo a atender as suas necessidades, enxergando-as como seres que já são e não que serão (no futuro), ao contrário das formas prescritivas e de compreensão restrita sobre o ensino-aprendizagem na educação infantil, que não valorizam outros elementos que estão aí incluídos, como as concepções que os

educadores têm sobre criança e infâncias, o educar-cuidar, a qualidade dos ambientes de aprendizagem para adultos e crianças e das relações ali construídas.

Ao problematizar os temas tratados não tivemos a intenção de culpabilizar o professor da sala e nem da pré-escola que foi objeto da observação, ao contrário, objetivamos lançar luzes sobre a importância da dimensão lúdica na educação infantil e na formação de professores de crianças pequenas - tanto a formação nos cursos de Pedagogia - como os processos de formação contínua de professores e, nesse caso, a reflexão sobre as práticas com os instrumentos de observação e registro em muito colaboram para trazer à tona a dimensão brincante natural nas crianças pequenas e alertar para o fato de que os professores, na condição de adultos, poderiam resgatar em suas memórias e experiências a ludicidade que poderia servir para aproximá-los das crianças.

Parafraseando Octavio Paz (1984, p.15) “a busca do tempo presente não é a busca do éden terrestre, nem da eternidade sem datas: é a busca da realidade real”. Foi com base na “realidade real” do Dia do Brinquedo em uma pré-escola que nos instigamos a trazer reflexões que pudessem colaborar com a visibilidade das infâncias e a garantia de que crianças pequenas possam ser e se desenvolver com identidades próprias, como crianças (reais) em instituições de educação infantil e que os professores dessas crianças tenham, em seus percursos formativos, da mesma forma, a possibilidade de ser e desenvolver-se como sujeitos (reais) e potencializadores humanos, rompendo paradigmas fossilizados que impedem a curiosidade, a imaginação, a expressão e a autonomia dos diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo.

## Referências

- BARBOSA, M. C.S. **Por amor e por força:** rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. In: Kishimoto, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Cengage Learning, 2008, p.19-83
- BOURDIEU, P. **A distinção:** crítica social do julgamento. Tradução de Daniela Kern. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2008.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CORSARO, W. **Sociologia da Infância**. Tradução: Lia Gabriele Regius Reis. São Paulo: Artmed, 2011.

FINCO, D. **Educação infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças**: análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação - Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

\_\_\_\_\_. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. **Pro-posições**. Campinas: v.14, n.3 (42), p.89-101, set./dez. 2003.

GOMES, M. O.; REIS, M. Notas sobre o campo disciplinar e de conhecimento da infância e a formação de professores de educação infantil. In PARENTE, C.M.D.; VALLE, L.E.R.; MATTOS, M.J.V.M. (Orgs.). **A formação de professores e seus desafios frente às mudanças sociais, políticas e tecnológicas**. Porto Alegre: Penso, 2015, p.75-83.

GOMES, M. O. **Formação de Professores na Educação Infantil**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

GRACIANO, M. Homem - mulher: por que polarizamos os sexos? **Cadernos de Pesquisa**, n.26, p. 93-98, 1978.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens** - o jogo como elemento da cultura. Tradução de João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2007.

KISHIMOTO, T. M. Pedagogia e formação de professores(as) de Educação Infantil. **Pro-posições**, [S.l.], v.16, n.3 (48), set/dez, p.181-193, 2005.

\_\_\_\_\_. Escolarização e brincadeira na educação infantil. In: SOUSA, C. P. de (Org.). **História da Educação**: processos, práticas e saberes. São Paulo: Escrituras, 1998, p. 123-13.

LARROSA, J. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

PALMEN, S. H.C. O imprevisto no espaço da educação infantil. **Revista Online da Biblioteca Prof. Joel Martins**, Campinas, SP, v. 2, n. 2, p. 127-148, fev. 2001.

Disponível em: <<http://docplayer.com.br/8092460-O-imprevisto-no-espaco-da-educacao-infantil.html>>; Acesso em 10/08/2017.

PANIZZOLO, C. O lugar do brincar e o brincar do lugar: algumas considerações acerca da brincadeira na educação Infantil. In: PANIZZOLO, C.; MARTINS, E.; GOMES, M. O. (Orgs.). **O direito à infância e ao brincar**. Recife: Pipa Comunicação, 2013, p. 57-72.

PASSEGGI, M. C. et al. Narrativas de crianças sobre as escolas da infância: cenários e desafios da pesquisa (auto)biográfica. **Educação**, Santa Maria, v. 39, nº 1, p.85-104, jan-abr, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/viewFile/11345/pdf> Acesso em 10/08/2017.

PAZ, O. **Os filhos do barro**: do romantismo à vanguarda. Tradução de Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

SACRISTÁN, J. G. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

VEBLEN, T. **A teoria da classe ociosa**: um estudo econômico das instituições. Tradução de Olívia Krähenbühl. São Paulo: Nova Cultura, 1974.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Tradução de José Cippola Neto; Luis Silveira Menna Barreto; Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

## Pesquisa e leitura em foco: uma proposta de multiletramentos voltada para o ensino de ortografia

Reading and research in focus: a proposal of multiliteracies dedicated to the teaching of spelling

Thais Nunes Xavier dos SANTOS\*

---

**RESUMO:** O presente artigo parte de uma pesquisa voltada para a produção de uma proposta de atividade para o ensino de língua portuguesa baseada na Pedagogia dos Multiletramentos, que considera a multiculturalidade da sociedade globalizada e a multimodalidade dos textos que a constituem. A proposta de atividade aqui apresentada sugere que seja feito um trabalho intenso com leitura e pesquisa, utilizando o meio digital como suporte para estudo de questões relacionadas à ortografia. Os alunos serão instigados a realizar uma pesquisa para análise de regras ortográficas e seus usos correntes em perfis de redes sociais. Com este trabalho o professor poderá explorar a diversidade linguística e cultural da sociedade contemporânea, além de possibilitar o contato com vários gêneros textuais. A proposta também aborda o ensino de ortografia por meio do Jogo Soletrando, proporcionando o divertimento e o aprendizado dos alunos de forma lúdica e interessante.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de ortografia. Leitura e pesquisa. Jogos.

---

**ABSTRACT:** This article is based on a research focused on the production of a proposal for a Portuguese language teaching activity based on Pedagogy of Multiletraces, which considers the multiculturalism of globalized society and the multimodality of the texts that constitute it. The activity proposal presented here suggests that an intense work be done with reading and research, using the digital medium as a support to study questions related to spelling. Students will be encouraged to conduct research to analyze orthographic rules and their current uses in social networking profiles. With this work the teacher will be able to explore the linguistic and cultural diversity of the contemporary society, besides making possible the contact with several textual genres. The proposal also addresses the teaching of spelling through the Spelling Game, providing fun and learning for students in a playful and interesting way.

**KEYWORDS:** Spelling. Reading and research. Games.

---

### 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 (ProfLetras), da Universidade Federal de Uberlândia.

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,

---

\* Professora de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Uberlândia. Aluna mestranda do curso de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Uberlândia. [tatanx18@hotmail.com](mailto:tatanx18@hotmail.com)

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, independentemente 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

A exemplo disso, alguns livros didáticos, como os livros da coleção Português linguagens de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, de Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar 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, 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 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 exigem. (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.

Percebemos que só um dos aspectos não deve ser o enfoque da proposta de ensino de língua portuguesa. 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.

Outro aspecto importante é a rotina das atividades escolares que mostra o pouco trabalhado em sala de aula com a oralidade e a ênfase no exercício da escrita. Desde que a escrita foi inventada, a oralidade perdeu seu valor e passou a ser vista como secundária para a sociedade. Esta situação é vivida no ambiente escolar em que não há preocupação em se trabalhar a língua por meio da modalidade falada. Muitos professores apresentam 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. Assim, 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. Após a introdução, que se refere à parte 1, discorreremos sobre os pressupostos teóricos, referente à parte 2, os quais fundamentam nossa proposta e que estão divididos em quatro seções, e, finalmente, tecemos as considerações finais, correspondendo à parte 3.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **2.1 O ENSINO DE ORTOGRAFIA**

Desde o início da escolarização, o processo de alfabetização é pautado na oralidade e na “fonetização” em que se observam os sons da fala para ensinar a língua escrita. No entanto, o processo de desvencilhar a língua escrita da falada, já que são duas modalidades de representação de uma língua, cada uma com suas especificidades, pode parecer tardio uma vez que é perceptível a grande dificuldade que os alunos têm, mesmo em anos escolares mais avançados, em separar a língua portuguesa falada da língua escrita.

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 consoante “l”, por exemplo, em que eles trocam pela vogal “u”, e vice-versa, 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, 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 de acordo com a fala, como, por exemplo, em frases “eu vou cantá / quero come macarrão”, 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 sua relevância 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. Segundo Marcuschi (2008, p.18) “A fala (enquanto manifestação da prática oral) é adquirida em contextos informais do dia-a-dia e nas relações sociais e dialógicas que se instauram desde o momento em que a mãe dá seu primeiro sorriso ao bebê.”

Todavia, a modalidade escrita da língua é aprendida, ou seja, o indivíduo não a adquire de forma natural, não lhe é inerente. Uma forma de aprender a língua escrita é através do ingresso à escola. O mesmo acontece com a ortografia, o aluno não a assimila sozinho, trata-se de um processo de aprendizagem que necessita de métodos e estratégias, dentro de um ensino sistemático.

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 pela comunidade em geral 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.

Talvez por isso, pensando em motivos e explicações, os alunos não conseguem aprender, internalizar, apropriar-se da língua portuguesa para comunicar-se, expressar-se de maneira eficiente, tão pouco realizar sua trajetória escolar com êxito. É provável que seja aí a origem do repúdio às aulas de língua portuguesa, porque não conseguem ver sentido em estudar regras gramaticais, - em especial, aqui, as regras ortográficas - ditadas pela gramática normativa, ou outros conteúdos dentro da disciplina.

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; MOURA, 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. Além disso, os alunos estão inseridos em uma sociedade letrada, que se transforma rotineiramente e se comunica por meio de uma infinidade de gêneros discursivos, materializados em textos multimodais, multissemióticos e hipermidiáticos.

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. Obviamente, a escola encontra-se em meio a esse panorama de transformações e avanços e se vê obrigada a adequar-se às exigências da sociedade contemporânea.

Com efeito, o ensino tradicional, fundamentado no letramento impresso, caracteriza-se como obsoleto, privando os alunos do seu contato com o que realmente está a 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 progressivamente, de modo que os benefícios sejam aproveitados.

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 ensino de língua portuguesa deve partir do princípio de que a linguagem é a mentora de toda e qualquer situação comunicativa, seja ela verbal ou não verbal. Os gêneros estão presentes na vida da sociedade, comprovando que a linguagem é o meio pelo qual acontece a interação entre os sujeitos com as mais diversas intenções. A língua é um ato social, caracterizada pela interação verbal ou não verbal em que um indivíduo se comunica com outro, atingindo seus objetivos e intenções.

O ato de escrever, de produzir um texto só é possível porque o ser humano consegue se comunicar através da linguagem numa relação dialógica. Conforme Bakhtin (1929) as relações entre o homem e a linguagem, que permeia toda atividade humana, são baseadas nas relações entre o eu e o outro, numa relação de interação verbal, dialogicamente. O dialogismo observado é o princípio básico da existência humana, já que o eu constitui o outro e é por ele constituído. Assim, todo texto apresenta caráter dialógico, formado por várias vozes.

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 e monitorado.

Por este viés, 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, 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.

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 Datashow, 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*. 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.

Os grupos farão as apresentações na sala de informática, ou onde melhor lhes convier, desde que tenha o aparato tecnológico necessário para o desenvolvimento da atividade. Enquanto os grupos fazem as apresentações, pressupomos que o professor faça anotações necessárias sobre as considerações a respeito dos trabalhos. Para a conclusão da sequência didática, sugerimos que o professor organize um momento para informar suas considerações aos grupos, no intuito de apontar o que foi considerado bom e o que deve ser melhorado nos trabalhos apresentados. O professor deverá levar em consideração aspectos como dados da pesquisa, compreensão da teoria, aparência dos *slides*, comportamento na apresentação.

Todo o trabalho realizado até aqui servirá de base teórica para o desenvolvimento de uma atividade que será executada entre as turmas de 8º ano, baseada na competição do jogo *Soletando*. O jogo é inspirado no oficial, apresentado no Programa Cadeirão 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 cinco minutos, letra por letra, e depois, a palavra na íntegra. O professor julgará se a soletração está correta ou não. O aluno que acertar acumula pontos para a 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.

### **3. CONSIDERAÇÕES 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 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, bem como a aplicação de regras ortográficas em contextos mais palpáveis, como a análise de textos em perfis de redes sociais, difíceis de 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 multiletramentos 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.

Percebemos, em nossa prática atuante de sala de aula, que a expressividade oral não preenche lugar de destaque nas atividades escolares. A nosso ver, o cenário configura-se como problemático já que as aulas de língua portuguesa deveriam preparar o aluno para aplicar sua autonomia em qualquer situação comunicativa. A presente proposta é uma opção para se trabalhar a oralidade nas aulas além dos outros aspectos da língua já mencionados.

Por fim, a elaboração dessa proposta de ensino foi importante para repensarmos nossa própria prática em sala de aula, bem como os objetivos que pretendemos com atividades diversas. Acreditamos que a reflexão sobre o nosso trabalho como professores de língua materna é imprescindível para acompanhar as transformações sociais que acontecem regularmente à nossa volta e trazê-las para o ambiente escolar, incluindo nossos alunos através da informação.

#### **4 REFERÊNCIAS**

BALMANT, Ocimara. Cresce exposição de jovens na internet. 2012. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/geral.cresce-exposicao-de-jovens-na-internet-imp-,968026>>. Acesso em: 20 abr. 2018

BAKHTIN, M. M. (1929). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud et al. São Paulo: Hucitec, 1999. 9. ed. 196 p.

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.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2008. 9ª ed.

MESQUITA, Bruna. **90% dos jovens brasileiros possuem pelos menos um perfil nas redes sociais**. 2015. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/tecnologia/90-dos-jovens-brasileiros-possuem-pelo-menos-um-perfil-proprio-em-rede-social/>>. Acesso em: 20 abr. 2018

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.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. São Paulo: Autêntica 1999.

# A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PEDAGOGOS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM DUAS ESCOLAS PÚBLICAS DO ESTADO DE SÃO PAULO

## ENVIRONMENTAL EDUCATION CONTINUED FORMATION OF TEACHERS IN TWO PUBLIC SCHOOLS IN THE STATE OF SÃO PAULO

Marcela de Moraes AGUDO\*

Marília Freitas de Campos TOZONI-REIS\*\*

---

**RESUMO:** Este estudo apresenta o desenvolvimento de uma intervenção com inspirações na pesquisa-ação realizada junto de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de duas escolas públicas estaduais do Estado de São Paulo. A proposta de inserção da educação ambiental na educação escolar nesta pesquisa foi problematizar possibilidades pedagógicas da educação ambiental a partir do conto infantil “A maior flor do mundo” de José Saramago. O objetivo deste trabalho é analisar os esforços de formação de dois grupos de professores e os aspectos que envolveram a formação desses professores na pesquisa realizada, propiciando a formação de educadores ambientais. As condições de precarização do trabalho pedagógico na organização da escola pública contemporânea constituem uma das dificuldades encontradas para que uma formação de professores aprofundada possa se concretizar. Portanto, consideramos necessário enfrentar a organização atual da escola pública e as condições de trabalho dos professores para uma educação ambiental emancipatória.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação ambiental. Escola pública. Formação de professores.

---

**ABSTRACT:** This paper presents the development of an mediation inspired in action-research conducted with teachers of early years of elementary school in two public schools in the State of São Paulo. The proposal of including environmental education in school education in this research was discuss pedagogical possibilities of environmental education from the children's tale "The largest flower in the world" by José Saramago. The goal of this paper is to analyze the efforts of creating two groups of teachers and the aspects that involved the training of these teachers of the research, providing environmental educators training. The precarious conditions of educational work in the organization of nowadays public schools is one of the problems found to materialize a deep teacher training. Therefore, it is necessary to stand up to the current organization of public school and the working conditions of teachers for an emancipatory environmental education.

**KEYWORDS:** Environmental education. Public school. Teachers training.

---

### 1. Introdução

Este estudo apresenta o desenvolvimento de um processo de investigação por meio de uma intervenção com inspiração nos fundamentos da pesquisa-ação realizado junto a

---

\* Bióloga, Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação para a Ciência, é pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental (GPEA), da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Bauru.

\*\* Pedagoga, Doutora em Educação pela UNICAMP. É Professora Adjunta e líder do Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental (GPEA), vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Bauru.

professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de duas escolas públicas estaduais de um município do interior do Estado de São Paulo. Neste trabalho, a estratégia de inserção da educação ambiental na educação escolar teve o conto infantil “A maior flor do mundo” de José Saramago como ponto de partida. O objetivo foi discutir a experiência vivenciada nos esforços de formação dos grupos de professores e nas atividades da pesquisa realizada que visaram propiciar a formação dos pedagogos como educadores ambientais, e as principais dificuldades encontradas na organização da escola pública para a formação grupal e a formação dos professores educadores ambiental.

Neste sentido, compreendemos a educação ambiental crítica que considera os princípios democráticos e emancipatórios para a prática educativa facilitadora da transformação social, proporcionando a formação de conhecimentos que promovam o desenvolvimento dos sujeitos nas relações da sociedade com o ambiente natural e social em que vivem, perspectiva que guiou esta pesquisa (LOUREIRO et al, 2012). Neste contexto, o educador ambiental torna-se um mediador entre o ambiente e as relações estabelecidas pelos grupos sociais, incluindo o grupo com que trabalha.

Além desta perspectiva crítica da educação ambiental, entendemos a escola pública como principal espaço para a educação ambiental transformadora, compreendendo esse espaço educativo contemporâneo como resultado de um processo social e histórico, repleto de contradições. Neste sentido, é importante considerar que existem enfrentamentos necessários para que seja construída coletivamente a escola pública de interesse popular.

Assim, considerando o caráter público da escola, da segunda metade do século XX até o século XXI, o Estado neoliberal vem trazendo novas acepções sobre o público e estatal, se afastando do compromisso com os serviços públicos e populares, apresentando ideias como as de terceiro setor e de parcerias público-privadas para esses serviços, como indica Saviani (2005). Com isso, a educação pública tornou-se, além de dever do Estado, dever também da sociedade, inserindo-se em um setor de serviços que não são exclusivos do Estado, possibilitando a atuação e inserção de interesses privados.

Como afirma Chauí (2003), a educação passou de direito da população à serviço prestado a essa população, ou seja, deixou de ser um serviço público e passou a ser considerada um serviço que pode ser privado ou privatizado. Neste sentido, a escola

pública deixou de ser uma instituição social, que poderia se relacionar com a sociedade e com o Estado de maneira conflituosa e foi redefinida como organização social.

Com a escola pública compreendida como organização social – e não como instituição social –, alguns pontos principais e primordiais para a qualidade socialmente referenciada da educação básica deixam de ser problematizados pelo Estado. Um desses pontos é a precarização do conteúdo dos materiais didáticos e outro, de grande importância, o da formação dos professores. Ambos revelam a educação pública que interessa ao Estado proporcionar à população, ou seja, uma escola “interessada” no sentido mais clássico, uma escola mantenedora dos interesses da classe dominante (ALVES, 2004).

Compreendendo que a problemática socioambiental é um ponto a ser problematizado e discutido neste espaço público, torna-se importante refletir que a educação ambiental crítica tem conteúdos fundamentais para compor o processo educativo. Considerando que a escola pública tem a função social de formar de maneira aprofundada os filhos da classe trabalhadora, tendo em vista sua prática social transformada e transformadora, a apropriação crítica de conhecimentos sobre as questões socioambientais é um aspecto fundamental. Considerando que os professores são os principais instrumentalizadores do processo de ensino e aprendizagem, a formação destes profissionais, por meio da apropriação de conhecimentos e fundamentos da educação ambiental crítica, se revela fundamental para a inserção da educação ambiental crítica na escola pública.

### **A educação ambiental e os caminhos metodológicos e formativos com os professores**

Considerando que a pesquisa realizada foi qualitativa, em que os pesquisadores estudam a realidade em seu contexto tal e como se apresenta, nos inspiramos nos fundamentos da pesquisa-ação para a realização da intervenção junto dos grupos de professores. Com isso, consideramos o que Barbier (2004) discute sobre a pesquisa-ação emancipatória, quando indica três pontos essenciais dessa modalidade de pesquisa: que os pesquisadores técnicos, por exemplo os docentes de uma escola, percebam o processo educativo como um objeto passível de pesquisa; que estes pesquisadores percebam a natureza social e as consequências da reforma em curso; e que compreendam a pesquisa como uma atividade social e política.

De acordo com Tozoni-Reis (2005), a pesquisa-ação participativa pode criar condições de superação do cientificismo cartesiano. Para isso, é necessário levar em conta que esta metodologia tem um caráter político, pois garante a participação democrática dos sujeitos envolvidos, conectando a teoria e a prática. Os interesses científicos estão atrelados aos sociais, o que gera conhecimentos capazes de atenderem ao que os participantes precisam. O principal desafio da pesquisa-ação, segundo Thiollent (1999), é produzir novas formas de conhecimento e novos relacionamentos dos pesquisados e dos pesquisadores em relação ao saber, sendo necessária uma orientação crítica.

A educação ambiental crítica possibilita meios para transformação da realidade e a pesquisa-ação-participativa possibilita um meio de articulação radical entre a produção de conhecimentos e a participação dos envolvidos, com possibilidades de aprofundamento dos estudos, considerando a ruptura da dicotomia entre sociedade e natureza (TOZONI-REIS, 2005).

Brandão (2003) considera que o critério de confiabilidade de uma pesquisa não está apenas e principalmente no fundamento teórico, no emprego de métodos e na qualidade do produto final, está também em todo o processo de realização, avaliando deste processo a qualidade da interação entre as pessoas envolvidas. Com essas preocupações, esforços foram empreendidos para considerar os professores como sujeitos participantes parceiros de pesquisa.

A realidade da organização da escola pública, a formação dos professores e suas condições de trabalho possibilitaram que fosse realizada uma intervenção em que houve o processo de pesquisa e de formação de professores no sentido de uma educação ambiental emancipatória. A participação dos professores foi resultado das condições de trabalho precarizadas e a organização escolar que as envolvem, mas, mesmo assim, foi possível problematizar as possibilidades pedagógicas da educação ambiental na escola, inclusive a partir do conto “A maior flor do mundo” de José Saramago.

Assim, buscamos dar ênfase às análises realizadas a partir do processo formativo desenvolvido com os grupos de professores, dentro das possibilidades encontradas na realidade escolar, mais especificamente no horário das Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC).

Assim, no decorrer da pesquisa, vários encontros foram feitos nas duas escolas, com pequenas diferenças que não foram significativas no desenvolvimento da pesquisa.

Alguns dos problemas encontrados para o desenvolvimento pleno das atividades planejadas foram: pequeno período de tempo para o desenvolvimento das atividades; mudança do quadro de professores no final do ano; ATPC ocupado com informes burocráticos, diminuindo o tempo para o trabalho e o estudo coletivos; condição de precarização do professor; e a organização da escola pública. Mesmo nestas condições, com o interesse dos professores na educação ambiental, um processo formativo foi realizado junto deles.

A ênfase que foi dada no processo de formação dos professores pelo estudo, considerando a fundamentação pelo conteúdo de educação ambiental foi uma decisão coletiva e demanda principal dos professores. Neste sentido, foi decidido coletivamente que haveria um estudo dos fundamentos e dos conteúdos para desenvolver uma prática mais aprofundada da educação ambiental crítica. Com isso, em encontros realizados durante o momento do ATPC, quatro foram as principais atividades de estudos realizados junto dos professores, bem como a análise da apropriação dos conteúdos por eles, considerando as determinações e condições da realidade e do trabalho do professor na atual organização da escola pública.

A *primeira atividade* teve por objetivo investigar e considerar as *concepções de educação ambiental dos professores*. A atividade consistiu em trabalhar com tarjetas de papel, nas quais os professores expressavam o que consideravam como educação ambiental, por meio de algumas palavras ou termos. Isso repercute e se relaciona à concepção de educação ambiental que os professores possuem, gerando uma discussão a partir da atividade.

Em ambas escolas os professores indicaram termos diversos construídos a partir de suas vivências. As concepções mostraram o reconhecimento da importância da educação ambiental, por exemplo por meio dos termos “essencial”, “necessária”, “hábito” e “urgente”; mas também demonstraram temas que são desenvolvidos considerados com frequência como educação ambiental: “reciclagem”; “conservar o meio ambiente”; “não fazer queimadas”; “cuidar do nosso planeta”.

O objetivo desta primeira atividade foi provocar os professores para uma reflexão, a partir de questionamentos e apresentando outras maneiras, outros olhares para as questões que eles levantaram. Várias concepções dos professores foram identificadas, como a tendência da educação ambiental focada no ensino dos conteúdos de ecologia e ciências e a tendência da educação ambiental atitudinal ou

comportamental, que se propõe a promover comportamentos ambientalmente adequados. Consideramos essas duas abordagens conservadoras, pois não problematizam as questões socioambientais em suas múltiplas determinações. Além disso, em alguns momentos, os professores revelaram perspectivas que tenta tratar as questões ambientais sem problematizar o contexto histórico, político, econômico e social que os determina.

Tozoni-Reis (2008) sintetiza essas diferenças conceituais em grandes grupos: a educação ambiental de fundo disciplinatório e moralista, como “adestramento ambiental”; a educação ambiental centrada na transmissão de conhecimentos; e a educação ambiental transformadora e emancipatória.

É difícil que os professores compreendam que, para uma educação ambiental emancipatória, é necessário uma visão crítica, tentando compreender a realidade em sua essência. Um dos aspectos que mantém esta condição diz respeito às condições de trabalho dos professores em que não estão incluído um tempo destinado à atividade de estudo, uma condição fundamental para conseguirmos compreender a realidade para além das aparências, o que mostra a desvalorização e a falta de incentivo aos estudos para os professores das escolas públicas estaduais do Estado de São Paulo. Neste sentido, eles tem que seguir a lógica imposta nas instâncias burocráticas para a organização da escola pública, com receio de enfrentar essa organização que se mostra muito autoritária. Considerando que os professores são levados a trabalhar em diversas escolas, por conta do baixo salário que recebem, as condições para a organização coletiva, com a finalidade de reivindicar melhores condições de trabalho, por exemplo, são muito limitadas. Diante disso, estudar e se apropriar dos conhecimentos, exigência inerente ao trabalho do professor, tornam-se tarefas difíceis.

A *segunda atividade* desenvolvida com os grupos de professores foi *análise do conto “A maior flor do mundo” e reflexão sobre as possibilidades de trabalho na sala de aula*. A proposta de reescrita do conto foi desenvolvida pelos professores com seus alunos. Inicialmente, apesar de considerarem uma atividade importante, os professores participantes colocaram alguns obstáculos para essa atividade, considerando-a acima da capacidade dos alunos, com muitas “palavras difíceis”.

Um ponto que se destacou foi que várias professoras acharam as ilustrações “feias” e “confusas”. No entanto, o professor de Arte da Escola iniciou um debate com as professoras, comentando as imagens do livro e afirmando que o ilustrador mistura

várias técnicas, entendendo que, em uma página somente, uma ilustração já renderia muito conteúdo, inclusive artístico, a ser trabalhado com os alunos. Com estas discussões, os professores começaram a ter um novo olhar para o conteúdo do conto e sua ilustração.

As análises e discussões sobre as atividades desenvolvidas junto aos professores como forma de contribuir para a formação em educação ambiental indicam a relação da teoria com a prática na formação dos professores como um aspecto importante. Como afirma Ribeiro (2001, p.41):

compreendamos que se, de um lado, a dimensão prática é que determina em última instância a teórica, de outro, a dimensão teórica determina, no caso, fortemente a dimensão prática.

Para pensar a práxis, é necessário reconhecer as possibilidades materiais de intervenção no mundo. Como aponta Konder (1996), é necessário que se desenvolva a atividade “crítico-prática”. Pensando no trabalho do professor pela práxis, é necessário que ele questione suas próprias convicções compreendidas como naturais. A partir da teoria e da prática refletidas torna-se possível ir além das aparências. Ao confrontar teoria e prática a reflexão pode resultar na ação transformada que defendem as correntes críticas da educação ambiental.

Com isso, a relação entre teoria e prática está organicamente relacionada às condições de trabalho dos professores. Imersos em problemas como aviltamento salarial, condições de trabalho estafantes nas escolas e autoritarismo da direção escolar, uma prática pedagógica transformadora é um desafio e uma necessidade. Entendemos que o ATPC poderia ser um espaço para a discussão sobre a teoria e a prática, sobre a mobilização coletiva e política, de acordo com a reivindicação da categoria para criação deste momento no trabalho docente.

Enquanto os professores desenvolviam as atividades com o conto com seus alunos, no ATPC buscamos o estudo da educação ambiental para compreendermos seus fundamentos. *O texto escolhido nos grupos para estudo foi o de Sauv e (2005), pois aborda v arias concep oes de educa ao ambiental e foi considerado por todos o mais adequado para iniciar as reflex oes sobre a educa ao ambiental, sendo esta a terceira atividade.*

Uma corrente discutida pela autora e que foi apontada pelos professores foi a “recursista”, e algumas quest oes sobre recursos naturais (preservacionista), gest ao

ambiental e consumismo foram debatidas. As professoras identificaram que esta é a perspectiva que vivemos e que precisa ser mudada. Na Escola Dois, uma professora considerou, em várias ocasiões, que as crianças não conseguem ter um olhar crítico da realidade, sendo bastante difícil o desenvolvimento desta perspectiva com os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nas duas escolas, os professores identificaram as correntes que achavam mais pertinentes ao trabalho que precisava ser desenvolvido com a educação ambiental e ao que era desenvolvido na escola. Eles perceberam que a corrente que era desenvolvida na escola era a recursista e a corrente que mais lhes chamavam a atenção era a da sustentabilidade.

Mesmo com a argumentação em relação à corrente praxica ou à corrente crítica, que defende a transformação da realidade com a emancipação dos seres humanos, os professores se identificaram com a corrente da sustentabilidade baseada na ideia de “garantir um futuro melhor a todos”. Sabemos que esta perspectiva é amplamente divulgada na grande mídia, uma das principais fontes de informações dos professores da educação básica para trabalharem com os temas ambientais junto a seus alunos, uma estratégia de promoção da ideologia hegemônica, que não tem nenhum compromisso com a transformação da realidade, ao contrário, objetiva sua reprodução (TOZONI-REIS, 2011).

O estudo de um segundo texto, de Tozoni-Reis (2008), foi escolhido para quarta atividade. Com a leitura e discussão deste texto, foram citados os pontos principais da educação ambiental enquanto um processo continuado, permanente, com estratégias específicas desenvolvidas pelos seus participantes. Uma professora da Escola considerou que a inserção da educação ambiental crítica não se daria somente realizando uma atividade pontual, mas que os conteúdos da educação ambiental precisam estar sempre na prática pedagógica dos professores.

Apesar da necessidade de inserir a educação ambiental crítica na escola, as estratégias, princípios e objetivos educativos não são os mesmos para todos. Considerando que as diferenças conceituais resultam da construção de diferentes práticas educativas ambientais (TOZONI-REIS, 2005), apesar das diferenças entre o entendimento do pesquisador e o entendimento dos professores acerca da educação ambiental crítica, não foram encontradas diferenças significativas entre as concepções de educação ambiental dos professores nas duas escolas que fizeram parte desse estudo.

Por meio do texto de Tozoni-Reis (2008), algumas concepções pedagógicas da educação ambiental foram debatidas com os professores. A primeira relacionada à educação ambiental conteudista e técnica, envolvendo ensino de ciências e ecologia, a segunda relacionada à educação ambiental comportamentalista, em que comportamentos ambientalmente adequados são, mais do que estimulados, “adestrados”, e a terceira relacionada à educação ambiental que contextualiza, questiona e problematiza as questões socioambientais tendo em vista uma educação ambiental crítica, emancipatória e transformadora.

Enquanto Sauv  (2005) produziu um mapeamento das correntes de educa o ambiental que s o desenvolvidas, Tozoni-Reis (2008), tendo como foco a educa o ambiental escolar, trouxe para o debate com os professores a educa o ambiental a partir das teorias pedag gicas t o discutidas no mundo da educa o. Assim, na leitura e no estudo do texto de Tozoni-Reis (2008) os professores se sentiram mais provocados e incomodados, refletindo sobre os estudos anteriores. Destacamos que o processo de forma o continuada de professores n o promove uma catarse ou um salto qualitativo nos momentos em que as atividades s o desenvolvidas, mas possibilitam uma compreens o mais cr tica e aprofundada, um inc modo que promove o questionamento da realidade, para al m de sua apar ncia.

### **Considera es Finais**

Com o desenvolvimento dos dois grupos de professores e a forma o continuada na interven o realizada, alguns aspectos puderam ser compreendidos. Percebemos que, no lugar de uma forma o e fundamenta o te rica aprofundada, os professores demonstraram concep es espontane stas acerca das quest es socioambientais.   claro que precisamos considerar que, com as condi es prec rias de trabalho, o professor n o tem condi es materiais para aprimorar seus estudos sequer na  rea mais ampla da educa o. Da mesma maneira, muitas vezes se questionam sobre o investimento pessoal em seus estudos, j  que a organiza o da escola p blica n o os incentiva. Al m disso, a forma o inicial docente para a escola p blica, na maioria das vezes,   realizada em institui es de ensino superior privadas que, mais do que forma o de professores, s o organiza es comerciais que visam lucro e sucesso mercadol gico, .

Assim, analisando criticamente as atividades desenvolvidas durante a realização dessa investigação, dois pontos emergem acerca da educação ambiental no ambiente escolar: não é possível fugir da discussão dos conteúdos da educação ambiental e das condições precárias de trabalho dos professores.

O conteúdo escolar sistematizando, também crítico, histórico e dialético pois, para a educação ambiental crítica, as relações teoria e prática e forma e conteúdo, são de grande importância no processo de sua inserção na escola. Para isso é necessário um processo educativo ambiental que permita a apropriação crítica de conhecimentos, atitude e valores políticos e históricos, possibilitando uma prática social transformada e transformadora.

Refletindo sobre o processo de pesquisa e as atividades realizadas com os professores para sua formação, percebemos que as condições de trabalho dificultam o estudo e a apropriação de conhecimentos acerca de uma educação ambiental mais crítica. Neste sentido, a formação docente precária torna-se mais agravada. Apesar disso, os professores, em geral, avançaram no sentido de conhecerem outras concepções de educação ambiental e questionarem a si próprios sobre as perspectivas de educação ambiental naturalizantes e técnicas.

A partir das atividades realizadas, podemos concluir que o processo grupal vivenciado contribuiu para que debates e discussões acerca da educação ambiental revelem para os sujeitos participantes reflexões e dimensões da realidade sobre as quais não tinham se atentado. Assim, as discussões e problematizações realizadas no processo grupal proporcionam um desenvolvimento dos sujeitos que, em outro contexto ou condição, é dificultado.

A tentativa de aprofundamento teórico-metodológico realizada no processo formativo dos professores não garantiu a apropriação dos conteúdos críticos trabalhados, mas oportunizou uma possibilidade de questionamento. Um dos aspectos que influenciou neste processo foi justamente a organização da escola pública atual. Esta organização é rígida, exige burocracias dos professores, age hierarquicamente, aceitando e incentivando o professor “tarefeiro”, tecnicista, o que dificulta ações que almejam uma reflexão política sobre a relação entre sociedade e natureza e a prática social dos alunos.

Da mesma maneira, as políticas públicas para a educação ambiental na escola são escassas e, quando aparecem pela via oficial do Estado, são desenvolvidas de

maneira superficial no contexto escolar. Para o enfrentamento desta realidade, é necessário a implementação de políticas públicas no sentido de formação dos professores para o aprofundamento de sua formação pedagógica geral, incluindo as questões socioambientais de maneira crítica. Por isso, é necessário um esforço no sentido de promover a formação permanente de professores, incluindo as discussões de educação ambiental.

A educação ambiental desenvolvida no ambiente escolar está bastante distante da educação ambiental que problematiza, que é crítica e questionadora. Isso mostra o quanto é necessário lutar por melhores condições de trabalho e de educação, e também por uma formação continuada de professores que possibilite a apropriação crítica dos fundamentos teórico-metodológicos da educação ambiental.

### **Agradecimento**

À FAPESP, pelo apoio financeiro à pesquisa. Processo nº 2010/14349-7, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

### **Referências**

- ALVES, G. L. **A produção da escola pública contemporânea**. Campinas: Autores Associados; Campo Grande: UFMS, 2004.
- BARBIER, R. **A Pesquisa-Ação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2004. 159 p.
- BRANDÃO, C. R. **A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador**. São Paulo: Cortez, 2003.
- CARVALHO, I. C. de M. (Orgs.). **Educação Ambiental: pesquisa e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Conferência de abertura da 26ª Reunião Anual da ANPED**. Poços de Caldas, MG, 05 de outubro de 2003. Revista Brasileira de Educação, 2003, nº 24, pp. 5-15.
- KONDER, L. **O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- LOUREIRO, C. F. B.; Trein, E.; Tozoni-Reis, M. F. de C.; Novicki, V. Contribuições da teoria marxista para a educação ambiental crítica. Cadernos CEDES, Campinas, v. 29, n. 77, p. 81-97, 2012. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622009000100006>
- RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **Educação escolar: que prática é essa?** Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

- SAUVÉ, L. Uma cartografia das correntes em Educação Ambiental. In: SATO, M.; SAVIANI, D. História da escola pública no Brasil: questões para pesquisa. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. (Orgs.) **A escola pública no Brasil: história e historiografia**. Campinas: Autores Associados, 2005.
- THIOLLENT, M. Notas para o debate sobre a pesquisa-ação. In: BRANDÃO, C. R. (Org.) **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999. p. 82-103.
- TOZONI-REIS, M. F. de C. **Metodologias aplicadas à Educação Ambiental**. 2 ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2008. p. 7-17.
- TOZONI-REIS, M. F. de C. Pesquisa-Ação: Compartilhando saberes; Pesquisa e Ação educativa ambiental. In: FERRARO JÚNIOR, L. A. (Org.) **Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**, Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005. p. 269-276.
- TOZONI-REIS, M. F. de C. 2011. Educação e sustentabilidade: relações possíveis. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, 14(2): 293-308, 2011. Disponível em <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>>. Acesso em: 08 fev 2013.

# EDUCAÇÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DE ANTONIO GRAMSCI

## School education in the perspective of Antonio Gramsci

Anderson Borges CORRÊA \*

---

**RESUMO:** Este trabalho tem o objetivo de problematizar o papel da educação escolar à luz do pensamento de Antonio Gramsci (1891-1937) e fazer uma discussão oportuna a este respeito considerando o atual estado da educação pública brasileira com base em avaliações de desempenho estudantil e algumas medidas de reestruturação, tendo em vista suas contradições e também princípios de Gramsci para uma educação popular. Uma revisão de literatura foi fundamental para discutir os principais conceitos que fundamentam este estudo, quais sejam: cultura, intelectuais orgânicos, escola única, educação humanista e ética na educação. A discussão conduz à elaboração de um pensamento a respeito da educação escolar pública com base em princípios educacionais, políticos e éticos para uma educação popular e humanista.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação escolar. Antonio Gramsci. Educação pública brasileira.

---

**ABSTRACT:** **Abstract:** This paper aims to problematize the school education role in light of Antonio Gramsci's (1891-1937) thought and to carry out a timely discussion in this respect considering the current situation of Brazilian public education based on student development assessments and restructuring measures, regarding its contradictions and also Gramsci's principles to a popular education. A bibliographic review has been fundamental to discuss the main concepts that support this study, which are: culture, organic intellectuals, unitary school, humanist school and ethics in education. The discussion drives to a formulation of a thought in respect of public education based on educational, politics and ethics principles to a humanist and popular education.

**KEYWORDS::** School education. Antonio Gramsci. Brazilian public school.

### 1. Introdução

Depois de 86 aniversários de criação do Ministério da Educação (MEC) no Brasil, o país ainda enfrenta uma situação alarmante em termos de resultados escolares de crianças e adolescentes que estudam na escola pública, fato corroborado pelos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). As projeções das avaliações estudantis em

---

\* Graduado em Letras pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU; Especialista em Docência no Ensino Superior pela Faculdade Católica de Uberlândia; Mestrando em Educação pela Universidade de Uberaba - UNIUBE; Professor de Informática Educativa na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia: Secretaria Municipal de Educação – SME.

relação aos anos iniciais do ensino fundamental apontam que das 27 unidades federativas, 18 não conseguirão cumprir a meta de nota 6 até 2021, valor estipulado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) com base nas avaliações educacionais dos países desenvolvidos. Em relação aos anos finais do ensino fundamental, o número sobe para 21. Para o ensino médio, a projeção aponta que nenhuma federação deve atingir a meta no prazo estipulado. (BRASIL, 2016).

No Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), os resultados apontam que “No Brasil, 51% dos estudantes estão abaixo do nível 2 em leitura, patamar que a OCDE estabelece como necessário para que os jovens possam exercer plenamente sua cidadania” (BRASIL, 2016, p. 130). Para uma nação que ambiciona o desenvolvimento e a melhoria da qualidade de vida e educação há mais de 80 anos, este é um fato consideravelmente preocupante.

Dentre os planos de ação para elevar a qualidade da educação no Brasil, o governo federal, por meio do MEC, organizou uma proposta de Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com consulta pública, envolvendo esforços de intelectuais das mais variadas regiões do país, para estabelecer uma base nacional curricular de conteúdos disciplinares como Arte, Educação Física, Ensino Religioso, Filosofia, Sociologia, Língua Estrangeira e outros.

Também, como proposta de governo, desta vez por parte da presidência do país, foi votada e decretada pelo Congresso Nacional a medida provisória de nº 746 que, dentre outros assuntos que altera, institui a política de implementação de escolas de Ensino Médio em tempo integral. Na redação final do documento, fica estabelecido que a formação de jovens no ensino médio tem o objetivo de promover o desenvolvimento “integral do aluno”, voltado para a “construção de seu projeto de vida”. (BRASIL, 2016, p. 4). Determina a

obrigatoriedade do ensino de língua portuguesa e matemática nos três anos e torna facultativo aos sistemas de ensino a oferta de conteúdos como arte e educação física.

Ao arranjo curricular do Ensino Médio, fase final da educação básica, está integrada também a possibilidade de formação técnica e profissional, com “concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2016), emitidos pelas próprias escolas.

Assim, em um cenário político e econômico de expectativas, sobretudo pela situação delicada de um governo presidencial provisório, a educação pública brasileira atualiza e reafirma seus propósitos construídos desde o Manifesto dos Pioneiros, isto é, o desejo de ocupar uma posição prioritária nas questões nacionais.

Em 2010, conforme declarou o então ministro de Estado da Educação, Fernando Haddad, no prefácio da obra *Antonio Gramsci* – uma publicação do MEC em parceria com a Fundação Nabuco -, a luta pela educação brasileira é atual e legítima. De acordo com ele,

[...] não será demais afirmar que o grande argumento do Manifesto de 1932, cuja reedição consta da presente Coleção, juntamente com o Manifesto de 1959, é de impressionante atualidade: “Na hierarquia dos problemas de uma nação, nenhum sobreleva em importância, ao da educação”. Esse lema inspira e dá forças ao movimento de ideias e de ações a que hoje assistimos em todo o país para fazer da educação uma prioridade de estado. (HADDAD, 2010 *apud* MONASTA, 2010, p. 9).

Portanto, considerando o cenário da educação pública brasileira apresentado, este trabalho tem o propósito de problematizar o papel da educação escolar à luz do pensamento gramsciano por meio da seguinte indagação: Qual é o real papel da educação escolar pública? Tal questionamento deve levar à elaboração de um pensamento a respeito da educação escolar com base em princípios educacionais, políticos e éticos para uma educação popular humanista, nos termos definidos por Gramsci. Para isso, uma revisão de literatura foi fundamental para o estabelecimento dos principais conceitos que fundamentam esta

discussão, quais sejam: cultura, intelectuais orgânicos, escola única, educação humanista e ética na educação

## 2. Gramsci e suas influências no Brasil

Nascido em uma das regiões mais pobres da Itália (Sardenha), Antonio Gramsci (1891-1937) teve a oportunidade de frequentar a Universidade por algum tempo. Trabalhando como jornalista e envolvido na organização sindical do Partido Socialista, e com a industrialização e a primeira Guerra Mundial, Gramsci se envolveu com a educação da classe operária emergente em Turim (MONASTA, 2010).

Monasta (2010) relata também que em razão de fazer parte da oposição do governo fascista Italiano, instaurado por Mussolini, Gramsci, assim como outros intelectuais parlamentares que representavam ameaça à ordem instaurada, foi condenado à prisão. No mesmo ano em que conseguiu liberdade total, sua morte foi anunciada: um acidente vascular cerebral.

Dez anos depois da morte de Gramsci (MONASTA, 2010), um momento oportuno, em que democratas e comunistas lideraram o governo italiano por algum tempo, favoreceu a popularização das ideias deixadas por ele acerca da história dos intelectuais e das dimensões educativa e política da educação popular.

No Brasil, desde a década de 1980, os escritos de Gramsci encontraram um terreno favorável ao amadurecimento de ideias revolucionárias a respeito da educação pública. Conforme relata Monasta (2010, p. 36), “Os textos de Gramsci arejaram nossa filosofia da educação que definitivamente incorporou a ideia de que a escola não se explica por ela própria e sim pela relação que mantém com a sociedade”. Assim, as relações da educação com as dimensões social e política no Brasil ganharam força teórica, numa corrente contra-hegemônica em favor da classe trabalhadora, à luz do pensamento gramsciano.

No entanto, devido a falhas e interpretações “a-históricas” feitas de Gramsci no país, Monasta (2010, p. 40) adverte que “nossa leitura de Gramsci hoje” precisa ser “mais historicizada, mais contextualizada e mais datada”, um cuidado compreensível e necessário para se evitar posições doutrinárias em relação a qualquer postulado teórico, além de pensamentos anacrônicos.

### 3. Educação popular em Gramsci

O acesso à cultura geral é o princípio essencial do processo de educação para qualquer ser humano, pois de acordo com Gramsci, ela, a cultura, é o que permite aos indivíduos percorrerem o caminho da crítica:

A cultura é uma coisa bem diversa. É organização, disciplina do próprio eu interior, é tomada de posse da própria personalidade, é conquista de consciência superior pela qual se consegue compreender o próprio valor histórico, a própria função na vida, os próprios direitos e os próprios deveres (GRAMSCI, 1976 *apud* MONASTA, 2010, p. 53).

Assim, é neste sentido que o autor afirma que a tomada de consciência dos indivíduos enquanto atores históricos implica esforço intelectual individual dentro de uma rede de relações sociais. Estas reflexões, segundo Gramsci, levam à tomada de consciência porque incidem sobre “a razão de certos fatos e sobre os meios considerados melhores para os converter de ocasião de vassalagem em insígnia de rebelião e de reconstrução social” (GRAMSCI, 1976 *apud* MONASTA, 2010, p. 53).

Resulta, portanto, que o eixo essencial da educação escolar na perspectiva de Gramsci, isto é, da educação popular, é oportunizar às crianças e jovens o acesso às máximas qualidades da cultura geral. Ao oportunizar acesso ao patrimônio humano historicamente produzido, a reflexão intelectual sobre determinados fatos leva à tomada de consciência da classe popular enquanto participantes deste fazer histórico e, portanto, dignos de outra

condição social. Levando isso em consideração e a partir da perspectiva de uma educação popular, é discutível o fato de tornar obrigatórios no ensino médio apenas conteúdos disciplinares como língua portuguesa e matemática, ao mesmo tempo que componentes como arte e educação física permanecem facultativos.

Conforme sugere Gramsci, citado por Monasta (2010), a libertação da consciência é adquirida pela reflexão inteligente. No entanto, qualquer esforço intelectual deve ser historicamente situado. O autor afirma isso ao salientar a importância de o aprendiz experimentar a ânsia da busca pelo conhecimento, conhecendo o caminho percorrido que levou à descoberta. Ele explica:

Estamos persuadidos que uma verdade só é fecundada quando se fez um esforço para a conquistar, que ela não existe em si e para si, mas foi uma conquista do espírito, devendo reproduzir-se, em cada um, aquele estado de ânsia que atravessou o estudioso antes de a alcançar. Portanto, os professores dignos desse nome, no momento de educar, dão uma grande importância à história da matéria que se propõem ensinar. Este modo de apresentar aos ouvintes a série de esforços, os erros e vitórias pelos quais passaram os homens para alcançar o atual conhecimento, é muito mais educativo do que a exposição esquemática deste mesmo conhecimento (GRAMSCI, 1976 *apud* MONASTA, 2010, p. 62).

Portanto, conhecer o caminho histórico já percorrido para alcançar determinado conhecimento tem importância indispensável para um bom processo de ensino-aprendizagem na ótica de Gramsci. Ademais, situar historicamente qualquer conhecimento tem, inclusive, valor superior à mera exposição descontextualizada, seja na lousa ou em qualquer outro instrumento de exposição que se julgue mais moderno.

Assim, como se vê, o aprendiz atua como sujeito do próprio desenvolvimento e o profissional da educação assume papel fundamental neste processo, atuando como guia.

Em seus estudos sobre a história dos intelectuais, Gramsci considera os professores como intelectuais orgânicos. Sobre este tipo de intelectual ele afirma que:

Pode-se observar que os intelectuais orgânicos que cada nova classe cria consigo e elabora em seu desenvolvimento progressivo são, na maioria dos casos, “especializações” de aspectos parciais da atividade primitiva do tipo social novo que a nova classe deu à luz. (GRAMSCI, 2001, p. 16).

Neste sentido, os docentes são intelectuais orgânicos por assumirem uma posição privilegiada numa atividade educativa de ampliação das capacidades intelectuais dos indivíduos, que integrarão uma nova classe. Gramsci (2001) ressalta a importância da ação destes intelectuais orgânicos mostrando que o trabalho de ampliação das capacidades intelectuais humanas, bem como de suas especializações, tem grande importância para o mundo moderno. Segundo ele, “Isso resulta das instituições escolares de graus diversos, até os organismos que visam a promover a chamada “alta cultura”, em todos os campos da ciência e da técnica (GRAMSCI, 2001, p. 19).

Assim, os espaços escolares são lugares privilegiados de ampliação dos variados níveis de intelectualidade, bem como de suas especializações, em que professores e educadores assumem o papel de intelectuais orgânicos orientadores dos novos intelectuais em desenvolvimento: os alunos.

Deste modo, na perspectiva da educação popular, os resultados das avaliações sobre o desenvolvimento da leitura e da escrita pelas crianças e jovens, aspecto fundamental para a ampliação da intelectualidade, mostram que há necessidade de um plano de ação para reverter o atual cenário. Considerar que praticamente 50% das crianças e jovens têm grandes dificuldades para ler e escrever significa negar a ampliação da intelectualidade e as posteriores especializações. É negar que estas pessoas tenham oportunidades e condições para decidirem sobre suas próprias vidas, executarem seus próprios projetos de vida. É, sobretudo, negar a educação popular, humanista e de cultura geral.

Como observa Gramsci (2001), o desenvolvimento de tais intelectuais por meio da educação escolar é influenciado fortemente pelas condições de acesso aos espaços de formação, aliadas às aspirações sociais. Um dos problemas apontados pelo autor em relação a isso é a educação em razão das funções do trabalho em detrimento da educação para a autonomia intelectual. Para Gramsci, este aspecto estava claro na Itália em relação à educação para a burguesia urbana e a educação para a burguesia rural.

Deve-se notar que a elaboração das camadas intelectuais na realidade concreta não ocorre num terreno democrático abstrato, mas segundo processos históricos tradicionais muito concretos. Formaram-se camadas que, tradicionalmente, “produzem” intelectuais; e elas são as mesmas que, com frequência, especializaram-se na “poupança”, isto é, a pequena e média burguesia fundiária e alguns estratos da pequena e média burguesia urbana. A diferente distribuição dos diversos tipos de escola (clássicas e profissionais) no território “econômico” e as diferentes aspirações das várias categorias destas camadas determinam, ou dão forma, à produção dos diferentes ramos de especialização intelectual (2001, p. 20).

Assim, conforme argumenta Gramsci (2001), diante da crise instaurada na educação devido aos diversos tipos de escolas – de acesso à cultura visando à autonomia intelectual e para o trabalho imediato –, havia uma nova necessidade de criação de um modelo de formação escolar geral, acessível a todos, para que, posteriormente, cada indivíduo tivesse condições de optar e prosseguir na atividade que lhe fosse interessante: universitária ou o trabalho. Ele define a escola única como um caminho para a autonomia intelectual:

Escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades do trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (GRAMSCI, 2001, p. 33-34).

Desta forma, a educação popular, baseada nos princípios do humanismo, tem o compromisso de contribuir para que crianças e jovens se tornem capazes de decidir sobre suas

próprias vidas, de fazerem as próprias escolhas e se posicionarem diante do mundo como sujeitos intelectuais de direitos e deveres. Portanto, a escola que Gramsci (2001, p. 32) chama de humanista, tem o objetivo de “desenvolver em cada indivíduo humano a cultura geral ainda indiferenciada, o poder fundamental de pensar e de saber orientar-se na vida”.

De fato, é compreensível que uma escola nestes moldes valorize um currículo que contemple as máximas qualidades em relação à cultura geral. A mobilização governamental para o estabelecimento de uma base nacional de currículo comum pode ser vista como um esforço neste sentido. Por outro lado, uma medida provisória conivente, mesmo que pela omissão, com o impedimento de acesso dos estudantes a uma série de conhecimentos culturais historicamente construídos parece não estar alinhada a uma educação de princípios popular e humanista.

Para Gramsci (2001, p. 39), por meio do acesso à cultura em suas melhores qualidades é possível que se crie “a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias a uma posterior especialização, seja ela de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, comércio, etc.)”. Desta forma, é compreensível que a educação popular propicie a ampliação intelectual dos sujeitos para que, dadas as condições para continuarem nas atividades que desejarem, eles dêem continuidade em seus projetos de vida.

Inevitavelmente, este pensamento de Gramsci entra em conflito com a medida provisória decretada pelo Congresso Nacional, que estabelece a formação técnica e profissional para o trabalho como possibilidade para a educação básica, no ensino médio. Para uma educação humanista, popular e preocupada com a ampliação intelectual dos sujeitos, e o posterior prosseguimento nos estudos ou no trabalho, é inviável que a formação para o trabalho se dê de forma adiantada. Este fato exemplifica de forma clara uma tendência de

organização escolar já criticada por Gramsci: dois tipos de escolas, sendo as “clássicas” e as “profissionais”, isto é, as escolas para a autonomia intelectual e aquelas voltadas para o trabalho.

Gramsci (2001, p. 39-40) defende que a escola popular, básica e de cultura geral, tenha suas bases nos princípios de uma escola “ativa” e “criadora”, em que o aprendiz é sujeito do próprio processo de aprendizagem e o professor assume o papel de “guia amigável”. Ele afirma que o trabalho escolar com atividades teórico-práticas é o caminho que leva à construção do conhecimento historicamente situado.

O conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola elementar, já que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho. O conceito do equilíbrio entre ordem social e ordem natural com base no trabalho, na atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórica, dialética, do mundo, para a compreensão do movimento e do devir, para a valorização da soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para a concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro. (GRAMSCI, 2001, p. 43).

Resulta pensar que, conforme sugere o autor, a atividade escolar comprometida com a ampliação intelectual dos sujeitos tem suas bases em princípios ativos e criadores, isto é, considera o aprendiz engajado em atividades teórico-práticas ao assumir-se como sujeito da própria aprendizagem, sob a orientação do professor.

Assim, conforme estabelece Gramsci (1976 *apud* MONASTA, 2010, p. 65-66), constituem-se princípios fundamentais para uma educação popular: (1) o acesso à cultura, independente da situação socioeconômica; (2) condições para o acesso às “escolas de cultura média e superior” para o prosseguimento dos estudos, se assim for desejado; e (3) “uma escola humanista”, que possibilite a todas as crianças e jovens “todas as possibilidades, todos

os terrenos livres para poder realizar sua própria individualidade do melhor modo possível, e por isso, de modo mais produtivo para eles mesmos e para a coletividade”.

#### **4. Militância ética**

Tendo em vista a preocupação de Gramsci em garantir que estes princípios essenciais para uma educação popular fossem defendidos verdadeiramente, e não apenas dissolvidos em discursos aparentemente preocupados com o desenvolvimento intelectual de crianças e jovens em suas máximas potencialidades, Gramsci manifesta o desejo e a necessidade de assumir a postura de militância ética, acima de qualquer militância burocrática. (MONASTA, 2010).

Em relação a este desejo do pai, Giuliano, filho de Gramsci, deixa claro que, ainda nos anos 1930, Gramsci tinha a consciência de que a verdadeira militância a favor da classe trabalhadora era um grande desafio, devido à existência de militantes burocráticos, isto é, militantes apenas de discurso. Monasta cita Giuliano, o qual aponta que, para o pai, era necessário ultrapassar a burocracia e assumir uma postura de militância ética, verdadeiramente comprometida com a intelectualidade popular e a ascensão social.

meu pai – diz Giuliano – unia personagens politicamente diferentes, mas moralmente solidárias: Tatiana, Umberto Cosmo, Piero Sraffa, Pietro Gobetti... todos honestos antifascistas, mesmo que não fossem membros do Partido. Unia, ainda, Toscanini, Volterra, Croce, personagens cimentados por valores culturais, morais e até sentimentais que caracterizam a melhor tradição da cultura italiana. Esse conjunto de nomes configurava um clima cultural, uma frente moral e política superior ao Partido Burocrático. (1992 apud MONASTA, 2010, p. 45).

Estas palavras de Giuliano, traduzindo a postura ética e política do pai, levam a pensar que ética na educação escolar significa ir além das questões burocráticas e do discurso aparentemente comprometido; significa para os professores e educadores terem consciência do atual estado de hegemonia política, e, sobretudo, assumirem profissionalmente em sala de aula uma postura coerente com os princípios de uma educação verdadeiramente popular, isto

é, de acesso à cultura geral e de abertura às possibilidades de desenvolvimento humano das mais sofisticadas habilidades

## **5. Algumas considerações**

Como pôde ser percebido, o estado atual da educação pública brasileira é delicado e de muitas expectativas, conforme se revela por meio dos resultados de avaliações nacionais e internacionais e medidas de reestruturação do sistema educacional no país, sobretudo dos anos finais da educação básica.

Com base neste cenário, e na discussão de princípios da educação popular nos termos defendidos por Gramsci, é possível fazer algumas considerações, a fim de sistematizar um pensamento sobre o real papel da educação pública com base em princípios educacionais, políticos e éticos para uma educação popular e humanista.

Com base nas discussões sob a ótica da educação popular, a base de todo o processo educativo é o acesso das crianças e jovens às máximas qualidades da cultura geral, contextualizada historicamente no processo de ensino-aprendizagem. Isto significa defender a garantia de acesso na educação básica a todos os conteúdos disciplinares que possam contribuir para o desenvolvimento da liberdade e da autonomia intelectual, incluindo-se aí a arte, educação física, filosofia, sociologia, educação sobre o estado e a sociedade e outros.

Assumir tal postura significa ainda questionar a sistematização de formação técnica profissional para o trabalho ainda na educação básica, e reafirmar o compromisso de contribuir para que crianças e jovens tornem-se capazes de decidir sobre suas próprias vidas, de fazerem as próprias escolhas e se posicionarem diante do mundo como sujeitos intelectuais de direitos e deveres. Dadas estas condições, é perfeitamente possível que realizem, após a

educação básica, seus próprios projetos de vida nas atividades que desejarem, na universidade ou no trabalho.

Os espaços escolares, na forma de lugares privilegiados de ampliação dos níveis de intelectualidade, bem como de suas especializações, constituem-se como lugares em que professores e educadores assumem o papel de intelectuais orgânicos orientadores dos novos intelectuais em desenvolvimento. Isso é possível porque, conforme sugere Gramsci (2001), a atividade escolar comprometida com a ampliação da intelectualidade tem suas bases em princípios ativos e criadores, isto é, considera o aprendiz engajado em atividades teórico-práticas ao assumir-se como sujeito da própria aprendizagem, sob a orientação do professor. Sendo assim, estas considerações ganham grande importância para a aprendizagem da escrita e da leitura, tão negligenciadas na educação pública do país.

Por fim, uma educação escolar verdadeiramente comprometida com os princípios de uma educação popular apenas pode ser sustentada por educadores e professores que assumam um posicionamento ético diante do compromisso com o desenvolvimento pleno de todas as crianças e jovens que estudam na escola pública.

É neste sentido que se compreende o papel da educação pública, pois dada a sua própria natureza e finalidade, ela precisa ser pensada e executada para atender a todos, de forma igualitária. Ademais, ao assumir a postura da escola popular de Gramsci, a escola pública se compromete em favorecer o acesso à cultura em suas máximas qualidades e propiciar o desenvolvimento das mais sofisticadas habilidades humanas, sob uma perspectiva de militância ética, em que os professores estejam conscientes do estado de hegemonia política e ativamente engajados na luta.

## Referências Bibliográficas

BRASIL. **Brasil no PISA 2015**: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros. OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. – São Paulo : Fundação Santillana, 2016. In: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-resultados>>. Acesso em: 28 de. 2016.

BRASIL. **Estatísticas do Ideb 2015**: Ensino Fundamental Regular e Ensino Médio Regular, 2016. In: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/planilhas-para-download>>. Acesso em: 28 de. 2016.

BRASIL. Medida provisória nº 746, de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. **Senado Federal**, Brasília, dez. de 2016. Disponível em: <<http://www.senado.leg.br/atividade/rotinas/materia/getPDF.asp?t=204698&tp=1>>. Acesso em: 26 dez. 2016.

FORTUNATO, Sarita Aparecida de Oliveira. **Escola, educação e trabalho na concepção de Antonio Gramsci**. 2009. Disponível em: <[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2015\\_2166.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2015_2166.pdf)>. Acesso em: 27 dez. 2016.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Os Intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. 2. ed.v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

MONASTA, Attilio. **Antonio Gramsci**. Recife, PE: Massangana, 2010.

# RELATOS

# O projeto e disciplina PQL-AE (Prevenção e Qualidade de Vida com Amor-Exigente): 10 anos de uma experiência no âmbito da rede municipal de ensino de Itumbiara, Goiás

The project and discipline PQL-EL (Prevention and Quality of Life with Exigent-Love): 10 years of experience in the municipal education network of Itumbiara, Goiás

Juliano Guerra ROCHA\*

Ana Maria de MIRANDA\*\*

Tânia Regina MARTINS e SOUSA\*\*\*

---

**RESUMO:** Este relato tem por objetivo compartilhar a experiência de uma década da Secretaria Municipal da Educação de Itumbiara/GO que implantou, em 2008, o projeto Prevenção e Qualidade de Vida com Amor-Exigente (PQV-AE). Partindo da necessidade de abordar os temas transversais em sala de aula, sobretudo as temáticas relacionadas à igualdade, solidariedade, direitos, sexualidade, cultura de paz, drogas, dentre outras, esse projeto transformou-se numa disciplina ministrada semanalmente, com carga horária de 1 hora/aula, nas turmas do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino do referido município. A proposta tem como princípio a prevenção como caminho para uma melhor saúde e qualidade de vida.

**PALAVRAS-CHAVE:** Itumbiara. Secretaria Municipal de Educação de Itumbiara/GO. PQV-AE. Qualidade de vida.

---

**ABSTRACT:** This report aims to share the decade-long experience of the Municipal Secretary of Education of Itumbiara / GO, which implemented in 2008 the project Prevention and Quality of Life with Exigent-Love (PQL-EL). Based on the need to address the cross-cutting issues in the classroom, above all, issues related to equality, solidarity, rights, sexuality, peace culture, drugs, among others, this project has become a weekly discipline, with a 1 hour / class, in the elementary school classes of the Municipal Education Network of the mentioned municipality. The proposal has as its principle the prevention as a path to better health and quality of life.

**KEYWORDS:** Itumbiara. Municipal Secretary of Education of Itumbiara/ O. PQL-EL; Quality of life.

---

## 1. Introdução

O ser humano durante o seu desenvolvimento se apropria de informações sobre saúde e educação de maneiras variadas. Neste sentido, o papel da escola é de fundamental importância visto que, no atual modelo educacional, essa se constitui em um espaço democrático no qual convergem e se discutem temáticas relacionadas à igualdade,

---

\* Professor da Prefeitura de Itumbiara/GO e Secretaria de Estado de Educação de Goiás.

\*\* Professora da Prefeitura de Itumbiara/GO e tutora externa no Centro Universitário Leonardo da Vinci - - Uniasselvi.

\*\*\* Professora da Prefeitura de Itumbiara/GO e Secretaria de Estado de Educação de Goiás.

solidariedade, direitos, sexualidade, etnias, religião, diversidades e diferenças, violência, drogas e outras. É no contexto do espaço escolar que preconceitos e problemas de ordem comportamental e emocional emergem, exigindo medidas que demandam um olhar multifacetado e interdisciplinar. De acordo com Arcari (2008, p. 14) “não existe uma idade pré-estabelecida para iniciar a educação sexual. Se a sexualidade está presente desde o nascimento até a morte, a educação sexual deve acontecer desde os primeiros anos de vida”. Complementando a sua fala, a autora ressalta sobre a importância do trabalho na escola, sendo que a “educação sexual correta evita muitos problemas relacionados ao mau uso da sexualidade: gravidez precoce, abuso sexual, doenças sexualmente transmissíveis” (p. 18).

Segundo dados do Ministério da Saúde (BRASIL, 2010), entre os anos de 1980 até 2006, as pesquisas revelam que no Brasil estima-se que já foram infectados 630.000 jovens de 10 a 24 anos, e que em 64% dos casos notificados de transmissão do HIV se deu por meio de relação sexual; o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010) divulgou em pesquisa que o número de adolescentes que ainda engravidam hoje no país: elas são responsáveis por 20,5% dos nascimentos registrados, ou seja, cerca de uma em cada cinco gestações ocorre entre meninas com idade inferior a de vinte anos.

De acordo com o “V Levantamento Nacional sobre o Consumo de Drogas Psicotrópicas entre Estudantes do Ensino Fundamental e Médio na Rede Pública de Ensino” nas 27 Capitais Brasileiras, de 2004,

- 1º) Cerca de 65,2% dos estudantes afirmaram ter consumido bebidas alcoólicas pelo menos uma vez na vida.
- 2º) 44,3% dos estudantes entrevistados haviam feito uso de bebidas alcoólicas no mês que antecedeu a entrevista.
- 3º) Aproximadamente 11,7% faziam uso freqüente de bebidas, ou seja, haviam consumido álcool seis ou mais vezes no mês que antecedeu a pesquisa.
- 4º) Cerca de 6,7% faziam uso pesado de bebidas alcoólicas, ou seja, fizeram uso vinte ou mais vezes nos trinta dias que antecederam a entrevista.
- 5º) 22,6% dos estudantes entrevistados afirmaram já ter ao menos experimentado outras drogas psicotrópicas, excluindo álcool e tabaco. (BRASIL/SENAD, 2008, p. 103).

Esses dados têm demonstrado os riscos a que são submetidas as crianças e adolescentes, juntamente com suas famílias, colocando-as em uma condição de vulnerabilidade (violência sexual e uso indevido de drogas)

Segundo Menezes (2007, p. 10) “a prevenção ao uso indevido de drogas e a violência devem ter início no período da infância, antes que coisas ruins aconteçam”. Esse trabalho

preventivo tem por finalidade sanar as curiosidades naturais de cada fase do desenvolvimento da criança, de modo a instrumentalizá-la para que, na adolescência, ela saiba lidar com todas as situações de vulnerabilidade a que estarão expostas. Nessa premissa, o trabalho preventivo possibilita aos alunos fazerem escolhas saudáveis e que os auxilia na sua formação socioafetiva.

Preocupados com estas questões, especialmente as que estão relacionadas com a sexualidade e drogas, iniciou-se em 2008, na Rede Municipal de Ensino do município de Itumbiara-GO, o trabalho de prevenção, por meio do Projeto Prevenção e Qualidade de Vida (PQV) utilizando a metodologia do Amor-Exigente e do Ministério da Saúde, originando a implementação da disciplina de PQV-AE (Prevenção e Qualidade de Vida com Amor-Exigente) com carga horária semanal de 1 hora/aula, do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental em todas as instituições escolares municipais. O projeto foi elaborado e vislumbrado pela então Secretária Municipal da Educação de Itumbiara/GO, Professora Maria Auxiliadora Nascimento Amorim, que esteve à frente da pasta, de 2008 a 2017.

Itumbiara é um município localizado no interior do estado de Goiás, na divisa com o estado de Minas Gerais. Sua população, segundo estimativas de 2017 do IBGE são de 102.513 habitantes, sendo assim, o município mais populoso de sua microrregião e o décimo segundo mais populoso de Goiás. A Rede Municipal de Ensino de Itumbiara tem 19 escolas, 18 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) atendendo em torno de 13.000 educandos.

Devido ao município estar situado na fronteira com o estado de Minas Gerais e ser cortado pela BR 153, observa-se a exposição de alguns fatores de risco, tais como: entrada de drogas e exploração sexual de crianças e adolescentes. Este dado revela a vulnerabilidade a que estão expostos crianças e adolescentes, reforçando a necessidade do projeto e a urgência de um trabalho preventivo com uma abordagem diferenciada. Sabendo que em cada escola se encontra uma situação específica e diferenciada, nota-se a importância de juntar o binômio família-escola para, juntos, trabalharem na efetiva concretização deste projeto e na formação de cidadãos.

Portanto, o PQV-AE, que completa 10 anos em 2018 tem como objetivo proporcionar aos alunos da rede municipal de ensino por meio da construção de práticas pedagógicas significativas, da difusão de conhecimentos e do desenvolvimento da cidadania a partir da discussão e reflexão sobre sexualidade, comportamentos inadequados como discriminação,

homofobia, violência, *bullying*, pedofilia, abuso sexual e drogas com o propósito de desenvolver um pensamento crítico na construção de uma melhor qualidade de vida. São os resultados desse trabalho que se ocupa esse relato de experiência.

## **2. Contextualização da experiência**

Implantado em abril de 2008, o projeto *Prevenção e Qualidade de Vida com Amor-Exigente* foi estruturado em agosto do mesmo ano, com as seguintes ações pedagógicas: capacitação e formação de professores; encontro com os pais para um trabalho de sensibilização; implantação da disciplina Prevenção e Qualidade de Vida com Amor-Exigente nas escolas; novas parcerias e atividades pedagógicas.

Para tanto, foi necessária a criação de uma Coordenação desse projeto na Secretaria Municipal da Educação de Itumbiara, que se encarregou de acompanhar o trabalho da disciplina, orientando pais, professores, gestores e alunos nos temas concernentes à saúde e prevenção para uma melhor qualidade de vida.

Acredita-se que essa educação preventiva só terá êxito trabalhando em conjunto e com as ações devidamente detalhadas para a orientação do trabalho.

### *Ações Pedagógicas*

#### *1ª Ação: Capacitação e formação do Professor*

O primeiro passo para implantação do projeto foi a formação dos professores e dos gestores. Durante esses 10 anos da proposta na Rede Municipal, diversas capacitações foram feitas, atendendo aos anseios dos professores e a partir das demandas que surgiam no trabalho cotidiano com a disciplina.

Em setembro de 2008, iniciaram as formações sobre a temática drogas e sexualidade infantil, por meio de um seminário de 20 horas para cerca de 600 professores. Na oportunidade, recebemos os psicólogos Miguel dos Reis, Melissandra Custódio Guimarães Fernandes e o consultor Carlos Arcolino, atuantes na área do encontro.

No seminário surgiram dúvidas a respeito da sexualidade infantil, o que provocou uma nova etapa de formação, em novembro de 2008, para 450 professores de 20 horas, com a pedagoga Caroline Arcari e o pediatra Fabrício Meyer.

Dando continuidade às capacitações aos professores no ano de 2009 foram realizadas oficinas pedagógicas com temas envolvendo sexualidade, pedofilia e foi realizado um

trabalho de motivação junto aos professores e coordenadores que atuam diretamente com a disciplina Prevenção e Qualidade de Vida com Amor-Exigente (PQV-AE), com a pedagoga Nora Ney.

Em 2010 foram realizados cursos de formação continuada com o tema *Educação Sexual para a Infância*, com pedagoga e escritora Caroline Arcari para duzentos professores, que estavam trabalhando especificamente com a disciplina Prevenção e Qualidade de vida, com uma carga horária de 40 horas.

Nos anos subsequentes aconteceram as formações da seguinte forma:

No ano de 2011:

- ✓ Formação com a vice-presidente do Amor-Exigente Mara Silvia Carvalho de Menezes, que fez uma palestra de sensibilização para os professores de Prevenção ao uso Indevido de Drogas;
- ✓ Capacitação para os professores sobre Habilidades Emocionais e Sociais e a Prevenção ao Uso de Drogas com a psicóloga Neide Zanelatto, de São Paulo;
- ✓ Capacitação para professores com Luiz Carlos Freitas Magno, Delegado de Polícia Aposentado e Advogado, com o Tema: Teoria Triangular da Dependência – Família, Escola, Sociedade;
- ✓ Encontro Regional de amor-Exigente para 200 professores com a presença de Mara Silvia Carvalho de Menezes, Liane Castrilhon, Neide Zanelatto;
- ✓ Participação de 55 profissionais da Educação no 10º Congresso Nacional, 2º Internacional de Amor Exigente e 3º Fórum do Terceiro Setor, na cidade de Guarulhos-SP. Esse evento teve por objetivo o aprofundamento das temáticas relacionadas à dependência química, qualidade de vida e construção do cidadão ético, livre e capaz de construir a paz.

No ano de 2012:

- ✓ Formação de 60 horas, sobre os 12 Princípios Básicos e Éticos do Amor-Exigente para gestores, coordenadores e professores;
- ✓ Capacitação do Guia para a formação de educadores com dinâmicas sobre sexualidade, publicado pelo Ministério da Saúde, do Programa de Saúde e Prevenção nas Escolas, com as psicólogas Melissandra Fernandes Guimarães e Roberta Arcipretti, com duração de 50 horas e a participação de 60 professores.

No ano de 2014:

- ✓ Cursos de Formação Continuada para Professores em Metodologia de Educação Sexual para a Infância, com os palestrantes Fabrício Meyer e Caroline Arcari para todos os profissionais da rede municipal de educação com uma carga horária de 16 horas.

No ano de 2015:

- ✓ V Congresso Municipal da Educação foi realizada uma palestra com a temática “EDUCAÇÃO SEXUAL, para quê?”, e um minicurso de 8 horas sobre as “Metodologias de Educação Sexual “com a palestrante Caroline Arcari, para todos os profissionais da rede municipal de Educação;
- ✓ Curso de Formação Continuada sobre Metodologias de Educação Sexual como prevenção a violência sexual, com o Palestrante Fabrício Meyer para todos os profissionais da rede municipal de educação com uma carga horária de 8 horas.

No ano de 2016:

- ✓ 1º Seminário Municipal de Prevenção e Qualidade de Vida com Amor-Exigente com o Tema Central: Prevenção e limites na medida certa com amor-exigente;
- ✓ Palestra para gestores, coordenadores e professores da rede municipal, com o tema: “Cultura Tóxica- Prevenção ao alcance de todos”, com Olegário Versiane;
- ✓ Palestra com o tema “Como identificar os sinais de violência sexual contra criança e adolescentes”, com promotor de justiça Clayron Korb.

Enfim, no ano de 2017:

- ✓ Formação continuada sobre os Princípios Básicos e Éticos do Amor-Exigente e oficina para elaboração de material pedagógico da temática abordada, com Maria Izabel de Oliveira Massoni, totalizando 30h com os gestores, coordenadores e professores de PQV-AE;
- ✓ Palestra com o tema “Prevenção a violência Sexual contra crianças e adolescentes”, com a escritora e palestrante Caroline Arcari.

## *2ª Ação: Encontro com os pais*

Em dezembro de 2008, realizamos encontros com as famílias nas escolas, com intuito de informá-las sobre a nova disciplina, que seria implantada a partir do próximo ano. Nesse momento foi abordada a relevância de um trabalho com a educação sexual e com a prevenção ao uso indevido de drogas desde a Educação Infantil, apoiando-se nos direcionamentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997)

Dando continuidade aos encontros, no ano de 2010, foram promovidos pela Secretaria da Educação, por intermédio da Coordenação de Prevenção e Qualidade de vida com Amor-Exigente, juntamente com equipe de psicólogos, Rodas de Conversas com os pais, tendo como tema o livro do autor Marcos Ribeiro *Conversando Com seu Filho Sobre Sexo* (RIBEIRO, 2009).

Nos anos subsequentes, em todo início do ano letivo, aconteceram os encontros com as famílias, pois a anuência dos pais é essencial para a continuidade do trabalho com os educandos.

## *3ª Ação: Implantação da disciplina Prevenção e Qualidade de Vida nas Escolas*

Para implantação do projeto em forma de disciplina – Prevenção e Qualidade de Vida com Amor-Exigente – a primeira ação foi a elaboração de uma matriz curricular aprovada pelo Conselho Municipal da Educação, em 2010. No mesmo ano, foi encaminhado pelo Poder Executivo à Câmara de Vereadores de Itumbiara, um projeto de Lei com a proposta de regularização da instituição da disciplina de PQV-AE no âmbito da Rede Municipal de Ensino. No dia 16 de dezembro de 2010, a Lei n.º 4.034 foi sancionada pelo Prefeito, institucionalizando a referida disciplina com carga horária anual de 40 horas/anual na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA) em todas as unidades escolares públicas municipais.

A Secretaria Municipal da Educação optou que as aulas de PQV-AE fossem ministradas por um professor específico, que não fosse o regente da turma. A escolha desse professor foi pautada em entrevista, considerando, sobretudo que o educador deve:

Ter acesso a material para reflexão crítica sobre a temática; sentir-se bem falando dos vários assuntos [...]; ter espaços para debater suas dúvidas e angústias, refletir sobre seus valores e conflitos, questionar seus tabus e preconceitos; buscar ser agente transformador e multiplicador de valores, como qualquer outro educador; acreditar em sua proposta, buscar ser coerente com ela, ser verdadeiro, sem se achar portador da verdade absoluta; ter conhecimentos, sem ser onipotente, e ter sensibilidade para perceber as

necessidades do outro, procurando elaborar projetos que vão ao encontro dessas necessidades (RIBEIRO, 1990, p. 89).

Os professores que assumiram a disciplina de PQV-AE iniciaram as atividades considerando as realidades de cada unidade escolar, já que cada uma tem uma especificidade, porém, todos com um direcionamento comum, exarados na matriz curricular. Foram garantidos também encontros periódicos para compartilhamento de experiências e trocas de sugestões, fortalecendo a proposta no âmbito da rede de ensino.

#### *4ª Ação: Novas Parcerias*

Com o início efetivo do trabalho nas escolas, criou-se um ambiente propício para o diálogo aberto sobre assuntos como: abuso sexual, uso indevido de drogas, comportamentos erotizados em crianças, entre outros. Os professores, de posse do conhecimento sobre o assunto e instrumentalizados para intervir e identificar tais sinais, perceberam a importância de firmar novas parcerias, com o Juizado da Infância e Juventude, Conselho Tutelar, entre outros órgãos públicos de proteção à criança.

Diante dos problemas detectados nas escolas, percebeu-se a necessidade de haver uma atuação integrada entre os diversos órgãos governamentais e não governamentais para interligar os atores da Rede de Proteção, com o objetivo de acompanhar todas as ações geradas dentro de cada órgão, a partir de uma denúncia e /ou encaminhamento feito pela unidade escolar.

Para otimizar o resultado dos processos que são encaminhados a esses órgãos, iniciou-se em 2009 um projeto para fortalecer o diálogo e as ações entre os parceiros, bem como o início da criação de uma rede informatizada como instrumento de apoio para auxiliar e interligar os atores da Rede de Proteção a Criança e o Adolescente.

No ano de 2010, dando continuidade aos trabalhos de estruturação foram firmadas novas parcerias: Ministério Público, Centro de Referência Especial de Assistência Social (CREAS), Centro de Referência da Assistência Social (CRAS) e Conselho Tutelar. Ressaltando que o fortalecimento dessas parcerias se faz presente até o momento.

#### *5ª Ação: Atividades desenvolvidas*

Os professores da disciplina Prevenção e Qualidade de Vida com Amor-Exigente desenvolvem atividades que chamam a atenção dos alunos, sendo que ao final de cada ano letivo, desde o ano de 2009, realiza-se a *Mostra de Prevenção e Qualidade de Vida com Amor-Exigente*, com o objetivo de apresentar para as famílias, para comunidade escolar e para a sociedade em geral, os trabalhos e apresentações artísticas que foram desenvolvidos pelos alunos no decorrer do ano.

Em função da parceria com a Secretaria Municipal da Saúde, no final de cada ano letivo, acontecem no dia 1º de Dezembro – Dia Mundial de Luta Contra a AIDS – nas unidades escolares públicas municipais, apresentações dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos, para toda a sociedade.

#### *6ª Ação: Acompanhamento Pedagógico*

Com a implantação da disciplina de PQV-AE foi criado na Secretaria Municipal da Educação uma equipe para o acompanhamento pedagógico. Essa equipe é composta por três Coordenadoras Pedagógicas.

O trabalho desse departamento é voltado para o acompanhamento pedagógico junto aos professores que ministram a disciplina Prevenção e Qualidade de Vida com Amor-Exigente das unidades escolares. Além disso, auxiliam nos atendimentos dos casos de maior gravidade que precisam de ajuda da Rede de Proteção da criança e adolescentes e dão um suporte de orientação às famílias dos alunos que apresentam algum tipo de comportamento inadequado nas unidades escolares municipais.

Uma ação de formação continuada que ocorre semanalmente são os encontros mensais com os gestores, coordenadores e os professores que ministram a disciplina PQV-AE, proporcionando momentos de trocas de experiências, relatos e atividades trabalhadas em sala de aula, com a finalidade de uma interação entre os mesmos.

### **3. Resultados**

A partir de 2009, a equipe do departamento de Prevenção e Qualidade de Vida com Amor-Exigente começou a fazer os atendimentos e registrá-los para ter o acompanhamento dos resultados e das ações realizadas pela Secretaria Municipal da Educação, pois em alguns

casos eram solicitados por parte dos órgãos de proteção à infância e adolescência, relatórios informativos e descritivos dos fatos atendidos.

Diante disso, apresenta-se na tabela abaixo o consolidado dos atendimentos realizados entre 2009 a 2017, no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Itumbiara:

**Tabela 1.** Casos atendidos pelo departamento de PQV-AE da Secretaria Municipal da Educação de Itumbiara

SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE	QUANTIDADE DE CASOS
Maus tratos de alunos para professores	24
Suspeita de abuso sexual	132
Negligência	95
Maus tratos da família	18
Agressividade, indisciplina	150
Bullying e Cyberbullying	17
Drogas	68
Gravidez	6
Armas na escola	20
Alunos se mutilando	10

**Fonte:** Elaborada pelos autores.

De 2009 a 2017 foram 540 casos atendidos, demonstrando também o efeito positivo do projeto na cidade e no fortalecimento de ações em defesa da criança e do adolescente. Além disso, percebemos que houve um impacto qualitativo nas práticas pedagógicas, já que os professores ficaram mais atentos aos sinais de violência, além de uma repercussão na melhoria da qualidade nos relacionamentos intrapessoais e interpessoais na escola

#### 4. Considerações finais

O projeto tornou-se uma disciplina chamada Prevenção e Qualidade de Vida com Amor-Exigente (PQV-AE), com uma aula semanal no Ensino fundamental Anos Iniciais e Anos Finais, institucionalizada por meio de lei de regularização da instituição da disciplina, já

referenciada nesse trabalho, e também pela Matriz Curricular aprovada pelo Conselho Municipal da Educação em 2010, e posteriormente, em 2017, revisada e aprovada pelo Ministério Público desta Comarca.

Mediante os resultados apresentados no decorrer dos dez anos de trabalho de prevenção, percebemos uma mudança significativa na postura dos gestores quando ocorre algum problema relacionado ao uso de drogas, violência sexual, negligência familiar, dentre outros, pois após todas as formações recebidas, e com o apoio da equipe de Coordenação da Secretaria Municipal da Educação, eles conseguem lidar com as situações ocorridas no dia a dia da escola.

Outro dado relevante é a credibilidade que a disciplina adquiriu com todos os funcionários das escolas e com os pais. No início de cada ano letivo a equipe de Coordenação do PQV-AE realiza encontros com as famílias para informar sobre o que é a disciplina e qual temática ela aborda. Esses encontros objetivam assegurar que todos os pais e funcionários da escola tenham conhecimento da metodologia utilizada nas aulas de PQV-AE.

Importante ressaltar, ainda, que ficaram assegurados encontros mensais com os professores de PQV-AE junto à coordenação da Secretaria Municipal da Educação, cuja finalidade foi proporcionar reflexões acerca das temáticas abordadas na disciplina e das diferentes metodologias que podem ser utilizadas na apresentação dos conteúdos aos educandos, considerando suas faixas etárias e as características de cada turma.

Com relação à mudança de comportamento dos alunos, os professores e equipe gestora das unidades de ensino relatam uma sensível mudança. Antes da disciplina de PQV-AE ser ministrada, havia pichações nas paredes dos banheiros e carteiras com termos pejorativos relacionados aos órgãos genitais. Entretanto, atualmente, esse problema já não existe mais. A agressividade apresentada pelas crianças no horário de intervalo do recreio diminuiu gradativamente, sendo que acontecem casos esporádicos e que a equipe gestora soluciona com eficiência.

As denúncias de suspeita de abuso sexual cresceram no Conselho Tutelar, pois quando os professores desenvolvem essa temática na sala de aula, as crianças e adolescentes que estão nessa situação de vulnerabilidade conseguem expressar por meio de desenhos e ou relatos orais a violência a que estão sendo submetidos.

Por fim, apoiados na concepção de que trabalhar a prevenção nas unidades escolares é o caminho para a proteção de crianças e adolescentes, a Secretaria Municipal da Educação de

Itumbiara promove todos os anos congressos e formações continuadas aos professores tratando de temáticas relacionadas à educação integral.

### Referências

ARCARI, Caroline. *Guia do professor: educação sexual para crianças de 0 a 10 anos*. Disponível em: <<http://www.edusex.com.br/guias.php>>. Acesso em: 27/12/2017.

BRASIL. SENAD – SECRETARIA NACIONAL ANTIDROGAS. *V Levantamento Nacional sobre o consumo de drogas psicotrópicas entre estudantes do ensino fundamental e médio da rede pública de ensino nas 27 capitais brasileiras*. 2008. Disponível em: <<http://www.cebrid.com.br/wp-content/uploads/2004/04/V-Levantamento-Nacional-sobre-o-Consumo-de-Drogas-Psicotr%C3%B3picas-entre-Estudantes-do-Ensino-Fundamental-e-M%C3%A9dio-da-Rede-P%C3%BAblica-de-Ensino-nas-27-Capitais-Brasileiras-2004.pdf>>. Acesso em: 25/05/2009.

\_\_\_\_\_. *Um guia para utilização em sala de aula: Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas*. Brasília: MEC, 2010.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA ESTATÍSTICA. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 20/01/2011.

MENEZES, Mara Silvia Carvalho de. *Prevenção com Amor Exigente: antes que coisas ruins aconteçam*. 2ª edição. São Paulo: Loyola, 2007.

RIBEIRO, Marcos. *Conversando com seu filho sobre sexo*. São Paulo: Academia de Inteligência. 2009.

RIBEIRO, Paulo Renes Marçal. *Educação sexual: além da informação*. São Paulo: EPU, 1990.

# Para Além dos Arcos: em busca das relações entre Teatro e as diferentes Infâncias

Beyond the Arches: looking for relations between Theater and the diverse Childhoods

Diego de Medeiros PEREIRA\*

---

**RESUMO:** O presente texto trata de experiências de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas pelo Grupo de Estudos sobre Teatro e Infâncias (GETIs/CNPq) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), nos anos de 2017 e 2018. As ações realizadas pelo GETIs partem do interesse pela investigação de práticas pedagógicas e teatrais desenvolvidas com e para crianças, transformando suas inquietações e descobertas em intervenções artísticas e de ensino fora dos muros da universidade. As ações apontam para um redimensionamento dos modos como o teatro é produzido com e para a criança, além de defender abordagens para o ensino da linguagem teatral que melhor se aproximem das especificidades das infâncias. O acesso ao teatro é entendido como um direito e sua prática como uma forma de desenvolver sujeitos críticos e empáticos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino do Teatro. Infâncias. Sociedade.

---

**ABSTRACT:** This paper deals with teaching, research and outreach experiences developed by the Study Group on Theater and Childhoods (GETIs / CNPq) of the Federal University of Santa Maria (UFSM), in the years 2017 and 2018. The actions developed by GETIs start from interest in investigating pedagogical and theatrical practices developed with and for children and transforming their interests and discoveries into artistic and teaching interventions outside the walls of the university. The actions point to a re-dimensioning of the ways that theater is produced with and for the child, as well as to defend approaches to the teaching of theatrical language that best approximate the specifics of childhood. Access to the theater is understood as a right and its practice as a way to develop critical and empathic individuals.

**Keywords:** Theater Education. Childhood. Society.

---

## Introdução

Este texto trata das diferentes dimensões do fazer docente em uma instituição de ensino superior a partir de experiências de ensino, pesquisa e extensão realizadas no e pelo Grupo de Estudos sobre Teatro e Infâncias (GETIs/CNPq). As ações que compõem os diferentes projetos, que serão apresentados, partem de um lugar comum de interesse do grupo que são práticas artísticas e pedagógicas desenvolvidas com e para crianças a partir da linguagem teatral.

Entendemos que as atividades desenvolvidas fora do território universitário são formativas para todos os sujeitos que comungam dos espaços por elas instaurados, seja na oferta de cursos de formação continuada a professores, no desenvolvimento de ações pedagógico-teatrais em escolas, nas apresentações de espetáculos ou na pesquisa de campo que, neste caso, envolve compreender os modos como o teatro é trabalhado nas escolas

---

\* Professor no Departamento de Artes Cênicas da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), líder do Grupo de Estudos sobre Teatro e Infâncias (GETIs/CNPq). Área: Pedagogia do Teatro.

públicas de Educação Básica da cidade de Santa Maria – RS. Nesse sentido, propomos apresentar, de modo reflexivo, as ações de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas pelo GETIs, compreendendo-as como processos formativos – tanto para os acadêmicos, quanto para o docente coordenador do grupo.

Ao nos debruçarmos sobre o campo das Infâncias – foco comungado por todos os projetos – intentamos compreender os diferentes contextos histórico-culturais por elas abarcados e ampliar, nas crianças e profissionais da Educação envolvidos com as ações, suas capacidades de se expressarem artisticamente e de se relacionarem com o outro por meio das práticas teatrais, seja como criadores ou fruidores. Buscamos, também, contribuir com o desenvolvimento de senso crítico sobre teatro e empatia com as diversidades de modos de ser, agir e se expressar no mundo.

Por fim, pontuamos que o título “para além dos arcos” aponta para um desejo e, talvez, uma necessidade, de que a universidade se relacione com seu entorno. Há um arco de entrada na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) que delimita a passagem da cidade para o *campus*.



Arcos da UFSM  
Fonte: Acervo Arquivístico da UFSM  
Autoria: Júlia Goulart

As ações do GETIs buscam sair desse arco, relacionar-se com a realidade, sobretudo da Educação Básica, como um modo de estabelecer pontes entre os graduandos de

Licenciatura em Teatro e Bacharelado em Artes Cênicas, o docente que escreve as reflexões que seguem, os profissionais das escolas e, principalmente, as crianças.

### **Pelos caminhos das infâncias**

O Grupo de Estudos sobre Teatro e Infâncias (GETIs/CNPq), composto por estudantes do curso de Licenciatura em Teatro e Bacharelado em Artes Cênicas da Universidade Federal de Santa Maria, formou-se em março de 2017, partindo do interesse do seu líder de ampliar as investigações acerca das práticas pedagógicas e teatrais voltadas às infâncias, dando continuidade, dessa forma, às pesquisas iniciadas no âmbito de seu mestrado e doutorado em Teatro.

As relações entre Teatro e Infâncias assim como a produção de Teatro para crianças são pouco exploradas nas formações dos licenciados e bacharéis em teatro no país, o que não era diferente no Departamento de Artes Cênicas da UFSM. Poucas eram – e ainda são – as produções preocupadas com esse público, assim como as pesquisas desenvolvidas sobre esse tema.

A partir de um convite aberto a todos os estudantes do Departamento de Artes Cênicas, o GETIs foi formado por 10 acadêmicos que se interessaram pela pesquisa e teve como objetivo principal analisar e debater os rumos da criação teatral contemporânea voltada ao público infantil, bem como as práticas de ensino do teatro a ele direcionadas.

O projeto “Teatro e Infâncias: investigações acerca de práticas teatrais desenvolvidas com crianças” deu origem ao grupo e intencionou, num primeiro momento, examinar diferentes práticas pedagógicas e artísticas, com foco na linguagem teatral, realizadas com e para crianças, associando as vertentes teórica e prática. Para tanto, realizamos levantamento bibliográfico sobre o tema, analisamos e refletimos, coletivamente, sobre os materiais levantados, assim como discutimos e experimentamos procedimentos de criação teatral que se aproximassem do público infantil.

Em uma primeira análise das críticas existentes sobre o Teatro produzido para crianças, percebemos a superficialidade (de forma e conteúdo) com que determinadas produções teatrais conduzem seus espetáculos proporcionando ao público infantil, e demais apreciadores, trabalhos que, frequentemente, exploram de maneira reducionista as capacidades imaginativas das crianças. Tais produções parecem se aproveitar de uma suposta inocência e falta de repertório teatral das crianças – e dos adultos que as proporcionam o

contato com o teatro – para lhes apresentar espetáculos que trazem reproduções genéricas sobre o mundo e sobre os assuntos que envolvem o cotidiano infantil, assim como apresentam estereótipos dos modos de ser e estar da criança.

Essas questões motivaram o grupo a estabelecer um contato direto com leituras teóricas que iam na contramão dessa perspectiva sobre teatro para crianças. Nesse contexto, tornou-se relevante, também, desenvolver uma proposta de investigação prática junto à teórica com a intenção de elaborar um experimento cênico abordando as problematizações levantadas pelo GETIs.

Dois pontos de ação, portanto, foram os principais focos do projeto inicial: a realização de encontros destinados à leitura e discussão de materiais teóricos acerca dos temas “infâncias e teatro” e encontros com o foco na criação de um experimento cênico que respeitasse as capacidades de envolvimento, participação e ludicidade das crianças para ser compartilhado em espaços da Educação Básica do município.

Os encontros teóricos foram realizados semanalmente entre os meses de março e novembro de 2017. Os materiais teóricos que foram fundamentais para o início das discussões foram: o livro “A poética do devaneio” – de Gaston Bachelard (1988) e as pesquisas sobre a Fenomenologia da Infância, a partir de Marina Marcondes Machado (2010, 2004) tratadas em seu livro “Cacos de Infância” e no artigo “A criança é performer”.

Além dos encontros teóricos, durante oito meses, também com encontros semanais, o GETIs se empenhou na montagem do espetáculo *Atenção para a Chamada!*, criado de modo coletivo. Esse experimento cênico teve uma curta circulação entre os meses de novembro e dezembro daquele ano, sendo compartilhado em quatro espaços públicos de Educação Básica (Educação Infantil e série iniciais do Ensino Fundamental) do município de Santa Maria, tendo como público crianças com idades que variavam entre 03 e 10 anos.



Estreia do Espetáculo

Fonte: Arquivo do Autor

Partindo do interesse em compartilhar, no ambiente escolar, outras maneiras de ver e pensar a arte teatral, *Atenção para a Chamada!* é uma peça que aborda o universo infantil de maneira não textual e estereotipada; entre a rotina das crianças e seus devaneios, o público é convidado a participar e se envolver em um espetáculo voltado não somente às crianças, mas a um público de todas as idades. Ele não propõe a separação entre atores e plateia; os espectadores, ao adentrarem no espaço, podem ocupar qualquer lugar. O mote principal de todos os quadros é a brincadeira e, em diferentes momentos, o público é convidado a brincar com os atores a partir de variados estímulos: tintas, figurinos, músicas, brincadeiras tradicionais, etc.

Utilizamos, como matéria-prima, as memórias das próprias infâncias dos integrantes do GETIs, passando pelas rotinas escolares, principalmente os modos como as Artes são propostas às crianças na escola, e pelos espaços de brincadeira que as crianças criam nas suas “fugas” do real. *Atenção para a Chamada!* busca trazer à cena, a partir de um caráter híbrido que circula espaços como os da performance, da dança, das artes visuais e do teatro, as inquietações do grupo sobre os trabalhos teatrais voltados ao público infantil. Nesse sentido, aproximamo-nos do teatro contemporâneo, no qual a performatividade da cena e a instauração de uma relação mais íntima com a plateia, extrapolam as noções de “fábula” ou “moral de história” arraigadas no senso comum do que seria um teatro para crianças. A qualidade dos encontros e afetos gerados nos momentos que compartilhamos o espetáculo nos permite encontrar um “núcleo de infância”, como proposto por Bachelard (1988), que faz desaparecer qualquer intento de representação.

## As Pesquisas

Para o desenvolvimento do projeto teórico-prático, foi de fundamental importância a realização de um levantamento bibliográfico minucioso referente a estudos que abordassem relações entre Teatro e diferentes Infâncias. Essa pesquisa se efetivou, em 2017, em parceria com uma bolsista de iniciação científica<sup>6</sup>a partir da análise de todas as revistas nacionais de Programas de Pós-Graduação na área de Teatro, Artes Cênicas e Artes, na procura por textos produzidos nos últimos 10 anos que tratassem dos temas: teatro e infâncias, teatro e educação, teatro para crianças, teatro e escola.

Encontramos 17 revistas e dessas retiramos 80 artigos, os quais foram lidos e analisados semanalmente por bolsista e coordenador, com o intuito de classificá-los de acordo com o conteúdo que abordavam. Nessa etapa de leitura e seleção dos materiais, ampliamos nossas maneiras de perceber a criança, assim como o universo que engloba as infâncias em relação ao teatro. Os artigos considerados mais relevantes foram levados ao grupo de pesquisa para leitura, análise e discussão coletiva. Estabelecer essas percepções foi fundamental para a realização do espetáculo e alargamento do olhar dos participantes do grupo sobre o tema da pesquisa. Em todas as leituras analisamos as fontes bibliográficas que davam suporte às publicações, possibilitando a criação de uma base de dados sobre Teatro e Infâncias.

Destacamos as obras mais citadas nos artigos analisados: “Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação” (BENJAMIN, 2002); “História social da criança e da família” (ARIES, 1978); “No reino da desigualdade” (PUPO, 1991); “A história social da infância no Brasil” (FREITAS; MONARCHA, 2001). Os materiais selecionados foram distribuídos nas seguintes classificações: A – Discussões sobre a Infância; B – Teatro para Crianças; C – Criança Contemporânea; D – Discussões Gerais sobre Teatro; E – Teatro como “Ferramenta” e F – Relações entre Teatro e Escola.

Para o corrente ano, essa pesquisa se desdobrou em um mapeamento de grupos de teatro brasileiros que se identificam como criadores de espetáculos voltados para o público infantil. Um primeiro levantamento, de caráter documental, serviu para a escolha e seleção dos grupos que serão entrevistados na segunda etapa. O objetivo é reunir os principais grupos

---

<sup>6</sup> O projeto foi contemplado nos anos de 2017 e 2018 com uma bolsa do Fundo de Incentivo à Pesquisa FIPE, do Centro de Artes da UFSM.

que se afirmam como produtores de espetáculos para crianças compreendendo seus modos de criação, produção, circulação/venda e seu olhar sobre a necessidade de um teatro que se relacione com uma criança historicamente localizada.

Ainda no âmbito da pesquisa, propusemos, em 2017, o projeto “Práticas pedagógico-teatrais desenvolvidas com crianças na rede pública de ensino de Santa Maria – RS”<sup>7</sup> que visava a investigar a existência (ou inexistência) de tais práticas em escolas de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental da cidade. Por meio de uma pesquisa de campo buscamos mapear as instituições educacionais que contemplam o ensino do teatro dentro de seu planejamento pedagógico.

A pesquisa teve caráter quantitativo e qualitativo com objetivo exploratório. Utilizamos de entrevistas semiestruturadas para identificar as práticas realizadas nas escolas, seus objetivos, procedimentos, referenciais artísticos e/ou teóricos, além da existência (ou não) de profissionais com formação inicial ou continuada em teatro. A partir da análise das entrevistas, buscamos melhor delinear os procedimentos metodológicos e as práticas realizadas com a linguagem teatral nos campos objetos da investigação.

A primeira etapa dessa pesquisa está em fase de conclusão, mas é possível estabelecer algumas reflexões sobre os materiais coletados:

1 – Teatro como “meio”. Do total de 70 escolas visitadas, todas afirmaram desenvolver, de alguma forma, um trabalho com o teatro, seja através de contação de histórias com fantoches, dedoches, uso de figurinos, máscaras, entre outras práticas ou através da montagem de pequenas peças. A maior parte das escolas desenvolve o teatro dentro de projetos ligados, principalmente, à literatura, às datas comemorativas ou à temas como: trânsito, dengue, dia da árvore, dia do índio etc. Muitas vezes, também, são as professoras que fazem teatro para as crianças. Essa questão é central nas discussões do grupo e pontuada nas formações de professores oferecidas pelo GETIs – que serão apresentadas adiante –, nas quais defendemos o teatro como conhecido autônomo, que não está “a serviço” de outras áreas do conhecimento. Também temos pautado essa discussão na criação de um novo espetáculo para o próximo ano;

---

<sup>7</sup> Projeto contemplado com uma bolsa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq) e uma bolsa do Programa de Bolsas de Iniciação Científica (PROBIC), da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS) para os anos 2017/2018 e 2018/2019.

2 – A falta de professores com formação específica em teatro. O *déficit* de profissionais do teatro nas escolas acarreta, muitas vezes, em uma visão estereotipada do teatro, que se limita, apenas, a algo a ser apresentado. Em muitas escolas percebemos termos equivocados e diminutivos como “teatrinho”, “pecinha”, “textinho” ou até mesmo uma visão leiga quanto alguns termos teatrais como “encenar”. Temos buscado problematizar, junto à Secretaria de Educação do município, a necessidade da contratação de profissionais específicos das diferentes linguagens artísticas, tanto para a qualificação das práticas pedagógicas desenvolvidas com a arte nas escolas, quanto como forma de absorver os egressos dos cursos de licenciatura – Teatro, Dança, Música – da UFSM;

3 – Dificuldades em receber espetáculos ou ir ao teatro. As escolas apontam dificuldades para apreciarem teatro. Apesar de existir uma oferta de teatro gratuito para as escolas no Teatro Treze de Maio<sup>8</sup>, as escolas, geralmente, não conseguem transporte. Quanto a receber teatro, muitas vezes se torna mais difícil ainda, pois na maioria das vezes as escolas se encontram em bairros retirados do centro, o que dificulta o acesso de grupos. Além disso, a maioria das escolas se encontra em comunidades carentes, sendo que nem a escola e nem as crianças dispõem de recursos para pagar para assistir a um espetáculo teatral;

4 – Interesse pelo teatro. Existe interesse em ter o teatro na escola, bem como uma formação continuada na área para os professores, visto que todos acabam trabalhando com teatro com pouca, ou nenhuma, referência teórica e/ou prática sobre a linguagem teatral para crianças. Isso se deve, também, ao fato de que várias escolas relatam nunca terem sido ofertadas pela Secretaria de Educação formações continuadas em teatro, no município.

Em 2018, essa pesquisa se estenderá às escolas privadas e Séries Finais do Ensino Fundamental, buscando traçar um paralelo entre os modos como o teatro é trabalho nas redes pública e privada – quais metodologias são adotadas, referenciais teóricos e/ou práticos que embasam as propostas, quais os recursos disponíveis, qual a formação dos professores que trabalham com teatro, etc. Buscaremos perceber, também, se nas Séries Finais há a presença, de modo mais efetivo, da linguagem teatral, como indicado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte (1997) e pela alteração<sup>9</sup> na Lei de Diretrizes e Bases ocorrida em maio de

---

<sup>8</sup> Principal teatro da cidade, localizado no centro.

<sup>9</sup> Mudança ocasionada pela Lei 13.278.

2016, na qual o Teatro, junto com as Artes Visuais, Música e Dança, passou a vigorar como linguagem que constitui o componente curricular Arte.

### **As Ações de Extensão**

No âmbito da extensão universitária, destacamos duas ações que têm sido realizadas a partir do programa “Pedagogias do Teatro e Relações com as Infâncias”<sup>10</sup>: a circulação quinzenal do espetáculo *Atenção para a Chamada!* por escolas da rede pública de ensino de Santa Maria e o curso de formação continuada de professores, ofertado mensalmente para profissionais da rede municipal.

A primeira ação promove o compartilhamento desse material artístico com crianças e adultos, principalmente em unidades escolares distante do centro urbano e/ou com acesso limitado ao teatro, escolhidas mediante as entrevistas realizadas na pesquisa de campo, anteriormente apresentada. Consideramos essa ação como de fundamental importância na formação do olhar das crianças e dos adultos (em geral, professoras) para o Teatro. Sabemos da dificuldade das crianças de acessarem os espaços culturais e de poderem ampliar seu repertório de vivências como fruidoras de Arte. Muitas professoras também possuem um repertório limitado de experiências como espectadoras de teatro. Nesse sentido, entendemos como um compromisso da universidade ir ao encontro desse público e concretizar o direito de acesso à cultura/arte, além de oferecer um espetáculo que questiona justamente os modos com as linguagens artísticas são trabalhadas com crianças nas escolas.

---

<sup>10</sup>Projeto contemplado com 02 bolsas do Fundo de Incentivo à Extensão (FIEX/CAL/UFSM/2018).



Circulação do espetáculo  
Fonte: Arquivo do Autor

O espetáculo ganha diferentes dimensões ao se encontrar com públicos tão diversos e em situações sociais distintas. A formação dos licenciandos e bacharelados em teatro se torna mais completa na medida em que eles têm a oportunidade de se relacionarem com a realidade fora da “proteção” dos muros (ou arcos) da academia, além de poderem melhor refletir sobre o futuro profissional que desejam ser (professores, artistas, professores-artistas) e o público que querem atingir com seus trabalhos.

A segunda ação que pontuamos é a formação de professoras – neste caso apenas mulheres se interessaram em participar da ação<sup>11</sup>. Essa prática se articula com as experiências de atuação e pesquisa do coordenador do programa quanto à formação de professores para o trabalho com a linguagem do teatro nas escolas.

Há uma preocupação com os modos de se trabalhar o teatro com crianças, o que, em geral, se dá por meio da montagem de “pecinhas” sem uma clareza dos procedimentos pedagógicos que envolvem o fazer teatral, focando-se, quase que exclusivamente, na criação de um produto a serviço de temas escolhidos pelas escolas ou por um calendário de eventos, em geral religiosos ou cívicos. A tão desgastada, mas necessária, discussão sobre o trabalho artístico nas escolas estar centrado na realização de um produto em detrimento das experiências/aprendizagens significativas advindas do processo, é um dos temas centrais da formação.

---

<sup>11</sup> É notório que o terreno da educação, sobretudo de crianças mais novas, é ocupado, quase que exclusivamente, por mulheres.

Com essa ação, pretendemos ampliar o olhar das profissionais que trabalham com crianças sobre as especificidades e possibilidades do teatro, propondo que experimentem na formação diferentes abordagens e práticas de ensino do teatro, ampliando, dessa forma, seus repertórios de vivências e de metodologias de ensino. Acreditamos que, com a formação continuada, as profissionais poderão explorar a linguagem do teatro de forma mais coerente com os tempos/espços das infâncias, pautando os trabalhos na ludicidade, no conhecimento de si, no relacionamento com o outro e com os desejos, curiosidades e impulsos que elas sentem e querem comunicar.

Nessa ação há, também, o envolvimento dos estudantes do GETIs. A cada encontro algum acadêmico trabalha, conjuntamente com o coordenador, práticas de expressão corporal e vocal, jogos de improvisação, metodologias de ensino do teatro – como o Drama<sup>12</sup> – além de propor discussões sobre materiais teóricos levados ao grupo de formação. Incentivamos, ainda, as participantes a explorarem diferentes propostas pedagógico-teatrais com as crianças que trabalham, as quais são compartilhadas com o grupo de formação no encontro seguinte, por meio de relatos e imagens.



Formação de professoras  
Fonte: Arquivo do Autor

Essa ação teve início no corrente ano, mas percebemos o envolvimento das professoras com as discussões e desconstruções de algumas práticas tradicionais, sobretudo a

---

<sup>12</sup>Abordagem para o ensino e prática do teatro que será apresentada adiante juntamente com os projetos de ensino do grupo.

das “apresentações”. Nos momentos de relatos das “tarefas” deixadas a cada encontro (realizar um dos jogos propostos na formação, criar uma história coletiva, vivenciar essa história, brincar com personagens/papéis escolhidos pelas crianças etc.) elas apontam experimentações desenvolvidas com as crianças em que essas protagonizam a proposta; uma maior liberdade de experimentar e se expressar, sem um compromisso com um resultado artístico.

Acreditamos que a formação continuada de professores pode resultar em uma melhor atuação com a linguagem teatral na escola, em que a criança seja sujeito criador e possa experimentar o teatro livre de estereótipos, de cobranças, de “decorebas”, de “marcações”, ou seja, o mais próximo possível da brincadeira e da ludicidade.

### **Projetos de Ensino**

Dois projetos foram desenvolvidos no âmbito das atividades de ensino realizadas fora da universidade pelo GETIs: “Drama e Infâncias: práticas pedagógico-teatrais com crianças”, desenvolvido no ano de 2017, e “Montagem Teatral na Escola a partir do Drama”, em desenvolvimento no corrente ano<sup>13</sup>.

O Drama é um fazer teatral originado nos países anglo-saxões a partir dos trabalhos da professora e atriz Dorothy Heathcote (1926-2011) e difundido no Brasil pela ex-professora e pesquisadora Beatriz Cabral, da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). No final dos anos de 1970, ele passou a ser reconhecido como uma forma de arte e praticado em países como Austrália, Inglaterra, Canadá, alguns países do norte europeu e nos Estados Unidos. No Brasil, sua difusão se iniciou nos anos de 1990, por meio dos trabalhos de Cabral, dentro os quais se destaca a obra “Drama como método de Ensino” (2006).

Essencialmente, o Drama é um fazer teatral no qual os participantes emergem em uma situação ficcional, sugerida pelo condutor do processo, e agem como se fossem outras pessoas (ou outros seres ficcionais), construindo uma narrativa a partir dos estímulos postos pelo coordenador do processo para serem explorados (textos, imagens, desafios, mistérios, conflitos, entre outros).

Essa abordagem foi objeto de estudo da tese do doutorado do coordenador do GETIs e, a partir desse grupo e das atividades de ensino na graduação, tem difundido práticas de

---

<sup>13</sup>Ambos os projetos foram contemplados com uma bolsa pelo Programa de Licenciaturas (PROLICEN/UFSM).

Drama pelas escolas municipais. A disciplina “Prática Educacional em Teatro II – Infâncias, Teatro e Escola”, que compõe o currículo do curso de Licenciatura em Teatro, por exemplo, tem possibilitado a experimentação e difusão dessa abordagem, sobretudo por propor que os professores em formação desenvolvam processos de Drama em instituições públicas de ensino da cidade.

Quanto aos projetos de ensino desenvolvidos pelo GETIs, no primeiro projeto foram realizados dois processos de Drama, um com uma turma de crianças da Educação Infantil (5 anos) e outro com um 4º ano do Fundamental (10 e 11 anos) na Escola Municipal de Ensino Fundamental Pe. Gabriel Bolzan. As práticas se desenvolviam semanalmente e, após, eram realizadas reuniões de avaliação e organização da estrutura do próximo encontro.

Ao fim do projeto, avaliamos que conseguimos propor uma maneira diferenciada de fazer teatro, tanto para as crianças quanto para as professoras, além de termos ampliado nossas experiências com o ensino/aprendizagem do teatro a partir do Drama. Exploramos o potencial dessa abordagem como método para o ensino do Teatro, priorizando o processo de ensino/aprendizagem, a experiência artística/criativa e o envolvimento coletivo na criação da narrativa cênica.



Projeto desenvolvido em 2017  
Fonte: Arquivo do Autor

No segundo projeto, que teve início em junho deste ano, desenvolvemos um processo de Drama que se dá na articulação entre bolsista (condutora) e os estudantes (participantes) na criação de uma narrativa dramática a partir de um pré-texto por elas criado. Após a

experimentação/criação do processo, intenta-se elaborar um espetáculo por meio da retomada das criações realizadas pelas crianças ao longo do Drama, compartilhando-o com a comunidade escolar (estudantes, professores, pais, funcionários).

O objetivo é investigar modos de elaborar um produto artístico que parta das criações das crianças e não da imposição de modelos pelo professor. O compartilhamento com a escola é posto como uma etapa do processo formativo na linguagem teatral, uma vez que essa arte relacional se dá quando há compartilhamento com o outro, que pode ser o colega de sala, mas pode ser um público exterior ao processo.

Nesse sentido, buscamos ampliar as abordagens e reflexões sobre os modos de exploração da linguagem teatral na escola, relacionando o respeito aos tempos e espaços das crianças, foco dos estudos do GETIs com as possibilidades de criação teatral com crianças.

### **Algumas Considerações**

Diante das experiências expostas, gostaríamos de reafirmar nossa posição de que a universidade necessita se aproximar da sociedade. Compreendemos como um posicionamento ético, político e pedagógico retribuir à população de modo direto o investimento público no Ensino Superior. As experiências de ensino, pesquisa e extensão expostas redimensionam nosso fazer docente ao nos mobilizar no sentido de colocar a escola como sujeito e não beneficiário de nossas ações. Os desafios da escola são também nossos desafios como formadores de professores e professores em formação.

No tocante às Artes, parece-nos ainda mais necessário esse contato com os cidadãos (crianças, adolescentes e adultos) que, muitas vezes, encontram-se marginalizados do conhecimento e das práticas artístico-culturais. Se almejamos ser professores de Teatro e artistas comprometidos com o desenvolvimento humano e formação estética dos educandos, é necessário romper as barreiras que afastam a academia da realidade e o investimento nas Infâncias nos parece um lugar profícuo para as mudanças culturais e sociais que almejamos.

O envolvimento dos acadêmicos no GETIs proporciona um relacionamento mais contínuo com as realidades das escolas o que incentiva os estudantes a desenvolverem práticas artísticas e pedagógicas mais comprometidas com temas socialmente emergentes, assim como proporciona uma democratização dos conhecimentos produzidos na universidade. Frutos desse envolvimento são Trabalhos de Conclusão de Curso e Práticas de Estágio Supervisionado com olhares mais fundamentados sobre as relações entre Teatro e Educação e

que buscam reivindicar o espaço do Teatro na Educação Básica de Santa Maria como componente curricular, ensinado por profissionais com formação específica, o que não é realizada em grande parte das escolas brasileiras.

Redimensionar, portanto, os modos como o teatro é produzido e experienciado nos espaços da Educação Básica apresentados é o desafio posto ao grupo e pelo grupo que, por meio dos compartilhamentos do espetáculo, das pesquisas, formação de professores e práticas pedagógicas, têm buscado enfatizar as potencialidades artísticas e criativas das crianças, colocando-as como sujeitos centrais de nossas propostas, produtoras de cultura e não apenas receptoras.

Ousemos atravessar os Arcos para criarmos espaços de troca com a sociedade.

### **Referências**

- ARIES, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Duas Cidades, 2002.
- CABRAL, Beatriz. **Drama como método de ensino**. São Paulo: Editora Hucitec, 2006.
- FREITAS, Marcos Cezar de; MONARCHA, Carlos. **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2001.
- MACHADO, Marina Marcondes. A criança é performer. In: **Educação e Realidade**. Porto Alegre: UFRGS, v. 35. n. 02. p. 115-138, 2010.
- MACHADO, Marina Marcondes. **Cacos de infância: teatro de solidão compartilhada**. São Paulo: FAPESP; Annablume, 2004.
- PUPO, Maria Lúcia. **No reino da desigualdade**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

