

GRANDES TEMAS DA EDUCAÇÃO NACIONAL

ANTONELLA CARVALHO DE OLIVEIRA
(Organizadora)



Ano 2018

ANTONELLA CARVALHO DE OLIVEIRA

(Organizadora)

Grandes Temas da Educação Nacional

Atena Editora
2018

2018 by Atena Editora
Copyright © da Atena Editora
Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação e Edição de Arte: Geraldo Alves e Natália Sandrini
Revisão: Os autores

Conselho Editorial

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall'Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Elio Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girelene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Cândido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)
G752 Grandes temas da educação nacional / Organizadora Antonella Carvalho de Oliveira. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2018. – (Grandes Temas da Educação Nacional; v. 1)
Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-85107-28-4 DOI 10.22533/at.ed.284180509
1. Educação e Estado – Brasil. 2. Educação – Aspectos sociais. 3. Professores – Condições de trabalho. 4. Professores – Formação. I. Oliveira, Antonella Carvalho de. II. Série.
CDD 379.81
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo do livro e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

2018

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

www.atenaeditora.com.br

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A CONSTITUIÇÃO DO TRABALHADOR INTÉPRETE DE LIBRAS EDUCACIONAL – SUA IDENTIDADE ENTRE SIGNIFICADOS E SENTIDOS DO ATO INTERPRETATIVO	
Silvana Elisa de Moraes Schubert	
Ronaldo Quirino da Silva	
CAPÍTULO 2	16
EDUCAÇÃO MUSICAL: O QUE AS PESSOAS SURDAS NOS DIZEM?	
Tatiane Ribeiro Moraes de Paula	
Patrícia Lima Martins Pederiva	
CAPÍTULO 3	33
A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: INSTRUMENTO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO PSICOINTELECTUAL E EMOCIONAL NA INFÂNCIA.	
Tamires Rodrigues	
Lisaura Maria Beltrame	
CAPÍTULO 4	44
A DESCONSTRUÇÃO DO DIREITO DA CRIANÇA BRINCAR NO SÉCULO XXI	
Isabela Gonçalves de Oliveira	
Maria Lúcia Vinha	
CAPÍTULO 5	57
ALGUMAS IDEIAS SOBRE AS NECESSIDADES FORMATIVAS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Raquel de Abreu Fochesato Quidigno	
Sérgio Camargo	
Tania Teresinha Bruns Zimer	
CAPÍTULO 6	65
BRINQUEDO: PRÁTICA INTERDISCIPLINAR EM PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Karolyne Amancio de Paula	
CAPÍTULO 7	73
A APRENDIZAGEM DOS PÓS-GRADUANDOS POR MEIO DE SEMINÁRIOS DE PESQUISA	
Cláudia Sebastiana Rosa da Silva	
Sônia de Fátima Radvanskei	
Wilson da Silva	
CAPÍTULO 8	86
A ATUAÇÃO DO PSICOPEDAGOGO NO CONTEXTO ESCOLAR: NUANCES E REFLEXÕES	
Letícia Schneider	
Caroline Elizabeth Blaszko	
CAPÍTULO 9	96
A AULA-PASSEIO DE CÉLESTIN FREINET E OS CURSOS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: POSSÍVEIS	

**ENCONTROS PARA BRECAR A EROSÃO CULTURAL PRODUTO DA MODERNIZAÇÃO AGRÍCOLA
(UMA PROPOSTA METODOLÓGICA)**

Manoel Adir Borges Kischener
Everton Marcos Batistela

CAPÍTULO 10 108

A CONTRIBUIÇÃO DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS EM TURMA DE PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Karolyne Amancio de Paula

CAPÍTULO 11 121

A TEORIA DA APRENDIZAGEM MEDIADA DE REUVEN FEUERSTEIN: UMA PROPOSTA DE MÉTODO DE ENSINO PARA OS “CONCEITOS MATEMÁTICOS DE RAZÃO E PROPORÇÃO” UTILIZANDO PROPORÇÃO ÁUREA COMO FERRAMENTA DIDÁTICA

Isali Lijó
Aldicea Craveiro de Lima Ferreira

CAPÍTULO 12 127

(DES) IGUALDADE DE GÊNERO E CURRÍCULO À LUZ DOS DIREITOS HUMANOS UNIVERSAIS E DAS MULHERES

Francíeli Arlt Lopes
Verônica Gesser

CAPÍTULO 13 142

NÍSIA FLORESTA E A CONSTITUIÇÃO DE ESPAÇOS PARA MULHER BRASILEIRA POR MEIO DA EDUCAÇÃO

Isabel Francisco de Oliveira Barion
Gizeli Fermino Coelho
Raquel dos Santos Quadros
Maria Cristina Gomes Machado

CAPÍTULO 14 156

EDUCAÇÃO FÍSICA, ESPORTE E SABERES: A RELEVÂNCIA DA PESQUISA NO CONTEXTO ESCOLAR EM TEMPOS DE MEGAEVENTOS ESPORTIVOS

Silvia Christina de Oliveira Madrid

CAPÍTULO 15 170

EDUCAÇÃO NO CAMPO: DESAFIOS, PERSPECTIVAS E ESPECIFICIDADES LOCAIS

Raimunda Maria da Cunha Ribeiro
Enivaldo Assenço de Souza

CAPÍTULO 16 185

EXPOSIÇÃO DE AUTORIAS: ABRINDO CAMINHO PARA LEITURA E ESCRITA - RELEITURA E COAUTORIA DA OBRA ABRINDO CAMINHO DE ANA MARIA MACHADO.

Genilda Alves Nascimento Melo
Célia Maria Jesus dos Santos
Andreia Quinto dos Santos

SOBRE A ORGANIZADORA 197

CAPÍTULO 1

A CONSTITUIÇÃO DO TRABALHADOR INTÉPRETE DE LIBRAS EDUCACIONAL – SUA IDENTIDADE ENTRE SIGNIFICADOS E SENTIDOS DO ATO INTERPRETATIVO

Silvana Elisa de Moraes Schubert

Prefeitura Municipal de Araucária, Universidade
Tuitui, Faculdade Educacional da Lapa e
Librandus- Excelência em Língua de sinais.

Araucária-Paraná

Ronaldo Quirino da Silva

Universidade Tuiuti do Paraná, Librandus- Centro
de Excelência em Língua de sinais, Bagozzi.

Curitiba-Paraná

RESUMO: Este capítulo apresenta o intérprete de Língua de sinais como profissional bilíngue que transita entre duas modalidades linguísticas: oral e sinalizada. Considera-se os desafios no ato tradutório-interpretativo da LS (Língua de Sinais) e a construção de enunciados significativos para o surdo. Trabalhou-se com pesquisa bibliográfica e documental com referência no trabalho do intérprete, o qual a partir das diferentes modalidades linguísticas busca significar o processo tradutório-interpretativo, um desafio linguístico e cultural em que negocia repertórios, cenários sociais, vivências, vocabulários e onde constitui paulatinamente sua identidade profissional. Suas escolhas refletem sentidos e significados que emergem das modalidades linguísticas envolvidas e referências culturais, mas também refletem o modo de oferta e uso de seu trabalho pelos surdos. No âmbito educacional a inserção do

Intérprete Educacional desperta estranhamento quanto as suas atribuições no processo de ensino-aprendizagem, para tanto é preciso formação, por isso considera-se a importância da formação para além da sinalização e através de diferentes momentos históricos, bem como sua competência, postura e organização quando percebe ausência de sinais no léxico da Libras. Apresenta-se competências necessárias à formação e constata-se que a identidade do Intérprete enquanto trabalhador ainda não está firmada, por vezes lhe faltam referências e elementos extras linguísticos importantes para a qualidade no trabalho. Nessa trajetória de identidade em construção, busca-se abandonar a visão assistencialista, para assegurar acessibilidade e autonomia aos surdos o que ainda é uma via de mão dupla entre o que apontam as políticas e as reais necessidades de formação dos estudantes (surdos) e trabalhadores (Intérpretes).

PALAVRAS-CHAVES: Tradutor/Intérprete. Intérprete Educacional. Sentido e Significado. Identidade em construção.

1 | INTRODUÇÃO

O trabalho do intérprete de Libras veio se construindo historicamente a partir de práticas assistencialistas, comumente relacionadas à

religião, vínculos familiares e a filantropia. Destacamos que neste capítulo faremos uso dos termos intérprete de língua de sinais (ILS), para e também do termo tradutor-intérprete, porque embora a área da linguística e sociolinguística venham discutindo o uso adequado entre um e outro termo, na educação consideramos que ambos tratam do intérprete de língua de sinais e suas atribuições de traduzir e interpretar entre duas modalidades linguísticas.

Compreendemos que o intérprete é aquele que interpreta e traduz de uma língua de sinais (LS), para outra LS ou para uma língua oral e vice-versa e pode ser chamado tanto de intérprete quanto de tradutor-intérprete. É comum destarcarmos que a interpretação em determinado momento é uma interpretação oral ou sinalizada. Houve tempos em que aceitava-se que ao sinalizar aquilo que o locutor estava falando em língua oral tratava-se de uma interpretação e quando se dava voz ao que o locutor sinalizava tratava-se da tradução. Ao entendermos que nosso estudo não valoriza os termos e as diversas e diferentes análises linguísticas, deixamos para os pesquisadores da área a questão terminológica e nos deteremos ao trabalhador e a importância do seu trabalho.

Ao apontarmos que a formação do intérprete teve início pela religião e pelo assistencialismo se deve porque ao longo dos tempos os surdos foram excluídos, renegados e posteriormente aceitos como incapazes e carentes de ajuda social. Muitos sucumbiram na interação pelas dificuldades em relação a comunicação e uso da língua oral, única aceita como sinônimo de sociabilidade.

Com as mudanças de conhecimento e desenvolvimento da sociedade, chegamos a tempos onde a comunicação entre surdos e ouvintes precisou ser significada por métodos que superassem a língua oral a qual tem se mostrado em muitos casos sonegadora de acesso e oportunidades para (muitos) os surdos.

Apesar da concepção social da fala oral como reflexo da mente, da inteligência, nem todos os surdos desenvolviam e/ou desenvolvem a oralidade adequadamente, entretanto com o passar dos anos muitos chegaram aos níveis acadêmicos mais avançados sem obrigatoriamente apresentarem uma linguagem oral aceitável.

Em que pese à importância dessa afirmação é preciso considerar que a desobrigação do uso da oralidade e a ascensão educacional dos surdos não se deu sem lutas e resistências, mas foi resultado de caminhos árduos entre a afirmação social e constituição de um sujeito que mesmo apartado do que se considera integralmente ‘normal’, comprovou suas condições de aprendizagem e comunicação.

Neste capítulo a partir da pesquisa bibliográfica e documental, fazemos a análise do real, apresentamos um breve percurso histórico e político da constituição do intérprete enquanto trabalhador e sua inserção na educação, enquanto recurso humano de acesso e inclusão.

Apresentamos o documento: da FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração de surdos), a Lei 10.436/02 (BRASIL, 2002), o Decreto 5626/05 (BRASIL, 2005), bem como de autores como: Jakobson (1985), Quadros (2004), Schubert (2012,

2015), Quirino-da-Silva (2016), Perlin (2003), e outros apresentados no decorrer do texto, que formam o núcleo duro dessa pesquisa, analisamos como o intérprete se constituiu ou vem se constituindo enquanto profissional e quais os sentidos e significados que emergem desse profissional, principalmente inserido na educação.

Para tanto abordamos objeto de análise que consta no título desse capítulo, inicialmente por meio de diferentes tempos e conjunturas das quais destacamos como um importante marco, o século das luzes, ou seja, o século XVIII.

No século XVIII com o iluminismo, as ideias que se disseminavam pelo mundo tiveram sua influência na aceitação de um ‘novo’ sujeito de aprendizagem. Mesmo que no século XVI tivesse sido comprovado que os surdos tinham condições de aprender, a história aponta para a oralidade como ponto principal para se chegar à escrita e ao reconhecimento dos surdos enquanto sujeitos de direitos.

Com isso a educação desses sujeitos se dava por meio de práticas de normalização, de oralização e reabilitação da fala e audição, o que fazia com que todo o trabalho escolar se concentrasse em práticas clínicas, na perspectiva da patologia mas não acadêmica.

Mesmo no interior poucos espaços de ensino pelo mundo, a figura do professor para surdos não era definida como aquele que ensina, ele exercia papel de reabilitador, obedecendo as imposições clínicas e instruído a delegar as questões de ordem pedagógica a qualquer outro plano, ‘que não o primeiro’.

Os surdos que eram inseridos no processo de ensino-aprendizagem, tinham que estar cientes da importância de falar bem e assinar seu nome para herdar posses, pois definiam-se por filhos da nobreza.

Na conjuntura do século XVIII, na França, encontramos o ‘berço da língua de sinais’, Schubert (2015), nos diz que esse ponto histórico não foi exatamente uma questão simples e pacífica como a história busca demonstrar, mas trata-se do marco onde um abade pelas vias religiosas começa a conhecer, compreender e conceder regras a língua de sinais usada pelos surdos de Paris e com apoio político da época dá origem a primeira instituição pública de educação de surdos.

O abade dedicou tempo de estudos e organização da língua utilizada pelos surdos marginalizados, compreendeu seu modo de comunicação e passou a buscar meios de ensiná-los.

Destacamos essa questão, porque apesar de muito antes os intérpretes de línguas orais terem sua função reconhecida, o intérprete de língua gestual, era aquele que tinha proximidade com o surdo, ou seja; provindo das relações pessoais com os sujeitos e ainda de modo velado, pois o uso dos ‘gestos’ era reflexo da deficiência do sujeito e motivo de exclusão social até mesmo na família.

Desejamos destacar que esse abade francês, Michel de L’Épée, nos permite um ponto de partida para compreendermos a importância do intérprete profissional ou tradutor intérprete de língua de sinais e sua emersão para a sociedade e na escola.

Não podemos ingenuamente acreditar que a história contada é a mesma que

evidencia tempos determinados especificamente para o surgimento do profissional, pois onde houver surdos haverá alguma sinalização, algum tipo de convenção social: familiar ou não, daquilo que se diz e que se deseja responde; portanto alguém que comprehenda e traduza ou interprete essas questões dialógicas como destaca Bakhtin (1988).

Analisando a história, pode-se destacar que já no período de 1791 L'Épée (na França), fazia uso do trabalho de intérpretes de língua de sinais nas salas de aula. Portanto, não há século ou ano que realmente date a formação, a constituição ou o surgimento do profissional com certezas reais, mas há que se valorizar que esse personagem foi essencial na constituição de uma figura de profissional, de trabalhador, ainda que nem sempre reconhecido para além das formalidades descritas em lei. Portanto, compreendamos a constituição desse profissional, mas superemos a ingenuidade, para que possamos contribuir e acrescentar para mais aprendizagens, afinal, o trabalho também é processo formativo.

O intérprete de língua de sinais ainda está em construção de identidade e em constituição enquanto trabalhador, profissional e intentamos com esse capítulo, contribuir para que se evidencie e haja marcas dessa história para as gerações que adentram os mais diferentes estágios de conhecimento em relação ao surdo e para a construção de sentidos e significados do trabalho do intérprete nas relações em âmbito educacional.

2 | A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DO INTÉPRETE DE LIBRAS: DOCUMENTOS NORMATIVOS E A IMPORTÂNCIA DA FENEIS

Para responder ao objetivo do capítulo em que trabalhamos, que visa compreender quais sentidos e significados emergem do intérprete de Libras, buscamos entender o trabalho do intérprete de língua de sinais no âmbito educacional, onde faz-se necessário considerar como veio se constituindo esse trabalhador no contexto social com as pessoas surdas.

Para atingir o intento fez-se uso da pesquisa bibliográfica e documental, tendo como principal bibliografia o trabalho de Quadros (2004), que trata do tradutor intérprete e de Schubert (2015), a qual aborda os sentidos e significados atribuídos pelos surdos ao intérprete de língua de sinais brasileira e os demais apontados no início desse texto.

Em relação ao tema abordado, Quirino-da-Silva (2016), destaca que, antes da lei da Libras ser regulamentada, o movimento político em favor da inclusão de pessoas com deficiência no sistema regular de ensino que marca a década de 90 do século XX, desde a educação infantil ao ensino superior já solicitava acessibilidade comunicativa para as pessoas surdos.

Com o direito assegurado ao uso de uma língua visuoespacial os surdos recebem

por extensão o direito de usufruírem dos serviços do tradutor/intérprete da Libras nos espaços educacionais e sociais, mas isso não aconteceu sem lutas, visto que apenas no século XXI é que se comprehende que o profissional é necessário em diferentes espaços e embora haja discordância por alguns surdos e pesquisadores da área em relação a educação, esse é o espaço onde há maior demanda de trabalhadores.

Essa discordância se dá por compreender que a escola se trata de um espaço onde as interações deveriam ser diretas entre professor e estudante, mas com a educação inclusiva, não há como desconsiderar a extrema importância do intérprete no âmbito educacional quando o surdo está inserido em ambiente inclusivo independentemente do nível linguístico do estudante surdo.

Essa necessidade apontada, acontece porque na inclusão entre ouvintes o professor pelas próprias condições de formação nem sempre tem domínio linguístico ou conhecimento dos modos de aprendizagem do surdo e no espaço do ensino regular o professor necessita de acessibilidade comunicativa tanto quanto o estudante, para que as aulas se tornem claras e o conhecimento chegue a todos no mesmo espaço e tempo, sempre que possível e com a mesma qualidade de oferta.

Portanto, ainda que entre concordâncias e discordâncias, na atual conjuntura, o intérprete é necessário na educação inclusiva para que o estudante surdo acesse os conhecimentos e interaja com os demais e mesmo com o professor e toda a comunidade escolar, sem perdas.

A partir da Lei 10.436/02 (BRASIL, 2002), regulamentada pelo Decreto 5626/05 (BRASIL, 2005), há o entendimento e obrigatoriedade da contratação desse profissional, visando cumprir e implementar as legislações referenciadas, no entanto, cabe destacar que anterior as normativas, quando nos referimos ao Brasil encontramos os principais marcos na década de 80 do século XX. Esse é entendido como o ponto histórico por meio do qual o trabalho do intérprete de Libras (IL), começa a ficar evidente. Isto porque o trabalho de interpretar e traduzir já era exercido na informalidade, nos espaços religiosos em caráter assistencialista, conforme tratam as obras de Quadros (2004), Schubert (2015) e Quirino-da-Silva (2016).

É de suma importância rememorar que desde o ano de 1977, a comunidade surda por meio de uma luta política (pacífica), que contava com familiares ouvintes, profissionais ouvintes ligados a área da surdez, fundaram a FENEIDA (Federação Nacional de Educação e Integração do Deficiente Auditivo), com sede no Rio de Janeiro, que segundo Ramos (s/d, p.2), tinha o objetivo de atender as necessidades comunicativas dos surdos, mas isso não se efetivou.

Em 1987, em uma assembleia geral os surdos votaram e decidiram pelo fechamento da FENEIDA, considerando que a entidade era regida e dirigida pelos interesses dos ouvinte, o que mantinha o povo surdo a margem, compreendidos pela incapacidade e não pela autonomia e potencialidade.

Com o fechamento da FENEIDA houve a abertura de uma nova federação, que deu início aos trabalhos dirigidos por surdos; trata-se da FENEIS (Federação Nacional

de Educação e Integração dos Surdos), essa federação é reconhecida até hoje por corresponder aos interesses dos surdos.

Na década de 80 do século XX, a FENEIS presidida por Ana Regina Campello, buscou organizar um registro de intérpretes no Brasil, o qual tratava-se de uma cópia do documento americano do RID. (*Register of interprets Deaf*).

Por meio desse registro a FENEIS passou a promover cursos para preparar, capacitar e certificar intérpretes, para tanto, começou a organizar bancas de avaliações para reconhecimento da atividade interpretativa em língua de sinais o que ainda que timidamente tratou-se de um salto em direção ao reconhecimento do surdo enquanto usuário do trabalho e do intérprete enquanto trabalhador e profissional da Libras.

Com a organização da Federação, outras filiais foram abertas no Brasil. Para capacitação de intérpretes a federação criou e estabeleceu uma cartilha com requisitos e critérios básicos para que o intérprete enquanto profissional pudesse atuar nos espaços sociais.

Pelo valor histórico e representação ético-política dos profissionais que deram início a esse trabalho, apresentamos o material organizado pela FENEIS por meio de cartilhas do Rio de Janeiro em 1988 e posteriormente a cartilha de Belo Horizonte em 1995, dos quais emergem os primeiros significados de ‘ser intérprete de Libras’ e de onde vemos refletir sentidos desse profissional no âmbito educacional.

Passemos a análise dos critérios organizados para o trabalho do intérprete considerando a organização da federação de surdos.

3 | DÉCADA DE 90 DO SÉCULO XX - PRIMEIROS CRITÉRIOS PARA O TRABALHO DO INTÉPRETE DE LIBRAS

Apresentamos a materialidade formativa e de constituição profissional por meio das cartilhas elaboradas pela FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração de surdos no Rio de Janeiro e Belo Horizonte), material que pode ser encontrado na internet e embora o tenhamos em mãos, entendemos como essencial que os leitores possam ter acesso as imagens e observem as capas e suas representações acerca do surdo e do intérprete nesses dois momentos históricos de apresentação do trabalhador para o espaço social.

Na primeira imagem apresentamos a cartilha FENEIS de 1988 a representação da acessibilidade e respeito ao surdo e sua cultura principalmente por meio da significação na língua de sinais, isso acontece quando se fez opção por uma imagem do intérprete sinalizando e o surdo se divertindo ao compreender o sentido do que lhe é dito.

Na segunda cartilha FENEIS de 1995 é apresentado seu significado a partir da representação das mãos produzindo o sinal de intérprete, um destaque a função que começa a ser entendida como trabalho de importância para as vivências sociais dos

surdos. Apresentamos a imagem do material para observação e análise dos leitores:



Figura 1- Cartilhas FENEIS

Fonte: <http://www.ebah.com.br/content/ABAAAAA9vUAB/cartilha-interprete-libras-01>

As imagens apresentadas, são as primeiras produções da FENEIS, a primeira em 1988 no Rio de Janeiro e a segunda em 1995 na FENEIS de Belo Horizonte, ambas trazem a formação do tradutor/intérprete de Libras, em conformidade com a época.

Atualmente as cartilhas são motivo de críticas tecidas em razão da formação primária e insuficiente do intérprete, no entanto, trata-se de um tempo histórico onde a formação era incipiente, se não dizer restrita a poucos cidadãos comuns brasileiros.

Os cidadãos brasileiros nem sempre concluíam o ensino fundamental, muito diferente do que hoje presenciamos, portanto, não há comparação se nosso olhar não estiver voltado ao tempo histórico e sua conjuntura.

Nos anos apontados na cartilha, bastava ao cidadão brasileiro ter concluído o ensino fundamental, para ser considerado trabalhador com formação, quando muito concluído o ensino médio (segundo grau), para o qual as comemorações eram de extrema importância, como garantia de qualidade na formação, diferente da maior facilidade e oportunidades que hoje presenciamos quanto aos financiamentos por meio de políticas sociais.

Se traçarmos um comparativo, verificamos em relação a formação deste profissional, que até 2005, quando foi sancionado o Decreto 5.626/05 (BRASIL, 2005), a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS, 1988), seguia as cartilhas, nas quais se estabelecia os requisitos básicos para que as pessoas

pudessem atuar como intérpretes, com exigências mínimas, tais como possuir pelo menos ensino médio.

Conforme as atribuições propostas pela Federação Nacional de Surdos, os intérpretes deveriam a partir de 1988:

- a) - Possuir pelo menos o segundo grau; b) - Ser ouvinte; c) - Ser membro da associação de surdos local; d) - Possuir certificado expedido pela FENEIS ou atestado fornecido por quem domine bem a linguagem de sinais; e) - Possuir alguma noção de idioma estrangeiro. A partir dessas condições, o intérprete estará apto ao desempenho de suas funções. (FENEIS, 1988, p.11)

A língua de sinais embora fora do Brasil (de acordo com a conjuntura histórica) fosse reconhecida desde os estudos de Willian Stokoe em 1960 como língua em toda sua complexidade, na década de 90 do século XX no cenário brasileiro ainda era compreendida como linguagem.

A FENEIS emitia declarações (atestados), definindo quem poderia atuar como intérprete nos diferentes espaços sociais, mas para a educação não fazia uso desse trabalho como destaca Schubert (2015), a educação era compreendida como espaço de responsabilidade e interação entre o professor e estudantes; com isso o intérprete ao adentrá-lo é identificado como o terceiro elemento, aquele que invade o espaço organizado para ação e interação entre professor e estudantes.

De início o intérprete é visto como um intruso em sala de aula e na comunidade escolar e aos poucos compreendido como recurso para superação da segregação linguística imposta pela perspectiva integracionista.

Com a inserção da língua de sinais a inclusão tornou-se inegável em seu sentido político mais amplo e para tanto houve necessidade de se pensar na acessibilidade que sustentava essa política e justificava a novidade de inserir o intérprete enquanto profissional na escola e demais espaços.

Se em 1994 a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), no item 19 traz a importância da língua de sinais, a lei da acessibilidade 10.098/00 (BRASIL, 2000), completa o raciocínio destacando que além da língua de sinais, o intérprete de Libras deve ser compreendido como recurso humano de acesso.

Essa acessibilidade juntamente com a Lei da Libras contribuíram para se chegar a regulamentação de direitos por meio do Decreto 5626/05 que traz a questão da formação para professores e intérpretes de Libras e cinco anos depois a profissão foi regulamentada por meio da Lei 12.319/10 (BRASIL, 2010).

A lei que regulamenta a profissão é apresentada de forma restrita e esvaziada; esse esvaziamento se deve as muitas lacunas que encontramos quando a lei por si não dá conta de questões específicas do trabalho desse profissional, e não atende as necessidades do intérprete de Libras enquanto trabalhador.

Para os intérpretes de Libras ou tradutores/intérpretes, a lei apenas normatiza questões que já estavam presentes no código de ética do intérprete de Libras elaborado pela FENEIS em 1992, destacado por Quadros (2004).

Chama para questões como solidariedade, a neutralidade humana e outras que não estabelecem bases trabalhistas sólidas ao profissional de modo a garantir questões de tempo de serviço, salários, modos de registro e até mesmo as atribuições em espaços dinâmicos como a educação com toda sua especificidade e ao mesmo tempo sua diversidade.

Como apontado na obra de Schubert (2015), o intérprete comumente provindo da filantropia, profissional assistencialista, caritativo, solidário e voluntário é chamado a prosseguir sua caminhada profissional na divisa entre o profissional e o missionário, buscando produzir sentidos diversos conforme o cenário social em que trabalha.

Socialmente ainda busca-se no intérprete de Libras o significado fixado no voluntário, assim mesmo que ele invista em formação como solicitado no Decreto 5626 (BRASIL, 2005), precisa atuar pelo amor ao surdo e missão: “V - pela solidariedade e consciência de que o direito de expressão é um direito social, independentemente da condição social e econômica daqueles que dele necessitem; (BRASIL, 2005).

O código de ética profissional apresentado pela FENEIS nos diferentes tempos históricos também chama à solidariedade, destacando que esse profissional precisa “vestir a camisa” para desenvolver o trabalho mesmo onde os recursos (financeiros) não forem possíveis.

Se historicamente ele se constituiu e se formou em meio ao assistencialismo; se faz necessário compreender os sentidos que emergem dele, para construir sua identidade e um novo significado principalmente na educação.

Esse significado que aos poucos se evidencia no âmbito educacional está intimamente relacionado (na educação) como aquele que mesmo sem desejar ou sem perceber, acaba por “produzir ensino”, visto que enquanto trabalha ensina e aprende com cada indivíduo, e por isso constantemente precisa definir e redefinir seu papel em meio as atribuições impostas no ambiente educacional.

Para compreendermos o ser bilíngue no intérprete e a construção dessa identidade, apresentamos o próximo subitem.

4 | O TRADUTOR INTÉRPRETE DE LIBRAS: PROFISSIONAL BILÍNGUE E IDENTIDADE EM CONSTRUÇÃO

Tratar de um profissional bilíngue é destacar aquelas pessoas que possuem dois sistemas linguísticos e por meio deles é capaz de expressar uma ideia ou sentimento. Para considerar uma classe ou escola bilíngue podemos destacar segundo o Decreto 5626/2005 que nas escolas ou classes de educação bilíngue a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa devem ser línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo. (BRASIL, 2005, Artigo 22, §1º).

O intérprete precisa ser um profissional bilíngue, apresentamos os resultados da pesquisa sobre as atribuições e funções desse trabalhador, mostram que o intérprete

educacional de Libras não é compreendido apenas como aquele que interpreta de uma língua para outra e essa questão já havia sido apontada por Quadros (2004).

O ato interpretativo-tradutório envolve: conhecimento linguístico e extralingüísticos onde o profissional fica exposto e transita em duas ou mais línguas simultânea ou consecutivamente e isso requer formação.

Faz-se necessário que o intérprete tenha o domínio linguístico da Libras e da Língua Portuguesa para ser bilíngue no sentido denotativo de suas atribuições.

Roman Jakobson em sua obra: Aspectos Linguísticos de tradução, (JAKOBSON, 1995), destaca que ninguém pode compreender uma palavra se não conhece o significado dela. Para se entender um signo será sempre necessário recorrer a uma série de outros signos linguísticos a fim de compreender uma palavra nova. Para Vygotsky:

O significado duma palavra representa uma amalgama tão estreita de pensamento e linguagem que é difícil dizer se se trata de um fenômeno de pensamento, ou de um fenômeno de linguagem. “Uma palavra sem significado é um som vazio”; assim, o significado é um critério da palavra e um seu componente indispensável. Pareceria, portanto que poderia ser encarado como um fenômeno linguístico. (VYGOTSKY, 1996, p. 150)

Vygotsky (1996), nos diz que o significado de uma palavra é mais estável e preciso, no entanto, o sentido é parte mais instável do significado. O mesmo autor, distingue dois componentes dos significados da palavra: o significado e o sentido.

O significado propriamente dito refere-se ao sistema de relações objetivas que se formou no processo de desenvolvimento de uma palavra, constituindo o núcleo relativamente estável de compreensão de determinada palavra, compartilhado por todas as pessoas que a utilizam.

Para definir de acordo com o tema que abordamos Schubert (2012, p. 36), nos leva a refletir que falar em intérprete de Libras (por exemplo) poderá simplesmente remeter ao sujeito que faz a transferência entre línguas; considerando o cenário brasileiro, o intérprete faria a transferência da língua de sinais do Brasil para a língua portuguesa oral ou escrita e da língua portuguesa oral ou escrita, para a língua de sinais brasileira; mas se há (ou não) conhecimento de quem ele é, onde atua, como se comporta, poderão surgir outros e múltiplos sentidos para o mesmo sujeito.

Por isso destacamos o sentido entendendo que esse refere-se ao significado da palavra para cada indivíduo, composto por relações que dizem respeito ao contexto de uso da palavra e às vivências afetivas do indivíduo, tal como aborda Oliveira (1992, p. 80-81).

Schubert (2012, p.37), ressalta que o Decreto 5626/05 torna-se um marco quando diferencia o surdo e o deficiente auditivo. O significado de ser surdo para um médico ou um fonoaudiólogo geralmente significa uma deficiência que pode (ou não) ser medicada, tratada e até corrigida; para a família ouvinte, pode significar um problema, já que seu filho nasceu sem audição ou perdeu a audição ao longo do desenvolvimento e isso evidenciará uma patologia.

A mesma autora destaca que para o professor de surdos (professor bilíngue), ou o intérprete de Libras que tem como base de formação e compreensão do surdo como pessoa com uma singularidade linguística e cultural, pode significar um estudante com modos particulares de aprendizado, características próprias também culturais e identitárias.

Para Vygotsky (1996) e Bakhtin (1998), o sentido da palavra liga seu significado objetivo ao contexto de uso da língua e aos motivos afetivos e pessoais dos seus usuários. Relaciona-se com o fato de que a experiência individual é sempre mais complexa do que a generalização contida nos signos.

Entendendo pela perspectiva histórico cultural, o trabalho do intérprete de Libras deve se realizar por meio da tradução intersemiótica então não basta apenas apontar o objeto para fazê-lo ser compreendido e/ou entendido é necessário compreendê-la e saber comunicar-se nos diferentes contextos de uso.

Na Libras – Língua Brasileira de Sinais, esses profissionais precisam produzir sentido, para tanto precisam conhecer o nível linguístico dos estudantes e também conhecer os conteúdos para formar repertório linguístico que contemple as necessidades do público, do conteúdo e das diferentes situações dialógicas que possam surgir.

De nada adianta realizar a cada dúvida o que chamamos de empréstimo linguístico, buscando recursos no alfabeto manual ou datilológico para realização de novos signos na língua de sinais, pois apenas a soletração desses novos léxicos, sem significação, não faz sentido algum para o receptor surdo; que é um sujeito visual, intersemiótico.

Compreendendo que esse trabalhador necessita de domínio dos instrumentos de trabalho e conhecimento aprofundado das diferentes situações de bilinguismo, consideramos questões referentes aos tipos de tradução e postura ética do intérprete de Libras.

5 | DIFERENTES TIPOS DE TRADUÇÃO E POSICIONAMENTO ÉTICO-POLÍTICO DO PROFISSIONAL DO TRADUTOR-INTÉRPRETE DE LIBRAS

Segundo Jakobson (1995), o significado de um signo linguístico não é mais que uma tradução e existem três tipos de tradução: Tradução intralingual, tradução intralingual e tradução interlingual.

Jakobson(1995), comprehende por tradução intralingual a interpretação dos signos verbais por meio de outros signos verbais da mesma língua, entende por tradução interlingual aquela que envolve a tradução de um signo em uma língua por meio de outros signos de outra língua e por tradução intersemiótica ou transmutação a interpretação dos signos verbais por meio de sistemas de signos não verbais.

Guarinello, (2007, p.38), nos diz que “os mecanismos de cada falante são ativados pela exposição à fala do outro”. Quando nos referimos à relação intérprete e

surdo como uma relação entre quem ouve e quem não ouve, considera-se que tanto o surdo quanto os ouvintes como pessoas que nascem com um mecanismo para adquirir linguagem desde que exposto a um input linguístico.

Embora os surdos precisem de uma referência para construir a sua identidade, os defensores da língua de sinais para os surdos afirmam que é só de posse desta língua, considerada língua de referência, natural ou materna adquirida em qualquer idade, que o surdo constituirá uma identidade forte e segura em relação a si e sua singularidade na comunicação e linguagem (Perlin, 1998; Moura, 2000).

A maioria dos estudos comprehende que a identidade surda está relacionada unicamente a questão de uso da língua de sinais, com isso o acesso e uso (ou não) da língua de sinais é o que define a identidade do sujeito a qual é adquirida ou constituída no contato do surdo com outros surdos sinalizadores, numa perspectiva dialógica segundo aborda Bakhtin (1988).

Também há indicativos de que essa identidade se fortalece quando o surdo se encontra com outro sinalizador fluente, como se entende que é ou deveria ser o intérprete de Libras nos diferentes contextos em que está inserido.

O intérprete com domínio ou fluência na Libras a qual no presente século é comprovada por meio de uma certificação de proficiência, também pode contribuir para essa constituição da identidade dos surdos esses que se identificam com outros sinalizadores enquanto pares linguísticos, mesmo que não estejam na condição de nativos na língua.

Há que considerar que o trabalho do intérprete-tradutor de Libras pode ser mal utilizado pelos estudantes surdos, professores regentes e comunidade escolar. Porque seu ponto de partida na história enquanto assistencialista, ainda reflete no ideário social. Para modificar essa perspectiva se faz necessário formação, pois é por meio dessa que o profissional aprende (ou não) a posicionar-se na condição de trabalhador e não de voluntário e/ou assistente.

O IE- Intérprete Educacional precisa colaborar para a autonomia do surdo e para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem. Se oferece serviços assistenciais pode causar dependência intérprete-surdo, e isso não contribui com o objetivo da educação. Compreendemos com isso que o uso do trabalho do ILS dependerá muito mais do modo como ele oferta o trabalho do que o modo como é utilizado pois o surdo tomará posse do tipo de trabalho que lhe é possibilitado fazer uso, por isso é primordial formação ético-política para o trabalho.

Defendemos que o intérprete de Libras é um profissional que precisa de formação ético-política adequada, que possibilite posicionar-se com atitudes responsivas e responsáveis assumindo o seu papel não apenas como aquele que interpreta de uma língua para outra o que está sendo dito, mas que assume compromisso com o outro para os quais todo significado pode trazer outros sentidos.

6 | CONSIDERAÇÕES PARA NÃO FINALIZAR...

A interpretação em Libras e o intérprete de Libras são produtores de sentidos frente aos significados que o sujeito e a língua de sinais refletem no cenário social e educacional.

Como resultado da pesquisa, destacamos que quando o intérprete está diante da sociedade é possível agir com neutralidade nas relações dialógicas, questão essa que não é realidade possível nas múltiplas vozes que ecoam em sala de aula e em todo o processo de ensino-aprendizagem, a educação não é e jamais será neutra.

As produções da FENEIS quanto à capacitação e formação de intérpretes avançaram no tempo histórico, produzindo um profissional que reflete a conjuntura e a materialidade das relações, isso fez com que o intérprete de Libras não ficasse preso aos acompanhamentos à consultas médicas, jurídicas e igrejas, mas que com a formulação e implementação de políticas esse trabalhador adentrasse as salas de aula e mesmo sem se dar conta acabasse por produzir ensino na tríade da relação que antes se dava entre estudantes e professor, mas que hoje agrupa por imposição da lei, um terceiro elemento que trata-se do intérprete educacional- IE.

Respondendo a problemática, destacamos que como não há formação específica para os trabalhadores que corresponda à demanda de mercado, na contradição há leis que definem sua inserção nos diferentes espaços e regulamentam essa profissão nada específica.

Assim, o que encontramos na bibliografia é uma realidade onde o intérprete que adentra as salas de aula precisa superar os indicativos da década de 90 do século XX onde o ensino médio e conhecimento da Libras bastavam. Hoje precisa adequar-se ao novo tempo com maior nível de formação e qualificação profissional que lhe for possível para competir e garantir posição no mercado de trabalho.

Entendemos como necessário que esses trabalhadores dominem seus instrumentos e meios de trabalho para atuar na educação, abandonando seu ponto de partida filantrópico, caritativo, voluntário e de caráter missionário para assumir postura ético-política de quem conhece tanto o sujeito quanto o espaço de atuação.

Destacamos que embora os significados sejam a parte mais estável e precisa da palavra, não podemos desconsiderar os sentidos que advém das funções e atribuições que o profissional pode ocupar, principalmente se a sua formação não for condizente com o trabalho a desenvolver, por isso é imprescindível a formação do profissional para além do significado que a certificação pode trazer é preciso ética e formação constante.

Em que pese a importância dos certificados de proficiência para formalizar o nível de fluência, entendemos que a fluência é a essência da dialogia e da qualidade nas interações em qualquer espaço onde surdo e intérprete estiverem inseridos e para tanto há que se buscar formação de qualidade que supere a amálgama, o esvaziamento das vozes quando esse profissional não produz o sentido necessário

para o qual foi designado.

Se o intérprete não conhece o espaço de atuação e as características dos surdos e não domina os instrumentos e os meios de trabalho pode trazer silenciamento em vez de dar voz aos sujeitos.

Não há como finalizar os debates sobre o trabalho do intérprete, mas cabe-nos abrir espaço para as contribuições que esse tema precisa acolher, rememoramos o que destaca Schubert (2012 e 2015) que os significados atribuídos pelo surdo ao profissional intérprete estão intimamente relacionados ao domínio e ao uso da língua de sinais, pois não o compreendem como máquina de sinalizar, pelo contrário, identificam e reconhecem o “humano que produz sentido, produz ensino e dá voz ao que antes era silêncio” (2012, p.152).

Os sentidos que emergem do intérprete de Libras estão relacionados ao posicionamento do profissional, pois os surdos farão uso daquilo que o intérprete, pela formação que teve e que ainda recebe pelo trabalho, é capaz de oferecer a ele, por isso constatamos uma identidade profissional em construção tanto para o ILS quanto para o IE- Intérprete educacional e consideramos a necessidade de ressignificação constante pois somente quando essa estiver consolidada em formação real em sua materialidade, no trabalho em si, com garantias e qualidade é que encontraremos o sentido e significado do trabalho e do trabalhador em relação a si mesmo e refletindo o valor ao outro que lhe exige a formação.

REFERÊNCIAS

BAKHITIN, M. **Marxismo e psicologia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.

BRASIL. **DECRETO N° 5.626**, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm> Acesso em 20 de janeiro de 2017.

_____. **LEI N° 10.436**, DE 24 DE ABRILDE 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm> Acesso em março de 2017.

_____. **LEI N° 12.319, DE 1º DE SETEMBRO DE 2010**. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm> Acesso em 19 de maio de 2017.

FENEIS. **Código de ética do intérprete de libras**. Rio de Janeiro, 1992.

FENEIS/MG: **O que é o intérprete de língua de sinais para pessoas surdas?** BELO HORIZONTE, 1995.

FENEIS. **A importância dos intérpretes de linguagem de Sinais**. Rio de janeiro: 1988.

GUARINELLO, A C. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos**. São Paulo: Plexus, 2007.

JAKOBSON, Roman. Os **aspectos linguísticos da tradução**. 20.ed. In: **Linguística e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1995.

MOURA, Maria Cecília. **O surdo: Caminhos para uma nova identidade**. Rio de Janeiro: Revinter Ltda, 2000.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky e o Processo de Formação de Conceitos**. In: Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias Psicogenéticas em discussão / Yves de La Taille, Marta Kohl de Oliveira, Helyoysa Dantas. – São Paulo: Summus, 1992.

PERLIN, Gládis Teresinha Tachetto. **Identidades surdas**. In: (Org.) SKILIAN, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

QUADROS. R.M. - “**O Tradutor Interprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**”. MEC. Brasília, 2004.

QUIRINO-da-SILVA, R.S.- “**O Intérprete de Libras no contexto do ensino superior**”. Revista Teias, DOI. 10.12957. 2016.

RAMOS. Clélia Regina. “**Histórico da FENEIS 1988**”. Ed. Arara Azul Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.editora-arara-azul.com.br/pdf/artigo6.pdf>> Acesso em 3 de maio de 2017.

SCHUBERT, S. E. de M. **Políticas Públicas e os sentidos e significados atribuídos pelos educandos surdos ao intérprete de Língua de Sinais Brasileira** (dissertação de Mestrado). Curitiba: Universidade Tuiuti, 2012.

SCHUBERT, S.E de M. **Entre a Surdez e a Língua**: Outros sujeitos... Novas relações (intérpretes e surdos desvelando sentidos e significados). Curitiba. Editora Prismas, 2015.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. Rio de Janeiro; Martins Fontes. 1996.

EDUCAÇÃO MUSICAL: O QUE AS PESSOAS SURDAS NOS DIZEM?

Tatiane Ribeiro Morais de Paula

Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Brasília-Distrito Federal

Patrícia Lima Martins Pederiva

Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Brasília-Distrito Federal

RESUMO: Este trabalho tem por base uma dissertação de mestrado que investigou os modos de vivência da musicalidade da pessoa surda, considerando sua cultura. Diante da obrigatoriedade da educação musical nas escolas de educação básica, por meio da Lei nº 11.769 de 18 de agosto de 2008, percebemos que compreender este processo, da vivência da musicalidade da pessoa surda, nos proporciona vislumbrar uma educação musical que permita a participação de todos. Pensar em uma educação musical a partir do que as pessoas surdas nos contam sobre sua vivencia é de suma importância para romper com o ciclo vicioso das atividades sempre adaptadas. Considerando o indivíduo como unidade afeto intelecto, com base na perspectiva histórico-cultural de Vygotski, temos como fonte de pesquisa o perceber este indivíduo em sua totalidade e, portanto, percebê-lo em inteireza e interação

dos seus sentidos. A pessoa surda é vista como um ser de possibilidades e não de limitações. Como metodologia de pesquisa buscamos na etnografia o suporte do nosso fazer em campo. Utilizamos então características da etnografia sensorial, um desdobramento da etnografia, que considera a interconectividade dos sentidos no indivíduo, ressaltando que não há isolamento entre eles, mas sim uma ligação, percebendo as experiências como multissensoriais. Apresentamos alguns resultados da pesquisa e suas análises vislumbrando uma educação musical que considere a singularidade do modo como a pessoa surda vivencia sua musicalidade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação musical. Cultura Surda. Perspectiva Histórico-Cultural. Musicalidade.

ABSTRACT: The present study, a master's thesis, had as aim to investigate **the ways of living the musicality of the deaf person, considering their culture**. Based in the law nº 11.769, August 18th, 2008: where is mandatory the musical education at the primary education, we observe that comprehending this process, the ways of living the musicality of the deaf person, give us one glimpse to the musical education that allows the participation of all. Reckoning in one musical education from the stories of the deaf people is of utmost importance to breach a vicious cycle of customized activities.

Considering the individual as an intellect-affect unit, based on the historical-cultural perspective by Vygotsky, we have the bedrock of this research in perceive the individual in its wholeness, and consequently, entirety and in relation to their senses. The deaf person is seen as a being of possibilities and not limitations. Using the ethnography as methodological research to hold what was done in practice. Then was used aspects of the sensorial ethnography, which is a branch of the ethnography, that consider the interconnection of the senses in the individual. Underlying that does not exist disconnection among them but do a link, perceiving the experiences as multisensorial. We point out a few results of the research and its analysis, facing one musical education which ponder the singularities of the ways a deaf person lives their musicality.

KEYWORDS: Musical Education. Deaf Culture. Historical-Cultural Perspective. Musicality.

INTRODUÇÃO

Das diversas possibilidades de se experimentar a música, seja pela apreciação auditiva, seja por meio da atividade corporal, para refletir a respeito desta vivência em um contexto que extrapola as condições existentes numa realidade ouvinte. Pensemos nas inúmeras possibilidades de vivenciar nossa musicalidade. Agora pensemos nessas mesmas possibilidades sendo vivenciadas pelas pessoas surdas. De fato, nossa sociedade, ao conectar as palavras música, som e audição, já distancia a pessoa surda da possibilidade da vivência de sua musicalidade. Então nos perguntamos: como elas vivenciam esta musicalidade? E assim partimos para descobrir, com elas, como acontece esta vivência.

O mundo é carregado de música e movimento. As diversas culturas fazem uso da música o tempo todo, durante festeiros, rituais, nas expressões de alegria e tristeza, enfim, é algo próprio do universo. Tudo tem som e todas estas coisas o surdo pode ver e perceber. As ondas do mar, os pássaros, o vento...

Os estudos de Haguiara-Cervellini comprovaram que se na infância a criança tem contato com a música, a probabilidade dela se apropriar do universo musical como fonte de prazer é grande, assim e ao nosso ver, de ter a música como uma possibilidade da vivência de sua musicalidade.

A oportunidade dada às pessoas surdas deve ser a mesma das ouvintes. Emmanuelle nasceu surda, tornou-se artista francesa e relatou sua história em seu livro *O grito da gaivota – Le cri de la mouette*. Para ela era formidável o fato do seu pai ignorar a questão da surdez e compartilhar da paixão pela música, levando-a a concertos e tocando piano com ela. Assim percebemos que a exclusão da pessoa surda ao mundo da música, da vivência de sua musicalidade ocorre, em sua maioria, pelo rótulo da sociedade ao determinar o que é ou não possível para essas pessoas.

Em Vygotski (2012) a suposta limitação de uma pessoa, que para ele enquanto deficiência é criada socialmente, serve como fonte para se buscar novas vias para o

aprendizado dos indivíduos, pois sua tese central da defectologia está baseada em que o defeito não condiciona o que a pessoa pode ou não fazer. Somos seres de possibilidades.

Com este pensamento julgamos ser totalmente possível e viável uma educação musical em que a singularidade das pessoas surdas e a forma como elas vivenciam sua musicalidade seja desenvolvida, pois sabemos que elas reagem à música expressando-se.

[...] Por todo o seu corpo é possível captar as vibrações das ondas sonoras. Estas podem ser percebidas pela pele e pelos ossos. A pele é o órgão dos sentidos mais vital. Pode-se viver sem audição, visão, olfato, paladar, mas é impossível viver sem a pele. A pele estabelece os limites do corpo, propiciando sua relação com o mundo exterior. É, portanto, um meio de comunicação fundamental com o outro. Ela funciona como um canal de transmissão geral. Daqui se depreende que os sons possam afetar o sujeito também por essa via. E, beneficiando-se dela, o sujeito surdo pode, então, usufruir desse mundo sonoro e reagir a ele" (HAGUIARA - CERVELLINI, 2003, p. 79).

Assim acreditamos que uma educação musical que considere a vivência da pessoa surda deve oferecer, também, as mesmas oportunidades de experimentação, de descoberta, em relação ao mundo sonoro que a rodeia, que são ofertadas às pessoas ouvintes. É dentro desta perspectiva de possibilidades e potencialidades do indivíduo que pretendemos perceber e aprender como acontece a vivência da musicalidade da pessoa surda. Para tanto, faremos uso da etnografia sensorial e usaremos a entrevista para nossa coleta de dados. Apresentaremos aqui parte do resultado encontrado na referida pesquisa.

PROBLEMA DE PESQUISA

Pensar na obrigatoriedade da educação musical estabelecida nas escolas de educação básica de todo o território nacional, desde 2008, e na necessidade de encontrar caminhos para que todos os indivíduos façam parte deste processo, apresentamos para fins deste trabalho, o seguinte problema de pesquisa:

- Descobrir caminhos para o desenvolvimento da musicalidade do surdo a partir deles.

OBJETIVO DA PESQUISA

Tendo a educação musical novo enfoque, visto sua obrigatoriedade desde 2008, e a necessidade de esclarecer para sociedade como um todo que, qualquer ser humano pode participar e apropriar-se da música como forma de arte, apresentamos o seguinte objetivo:

- Investigar os modos de vivência da musicalidade da pessoa surda, considerando sua cultural.

REFERENCIAL TEÓRICO

Ao pensarmos e falarmos a palavra música, a representação que aparece em nossa mente está vinculada a representação social do que tem sido produzido, apresentado e ofertado à sociedade como tal, ou seja, são músicas produzidas, em sua maioria, em estúdios, com profissionais formados, instrumentos institucionalizados para produção musical criada e pensada para uma população ouvinte. A própria possibilidade de vivenciar nossa musicalidade, por meio da música, também encontra endereço certo dentro de padrões e normas que muitas vezes não consideram outras possibilidades. “A música desde sua antiguidade tem sido criada e pensada para ouvintes” (Gonçalves, 2016, comunicação pessoal, GEPPE- Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas da Universidade de Brasília) e para os que não atendem este quesito, resta permanecer no silêncio.

Em contrapartida a esta representação social, temos a visão de Schafer sobre a música onde ele diz que “Música é uma organização de sons (ritmo, melodia, etc.) com a intenção de ser ouvida” (2011, p. 23). Ainda em Schafer há inúmeros relatos de como fazer música inclusive com o uso de objetos sonoros, por ele definidos como “cada coisa que se ouve. Os objetos sonoros podem diferir de vários modos importantes, através de variações em: 1. frequência (altura); 2. intensidade (volume); 3. duração e 4. timbre (cor tonal) (2011, p. 166).

Diante das inúmeras possibilidades de se fazer música para além da música que estamos habituados a ouvir como fonte massiva de nossa sociedade, há também, conforme mencionado, inúmeras possibilidades de se fazer música a partir destes objetos sonoros que nos rodeiam.

Schroeder (2005) pesquisou alguns estudiosos e suas propostas pedagógicas práticas em relação a educação musical. Nesta pesquisa ela chegou à conclusão que para os referidos estudiosos a musicalidade estava vinculada à percepção auditiva: “Coerentemente com a associação da musicalidade/percepção auditiva, parece ser consenso a ideia de que todo processo de musicalização deve ter início com um trabalho auditivo” (p. 78). Isso ressalta o que falamos a respeito da concepção da música ser criada e pensada por e para ouvintes.

Importante considerar o estudo realizado por Schroeder uma vez que partimos de uma cultura surda, para compreendermos com ela, quais os modos pelos quais ela vivencia sua musicalidade. Como então pensar a educação musical que respeite a singularidade da pessoa surda em que a percepção do mundo se dá pelo visual? Como pensar a musicalidade como algo que em que não tenha em evidência a percepção auditiva? Ao desvincularmos a música ao ouvido, surge um novo caminho, um novo olhar para este sentido do ouvir, do fazer musical.

Uma das questões a serem repensadas em relação a questão da educação musical é a demanda pela perfeição ou no mínimo um dom nato do indivíduo para o exercício de sua musicalidade. Pensar assim é uma condição limitadora e excludente.

Pederiva e Tunes sinalizam que:

A expressão musical passa a ser regida pela técnica. Qual seria o sentido dessa mecânica? Aos que não se ajustam, por alguma razão, a essa engrenagem, resta o epíteto de amusicais, seres com um dote biológico a menos (2013, p. 77).

Em se tratando da prática, aqui abordada no âmbito da educação musical, vemos estas questões latentes. Só é convidado para participar do coral aquele que é afinado, bom músico é o que sabe ler partitura ou o que sabe tocar de “ouvido”, tudo muito centrado nas condições auditivas dos que estão envolvidos no processo musical.

Como a sociedade percebe a música sendo algo pertencente ao universo dos ouvintes ela mesmo os exclui. Na pesquisa de Griebeler e Schambeck (2014) foi apontado o fato de, durante aulas de música, estudantes surdos serem colocados ou levados para outro ambiente uma vez que a proposta da aula não se adequava a eles. Esta identificação reflete na vida da pessoa surda, que acaba por carregar este estigma, afastando-se da experiência musical, não se permitindo essa vivência, sentindo-se amusical.

Precisamos lembrar que nem sempre a música foi vivida e experimentada como vemos nos dias atuais, onde há um padrão para o belo, para o aceitável, para o normal. A música simplesmente existia e era dado a cada pessoa experimentá-la e vivenciá-la à sua maneira.

Umas das questões de muitos não perceberem as possibilidades das pessoas surdas em relação a vivência da musicalidade se deve ao fato de ainda não compreenderem as inúmeras maneiras de vivenciá-la e permanecerem engessados no duo musicalidade/ percepção auditiva. Há a prevalência de um pensamento engessado nas concepções de que se a pessoa não escuta ela não tem como vivenciar sua musicalidade, principalmente através da música, porque este tipo de experiência caberia somente as pessoas ouvintes.

Pensemos então em Helen Keller, surdocega, que tinha na música uma fonte de expressão do seu ser. Ela negou todas as expectativas contrárias ao seu desenvolvimento, expectativas depositadas em estereótipos de incapacidade. Estereótipos de que somente quem houve pode vivenciar sua musicalidade por meio da música. Devemos lembrar que em momento algum foi fácil, mas a dedicação de sua professora foi fundamental em seu desenvolvimento.

Assim consideramos que o que temos em comum são nossas diferenças. Esta é a regularidade presente no Universo e em condições iguais de oportunidade é possível que todo ser humano desenvolva.

Desta forma partimos do princípio de que toda pessoa é um ser musical e que o ser humano se sente capaz ou incapaz, em sua sociedade, pela representação que esta faz dele. No caso da pessoa surda, a representação se baseia em uma pessoa que não está apta para ter contato com a música, para expressar sua musicalidade por conta da existência do defeito, da ausência da percepção auditiva tal e qual acontece com os ouvintes, tendo a visão de que esta percepção auditiva é a única possibilidade

ou a mais importante para o reconhecimento do mundo sonoro.

O ambiente familiar também interfere em sua aceitação para o universo musical. No seio familiar, a musicalidade da pessoa surda, sua vivência com o universo sonoro, muitas vezes é negligenciada pelo rótulo da incapacidade de ouvir, quando na verdade a vida em seu dia – a – dia deveria contribuir para este processo uma vez que o desenvolvimento da musicalidade está vinculado ao desenvolvimento histórico do indivíduo (Schroeder, 2005). Assim é de suma importância considerarmos todas as relações da pessoa surda em seu desenvolvimento cultural.

O que definimos por musicalidade não se trata de uma afinação de voz, de leituras de partitas, reconhecimento de ritmos, normas e técnicas da música. A musicalidade da qual falamos é o comportamento humano relativo a vivência que se tem com o mundo sonoro (Pederiva, 2016, comunicação pessoal, GEPPE/Unb), seja com o som, com o ritmo, com as vibrações, tendo na música uma possibilidade desta vivência, em que a percepção auditiva não é a única forma de vivenciá-la.

Então, diante da obrigatoriedade, desde 2008, da educação musical nas escolas de educação básica em todo o território nacional por intermédio da Lei de nº 11.769 de 18 de agosto de 2008 nos perguntamos como e se tem acontecido também no contexto da pessoa surda. A lei estabeleceu um prazo de 3 anos para que as escolas se adaptassem a nova exigência. O que aconteceu neste intervalo de tempo? O que podemos observar foi que a maioria das escolas não conseguiu se adaptar, cada uma por um motivo diferente.

Vemos com isso que a educação musical se torna um ensino para poucos, para eleitos, pois a busca pela perfeição com base na constituição biológica do homem faz-se prioridade, descaracterizando a musicalidade e desassociando-a da música e do ser humano. Uma vez que a musicalidade é descaracterizada, nota-se cada vez mais o distanciamento das pessoas que, diante de tantas regras e normais, não se sentem aptas para seu exercício e expressão.

Chegamos ao ano de 2016 e em janeiro, com a Lei 13.278/2016, fez-se obrigatório o ensino das artes visuais, da dança, do teatro e da música nas escolas de educação básica em todo território nacional, tendo um período de 5 anos para sua implementação. As mesmas dúvidas que pairaram no ambiente educacional durante a lei de 2008 retornaram, ou pelo visto, permaneceram. Então nos perguntamos como acontecerá o ensino da educação musical para os estudantes surdos.

Enquanto não temos todas as respostas para nossas perguntas, vamos pensando sobre a pessoa surda, suas possibilidades e potencialidades. Em seus estudos da defectologia apresentados no livro “Fundamentos de Defectología”, Vygotski relata a respeito do desenvolvimento do indivíduo com defeito. Especificamente nesta leitura vemos seu pensamento a respeito do desenvolvimento das pessoas cegas, surdas e com atraso mental.

Vale ressaltar que à sua época não havia a relação da palavra defeito ao sentido de menos valia como hoje vigora, antes era vinculada estritamente a ver o outro como

pessoa em que seu desenvolvimento ocorria de forma diferente devido ao defeito biológico, mas que este não interferia na condição humana de ser. De igual modo ele ainda relata a respeito da dialética da nossa constituição biológica e cultural e com este raciocínio caminhamos durante toda nossa pesquisa.

Em seu texto, Vygotski não rotula, não classifica, não diminui, não exclui e nem segregá o outro, antes deixa claro seu posicionamento ao defender que o desenvolvimento afetado pelo defeito de uma criança não pode ser considerado, em relação aos seus pares, um desenvolvimento inferior, mas sim um desenvolvimento próprio, de outro modo, à sua maneira. A compreensão do indivíduo como ser capaz faz do defeito a força para a vida. “[...] la existencia de obstáculos es la condición principal para el logro del objetivo” (PÁVLOV, 1951, p. 302, apud VYGOTSKI, 2012, p. 16).

A existência do defeito não é a questão a ser discutida, mas sim sua consequência manifestada no ambiente social, uma vez que é no seio da sociedade que percebemos e vivemos as atitudes preconceituosas frente ao defeito do outro, ao que não é normal nem o padrão para nós. É na nossa conduta diária que percebemos a alteridade. Ser surdo não é um problema, a consequência de ser surdo na sociedade é que gera um problema para tais pessoas. A sociedade está engessada e limitada aos seus padrões, à sua normalidade.

La sordera [...] su influencia directa sobre el desarrollo en su conjunto es relativamente pequeña; [...]. Pero la mudez provocada por este defecto, la ausencia de habla humana, la imposibilidad de dominar el lenguaje, engendran una de las complicaciones más penosas de todo el desarrollo cultural (VYGOTSKI, 2012, p. 27).

No documentário “Sou surda e não sabia” Sandrine, filha de pais ouvintes, relata sua descoberta enquanto indivíduo surdo somente ao frequentar uma escola, em seu desenvolvimento cultural. Ela percebe que as pessoas olham umas para as outras e movimentam os lábios. A princípio ela pensa que a comunicação entre as pessoas que estão a movimentar seus lábios acontece por telepatia, depois por balões invisíveis cheios de pensamentos onde o outro é capaz de ler esses pensamentos. Desta observação percebe então que não consegue fazer como as outras pessoas, pois lança seus pensamentos, mas ninguém responde, assim Sandrine descobre-se diferente.

Nossa natureza vai além do nosso biológico, onde o desafio encontrado a partir de um defeito nada mais é que a mola propulsora para o desenvolvimento do indivíduo em toda sua capacidade. Somos seres de possibilidades e essa expressão de vida acontece no ambiente cultural.

O defeito torna-se um desvio social baseado nos critérios da exigente normalidade. O indivíduo que possui o defeito não se percebe diferente do outro até que a sociedade o apresente como tal. “Se van reestructurando todos los vínculos con las personas, todos los momentos que determinan el lugar del hombre en el medio social, su

papel y destino como partícipe de la vida, todas las funciones de la existencia social” (VIGOSTKI, 2012, p. 18).

Esta é a questão, a sociedade os percebe como deficientes e eles se percebem diferentes da sociedade e dentro dela. Como já sinalizado, não é o defeito que limita a pessoa, é a consequência deste defeito no ambiente social que gera um problema, uma exclusão, uma segregação.

“Um rótulo rígido pode condicionar a atitude do professor e, a longo prazo, desviar o comportamento da criança para o caminho previsto” (GOULD, 2014, p. 155). Por isso precisamos ter um olhar que nos leve para além da guia deste caminho previsto. Como exemplo podemos relatar a conversa que tivemos com uma professora de artes. Diante da existência de estudantes surdos em sua classe, seus colegas de profissão afirmaram não haver necessidade dela incluí-los nas aulas de dança, pois os mesmos não ouviam. A postura daqueles profissionais estava engessada pelo rótulo, e o caminho da exclusão traçado. Fato foi que a professora não considerou o rótulo e incluiu os estudantes nas atividades propostas, proporcionando a todos igualdade em seu desenvolvimento.

Vemos assim que a presença da diferença não significa incapacidade. É muito importante termos uma postura capaz de quebrar com estes rótulos e com as representações sobre a pessoa surda como incompleta.

Quando diagnosticada, o senso comum traz uma representação de surdo- aquele que não escuta- que é imediatamente assumida pela família. Ser surdo é ser incompleto. [...] Não está em discussão o quanto ele pode ainda escutar. [...] Não está em pauta o ser de possibilidades que está por trás, ou melhor, para além da surdez. O rótulo está dado, a imagem é incorporada (HAGUIARA-CERVELLINI, 2003, p. 53 e 54).

Assim, iniciamos este trabalho que tem por objetivo: **investigar os modos de vivência da musicalidade da pessoa surda, considerando sua cultura**, compreendendo que a pessoa surda, vista à luz da perspectiva histórico-cultural de Vygotski (2013), é uma unidade afeto - intelecto em que a existência do defeito é um aspecto biológico e não limitador de seu desenvolvimento, sendo a diferença, uma condição humana. Partimos também do princípio que todo ser é musical (Pederiva e Tunes, 2013) e que as experiências são multissensoriais (PINK, 2015).

METODOLOGIA

Antes de adentrarmos na questão de como a pesquisa foi realizada, devemos lembrar que a escolha do caminho metodológico dentro de uma pesquisa é diretamente relacionada ao objeto e objetivo de estudo, além de fortalecer com uso de instrumentos e ferramentas de coleta e análise de dados o resultado esperado a respeito da pesquisa, evidenciando também a postura e a relação do pesquisador no quesito de sua participação direta ou não na mesma. “[...] ao registrar o seu percurso metodológico, você estará evidenciando a sua postura epistemológica enquanto

pesquisador, ou seja, você deixará pistas de como está concebendo a relação sujeito-objeto do conhecimento” (GONSALVES, 2003, p.61).

Ao se perceber e desejar caminhar não do lado de fora do fenômeno investigado, ouvindo o que os próprios participantes desejam compartilhar, e de como este processo se configura, vemos a possibilidade de, a partir da própria cultura surda, aprender com ela, e não apenas por meio de uma observação distanciada. Esta postura nos permite pensar numa proposta de inclusão vinda das próprias pessoas surdas e não somente de adaptações das atividades propostas para as pessoas ouvintes.

Esperou-se então um elo de cumplicidade onde o respeito a todas as questões pertinentes para as pessoas participantes da pesquisa fossem levadas em conta. Isso nos viabiliza um olhar diferenciado propiciado pela etnografia como sendo a trilha para compreendermos nossas inquietações, presenteando-nos com a beleza que permanece viva em uma cultura e que muitas vezes são negligenciadas por se observar apenas um lado da moeda.

A cultura é o ambiente/meio social o qual todos estamos inseridos e sofremos influência direta ou indiretamente, de forma consciente ou inconsciente. “O ambiente social é a autêntica alavanca do processo educativo” (Vygotski, 2001, p.76). Ao escolhermos a etnografia como suporte deste caminhar metodológico lembramos que “[...] a etnografia não é o estudo de uma cultura, mas um estudo dos comportamentos sociais de um grupo identificável de pessoas” (CRESWELL, 2014, p.83, negrito nosso), portanto desejamos compreender a relação de pessoas da cultura surda com a sua musicalidade.

Por pensarmos uma educação que respeite a experiência do ser humano considerando todo o aspecto histórico – cultural deste indivíduo, por perceber e compreender que na perspectiva de Vygotski temos esse modo específico de pensar educação, contemplamos na etnografia, a possibilidade do pesquisador imergir nessa cultura por meio do diálogo com esta, “O saber que não passa pela experiência pessoal não é saber” (Vygotski, 2001, p. 76).

Dentro da etnografia encontramos a etnografia sensorial (PINK 2015) que considera os sentidos humanos numa interconectividade e as experiências como multissensoriais. Ela nos mostra um caminho direcionado para unidade perceptiva do ser humano, para além do que tem sido comumente tratado, usado e analisado nas pesquisas, ou seja, da visão fragmentada do ser humano. “A percepção é a realização não de uma mente em um corpo, mas do organismo inteiro enquanto percorre o seu ambiente, e que o que ele percebe não são coisas como tais, mas o que elas oferecem para a prossecução da sua atividade” (GIBSON apud INGOLD, 2015, p. 37).

A fim de identificarmos, a partir da cultura surda, os modos de vivência de sua musicalidade, e como procedimento de coleta de dados, fizemos uso de entrevistas individuais em que abordamos a história de vida dessas pessoas e sua relação com a música. As entrevistas aconteceram durante encontros estabelecidos com os participantes da pesquisa. A análise dos dados aconteceu a partir da fala das pessoas

surdas, na busca de que cada entrevista realizada nos evidenciasse os caminhos desta vivência da musicalidade.

ALGUNS RESULTADOS

Neste tópico, apresentaremos dois participantes, suas falas e a análise dos dados de maneira a compreendermos os modos de vivência da musicalidade das pessoas surdas, considerando sua cultura.

Cabe registrar que, apesar de apresentarmos o grau de surdez de nossos participantes, como a integralidade do ser que ele é, a interpretação e a análise dos dados não consideraram, para tais fins, este diagnóstico, pelo simples fato de o objetivo da pesquisa ser compreender os modos de vivência da musicalidade da pessoa surda, independentemente de seu grau de surdez. Não temos a intenção de comparar esta vivência, apenas de percebê-la, por isso o nível de surdez não será considerado.

Começaremos por Diogo. Quem ele é? Diogo tem vinte e quatro anos e é o primeiro filho de seis. Mora em Uberlândia com a mãe, o padrasto e um irmão. Sua mãe é intérprete de Libras. Foi diagnosticado com surdez bilateral profunda por diferentes médicos. Usou aparelho auditivo dos nove anos aos catorze. Faz parte da banda Ab'surdos. É oralizado, mas transita entre os surdos que fazem uso somente da Libras, como também entre os que são oralizados. Abaixo transcrevo/traduzo¹ sua fala a respeito. As palavras que aparecem em negrito, nas falas dos participantes, são grifos meus.

Em relação à música ele me contou que sempre teve contato com ela.

D: Lembro-me que, quando criança, toda a família se reunia e se juntava para dançar.. Eu olhava muito as pessoas dançando e não entendia. Minha avô materna me chamava para dançar... eu não ouvia, não entendia, mas, mesmo assim, dançava com ela.

Ao falar que a avó o chamava para dançar, Diogo simula o movimento de uma dança a dois, uma dança juntos.

P: E quais suas experiências com a música?

D: Lembro-me de ter visto uma pessoa tocando violão, então, quando teve uma daquelas festas de família, pedi para minha avó um violão. Aos sete anos de idade, ganhei meu primeiro violão. Aos onze anos, conheci a professora Sarita e comecei a estudar teclado. Gostava muito porque sentia a vibração. Gosto muito de música.

Diogo tem muito viva a recordação das danças com a avó. Relatou-me que, ainda hoje, dança como aprendeu com ela. Segue outro trecho:

1- Traduzido da Libras para o português.

D: Gosto muito de dançar. **Danço** como aprendi com minha avó, ou **observando as pessoas** e, hoje, principalmente, **vendo vídeos no Youtube**. Gosto muito de música e dança. Vejo muitos vídeos de música e dança e, quando **vou à boate**, conheço a música que está tocando e danço igual.

P: Como assim? Como você conhece a música?

D: Eu escuto muito a música, **escuto com fone de ouvido** também e, quando chego à boate, eu **conheço a batida** e ela me faz **lembrar a música**, então eu falo: Ah! É aquela música! Eu sinto o som grave (forte) e me dá vontade de dançar.

P: Na música, a batida e a vibração são a mesma coisa?

D: Elas andam juntas, mas a batida e a vibração são coisas diferentes, são sentidas de forma diferente. A batida é **sentida como o pulso**, a vibração é **sentida na pele**.

As experiências com a música, adquiridas ao longo de sua vida, possibilitaram a vivência de sua musicalidade. Vemos isso em sua fala ao mencionar o quanto ama a música e a dança, em seu comportamento indo às boates e em casa assistindo vídeos no *Youtube*. Sua musicalidade não é vivenciada somente pela vibração.

Somos enviesados a sempre ouvir e repetir o discurso de que o surdo só sente ou percebe a música pela vibração, mas, aqui, percebemos que a unidade das percepções do organismo vai muito além de sua parte isolada. Vigotski nos fala a respeito da percepção como algo que ocorre a partir da unidade, do todo, de modo que “*los elementos aislados se unen, se acoplan, se asocian unos con otros y, por consiguiente, surge una percepción única, coerente, integral*” (2014, p. 351).

Na vida de Diogo, música e dança são indissociáveis. Frequentava boate desde os dezoito anos de idade. Em 2016, participou de um concurso de dança em São Paulo e foi o vencedor. Ao me contar este fato, ele disse que as pessoas ficam surpresas quando descobrem que ele é surdo.

Ademais, a surpresa, por parte da sociedade, em relação às potencialidades do ser humano, em especial a da relação da pessoa surda com a música também foi uma verdade na vida de Levy.

Levy tem 25 anos. Nasceu surdo profundo bilateral e é o único surdo da família. Tem três irmãos, todos ouvintes. Seu pai, sua mãe e dois irmãos sabem Libras. Trabalha em Uberlândia e é integrante da Banda Ab’surdos. Usou aparelho auditivo pela primeira vez, mais ou menos, com três ou quatro anos, e o fez até os onze. Gostava de usar o aparelho, mas, como este quebrou, está sem e, no momento, aguarda novo aparelho. Neste ínterim, um médico sugeriu que ele realizasse a cirurgia de implante coclear, mas ele se recusou.

De sua relação e experiência com a música os seguintes trechos são importantes para se compreender o modo como vivencia sua musicalidade.

P: Quando você sentiu a música pela primeira vez? Você se lembra?

L: Me lembro que, mais ou menos, com seis anos de idade, fui à uma festa. Lá estava tocando uma música muito alto e eu **senti a vibração** da música. Gostei daquilo. **Foi minha primeira experiência com a música.**

Levy reconhece sua experiência musical ao sentir a vibração quando a música estava tocando muito alto. Aqui verificamos que ele vive sua musicalidade e tem consciência disso. Neste momento, nos vêm à mente alguns questionamentos que as pessoas fizeram quando descobriram o objetivo desta pesquisa, a saber: Como a pessoa surda vai ouvir ou sentir a música? No caso do Levy, a resposta ao como ele vai ouvir ou sentir esta música deve-se ao fato de ela estar alta, proporcionando que ele sentisse a vibração.

Continuamos nossa conversa.

P: Você faz parte da Banda Ab'surdos. Como surgiu o interesse pela música?

L: *Via meu irmão tocar violão e disse para minha mãe que queria aprender também. Aos oito anos, ela contratou um professor de violão, que sabia Libras porque era filho de pais surdos, para me ensinar. Estudei um ano violão e desisti. Não queria mais o violão. Aos dez anos, fui para o Conservatório Cora Pavan Capparelli e comecei a aprender piano com a professora Sarita que também é surda. Me formei em teclado no curso Técnico de Instrumento Musical e Canto em 2014. Ao longo da minha vida, estudei música mais ou menos durante treze anos. (https://www.youtube.com/watch?v=gR_jCkQdssl – link do discurso na formatura dele).*

Acessei o vídeo no *Youtube* e vi, em seu discurso de formatura do Conservatório, que ele também falava deste primeiro contato com a música. O trecho selecionado de sua fala inicia exatamente com uma pergunta, muitas vezes, realizada pelos ouvintes.

L: [...]. Porque o surdo ouve como? Não importa se não ouve com o ouvido, o importante é **ouvir com o coração**. Lembro quando estava em um show, **senti o som forte dentro do coração**. Vi que aquilo era música e eu estava sentindo. Quem imaginou uma pessoa surda aprender música? E hoje eu estou me formando.

Sua vivência naquele show foi o despertar das inúmeras possibilidades que ele poderia ter em relação à música, e, como ele mesmo apontou, quem imaginaria um surdo se formar em música. Levy nos apontou que é importante ouvir com o coração e, então, eu perguntei o que isso significava.

L: *Ouvir com o coração é sentir a vibração no coração, pois ele tem pulso como o ritmo da batida. "Meu coração não é surdo."*

Quando Levy menciona que é preciso ouvir com o coração nos vem à mente o fato de tratarmos este órgão como o órgão das nossas emoções. É comum dizermos que nosso coração está triste, alegre, agitado, enfim, que ele apresenta alguma emoção, e isso tem um sentido, tem um porquê. Assim, “quem pensa que a emoção representa uma vivência puramente passiva do organismo e que ela não provoca nenhuma atividade está concebendo a questão de forma equivocada” (VIGOTSKI, 2001, p. 118).

Nosso organismo é “atingido” por nossas emoções. Quando nos sentimos alegres ou assustados, ele responde de forma diferenciada à determinada situação. É fácil trazermos à memória alguma situação parecida em que tenhamos falado ou mesmo escutado a seguinte sentença: “devia ter ouvido o coração”. Mas, por que se costuma dizer que o coração é órgão de nossas emoções? Vigotski nos explica que

não é em vão que, há tanto tempo, o coração é considerado o órgão do sentimento. Nesse sentido, as conclusões da ciência coincidem com o antigo critério sobre o papel do coração. As reações emocionais são, acima de tudo, reações do coração e da circulação: e, se recordarmos que a respiração e o sangue determinam o curso de todos os processos em todos os órgãos e tecidos, compreenderemos porque as reações do coração podem assumir o papel de organizadores internos do comportamento. (VIGOTSKI, 2001, p. 119)

Podemos, também, inferir que a arte, neste caso, a música, tem se apresentado para Levy como “[...] uma espécie de *sentimento social* prolongado ou uma *técnica de sentimentos*” (VIGOTSKI, 2001a, p. 308). Ao citar a frase da artista francesa surda “Meu coração não é surdo”, ficou notório como a musicalidade de Levy parte desta relação forte que ele tem da arte com o seu coração, ou seja, da presença da música em sua vida e do quanto ela gera uma emoção em seu ser a ponto de dizer que é importante ouvir com o coração.

Por emoção, compreendemos muito mais que a presença de um sentimento, ela é, segundo Vigotski (2001, p. 115), “um sistema de reações vinculado de modo reflexo aos estímulos” e esse sistema é composto pela percepção, pela mímica e pelo sentimento. Primeiramente, a pessoa percebe ou tem a sua representação sobre, por exemplo, um acontecimento; depois, ela manifesta em seu corpo esta percepção que desencadeia o sentimento referente a tal acontecimento. Desta forma, percebemos que a emoção em Levy não é sentimento apenas como um estado de alegria, de euforia ou de felicidade, ela se manifesta na unidade do seu corpo.

O papel das emoções em nossa constituição humana proporcionou a Levy a vivência de sua musicalidade ao se permitir ouvir a música com o coração. Por suas falas, ao longo de nossa conversa, ficou evidente que não se tratava somente do pulso existente entre a música que ele sentia e o seu batimento cardíaco, mas do fato de sua descoberta enquanto ser musical, dessa “revolução” em sua essência humana. Levy tem consciência de suas possibilidades como pessoa surda musical. É autor da música “Que absurdo” e aqui lembramos de Vigotski quando mencionou sobre a atividade criadora do ser humano: “[...] Tanto o sentimento quanto o pensamento

movem a criação humana” (2009, p. 30).

Outra maneira que Levy expressa sua musicalidade é **tocando teclado**.

L: *Gosto de tocar muitas músicas, mas as três de que mais gosto são: Agnus dei* (https://www.youtube.com/watch?v=q37s_bODuQY – ele tocou no recital de formatura), *Ben e Thousand years* (<https://www.youtube.com/watch?v=7Y29ICvReA8> – ele tocou no recital de formatura). *Se você quiser ver é só procurar, no Youtube, Levy Cosfer que você acha.*

De fato, fui procurar e assistir. Desta oportunidade que tive, aproveitei e assisti a matéria em que Levy fala sobre a banda da qual ele participa. Na reportagem sobre a Banda Ab’surdos, exibida em novembro de 2012, Levy fala que ele consegue **unir o sentimento, a emoção com a música**, mesmo tendo barreiras (https://www.youtube.com/watch?v=wU6Hxd_72WM).

Novamente, vemos em Levy a presença da emoção relacionada à música. Pela sua fala, depreendemos que ele vive essas emoções ao tocar seu instrumento; desse modo, a fala de Vigotski corrobora com a fala de Levy em relação a essa vivência da arte: “a arte é uma técnica social do sentimento, um instrumento da sociedade através do qual incorpora ao ciclo da vida social os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser” (2001a, p. 315).

Não tanto entusiasta como Diogo para a dança, Levy disse que gosta de **dançar** e que o faz no **improvisto**, como também no **tocar**. Quando ele me fala que improvisa, eu questiono como ele faz e ele me responde que simplesmente imagina como seria e faz. Aqui percebemos que Levy vivencia sua musicalidade no próprio corpo sem a necessidade de um modelo padronizado. Ele cria, no seu improviso, gesto e movimentos próprios.

Em Vigotski (2009), temos evidente que a atividade criadora do indivíduo pode acontecer de duas formas, uma conhecida como reprodutiva, em que não se cria nada de novo, mas que apresenta sua importância por facilitar, por exemplo, a adaptação do indivíduo no seu ambiente, e a combinatória, em que algo novo é criado, como no caso do improviso de Levy. Lembramo-nos, ainda, de Diogo que também vivencia sua musicalidade por meio da atividade criadora reprodutiva, ou seja, ele vê os vídeos de dança no *Youtube* e as imita.

Podemos nos lembrar de dois fatos de nossos participantes. Tanto ao dançar com a avó, no caso do Diogo, como na participação da festa, no caso de Levy, percebemos o papel importante da cultura no desenvolvimento do ser humano. Na cultura, eles se perceberam participantes de um universo sonoro. Tomaram consciência desta participação e, a partir dela, regularam seu comportamento (VIGOTSKI, 2012), ou seja, passaram a identificar as inúmeras possibilidades que eles tinham de vivenciar sua musicalidade não apenas pela possibilidade de aprendizagem de instrumento musical, mas de vivenciá-la de outras maneiras como indo a shows, festas, participando de

concurso de dança, como no exemplo de Diogo.

Permeados pela sua constituição histórico-cultural, aqui, assinalamos, na íntegra, o que nossos participantes nos falaram. **Eles vivenciaram sua musicalidade, na unidade do seu corpo, dos seguintes modos: *ao cantar uma música; ao tocar um instrumento; ao sentir a vibração da música; ao observar o movimento do outro e copiar; ao escutar música com fone de ouvido; ao conhecer e reconhecer a batida de uma música; ao ver o outro tocar um instrumento; ao estudar música; ao ouvir com o coração; ao pesquisar e visualizar vídeos no youtube; ao dançar; ao frequentar festas, ir à boate; ao tocar e dançar no improviso; ao sentir uma emoção com uma música.***

Compreendemos que a musicalidade é uma forma de comportamento humano relativo ao mundo sonoro e que o ser humano é um organismo que funciona em unidade. Além disso, “toda expressão musical é essencialmente corporal” (PEDERIVA, comunicação pessoal, 2016), ou seja, é vivenciada por meio do corpo como um todo, em sua globalidade. Tal corpo se organiza de diferentes formas no mundo.

Toca-nos, portanto, pensarmos a importância de se compreender, entender e vislumbrar a musicalidade por outro ângulo, por uma proposta que perceba o indivíduo como ser musical, pleno de musicalidade, partindo do princípio que a música não é percebida e vivida somente pelo ouvido e nem que a música se restringe as partituras, notações e outras formalidades, mas que ela é vivida diariamente de diversos modos e por diferentes vias perceptivas, na totalidade do ser, em consonância com a realidade de que todos somos seres musicais e de possibilidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há como pensar em práticas pedagógicas para educação musical, na educação básica, no contexto da cultura surda, com base apenas nas experiências das pessoas ouvintes e em atividades adaptadas, o que muito vem ocorrendo e tem o seu papel, mas precisamos considerar outras possibilidades.

A prática pedagógica da educação musical que considera a singularidade do desenvolvimento da pessoa surda não pode ser sempre uma adaptação do que é ofertado ao ouvinte. Faz-se necessário novo tempo e um olhar diferenciado.

O que precisamos compreender é a complexidade do desenvolvimento peculiar de cada indivíduo, considerando a diversidade humana, o meio em que vive, as experiências que vivencia, unidos a um ambiente social educativo. Esse ambiente se refere a organização de sociedade capaz de proporcionar e disponibilizar aos seus indivíduos todas as ferramentas necessárias para seu pleno desenvolvimento, dentro de suas potencialidades e não de padrões estabelecidos.

Os resultados dessa pesquisa apontam para a necessidade de que a educação musical pense outras formas de organização da experiência musical, que englobem inúmeros caminhos possíveis para o desenvolvimento da musicalidade da pessoa,

surda ou não.

Espera-se, portanto, contribuir para a ampliação de novas práticas pedagógicas no âmbito da educação musical dessas pessoas, bem como de novos referenciais que ampliem a perspectiva teórica, filosófica a respeito do tema.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008.** Dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm> Acesso em: 22 set. 2015.

BRASIL. **Lei nº 13.278**, de 2 de maio de 2016. Dispõe sobre o ensino da arte na educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm> Acesso em: 3 jun. 2016.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa & projeto de pesquisa:** escolhendo entre cinco abordagens. 3^a ed. Trad. Sandra Mallmann da Rosa. Porto Alegre: Penso, 2014.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** São Paulo: Editora Atlas S.A., 2008.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre Iniciação à Pesquisa Científica.** 3. ed. Campinas, SP.: Editora Alínea, 2003.

GOULD, Stephen Jay. **A falsa medida do homem.** Trad. Valter Lellis Siqueira. 3^a ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

GRIEBELER, W.; SCHAMBECK, R.. Educação musical para surdos: um estudo exploratório dos trabalhos produzidos no Brasil e o trabalho desenvolvido por uma instituição inglesa. **XVI Encontro Regional Sul da ABEM**, Brasil, Aug. 2014. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/regional_sul/regional_sul/paper/view/559> Acesso em: 20 mar. 2016.

HAGUIARA–CERVELLINI, Nadir. **A musicalidade do surdo: representação e estigma.** 2^a ed. São Paulo: Plexus Editora , 2003.

INGOLD, Tim. Estar vivo: Ensaios Sobre Movimento, Conhecimentos e Descrição. Trad. Fábio Creder. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

PEDERIVA, Patrícia Lima e Tunes, Elizabeth. **Da atividade musical e sua expressão psicológica.** 1^a edição. Curitiba: Prismas, 2013.

PINK, Sara. **Doing Sensory Ethnography.** Second Edition. London. SAGE, 2015.

SCHAFER, R. Murray. **O ouvido pensante.** 2. ed. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.

SCHROEDER, Silvia Cordeiro Nassif. **Reflexões sobre o Conceito de Musicalidade:** em busca de novas perspectivas teóricas para a educação musical. 2005. 225 p. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/252647>>. Acesso em: 23 mai. 2017.

SOU SURDA E NÃO SABIA. Documentário dirigido por OCHRONOWICZ, Igor. 2009. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Vw364_Oi4xc>

VYGOTSKI, Lev Semiónovic. **Obras Escogidas – I:** El significado histórico de la crisis de la

Psicología. Machado Grupo de Distribución. Madrid: 2013.

_____. **Obras Escogidas – V**: Fundamentos de Defectología. Machado Grupo de Distribución. Madrid. 2012.

_____. **Psicología pedagógica**. Editora ARTMED, Porto Alegre, RS, 2001.

_____. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico – livro para professores. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: INSTRUMENTO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO PSICOINTELECTUAL E EMOCIONAL NA INFÂNCIA.

Tamires Rodrigues

Acadêmica do curso de Licenciatura em pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS - Chapecó/SC. Bolsista remunerada no projeto Ludoteca: Uma Proposta em Construção no Contexto da Pedagogia. E-mail: tammyres09@hotmail.com.

Lisaura Maria Beltrame

Docente pela Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Membro voluntário da Associação Regional Oeste Catarinense – OMEP – BR – SC. Pesquisadora na área de educação infantil, infância, ludicidade (jogo, brinquedo e brincar). E-mail: lisaura@unochapeco.edu.br.

por meio do desenho, da pintura, dos jogos dramáticos, que a criança seleciona aspectos de sua experiência articulando-os e integrando-os num todo significativo. E a análise originária dos relatórios finais do Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil, do qual surgem os questionamentos frente ao desenvolvimento da autonomia da criança, ao seu processo como ser sensível e criador, uma vez que a realidade instituída nos Centros de Educação Infantil, são retardatárias a estes processos. Quanto aos procedimentos teóricos utilizados neste artigo, o mesmo da ênfase a teoria Vygotskyana como instrumento de significação da arte como instrumento metodológico na construção intelectual e humana da criança. Destaca-se que este procedimento traz contribuições amarradas a esta perspectiva as quais se destacam a importância da riqueza das experiências artísticas educacionais no processo de construção criativa e ativa da criança tanto na construção da obra de arte, tanto como nos mais diversos meios, vinculados ao fazer artístico, como no desenvolvimento da fala, das expressões e a própria construção social da criança.

PALAVRAS- CHAVES: Arte, desenvolvimento psicointelectual, educação infantil.

ABSTRACT: This work has as fundamental principle to theorize cognitive activities of the

RESUMO: Este trabalho tem como princípio fundamental teorizar atividades cognoscitivas do processo de construção da práxis docente vigorada durante o estágio curricular supervisionado em educação infantil, dando ênfase ao processo artístico como instrumento indispensável no processo de construção intelectual e humano da criança. A metodologia utilizada neste estudo abrange, a pesquisa bibliográfica vinculada a esta temática, a qual evidencia que a arte é de suma importância no desenvolvimento da criança, pois abrange desde o desenvolvimento dos seus processos de pensamento ao desenvolvimento perceptual e emocional, para sua conscientização social e para seu desenvolvimento criador. Pois, é

process of construction of teacher praxis practiced during the supervised curricular internship in children's education, emphasizing the artistic process as an indispensable instrument in the process of intellectual and human construction of the child. The methodology used in this study encompasses the bibliographical research linked to this theme, which shows that art is of utmost importance in the development of the child, since it ranges from the development of its thought processes to the perceptual and emotional development, to its social awareness and for its creative development. For it is through drawing, painting, and drama, that the child selects aspects of his experience by articulating them and integrating them into a meaningful whole. It is the original analysis of the final reports of the Supervised Curricular Internship in Early Childhood Education, from which questions about the development of the child's autonomy arise, to its process as a sensitive and creative being, since the reality established in the Early Childhood Education Centers is to these processes. As for the theoretical procedures used in this article, the same emphasis of the Vygotskyana theory as an instrument of signification of art as a methodological instrument in the intellectual and human construction of the child. It is worth noting that this procedure brings tied contributions to this perspective which highlight the importance of the richness of the educational artistic experiences in the process of creative and active construction of the child both in the construction of the work of art, as well as in the most diverse media, to make artistic, as in the development of speech, expressions and the social construction of the child.

KEYWORDS: Art, psychointelligence development, early childhood education.

INTRODUÇÃO

A arte segundo Vygotsky (2009), é o movimento da reflexão humana sobre o pensamento emotivo que nos move, é a criação e recriação de todo contexto macrossocial que envolve o homem em sua complexidade, é instrumento pedagógico de percepção e aconchego da realidade e das frustações humanas. Segundo o autor, este movimento de compreender a arte como instrumento de construção humana, sinaliza para uma educação epistemológica e sensível no processo de construção psicointelectual da criança.

Neste sentido, o texto em tela busca refletir sob atividades desenvolvidas no âmbito do Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil, o qual teve como objetivo central trabalhar as múltiplas linguagens da infância, nas quais se incluem o desenvolvimento artístico como forma de expressão dos sentimentos e emoções da criança. O estudos relacionados a esta temática, aos quais envolvem autores como Vygotsky (2009) e Saccomani e Ostrower (2016), evidenciam que dentro de uma estrutura cognoscitiva a arte constitui-se num fazer que envolve três fatores fundamentais: **a organização de suas experiências, a autocompreensão** (comunicação por meio da expressão partindo da organização de seu mundo) e o **relacionamento com os outros** por meio de seu trabalho. Processos que podem

ser compreendidos dentro da teoria de Vygotsky pelo que Teixeira (2005) determina pelo processo de associação, dissociação e sobreestimação de elementos extraídos da realidade objetiva do homem. Pois, segundo Saccmani (2014) este processos, relacionados ao desenvolvimento artístico e criativo dos homens esta intrinsecamente ligada a sua forma de pensar, de sentir e de perceber, suas relações com o ambiente, determinando assim, os meios pelos quais os homens elucidam á transformação social, intelectual e á transformação do próprio ser genérico no mundo.

Estas reflexões, sob o fazer a artístico, na construção humana subjacente do homem, nos levaram a criticar e a contextualizar as experiências vivenciadas durante o Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil, por dois critérios avaliados durante o percurso de investigação do campo de estágio, o primeiro deles, diz respeito ao falso desenvolvimento das aptidões artísticas instituídas historicamente no processo de ensinar e aprender na educação infantil. As crianças não desenham livremente, não pintam com exatidão emocionais ou não representam a realidade inerente ao seu desenvolvimento como ser sociocultural. A Escola e os Centros de Educação Infantil em sua grande complexidade apenas, reproduz desenhos midiáticos e pinturas prontas. A segunda delas diz respeito á necessidade em desenvolver atividades que vinculadas à arte, passem a desenvolver os processos criativos e críticos da criança sobre si mesma e sobre o mundo.

Para tanto este artigo foi estruturado sob dois critérios: o primeiro deles dá suporte teórico ao pensamento aqui desenvolvido, o segundo, aborda dados coletados durante as atividades relativas à arte, desenvolvidas durante o Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil.

ARTE E DESENVOLVIMENTO COGNITIVO: A PERSPECTIVA VYGOTSKYANA DE FAZER, BRINCAR E APRENDER.

A educação infantil é um processo ativo do desenvolvimento cognitivo, é ação e simultaneamente o processo, onde se desencadeiam as múltiplas linguagens da criança, onde se abrangem suas especificidades, é o espaço onde todo processo histórico de construção social e intelectual da criança se “apresentam” ao complexo sistema educativo que devem utilizar-se deles como instrumentos de formação e desenvolvimento humano, indispensáveis para desencadear o desenvolvimento intelectual, cognitivo e afetivo da criança.

Onde, possibilitar a criança o acesso e o domínio as diferentes linguagens propicia a aprendizagem e desenvolvimento distinto destas atividades, deste modo destacaremos o papel da arte na mediação e na articulação destas aprendizagens, o que segundo Vygotsky (2001) é eminentemente papel funcional das diferentes representações artísticas. O autor ainda destaca que a música e a poesia provavelmente surgiram como o trabalho coletivo, físico e pesado, com o objetivo de aliviar a tensão humana, instituída sob o trabalho intelectual e manual. Pelos aportes da perspectiva marxista,

podemos destacar que estas fruto do trabalho alienado e estagnado nas Instituições de Educação Infantil, requerem mais direcionamento pedagógico e intelectual sob a perspectiva da arte como educação, como forma de linguagem e de expressão.

Sob esta perspectiva, destacamos que a função da arte revela-se, então organizadora ou sistematizadora do sentido social do indivíduo, sendo que consideramos, pelos aportes da teoria histórico-cultural, que o homem em sua especificidade é fruto das lutas e condutas sociais existências em seu processo de experiências do mundo, ou como destaca Vygotsky (2001, p. 308), “A arte deste modo, surge inicialmente como o mais forte, instrumento na luta pela existência” eis um dos principais motivos pelos quais enfatizamos que a educação intelectual artística, deve conquistar seu espaço nas Instituições de Educação Infantil, mas não meramente como componente curricular obrigatória, mas sim, como mecanismo da práxis humanizadora e educadora dos sentidos e das emoções dos sujeitos historicamente envolvidos no trabalho pedagógico- que segundo esta teoria pode ser entendido como o mecanismo de transformação do meio natural, social e inteligível do homem, o transformando e transformado a natureza.

Vygotsky (2001) ainda enfatiza que os elementos artísticos e seus significados são produzidos e transmitidos socialmente, o que faz conexão com a educação das emoções pela práxis pedagógica, uma vez que a educação dos sentidos e da emoção e mecanismo de transmissão social das condutas instituídas ao decorrer das experiências proporcionadas pela mesma, ou seja, é o processo de humanização que se vigora aos princípios artísticos e pedagógicos da criança. É a ação do homem, pelo viés do trabalho como mecanismo de criança do próprio homem, nas palavras de Vygotsky (2001, p. 322) “o sentimento é inicialmente individual, e através da obra de arte torna-se social ou generaliza-se [...] a arte é uma espécie de sentimento social prolongado ou uma técnica de sentimentos”.

Vygotsky (2010) ainda destaca que o ser humano não é capaz de dar conta da enorme quantidade de estímulos que recebe do meio, isso quando se observa a realidade analiticamente, apenas de forma cognitiva. O sistema nervoso humano compara, é como uma estação em que muitos trens chegam, mas apenas um consegue partir. Permanecer então no interior do indivíduo, muito a realizar, o que só pode ser solucionado na ação completa da existência, um processo que exige a participação da cognição e da afetividade.

Deste modo, compreendemos que a arte seria um dos instrumentos que integra estas duas instâncias do desenvolvimento, uma forma de equilíbrio do organismo e do meio, pois os sentimentos provocados pelo fazer arte ou pelo apreciamento da arte superam os sentimentos comuns que podem de alguma maneira ser expressos ou resolvidos – como quando se está triste ou alegre aqueles sentimentos tocados e representados pela arte são emoções fortes, que encontram na expressão artística da criança seus significados. Nas palavras do autor

"A arte é trabalho do pensamento, mas de um pensamento emocional inteiramente específico [...] a arte parte de determinados sentimentos vitais, mas realiza certo elaboração destes sentimentos [...] que consiste na cartasse, transformação destes sentimentos em sentimentos opostos, nas suas soluções". (VYGOTSKY 2001, p. 315).

Ainda sob este prisma, podemos adentrar ainda mais na teoria de Vygotsky, relevando o papel central da brincadeira, no processo de construção cognitiva e intelectual da criança em idade escolar, uma vez que a teoria de Vygotsky, no livro "Arte e imaginação na infância", concretiza o processo de aprendizado da criança, como uma função inteiramente cognoscitiva e intelectual, sendo que a mesma é abordado por diversos processos mentais, tais como apropriação, subestimação e sobreestimação de elementos extraídos do meio social e cultura da criança, consequentemente, estes elementos no fazer artístico são elementos de cognição na construção das emoções internas e externas da criança e subsequente a isso, estas emoções no processo de aprendizagem e criação da obra de arte, ou do fazer artístico, são elementos fulcrais na construção da criação da obra de arte da criança.

Vygotsky (2009) adentra neste processo de criança artística, enfatizando que, o fazer artístico na educação infantil, é uma das principais táticas da práxis pedagógica que trabalha a elaboração e a construção das emoções cognoscitivas da criança, uma vez que, é através do fazer artístico que "a criança encarna em acções, imagens vivas, tudo o que pensa e sente" (VYGOTSKY, 2009, p. 87), é representado pelo fazer artístico, independente se sua modalidade, e ainda que através das atividades delineadas como instrumento de construção e apropriação das culturas instituídas no ambiente escolar, e como já ressaltamos, pelos processos de captação e internalização destes diferentes aspectos culturais e sociais da mesma, a criança passa a ser pelo fazer artístico, aquilo que suas emoções internas e externas expressão sobre sua visão de mundo, de homem e de sociedade, nas palavras do autor, esta relação justifica-se, pois,

"O drama, como forma de expressão das impressões vividas, enraíza-se profundamente na natureza da criança e presta-se a sua expressão espontânea, independente dos desejos dos mais velhos. A criança minimiza as impressões exteriores que recebe do meio que a rodeia. Com a força do seu instinto e da sua imaginação, a criança cria as situações e o ambiente que a vida não lhe proporciona para improvisar impulsos emocionais (heroísmo, coragem, abnegação)." (VYGOTSKY, 2009, p. 109).

Por isso, o papel central da brincadeira articula ao desenvolvimento artístico e das emoções da criança, é tratado aqui ou nas atividades que serão subsequentemente relatadas, como atividade espontânea, planejada, mas não forjada por um planejamento inflexível e que busca resultados parciais no processo de ensinar e aprender, mas sim, como instrumento do trabalho pedagógico que busca a orientação do desenvolvimento de todo processo cognoscitivo da criança, o desenvolvimento da autonomia, da linguagem e das orientações emocionais e sociais que darão suporte ao que Vygotsky idealiza como o processo de construção intelectual da criança pelos aportes teóricos

e práticos na educação, que para nós significa a construção da práxis humanizadora e inteligível.

CONSTRUÇÃO DA PRÁXIS EDUCATIVA: UMA PROPOSTA DE ESTÁGIO VOLTADA PARA A ARTE COMO MEIO DE EXPRESSÃO E EMOÇÃO.

Ao construirmos nossa práxis docente, assumindo uma metodologia de trabalho que visasse o desenvolvimento integral da criança conforme suas necessidades, assim, o direcionamento dos processos e atividades necessárias para o desenvolvimento do trabalho cotidiano na Instituição de Educação Infantil voltado ao desenvolvimento da criatividade, das relações socioafetivas, da autonomia e dos processos cognitivos.

Dessa ótica, tendo como base os pressupostos do materialismo Histórico Dialético, abrangendo-se sob a concepção pedagógica Freiriana, destacamos que a práxis pode primar especificidades e singularidades da criança e do conhecimento, de modo que as vivências infantis se constituam como parte da construção do caráter humanizador das experiências, além de favorecer a constituição de novos conhecimentos, valores éticos e estéticos e da própria prática docente (FREIRE, 2009).

A prática pedagógica constitui-se, pois, como parte essencial da Educação Infantil e abrange um conjunto de ações articuladas, assumidas intencionalmente pelo educador, com base em concepções de sociedade, de educação, de criança, de aprendizagem e desenvolvimento.

Ostetto (2011) destaca que para consolidarmos esta prática pedagógica, devemos organizar o planejamento visando abranger os processos de cuidado e de educação, expressos em temáticas e atividades, de tal forma que elas abranjam movimentos, tempos e espaços adequados e compartilhados, podendo-se constituir possibilidades de aprendizagens significativas e novos níveis de domínio dos processos físicos, afetivos e psíquicos pela criança, preparando-a para assumir uma postura autoconfiante, autônoma, ética e crítica.

Desta forma, construímos um planejamento de estágio levando em consideração todas estas abrangências, construímos espaços e tempos, instrumentos e elementos de aprendizagem e de desenvolvimento psicointelectual da criança, os quais abordares a seguir, focadas nas atividades relacionadas ao desenvolvimento artístico da criança ligada a sua atividade vital- a brincadeira, afinal a práxis educativa que assume a criança em suas especificidades constitui-se no desenvolvimento de uma atividade unâme, unificada, integrada aos contextos e processos educacionais em sua complexidade pedagógica e humana.

Deste modo, a primeira atividade a ser destacada é o **teatro dos pés**, que foi elaborado através do conto, a professora pintou os pés com lápis aquarela, desenhando o rosto dos personagens um em cada pé, como referência a história, fazendo uso de uma caixa teatral enfatizou a história para as crianças, enquanto as mesmas permaneciam sentadas na sala. Ouvíamos os murmurinhos, “**eu quero ir contar uma**

história, eu quero pintar a minha mão, eu também quero”. Ao término, sedemos espaço do teatro para as crianças, e a criação e a representação imaginária estava posta no processo de apropriação dos elementos indissociáveis do ato educativo. Ninguém segura as crianças quando estão num processo de imaginação e fantasia.

De fato, como explicito nas palavras de Vygotsky (2009), a arte libera as emoções da criança, revelam suas condutas sociais e os elementos de apropriação das diferentes culturas e contextos aos quais as crianças se inserem. A representação da linguagem cultural, assim como das percepções sociais reproduzidas pela criança é eminente no processo, assim como é relevante, como os processos mentais são dissociáveis da construção real e intelectual da criança, uma vez que, os processos mentais, construídos pelos mecanismo de subordinação e apropriação dos elementos extraídos do meio social/ cultural da criança são exemplificados na fala, no gesto, no movimento e principalmente nas emoções – no riso, no choro, na delegação e enfatizadas nas falas infantis.

Vygotsky (2009) exemplifica este processo, pelo fato de que, quando a atividade tem apenas um critério educativo e não de desenvolvimento intelectual cognoscitivo, ela transforma-se apenas em um processo de memorização de falas, gestos e emoções, transformando a criança em um porta-voz de frases alheias que a distribuição de papéis lhe impõem, estagna o ato de criança da criança, que envolve todos os processos mentais de apropriação dos elementos extraídos do meio e a impede de construir conceitos sociais e científicos que partem de seus conhecimentos prévios, assim como exercem influencias negativas no desenvolvimento emocionais da criança.

Por este motivo, adentramos a **construção literária do teatro**, a criança tem objetos a sua disposição, têm elementos próprios imaginários e materiais. A criança disponibiliza-se a criar, a enfatizar emoções e delimitar argumentos e ideias. A criança é o ser ativo, é ação, trabalha e desenvolve-se dentro dos seus parâmetros culturais, sociais e intelectuais. E esta obra literária, representada pela criança exerce o papel de articulação das complexas relações entre, apropriação cultural, social e humana, é a relevância dos seus conhecimento prévios modificados pelos processo de apropriação, subestimação e sobreestimação dos conhecimentos adquiridos e extraídos dos elementos do meio e de sua fantasia, ou seja, é a expressão dos seus conhecimentos, da sua própria expressão de mundo.

“Voltou pra casa dele, que dai ele foi jogar bola que dai ele era um goleiro. E dai ele era o... ele queria ser... jogador, outro jogador, muitos jogadores, e dai ele falou assim; Hó meus amigos , vamos jogar bola, e dai ele falou: - vou pegar a minha bola e jogar só pra mim, e dai ele não jogou pros amigos dele, porque! eles, eles, tinhias, tinhias... não podia jogar... e dai os... bola.. da chape, homem aranha, ele caiu não levantou. E dai foi no caminham que leva, e dai ele... já foi embora, acabou o jogo ele, eles... tinha uma bola que joga lá pra cima e volta, dai vieram uma bola de sabão, tinha porca mas tinha uma maçã, ti... tinha coca e dai dava pra jogar dentro... ” Indagações dos colegas sobre a maçã. (FALA DA CRIANÇA).

Ainda sob esta perspectiva, destacamos o desenvolvimento das atividades das **releituras de obra do artista Ivan Cruz**, como tínhamos como principal interesse instigar e retomar o ato do brincar com as crianças, articulamos atividades artísticas através destas obras, pois as mesmas tratam da temática em questão, é para cada obra após a realização da releitura, articulávamos o desenvolvimento da brincadeira exposta pela mesma, as obras escolhidas foram: “**Barquinho de papel**”, “**Aviãozinho de papel**”, e “**Telefone sem fio**”.

A construção das obras em seus elementos mais simples foi de extrema importância para compreensão do fazer artístico das crianças, assim como, evidenciam, a rigorosidade metódica das diferentes práticas educativas, pois, compreendemos que essas práticas, as quais a maioria dos professores de educação infantil presentes naquele contexto, construíram muros autos e quase transpassáveis de interação e desenvolvimento humano perante a atividade proposta, não apenas pelo fato do uso dos materiais, mas pelo fato das crianças não conseguirem demonstrar confiança e afetividade sobre elas mesmas e sobre o outro, pois, como Vygotsky (1991) declara, a arte é um processo contagiante, onde a função máxima é atingir as pessoas por meio do contágio daquilo que expressa, como por exemplo o medo e/ou a alegria, pois a arte não altera apenas o humor imediato dos indivíduos, mas objetiva sentimentos e outras potencialidades humanas.

Sendo capaz de provocar alterações no psiquismo dos sujeitos, proporcionando uma nova organização psíquica e desencadeando ou não o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ou a cognição humana dos sujeitos. Fato que conseguimos nitidamente proporcionar ao ligar a obra com o fazer do telefone sem fio, dos barquinhos de papel – que foram elaborados após a releitura através de dobradura com o auxílio de uma história, dos aviões de papel, juntamente com as crianças, pois através da construção fomos articulando o brinquedo com a obra, utilizando-se da ideia do artista Ivan cruz.

Neste sentido, a arte pode ser entendida como produto cultural, mediatizador entre o individuo e o gênero humano, ou seja, quem á produz nela cristaliza complexas atividades mentais, as quais podem ser apropriadas pelos demais seres humanos. No entanto, esta mediação não pode caracterizar-se de forma mecânica ou passiva, é necessário que se de a mediação das relações sociais junto ao fruído, de modo que nele sejam projetados os movimentos que a arte necessitar, juntamente com a atividade vital da criança- a brincadeira. Sendo que tais relações podem ser planejadas e executadas por diferentes mediadores, como o educador, que pode utilizar-se da arte como ferramenta para o desenvolvimento de diferentes funções psicológicas e da própria personalidade da criança, trabalhando suas emoções. Conforme o próprio Vygotsky (2009) anuncia, pelo critico da arte, cuja explicação teórica do que foi produzido pode conduzir a melhor aproximação da obra. Pois como enfatiza Craidy & Kaercher:

"junto com carinho e cuidados higiênicos é fundamental que as crianças pequenas recebam estímulos que desenvolvam seus sentimentos e posteriormente sua intelectualidade. O trabalho artístico é importante para que as crianças aprendam a explorar o mundo a sua volta". (CRAIDY & KAERCHER, 2001, p. 109).

Assim pela necessidade estipuladas pelas próprias crianças, desenvolvemos outra releitura de obra, também enfatizando a brincadeira e realizando o mesmo processo anterior, agora sim, com carinho, atenção, afeto, cuidados, papel e lápis na mão, a atividade foi relativamente realizada. Porém, ainda encontramos um desafio, a maioria das crianças relataram “profe eu não sei desenhar um corpo humano”, então se utilizando de nosso papel de mediadoras e construtoras do conhecimento sentamos, mesa a mesa e construímos a nossa releitura de obra juntamente com a criança, sempre instigando e mediando, “olha a profe vai fazer uma bolinha pra cabeça, outra bolinha pra barriga, um risquinho pra perna, outro risquinho para outra perna, agora um risquinho para o braço direito, outro risquinho para o braço esquerdo”, e assim foram saindo, orelhas, mão e até bochecha.

Pelo que conseguimos constatar com as atividades realizadas e através da teoria Vygotskyana, trabalhar com a arte na educação infantil a sua especificidades é possibilitar a transformação dos sentimentos e do desenvolvimento cognitivo da criança. Ou seja, compreendemos que esta transformação não se restringe apenas aos aspectos das emoções, porque quando mediado e humanizado pelo educador, pesquisador, reflexivo e reciproco desenvolve em suas amplas especificidades as funções psicológicas superiores de acordo com a idade de cada criança e com seu estágio de desenvolvimento. Nas palavras de Vygotsky:

“A arte é antes uma organização do nosso comportamento visando ao futuro, uma orientação para o futuro, uma exigência que talvez nunca venha a concretizar-se, mas que nos leva a aspirar acima do nossa vida o que esta por traz dela”. (VYGOTSKY, 2009, p. 30).

Assim, construímos este futuro, por menor que tenha sido, talvez alguns segundos de futuro, que pode não se concretizar, mas que possivelmente concretizou-se através da arte pela busca da autonomia, do desenvolvimento humano, cognitivo, processual e intelectual, utilizando-se da alteridade como principal mecanismo de apoio pedagógico para construir relações afetivas através de um processo que liberou as emoções, construiu pontes e desenvolveu o processo artístico na infância de crianças, o que possibilitou uma experiência extraordinária de desenvolvimento a nós educadoras e as crianças por mais precisarem liberar suas emoções.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considero de suma importância o Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil, como mecanismo de inserção pedagógica, como mecanismo de reflexão das práticas pedagógicas que se integram ao campo educacional, das Instituições de Ensino em sua complexidade, considera ainda que, esta autorreflexão deve ser

teorizada, e construída sob os princípios de desenvolvimento e aprendizagem da criança em suas mais específicas complexidades.

Ressalto a importância de se pensar uma educação voltada para os estágios de desenvolvimento da criança, assim como para suas complexidades emocionais que delineiam todos os seus fatores de desenvolvimentos mentais, enfatizando portanto que o processo de construção da arte configura-se ao desenvolvimento humano e cultural do homem, por expressar suas mais relativas e complexas emoções, por desenvolver em seu percurso criativo e de inovação dos sentimentos do homem, novas relações entre os objetos adentrais a sua conduta social, o que acarreta no desenvolvimento cognoscitivo do mesmo altos níveis de construção da consciência subjetiva.

Por fim destaco, que o estudo relacionado ao fazer artístico na educação Infantil, nos leva a compreender a arte como instrumento significativo na construção integral da criança, uma vez que, o contato com o universo artístico visa como descrevem os autores supracitados neste estudo, a ampliação do repertório para que a produção infantil se torne gradativamente mais significativa, autoral e criativa. Quanto mais experimente, ouça, veja, vivencie, aprenda quanto mais elementos da realidade disponha em sua experiência, tanto mais rica e produtiva será a atividade de imaginação e produção, expressão e comunicação (Vygotsky, 2009).

Ou seja, a apropriação dos elementos da linguagem artística se faz no contato com manifestações artísticas, no fruir, pensar e produzir sentidos pessoais diante das mesmas. Para que as crianças possam exercer sua capacidade de criar é imprescindível que haja riqueza e diversidade nas experiências que lhes são oferecidas. Um espírito curioso, questionador e inventivo, preparam-na para melhor interpretar a realidade e manifestar-se ativamente na sociedade (Freire, 2009). Ampliar o repertório cultural por meio do conhecimento de novas representações, novos significados ampliam seu olhar e consequentemente seu lugar no mundo. A criança deve ter espaço para vivenciar a arte na Escola e Centros de Educação Infantil; ter a oportunidade de fruir, criar, explorar materiais, enfim expressar-se com autonomia e liberdade.

REFERÊNCIAS

- KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva; CRAIDY, Carmem Maria. **Educação infantil: pra que te quero?**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.
- OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 30^a ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- OSTETTO, E. L. **Encontros e encantamentos na educação infantil: Partilhando experiências de estagio**. Campinas, SP: Papirus, 2011.
- SACCOMANI, Maria. **A criatividade na arte e na educação escolar: Uma contribuição á pedagogia histórico Crítica á luz de Georg Lukács e Lev Vigotski**. Campinas, SP: Autores associados, 2016.

TEIXEIRA, Edival. Vygotsky e o materialismo Dialético: Uma introdução aos fundamentos filosóficos da Psicologia Históricos- Cultural. Pato Branco: FADEP, 2005.

VYGOTSKY, Lev S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo, 1991.

_____ Lev S. **A Imaginação e a Arte na Infância**. Madri: Akal, 2009.

_____ Lev S. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____ Lev S. **Psicologia Pedagógica**. WMF Martinsfontes. São Paulo, 2010.

A DESCONSTRUÇÃO DO DIREITO DA CRIANÇA BRINCAR NO SÉCULO XXI

Isabela Gonçalves de Oliveira

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Marília – São Paulo

Maria Lúcia Vinha

Universidade Estadual do Norte Paraná
Jacarezinho – Paraná

desconstrução do ato de brincar, considerando os novos paradigmas da sociedade do século XXI. Esta pesquisa é de cunho bibliográfico com fontes que destacam o ato de brincar na vida das crianças como ação promotora de seu desenvolvimento e, portanto, de diversos tipos de aprendizagem, além de fontes que tratam da desconstrução do brincar no século XXI, apontando como os adultos estão lidando com a infância e como as brincadeiras fazem parte da vida das crianças atualmente. Conclui-se que a efetivação do direito de brincar pela criança é garantida, prioritariamente, através da mediação do adulto, envolvendo família, escola e poder público, na disponibilização de espaços, tempo e materiais adequados para a criança usufruir das diversas formas de brincar.

PALAVRAS-CHAVE: Desconstrução. Brincar. Criança. Mediação.

ABSTRACT: There are a number of factors that keep children from playing in childhood, although this act is a legally and educationally guaranteed right from the perspective of human development, which includes learning. At the moment, it is faced with a childhood that little plays, because the changes in the society take away the children of such activity, limiting them to small spaces which makes difficult the exploration of the world by means of jokes.

Nowadays, children are replacing the games with an overload of activities, whether they are required by parents and schools, whether through child labor or other situations that take their time to play. The theme of play is widely discussed in the academic world, but it is not valued in a pragmatic way by family, school and public institutions. The main objective of this research is to contextualize the deconstruction of the act of playing, considering the new paradigms of 21st century society. This research is based on bibliographical references with sources that highlight the act of playing in children's lives as a promoter of their development and, therefore, of different types of learning, as well as sources that deal with the deconstruction of play in the XXI century, pointing out how the adults are dealing with childhood and how play is part of children's lives today. It is concluded that the realization of the right to play by the child is guaranteed, as a priority, through the mediation of the adult, involving family, school and public power, in the provision of adequate spaces, time and materials for the child to enjoy the various forms of play.

KEYWORDS: Deconstruction. Play. Child. Mediation.

1 | INTRODUÇÃO

Existe um importante acervo teórico, principalmente na área educacional, a respeito da importância do ato de brincar no desenvolvimento infantil através de ganhos nos aspectos sociais, emocionais, físicos e cognitivos da criança. Através de brincadeiras, as crianças desenvolvem formas de explorar o mundo possibilitando diversas aprendizagens que carregam noções de regras, de espaço, de tempo, de memorização, de sequências, de coordenação motora, de desenvolvimento linguístico, dentre outras. A preferência por determinados tipos de atividades muda com o avanço da idade das crianças e cada vez mais vai exigindo qualidades da ordem da criatividade, o que inclui imaginação, curiosidade e capacidade de solucionar problemas.

No entanto, esse acervo teórico não remete de forma direta e generalizada à existência de práticas que demonstrem a importância do ato de brincar no desenvolvimento infantil.

Diante disso, levantaram-se as seguintes questões para esta pesquisa: A infância na atualidade está vivenciando o ato de brincar de forma a contribuir para o desenvolvimento infantil? Quais fatores, nos dias de hoje, estão afastando a criança das atividades do brincar?

Desta forma, buscou-se responder essas questões ao longo desta pesquisa traçando-se, como objetivo principal, contextualizar a desconstrução do brincar considerando os novos paradigmas da sociedade do século XXI.

O termo desconstrução é utilizado no sentido de que, atualmente, está se deixando a desejar um olhar atencioso para a infância e para os direitos adquiridos ao longo dos anos como o ato de brincar e a importância da infância para a formação do indivíduo. Isso levou um tempo significativo para ser construído e ser reconhecido na

sociedade como fundamental para o desenvolvimento humano, assim como, a criança ser considerada como um sujeito de direitos.

A “desconstrução do brincar no século XXI” reporta-se à falta de tal atividade vivenciada livremente pelas crianças nos dias atuais. A atividade do brincar é deixada em segundo plano por circunstâncias sociais que as distanciam das brincadeiras, como a sobrecarga de funções elencadas, sejam elas oriundas da escola ou da família, as quais reduzem o espaço e o tempo para brincar; o trabalho infantil que ainda está presente na sociedade; e as situações de risco que muitas crianças são submetidas, como a violência, a fuga de países em conflitos e o descumprimento dos direitos fundamentais da infância.

Nos últimos anos houve uma significativa mudança de ordem mundial e que notadamente se reflete na sociedade brasileira: a violência aumentando à cada dia, as exigências para entrada no mercado de trabalho apresentando-se mais acirradas, o tempo de lazer diminuindo cada vez mais. Isso tudo está situado num contexto de desigualdade social constrangedora e se constitui em fatores que caracterizam a sociedade contemporânea, e, consequentemente, afetam a vida das crianças. A violência, a falta de tempo dos pais, as cobranças, a busca por uma vida melhor, tiram a essência de uma infância vivenciada plenamente.

Diante desse contexto, parte-se do pressuposto que o ato de brincar é um direito da criança e faz parte da infância como instrumento de desenvolvimento humano, o que inclui a aprendizagem.

A pesquisa é bibliográfica com fontes que destacam o ato de brincar na vida das crianças como ação promotora de seu desenvolvimento e, portanto, de diversos tipos de aprendizagem, além de fontes que tratam da desconstrução do brincar no século XXI, apontando como os adultos estão lidando com a infância e como as brincadeiras fazem parte da vida das crianças atualmente.

2 | FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Brincar não é apenas uma atividade tipicamente infantil, mas sim, uma necessidade e um direito da criança, sendo considerada como promotora do seu desenvolvimento. Quando se fala em brincar como um direito, isso está garantido, sim, em lei. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) comprehende no que se refere ao direito à liberdade, em seu artigo 16, dentre outros aspectos, o seguinte: “brincar, praticar esportes e divertir-se”. Nota-se então que o ECA aponta de forma direta o ato de brincar como um direito. Uma curiosidade, é que tal atividade não foi destacada pelos adultos, mas sim durante a elaboração do Estatuto, quando as crianças foram questionadas sobre os assuntos que garantiam seus direitos, elas instintivamente ressaltaram “o direito de brincar, o direito ao lúdico e à brincadeira” (PAULA, 1999, p. 02).

A brincadeira é promotora do desenvolvimento infantil, em seus aspectos físicos,

cognitivos e sociais, sendo que, ao brincar, a criança estabelece uma relação com o objeto, onde tal relação é carregada de significados. De acordo com Vygotsky (2007, p. 113), “é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos”. Vale ressaltar também as colocações de Kishimoto (2010, p. 1) sobre o brincar, onde versa que “o brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condição um produto final; relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário”.

Como descrito por Vygotsky (2007) durante o processo de desenvolvimento infantil a criança tem certas necessidades, mas estas, não são sempre as mesmas, sendo que ao longo de todo processo a criança apresenta necessidades diferenciadas. Nesse sentido a mediação do adulto é de grande destaque, como afirma Kishimoto (2010, p. 9):

A mediação do adulto durante a brincadeira é essencial para a autonomia e auto-organização da criança. Um ambiente bem organizado tem brinquedos em estantes baixas, em áreas separadas, com mobiliário adequado, em caixas etiquetadas para a criança saber onde guardar. Esse hábito se adquire durante a brincadeira, em local tranquilo, com opções interessantes e o apoio constante e afetivo da professora.

O adulto é responsável na organização de espaços, tempo e materiais adequados para a criança usufruir das diversas formas de brincar. Essa disponibilidade de materiais e ambientes proporciona para a criança a liberdade de explorar, descobrir, imaginar e criar no ato de brincar.

O brincar configura-se como o impulsor de novos aprendizados. Para Leontiev (1988, *apud* BARROS, 2009, p. 123):

[...] o brincar é o elemento por meio do qual a criança se liga com tudo o que a cerca, ampliando suas experiências. Ela adota um determinado tipo de atividade em cada período de seu desenvolvimento. É a atividade pela qual a criança mais aprende, permitindo a ligação com o mundo da cultura, o que provoca mudanças cognitivas e sociais. Por isso, temos que ouvir as crianças, atender às suas necessidades e observar sua atividade principal, para que alcancem maior nível de desenvolvimento.

O desenvolvimento humano é alavancado através de aprendizagens que se manifestam a partir da aquisição de informações, atitudes e valores presentes na sociedade e construídos pelas relações sociais e culturais. Nesse contexto o brincar é de grande valia, pois estimula no sujeito a capacidade de imaginar situações da realidade, o que facilita o processo do desenvolvimento cognitivo, tornando maior sua interação social e histórica.

Brincar é de fundamental importância para o processo de construção de todos os indivíduos, deixando claro que a infância é a etapa em que as brincadeiras devem receber maior atenção. No entanto, a sociedade, de certa forma, tem menosprezado essa importância, como pontua Friedmann (2014, p. 16): [...] “Com relação às crianças,

a nossa sociedade, a nossa cultura está abafando o seu ser, a sua alma, tirando-lhes a oportunidade de serem elas mesmas". O que a autora discute é o fato da massa globalizante estar voltada, de forma contundente, apenas ao sucesso profissional, ao educar para o mercado de trabalho, ao educar para ser bem sucedido profissionalmente, deixando de lado o estado de ser criança.

Pode-se perceber que as brincadeiras do século XXI não são as mesmas brincadeiras do século XX, e isso é normal. O fato a se questionar não são os tipos de brincadeiras, mas sim a falta delas, pois atualmente muitos pais exigem demais dos próprios filhos, querendo lhes proporcionar tudo o que não tiveram. O problema então se encontra no excesso de atividades que a criança é submetida diariamente, às quais secundarizam ou até excluem o ato de brincar. Assim, os adultos acabam por olhar para o futuro e deixam de lado as necessidades reais do presente. Há de se destacar que esse "futuro" é situado num contexto de desigualdade social, portanto carregado de significados e consequências.

2.1 O brincar esquecido nas escolas

A implantação do Ensino Fundamental de nove anos, com a Lei nº 11.274/06, passou a considerar como obrigatória a matrícula das crianças com seis anos nesta etapa de ensino, sendo que tal prolongamento trouxe certa preocupação para alguns autores. O modelo predominante de escola de Ensino Fundamental investe em conteúdos de ensino que negam ou desvalorizam as atividades brincantes e lúdicas como abordagem de ensino. Tal modelo atua com alunos e não com crianças, e, muitas vezes, suas práticas "impossibilitam a experiência de infância e centram sua atenção no desempenho, na atenção, na concentração" (BARBOSA *et al.*, 2012). Desta forma, a entrada das crianças aos seis anos no Ensino Fundamental pode romper com uma aprendizagem lúdica, pois a pressão de vencer conteúdos nem sempre vem acompanhada de metodologias de ensino que levam em conta as necessidades afetivas das crianças.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016) afirma que os anos iniciais do Ensino Fundamental devem continuar com as experiências da Educação Infantil, no que diz respeito às atividades lúdicas de aprendizagem:

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o ensino deve considerar as culturas infantis tradicionais e contemporâneas, as brincadeiras da tradição oral e as situações lúdicas de aprendizagem, buscando dar continuidade ao que se construiu na Educação Infantil. Em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil, especialmente aquelas relacionadas ao campo "Escuta, fala, pensamento e imaginação", as brincadeiras de faz de conta e da tradição popular são fundamentais para o desenvolvimento das diferentes linguagens (p. 183).

É através das múltiplas experiências que as crianças têm aprendizagens significativas, em especial, proporcionadas em momentos de brincadeiras, que ao chegar ao Ensino Fundamental são cortadas bruscamente, pois diz-se que esse momento é de coisa séria. Luckesi (2005, *on-line*) destaca essa questão:

O conceito de brincar que perpassa nosso cotidiano é bastante moralista. Aqui e acolá dizemos ou ouvimos dizer: “Agora, acabou a brincadeira; vamos trabalhar”; “Aqui não é lugar de brincadeira”; “Isso não é uma brincadeira”; “Vocês estão brincando, mas é preciso levar isso a sério”. Essas e outras expressões não fazem jus ao conceito de brincar. Ao contrário, desqualificam-no.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013) também destacam que o Ensino Fundamental deve tomar como base as atividades lúdicas, inspiradas na Educação Infantil, para que as crianças possam aprender conteúdos de forma que as demandas cognitivas possam estar atreladas às demandas afetivas, portanto, aquelas que incluem as brincadeiras. A prática pedagógica deve diversificar a forma de introduzir as temáticas de ensino e nesse sentido, tal documento comprehende que:

A escola deve adotar formas de trabalho que proporcionem maior mobilidade às crianças na sala de aula, explorar com elas mais intensamente as diversas linguagens artísticas, a começar pela literatura, utilizar mais materiais que proporcionem aos alunos oportunidade de raciocinar manuseando-os, explorando as suas características e propriedades, ao mesmo tempo em que passa a sistematizar mais os conhecimentos escolares (BRASIL, 2013, p. 121).

Neste contexto, Barbosa *et al.* (2012, p. 66) afirmam que o Ensino Fundamental precisa garantir o direito das crianças de serem alfabetizadas “com prazer, emoção e diversão”, pois “a ludicidade é mais um direito da infância para além dos 6 anos”. No entanto, não é apenas papel da Educação Infantil o desenvolvimento de uma aprendizagem lúdica, mas é algo que continua, principalmente, ao longo dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Segundo Kramer (*apud* BARBOSA *et al.*, 2012) a Educação Infantil e o Ensino Fundamental são etapas separadas, mas na visão das crianças não há essa separação. Essa divisão advém dos adultos, que deveriam articular essas duas etapas, pois são indissociáveis, já que “ambos envolvem conhecimentos e afetos, saberes e valores, brincadeiras, cuidado, acolhimento, atenção e educação”. Ainda nas palavras da autora “é preciso garantir que as crianças sejam atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar), que o trabalho seja planejado e acompanhado por adultos na educação infantil e também no ensino fundamental”.

Depara-se nas escolas, muitas vezes, com uma desconexão entre o ato de ensinar e o de aprender e isto pode ser percebido em expressões advindas de professores às quais refletem cobranças sobre a necessidade de se vencer os conteúdos de materiais didáticos, como apostilas, e também o cumprimento de cronogramas prévios, o que não garante a devida correspondência em termos de aprendizagem pelas crianças. Assim, é importante dirigir o foco para o processo de alfabetização no seu sentido amplo cuidando para não haver uma antecipação mecânica do processo, pois “antecipar muitas vezes é perder tempo e não ganhar tempo” (BARBOSA *et al.*, 2012, p. 35), já que fases são puladas e o tempo para o brincar não é oportunizado de forma a promover um desenvolvimento significativo.

2.2 A ausência de espaço e tempo para brincar

A sociedade do século XXI apresenta diversos fatores que acarretam o distanciamento da criança em uma brincadeira livre, espontânea e com outros parceiros em espaços e tempos adequados. Em conversas com avós, pais, tios, ou mesmo em lembranças de nossa própria infância, entre aqueles que nasceram no século XX, é possível perceber que houve transformações na forma como se brincava em relação às crianças nascidas no século XXI. A corrente modificação social fez com que a infância, nos dias de hoje, tivesse uma “diminuição dos espaços, tempos e pares para brincar”, conforme certifica Carneiro (2012), que prossegue:

As transformações ocorridas neste último século em grande parte das sociedades contemporâneas, produto das mudanças sociais e econômicas, influenciaram na maneira de vida das diferentes populações e, evidentemente, nas atividades lúdicas. O consumo, o isolamento e a falta de espaços, entre outras coisas, têm mostrado que o brincar vem sofrendo transformações e em alguns lugares até desaparecendo (p. 2).

O tempo disponível para a brincadeira atualmente é menor, o espaço ficou reduzido e os brinquedos e as brincadeiras se tornaram mais individuais. Corsaro (2011, p. 50) afirma que “as crianças parecem ter cada vez menos tempo para serem crianças”, pois são elencadas a elas “atividades organizadas” para o dia a dia, as quais ocupam seu tempo e não sobra para brincar livre e espontaneamente. Brincar com um vizinho em um lugar próximo às residências não acontece, pois os pais estão preocupados com a segurança de seus filhos, devido às situações de risco da sociedade moderna.

Devido a essas mudanças sociais, notadamente pela disseminação da tecnologia contemporânea, substituiu-se muitas brincadeiras coletivas, por brincadeiras individuais, bem como brincadeiras de exploração ampla de movimentos por aquelas que o restringem a um simples toque. É importante situar essa disseminação do uso da tecnologia no contexto social e econômico. Nesse sentido, Carneiro (2012, p. 2) afirma:

Houve um aumento significativo do uso de equipamentos tecnológicos, especialmente entre as classes sociais mais favorecidas, o que tem contribuído para diminuir as relações pessoais e presenciais caracterizadas pelo movimento corporal, pelo uso da linguagem falada, pela exploração dos sentidos e das emoções e até mesmo pelo prazer de descobrir e de criar.

A autora ainda certifica-se que “na realidade não se trata de uma questão de desvalorizar as brincadeiras tradicionais e supervalorizar as novas tecnologias, mas trata-se de pensá-las e utilizá-las de forma complementar em benefício do desenvolvimento da criança” (CARNEIRO, ibidem, p. 5).

A Base Nacional Comum Curricular assegura o ato de brincar como um direito de aprendizagem e desenvolvimento que considera os espaços e tempos para tal atividade:

BRINCAR cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros, adultos e crianças, ampliando e diversificando as culturas infantis, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (BRASIL, 2016. p. 62).

No cotidiano, depara-se com crianças que não estão vivenciando essas múltiplas situações para conhecer o mundo, aprender e se desenvolver através do brincar. As necessidades básicas que deveriam ser garantidas a elas para brincar com segurança e liberdade, em espaço adequado, com materiais diversos, na interação com outras crianças, não estão sendo garantidas pelos adultos, seja no ambiente familiar ou escolar. Carneiro (2012, *on-line*) diz que a escola “é sim um lugar de brincar, talvez o único espaço para a realização da brincadeira coletiva”. É na escola que as crianças contemporâneas têm a oportunidade desse contato com seus pares, que muitas vezes é o único momento para essa interação, relevante ao seu desenvolvimento. Necessita-se também das autoridades governamentais garantirem espaços públicos e disponibilizarem meios adequados “para que se crie uma cultura do brincar” [...] “com qualidade para a realização da atividade pelas crianças” (CARNEIRO, 2012, *on-line*).

Nas palavras de David Reeks, em uma de suas falas no documentário “Tarja Branca” (2014), ele diz que “brincar é liberdade de tempo, liberdade de espaço, liberdade de criação”, é o que as crianças precisam para se desenvolverem plenamente em todos os seus aspectos. No entanto, as crianças não estão com essa “liberdade toda”, uma vez que falta espaço, tempo, interação e objetos diversificados para criar suas brincadeiras. Faz-se necessário que o adulto empenhe-se na garantia de espaços e tempos do brincar, com materiais que estimulam as diversas formas de aprendizagem pela criança. Isso é função de todos: família, escola, comunidade e autoridades para assegurar um desenvolvimento saudável da infância.

2.3 Trabalho infantil

Atualmente um dos grandes problemas da infância ainda é o trabalho infantil. Fala-se ainda, do porquê de, apesar de todos os programas e projetos criados ao longo das décadas o trabalho infantil persiste no mundo. De acordo com uma matéria publicada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em seu site no dia 02 de setembro de 2016, constatou-se que “apesar de ter caído nas últimas décadas, o trabalho infantil ainda atinge em torno de 3 milhões de crianças no Brasil, ou 8% do total, segundo dados do IBGE”. Configura-se assim um quadro preocupante para a infância, sendo que os caminhos para mudar essa realidade, apontados pela mesma matéria, são o investimento na área da educação e políticas públicas voltadas ao combate da desigualdade existente no país.

Toda criança é sujeito de direitos e como tal devem tê-los respeitados e assegurados pela família, pela sociedade em geral e pelo Estado. Em se tratando do trabalho infantil, a Declaração Universal dos Direitos das Crianças (UNICEF, 1959),

dispõem em seu Princípio IX que:

A criança deve ser protegida contra toda forma de abandono, crueldade e exploração. Não será objeto de nenhum tipo de tráfico. Não se deverá permitir que a criança trabalhe antes de uma idade mínima adequada; em caso algum será permitido que a criança dedique-se, ou a ela se imponha, qualquer ocupação ou emprego que possa prejudicar sua saúde ou sua educação, ou impedir seu desenvolvimento físico, mental ou moral.

Fica evidente que este princípio da declaração é contra qualquer forma de trabalho infantil que se configure em exploração, violando os direitos de liberdade da criança. Pontua ainda que a ocupação do tempo pelo trabalho prejudica o desenvolvimento da criança, pois a criança não possui estrutura compatível com o que está sendo imposto, além dos prejuízos cognitivos (mental) e sociais (moral). Tais detrimenos afetam consecutivamente todas as fases do desenvolvimento da criança, tanto em curto, médio e longo prazo, sendo que os danos causados pelo esforço físico e mental persistirão até a vida adulta, ampliando assim, as chances do surgimento de inúmeras doenças.

A criação da Organização Internacional do Trabalho (OIT) em 1919, que é responsável pela formulação e aplicação das normas internacionais do trabalho, visando à melhoria das condições de serviço e ampliação da proteção social, alavancou a luta contra a erradicação do trabalho infantil, sendo criados ao longo destes anos, diversos programas para sanar este problema. O Brasil participa ativamente dessa luta, de acordo com a plataforma digital da Organização “a atuação da OIT no Brasil tem se caracterizado [...] pelo apoio ao esforço nacional de promoção do trabalho decente em áreas tão importantes como o combate ao trabalho forçado, ao trabalho infantil e ao tráfico de pessoas para fins de exploração sexual e comercial”.

O Brasil encabeça o *ranking* de legislação mais avançada no que diz respeito à proteção de crianças e adolescentes, atendendo as normas das principais convenções internacionais. Um dos documentos que assegura estes direitos ao infante é o Estatuto da Criança e do Adolescente, o ECA. No que diz respeito ao trabalho infantil, o artigo 60 deste documento versa que “é proibido qualquer trabalho a menores de quatorze anos de idade, salvo na condição de aprendiz”, ou seja, no Brasil a idade mínima para o ingresso no mercado de trabalho remunerado é de dezesseis anos, mas o jovem pode ingressar como aprendiz aos quatorze anos e permanecer nesta ocupação até os dezoito anos, desde que a empresa ou instituição esteja dentro das normas do programa Menor Aprendiz, respeitando a legislação brasileira (VIVARTA, 2003, p. 25).

Um dos grandes problemas agravados pelo início precoce no labor é o afastamento das crianças das atividades oriundas da infância, como o brincar. Nesse sentido, Kishimoto (2010, p. 1), destaca que “para a criança, o brincar é a atividade principal do dia-a-dia”, pois é durante o envolvimento com a brincadeira que ela estabelece o “poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo”, além de “expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas

e criar". Quando uma criança utiliza suas horas diárias para dedicar-se a qualquer tipo de trabalho, ela está deixando de aproveitar as aprendizagens acarretadas pelas atividades brincantes.

Inúmeras organizações, movimentos estudantis, instituições com e sem fins lucrativos, como a ONU, OIT, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Fundação Abrinq, Fundação Pró-menino, dentre outras, abraçaram esta causa. Contudo, para a erradicação total do trabalho infantil, ainda serão necessários árduos anos, além de criação e execução de políticas públicas que assegurem condições dignas à sociedade, como também o investimento em educação, a fim de garantir oportunidades e melhor qualidade de vida a toda criança.

2.4 A falta do cumprimento dos direitos da criança

Como abordado anteriormente nesta pesquisa, todos os indivíduos são dotados de direitos, sendo estes fundamentais para o seu desenvolvimento. A criança está incluída como um sujeito de direitos os quais são citados pelos principais documentos que norteiam a legislação em âmbito nacional. Porém, a falta do cumprimento desses direitos afeta diretamente a vida de milhares de crianças, deixando marcas irreparáveis.

Em nível mundial, a negligência com os direitos da criança vem crescendo, sendo agravado com o aumento do número de crianças refugiadas. Devido à fuga de guerra, as crianças partem juntamente com os adultos para buscar melhores condições de vida em outros países. Ao fugir, a criança passa por diversos perigos, como afogamentos, violência sexual, dentre outros, colocando em risco sua vida. Algumas não conseguem nem chegar ao destino planejado e as que chegam, muitas vezes, não obtêm apoio no novo país e acabam passando por infinitas dificuldades, tendo seus direitos de criança desrespeitados. De acordo com o relatório de 07 de setembro de 2016, divulgado na plataforma digital da UNICEF:

Em todo o mundo, quase 50 milhões de crianças e adolescentes vivem fora de seu país de origem ou foram obrigados a fugir de suas casas por conta da violência. Desse total, 28 milhões tiveram que deixar suas cidades por causa de conflitos ou de outras situações de violência e buscar um lugar mais seguro, seja em seu país de origem ou em terras estrangeiras.

Este número publicado pela UNICEF retrata o que se pode chamar de atentado contra os direitos da infância, pois crianças estão sendo afastadas de suas famílias e de suas atividades rotineiras para percorrer o mundo em busca de sobrevivência, isso quando conseguem chegar ao seu destino. Alguns países como Turquia e Alemanha recebem uma vasta gama de refugiados, mas nem sempre estão preparados para atender todas as necessidades desses indivíduos. Um grande problema enfrentado é a falta de acesso à educação, onde o relatório da UNICEF (2016, *on-line*) pontua que:

[...] uma questão fundamental é que as crianças e os adolescentes que foram forçados a deixar suas casas têm acesso limitado a serviços como educação – um importante fator para muitas crianças, adolescentes e famílias que optam por migrar. Uma criança refugiada tem cinco vezes mais probabilidade de não

frequentar a escola que uma criança não refugiada. Quando podem ir à escola, crianças e adolescentes migrantes e refugiados são frequentemente vítimas de discriminação, incluindo tratamento injusto e *bullying*.

A educação configura-se em um instrumento fundamental do processo de desenvolvimento de todo ser humano. É através da mesma, que cada sujeito inteira-se do seu lugar no mundo, o que o constitui como um ser construtor de sua própria história. Nesse sentido, a Declaração Universal dos Direitos das Crianças (UNICEF, 1959) ressalva em seu Princípio VII que “Dar-se-á à criança uma educação que favoreça sua cultura geral e lhe permita - em condições de igualdade de oportunidades - desenvolver suas aptidões e sua individualidade, seu senso de responsabilidade social e moral”. Como posto pela declaração, toda criança tem direito à educação e esta deve seguir os princípios de igualdade, dando assim, possibilidades e oportunizando a todas as crianças condições humanas de interagir com a sociedade.

Os direitos são normatizados por leis, no entanto, persiste a falta de execução das mesmas, ou seja, apesar de se ter garantido os direitos a todos as crianças, estes não são cumpridos de forma plena pelos responsáveis, sejam estes a própria família, o Estado e a sociedade no geral. É comum ouvir notícias de levantamentos de dados sobre a situação da infância no Brasil, notícias essas que nem sempre são positivas e que fazem refletir sobre o que esperar do futuro dos pequenos.

Se estas leis foram criadas para garantir uma vida digna a toda criança, é necessário que se faça o cumprimento das mesmas. Esta execução deve partir de todos os envolvidos com o processo de desenvolvimento do menor, a começar pela família e na falta desta, que a comunidade resguardada pelos poderes públicos possibilite condições respeitáveis para que a criança se desenvolva integralmente.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa considerou alguns fatores que afastam as crianças do ato de brincar na infância, como a falta de tempo e espaço na escola, no ambiente familiar e público, o trabalho infantil e o não cumprimento dos direitos fundamentais inerentes à infância. Esses fatores caracterizam a desconstrução do brincar na sociedade do século XXI, os quais tiram da criança a liberdade de brincar, por obrigações que muitas vezes estão fora de seu tempo.

Percebeu-se que a escola, muitas vezes, preocupa-se em vencer conteúdos dissociados de experiências significativas de aprendizado, pois o brincar não é visto como um ato carregado de sentido e significado para a criança, mas sim como uma “perda tempo”, quando deveria haver uma conciliação entre o ato de brincar e o de ensinar/aprender.

A vivência de experiências lúdicas em espaços externos também se restringiu devido à sobrecarga de atividades elencadas à criança, já que a ideia de uma necessária ascensão profissional estaria vinculada aos esforços iniciados na infância.

Os perigos relacionados à violência também são fatores de restrição da liberdade de crianças brincarem fora de casa, de forma que as brincadeiras com equipamentos tecnológicos no ambiente caseiro tornaram-se mais seguras.

Mesmo com o aparato legal concernente às medidas de proteção à infância, há ainda questões preocupantes quanto à falta de cumprimento dos direitos da criança, como o trabalho infantil e situações de risco que vivenciam as crianças refugiadas. As crianças que estão nestas situações perdem sua infância, e isso afeta uma quantidade significativa de crianças que necessitam de novos caminhos para mudar essa realidade, como mais investimentos na área da educação e políticas públicas voltadas ao combate da desigualdade.

Uma criança ao utilizar suas horas diárias para dedicar-se a outro tipo de atividade que não favorece sua condição de sujeito em desenvolvimento, está deixando de aproveitar as aprendizagens acarretadas pelas atividades brincantes.

Tendo em vista que o ato de brincar é promotor de desenvolvimento infantil, cabe ressaltá-lo como um direito que deve ser garantido a todas as crianças sem nenhuma ressalva. A efetivação desse direito inerente à infância é responsabilidade de todos os adultos (família, sociedade e Estado) na disponibilização de espaços, tempo e demais meios para as crianças desfrutarem do brincar de maneira intensa.

Ao falar de “desconstrução do brincar no século XXI” remete-se à falta de tal atividade vivenciada livremente. Usa-se o termo “desconstrução” porque o ato de brincar e a importância da infância para a formação do sujeito para a vida adulta é algo que levou muito tempo para ser construído e visto como algo de valor na sociedade. Foram logos períodos para que a crianças fossem vistas como sujeitos de direitos e de igualdade perante todos os cidadãos, e, hoje, ainda existe um significativo descumprimento dos direitos fundamentais para um desenvolvimento saudável na infância.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira *et al.* **A infância no ensino fundamental de 9 anos.** Porto Alegre: Penso, 2012.

BARROS, Flávia Cristina Oliveira Murbach de. **Cadê o brincar?:** da educação infantil para o ensino fundamental [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 215 p. ISBN 978-85-7983-023-5. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente:** Lei federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, 1990. Pdf.

_____. Ensino Fundamental de nove anos. **Lei nº 11.274**, de 6 de fevereiro de 2006.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Brasília: MEC/SEB, 2013. Pdf.

_____. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC/SEB, abril 2016. Pdf.

CARNEIRO, Maria Angela Barbato. **O brincar hoje:** da colaboração ao individualismo. In: Simpósio Internacional da Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar – OMEP. 2012. Campo Grande. Disponível em: <http://www.pucsp.br/educacao/brinquedoteca/downloads/o_brincar_hoje.pdf> Acesso em: 11 abr. 2016.

CORSARO, William. **Sociologia da Infância.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FRIEDMANN, Adriana. **O universo simbólico da criança:** olhares sensíveis para a infância. Nepsid, 2014. Disponível em: <http://territoriobrincar.com.br/wpcontent/uploads/2015/06/Adriana_Friedmann_O_Universo_Simbolico_da_Criancas.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2015.

KISHIMOTO, Tizuko Mochida. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais**, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-mochida/file>>. Acesso em: 04 jul. 2016.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Brincar:** o que é brincar? Publicado em 21 nov. 2005. Disponível em: <www.luckesi.com.br>. Acesso em: 04 ago. 2016.

OIT/BR. Organização Internacional do Trabalho. Disponível em: <<http://www.ilo.org/brasilia/conheca-a-oit/oit-no-brasil/lang--pt/index.htm>> Acesso em: 07 nov. 2016.

ONU. **Declaração universal dos direitos humanos** (1948). Brasília, 1998.

ONU/BR. **Trabalho infantil afeta 3 milhões de crianças no Brasil:** especialistas pedem mais políticas públicas. Publicado em 02 set. 2016. Disponível em <<https://nacoesunidas.org/trabalho-infantil-afeta-3-milhoes-de-criancas-no-brasil/especialistas-pedem-mais-politicas-publicas/>> Acesso em: 14 out. 2016.

PAULA, Paulo Afonso Garrido de. **Aula Módulo 02.** Vídeo aula 1. ECA na escola, Prómenino, 1999.

TARJA branca. Direção de Cacau Rhoden. Produção de Estela Renner, Marcos Nisti e Luana Lobo. Brasil: Maria Farinha Filmes, 2014. P&B. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetailheObraForm.do?select_action=&co_obra=205231>. Acesso em: 14 out. 2016.

UNICEF. **Declaração universal dos direitos da criança.** 20 de novembro 1959.

VIVARTA, Veet (coordenação). **Crianças invisíveis:** o enfoque da imprensa sobre o trabalho infantil doméstico e outras formas de exploração. Organização Internacional do Trabalho – OIT. São Paulo: Cortez, 2003 – (Série mídia e mobilização social; v.6). Disponível em: <http://www.ilo.org/sites/default/files/topic/ipec/pub/criancas_invisiveis_332.pdf> Acesso em: 25 out. 2016.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente.** 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALGUMAS IDEIAS SOBRE AS NECESSIDADES FORMATIVAS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Raquel de Abreu Fochesato Quidigno

Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e em Matemática da UFPR

Curitiba – Paraná

Sérgio Camargo

Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e em Matemática Departamento de Teoria e Prática de Ensino/Setor de Educação da UFPR

Curitiba – Paraná

Tania Teresinha Bruns Zimer

Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e em Matemática Departamento de Teoria e Prática de Ensino/Setor de Educação da UFPR

Curitiba - Paraná

RESUMO: Este trabalho faz parte de uma pesquisa de mestrado em andamento com foco na formação docente sobre o Ensino de Ciências na Educação Infantil. O objetivo desse capítulo é realizar uma reflexão inicial sobre as necessidades formativas dos professores que atuam nesse nível de ensino da educação básica enfocando o Ensino de Ciências. Apresenta-se aqui alguns resultados da revisão bibliográfica, em andamento, realizada em periódicos nacionais, classificados no sistema Qualis da Capes como A1 e A2 nas áreas de Educação e Ensino. No total foram analisadas

cinquenta e uma revistas. Somente quatro delas apresentaram artigos relacionados ao Ensino de Ciências na Educação Infantil. Dos seis artigos encontrados apenas dois abordavam a formação docente para o Ensino de Ciências nesse nível de ensino da educação básica. Dentre as necessidades formativas encontradas durante essa pesquisa inicial salienta-se o conhecimento sobre o desenvolvimento psicológico do aluno, a escuta aos alunos, a iniciação formal da Alfabetização Científica e o conhecimento dos aspectos específicos que existem com o trabalho dentro dessa área de conhecimento. Percebe-se que existem poucas pesquisas nacionais sobre esse tema que se mostra tão relevante para a educação brasileira. Obter conhecimentos sobre as ações dos professores dessa fase poderá contribuir para o ensino mais significativo quanto aos conteúdos de Ciências. Havendo assim, a necessidade de se continuar e aprofundar os estudos nessa área, a fim de melhor elucidar quais são as necessidades formativas para o Ensino de Ciências nessa etapa da educação básica, visando a melhoria da qualidade do ensino na Educação Infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores. Educação Infantil. Ensino de Ciências.

ABSTRACT: This work is part of a Masters research in progress focusing on teacher training of science in early childhood education. The purpose of this chapter is to carry out an initial reflection on the training needs of teachers who work at this level of basic education teaching focusing on Science Teaching. We present here some results of the bibliographic review, in progress, carried out in national journals, classified in the Qualis system of Capes as A1 and A2 in the areas of Education and Teaching. In all, fifty-one journals were analyzed. Only four of them presented articles related to Teaching Sciences in Early Childhood Education. Of the six articles found only two addressed the teacher education for Science Teaching at this level of basic education. Among the training needs encountered during this initial research is the knowledge about the student's psychological development, listening to the students, the formal initiation of the Scientific Literacy and the knowledge of the specific aspects that exist with the work within this area of knowledge. It is noticed that there is little national research on this subject that is so relevant for Brazilian education. To obtain knowledge about the actions of the teachers of this phase can contribute to the most significant teaching regarding the contents of Sciences. Thus, the need to continue and deepen the studies in this area, in order to better elucidate what are the training needs for Science Teaching at this stage of basic education, aiming at improving the quality of teaching in Early Childhood Education.

KEYWORDS: Teacher training. Early childhood education. Science teaching.

1 | INTRODUÇÃO

O acesso e a permanência na Educação Infantil são direitos assegurados pela Constituição Federal de 1988 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA - Lei nº 8069/1990), que passa a ser definida como primeira etapa da Educação Básica pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996. Segundo o Art. 29 da LDB de 1996 a primeira etapa da Educação Básica tem como objetivo o “desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996).

Desta maneira, existe uma preocupação no desenvolvimento não só intelectual da criança, mas a formação de um futuro cidadão. O currículo da Educação Infantil aponta duas grandes áreas que agrupam os eixos de trabalho para esse nível de ensino, a Formação Social e Pessoal e o Conhecimento de Mundo (BRASIL, 1998). Nesses âmbitos de experiência existe a sugestão do Ministério da Educação e Cultura (MEC), no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), do trabalho com os seguintes eixos, sendo eles: Identidade e Autonomia, Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática. No âmbito do Conhecimento de Mundo encontramos o eixo Natureza e Sociedade, onde são tratados os assuntos relacionados ao Ensino de Ciências. Segundo a Resolução

nº5 do MEC, de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, sugere que as propostas pedagógicas voltadas a esse nível do ensino devem:

[...] considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009)

Havendo assim a construção da criança como sujeito ativo da sociedade, que no futuro buscará a modificação da realidade em que está inserido a fim de melhorá-la. O Ensino de Ciências na Educação Infantil não é o foco principal dos grupos de pesquisa brasileiros na área, que dão ênfase maior para o Ensino Fundamental e Médio. Quanto a esse fator Whitter e Pascoal (2011, p. 265) afirmam:

existem no país grupos especializados em estudos e pesquisas em Educação em Ciências [...], entretanto o ensino pré-primário não tem recebido a mesma atenção que os outros ciclos escolares. [...] além disso, parece haver consenso que ainda não se dispõe de pesquisas que viabilizem levar para patamares mais elevados o Ensino de Ciências e Matemática, principalmente, nesta faixa etária.

Porém, o ensino para essa faixa etária faz com que os conhecimentos considerados complicados nos níveis mais avançados da Educação Básica tornem-se mais fáceis de serem assimilados por meio da ressignificação. Isso só será possível se os professores forem preparados em sua formação para trabalharem com os conteúdos de Ciência. Atendendo, assim, as especificidades dos alunos da Educação Infantil, de forma a facilitar a aprendizagem.

Neste ponto, pesquisas na área se tornam importantes como forma de nortear a formação docente quanto às necessidades formativas para o Ensino de Ciências na Educação Infantil. Este trabalho faz parte de uma pesquisa de mestrado em andamento e tem como objetivo fazer uma breve reflexão sobre a formação docente com enfoque para o Ensino de Ciências na Educação Infantil.

2 | IDEIAS INICIAIS SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As primeiras ideias sobre as necessidades formativas para o Ensino de Ciências serão tratadas nesse trabalho com o intuito de gerar uma reflexão sobre o assunto. As ideias aqui apresentadas são resultados iniciais de uma análise bibliográfica a qual está inserida em uma pesquisa qualitativa mais ampla sobre o assunto. Essa revisão bibliográfica foi realizada a partir do sistema *Qualis* da Capes, tanto na área de Educação como na área de Ensino, nas revistas brasileiras classificadas como A1 e A2. Foram analisadas 51 revistas, sendo que 4 apresentaram artigos relacionados ao tema. A pesquisa desses artigos foi realizada através da busca por palavra-chave,

sendo os temos utilizados: Ensino de Ciências, Educação Infantil, Primeira Infância e Formação de Professores. Foram encontrados apenas seis artigos que abordam o Ensino de Ciências na primeira etapa da Educação Básica, porém somente dois deles abordam a formação de professores para o trabalho dessa área de conhecimento nesse nível de ensino.

Nos artigos encontrados o foco é o desenvolvimento de uma determinada prática pedagógica e abordagem de um conteúdo específico. O artigo de Silva e Cunha (2016) aborda as representações sociais dos professores desse nível de ensino quanto as suas práticas relacionadas ao tema meio ambiente. Segundo a pesquisa, o trabalho com a Educação Ambiental é voltado a atividades relacionadas a datas comemorativas, a classificação de animais e ao ensino de símbolos, não possibilitando ao aluno “construir seu conhecimento a partir de atividades investigativas que lhes interesse, que sejam de sua curiosidade e tenham um constante movimento de busca por respostas” (SILVA e CUNHA, 2016, p.1024).

O segundo artigo encontrado, abordava questões sobre a prática de ensino da Paleontologia na Educação Infantil (MELLO, MELLO e TORELLO, 2005). Quanto à formação de professores, Mello, Mello e Torello (2005, p.398) observam que existe “uma grande deficiência na formação dos professores quanto aos conteúdos de Ciências, incluindo Paleontologia”. Os autores apontam alguns fatores que contribuem para essa deficiência, sendo os principais, a formação dos professores voltada apenas para a pesquisa e necessidade do professor se dividir entre os conteúdos de diversas áreas do conhecimento (MELLO, MELLO e TORELLO, 2005).

Dessa maneira, esses dois trabalhos, tratam de alguns aspectos importantes sobre a formação docente para o Ensino de Ciências na Educação infantil. Porém, encontramos na literatura outros apontamentos sobre as necessidades formativas para o Ensino de Ciências para a Educação infantil que complementam a reflexão sobre o tema. Algumas dessas ideias iniciais serão tratadas a seguir.

Dentre as necessidades formativas, inicialmente levantadas por meio da literatura, estarão: conhecer sobre o desenvolvimento psicológico do aluno, escutar aos alunos, iniciar o processo formal de Alfabetização Científica de seus alunos, conhecer os aspectos sobre a formação docente que existem nessa área de conhecimento específica.

Para que o professor consiga aprender como ocorre a construção da identidade pessoal e coletiva do aluno, o entendimento sobre o desenvolvimento da criança torna-se relevante. Assim, o professor compreenderá como ocorre a aprendizagem do aluno sobre determinado conceito percebendo quais são suas habilidades, limitações e dificuldades.

O conhecimento do professor sobre o desenvolvimento psicológico da criança, se torna um aliado na organização de atividades que podem possibilitar a aprendizagem das Ciências. Dentro do desenvolvimento psicológico infantil temos diversas esferas a serem consideradas como o desenvolvimento emocional, social, e principalmente o

intelectual. Vários autores tratam do desenvolvimento cognitivo/intelectual da criança, sendo Piaget e Vygotsky os dois principais.

Na visão construtivista piagetiana, as crianças de até dois anos se encontram no estágio da inteligência sensório-motora, onde o desenvolvimento se dá em um primeiro momento por meio dos reflexos inatos (STOLTZ, 2011). Esse período é de extrema importância para o desenvolvimento cognitivo dos alunos, uma vez que, nessa etapa, as primeiras noções de tempo, espaço, causalidade e objeto permanente começam a serem construídas. Portanto, segundo Stoltz (2011, p.27), “essa primeira forma de inteligência constitui-se em uma inteligência prática, que se define pelo uso”.

Nessa fase, então, a criança constrói o conhecimento por meio da percepção, da interação com o objeto e o mundo a sua volta. A utilização de recursos, que usem os sentidos por meio de uma didática multissensorial, facilita a construção do conhecimento pela criança, tornando a aprendizagem interessante.

Já as crianças de dois a seis anos, na perspectiva piagetiana, passam das estruturas sensório motoras para estruturas chamadas de pré-operatórias. Nessa etapa do desenvolvimento cognitivo muitos conhecimentos são obtidos por meio da imitação no sentido de reproduzir um modelo, uma atividade que tem predominância na acomodação (STOLTZ, 2011). O pensamento então será dominado pela representação simbólica por meio do imaginário infantil, abrindo um caminho para que o professor comece a inserir símbolos e suas significações. Segundo Stoltz (2011, p. 31), “o jogo simbólico e a imitação são as principais atividades do pré-operatório e devem ser estimuladas”, dessa maneira cabe ao professor trabalhar com teatros, contar histórias, estimular a criação de personagens, usar atividades artísticas, entre outros. Ainda nessa etapa não existe a reversibilidade mental e noção lógica de conservação, porém se consegue aprender melhor as relações entre causa e efeito.

As crianças de dois a seis anos aprendem por meio da criação de hipóteses, experiências vividas e da acumulação desses conhecimentos (VYGOTSKY, 1994). Aqui cabe fazer um paralelo entre o desenvolvimento infantil e o desenvolvimento da Ciência, ambos têm seu início de forma intuitiva, experimental, com a posterior formulação de hipóteses para explicar situações vividas/estudadas para no final haver a apropriação desses conhecimentos descobertos/desenvolvidos.

Entendendo melhor a realidade do aluno, o professor poderá planejar melhor suas aulas e tornar as atividades mais significativas. Para isso é necessário que entre em contato na sua formação inicial com esses conhecimentos, por meio de disciplinas que abordem esses aspectos do desenvolvimento infantil e a importância do seu entendimento.

Segundo Vygotsky (2000) os conceitos que começam a ser desenvolvidos nos primeiros anos de vida serão amadurecidos na puberdade. Sobre o pensamento do autor quanto à importância da abordagem de conceitos científicos nessa faixa etária, Zômpelo, Laburú e Passos (2010, p.104) afirmam:

para serem entendidos pela criança, os conceitos científicos devem ser aplicados a situações concretas. O aluno precisa compreender o significado de um novo conceito em termos de sua experiência com tal fenômeno. [...] a escola é a maior fonte de aprendizado dos conceitos científicos para as crianças. Sendo assim, percebe-se a importância e a necessidade da introdução de conceitos científicos para essa fase do ensino.

Outro fator que deve ser levado em consideração com o trabalho nessa primeira etapa do ciclo básico é a escuta aos alunos. As crianças devem ser ouvidas, por meio de suas falas será possível entender as diferentes formas que elas interpretam fenômenos a sua volta. Por vezes essas interpretações são diferentes das utilizadas pela ciência, mas suficientes para entenderem o mundo que as cerca. Como o defendido por Schiel, Orlandi e Fagionato-Ruffino (2010, p.11):

[...] para essa faixa etária, é mais importante a vivência com as atividades investigativas que com a conclusão propriamente dita, é necessário que elas falem o que pensam, criem e executem seus procedimentos de investigação, façam suas análises e externalizem suas compreensões [...]. As crianças têm muito mais condições de elaborar novos pensamentos sobre um problema, um fenômeno ou uma situação vivenciando o processo.

Nesse sentido, o ensino de Ciências tem papel fundamental para promover os conhecimentos necessários para que os alunos no futuro possam ser capazes de decidir qual a melhor opção nos problemas do dia-a-dia.

Portanto, na Educação Infantil se iniciaria o processo de Alfabetização Científica, onde há o primeiro contato com a cultura científica, dando início ao desenvolvimento da criticidade em relação ao mundo a sua volta (SASSERON e CARVALHO, 2011).

Porém, para que essa Alfabetização Científica realmente ocorra o professor deve refletir sobre a sua prática e ter conhecimento de aspectos fundamentais e específicos dessa área do conhecimento. Segundo Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011) e Carvalho e Gil-Perez (1994) no que se refere a formação dos docentes para o Ensino de Ciências alguns aspectos devem ser trabalhados. São alguns deles: questionar as ideias de senso comum sobre o ensino de Ciências, ver que a Ciência é para todos, ter a Ciência e tecnologia como cultura, possuir conhecimentos sobre como ocorre a aprendizagem das Ciências, incorporar novos conhecimentos em Ciência e tecnologia em suas aulas, conhecer o conteúdo a ser trabalhado, saber preparar atividades que sejam significativas, ser capaz de avaliar seus alunos, associar a sua prática a pesquisa na área.

Esse conjunto de aspectos está presente no trabalho com todos os níveis da Educação Básica. Porém, com frequência são pouco abordados na formação dos professores que irão se dedicar ao ensino na Educação Infantil, sendo geralmente objeto de estudo para o licenciando nas áreas de Ciências (Ciência, Biologia, Física e Química).

Isso ocorre pelo fato de, por muitas vezes, o único contato dos futuros professores com a área de Ensino de Ciências acontecer nas aulas de Metodologia do Ensino de Ciências. Contudo, o professor precisa além de dominar as estratégias de ensino

se apropriar dos conhecimentos da área de Ciências (BARRADAS, MAESTRELLI e DELIZOICOV, 2008).

Devido a essa falta de formação adequada na área, os professores acabam se desestimulando para o trabalho com os conteúdos de Ciências. Segundo Barradas, Maestrelli e Delizoicov (2008, p.7), esse fator:

[...] indica que o professor pode não dispor de subsídios suficientes que possibilitem o desenvolvimento de assuntos referentes a esta área do conhecimento em sala, seja por não conhecer estratégias de ensino para seu trabalho docente, por não ter tido contato adequado com os conteúdos e conceitos de ciências, ou pela intensa preocupação com o ler, escrever e calcular.

Portanto para o professor melhor guiar o aluno na busca do entendimento do mundo a sua volta de forma crítica, alguns aspectos da formação docente inicial devem ser estudados, analisados e repensados.

3 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho refletiu-se sobre alguns aspectos relacionados a formação de professores para o Ensino de Ciências na Educação Infantil. Os resultados mostram a necessidade de aprofundar os estudos e a pesquisa sobre o assunto. Assim, imergir nessa temática possibilitará uma compreensão mais sólida sobre questões relacionadas ao ensino e aprendizagem de professores que atuam nessa fase. Obter conhecimentos sobre as ações dos professores dessa fase poderá contribuir para o ensino mais significativo quanto aos conteúdos de Ciências, respeitando ao mesmo tempo as características existentes tanto nessa área do conhecimento quanto do trabalho na Educação Infantil.

Pretende-se continuar os estudos nessa área a fim de melhor elucidar quais são as necessidades formativas para o Ensino de Ciências nessa etapa da educação, buscando a melhoria das aulas de Ciência e como consequência a melhoria do aprendizado dessas crianças.

REFERÊNCIAS

BARRADAS, C.M.; MAESTRELLI, S. R. P.; DELIZOICOV, N. C.; O Ensino de Ciências e a Formação de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL: PESQUISA EM EDUCAÇÃO E INSERÇÃO SOCIAL, 7, 2008. *Anais...* Itajaí: UNIVALI, 2008. p.1-24

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 20 mai. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 mai. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Volume 3 – Conhecimento de Mundo.** Brasília: MEC/SEB, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/>>

arquivos/pdf/volume3.pdf >. Acesso em: 15 mai. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Disponível em: <https://www.mprs.mp.br/areas/gapp/arquivos/resolucao_05_2009_cne.pdf>. Acesso em 10 mai. 2017

CARVALHO, A. M. P.; GIL-PEREZ, D. **Formação de Professores de Ciências**. São Paulo: Cortez, 1994.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de Ciências: Fundamentos e Métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.

MELLO, F. T.; MELLO, L. H. C.; TORELLO, M. B. F. A Paleontologia na Educação Infantil: alfabetizando e construindo o conhecimento. **Ciência & Educação**, v.11, n.3, p. 395-410, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v11n3/04.pdf>> Acesso em: 29 mai. 2017.

SASSERON, L. H.; DE CARVALHO, A. M. P. Alfabetização Científica: Uma Revisão Bibliográfica. **Investigação em Ensino de Ciências**, v.16, n.1, p. 59- 77, 2011. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/eenci/artigos/Artigo_ID254/v16_n1_a2011.pdf> Acesso em: 1 jun. 2017.

SCHIEL, D.; ORLANDI, A. S.; FAGIONATO-RUFFINO, S. **Explorações em ciências na educação infantil**. São Carlos: Compacta Gráfica e Editora, 2010.

SILVA, F. D. A.; CUNHA, A. M. O. Representações sociais de professores da Educação Infantil sobre o desenvolvimento da prática pedagógica em meio ambiente. **Ciênc. Educ.**, v.22, n.4, p.1013-1026, 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v22n4/1516-7313-ciedu-22-04-1013.pdf>>. Acesso em: 4 jun. 2017.

STOLTZ, T. **As perspectivas construtivista e histórico-cultural na educação escolar**. 3^aed. Curitiba: Ibepe, 2011.

YGOTSKY, L. S. **A Formação Social Da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

YGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WHITTER G. P.; PASCHOAL G. Ensino e Aprendizagem de Ciências na Educação Pré-primária. In: WITTER, G. P.; WOU M. **Ensino de Ciências e Matemática – Formação e atuação de professores**. Cotia: Ateliê Editorial, 2011.

ZÔMPELO, A. F.; LABURÚ, C. E.; PASSOS, A. Q. Multimodos de Representação em Atividades sobre Higiene para a Educação Infantil. **Experiências em Ensino de Ciências**, v.5, n.3, p. 103-114, 2010. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/eenci/artigos/Artigo_ID125/v5_n3_a2010.pdf>. Acesso em: 4 jun. 2017.

BRINQUEDO: PRÁTICA INTERDISCIPLINAR EM PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Karolyne Amancio de Paula

Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Curitiba- Paraná

RESUMO: Em conversa com os alunos do primeiro ano do ensino fundamental, foi solicitado para a professora a realização de atividades com a temática brincadeiras. A professora buscou atender o pedido e desenvolver atividades relacionadas ao tema. O objetivo era proporcionar aos alunos aprendizagens significativas que envolvessem atividades interdisciplinares e que gerassem resultados positivos para além da sala de aula. A partir dessa proposta, procurou-se entender: Qual a contribuição de atividades interdisciplinares em uma turma do primeiro ano do ensino fundamental? Assim, buscaram-se informações sobre interdisciplinaridade, jogos e brincadeiras que consolidam aspectos sociais, emocionais, intelectuais e lúdicos. Para tal, buscou-se respaldo teórico em Petraglia (1993), Santos (2011) e Zen (2002), e realizou-se uma pesquisa qualitativa com a ação dentro de sala de aula, através do concepção do brinquedo como prática para atividades interdisciplinares, em uma turma de primeiro ano do ensino fundamental. Com a pesquisação na modalidade participante, a própria

pesquisadora desempenhou o papel dentro da pesquisa e utilizou a observação participativa como um instrumento de coleta de dados para o desenvolvimento do relato de experiência. Diante dos resultados, pôde-se verificar que o aprendizado da forma interdisciplinar desenvolve a imaginação, a resolução de problemas e a reflexão de atitudes, e que os alunos aprenderam costumes e valores através das entrevistas e vivências de realidades distintas. Por meio da sequência de atividades interdisciplinares sobre brinquedos, os alunos do primeiro ano experimentaram a socialização com os colegas e um olhar social para o próximo.

PALAVRAS-CHAVE: Alunos. Brinquedo. Interdisciplinaridade.

ABSTRACT: In conversation with the students of the first year of elementary school, the teacher was asked to carry out activities with the theme of jokes. The teacher sought to fulfill the request and develop activities related to the topic. The goal was to provide students with meaningful learning that involved interdisciplinary activities and generated positive results beyond the classroom. From this proposal, we tried to understand: What is the contribution of interdisciplinary activities in a class of the first year of elementary school? Thus, we sought information on interdisciplinarity, games and

games that consolidate social, emotional, intellectual and playful aspects. For this, theoretical support was sought in Petraglia (1993), Santos (2011) and Zen (2002), and a qualitative research was carried out with the action within the classroom, through the conception of the toy as a practice for interdisciplinary activities , in a first-year class of elementary school. With participatory action research, the researcher herself played the role within the research and used participatory observation as an instrument of data collection for the development of the experience report. Given the results, it was possible to verify that the learning of the interdisciplinary form develops the imagination, the problem solving and the reflection of attitudes, and that the students learned customs and values through the interviews and experiences of different realities. Through the sequence of interdisciplinary activities on toys, first-year students experienced socializing with peers and a social look at one another.

KEY WORDS: Students. Toy. Interdisciplinarity.

1 | INTRODUÇÃO

A ideia de proporcionar aos alunos diferentes práticas de brincadeiras no mês de março, surgiu de uma solicitação por parte dos alunos do primeiro ano do ensino fundamental, que gostariam de ter mais brincadeiras e atividades em outros espaços, além da sala de aula, que promovessem socialização, aprendizado e diversão na escola. Neste contexto, a professora aprofundou a ideia com o intuito de favorecer momentos de brincadeiras livres e direcionadas, relacionando-as aos conteúdos desenvolvidos, além de promover uma consciência social com a turma que permeie fora dos muros da escola. Com base nestas informações, levantou-se o seguinte questionamento: Qual a contribuição de atividades interdisciplinares em uma turma do primeiro ano ensino fundamental?

Deste modo, buscaram-se informações sobre interdisciplinaridade, jogos e brincadeiras que consolidam aspectos sociais, emocionais, intelectuais e lúdicos. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013, p. 25), “A escola de Educação Básica é espaço coletivo de convívio, onde são privilegiadas trocas, acolhimento e aconchego para garantir o bem-estar de crianças”.

A escola constitui-se de um espaço com diferentes indivíduos cujo objetivo é a socialização, a troca de saberes, a construção de conhecimentos, fundamentado nos valores, e

consiste na interação entre os sujeitos, preparando-os por meio das atividades desenvolvidas na escola, individualmente e em equipe, para se tornarem aptos a contribuir para a construção de uma sociedade mais solidária, em que se exerce a liberdade, a autonomia e a responsabilidade. (BRASIL, 2013, p. 25).

A escola, nesse contexto, contribui para que se possa compreender e vivenciar práticas de solidariedade e igualdade de forma divertida

ao levar o lúdico para a escola está se promovendo algo diferenciado que ajuda

os alunos a resgatar o prazer, mudar sua visão de escola e dar um novo sentido ao processo de aprendizagem, pois trabalhar com as emoções, além de contribuir na concretização de propostas cognitivas que levam a construir conceitos e dominar habilidades, pode transformar as metodologias do ensino. Assim, os jogos, os brinquedos, as brincadeiras e as dinâmicas são as ferramentas indispensáveis para a criação de um ambiente criativo, diferente, inovador e significativo. (SANTOS, 2011, p. 12).

E para promover uma escola nessa configuração, acrescenta-se a interdisciplinaridade, para garantir o conhecimento do todo. Petraglia (1993, p. 31) afirma que “um projeto educacional deve garantir a construção do conhecimento globalizante, que, sendo um processo dinâmico, permite ao aluno a ação e a transformação da realidade, bem como sua própria transformação.” Assim, a interdisciplinaridade não se faz somente com a junção de conteúdos e disciplinas, constitui-se de um processo lento, coletivo, transportando as teorias à prática. Nessa perspectiva, Petraglia (1993, p. 34) ressalta que “É necessário a integração de dados, conceitos, procedimentos e metodologias, sim, porém relacionados entre si e com significado que cada conteúdo tem com a vida do aluno”.

Para tal fim, é preciso que o professor e toda a equipe pedagógica trabalhem em conjunto, coletivamente, tendo o professor papel fundamental neste processo, porque ele estimula os alunos ao desenvolvimento integral e,

para isso, é preciso que o educador desenvolva cada vez mais uma visão interdisciplinar que pressupõe atitude e postura de abertura diante de uma nova maneira de se pensar educação. É preciso que o educador reaprenda a ser educador, que reelabore a sua consciência e a sua visão de mundo, na busca de uma visão ampla e abrangente da educação. (PETRAGLIA, 1993 p. 34).

A definição da palavra interdisciplinar, para Fazenda, é:

interação existente entre duas ou mais disciplinas. Essa interação pode ir da simples comunicação de ideias à integração mutua dos conceitos diretores da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos, dos dados da organização referentes ao ensino e à pesquisa. Um grupo interdisciplinar compõe-se de pessoas que receberam sua formação em diferentes domínios do conhecimento (disciplinas) com seus métodos, conceitos, dados e termos próprios. (FAZENDA, 1979, *apud* PETRAGLIA 1993, p. 33).

Percebe-se, dessa forma, que a interdisciplinaridade é um facilitador da aprendizagem quando se integra às diversas áreas do conhecimento, além de ser um percurso valioso para que a alfabetização e o letramento sejam alcançados.

A prática interdisciplinar busca desenvolver competências e proporcionar diálogo e alinhamento entre as diferentes áreas de conhecimento, idealizando uma formação social mais justa e mais solidária. Para que o aluno construa sua aprendizagem, entretanto, torna-se essencial ter um papel ativo neste processo.

2 | METODOLOGIA

A presente pesquisa utilizou a investigação qualitativa, concordando com Bogdan

e Biklen (1994, p. 48) quanto ao fato de que “A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação.”

Com a aplicação da pesquisa-ação na modalidade participante, a própria pesquisadora desempenhou o papel dentro da pesquisa, e utilizou a observação participativa como um instrumento para a coleta de dados. Para Gil (1999, p. 47), “a pesquisa participante se caracteriza pelo envolvimento dos pesquisadores e dos pesquisados no processo de pesquisa”.

A pesquisa foi efetuada em uma escola municipal, localizada no município de São José dos Pinhais, com uma turma de 28 alunos de primeiro ano do ensino fundamental. A sequência de atividades interdisciplinares observada foi aplicada no período 14 a 17 de março, envolvendo as disciplinas de: História, Geografia, Língua Portuguesa, Matemática e Artes.

Dentro das disciplinas, os conteúdos abordados nas atividades foram:

- História: brinquedos e brincadeiras ao longo dos tempos;
- Geografia: brincadeiras e as noções espaciais;
- Matemática: gráfico e quantidades envolvendo preferências;
- Artes: a obra de arte “Brincadeiras Infantis”, de Pieter Bruegel, do ano de 1560;
- Língua portuguesa: atividade com lista de brincadeiras e brinquedos da obra de arte;
- Educação física: confecção de brinquedos com sucatas e representação das brincadeiras da obra de arte, e ação social por meio do recolhimento de brinquedos usados para doação ao centro de educação infantil próximo à escola.

Em um primeiro momento, o filme *Toy Story II* foi usado como disparador para introduzir a temática brinquedos. Depois do filme, através de uma conversa, os alunos puderam refletir e identificar os principais personagens, suas ações e aventuras, a ideia principal do filme, o que mudariam na história, o aspecto que mais chamou atenção, suas consequências e aplicação para nossa vida.

Consequentemente, os alunos, com a orientação da professora – que lançou a meta de conseguirem juntar todos os brinquedos não utilizados em casa, a fim de promover uma ação social junto ao centro de educação infantil do mesmo bairro –, refletiram sobre brinquedos que tinham e que não usavam mais.

Na aula seguinte, na disciplina de matemática, o conteúdo desenvolvido foi leitura e interpretação gráfico e quantidades, envolvendo a temática de preferências; o objetivo foi identificar a personagem preferida do filme, desenhar e tabular, coletivamente, os resultados da turma em gráficos simples.

A turma desenvolveu a atividade, auxiliou na contagem das figuras, verificando

em conjunto qual foi o personagem com maior quantidade de desenhos. Ao quantificar os votos, puderam relacionar o seu número, constituindo-se uma ponte para conhecimentos matemáticos mais complexos. Os gráficos favoreceram uma maior percepção de informações, incentivando as crianças a observar e a interpretar, de modo a promover a construção da noção de números.

Em língua portuguesa, o conteúdo abordado foi o gênero textual lista, que foi desenvolvido junto da disciplina de arte, a partir da observação da obra de arte de Pieter Bruegel, cujo título é “Brincadeiras Infantis”, de 1560. Os alunos receberam uma cópia da obra de arte com as brincadeiras e brinquedos numerados, escutaram a professora relatar cada um, mostrando como se brinca e relacionando-as com brincadeiras conhecidas por eles. Ao terminar a parte oral, a turma escolheu algumas das brincadeiras mais conhecidas e realizou a lista no caderno. Posteriormente, foram aplicadas as brincadeiras listadas e outras escolhidas por eles no pátio da escola. Com o desenvolvimento das brincadeiras, pôde-se contemplar a educação física, por meio do movimento do corpo para imitar as brincadeiras, e também a geografia, por meio das noções espaciais, pois a turma tinha à disposição um espaço amplo e os alunos deveriam usar somente metade, dimensão espacial delimitada pela professora com o objetivo de não ocorrer dispersão do grupo e desfoque da atividade.

Dessa forma, as orientações espaciais e noções espaciais foram contempladas com o desenvolvimento da atividade supracitada, além de promover a consciência do corpo e do meio em que os alunos estavam no momento, pois, como afirma Zen (2002, p. 44), “Ao brincar, a criança se mostra por inteira: expressa suas emoções, mostra a forma como interage com os colegas jogadores, evidencia seu desempenho físico motor, seu estágio de desenvolvimento, seu nível linguístico, sua formação moral”.

Prosseguindo com a aula, a professora entregou o caderno de desenho para que cada aluno realizasse um desenho sobre a brincadeira que mais chamou sua atenção na obra de arte de Bruegel. Após uma roda de conversa, os alunos puderam contar a brincadeira representada a partir da análise da obra de arte. Petraglia (1993, p. 32) afirma que “é nesse contexto que incluímos a interdisciplinaridade como uma possibilidade de romper com as fronteiras das disciplinas, unindo, assim, as diversas áreas do saber, no sentido de melhor oferecer ao aluno a visão do todo”. Concordando com a autora, torna-se evidente a necessidade de trabalhos interdisciplinares como um caminho para findar a fragmentação do saber permeado na educação e na sociedade, de modo que o aluno desenvolva suas competências contextualizada e integralmente.

Na aula de história, o principal objetivo era abordar os brinquedos e brincadeiras ao longo dos tempos, de modo a oportunizar aos alunos a descoberta de outras brincadeiras. A proposta realizada pela professora foi chamar algumas funcionárias da escola e perguntar a elas sobre suas brincadeiras quando criança. A entrevista em sala sucedeu, primeiramente, com uma colega professora de 62 anos, que relatou que gostava de brincar de boneca feita com sabugo de milho e de roupas feitas com palha. A contribuição da professora suscitou um enorme interesse por parte da turma, que

levou a professora a procurar imagens e mostrar aos alunos.

A segunda pessoa entrevistada foi uma professora de 34 anos, que relatou gostar de pular cordas e elásticos quando criança, e, como a maioria dos alunos brinca no recreio com cordas e elásticos, foi fácil conseguirem imaginar a situação e relacionar presente e passado.

A terceira e última convidada foi uma professora de 23 anos, que contou que sua brincadeira predileta na infância era andar de bicicleta na rua da sua casa, dado que contribuiu bastante para a discussão e aproximou os alunos por ser uma realidade experienciada pela maioria deles. A partir das entrevistas, os alunos puderam ver, como afirma Friedmann (1996, *apud* ZEN 2002, p. 47), que “os jogos e as brincadeiras, evidentemente, mudaram muito desde o começo do século até os dias de hoje nos diferentes países e contextos sociais. Mas o prazer de brincar não mudou”.

A atividade oral proposta após os relatos das professoras foi narrar as brincadeiras preferidas nos momentos de lazer, contar com quem brincam, que tipos de brinquedos possuem, qual o seu brinquedo preferido. No término da conversa da turma, o direcionamento foi que representassem o brinquedo preferido através de desenhos e escrevessem o nome do brinquedo e também de quem ganhou – cada aluno, fez sua tentativa de escrita com hipóteses dentro do processo de aquisição da escrita. De acordo com Zen (2002, p. 49) “Jogos e brincadeiras desenvolvem também a criatividade, a imaginação, a fantasia, a curiosidade das crianças, colaborando assim para a formação de sujeitos ativos e críticos.” Os jogos e brincadeiras são de suma importância dentro do processo de ensino/aprendizagem de uma criança, pois desenvolve habilidades necessárias para a formação cognitivo, social, emocional, além de que são contextos oriundos de suas vidas, o que os mobiliza para as tentativas de escrita e para as discussões.

Nas aulas de educação física e artes, a atividade proposta para a turma foi a confecção de brinquedos com sucatas: garrafas pet, tampinhas diversas, colas coloridas, tesouras, barbantes, fita crepe, revistas, etc. A oficina funcionou da seguinte forma: primeiramente, os alunos escolhiam qual brinquedo desejavam construir, como o bilboquê, o carrinho ou o palhaço; em seguida, a turma foi dividida em grupos, de acordo com sua preferência; por fim, com bastante paciência e criatividade, foram montados os brinquedos. Neste contexto, assevera Zen:

No estudo desta brincadeira ou jogo, podemos observar o comportamento do sujeito, no que diz respeito às atividades físicas e mentais envolvidas, as características de sociabilidade que o jogo/a brincadeira propicia (trocas, competição, cooperação, etc.); as atitudes (autoconfiança, ética, etc), reações (relações de gênero desencadeadas, por exemplo) e emoções que envolvem (prazer, alegria, angústia/ frustração, etc.); além dos objetos utilizados (brinquedos e outros). (ZEN, 2002, p. 47).

Para finalizar, ao longo dos três dias com atividades sobre brinquedos, os alunos trouxeram para a sala de aula brinquedos que deixaram de usar (Figura 2), para que fossem doados às crianças de um centro de educação infantil e, assim, puderam

experimentar o sentimento de solidariedade, por doarem seus brinquedos sem pedir nada em troca, oportunizando a outras crianças a possibilidade de usar estes mesmos brinquedos.

O ato de ser solidário ajuda o outro com atitudes que fazem a diferença, pois estes brinquedos arrecadados farão as brincadeiras mais divertidas para os alunos do Cmei. Os alunos que puderam doar seus brinquedos aprenderam a ser mais afetivos para com o próximo, pois a solidariedade é um ato de bondade e amor e, logo, de formação humana.



Figura 2: Os brinquedos recebidos dos alunos e doados para um centro de educação infantil.

Fonte: a autora

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente relato de experiência observou a contribuição da interdisciplinaridade nas aulas de uma turma de primeiro ano de ensino fundamental, cujo foco foi a temática dos brinquedos. Através da pesquisa-ação, verificou-se que o aprendizado da forma interdisciplinar desenvolve a imaginação, a resolução de problemas e a socialização, além de promover a desfragmentação das disciplinas por área.

Por meio da sequência de atividades interdisciplinares sobre brinquedos, os alunos do primeiro ano experimentaram a integração das disciplinas, a socialização com os colegas, a reflexão de atitudes como a solidariedade, além de que aprenderam costumes e valores através das entrevistas e vivências de realidades distintas.

O brinquedo desempenhou um papel fulcral para o desenvolvimento das atividades, pelo fato de a criança perceber transformações no processo de aprendizagem e escrita.

Desenvolveu-se também a agência da criança como transmissora de costumes, por intermédio de relatos e histórias que contaram sobre suas vivências dentro e fora da escola.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, 2013. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em 04 jun. 2017.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 1994.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 1999.

PETRAGLIA, Izabel Cristina. **Interdisciplinaridade: o cultivo do professor**. São Paulo: Pioneira, 1993.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **O brincar na escola: Metodologia Lúdico-vivencial, coletâneas de jogos, brinquedos e dinâmicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ZEN, Maria Isabel Dalla. **Projetos Pedagógicos: cenas de salas de aula**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

A APRENDIZAGEM DOS PÓS-GRADUANDOS POR MEIO DE SEMINÁRIOS DE PESQUISA

Cláudia Sebastiana Rosa da Silva

Centro Universitário Internacional UNINTER -
Escola Superior de Educação
Curitiba – PR

Sônia de Fátima Radvanskei

Centro Universitário Internacional UNINTER -
Escola Superior de Educação
Curitiba – PR

Wilson da Silva

Centro Universitário Internacional UNINTER -
Escola Superior de Educação
Curitiba – PR

organização do seminário apresentado pelos discentes e exposição das possibilidades e desafios de uma experiência realizada a partir de seminários desenvolvidos em uma universidade em Curitiba/PR. Esse seminário foi desenvolvido e organizado pelos alunos pós-graduandos e aplicado aos demais discentes e envolveu como temática as concepções teóricas da educação, destacando para este artigo a organização de um dos seminários que enfocará as contribuições da teoria de Freire na formação de 16 pós-graduandos. Durante os seminários, as discussões permitiram perceber a necessidade de uma metodologia que contemple a produção do conhecimento com visão crítica e o crescimento dos pós-graduandos no seu processo de aprendizagem. O embasamento teórico fundamenta-se em: Freire (1979, 1997 e 2005), Severino (2000 e 2008) e Ausubel, Novak e Hanesian, (1980), entre outros. O desenrolar dos seminários desafiou os pós-graduandos a buscarem diferentes estratégias e metodologias ativas que contribuissem com suas aprendizagens e motivou o grupo de alunos a participarativamente dos estudos.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem. Seminários. Método de estudo. Paulo Freire.

ABSTRACT: This article discusses the

importance of the research seminar as a methodological strategy used in postgraduate courses for meaningful learning. We will delineate aspects related to this learning to reflect and reconstruct the pedagogical practice of post-graduate students in Education. The research is qualitative based on the presentation of the methodology of the seminar according to Severino (2000) as a proposal to discuss, deepen and understand the texts in the construction of studied concepts. The concept of meaningful learning and concept maps was expanded and discussed, as they were the base to the organization of the seminar presented by the students and the exposition of the possibilities and challenges of an experience realized from seminars developed at a university in Curitiba/PR. This seminar was developed and organized by the postgraduate students and applied to the other students and involved as thematic the theoretical conceptions of education, highlighting for this article the organization of one of the seminars that will focus on the contributions of Freire's theory in the formation of 16 post-graduating. During the seminars, the discussions made it possible to perceive the need for a methodology that contemplates the production of knowledge with a critical vision and the growth of post-graduate students in their learning process. The theoretical background is based on: Freire (1979, 1997 and 2005), Severino (2000 and 2008) and Ausubel, Novak and Hanesian, (1980), among others. The development of the seminars challenged the graduate students to seek different strategies and active methodologies that would contribute to their learning and motivated the group of students to participate actively in the studies.

KEYWORDS: Learning. Seminars. Method of study. Paulo Freire.

1 | INTRODUÇÃO

O que está em pauta é uma concepção da aprendizagem como processo de construção do conhecimento. Consequentemente torna-se imprescindível a adoção de estratégias diretamente vinculadas de modo que experiências práticas possam ser mobilizadas para essa aprendizagem. Ou seja, que a própria prática da pesquisa seja caminho do processo de ensino e aprendizagem. (SEVERINO, 2008, p. 14).

A estratégia metodológica de trabalho mais utilizada nos cursos de pós-graduação é o seminário de pesquisa. Porém, na maioria das vezes, não é estruturado com o devido cuidado aos seus fundamentos teóricos e procedimentos de organização e apresentação, para que realmente cumpra a sua função pedagógica de essência. Por meio deste artigo, pretende-se, então, discutir a importância dessa metodologia de ensino delineada por Severino (2000) na intencionalidade educativa da aprendizagem significativa e apresentar uma experiência em uma universidade de grande porte, do Paraná, no qual foi utilizado o seminário numa disciplina para uma investigação e evolução das teorias da educação, produzido pelos discentes. De acordo com Severino (2000, p. 63), o objetivo de um seminário é envolver os participantes em uma “reflexão aprofundada de determinado problema, a partir de textos e em equipes”. O

autor considera o seminário como um método de estudo e atividade didática utilizada em cursos universitários.

Essa ação educativa oportunizada pela disciplina de Teoria da Educação busca investir nos discentes enquanto sujeitos do trabalho de formação tanto acadêmica como epistemológica, ampliando espaços para desenvolver as possibilidades de sua formação pedagógica. E para que essa dinâmica de trabalho fosse realizada e que as reflexões fossem possíveis, o artigo está organizado de acordo com a seguinte estrutura: primeiramente, há uma discussão sobre a fundamentação teórica que embasa a metodologia do seminário tendo como autor base Severino (2000), posteriormente a articulação teórica com a aprendizagem significativa, visto que a utilização de mapas conceituais foi um recurso utilizado para a condensação das ideias e, também, como forma de aprendizagem por parte dos discentes referente ao autor envolvido na discussão e trabalhado na apresentação do seminário; finalizando o artigo, há uma apresentação e reflexão de uma experiência do uso do seminário que focalizará o seguinte problema: de que maneira ocorre a aprendizagem dos pós-graduandos por meio de seminários como metodologia de estudo científico para aprofundar a teoria de Paulo Freire? Trata-se de compreender as bases teóricas de Freire e relacionar suas contribuições para a formação dos saberes destes alunos, pois, o aluno, mediado pelo professor, é responsável por sua própria aprendizagem, assim, consegue perceber a dimensão de sua evolução e, em um espaço curto de tempo, permitindo um sentido melhor na sua vida acadêmica e humana.

A análise da prática realizada foi desenvolvida em um dos encontros semanais da disciplina de Teoria da Educação, em que 16 pós-graduandos estão inseridos, entre eles alunos de disciplinas isoladas, mestrandos e doutorandos que oportunizaram o início do método de estudo por meio de seminários. Esse método permitiu questionar e apresentar possibilidades para renovar a atuação na prática desses discentes, que atuam em diferentes níveis de ensino como professores, bem como em áreas diferentes da educação. No levantamento inicial, observou-se que a maioria dos envolvidos esteve interessado em avançar no seu processo de aprendizagem, pois mostraram-se comprometidos com cada etapa que o grupo elegeu para o sucesso dos seminários. A proposta de trabalhar por meio de seminários pretende atender ao objetivo de buscar referenciais teóricos que possibilitem realizar uma análise crítica fundamentada nas teorias da educação para a sistematização de novos conhecimentos nessa área. Neste processo, os grupos perceberam a necessidade de utilizar estratégias de ensino motivadoras e metodologias ativas para melhor intervenção pedagógica na aprendizagem dos alunos.

No decorrer do processo de aprendizagem, gerado no grupo, foi possível ampliar os olhares para o campo educacional, aprimorar o posicionamento de forma mais crítica e consciente e conhecer as implicações que o estudo por meio de seminários trouxe para os estudantes. Dos temas sugeridos para serem trabalhados, o grupo de pós-graduandos foi instigado a refletir sobre a prática a partir do estudo das teorias da

educação, iniciando pela pedagogia da essência, pedagogia da existência, pedagogia da cultura, pedagogia histórico crítica e pedagogia dos conflitos sociais. No entanto, este artigo privilegiou o estudo da pedagogia histórico crítica e que tem em seu escopo o estudo da teoria freireana a partir do livro *Pedagogia do Oprimido*.

O seminário estruturado para estudar a teoria freireana tendo como livro base a *Pedagogia do Oprimido* de Freire (2005), passou por etapas previamente organizadas como: contato com o texto base, compreensão da mensagem do texto, interpretação desse conteúdo e discussão da problemática, de acordo com os estudos de Severino (2000) que será discutido em item específico desse artigo.

No item seguinte, há uma explicação sobre a metodologia do seminário, com o autor base Severino (2000), para compreender a sistemática e a importância dessa metodologia quando aplicada e organizada levando em conta a sua fundamentação epistemológica para que se garanta uma aprendizagem ativa e significativa dos alunos envolvidos.

2 I SEMINÁRIO DE PESQUISA: RELAÇÕES DIALÓGICAS NA PRÁXIS PEDAGÓGICA

O desenvolvimento de um seminário, voltado para a práxis pedagógica nos cursos de pós-graduação, apresenta diferentes formas, pontuadas e observadas na literatura pertinente. Entretanto, ao refletirmos sobre a usabilidade de seminários na realidade dos cursos, isso torna-se uma alternativa viável para avançar na participação dos alunos de forma mais dialética sobre os conteúdos e temáticas pertinentes e atuais.

Contudo, para aplicar e desenvolver seminários no campo educacional, tem-se a necessidade de compreendê-los tendo em vista os seguintes pressupostos, como salienta Severino (1996, p. 111): “criar condições para a pesquisa rigorosa nas várias áreas de saber, desenvolvendo a fundamentação teórica, a reflexão, o levantamento rigoroso dos dados empíricos da realidade”.

Nesse sentido, é importante atentar para a implementação da técnica de seminário pois, ela exige de forma significativa uma mudança na prática pedagógica do professor, considerando que ele deve ampliar e distribuir diferentes abordagens temáticas nos grupos de alunos para que exponham, discutam de forma crítica e contextualizada o assunto.

A aplicação da técnica do seminário apresenta etapas norteadoras e que serão desenvolvidas ao logo de sua execução, as quais deve levar todos os participantes:

A um contato íntimo com o texto básico, criando condições para uma análise rigorosa e radical do mesmo. À compreensão da mensagem central do texto, de seu conteúdo temático. À interpretação desse conteúdo, ou seja, a uma compreensão da mensagem de uma perspectiva de situação de julgamento e de crítica da mensagem. À discussão da problemática presente explícita ou implicitamente no texto. (SEVERINO, 2000, p. 63).

Para facilitar a participação dos alunos, cabe ao coordenador do seminário disponibilizar um texto-roteiro a todos os participantes. Nesse texto-roteiro deverá constar um pensamento geral do autor da unidade estudada, o contexto histórico e cultural em que o autor se encontrava, principais conceitos e ideias que tenham relevância no texto, questões importantes para a discussão das ideias apresentadas e finalmente, uma referência bibliográfica que servirá de orientação sobre o assunto, conforme Severino (2000).

No dia da realização do seminário, o coordenador apresenta ao grupo as suas reflexões sobre o tema. Para que o seminário ocorra conforme os objetivos pretendidos, é imprescindível que todos os participantes leiam, analisem e aprofundem os escritos que compõem a bibliografia para o seminário. De acordo com Severino (2000, p. 67), “Não havendo tal preparação, o encontro corre o risco de ser transformado em aula expositiva e perder muito de suas virtualidades geradoras de discussões”. Ou seja, as ações de todos os participantes são importantes e podem ser adequadas dependendo da situação específica ou comprometer o aproveitamento do grupo.

A partir da definição da temática feita pelo coordenador do seminário, pode-se definir uma problematização que consistirá no levantamento de questões relevantes para nortearem a discussão e a compreensão de forma significativa durante o seminário ou outras atividades a serem executadas conforme dinâmica escolhida pelo coordenador. Para o seminário que este artigo se refere, a problematização envolveu questões que nortearam a discussão, interpretação do mapa conceitual e a produção de uma carta resposta à Paulo Freire. Como fechamento do seminário, cabe ao professor a responsabilidade de apresentar uma síntese ao grupo. Aos alunos, cabe redigir um texto síntese que contribuirá para a construção dos argumentos pertinentes e norteadores do seminário de pesquisa.

No item seguinte, será apresentada a teoria da aprendizagem significativa e a relação com os mapas conceituais, temas geradores da prática do seminário apresentada como análise nesse estudo.

3 | APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E MAPAS CONCEITUAIS

A Aprendizagem Significativa é uma teoria de aprendizagem criada por David Ausubel em 1968 (AUSUBEL, NOVAK e HANESIAN, 1980), e afirma que, para aprender de forma significativa o novo conteúdo deve relacionar-se com o conhecimento prévio do aprendiz, também chamado de subsunçor.

De acordo com Moreira (2012, p.2) subsunçores são conceitos relevantes preexistentes na estrutura cognitiva do aprendiz:

Em termos simples, subsunçor é o nome que se dá a um conhecimento específico, existente na estrutura de conhecimentos do indivíduo, que permite dar significado a um novo conhecimento que lhe é apresentado ou por ele descoberto. Tanto por recepção como por descobrimento, a atribuição de significados a novos

conhecimentos depende da existência de conhecimentos prévios especificamente relevantes e da interação com eles. O subsunçor pode ter maior ou menor estabilidade cognitiva, pode estar mais ou menos diferenciado, ou seja, mais ou menos elaborado em termos de significados. Contudo, como o processo é interativo, quando serve de idéia-âncora para um novo conhecimento ele próprio se modifica adquirindo novos significados, corroborando significados já existentes.

A ideia mais importante da teoria de Ausubel e suas implicações para o ensino e a aprendizagem podem ser assim resumidas: “Se tivesse que reduzir toda a psicologia educacional a um só princípio, diria o seguinte: o fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já sabe. Descubra isso e ensine-o de acordo” (MOREIRA, 2006, p. 13).

Ausubel faz uma distinção entre Aprendizagem Significativa e a Aprendizagem Mecânica, que pode ser visto na figura 1. A linha vertical representa um *continuum* na relação entre a Aprendizagem Significativa e a Aprendizagem Mecânica. Quanto mais se desloca para cima, mais significativa e menos mecânica estará ocorrendo a aprendizagem. A linha horizontal representa um *continuum* na relação entre a Aprendizagem Receptiva e a Aprendizagem por Descoberta. Quanto mais se desloca para a direita, mais por descoberta e menos por recepção estará ocorrendo a aprendizagem.

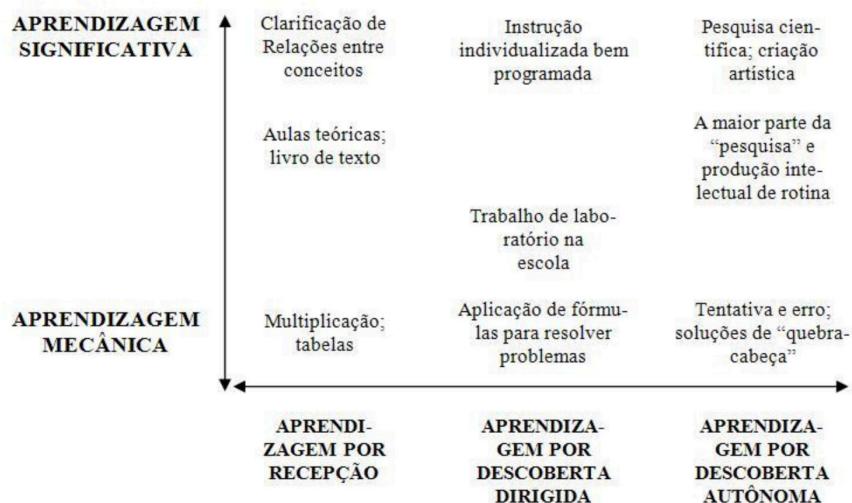


Figura 1 – Aprendizagem Significativa e Aprendizagem Mecânica

FONTE: NOVAK apud MOREIRA, 1999, p. 19.

Na figura 2, pode-se ver a aprendizagem por memorização versus significativa, tendo em vista o esforço necessário para cada uma. Na primeira, exige-se pouco esforço do educando, e ele consegue repetir os conteúdos apresentados pelo educador nas primeiras semanas. Como resultado, essas informações discretas e relativamente isoladas são armazenadas em sua estrutura cognitiva de forma arbitrária, e não substantiva, e com pouca retenção. Com o passar do tempo, é como se os educandos nunca tivessem aprendido determinados conteúdos. Por outro lado, pode-se ver que, na aprendizagem significativa, os educandos conseguem reter os novos significados

por mais tempo na estrutura cognitiva.

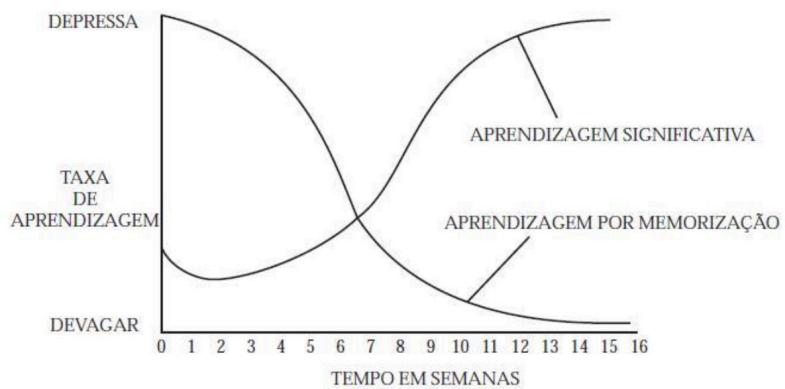


Figura 2 – A taxa de aprendizagem com o passar do tempo

FONTE: NOVAK, 2000, p. 6.

Para que a aprendizagem significativa ocorra (ver figura 3), três condições são necessárias: o material deve ser claro, com exemplos e linguagem relacionada com o conhecimento prévio do aprendiz, o aprendiz deve possuir o conhecimento prévio relacionado ao novo conteúdo e o aprendiz precisa ter vontade de aprender de modo significativo. Se o aprendiz não possuir conhecimento prévio, o professor deve fazer uso da aprendizagem mecânica (memorização), que difere da aprendizagem significativa na medida em que o novo conteúdo não se relaciona com o conhecimento prévio do aprendiz. A aprendizagem significativa provoca a diferenciação progressiva, onde o novo conceito muda o conceito subsunçor, mas também é modificado por este. Este processo gera a reconciliação interativa, que nada mais é que o relacionamento entre conhecimentos já existentes na estrutura cognitiva do aprendiz, que ocorre a partir da modificação dos subsunçores.

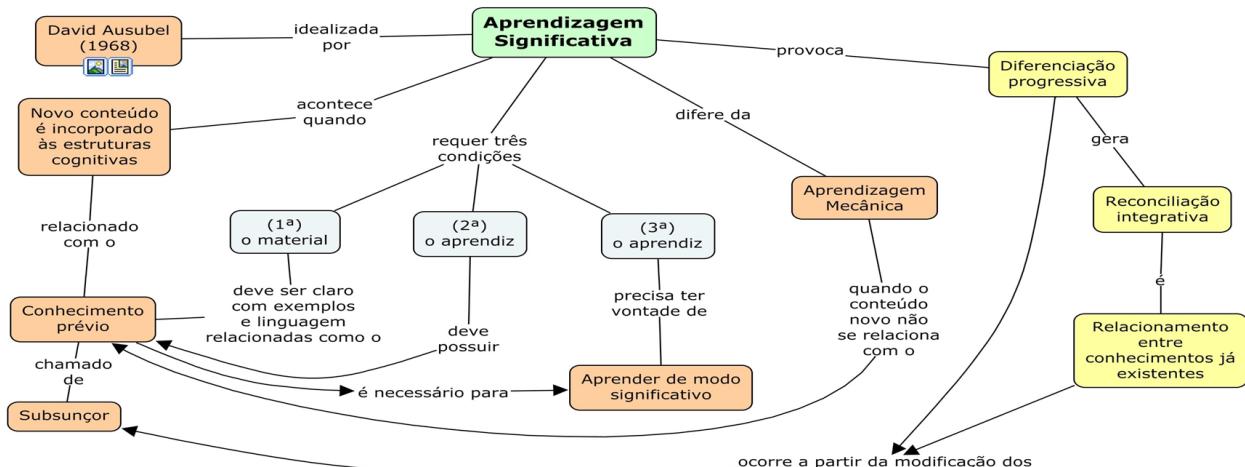


Figura 3 - Aprendizagem Significativa

FONTE: Elaborado pelos autores (2017).

A teoria da Aprendizagem Significativa de David Paul Ausubel fundamenta o uso dos mapas conceituais como ferramentas gráficas que podem ser utilizados para a representação, organização e avaliação do conhecimento.

A teoria dos Mapas Conceituais foi criada por Joseph Novak em 1972 (NOVAK e GOWIN, 2010) quando trabalhava com muitos dados de entrevistas clínicas piagetianas, e necessitava de um instrumento para organizar esse material. Assim surgiu o mapa conceitual, que é uma ferramenta gráfica que serve para representar, organizar, construir e avaliar conhecimentos. Três são os elementos de um mapa conceitual (ver figura 4): 1) conceitos, que são “uma regularidade nos acontecimentos ou nos objetos, que se designa mediante algum termo” (NOVAK e GOWIN, 2010); 2) relações, que são proposições formadas por dois conceitos ligados por um verbo; e 3) questão focal, que é uma pergunta de direciona a construção do mapa conceitual.

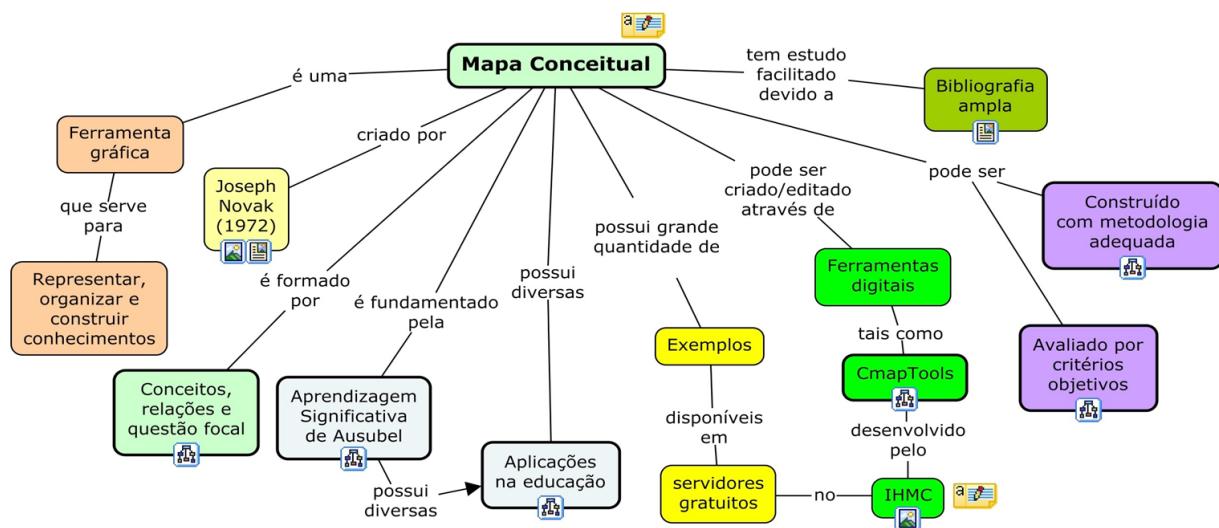


Figura 4 - Mapa Conceitual

FONTE: Elaborado pelos autores (2017).

O mapa conceitual possui ampla bibliografia na internet e pode ser construído por metodologia adequada e avaliado por critérios objetivos, e também pode ser feito por ferramentas digitais gratuitas, como o app CMapTools.

No item seguinte, será explicada e analisada uma experiência com a técnica do seminário, desenvolvida conforme explicações anteriores.

4 | ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

As provocações realizadas no seminário freireano geraram uma reflexão crítica em torno das concepções teóricas de Freire. Para desenvolver a proposta de seminário, os pós-graduandos deveriam inicialmente ler o livro “Pedagogia do Oprimido” (FREIRE, 2005) e uma das cartas retiradas do livro “Professora sim, tia não” (FREIRE, 1997) para conhecer e aprofundar as bases teóricas do autor. Uma semana antes deste seminário, o grupo responsável pela organização preparou e compartilhou com os

pós-graduandos o texto base para leitura (2005), um texto roteiro e quatro cartas diferentes escritas por Freire (1997). Com essa preparação e leitura inicial coube ao coordenador do seminário apresentar o contexto histórico e cultural no qual o autor viveu, breve biografia, bases teóricas, apresentação da mensagem central do livro *Pedagogia do Oprimido*.

Para aproximar a ideia de seminário de Severino (2000) com a proposta de trabalho de Freire (2005), o grupo foi convidado a participar do “círculo de cultura” (FREIRE, 2005, p.6) concebido pelo autor como um lugar onde um grupo de pessoas se reúne para discutir sobre sua prática. Com as cadeiras organizadas em círculo, colocou-se no centro uma colcha nordestina e alguns livros do autor e sobre o autor com a intenção de oportunizar aos envolvidos um ambiente temático e acolhedor.

Para apresentar o livro *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 2005), o coordenador do seminário apoiou-se no mapa conceitual produzido a partir do aplicativo CMapTools e os pós-graduandos deram suas contribuições para melhor compreensão do mapa incluindo outros conceitos e relações, que são proposições formadas por dois conceitos ligados por um verbo e que enriqueceram a aprendizagem do grupo. A utilização dos mapas conceituais justifica-se pela relevância epistemológica dessa estratégia pois possibilita uma visualização panorâmica, visual, explicativa e condensada de informações que auxiliam numa rápida compreensão de um todo. Ou seja, a figura 5 apresenta o mapa conceitual dos principais conceitos do referido livro, que à primeira vista, percebe uma figura gráfica com cores e ramificações, porém ao focalizar o olhar para essa forma de apresentação de informações, há uma facilidade na compreensão da obra mais completa e importante do autor, tornando-se referência para o entendimento da prática de uma pedagogia libertadora e progressista. A obra apresenta os temas que sustentam a concepção freireana: conscientização, libertação, diálogo, transformação, entre outras.

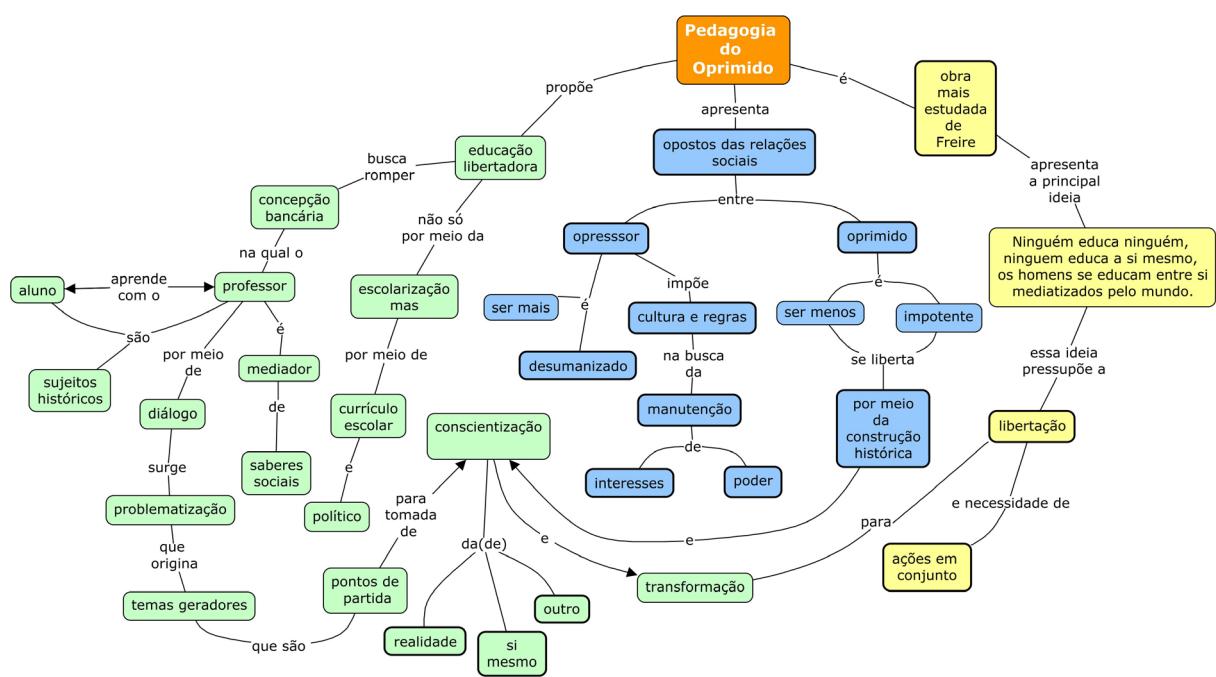


Figura 5 - Mapa conceitual com os principais conceitos do livro
FONTE: Elaborado pelos autores (2017).

Por meio desse seminário e a partir da compreensão do mapa conceitual confirmou-se que a preocupação com a educação dos excluídos é a tônica da pedagogia libertadora de Freire. A educação é concebida como um ato político, ou seja, é por meio da conscientização dos educandos que ocorrerá a transformação social. Nesta obra, Freire (2005, p. 58) apresenta a ideia: “Ninguém liberta ninguém. Ninguém libera a si mesmo, os homens se libertam em comunhão”, proposição que nos remete a necessidade de liberdade e coletividade. E, para que se torne realidade, é necessário engajamento dos sujeitos em prol da mesma causa.

Cabe aos estudantes e profissionais da educação o compromisso de resgatar os ensinamentos de Freire e trazê-los para a prática educativa. Entre esses ensinamentos, destaca-se nesta obra a concepção bancária da educação, instrumento de opressão, caracterizada como um depósito ou uma ação “assistencializadora” (2005, p. 60). Esta concepção, voltada para a transmissão do conhecimento, reproduz uma sociedade passiva e compete ao professor o papel de promover mudanças e contribuir com a capacidade de criação da consciência crítica. De acordo com Freire (2005, p. 68) “Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele”.

Compreende-se assim, que o professor precisa estar a serviço da libertação, pois quando ele e aluno discutem, trocam experiências, informações e conhecimentos, um aprende com o outro. Para o autor, o professor é mediador junto com os alunos dos saberes sociais e essa mediação ocorre por meio do diálogo, pois “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (FREIRE, 2005, p. 79). A partir da relação dialógica, surge a problematização como possibilidade de superação da concepção bancária em torno dos conceitos estudados. A relação pedagógica é permeada pela cultura do grupo de alunos como sujeitos que participam do processo e por isso, têm muito a contribuir.

Após a leitura, compreensão e discussão do mapa conceitual a partir da questão focal “quais as concepções apresentadas por Freire no livro Pedagogia do Oprimido?”, os pós-graduandos reuniram-se em pequenos grupos para responder as cartas recebidas.

As cartas eleitas pelo grupo organizador do seminário foram: Carta 1: “Ensinar – aprender Leitura do mundo – leitura da palavra”; Carta 2: “Das qualidades indispensáveis ao melhor desempenho de professoras e professores progressistas”; Carta 3: “De falar ao educando a falar a ele e com ele; de ouvir o educando a ser ouvido por ele” e Carta 4: “Vim fazer o curso do magistério porque não tive outra possibilidade”. Os pós-graduandos escolheram três das quatro cartas e em grupos produziram cartas respostas destacados em pequenos trechos:

Quanto aos aspectos abordados em sua carta damos destaque à reciprocidade existente na relação do ensinar e do aprender, pois o ensinante também aprende,

ajuda a descobrir incertezas, acertos e equívocos. Sobre a leitura, torna-se relevante a persistência do leitor em desbravar um texto, fazendo das letras e palavras uma descoberta de novos mundos, interpretados e ressignificados diante das vivências e concepções revisadas e superadas (Resposta a Carta 1).

Supõe-se que nessa resposta à carta “Ensinar – aprender Leitura do mundo – leitura da palavra” o grupo de pós-graduandos entendeu que a superação de mundos internos não depende somente de uma sociedade opressora que requer transformar-se, mas sim, de sujeitos que libertam a si mesmos, por meio das relações dialogais, problematizando seu cotidiano. Os sujeitos revelam sua potência, à medida que as relações dialogais se fortalecem para a transformação da nova realidade que abandona a repetição histórica e abre espaço para a criação cultural.

O grupo que escolheu a carta 2 “Das qualidades indispensáveis ao melhor desempenho de professoras e professores progressistas” respondeu a carta de Freire em que se destaca o seguinte trecho:

A busca da atuação tolerante é bastante desafiadora, pois conviver, aprender e respeitar o diferente requer disciplina e auto avaliação constante. Outra virtude que nos desafia é a tomada de decisão frente ao processo de aprendizagem de nossos alunos, sendo amorosos, pacientes e corajosos. Compreendemos que sem a humildade e a alegria de viver é impossível ensinar. A construção da identidade do professor progressista passa pelo exercício diário dessas virtudes. Sem as quais torna-se impossível atuar nas perspectivas do diálogo e mediação dos saberes sociais para a conscientização e transformação da realidade dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem. Assim seguimos enquanto homens e mulheres no propósito de ser mais na construção do inédito viável (Resposta a Carta 2).

O uso do conceito “inédito viável” (FREIRE, 1979, p. 30) na carta resposta 2, nos instiga a pensar que o grupo se apropriou do vocabulário de Freire e sonha como uma prática possível de ser construída transformando a realidade em que se encontram inseridos. Pode revelar também aprendizagem desse conceito de forma significativa considerando que o inédito viável é uma proposta prática de superação, pelo menos em parte, dos aspectos opressores percebidos no processo de conhecimento que toma como ponto de partida a análise crítica da realidade.

Já a partir da carta 3: “De falar ao educando a falar a ele e com ele; de ouvir o educando a ser ouvido por ele” destaca-se o seguinte trecho em resposta à Paulo Freire:

Pode-se identificar no posicionamento opressivo do autoritarismo a negação do direito a voz. Voz com responsabilidade e onde a escola torna-se um espaço democrático para diversos outros, que não falte, contudo, o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade, assim ressaltando o gosto da pergunta, da crítica e do debate. As suas contribuições para a educação na atualidade são inúmeras, entre tantos, a formação de um cidadão mais consciente, ativo, ciente aos seus direitos e deveres, no seu contexto social. Cidadão que não se submete inerte aos acontecimentos políticos e sociais, mas sim participante na transformação, como protagonista da sua história (Resposta a Carta 3).

Pode-se supor que a produção dessa resposta à carta de Freire deu voz aos pós-graduandos que compreenderam ser necessário que haja uma experiência equilibrada

e harmoniosa entre o falar ao e o falar com os educandos. Esta é uma tarefa essencial para a formação de cidadãos responsáveis e críticos, pois ao aprender com o educando a professora compartilha o exercício de ouvir e o educando passa a ouvi-lo também criando enunciados dialógicos profícuos e responsivos na prática pedagógica.

Buscou-se por meio dessa experiência oportunizar uma educação transformadora que estimule os estudantes a refletir sobre o outro, sobre si mesmo e sobre o mundo pautada na dialética freireana: “Num pensar dialético, ação e mundo, mundo e ação, estão intimamente solidários. Mas a ação só é humana quando, mais que um puro fazer, é um quefazer, isto é, quanto também não se dicotomiza da reflexão” (FREIRE, 2005, p. 44).

Conclui-se que o grupo estabeleceu relações entre as duas obras trabalhadas no seminário, reveladas a partir do questionamento “Em que medida certas professoras querem mesmo deixar de ser tias para assumir-se como professoras? Seu medo à liberdade as conduz à falsa paz que lhes parece existir na situação de tias, o que não existe na aceitação plena de sua responsabilidade de professoras” (FREIRE, 1997, p. 13). Discutiu-se a ideia de que o professor, é também um aprendiz, no entanto, essa atividade requer preparo científico, seriedade, comprometimento profissional. Portanto, ser rotulada como tia constitui-se num discurso de desvalorização já que “tia” não é uma profissão. Essa ideia aproxima-se do conceito de conscientização, visto como um processo pedagógico que busca dar ao ser humano uma oportunidade de descobrir-se através da reflexão sobre a sua existência.

Nesse sentido, percebeu-se que há necessidade de transformação da educação para além da dominação e da apropriação dos conteúdos trabalhados nos contextos dos cursos universitários, mas que possibilite condições para a reflexão aprofundada de determinados pressupostos teóricos necessários para o enriquecimento da aprendizagem dos estudantes.

5 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que haja uma mudança na prática pedagógica, exige-se um processo educativo que promova novas formas de estudar e envolver os alunos no processo de ensino aprendizagem. O método de estudo proposto por Severino (2000) contribui significativamente como desenvolvimento de análise crítica das teorias da educação estudadas, bem como oportunizou o debate crítico com outros estudantes.

Nessa experiência, pode-se destacar o comprometimento de todos os participantes do grupo, o professor da disciplina, alunos de disciplina isolada, mestrandos e doutorandos. Essa técnica favoreceu mudanças e adequações ao ritmo de estudo, ao tempo e à revisão dos objetivos de cada um na permanência e participação ou não dos seminários. Entre os objetivos atingidos pode-se destacar que houve aprofundamento das teorias educacionais na maioria dos seminários, destacando-se aqui a de Paulo Freire, socialização dos conhecimentos e o envolvimento dos alunos no processo. Por

meio dos seminários houve liberdade de dialogar, de estar sendo com o outro, de recriar o mundo e refazer a história, como propõe Freire (2005). O grupo de estudantes, bem como a professora da disciplina, percebeu crescimento dos estudantes e destacou as palavras: diálogo, conscientização e transformação, como conceitos basilares para a compreensão da teoria freireana.

Conclui-se que o processo de ensino aprendizagem enriquece e aprofunda a relação dos sujeitos e percebeu-se que houve relação entre a teoria e a prática mediadas pela compreensão crítica entre ambas. Para tanto, Freire (2005, p. 96) alerta: “Somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também de gerá-lo. Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação”.

Confirmou-se que o uso do mapa conceitual Pedagogia do Oprimido contribuiu e foi uma referência para o entendimento da pedagogia libertadora e progressista de Freire, devido a aplicação de conceitos e temas que sustentam a concepção freireana nas discussões do grupo e na produção das cartas resposta.

REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D. e HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Editora Interamericana, 1980.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia, não**.: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo, Olho D'Agua, 1997.
- FREIRE, Paulo **Conscientização**: Teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.
- _____. **A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula**. Brasília: Editora da UnB. 2006.
- _____. **O que é afinal aprendizagem significativa?** Qrriculum, La Laguna, Espanha, 2012.
- NOVAK, J. D. **Aprender, criar e utilizar o conhecimento**: mapas conceituais como ferramentas de facilitação nas escolas e nas empresas. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2000.
- NOVAK, J. D.; GOWIN, D. B. **Learning how to learn**. New York: Cambridge University Press, 2010.
- SEVERINO, A.J. **Metodologia do trabalho científico**. 20.ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- SEVERINO, A.J. **Metodologia do trabalho científico**. 20.ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- SEVERINO, A.J. **Ensino e Pesquisa na Docência Universitária**: Caminhos para a integração. São Paulo: Cadernos Universitários – USP, 2008.
- Disponível em: http://www.prgp.usp.br/attachments/article/640/Caderno_3_PAE.pdf. Acesso em 01 mai. 2017.

A ATUAÇÃO DO PSICOPEDAGOGO NO CONTEXTO ESCOLAR: NUANCES E REFLEXÕES

Letícia Schneider

UNESPAR/UV

Caroline Elizabeth Blaszko

PUCPR

RESUMO: A psicopedagogia tem como foco de estudo a aprendizagem humana. Nesse sentido, a pesquisa tem por objetivo apresentar algumas ponderações sobre o campo da Psicopedagogia, ressaltando a importância da atuação do psicopedagogo no contexto escolar. A pesquisa é de cunho teórico e de campo, baseada nos estudos de Alves (2015), Nascimento (2013), Pontes (2010), Barbosa (2006), Portilho (2003), Visca (1987), entre outros. Como instrumento de pesquisa foi utilizado um questionário semiestruturado para três profissionais da área da psicopedagogia que atuam em três municípios do Sul do Paraná. Com o estudo, constatou-se que o psicopedagogo, via atuação direta em contexto escolar, encontra inúmeros desafios e, para superá-los, necessita de conhecimentos para articular e promover ações de prevenção, orientação, intervenção, atendimento, visando contribuir na superação das dificuldades de aprendizagem dos alunos. Portanto, é imprescindível que o psicopedagogo realize ações no contexto escolar, considerando as

particularidades, dificuldades e potencialidades de cada aluno, desenvolvendo um trabalho em parceria com os pais, professores, equipe pedagógica e demais especialistas em prol da maior aprendizagem dos discentes.

PALAVRAS-CHAVE: Psicopedagogia. Contexto escolar. Aprendizagem.

ABSTRACT: Psychopedagogy focuses on human learning. In this sense, the research aims to present some considerations about the field of Psychopedagogy, emphasizing the importance of the performance of psychopedagogue in the school context. The research is theoretical, based on the studies of Alves (2015), Nascimento (2013), Pontes (2010), Barbosa (2006), Portilho (2003), Visca (1987), among others. As a research instrument, a semi-structured questionnaire was used for three professionals from the area of psychopedagoggy who work in three municipalities in the South of Paraná. With the study, it was verified that the psychopedagogue, through direct action in a school context, encounters innumerable challenges and in order to overcome them, needs knowledge to articulate and promote prevention, orientation, intervention, aiming to contribute to overcoming learning difficulties. Therefore, it is imperative that the psychopedagogue carries out actions in the school context, considering

the particularities, difficulties and capability of each student, developing a work in partnership with the parents, teachers, pedagogical team and other specialists in favor of the greater learning of students.

KEYWORDS: Psychopedagogy. School context. Learning.

INTRODUÇÃO

A Psicopedagogia nasceu da necessidade de compreender melhor o ser humano aprendente, o processo de aprendizagem e as respectivas dificuldades e fatores que influenciam ou interferem nesse processo. Assim, a Psicopedagogia é uma área que estuda o processo de aprendizagem humana (VISCA, 1987).

O profissional especializado desta área é denominado de Psicopedagogo que, segundo Neto (1997), atua não apenas para sanar problemas de aprendizagem, considerando as características multidisciplinares do ser humano, mas também, busca contribuir para melhorar seu desempenho e aumentar suas potencialidades de aprendizagem.

Com relação à metodologia, a pesquisa é de cunho teórico e, de acordo com Gil (2002), é baseada em estudos realizados e publicados principalmente em livros e artigos científicos. Ainda conforme o autor, a pesquisa pode ser de campo, que consiste na coleta de dados via observação, entrevistas e questionários com os informantes.

O estudo é apresentado em dois momentos: no primeiro, via embasamento teórico, salientam-se alguns pressupostos e definições da Psicopedagogia, seguidos de reflexões em torno das possibilidades de atuação do profissional psicopedagogo na escola; o segundo momento, contempla a análise dos dados coletados via aplicação de questionário semiestruturado para três psicopedagogos atuantes no contexto escolar de três municípios do Sul Paranaense, totalizando um psicopedagogo por município. O objetivo da pesquisa de campo foi conhecer os posicionamentos, demandas e dificuldades encontradas ao longo da trajetória profissional em diferentes regiões do Paraná.

PSICOPEDAGOGIA: PRESSUPOSTOS E DEFINIÇÕES

A Psicopedagogia busca a compreensão do ser que aprende, do processo de ensino/aprendizagem e das dificuldades e transtornos que podem emergir. (BARBOSA, 2001).

Nesse ínterim, Portilho (2003,p.125) define :

Psicopedagogia tem por objeto de estudo a aprendizagem do ser humano que na sua essência é social, emocional e cognitivo- o ser cognoscente, um sujeito que para aprender pensa, sente e age em uma atmosfera, que ao mesmo tempo é objetiva e subjetiva, individual e coletiva, de sensações e de conhecimentos, de ser e vir a ser, de não saber e de saber. Essa ciência estuda o sujeito na sua singularidade, a partir do seu contexto social e de todas as redes relacionais a que ele consegue pertencer [...].

O psicopedagogo também “busca possibilitar o florescimento de novas necessidades, de modo a provocar o desejo de aprender e não somente uma melhora no rendimento escolar”. (FERREIRA 2008, p.141)

Complementando, Neves (1991) afirma que a psicopedagogia ao estudar o ato de aprender, considera as realidades externas e internas da aprendizagem, buscando compreender a construção de conhecimentos em toda a sua complexidade.

Cada aluno aprende de maneira singular, apresenta habilidades, potencialidades diferenciadas, sendo importante conhecer cada um individualmente, avaliar, atender, orientar e diversificar as atividades e ações pedagógicas em prol da superação das dificuldades de aprendizagem. (CRUZ, 2014)

Nascimento (2013) aponta que o Psicopedagogo é um profissional importante para assessorar a escola no que diz respeito aos diversos aspectos do processo de ensino-aprendizagem, tendo uma atuação preventiva e intervenciva.

O Psicopedagogo tem o papel de “[...] analisar os fatores que favorecem, intervêm ou prejudicam uma boa aprendizagem em uma instituição”. (NASCIMENTO, 2013, p.1)

Dentro da escola, o psicopedagogo pode atuar de várias maneiras e em diferentes enfoques. Pontes (2010, p. 418) relata que “a atuação psicopedagógica na escola implica num trabalho de caráter preventivo e de assessoramento no contexto educacional”, ou seja, o psicopedagogo não trabalha somente no atendimento aos alunos que possuem alguma dificuldade de aprendizagem, mas também, dá suporte pedagógico aos profissionais que estão em contato diariamente com esses alunos e que influenciam o processo de ensino-aprendizagem.

O trabalho na instituição escolar apresenta duas naturezas: o primeiro diz respeito a uma psicopedagogia voltada para o grupo de alunos que apresentam dificuldades na escola. O seu objetivo é reintegrar e readaptar o aluno à situação de sala de aula, possibilitando o respeito às necessidades e ritmos. Tem como meta desenvolver as funções cognitivas integradas ao afetivo, desbloqueando e canalizando o aluno gradualmente para a aprendizagem dos conceitos conforme os objetivos da aprendizagem formal. O segundo tipo de trabalho refere-se à assessoria junto a pedagogos, orientadores e professores. Tem como objetivo trabalhar as questões pertinentes às relações vinculares professor-aluno e redefinir os procedimentos pedagógicos, integrando o afetivo e o cognitivo, através da aprendizagem dos conceitos e as diferentes áreas do conhecimento. (SANTOS, 2016, p. 02)

Concomitantemente, Barbosa (2001, p.74) afirma que “a ação psicopedagógica na instituição escolar pode se caracterizar como diagnóstica, de intervenção corretora ou preventiva”.

Além de atuar em prol da solução ou prevenção dos problemas de aprendizagem, o psicopedagogo pode e deve pensar em maneiras diferenciadas para melhorar a qualidade do ensino nas escolas (SCOZ, 1994).

Em se referindo ao trabalho do Psicopedagogo, muitos questionam sobre os quesitos necessários para a formação deste profissional. Diante disto, buscou-se esclarecer, via consulta ao Código de Ética do Psicopedagogo (ABPp, 2011, p. 2.), o qual revela que:

A formação do psicopedagogo se dá em curso de graduação e/ou em curso de pós-graduação – especialização “lato sensu” em Psicopedagogia, ministrados em estabelecimentos de ensino devidamente reconhecidos e autorizados por órgãos competentes, de acordo com a legislação em vigor.

Além da formação exigida para atuação no campo da psicopedagogia, o Código de ética do Psicopedagogo, no seu artigo 6º, aponta que:

Estarão em condições de exercícios da Psicopedagogia os profissionais graduados e/ou pós-graduados em Psicopedagogia - especialização “lato sensu” - e os profissionais com direitos adquiridos anteriormente à exigência de titulação acadêmica e reconhecidos pela ABPp. É indispensável submeter-se à supervisão psicopedagógica e recomendável processo terapêutico pessoal.

Portanto, os critérios supramencionados são requisitos que devem ser atendidos e necessários para a atuação legal como profissional denominado Psicopedagogo.

Neves (2005) destaca que a prática psicopedagógica precisa partir de um pleno conhecimento do seu objeto de estudo, de seu papel e sua base epistemológica.

Considerando os apontamentos supramencionados, Ostietal (2005, p. 152) postula que:

A psicopedagogia educacional objetiva que todos profissionais de educação, considerando diretores, professores e coordenadores pedagógicos repensem o papel da escola frente às dificuldades da criança e os vários fatores envolvidos numa situação de aprendizagem. Por outro lado, crianças com dificuldades de aprendizagem necessitam de atendimento específico, o que evidencia que, em certos casos, a escola não consegue resolver todos os problemas desta ordem sozinha, necessitando de ajuda de um profissional especializado.

Segundo Feldmann (2006), o psicopedagogo pode utilizar-se de várias estratégias na intervenção psicopedagógica, trabalhando inclusive em conjunto com toda a equipe escolar, a qual deve estar mobilizada para oportunizar condições adequadas em prol da construção de novas aprendizagens.

Blaszko, Portilho e Ujiie (2016, p. 150) explicam que:

Evidencia-se que o psicopedagogo trabalha de maneira multidisciplinar, o qual se efetiva na interação com os outros profissionais de outras áreas específicas que realizam atendimentos aos alunos: psicóloga, fonoaudióloga, assistente social, especialista da área da medicina entre outros profissionais de acordo com as necessidades do educando.

As autoras supramencionadas ressaltam que é imprescindível a interação do psicopedagogo com outros profissionais especialistas e da área da educação, uma vez que essas ações contribuem para a potencialização de acompanhamentos e atendimentos dos alunos e de suas respectivas necessidades.

ANÁLISE E REFLEXÕES SOBRE A ATUAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA NO CONTEXTO ESCOLAR

Neste tópico, apresentaremos uma breve análise dos dados coletados mediante aplicação de questionário semiestruturado aplicado para três psicopedagogas de três municípios do Sul do Paraná, nos meses de fevereiro e março do ano de dois

mil e dezessete. A seleção dos pesquisados, ou seja, profissionais de diferentes regiões adveio da necessidade existente de conhecer posicionamentos e ações das psicopedagogas frente às demandas dos municípios.

As psicopedagogas que participaram da pesquisa todas são do sexo feminino e foram denominadas como: p.1, p.2 e p.3, respeitando os princípios éticos desta pesquisa, que garantem sigilo e preservação da identidade e da privacidade dos participantes.

Com relação à formação profissional das psicopedagogas participantes da pesquisa, todas cursaram graduação em Pedagogia. No que tange à pós-graduação, p.1 e p.3 cursaram especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica e a participante p.2 possui especialização somente em psicopedagogia institucional. Ressalta-se que, de acordo com a demanda, todas as profissionais avaliam e realizam encaminhamentos e atendimentos psicopedagógicos.

Considerando os dados acima, um dos aspectos da formação profissional que gera preocupação, consiste no fato de que a profissional p.2 apresenta somente especialização na área institucional, faltando parte da especialização na área clínica. Dessa forma, a mesma realiza atendimentos, encaminhamentos e avaliações dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem.

Em seguida, buscou-se conhecer a motivação das profissionais pela escolha da formação e atuação no campo da psicopedagogia, as quais relataram:

"Na verdade, quando fui fazer o curso de pós-graduação em Psicopedagogia, não era minha intenção atuar como psicopedagoga, pois já atuava em escola de Ed. Especial e a Psicopedagogia viria agregar à minha prática pedagógica com alunos especiais. Mais tarde, fui convidada a atuar como psicopedagoga na Secretaria Municipal de Educação (SME)". (p.1)

"A Psicopedagogia surgiu da necessidade de compreender o processo educacional de maneira interdisciplinar, conhecer os mecanismos de aprendizagem e procurar entender o sujeito ativo e protagonista do processo. Escolhi esta profissão para entender as questões que envolvem o processo ensino-aprendizagem e, assim, contribuir com intervenções para diminuir as dificuldades. Acredito que podemos "fazer a diferença". (p.2)

"Por meio da graduação e da disciplina Introdução à Psicopedagogia, obtive contato com uma área de atuação profissional apaixonante, a Psicopedagogia. Durante os anos iniciais e finais do processo de escolarização tive muitas dificuldades de aprendizagem, bem como muitos dos meus colegas. Diante disso, sempre busco aprofundar os estudos voltados para atender melhor os alunos e demonstrar aos professores que devem ter um olhar positivo, sempre acreditando no potencial de seus alunos, desenvolvendo atividades diversificadas em prol da superação das dificuldades de aprendizagem e não os considerando como fracassados". (p.3)

Diante dos relatos, percebemos que todas as psicopedagogas tiveram diferentes motivações para seguir carreira na área da Psicopedagogia, a p.1, viu no curso de pós- graduação em psicopedagogia, uma maneira de ampliar seus conhecimentos e melhorar sua prática pedagógica com os alunos portadores de necessidades especiais, que na época atendia; já a p.2 escolheu essa profissão para entender as questões

relacionadas com o processo de ensino-aprendizagem; e,a p.3 teve como inspiração suas próprias experiências durante o processo de escolarização que motivaram os estudos, visando contribuir para que outros profissionais acreditem no potencial de seus alunos e não os rotulem.

Também as participantes ao serem questionadas se a formação em nível de graduação e pós-graduação ofereceram subsídios suficientes para atuarem como psicopedagogas no contexto escolar, apontaram que:

“A formação oferece a base, é a experiência do cotidiano que vai aclarar e tornar mais segura a prática do psicopedagogo” (p.1)

“Ofereceram direcionamento para atuar como psicopedagoga, porém, enquanto profissional, devemos buscar mais conhecimento, não podemos parar para que a prática possa ter qualidade” (p.2)

“A *formação em* nível de graduação e pós-graduação ofereceram uma noção de conhecimentos necessários para atuar como psicopedagogos, porém foi necessário o constante aperfeiçoamento, a busca por estágios supervisionados e cursos para uma maior qualificação e atuação com eficiência”. (p.3)

Constata-se que a formação em nível de graduação e especialização ofereceu somente subsídios e uma base para a atuação, sendo que os profissionais que desejam seguir carreira profissional nesta área devem buscar mais conhecimentos via cursos de aperfeiçoamentos e realização de estágios supervisionados. Porém, ressalta-se que muitos profissionais não apresentam a consciência do continuo aperfeiçoamento. Caso a especialização não oportunize um conhecimento profícuo, a atuação em contexto escolar apresentará defasagens refletindo inclusive no atendimento e avaliação de alunos que necessitam acompanhamento adequado.

Em seguida, os profissionais relataram como desenvolvem o trabalho no contexto escolar em seus respectivos municípios, sendo via:

“Contato com a equipe pedagógica e professores, relatórios e observações em sala de aula”. (p.1)

“Levantamento dos alunos com dificuldades;
Contato/conversa/orientações aos professores;
Avaliações psicopedagógicas;
Encaminhamentos a outros profissionais, se necessário;
Orientação à família;
Orientação e acompanhamento aos educandos”. (p.2)

“São realizadas observações, acompanhamentos, intervenções e avaliações dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. Também quando houver necessidade são realizadas orientações e trabalhos em conjunto com os alunos e suas respectivas famílias, bem como com professores e demais profissionais que atendem a criança. Quando a criança é encaminhada para consulta com neurologista, a psicopedagoga, com a devida autorização e, juntamente com os familiares, acompanha a criança na consulta, visando aproximar áreas em prol do maior desenvolvimento da criança”.(p.3)

As respostas revelam algumas das etapas do trabalho psicopedagógico, as quais demonstram o foco nas dimensões cognitivas, sociais e escolares visando contribuir para maior desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

Por conseguinte, investigaram-se as dificuldades encontradas pelos psicopedagogos para realizar o trabalho psicopedagógico com os alunos, nas escolas na rede municipal de ensino:

“Colaboração e participação efetiva da família, resistência de alguns professores às mudanças sugeridas com relação às adaptações no trabalho com o aluno”. (p.1)

“A colaboração da família. Precisa encaminhar e insistir para que algumas famílias levem aos atendimentos mesmo sendo gratuitos”. (p.2)

“São duas as maiores dificuldades: sendo a falta de colaboração da família em acompanhar o desenvolvimento escolar, mesmo nos demais encaminhamentos que se fizerem necessários, como também, os professores do ensino regular que apresentam resistência em atender as orientações indicadas pela psicopedagoga, como por exemplo, realização de adaptações curriculares”. (p.3)

Percebe-se que são várias as dificuldades encontradas no âmbito do trabalho psicopedagógico, como a falta de aceitação das famílias quanto ao problema de aprendizagem dos filhos, resistência e dificuldades dos professores em seguir as orientações sugeridas pelos psicopedagogos.

Considerando o trabalho psicopedagógico, investigou-se via questionário, quais as ações, procedimentos e encaminhamentos detalhados realizados pelos profissionais em contexto escolar com os alunos que apresentam alguma necessidade:

“O atendimento é realizado em sessões, também com a troca de informações da equipe técnica, realizando, quando necessário, encaminhamentos a outros profissionais para complementação, como em neurologia”. (p.1)

“Os professores encaminham formulário preenchido no Contexto escolar, identificando as necessidades educacionais e as defasagens de aprendizagem passando por avaliação psicopedagógica, se necessário. Em seguida, são encaminhados a outros profissionais através de solicitações por escrito, e ou são encaminhados através de relatórios dos professores”. (p.2)

“Os atendimentos psicopedagógicos são realizados por sessões que variam de acordo com as necessidades dos alunos. Caso haja necessidade de encaminhamentos a outros especialistas, o mesmo é realizado mediante relatório detalhado seguido de conversa presencial, troca de informações e conhecimentos visando desenvolver ações que estimulem novas aprendizagens dos alunos”. (p.3)

Mediante os relatos supracitados, observa-se que o professor realiza os primeiros encaminhamentos indicando possíveis defasagens de aprendizagem dos alunos, para que a equipe pedagógica acompanhe e, caso haja necessidade, encaminhe para avaliação e atendimento psicopedagógico, o qual geralmente é realizado por sessões seguidas de encaminhamentos e, de acordo com a necessidade, a especialistas como: neurologistas, psicólogos, fonoaudiólogos, entre outros.

Buscou-se, também, conhecer a importância da atuação direta no contexto

escolar do psicopedagogo:

"Contribui significativamente para o processo ensino aprendizagem por meio da identificação e intervenção nas dificuldades apresentadas pelo aluno; orientações à equipe pedagógica e aos professores, também quanto à adaptação curricular e metodológica". (p.1)

"Possibilita desenvolver novos olhares mediante contato local e fazer encaminhamentos necessários para ajudar os educandos a superar as suas dificuldades". (p.2)

"Atuo diretamente na escola, a importância deste contato direto aumenta as relações e as parcerias com os professores, equipe pedagógica, alunos e familiares, oportuniza também maior número de observações, atendimentos e encaminhamentos mais profícuos". (p.3)

Percebe-se que o trabalho do psicopedagogo diretamente no contexto escolar, surte resultados mais efetivos, pois possibilita contato direto e interativo com alunos, professores, equipe pedagógica e com os familiares, o que favorece melhores avaliações, encaminhamentos, orientações direcionadas à aprendizagem dos discentes.

Também buscamos conhecer o nível de participação dos profissionais psicopedagogos em capacitações e cursos de formação continuada que envolvesse temáticas pertinentes à área da Psicopedagogia.

As participantes da pesquisa apontaram que:

"Sim, participo. Quando se tem a oportunidade, seja presencial ou à distância, o aprendizado é constante e a troca de informações e experiências com outros profissionais sempre irá apresentar e ressignificar nossa prática". (p.1)

"Não, no momento. Não tem cursos específicos no município e, por questões particulares, encontro dificuldade para sair em outra cidade. Porém, estou procurando estudar na internet e livros porque vejo necessidade de estar em constante aperfeiçoamento, o Psicopedagogo precisa procurar se atualizar sempre, não pode parar". (p.2)

"A nível municipal, durante os dez anos de atuação como psicopedagoga não foram oferecidos cursos na área da psicopedagogia. Mas, destaco que sempre estou em aperfeiçoamento, buscando capacitações, participando de eventos e cursos fora do município, isso quando a secretaria da educação da gestão vigente autoriza e libera para participação". (p.3)

De acordo com os relatos supramencionados, percebemos que os municípios não oferecem capacitações para os profissionais da área da psicopedagogia. Diante deste panorama, os profissionais, quando possível, buscam atualizar e se aperfeiçoar por meio da educação à distância ou participando de cursos oferecidos em outras regiões.

A busca por novos conhecimentos e por aperfeiçoamentos deve ser sempre constante, visto que as demandas são diferenciadas e exigem conhecimentos para avaliar, agir, intervir e desenvolver ações que possam contribuir para o progresso dos discentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa desenvolvida conduziu a reflexões pertinentes englobando a área da Psicopedagogia e a atuação do psicopedagogo no contexto escolar. Ressalta-se que os psicopedagogos participantes da pesquisa e atuantes nas escolas municipais, encontram dificuldades como: a falta de cursos de aperfeiçoamento a nível municipal, falta de aceitação dos familiares com relação aos filhos que necessitam dessa modalidade de atendimento e resistência de alguns professores em seguir orientações propostas, as quais são indicadas de acordo com as necessidades dos alunos.

Por este viés, conclui-se que, o psicopedagogo é um profissional que pode atuar de maneira preventiva e intervir em prol da aprendizagem das crianças, considerando as habilidades, potencialidades e dificuldades de maneira individual. A psicopedagogia constitui-se um campo que necessita do aprofundamento constante de pesquisas.

REFERÊNCIAS

ALVES, **Antônia** Regina dos Santos Abreu. Um olhar psicopedagógico para as dificuldades **de aprendizagem**. In: EDUCERE – CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Curitiba. ANAIS... Curitiba, 2015. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf/2015/20141_8389.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2016.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOPEDAGOGIA. Código de ética do Psicopedagogo. Conselho Associação Brasileira de Psicopedagogia, Aprovado em Assembléia em 05/11/2011.

BARBOSA, Laura Monte Serrat. **A psicopedagogia no âmbito da instituição escolar**. Curitiba: Expoente, 2001

BLASZKO, Caroline Elizabeth; PORTILHO, Evelise Maria Labatut; UJIE, Nájela Tavares. Atuação psicopedagógica na equipe multidisciplinar: relevância da interação do psicopedagogo com os profissionais que atendem alunos com dificuldades específicas de aprendizagem. In: UJIE, Nájela Tavares. **Psicopedagogia clínica & institucional: nuances, nexos e reflexos**. Curitiba: CRV, 2016, p. 143-152.

CRUZ, Mara Lúcia Reis Monteiro da. Estratégias Pedagógicas para Alunos com Dificuldades de Aprendizagem. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE INCLUSÃO ESCOLAR: Práticas em diálogo. 1. 2014, Rio de Janeiro. **Anais Eletrônicos...** Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <<http://www.cap.uerj.br/site/images/stories/noticias/5-cruz.pdf>> Acesso em: 14 jun 2016.

FAGALI, Eloísa Quadros; VALE, Zélia Del Rio do. **Psicopedagogia Institucional aplicada: A aprendizagem escolar dinâmica e construção na sala de aula**. 10ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

FELDMANN, Juliane. **A importância do Psicopedagogo**. 2006. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/a-importancia-do-psicopedagogo/48/>>. Acesso em 01 set. 2016.

FERREIRA, Lúcia Gracia. Duas visões psicopedagógicas sobre o fracasso escolar. **Revista de Psicopedagogia**. São Paulo: ABPp, 2008, n. 77, p. 139- 145.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa. 4ª ed.** São Paulo: Atlas, 2002.

NASCIMENTO, Fernanda Domingas do. **O papel do Psicopedagogo na instituição escolar.** 2013. Trabalho apresentado como requisito parcial para aprovação na disciplina de Psicopedagogia, Curso de Psicologia, Faculdade Integrada Aparício Carvalho (FIMCA), 2013. Disponível em: <<https://psicologa do.com/atuacao/psicologia-escolar/o-papel-do-psicopedagogo-na-instituicao-escolar>> Acesso em: 01 set. 2016.

NETO, Barbosa. **Projeto de lei nº 3.124, de 1997.** Dispõe sobre a regulamentação da profissão de Psicopedagogo, cria o Conselho Federal e os Conselhos Regionais de Psicopedagogia e determina outras providências.

NEVES, Cícera Gac. **Intervenção psicopedagógica Institucional:** perspectiva psicolinguística. 2005. 72 f. Monografia (especialização em Psicopedagogia) – Universidade Cândido Mendes, Niterói, 2005. Disponível em:<<http://www.avm.edu.br/monopdf/6/CICERA%20GAC%20NEVES.pdf>> Acesso em: 14 jul. 2016.

NEVES, Maria A. Psicopedagogia: um só termo e muitas significações. In: **Boletim da Associação Brasileira de Psicopedagogia.** V. 10, nº 21, 1991

SANTOS, Rogério Augusto. **O Psicopedagogo na instituição escolar:** Intervenções **psicopedagógicas** no processo de ensino-aprendizagem. Disponível em: <<http://www.psicopedagogiabrasil.com.br/artigos.htm>>. Acesso em 30/08/2016.

SCOZ, Beatriz. **Psicopedagogia e realidade escolar: o problema escolar e de aprendizagem.** 12^a ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

OSTI, Andreia. et al. A atuação do Psicopedagogo em Instituições de Ensino: Relato de **Experiência. Revista de Educação.** Londrina. v.8, n. 8. p. 150 – 155. 2005. Disponível em: <<http://www.pgsskroton.com.br/seer/index.php/educ/article/view/2229/2124>>. Acesso em 31 ago. 2016.

PONTES, Idalina Amélia Mota. Atuação psicopedagógica no contexto escolar: manipulação, não; contribuição, sim. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 27. n. 84, 2010. Disponível em: <<http://revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/196/atuacao-psicopedagogica-no-contexto-escolar--manipulacao--nao--contribucao--sim>>. Acesso em 01 set. 2016.

PORTILHO, Evelise Maria Labatut. Conhecer-se para conhecer. In: BARBOSA, Laura Monte Serrat. **Psicopedagogia um portal para inserção social.** Petrópolis-RJ: Vozes, 2003, p. 125-131.

UJIE, Nájela Tavares. Psicopedagogia, definição e enquadramento de área: nuances, pontos e contrapontos. In: _____. **Psicopedagogia clínica &institucional:**nuances, nexos e reflexos. Curitiba: CRV, 2016. p. 13-22.

VISCA, Jorge. **Clínica Psicopedagogia – epistemologia convergente.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

A AULA-PASSEIO DE CÉLESTIN FREINET E OS CURSOS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: POSSÍVEIS ENCONTROS PARA BRECAR A EROSÃO CULTURAL PRODUTO DA MODERNIZAÇÃO AGRÍCOLA (UMA PROPOSTA METODOLÓGICA)

Manoel Adir Borges Kischener

Universidade Estadual de Maringá (UEM),
Maringá, Paraná

Everton Marcos Batistela

Universidade Tecnológica Federal do Paraná
(UTFPR), Dois Vizinhos, Paraná

espaços que ainda mantém traços dos saberes do modelo de agricultura que o aluno quiser se associar e desenvolver, podendo fazer uso dos saberes resgatados e/ou despertados. Pensar uma Educação do Campo plural e que dialoga com tendências teóricas diversas contribui para a formação cidadã dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Freinet. Metodologia de ensino. Proposta pedagógica para os cursos de Educação do Campo.

ABSTRACT: the chapter starts from the urgent demand to point out theoretical and methodological elements for Field Education, a theme still under construction. In addition to demographic depletion and farm family succession problems, agricultural modernization has also produced cultural erosion, that is, the loss of a range of traditional farmers' knowledge. The text criticizes to the pedagogical fashion and the political militancy that have dominated the Education of the Field graduation that, in the search for an opportunity of political formation, its forgets to graduate of educators. Thus, this chapter proposes to rescue Célestin Freinet, a French author enthusiast of a series of educational initiatives in the last century, and to rescue one of his initiatives: the class-walk, from the auspices of the bibliographical research. With this methodology, the Field Education graduation can reflect and rescue traditional

RESUMO: o capítulo parte da urgente necessidade de apontar elementos teóricos e metodológicos para a Educação do Campo, um tema ainda em construção. Além do esvaziamento demográfico e problemas de sucessão, a modernização agrícola tem produzido também uma erosão cultural, ou seja, a perda de toda uma gama de saberes tradicionais dos agricultores. O texto é crítico aos modismos pedagógicos e, ao mesmo tempo, à militância política que têm dominado as licenciaturas de Educação do Campo que, na busca por uma oportunidade de formação política esquecem o seu papel de formador de educadores. Assim, propõe-se resgatar Célestin Freinet, um autor francês entusiasta de uma série de iniciativas educacionais no século passado, e resgatar uma de suas iniciativas: a aula-passeio, a partir dos auspícios da pesquisa bibliográfica. Com esta metodologia os cursos de Educação do Campo poderão refletir e resgatar o saber tradicional via visitas aos

knowledge through visits to spaces that still maintains traces of the knowledge of the model of agriculture that the student wants to associate and develop, being able to make use of the knowledge rescued and / or awakened. Thinking a plural field education and that dialogues with diverse theoretical tendencies contributes to the student's citizenship formation.

KEYWORDS: Freinet. Teaching methodology. Pedagogical proposal for the courses of Field Education.

INTRODUÇÃO

Se em tempos atrás o campo estava cheio, hoje, com a crescente industrialização da agricultura e, mesmo modernização intensificada especialmente depois da “Revolução Verde”, o dilema, que se apresenta, é saber se alguém quer, deseja permanecer nesta atividade, pois, além das poucas condições de sucessão, que têm criado vazios demográficos.

A recente agricultura apresenta outro imperativo, a questão cultural, ou seja, os valores, as práticas, os saberes, as estratégias, as sociabilidades, enfim, o meio de vida que antes era tradicional, agora moderno, põe-se em risco de desaparecer mediante as últimas transformações.

Nesse sentido, a Educação do Campo enquanto uma política pública ainda incipiente e carente de análise e até rumo conforme se constata na “diversidade” de cursos que existem país afora, poderá aproveitar os ensinamentos de Célestin Freinet como sugestão para brecar um dos aspectos da já agravada incursão da modernização agrícola que, traz inúmeros benefícios aos agricultores, mas produz uma deterioração daquilo que era útil e educativo às famílias de agricultores e que passava-se de uma geração a outra, ou seja, aqueles saberes identitários ligados ao fazer da vida no campo da agricultura tradicional.

No entanto, alerte-se o leitor que os autores não têm a intenção de contrapor-se ao modelo que está em voga, da modernização agrícola, pois este processo foge ao seu alcance e, apesar de estar provocando significativas perdas culturais, problemas ambientais, êxodo rural e até desemprego, também traz benefícios de acesso a renda e serviços antes permitidos apenas aos cidadãos, portanto, tem-se constituído em espaço de desenvolvimento e, como este é um processo dinâmico, tem seus *prós e contras*.

O que tem se possibilitado, nos cursos de Educação do Campo, quase sempre, é o mesmo olhar. A proposta deste capítulo, nesse sentido, vai ao encontro de uma pluralidade de orientações metodológicas para que os futuros professores desta área possam contribuir efetivamente para a melhoria das pessoas do campo e não pela busca sádica de colocar a realidade destas comunidades dentro da teoria.

Célestin Freinet foi um pedagogo e anarquista francês, nascido em Gars a 15 de outubro de 1896 e que faleceu em Vence, em 8 de outubro de 1966. Seguidor

do Movimento Escola Nova, mas que disseminou uma série de práticas totalmente independentes e ousadas para sua época, como bom anarquista que foi. Um institucionalista, inovador na pedagogia, como o vê Baremblitt (2011).

A *aula-passeio* poderá servir de instrumento aos futuros professores formados a partir dos cursos de Educação do Campo, nas escolas rurais, do campo, que desejarem adentrar a realidade de suas redondezas, qual seja, a da própria comunidade e, assim, junto com políticas públicas contribuir para a manutenção de mais jovens, desde que a escola que frequentam não seja apenas lugar de educação formal e, que permita que a educação não-formal também se desenvolva.

Portanto, é da possibilidade do encontro da técnica metodológica de Freinet com/para os cursos de/a Educação do Campo, como forma de frear a erosão cultural que está em curso no campo, fruto da modernização agrícola, que a consideração buscará tratar.

MATERIAL E MÉTODOS

Neste texto busca-se no entremeio das lembranças pessoais do primeiro autor, da memória coletiva, narrar a partir de parte da história de uma família de agricultores oriundos do Médio-Alto Uruguai gaúcho (dos anos de 1940 a 1980, aproximadamente) e, através desta recuperar as estratégias adotadas.

Este foi o artesanato intelectual, como sugere Martins (2013, p. 11) que pode lançar mão “(...) até mesmo de invenção de técnicas de pesquisa e de exploração do rico filão de possibilidades”, que há, neste caso, nas histórias daqueles que vivem no meio rural.

Far-se-á também uso da pesquisa bibliográfica, portanto, ampara-se em bibliografias sobre a obra de Freinet e propriamente uma de suas contribuições.

HISTÓRIAS CULTURAIS ANTES DA MODERNIZAÇÃO AGRÍCOLA E A POSSIBILIDADE DE RETOMÁ-LAS COM CÉLESTIN FREINET E A AULA-PASSEIO

História de Práticas e Saberes na Agricultura Tradicional

Era época em que se necessitava de braços para a lavoura, famílias grandes, era regra, como em Itaberaí (GO), “Os filhos eram uma espécie de investimento dos casais, daí o adágio: ‘Filhos são a riqueza do pobre’. Uma prole numerosa tinha relação direta com a intensificação das atividades produtivas da família”, pois “(...) quanto mais filhos, maior a quantidade de braços para o trabalho” (MARIN, 2008, p. 119).

Produzia-se praticamente tudo, por vezes se ouvia essa expressão “(...) só comprávamos querosene e sal”, dada a autossuficiência que caracterizava este “tipo” de agricultura. Terras ainda férteis, a utilização de pousios relativamente longos, depois de derrubada desta capoeira, em geral, só com machado e foice, a ação do

fogo ponha fim no pequeno capão, fazendo, novamente a roça de capoeira, prática amplamente utilizada ainda na região em meados dos anos 1970.

Mas que se indique, havia a autossuficiência, mas esta não era uma agricultura que buscava aportes de renda, portanto, diferente da *corrida do ouro* que ocorre atualmente. *Ouro* nesse caso é a soja. Como define-a Soares (2004, p. 3): “Essa prática se constitui em uma nova corrida do ouro, só que dessa vez é o ‘ouro verde’ ou o ‘ouro do cerrado’, como chamam a soja no Mato Grosso”. Muitos até brincam com a expressão que antes seria a agricultura tinha a ver como a prática em se tratando de algo passado de pai para filho, cultural, portanto; e agora seria o agronegócio como uma forma de busca de lucro, um negócio especializado e, indiferente se geracional, pois qualquer um poderá praticá-lo, desde que domine técnicas e possua os recursos necessários fará a agricultura.

Era uma cultura alimentícia (a agricultura, para se alimentar, o sustento, com pouco comércio ou troca, apenas com o excedente) essencialmente, agora em processo de crescente mercantilização de quase todas as instâncias da vida social, como se fosse uma nova sociabilidade do capitalismo (STREECK, 2012), determinando a vigência de um novo padrão na agricultura (na maioria das regiões do Brasil) que vem “(...) respondendo a um processo de multiplicação de mercados e de monetarização da vida social” (BUAINAIN et all, 2013, p. 112) e, da transformação econômica e cultural destas em *commodities* (com a maior parte da produção voltado ao comércio, exterior). A *commoditização*, ou a transformação de produtos agrícolas, especialmente em mercadorias é fruto da globalização recente, da liberalização dos mercados. Sobre esse processo, conferir (LONG, 1986).

Plantava-se milho, feijão, arroz de sequeiro, trigo, batata doce, pipoca, amendoim, ervilha, vassoura, cana de açúcar, mandioca, abóbora e moranga, mogongo, melão e melancia, fava, quase sempre de forma consorciada, estratégia para uso racional da terra, pequena, relevo acidentado; as demais verduras na horta (com as “miudezas”, verduras, chás, condimentos etc.), mais próxima da casa.

A ideia de se fazer pousios, dado o tamanho pequeno da terra, sequer era considerada. Criava-se de tudo um pouco, desde galinhas, patos e porcos (desde a matriz geradora, para a banha e capões para engorda).

Junta de bois e, pelo que se lembra sem vaca para o leite, existia, enfim, uma “biodiversidade doméstica” de animais (DIGARD, 2012), tanto para trabalho (bois), proteção e guarda da moradia (cães e gatos) e para alimentação (aves em geral e porcos); das plantas aos animais, se concretizava, na prática, o “plantar, criar, comer” (MENASCHE, SCHMITZ, 2009).

A preparação da terra se dava por aração com junta de bois, depois da roçada e queima, se fosse o caso, plantio com máquina manual; o milho era dobrado, ficando na roça, plantando-se o feijão no meio das carreiras espaçosas (eram variedades que necessitam de espaçamento maior do que as da agora).

A *dobra* consistia em dobrar o pé de milho logo abaixo das espigas, depois de

maduro. Desta forma se possibilita o plantio de outra variedade de planta, por exemplo, o feijão, de forma consorciada (no meio, no espaçamento das carreiras). Com isso melhor se utiliza a terra e, pode-se deixar por mais tempo na lavoura (facilitando no caso de não se ter galpões ou paióis para armazenar).

A família toda se envolvia, os irmãos mais velhos na lavrada, as irmãs plantavam, os mais novos na capina, juntamente com os pais, pois o trabalho na terra também é “(...) uma forma de gerar um modo de vida que se produz e se transmite entre as gerações” (MARIN, 2008, p. 113).

As primeiras lembranças estão associadas a ir levar água aos mais velhos ou mesmo uma merenda, lá pelas nove horas da manhã, pois se começava a trabalhar muito cedo, depois das cinco e, se ia, em geral, “até enxergar”, ao escurecer. Horário de verão nunca existiu, ou foi seguido naquela região.

A “limpa” através da capina e, mesmo por arado, com bois, quando o milho ainda estava pequeno, também se dava arrancando a mão, preferencialmente em dias de chuva, levando até o limite da propriedade, ou mesmo colocando os inços com as raízes para cima, assim impedindo que se “pegasse” novamente. Nesta atividade se envolviam todos.

A colheita depois da dobra do milho se dava “quebrando” de forma manual, carregado por carroças cheias “até com carreiras” de espiga para aumentar a capacidade da carroça, “trilhando” com trilhadeiras movidas a motores comuns, em geral à óleo diesel e acionando com manivela, em conexão com a máquina através de correia de borracha.

Por vezes ocorria troca de dias ou mesmo algum ajutório ou mesmo “puxirão”, onde os vizinhos ajudavam.

Eram tempos de árduo trabalho e, essas ocasiões poderiam representar alguma sociabilidade, pois lazer nestes tempos quase que se resumia a ir aos cultos aos domingos e “dias santos”.

O filó talvez fosse o momento propriamente dito de lazer ou ainda, as novenas realizadas de casa em casa. Essa era a prática ou hábito de visitar os vizinhos, nesta região, especialmente à noite, para conversar e mesmo confraternizar e partilhar alguma refeição. Aos adultos não era reservado tanto lazer ou, nas percepções que se tem agora desta atividade, em geral, jogo de bochas (em cancha ou “48”) e, para as mulheres a “reza” (que não se constituía só em encontro para oração e, também em oportunidade para se inteirar das novidades). O jogo de 48 com bochas diferentemente do mais comum que é rolando bochas em cancha plana e reta, em geral coberta, este se dá com a disposição de um círculo que pode ser em cima de um cepo de madeira ou elevação do solo ou de concreto, onde as quatro bochas ficam dispostas em círculo em forma de cruz, ou seja, uma a frente da outra e/ou dispostas ao lado do balim (bocha menor) ao centro; o jogador deverá preferencialmente tirar do círculo o balim, atirando a bocha de distância previamente estabelecida, em geral, pelo menos 12 metros.

Para as crianças, uma série possibilidades potencializadas especialmente a partir da confecção de seus próprios brinquedos (como da planta jacaratiá (*A carica quercifolia*, da família *Caricaceae*) pode ser utilizada também para fazer doces, com a parte interna do tronco, ralada, substituindo o coco, conferir Backes, Irgang (2002, p. 96), por ser de fácil manuseio no corte, tendo sua composição mole), jogando pedrinhas ou “bolitas” (bolinhas de gude), brincando com bois, lavrando ou no potreiro, deslizando de algum pequeno moro com “casca de coqueiro”, fazendo carrinho de madeira com rodas cerradas de toras as mais redondas possíveis, de esconde-esconde, andar a cavalo, nadar e pescar (nos córregos, sanganas e rios ou açudes), caçar (nas matas da vizinhança e beiras de rio), armar arapuca etc., desta forma, cá, como lá (Itaberaí, Goiás) “(...) a infância tornava-se uma fase da vida dedicada ao aprendizado dos principais conhecimentos e significados da vida” (MARIN, 2008, p. 119), brincando e aprendendo. A arapuca é armadilha geralmente confeccionada a partir de taquara (bambu) para aprisionar pássaros, depois de ceva (processo de cevar, isto é, deixar alimentos para os pássaros se aproximem, que sejam amansados).

Ouvia-se muito rádio também; a música: regional do Rio Grande do Sul, a caipira, também as étnicas, as bandinhas alemãs. Televisor era algo de luxo, muito raros no meio rural de então. Automóveis, então, só quem fosse “grande” proprietário.

Benzer, ir a curandeiros buscar remédios caseiros, adotar simpatias, disseminar estratégias das mais simples, como curar/sarar o pescoço dos bois de canga (“mijando” logo cedo, depois de acordar... se acreditava que essa urina, mais espessa e escura, continha mais sais e cicatrizava o “pisão” dos bois), castrar (mesmo porcas em verdadeiras cirurgias), tudo isso se aprendia, vivendo, aprendendo.

Ainda em se tratando de estratégias, desde fritar a carne do porco em tachos e deixar em latas com a banha junto, mantendo por meses em qualidade original, fazer o charque (fumaceado acima do fogão a lenha), guardar sementes, fazer ajutários e trocar dias, emprestar alguma máquina, por exemplo, de fazer quirera, a troca de carne, sempre tendo carne fresca quando algum vizinho carnear, a troca de favores aproximando-se de algum político (partidário, em geral da situação) etc. No entanto, a educacional era pouco utilizada e, de veras, desestimulada, pois os “braços” deveriam concentrar na lavoura, na lida.

A Aula-Passeio de Célestin Freinet Como Possibilidade de Resguardo de uma Memória Cultural e Caminho À Educação do Campo

O educador francês desenvolveu e incentivou uma série de metodologias e procedimentos pedagógicos, dentre tantos, a *aula-passeio*, a imprensa escolar, o texto livre, o livro da vida e a correspondência interescolar. Partindo de uma citação de Legrand (2010) poderá se apontar uma série de reflexões pertinentes à Educação do Campo e que se aproximam de uma perspectiva plural e de diálogo com outras realidades e referenciais teóricos:

(...) é a necessidade imperiosa, experimentada física e psicologicamente, de sair da sala de aula em busca da vida existente no entorno mais próximo, o campo, e em contato com a prática artesanal que ainda se encontra neste meio. (...) a aula-passeio, com a finalidade de observar o ambiente natural e humano. De volta à sala de aula, recolhem-se dessa observação os reflexos orais, tendo em vista a criação de textos, que serão corrigidos, enriquecidos e constituirão a base para a aprendizagem das habilidades básicas tradicionais necessárias ao aperfeiçoamento da comunicação (LEGRAND, 2010, p. 15-16).

Portanto, a partir da saída de sala que, muitas vezes acaba sendo espaço de mero confinamento e ir à busca do real, do concreto, especialmente nas áreas rurais, com tantos espaços e possibilidades de observação e mesmo intervenção, dentro da comunidade, os arredores da escola, ou mesmo nas moradias dos familiares dos estudantes.

Das saídas aos encontros, que poderão ser pequenos na dimensão macro, mas gigantes na micro, no poder fazer, no imediato, pois, “(...) o que realmente constitui o motor da história como mecanismo da mutação permanente é o acaso, são os grandes encontros e eventos inesperados, imprevisíveis, radicalmente novos” (BAREMBLITT, 2010, p. 126), assim a história, a educação, terão sentido aos alunos.

De que forma se poderá resgatar e atribuir importância às práticas antes comuns, por exemplo, dos mutirões, hoje esquecidas? Do filó, da troca de carne, da troca de sementes, dos espaços de lazer e de solidariedade, de socialização, típicos das comunidades rurais, ao menos antes da modernização e mercantilização da agricultura?

Voltar à sala de aula depois de uma visita assim imaginada poderá trazer uma série de elementos, conforme a citação atrás evidenciou: a percepção dos estudantes, os relatos orais que posteriormente poderão se transformar em questionários ou mesmo entrevistas de seus próprios familiares, vizinhos, parentes e, desta forma, a partir de uma primeira aproximação à realidade, com a *aula-passeio*, poderá se realizar uma pesquisa, introduzir os estudantes no mundo da ciência e, mais, assim estes se sentirão parte desta, adquirirão toda uma comunidade de sentidos.

Outra contribuição que poderá render bons mecanismos de aprendizagem é a própria escrita e a reescrita após a correção dos professores (por exemplo, em atividade interdisciplinar), assim estimulando aos alunos a desenvolver e aperfeiçoar a escrita, a leitura, a comunicação. Situação possível, desde que os alunos se disponham ao trabalho e os professores, à orientação.

Qual papel os professores poderão desempenhar? Terão a oportunidade de crescer e se permitir a ampliar sua área de atuação e mesmo formação, isso se não ocorrer cerceamento de ideias, cooptação, quando não a imposição de um marxismo vulgar que têm se disseminado amplamente nas Universidades públicas e muito nos cursos de Educação do Campo. “Cada cabeça uma sentença” afirma o provérbio popular. Mas, se se permitirem, os professores poderão aprofundar o debate e dar vasão aos desejos que sendo normais por mais conhecimento, próprio dos ambientes universitários (e não de doutrinação, logo fechamento em si mesmo, numa só teoria),

surgirão novas teorias, novos autores e, por que não?!, velhos autores, os clássicos. Desta forma, ambos, professores e alunos ganharão e o conhecimento e a sociedade também.

E os temas possíveis desta *aula-passeio*? Observar, mas não descompromissadamente. Poderá ser na primeira saída de “campo”. É importante o planejamento, e certo direcionamento a turma, em temas prementes e necessários a atual realidade agrária do Brasil, em especial na região Sudoeste do Paraná, em evidência a sucessão geracional na agricultura, por exemplo, ou o resgate da história da comunidade, enfim, tais temas baterão a porta, dada a urgência do debate e a própria sensibilização dos alunos a respeito desta temática, desejante ao próprio desenvolvimento das localidades em que estão inseridos.

São muitos os temas que estão à vista na realidade da agricultura do Sudoeste do Paraná, já que fora referenciado. Esta região tem mantido um “tempo quente” em relação a questão agrária, desde a *Revolta dos Posseiros* (1957), a fundação de movimento social nos anos 1980, o Movimento dos Sem-terra (MST) que busca a distribuição de terras. Mais recentemente o Sudoeste do Paraná convive com a acentuada luta que se têm mantido envolvendo acampados do MST *versus* empresas de reflorestamento, vide a efervescência na região de Quedas do Iguaçu.

Um alerta sobre as organizações sociais do campo: o que se percebe, no entanto, nestas organizações sociais, muitas vezes (o primeiro autor teve sua família assentada), são líderes que buscam capitalizar garantias políticas a si mesmos do que efetivamente a luta por melhoria das condições destas pessoas), fazendo mais uso dos acampados e posteriormente assentados, de forma política do que efetivamente a ação de comprometimento com os intentos e sonhos destes.

Que se afirme também que esta é uma região rica em experiências de assessoria e mesmo extensão voltadas aos considerados “pequenos agricultores” ou “familiares”. Mas também que se atente aos locais que se possa *visitar ou passear em aula*, como se pode entender da metodologia de Freinet, pois como constataram Kischener, Simonetti e Bertella (2014) em visitas e análise de entidades que tratavam da “Agroecologia” (uma destas localizada na região Sudoeste do Paraná). A respeito de uma destas entidades, confessam:

A visita realizada foi apenas na propriedade de um dos técnicos (modelo), ficando a dúvida sobre a efetividade da transmissão de conhecimentos nos demais estabelecimentos. A produção de mudas de hortaliças para os produtores do município de Verê fica em parte concentrada também nesta propriedade (KISCHENER, SIMONETTI e BERTELLA, 2014, p. 102).

O que se pode depreender da citação? O que ocorre muitas vezes quando universitários guiados por algum professor que busca ir além da teoria e dos “muros” da sala de aula (possibilitar aos alunos experiências além muros e conhecer realidades), que muitas vezes não se encaixam na teoria. Estas normalmente são direcionadas aos *locais modelos* dos movimentos, ou *espaços de esquerda*.

A maior parte da Universidade está contaminada com um marxismo vulgar, o chamado *marxismo cultural*, que agora busca alargar-se na vã tentativa de perceber aquilo que a linha determinista econômica recusou-se a abranger em décadas passadas. No caso da visita à dita entidade que fazia “Agroecologia”, a ente e o técnico “vendiam” uma imagem que não correspondia a realidade dos demais agricultores assessorados pela *experiência visitada*. Mas se difundia justamente essa ideia, talvez para propagandear e captar recursos e fomentar espécie de guerra imaginária e até idílica que vivem muitas destas entidades, negando o presente e se consorciando a experiências descoladas da realidade dos agricultores.

Que se tome cuidado, portanto, possibilitando aos alunos visitar locais não hegemônicos e *batidos*, ou seja, aqueles que os movimentos sociais fazem uso para propagandear seus ideais aos apoiadores culturais (estudantes e professores universitários tem sido os mais receptivos às suas defesas) e os apoiadores econômicos (os órgãos financiadores, muitas vezes, a classe média europeia com *crise de consciência* e, mais recentemente, a disputa por dinheiro público, nas disfarçadas ONGs que adentram esse espaço e mais fazem militância do que propriamente ação nestes locais). A respeito do *financiamento* do MST escreve Martins (2016, p. 49):

Não tenho certeza de que hoje as ações do MST sejam financiadas com recursos públicos, mesmo na forma de crédito ou financiamento de suas cooperativas. Nos últimos anos, em face de denúncias, os controles aumentaram e restrições foram estabelecidas. É mais provável que os recursos para essas ações venham de contribuições decorrentes dos resultados econômicos positivos da reforma agrária do governo, mediante doações, voluntárias ou não, dos assentados. Além disso, é pouco provável que o MST não receba doações de organizações internacionais, sobretudo organizações católicas na Itália e protestantes na Alemanha.

As grandes visitas, tentativas de *aula-passeio* poderão, portanto, ser férteis se se permitir visitar propriedades de agricultores, como demonstrado no exemplo de Perondi et al (2009). No caso citado, trata-se de uma família de agricultores que, muito para além de ter “consciência de classe” têm arremangado as mangas e ido ao trabalho, muito esforço e apostas certas acabam por premiar anos de labuta.

Aqui não se faz nenhuma apologia, ao contrário, ter “consciência de classe” como afirmam os marxistas, auxilia, organiza muitos agricultores. O problema é que justamente esse é quase sempre o único aspecto tratado pelas ditas entidades de assessoria contaminadas por esse ideário e esquece-se da realidade da comunidade que o agricultor está inserido e mesmo no aspecto amplo, vive-se a modernização da agricultura com um capitalismo que tem se moldado e transformado. São outros tempos, mas as ideias e “receitas” insistem em ser as mesmas, antigas e, muitas vezes que já não deram certo.

Quanto a *aula-passeio*, Araújo e Praxedes (2013) entendem a metodologia de Freinet como base, também, para a educação não-formal, assim, vem ao encontro à defesa desta breve consideração a respeito das metodologias que podem contribuir na Educação do Campo, pois é na origem do egresso-perfil do curso que se desenvolvem

estas práticas, por exemplo, na agricultura, na família, nos espaços da comunidade, de vizinhança, movimentos sociais, mesmo que, a cada vez mais, com a mercantilização da vida social (STREECK, 2012) adentrando os espaços rurais se sobreponha a estas práticas milenares, como já exposto, que ora o capitalismo tem dificultado e desestimulado, na crescente individualização da vida coletiva.

Pois, o sair de sala, buscar a realidade daqueles que ainda vivem nas áreas rurais, no campo para essa comunidade de sentido, é essencialmente uma prática de educação não-formal que privilegia as pessoas, a comunidade.

Portanto, lançando-se mão de metodologia da *aula-passeio* e também combinando com outras, como a abordagem da diversificação dos *meios de vida* como um método de estudo das alternativas de vida no meio rural (PERONDI e SCHNEIDER, 2012) se poderá enriquecer significativamente o *currículo* e a vida destes alunos e professores. Muitos são os *meios de vida* que se utilizam os agricultores que têm conseguido fazer frente e mesmo se integrar ao modelo atual de agricultura, mantendo parte das características da vida na agricultura tradicional.

Escreveu Freinet, apontando pistas do que pode se encontrar em uma *aula-passeio*:

Observávamos os campos nas diversas estações: no inverno, víamos os grandes lençóis estendidos sob as oliveiras para receber as azeitonas varejadas; na Primavera, as flores de laranjeira em todo o seu encanto, as quais pareciam oferecer-se às nossas mãos; já não examinávamos, como professor e alunos, em torno de nós, a flor ou o inseto, a pedra ou o regato. Sentíamo-los com todo o nosso ser, não só objetivamente, mas com toda nossa sensibilidade natural. E trazíamos as nossas riquezas: fósseis, nozes, avelãs, argila ou uma ave mor (FREINET, 1975, p. 23).

Pode-se buscar outra série de questões, pertinentes a Educação do Campo e a realidade agrária brasileira. Porém, para este espaço basta como provocação ao diálogo.

CONCLUSÕES

Este foi um relato para o exercício da memória e registro que pode ilustrar as recentes transformações da agricultura brasileira (com os limites do tamanho deste texto), pois, quase tudo que foi narrado não faz mais parte do presente, salvo raras exceções em algumas regiões.

São duas fotografias do mesmo lugar (BOLLIGER, 2014), daquele modo de vida e para onde vai a agricultura brasileira, pois, a recente “(...) espetacular ‘máquina de produção de riqueza’ em que foi transformada a agropecuária brasileira” (NAVARRO, 2016, p. 34), têm perdido todos aqueles saberes (como a dobra do milho, hoje se colhe assim que estiver seco, e planta-se novamente, fazem-se duas safras no mesmo ano), que foram dispensados e perderam-se no tempo ou permanecem apenas na memória dos mais velhos. Uma outra agricultura se desenhou, com menos pessoas, mais

exitosa no sentido da produção de riquezas, mas com um processo de erosão cultural se estabelecendo.

E os elementos da metodologia da *aula-passeio* desenvolvida e disseminada por Célestin Freinet como possível sugestão a ser adotada também nos cursos de Educação do Campo poderão brecar esse processo. Por tratar-se de curso de licenciatura especialmente voltada para egressos de movimentos sociais do campo e filhos de agricultores entre outros, tal método poderá contribuir na aproximação e no sentido na docência que os futuros professores poderão desenvolver em suas realidades de origem.

Cada vez mais se torna necessário dar sentido à prática educativa e esta será cobrada de forma mais veemente na Educação do Campo, seja para dar maior visibilidade à área ainda em formação, seja para responder a demanda que os movimentos sociais e as populações do campo encaminham. Aliado ao desafio cada vez mais estimulante da permanência na terra, em tempos que as áreas rurais passam a sofrer decréscimos populacionais, portanto, a *aula-passeio*, dentre outras técnicas pedagógicas conhecidas poderá auxiliar o professor nesta empreitada.

Por fim, alerta-se que ao leitor que este breve texto não intenciona entrar na seara que muitas vezes tem cerceado a disseminação de práticas pedagógicas que têm dado certo, isto é, aqui não se buscou fazer uma defesa de uma em detrimento de outra, apenas informar e reabrir o diálogo, a partir das quase infinitas possibilidades que Freinet apresenta em sua vasta obra prática. Pois, como ele próprio alerta do perigo das teorias fazedoras de nós: “É certo que em qualquer ofício há uma técnica a ser dominada. E é dominada não com truques ou sortilégios, mas segundo leis simples e de bom senso, pois nunca há contradição entre ciência e técnica, por um lado, e bom senso e simplicidade, por outro” (FREINET, 2004, p. 12).

A *aula-passeio* e os cursos de Educação do Campo, sim, podem se encontrar.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Magnólia F. F. de; PRAXEDES, Gutemberg de C. A aula-passeio da pedagogia de Célestin Freinet como possibilidade de espaço não formal de educação. **Ensino em Re-Vista**, v. 20, n. 1, p. 243-250, jan./jun., 2013.

BACKES, Paulo; IRGANG, Bruno. **Árvores do Sul:** guia de identificação & interesse ecológico. Santa Cruz do Sul: Clube da Árvore/Instituto Souza Cruz, 2002.

BAREMBLITT, Gregorio. (Coord.). **O inconsciente institucional.** 2^a ed. Belo Horizonte: Editora FGB/IFG, 2011.

BAREMBLITT, Gregorio. **Introdução à esquizoanálise.** 3^a ed. Belo Horizonte: Editora FGB/IFG, 2010.

BOLLIGER, Flávio. Brasil agropecuário: duas fotografias de um tempo que passou. In: BUAINAIN, Antônio M. et al. (Editores técnicos). **O mundo rural no Brasil do século 21:** a formação de um novo padrão agrário e agrícola. Brasília: Embrapa, 2014, p. 1049-1080.

BUAINAIN, Antônio M. et all. Sete teses sobre o mundo rural brasileiro. **Revista de Política Agrícola**, ano XXII, nº 2, Brasília, abr./mai./jun., 2013, p. 105-121.

DIGARD, Jean-Pierre. A biodiversidade doméstica, uma dimensão desconhecida da biodiversidade animal. Trad. Bernardo Almeida e Guilherme M. Fagundes. **Anuário Antropológico**, 2011-II, Brasília, 2012, p. 205-223.

FREINET, Célestin. **Pedagogia do bom senso**. Trad. J. Baptista. 7^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FREINET, Célestin. **As técnicas Freinet da escola moderna**. Trad. Silva Letra. 4^a ed. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

KISCHENER, Manoel A.; SIMONETTI, Danieli; BERTELLA, Elize. A agroecologia entre a realidade e a teoria: encontros e desencontros entre a institucionalização, a prática e a militância. **Colóquio**, v. 11, n. 2, jul./dez. 2014, p. 97-111.

LEGRAND, Louis. **Célestin Freinet**. Trad. José G. Perissé. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

LONG, Norman. Commoditization: thesis and antithesis. In: LONG, Norman et all. **The commoditization debate: labour process, strategy and social network**. Wageningen: Agricultural University of Wageningen, 1986, p. 8-23.

MARIN, Joel O. B. Infância camponesa: processos de socialização. In: NEVES, Delma P.; SILVA, Maria A. de M. (Orgs.). **Processos de constituição e reprodução do campesinato no Brasil**. Vol. I: Formas tuteladas de condição camponesa. São Paulo: Editora da Unesp; Brasília: NEAD, 2008, p. 113-134.

MARTINS, José de S. **Do PT das lutas sociais ao PT do poder**. São Paulo: Contexto, 2016.

MARTINS, José de S. **A sociologia como aventura**: memórias. São Paulo: Contexto, 2013.

MENASCHE, Renata; SCHMITZ, Leila C. Agricultores de origem alemã: trabalho e vida. In: GODOI, Emilia P. de; MENEZES, Marilda A. de; MARIN, Rosa A. (Org.). **Diversidade do campesinato: expressões e categorias**. Vol. I: Construções identitárias e sociabilidades. São Paulo: UNESP, 2009, p. 163-184.

NAVARRO, Zander S. de. O mundo rural no novo século (um ensaio de interpretação). VIEIRA FILHO, José E. R.; GASQUES, José G. (Orgs.). **Agricultura, transformação produtiva e sustentabilidade**. Brasília: Ipea, 2016, p. 25-63.

PERONDI, Miguel A.; SCHNEIDER, Sérgio. Bases teóricas da abordagem de diversificação dos meios de vida. **Redes**, v. 17, n. 2, p. 117-135, maio/ago., 2012.

PERONDI, Miguel A.; KIYOTA, Norma; AGUIAR, Audrey M. L.; COLETTI, Vinícius D.; SIMONETTI, Danieli. A estratégia de diversificação dos meios de vida: o estudo da trajetória de uma família no Sudoeste do Paraná. In: **47º Congresso da Sociedade Brasileira de Economia, Administração e Sociologia Rural**, 26 a 30 de julho de 2009. Porto Alegre: UFRGS, 2009, p. 1-17.

SOARES, Wagner L. Do rural para o rural: “a corrida do ouro verde”. In: **I Congresso da Associação Latino Americana de População**, ALAP, realizado em Caxambú, MG, Brasil, de 18 à 20 de Setembro de 2004. Disponível em: <http://www.alapop.org/alap/images/PDF/ALAP2004_256.pdf>. Acesso em 02/06/2017.

STREECK, Wolfgang. How to study contemporary capitalism? **European Journal of Sociology**, v. 53, p. 1-28, may./2012.

A CONTRIBUIÇÃO DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS EM TURMA DE PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Karolyne Amancio de Paula

Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Curitiba- Paraná

RESUMO: Antigamente a contação de histórias era utilizada como forma transmitir a cultura, com intuito de não se apagar com o passar dos tempos, possibilitando a ressignificação de vivências. Através da contação de histórias, o ouvinte pode experimentar sentimentos variados causados pelo imaginário do que se está ouvindo. O público infantil, podem vivenciar sentimentos, desfrutando da oportunidade de explorar o que está sendo contado, apreciando o momento de ludicidade e magia. A contação de histórias no âmbito educacional pode ser um aliado ao professor para ajudar no processo de ensino/aprendizado de seus alunos e conduzindo sua turma a criar, imaginar, promover o desenvolvimento intelectual, social, pois visa à comunicação com o outro e o progresso integral. Diante de tais pressupostos, buscou-se investigar a contribuição da contação de histórias para o desenvolvimento de crianças de turma de primeiro ano, com idades entre 5 e 6 anos. Em relação à literatura infantil, contação de histórias e o desenvolvimento da criança de três a sete anos buscaram-se como respaldo teórico os autores: Abramovich (1995),

Bettelheim (1992); Carvalho (1989); Deldime; Vermeulen (1999), Radino (2003), Sisto (2005), Tahan (1974) Zilberman (1991). Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com a ação dentro de sala de aula, através de contação de histórias para turma de primeiro ano do ensino fundamental. Diante dos resultados, pode-se verificar que a contação de histórias se mostrou importante, pois auxilia o aluno em seu aprendizado, no desenvolvimento intelectual, emocional, social, entre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Contação de histórias. Aprendizagem. Ludicidade. Criatividade.

ABSTRACT: In the past, storytelling was used as a way to transmit culture, in order not to fade with the passing of time, making possible the ressignification of experiences. Through storytelling, the listener may experience varying feelings caused by the imagery of what is being heard. The children's audience can experience feelings, enjoying the opportunity to explore what is being told, enjoying the moment of playfulness and magic. Storytelling in the educational setting can be an ally to the teacher to assist in the teaching / learning process of their students and lead their class to create, imagine, promote intellectual and social development as it aims at communicating with others and progress integral. In view of such assumptions, we sought

to investigate the contribution of storytelling to the development of first-grade children aged 5 to 6 years. In relation to children's literature, storytelling and the development of the child from three to seven years, the following authors were used as theoretical support: Abramovich (1995), Bettelheim (1992); Carvalho (1989); Deldime; Vermeulen (1999), Radino (2003), Sisto (2005), Tahan (1974) Zilberman (1991). It is a qualitative research, with the action within the classroom, through storytelling for first year class of elementary school. Given the results, it can be verified that the storytelling proved to be important, since it helps the student in his / her learning, in the intellectual, emotional and social development, among others.

KEY WORDS: Storytelling. Learning. Playfulness. Creativity.

1 | INTRODUÇÃO

A sala de aula proporcionou o primeiro contato com a contação de histórias, em atividades direcionadas para turma de alfabetização, primeiro ano do ensino fundamental. Deste modo, buscaram-se informações da literatura infantil, o narrador e seu ouvinte, de que forma contar histórias para crianças, trabalhando aspectos emocionais, lúdico e criatividade do indivíduo.

Segundo Abramovich (1995, p. 16), “as histórias são importantes para a formação de qualquer criança, é necessário ouvir muitas histórias. Escutá-las, leva o início da aprendizagem para ser um leitor de descobertas e compreensão do mundo”.

São através das histórias que se descobrem outros mundos, tempos, lugares. E concordando com Abramovich (1995), ouvindo-as podem-se experimentar vários sentimentos como: alegria, tranquilidade, bem-estar, ou sentimentos contrários como a tristeza, tudo provocado pelo imaginário da história que está sendo contada.

A contação de histórias encanta crianças, adultos, fazendo a fantasia, a imaginação tomar conta do momento em que se tornam ouvintes de histórias, mitos, contos de fadas, histórias regionais, para seu enriquecimento cultural.

O autor Bettelheim assevera (1992 p. 348), “as histórias, os contos são como espelhos mágicos, que refletem aspectos do mundo interior e exterior do ouvinte”. Levando o indivíduo a uma transformação de atitudes, valores, conhecimentos. Faz com que o ouvinte fique curioso, responda questões e solucione problemas, ajudando e mostrando diferentes formas para a solução de cada dificuldade.

Com base nestas informações levantou-se o seguinte questionamento: Qual a contribuição da contação de histórias para o desenvolvimento de crianças de 5 a 6 anos de turma do primeiro ano ensino fundamental?

Para esta pesquisa foi imprescindível pesquisar o tema escolhido, aprofundar conhecimentos sobre a contação de histórias, principalmente no âmbito educacional por onde percorre a pesquisa, além do desenvolvimento da criança nesta fase escolar.

Com o intuito de complementar o objetivo geral, a pesquisadora propôs um objetivo específico de verificar a contribuição da contação de histórias no processo de

aprendizagem dos alunos, baseado na oralidade.

Nesta perspectiva, corrobora Bettelheim (1992), a criança, ao escutar os contos, faz suas próprias averiguações, tendo a oportunidade de vivenciar momentos de magia, pois a literatura apresenta para a criança liberdade de escolher e rejeitar, de participar e explorar o que lhe é contado.

A relação social que a contação de histórias desenvolve, empreende ao professor a capacidade de resgatar o repertório de histórias que as crianças ouvem em casa ou em ambientes que frequentam, obtendo fontes de informações, trazendo a cultura, as emoções, o aspecto afetivo, social, contribuindo para que o aluno aprenda através de seu universo cultural.

O ato de contar histórias infantis conduz o aluno a conviver com os livros de uma forma divertida, a criança começa a gostar de livros não por obrigação, mas pelo encantamento que as histórias suscitam, desenvolvendo hábitos da leitura e promovendo consequentemente a facilidade na escrita.

Por sua vez, o autor Sisto (2005, p.20), contribui: “[...] depois vai ficar ecoando através do tempo aquelas histórias ou partes que são valiosas, belas e memoráveis. Vai dar vontade de conferir nos livros aquela história que fez nossos olhos enluarados piscarem num brilho renovador.”

Contar histórias infantis no âmbito escolar é uma forma do professor conduzir o aluno a criar, imaginar, brincar, e até capacitar aspectos que o aluno necessita, para que ocorra seu desenvolvimento e aprendizagem.

Sendo assim, para Radino (2003, p.118):

[...] os educadores têm a tarefa de cuidar da criança em sua integridade física, emocional e social. A escola não se restringe à transmissão de conhecimento. O conto de fadas não é o único, mas pode ser um importante instrumento de trabalho, auxiliando a criança a lidar com a ansiedade que está vivendo e a superar obstáculos, favorecendo o desenvolvimento de sua personalidade.

Para a criança é necessário que o professor entenda e ajude a ultrapassar todas as angústias, medos, dúvidas, e isto pode acontecer através de uma contação de história, de uma releitura de obras infantis que acalma e faz imaginário fluir.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Literatura Infantil

Segundo Carvalho (1989. p. 75), “a literatura infantil iniciou-se no século XVII com Perrault e Comenius, que buscaram colocar em suas obras conteúdos destinados a crianças, separando livros de adultos e crianças”. Antes de Perrault e Comenius, a criança tinha acesso somente a livros destinados para o adulto, os assuntos e palavras não tinham relação o lúdico.

No século XVIII, as obras continuaram nos mesmos moldes do século anterior, mas o ensino era separado de crianças da aristocracia, burguesia e ensino do povo. As crianças da burguesia e aristocracia, eram as que os pais detinham poder e dinheiro, tinham um melhor acesso aos livros, escola e alfabetização.

De acordo com Carvalho (1989, p. 77-78), “Perrault foi o precursor dos contos de fada, no mesmo século surge Fénelon” autor que tinha como objetivo instruir, educar, criou fábulas para formar o caráter de seu discípulo, conseguindo resultados positivos.

As primeiras obras publicadas visando ao público infantil apareceram no mercado livreiro na primeira metade do século XVIII. Antes disto, apenas durante o classicismo francês, no século XVII, foram escritas histórias que vieram a ser englobada como literatura também apropriada à infância: as Fábulas, de La Fontaine, editadas entre 1668 e 1694, As aventuras de Telêmaco, de Fénelon, lançadas posturalmente, em 1717, e os contos da mamãe gansa, cujo título original era histórias ou narrativas do tempo passado com moralidade, que Charles Perrault publicou em 1697. (ZILBERMAN 1991. p.15)

A literatura infantil acaba sendo vista como mercadoria e adquirida somente por aqueles que detêm algum conhecimento, os que passavam por uma escola.

Tomada pelos autores com obras que levavam a criança a se comportar com os padrões que os adultos impunham, não eram obras de aventura, lazer e sim de formação educacional.

De acordo com Carvalho (1989, p.104), “o século XIX, vem reabilitar a fantasia e restabelecer o clima para o retorno dos contos de fadas”.

Em 1811 os irmãos Grimm publicam seu primeiro livro de lendas, em 1812 marcam o estudo do folclore na Europa e em 1815 o segundo livro de contos, que com espírito romântico, com histórias vivas de fontes folclóricas, onde se destaca os contos maravilhosos.

Alguns autores como Collodi que escreveu Pinocchio obra da literatura italiana, Lewis Carroll conhecido como Pastor Dodgson criando a obra Alice no país das maravilhas, Barrie escocês com sua obra Peter Pan entre outros ficaram consagrados nos séculos XIX a XX.

Segundo a autora Zilberman (1991, p. 23), “No Brasil, a literatura voltada para crianças, veio a ser produzida quase que no século XX, embora no século XIX, ocorria de aparecer algumas obras destinadas às crianças”.

Em 1808 com a implantação da Imprensa Régia no Brasil, começou-se a publicar algumas obras para crianças, muitas eram traduções de livros de autores de fora do país. Não havia ainda aqui no Brasil autores que escrevessem somente para as crianças, as grandes obras de autores da Europa eram traduzidas para as crianças brasileiras.

Segundo Carvalho (1989, p.128), “Em 1894 Alberto Pimentel publica contos da carochinha que é uma coletânea de 40 contos populares, traduzidos e adaptados”.

De acordo com Zilberman (1991, p.31), “Pimentel inaugura a coleção Biblioteca Infantil Quaresma que, ao longo dos vários títulos, vai fazendo circular, entre a infância

brasileira, as velhas histórias de Perrault, Grimm e Andersen”.

Em 1896 Pimentel publica Histórias da Baratinha, prosseguindo o precursor da literatura infantil no Brasil.

Com o início da República, o Brasil estava se modernizando, propiciando o aparecimento da Literatura Infantil, e muitas outras publicações como as revistas femininas, os romances, o material escolar.

Segundo Zilberman (1991), no ano de 1905 lançou-se a revista infantil O Tico-Tico, foi uma revista de grande venda e sucesso, pois ficou um tempo no mercado editorial, na qual mostrava a construção do imaginário infantil nacional, algo que os autores não exploravam muito.

Esperava-se que a escola valorizasse o hábito da leitura para formar cidadãos a curto, médio e longo prazo, mas existia a ausência de material de leitura e de livros para a infância brasileira. Foi então que os intelectuais, professores, jornalistas começaram a produzir livros infantis, sendo esta uma tarefa patriótica.

A partir dos anos 40 os livros infantis foram mudados com histórias nacionalistas, em que o Brasil era o protagonista, a fantasia foi deixada de lado para colocar o nacionalismo em cada história.

Os grandes acontecimentos da literatura infantil, segundo Coelho (1991) giraram em torno das histórias em quadrinhos e o teatro infantil, na qual se lançou Ziraldo com a publicação do Pererê, onde satiriza os heróis, e Maurício de Souza com a criação da Turma da Mônica e vários personagens.

2.2 O Contador de histórias e a criança

Segundo Radino (2003), para se contar uma história, deve haver uma cumplicidade entre o narrador e a criança, compartilhando experiências, permeando a confiança mútua. Para que ocorra esta confiança, o narrador terá que conquistar seu ouvinte e vice-versa.

Na perspectiva de Bettelheim (1980 apud RADINO 2003, p.217), a “magia do conto de fadas encontra-se em seu ato de contar. Quando um pai ou uma mãe começa a contar uma história para seu filho, inicialmente partem de algum conto que lhe fora significativo na infância”.

E com a magia da história inicia um enlaço entre pai e filho, aluno e professor, e a criança aprende a reconhecer-se na história, ou resgatar as histórias da infância.

um professor também pode compartilhar dessa experiência com seus alunos, diferentemente de um pai ou uma mãe. Compartilhar um conto de fadas significa deixá-lo fluir. Enquanto flui a fantasia, o adulto pode derivar seu prazer da satisfação da criança; enquanto alguma coisa sobre si mesma, o prazer do adulto ao contar histórias pode derivar do fato da criança experimentar um súbito choque de reconhecimento. Deixar o conto fluir, significa possibilitar que o professor e o adulto experimentem emoções novas, sem se deixar dominar. (RADINO 2003, p.218)

Ler e interpretar um conto demonstra para a criança que ela não está sozinha

em suas emoções, mas que pertencem aos sentimentos humanos e que podem ser controladas, ingressando em um mundo social e cultural, levando a superar todos os medos, angústias, através das histórias e contos construir seus conhecimentos, ajudando em seu desenvolvimento integral.

As histórias fazem com as crianças e adultos aprendam e reconheçam os sentimentos, as emoções através da fantasia, da imaginação, do lúdico. Para que ocorra o desenvolvimento do indivíduo, é necessário que o contador de histórias saiba interpretar o que é melhor para seus alunos, saiba qual história e o momento adequando para contá-la.

Para Busatto (2003, p. 8): “ao trazermos para a sala de aula, histórias de outros povos, não estamos apenas contribuindo para que a diversidade cultural se torne um fato, mas também apresentando à criança a oportunidade de conhecer aquele povo através do olhar poético”.

O contador de histórias cria imagens, empresta seu corpo, sua voz e seus afetos ao que narra, causando em cada indivíduo sensações, emoções e aprendizagens diferentes.

É um momento lúdico que o contador deixa que a história passe pela mente do observador, conduzindo a vários momentos, e assim desprendendo o indivíduo da realidade em que está inserida para viver algo novo, fantástico.

Busatto (2003) assevera, o narrador deve contar as histórias que mais gosta, pois se contar uma história que não gosta, não poderá passar sentimento nenhum para seus ouvintes, tornando-se algo enfadonho, sem conteúdo e sem sentimento.

O contador de histórias, não apenas transmite um conteúdo da história, mas promove o encontro do ouvinte com a leitura, possibilitando o ouvinte desenvolver o prazer e o valor de um livro, pois o contador mexe com o inconsciente das pessoas e do próprio narrador.

Por sua vez, Sandroni; Machado (1987, p. 48): “para a história [...] enriquecer a vida da criança, esta deve estimular a imaginação, ajudando a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções, relacionando também as ansiedades e aspirações”.

De acordo com Tahan (1974), uma boa história infantil não é uma obra elaborada por crianças, no universo infantil, mas de uma inteligência já criada e crescida. O autor sabe o que deve conter para que se tenha uma narrativa de qualidade, para o público infantil.

Para isso o professor e os pais precisam estar atentos às obras que promovam nas crianças o gostar de histórias.

Na perspectiva de Bettelheim (1992), sentimentos e emoções podem ser vivenciados pelo ouvinte e reconhecidos nas histórias como o medo da rejeição é trabalhado na obra João e Maria, a rivalidade entre as irmãs em Cinderela e a separação entre crianças e os pais em Rapunzel e O Patinho Feio.

Alguns clássicos trazem em seus enredos histórias que servem como apoio para

ser trabalhados os medos, traumas, com os alunos.

Bettelheim (1992), relata que as histórias antigamente tinham propósitos de ditar padrões da sociedade, como deveria ser o comportamento das pessoas através das histórias. As moças deveriam encontrar um príncipe como na história da Bela Adormecida e Cinderela, e as que eram desobedientes aos pais, era contado a história de Chapeuzinho Vermelho.

Estas histórias tinham um caráter moral na sociedade rural do século XVII, onde camponesas não deviam andar sozinhas e serviam para instruir mais que divertir.

Portanto, hoje a leitura desse tipo de contos, permite que o contador de história ajude na formação de alunos leitores e críticos, pois a vida cotidiana das pessoas está implícita nos contos escritos pelos autores desta época.

Nesse sentido, o professor deve fazer um planejamento para as crianças que não gostam de histórias, pois muitas delas não têm este contato diário com os livros. Para isto é necessário o professor compromissado com o desenvolvimento de seus alunos, com a aprendizagem e com a construção de identidade de cada um.

Contar histórias não é algo impossível e se o professor quiser, por meio de suas aulas promover um contato com o fluir das histórias, sendo necessário entusiasmo, espaço e um livro. De acordo com Abramovich (1995, p.18) “para contar uma história, seja qual for, é bom saber como se faz, afinal nela se descobrem palavras novas, se entra em contato com a música e com a sonoridade das frases, dos nomes”. Ao contar histórias, o contador necessita estar familiarizado com o que conta, por isso é importante já ter lido e preparado sua narração, para transmitir confiança na hora de contar.

É necessário criar um clima de envolvimento entre o narrador e seu público, que saiba dar tempo para que o ouvinte imagine o que ocorre na história, não se atendo a muitos detalhes, pois foge do foco da história.

O contador deve saber usar sua voz, para que não fale baixo, sabendo mudar a voz quando mudar de personagem, para que a história não fique monótona e sem sentido.

No momento da contação de histórias, o narrador deve saber como cativar os ouvintes para que prestem atenção desde o começo.

Segundo Sisto (2005) um contador de histórias é também um agente de sua língua. Por isso é necessário ter clareza da linguagem, corrigindo os vícios e preservando a literalidade do texto.

A emoção deve ser o principal elemento na hora da contação de histórias, saber interpretar o que está se falando, para não ficar algo sem sentido para o ouvinte.

Por sua vez, Sisto (2005) o contador deve conhecer as partes de um texto como a introdução, o desenvolvimento, clímax, desfecho. E a história deve ser adequada à idade do ouvinte, para que entenda as palavras e seus significados.

O corpo do contador também fala, e de acordo com Sisto (2005, p.48,49), existem três tipos de gestos como: “o ilustrativo, que visa concretizar o objeto que se refere, por

exemplo, desenhar com as mãos o formato de algum objeto. Os gestos enfáticos são para reforçar o que estamos dizendo, são mais inconscientes, e os gestos sintéticos que são simbólicos”.

O olhar é importante na contação de histórias, pois o contador deve olhar para seu público criando um vínculo.

O ritmo deve fazer parte da história no momento em que o contador abre a boca, deve ter um ritmo na fala, saber à hora de respirar, de dar um tempo para o ouvinte imaginar o que está ocorrendo na história.

O clima deve ser diferenciado em toda a história, não deixando algo repetitivo e sem vida. O contador deve saber a sequência da história a ser contada, sem precisar ser decorada, para ter possibilidade de fazer recortes e moldar a história, tornando possível de ser contado.

O local onde será usado para a contação de histórias, deve ser preparado, tornando-se acolhedor e criando um clima para que a história tenha mais vida. O livro deve ser mostrado ao final da contação para que o ouvinte tenha referência de onde foi tirada a história.

Nessa perspectiva Sisto(2005, p.118) “o contador de histórias deve dominar alguns elementos como: emoção, texto, adequação, corpo, voz, olhar, espontaneidade e naturalidade, ritmo, clima, memória, credibilidade, pausas e silêncio e o elemento estético”.

Se o contador dominar estes elementos a contação de histórias levará o ouvinte a um grande prazer de escutar as histórias.

É necessária a preocupação como escolher o texto de acordo com idade, público e local. Para Sisto (2005, p. 120) para se escolher é necessário: “paixão; conflito instigante; personagens bem delineados; estrutura narrativa bem armada; linguagem bem construída; duração entre cinco e dez minutos; apresentar possibilidades de interpretação nas entrelinhas”.

O contador deve apresentar de forma clara a história, transpondo da linguagem escrita para a linguagem oral cativando o ouvinte a querer escutar várias histórias.

O narrador tem uma diversidade de gêneros para escolher e contar para seus ouvintes, pois as histórias muitas vezes têm final feliz, outras que um final inesperado ou podem ser tristes, depende muito do que está sendo contado para as pessoas.

Para Radino (2003) as narrativas mais conhecidas que são contadas para crianças: os contos, os mitos e os contos maravilhosos.

Entre as citadas anteriormente as fábulas também é uma forma de narrativa, para a autora Carvalho (1989, p. 42):

fábula é uma pequena narração de acontecimentos fictícios, que tem dupla finalidade: instruir e divertir. Pequena composição que encerra sempre grande filosofia. Pode ser em prosa ou em verso, escondendo sempre uma verdade moral [...] representada por animais e homens.

As fábulas têm sempre o intuito de educar, com um fundo moral passa para o

leitor algo para seu aprendizado.

Radino (2003) aborda que o conto e o mito têm o final diferente, pois nos contos o final é caracterizado feliz, os personagens terminam bem, é um final alegre. E nos mitos acontece finais tristes e muitas vezes difíceis para a criança compreender e amadurecer o que é passado, pois podem ser distantes da realidade vivida pela criança.

Os contos maravilhosos são muitas vezes cheios de animais, objetos quem falam e fazem parte do enredo. Para a criança é algo totalmente diferente a realidade e convida o ouvinte a entrar no mundo mágico da imaginação de que tudo tem vida.

A poesia é também um gênero para ser lido e trabalhado com as crianças. Uma poesia infantil deve ser bela, surpreendente, divertida, prazerosa para se ler e escutar. A autora Abramovich (1995, p.67) cita que:

há poetas que brincam com as palavras dum modo gostosíssimo de a criança ouvir e ler. Lidam com toda ludicidade verbal, sonora, às vezes musical, às vezes engracada, no jeito como vão juntando palavras, fazendo com que se movam pela página quase uma cantiga, e ao mesmo tempo jogando com os significados diferentes que uma mesma palavra possui.

As histórias, fábulas, contos, mitos, contos maravilhosos, poesias são criações que trabalham com o imaginário dos ouvintes, podendo trabalhar com o lúdico, o simbolismo, aspectos que nunca foram trabalhados antes.

2.3 O desenvolvimento da criança na idade de 3 a 7 anos

Estudando os autores Deldime; Vermeulen (1999), no período de três a sete anos, a criança tem uma necessidade imensa de movimentar-se e coordenar-se cada vez mais. Esta busca de querer mover, ter liberdade de se deslocar, ajuda a criança em seu crescimento e desenvolvimento motor

Nesta idade, a imaginação é o impulso que predomina, o raciocínio instintivo faz com que a criança represente, crie e invente. De acordo com Deldime; Vermeulen (1999, p.108.), “aos quatro anos ele tem espírito fantasista e imaginação impulsiva”.

O egocentrismo é dominante neste período, pois a criança imagina-se como o centro de tudo, acha que tudo está em seu favor e benefício. Para a criança é muito difícil emprestar seus brinquedos para outra criança, a parte de dividir o que tem com o próximo, quase nunca ocorre.

As brincadeiras na maioria das vezes são de imitar, como os adultos agem, ou seja, eles brincam de professores, bombeiros, motoristas, tudo igualmente o trabalho de um adulto. Este tipo de brincadeira é chamado de jogos de ficção.

Os jogos de recepção ocorrem quando é contada uma história para a criança e ela olha as imagens no livro identificando o que está sendo contado.

Nos jogos de construção, a criança sente mais alegria nos resultados do que na própria brincadeira, na construção, seja de jogos, desenhos, dando ênfase maior no resultado final.

Nesta idade a criança não gosta da imobilidade, que muitas vezes é imposta em sala de aula, a criança sente necessidade de movimentar-se acontecendo progressivamente à motricidade, à lateralidade e todo seu desenvolvimento motor.

A expressão gráfica tenta representar figuras reais, os desenhos tornam-se poucos estruturados, ou têm ausência de elementos como a falta de um pé, ou elementos em excesso como vários dedos do pé.

Para Deldime; Vermeulen (1999, p. 81.), “entre 3 a 7 anos, a criança se esforça para representar objetos reais, figuras reconhecíveis, mas os resultados que obtém são muito inferiores a suas intenções.”

A criança tem facilidade na percepção de objetos obtendo um desenvolvimento nesta área, um exemplo é um livro que a criança gosta, ela sabe todas as falas, sabe relacionar a figura mostrada com a fala, e se o contador da história mudar as palavras ao ler o livro ou pular páginas, a criança percebe rapidamente que a história não é daquela forma, com aquelas palavras ou que faltam mostrar figuras.

No pensamento da criança de 3 a 7 anos não há uma sequência cronológica em relação a tempo, podem até diferenciar o ontem, hoje e amanhã, mas não conseguem conceituar sobre o assunto.

3 | METODOLOGIA

O presente trabalho utilizou a investigação qualitativa como um fio condutor, concordando com Bogdan; Biklen (1994, p.48), “A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação.”

Com a pesquisa ação na modalidade participante, a própria pesquisadora desempenhou o papel dentro da pesquisa, pois elaborou os instrumentos de coleta de dados como contação de histórias e a observação da turma no desenvolvimento do mesmo.

Para Gil (1999, p.47), “a pesquisa participante se caracteriza pelo envolvimento dos pesquisadores e dos pesquisados no processo de pesquisa”.

A pesquisa foi efetuada em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental de São José dos Pinhais, com uma turma de 25 alunos de primeiro ano do ensino fundamental.

As contações de histórias ocorreram nos dias 7 e 8 de abril de 2015, com o objetivo de verificar a contribuição da contação de histórias no desenvolvimento dos alunos da turma de alfabetização, baseados na oralidade, tentando estabelecer o mundo da fantasia da criança com a realidade contida na literatura infantil, visando despertar o interesse da criança por histórias infantis.

O primeiro dia de contação de história, dia 7 de abril de 2015, período da tarde, iniciando a contação a partir das 13h30min. Neste dia comparecem em sala 21 alunos

sendo 12 meninos e 9 meninas. A história era Pinóquio e o recurso que utilizou foi o flanelógrafo e figuras da história.

Iniciou-se perguntado se alguém conhecia a história do Pinóquio e obteve-se como resposta que poucos a conheciam. Começou-se a contação dispondo as figuras retiradas do livro de história no utilizando como recurso o flanelógrafo.

Ao término da história, foi conversado com eles para saber se tinham gostado. As perguntas dos alunos voltaram-se mais sobre os personagens. Foi falado com todos sobre a obediência aos pais, professores, comentando sobre a mentira, pois a história relata sobre este assunto.

Pode-se perceber que a maioria das crianças gostou e entendeu a mensagem, até comentaram sobre o fato de mentir, pois já havia sido trabalhado com os alunos este aspecto.

De acordo com Abramovich (1995, p. 147), “E também pode haver ocasiões em que se troquem opiniões [...] E constatar que cada um pode ter amado ou detestado o mesmo livro, por razões mui diferentes [...]”

Dando continuidade, as ideias da autora:

ou, através dos olhos do colega, se deter em aspectos que não havia notado se dado conta... E talvez por isso mudar de opinião (em relação a uma parte, a uma personagem, parágrafo/capítulo, ou até em relação ao todo...). Mas, de qualquer modo, a classe ou o grupo que estiver trocando apreciações perceber que não há necessidade de haver unanimidade de opinião... Mais importante é aprender a respeitar os pontos de vista dos outros diferentes dos seus ou os diversos jeitos de ler, de perceber, de valorizar ou de não ligar.

E esta troca de opinião entre os alunos em sala pode-se perceber que aprenderam através da história sobre a obediência, compreendendo e relacionando até mesmo com outra situação passada pela turma em outro contexto, mas com a mesma temática.

A segunda contação de histórias ocorreu no dia 8 de abril de 2015, neste dia a história escolhida foi dos três porquinhos e o recurso foi o teatro, utilizando o fantoche de papel e palito de churrasco.

Ao iniciar a contação de história, às 15 h:50 min, o silêncio e a atenção foram envolvendo-os e obteve-se cooperação de todos no desenrolar desta atividade. Durou em média 15 minutos, e ao terminar a história eles mesmos queriam ir até o painel e contar a história que tinham acabado de escutar, Pode-se identificar que a história faz a criança brincar com a imaginação, entrar no personagem, eles contaram juntos a história, pois cada um segurou um fantoche e foram falando ao mesmo tempo. Isto é uma forma de socializar o aluno com a turma, pois puderam aprender de forma divertida.

De acordo com Reyzábal(1999 apud RADINO 2003, p.36): “[...] a criança faz parte dessa transmissão cultural de valores, costumes, normas e interditos. Por intermédio das cantigas de ninar, das brincadeiras de roda, dos contos de fadas, a criança vai, aos poucos, tornando-se um ser simbólico, social e cultural”.

Como foi citado é importante este contato da criança com a fantasia e ao mesmo

tempo com os amigos, uma forma de socializar-se, de trocar culturas e conhecimentos, de interagir com o outro.

De acordo com Abramovich (1995, p. 138):

“[...] é só estarmos atentos ao nosso processo pessoal, às nossas relações com os a outros e com o mundo, à nossa memória e aos nossos projetos, para compreender que a fantasia é uma das formas de ler, de perceber, de detalhar, de raciocinar, de sentir... o quanto a realidade é um impulsionar (e dos bons!!!) para desencadear nossas fantasias[...]”.

E com a vivência da história a turma pode perceber a importância da socialização, solidariedade, o respeito a individualidade do outro.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa, buscou investigar a contribuição da contação de histórias para o desenvolvimento de crianças de 5 a 6 anos de turma primeiro ano do ensino fundamental.

Através da pesquisa ação, verificou-se que a contação de histórias desenvolve a área intelectual da criança, a imaginação, o animismo e a resolução de problemas através do que lhe é contado.

A contação de histórias auxilia no desenvolvimento da memória, nas inter-relações, na sua capacidade de socialização, no contato com culturas diferentes, descobrindo sua identidade.

Notou-se que a criança também é transmissora de costumes e valores, por intermédio das literaturas, contos, histórias, cantigas e brincadeiras, mostrando ser social e cultural.

Culturas diferentes no sentido de que a criança passa a ter contato com autores de outros países e que em longínquos tempos já havia a preocupação com a criança ser criança, viver seu tempo de infância, desenvolvendo sua imaginação, criatividade.

Ao escutar histórias, a criança que está no processo de aprendizagem consegue obter melhor resultado, pois oportuniza a realização atividades de leitura e escrita com mais qualidade.

A contação de histórias de literatura infantil busca ressignificar o processo da leitura e escrita no cotidiano escolar.

Ao ouvir histórias, torna-se uma atividade que possibilita ao aluno o desenvolvimento dos aspectos sociais, afetivos, cognitivos e culturais.

Os resultados foram muito gratificantes, pois, a contação de histórias contribui para o desenvolvimento integral do aluno, nas suas representações e associações de histórias com a realidade.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil**. São Paulo: Scipione, 1995.
- BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. 9 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 1994.
- BUSATTO, Cléo. **Contar e encantar: Pequenos segredos da narrativa**. 4 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.
- CARVALHO, Bárbara Vasconcelos. **A literatura infantil: visão histórica e crítica**. 6 ed. São Paulo: Global Universitária, 1989.
- COELHO, Nelly Novaes. **Panorama Histórico da Literatura Infantil/Juvenil**. São Paulo: Ática, 1991.
- DELDIME, Roger; VERMEULEN, Sonia. **O desenvolvimento psicológico da criança**. São Paulo: Edusc, 1999.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de Pesquisa Social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- RADINO, Glória. **Contos de fadas e realidade psíquica: A importância da fantasia no desenvolvimento**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
- SANDRONI, Laura C.; MACHADO, Luiz Raul. **A criança e o livro**. São Paulo: Ática, 1987.
- SISTO, Celso. **Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias**. 2. Ed. Curitiba: Positivo, 2005.
- TAHAN, Malba. **A arte de ler e contar histórias**. Rio de Janeiro: Conquista, 1974.
- ZILBERMAN, Regina; LAJOLO, Marisa. **Literatura Infantil Brasileira: História & Histórias**. São Paulo: Ática, 1991.

A TEORIA DA APRENDIZAGEM MEDIADA DE REUVEN FEUERSTEIN: UMA PROPOSTA DE MÉTODO DE ENSINO PARA OS “CONCEITOS MATEMÁTICOS DE RAZÃO E PROPORÇÃO” UTILIZANDO PROPORÇÃO ÁUREA COMO FERRAMENTA DIDÁTICA

Isali Lijo

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Amazonas
Manaus – AM

Aldicea Craveiro de Lima Ferreira

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Amazonas
Manaus – AM

didáticos como: Régua de 30cm, lápis comum, calculadora, objetos contidos em Sala de Aula. O trabalho de pesquisa foi realizado na cidade de Manacapuru-AM no IFAM *Campus Avançado Manacapuru* com os alunos da turma do Curso Técnico Subsequente em informática, um dos resultado relevante foi a comprovação das seguintes competências alcançadas pela aprendizagem mediada: Intencionalidade e reciprocidade, Transcendência, Significado, Auto regulação e controle do comportamento, Compartilhamento, Individuação e diferenciação psicológica, Comportamento de busca, planificação e realização de objetivos, Desafio, busca da novidade e da complexidade, Auto-modificação, Escolha de uma alternativa otimista, Sentimento de pertencer. Contudo, nosso objetivo foi alcançado, a metodologia que adotamos para o desenvolvimento da nossa pesquisa foi satisfatória, aprendizagem mediadora, de *Reuven Feuerstein*, proporcionou uma aprendizagem significativa dos discentes.

PALAVRAS-CHAVE: comportamento, educação, perspectiva, competência

1 I INTRODUÇÃO

No ensino médio espera-se que os discentes já tenham se apropriado dos conceitos

dos vários tipos de números que lhes são ensinados no ensino fundamental, tais como, os números: naturais, inteiros, racionais, irracionais e reais. Sabe-se que de modo geral no ensino fundamental os campos numéricos dos naturais, inteiros e racionais são amplamente ensinados e discutidos, enquanto os irracionais são trabalhados apenas de forma superficial ao longo da 5^a a 9^a ano.

Observou-se que os números irracionais são tratados com viés empírico e simplificado, o que descaracteriza aspectos essenciais que permitiriam aos discentes entenderem a natureza semântica desses números. Exemplos de aspecto semântico do número π , , através da Proporção Áurea, por exemplo foi o dado na idade média, na função das artes plásticas de adornar, enfeitar, embelezar mosteiros, igrejas e castelos. E até mesmo hoje, no mundo contemporâneo, na função das artes plásticas tem enfoque nas várias perspectivas da condição humana, como nas construções de: a) Prédios, Casas, Monumentos, Igrejas. Inspirados na silhueta da mulher, do arquiteto Oscar Niemeyer; b) Artefatos tecnológicas para o dia-a-dia, como *smartphone*, *tablet*, os vários tipos de televisores, (Ultra)(Note)(Net)books. Segundo Contador (2007), “*Os pintores e arquitetos modernos redescobriram as magias da Proporção Áurea, intuitivamente sabemos que objetos com esta proporção são mais agradáveis esteticamente, e assim ela continua, mesmo sem percebermos, presente em incontáveis obras de arte e obras da construção civil*”. Devido ao viés dado ao processo de ensino-aprendizagem dos números irracionais no ensino fundamental percebe-se a necessidade de uma proposta metodológica de aprendizagem mais condizente com o real desafio do conceito de números irracionais. Assim, propõe a Teoria Experiência de Aprendizagem Mediada, de *Reuven Feuerstein*, como uma Metodologia de Ensino para razão e proporção utilizando o número irracional π , como recurso. Desta forma verifica-se que *Feuerstein* propõe o conceito de *mediar* como sendo a necessidade de possibilitar e potencializar a construção do conhecimento pelo mediado. Significa estar consciente de que não se transmite conhecimento, mas está intencionalmente entre o objeto de conhecimento e o discente de forma a modificar, alterar, organizar, enfatizar, transformar os estímulos provenientes desse objeto a fim de que o mediado construa sua própria aprendizagem, que o mediado aprenda por si só. (MEIER; GARCIA, 2007).

Assim, pergunta-se: “Em que medida a Teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada, de *Reuven Feuerstein*, como uma Metodologia de Ensino do número irracional π , dado pelo conceito matemático de Proporção Áurea, pode ser eficaz nesse propósito?”.

2 | MATERIAL E MÉTODOS

2.1 Método

Utilizamos a Teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada, de *Reuven Feuerstein*, como uma Metodologia de Ensino. Em relação a *Teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada* que estabelece o mediador humano como o protagonista no desenvolvimento cognitivo das atividades pedagógicas concretas partindo de suas próprias experiências de vida e desenvolvendo, a partir dessas experiências próprias, novos saberes e conceitos matemáticos. Apresentamos o conceito de proporção áurea, utilizando a arte renascentista e os objetos eletrônicos do mundo contemporâneo e do entorno dos discentes como processo de intermediação no processo de aprendizagem: [1º momento] Pré-teste (sondagem) – verificação dos conceitos a priori de razão (divisão) e proporção (comparação entre razões), através de atividades pedagógicas prática relacionadas as realizações de medidas das características dos artefatos: carteira, altura dos discentes.

Acompanhamento das realizações das medidas, confrontando, comparando, diferenciando, questionando os resultados encontrados pelos discentes; [3º momento] Discussão dos resultados com todos das medidas realizadas pelos discentes no pré-teste; [4º momento] Aula expositiva sobre razão e proporção; [5º momento] Exercícios escritos sobre razão e proporção; [6º momento] Contextualização, através de vídeo do “Pato Donald - Proporção Áurea”, dos conceitos matemáticos de Proporção Áurea; [7º momento] Oficina sobre Proporção Áurea usando régua, fita métrica, calculadora, bloco de anotação, borracha; [8º momento] Após terem colhido as medidas faciais e corporais dos colegas, calcularam as Proporções Áureas através das medidas a face dos seus colegas; [9º momento] Discussão dos resultados com todos das medidas realizadas pelos discentes nas realizações das medidas faciais e corporais dos colegas; [10º momento] Aula expositiva sobre Proporções Áureas; [11º momento] Exercícios escritos sobre Proporções Áureas; [12º momento] Pós-teste (verificação da mudança cognitiva) – Verificação do conceito matemático Proporção Áurea em cinco objetos contidos em sala de aula. [13º momento] Discussão dos resultados com todos das medidas realizadas pelos discentes nas realizações das medidas; dos cinco objetos contidos em sala de aula.

2.2 Material

Régua de 30cm, lápis comum, calculadora, caderno de anotações, objetos contidos em Sala de Aula.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

O trabalho de pesquisa foi realizado na cidade de Manacapuru no IFAM *Campus Avançado Manacapuru* com os alunos da turma do Curso Técnico Subsequente em informática em atividades pedagógicas com material concreto planejado e com outros contidos no próprio ambiente de ensino dos discentes no referido Campus. Um resultado relevante foi a comprovação das seguintes competências alcançadas pela EAM:

Intencionalidade e reciprocidade – através da intencionalidade das mediações realizadas entre o mediador e os mediados, bem como os mediados e mediados. Houve o envolvimento entre o mediador e mediados através de trocas, permutas com respostas abertas direcionadas e não direcionadas. A abordagem mediada é o segundo tipo de aprendizagem. “Ela é vital para assegurar uma aprendizagem efetiva. Feuerstein partiu da fórmula de aprendizagem S – O – R de Piaget e incluiu um mediador humano entre os estímulos, o organismo e a resposta” (MENTIS, 1997), passando à nova fórmula de aprendizagem S – H – O – H – R. Neste tipo de interação, a aprendizagem é intencional. Em outras palavras, o “H não representa apenas o mediador, mas o próprio processo de aprendizagem mediada que ele realiza”.

O processo de aprendizagem foi intencional e todas as intenções foram compartilhadas entre mediador e todos os mediados. Como podemos verificar na Figura 1.



Figura 1. O mediador e o mediado executando atividade em sala de aula.

Fonte: Smartphone, Lijó, 2014.

Transcendência – A transcendência ocorreu quando o discente foi além da atividade proposta, questionando a existência da Proporção Áurea em *smartphone*, calculadora, ecrã do notebook. Quando ele foi capaz de generalizar e aplicar princípios, conceitos ou estratégias em outras situações. Em outras palavras, aconteceu a integração do novo conhecimento aos conhecimentos já existentes, permitindo uma visão sistêmica, não episódica da realidade, onde há causa e efeito, ação e consequência.

Significado – houve a transmissão de conhecimentos, valores e crenças de uma geração à outra durante todo o processo de aprendizagem do conceito de proporção áurea.

Sentimento de competência – foi percebido o sucesso o desenvolvimento da autoconfiança de todos os mediados, do aumento da auto -estima, crença em suas capacidades, vontade de realizar e determinar a continua busca da aprendizagem dos discentes; Na Figura 2 podemos verificar o sentimento de competência dos mediados.



Figura 2. A aplicação da atividade, sentimento de competência

Fonte: Smartphone, Lijó, 2014.

Auto regulação e controle do comportamento – as imagens são testemunhas da redução da impulsividade do mediado e o seu encorajamento para assumir uma postura de responsabilidade por sua própria aprendizagem e comportamento;

Compartilhamento – as imagens são prova da promoção da sociabilização, cooperação nos níveis cognitivo e afetivo. Houve o compartilhamento, envolvimento da escuta e atenção do ponto de vista do outro, foi enfatizado a cooperação, criação de um clima de confiança e de respeito.

Individuação e diferenciação psicológica – houve o encorajamento da individuação e da autonomia e a independência individual de cada discente em relação ao outro, fortalecendo a consciência da diversidade de cada um;

Comportamento de busca, planificação e realização de objetivos – houve a percepção do planejamento de objetivos através da comparação das ações individuais e coletivas dos discente em relação as atividades propostas.

Desafio, busca da novidade e da complexidade – A mediação do desafio foi correlacionada com êxito na exploração de territórios novos e estranhos – como das atividades pedagógicas propostas para os discentes na escola.

Auto-modificação – os discentes foram estimulados a tomarem consciência da auto-modificação e demonstraram comprovadamente, como pode-se ver nas figuras, os sorrisos de sucessos, espanto com a novidade e compreensão das falhas durante as atividades.

Escolha de uma alternativa otimista – houve como se vê as imagens o reconhecimento de que existe sempre alguma alternativa otimista para se acreditar na possibilidade de resolver problemas, vencer obstáculos, corrigir deficiências;

Sentimento de pertencer – Tal sentimento implica na inclusão. Sendo o ser

humano um ser social, que necessita estar em grupo. Ao ser excluído de um grupo, procura refúgio em outro. O sentimento de pertencer promove o acolhimento do mediado, e assim a reciprocidade, condição fundamental no processo de mediação.

4 | CONCLUSÕES

Metodologia de Ensino do “conceito matemático de Proporção Áurea usando a Abordagem da Aprendizagem mediada de *Reuven Feuerstein*. A atividade tiveram uma relevância, pois proporcionou aos alunos o contato com material didático.

As dificuldades encontradas por alguns mediados, foram tiradas, assim obtiveram êxito. Houve o encorajamento dos alunos e autonomia de cada discente em relação a atividade e convívio com colega de classe, fortalecendo a consciência da diversidade de cada um.

Contudo, nosso objetivo foi alcançado onde estudamos a Metodologia da aprendizagem mediadora, de *Reuven Feuerstein*, como processo de aprendizagem do conceito matemático de Proporção Áurea, assim proporcionando uma aprendizagem significativa, onde os discentes obtiveram o sucesso.

REFERÊNCIAS

CONTATOR, Paulo R. M. **A Matemática na Arte e na Vida**. Editora Livraria da Física, 2007.

MEIER, M.; GARCIA, S. **Mediação da aprendizagem: contribuições de Feuerstein e de Vygotsky**. Curitiba: Edição do Autor, 2007.

MENTIS, M. **Aprendizagem mediada dentro e fora da sala de aula**. São Paulo: Senac, 1997

SOUZA, A. M. M.; DEPRESBITERIS, L.; MACHADO, O. T. M. **A mediação como princípio educacional: bases teóricas das abordagens de Reuven Feuerstein**. São Paulo: Senac, 2004.

(DES) IGUALDADE DE GÊNERO E CURRÍCULO À LUZ DOS DIREITOS HUMANOS UNIVERSAIS E DAS MULHERES

Francíeli Arlt Lopes

Universidade do Vale do Itajaí-UNIVALI
Itajaí/Santa Catarina

Verônica Gesser

Universidade do Vale do Itajaí-UNIVALI
Itajaí/Santa Catarina

RESUMO: Por entender que as relações de gênero e da mulheres nos reportam essencialmente aos direitos humanos, elencamos textos dos documentos curriculares norteadores da Educação Básica brasileira, os quais foram paralelamente analisados à luz dos textos dos documentos dos Direitos Humanos Universais e das Mulheres. Por conseguinte, este trabalho é oriundo de uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo de estudo documental, no qual buscamos provocar um debate sobre gênero e os direitos da mulher/menina no âmbito educacional. Para endereçar o objetivo em questão empregamos a análise de conteúdo de Bardin (1977) para tratamento dos dados. A coleta e a análise de dados ocorreram em quatro momentos: seleção dos documentos, leitura criteriosa, seleção dos conteúdos e análise dos dados. Os dados obtidos dialogam com autores como: Scott (1995), Foucault (1987), Beauvoir (1967), Louro (2000- 2011), Viana e Unbehaum (2004-2006), Evedove (2012). Tivemos a

pretensão de discutir, como os documentos oficiais brasileiros, encaminham compromissos para uma política de currículo que demonstre preocupação efetiva com a compreensão de gênero, igualdade de gênero, formação e empoderamento da mulher/menina. Inferimos que os textos dos documentos que produzem as diretrizes curriculares no âmbito da Educação Básica brasileira, apesar de trazerem alguns princípios ainda que velados, não dialogam de forma efetiva com o que revelam os textos dos Direitos Humanos Universais e das Mulheres, pois evidenciaram timidamente, prerrogativas para uma política de currículo que contemple a inserção destas demandas no âmbito educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Igualdade de Gênero. Currículo. Direitos Humanos Universais e das Mulheres.

ABSTRACT: Because we understand that gender and women's relations are essentially related to human rights, we have attached texts from the curricular documents that guide Brazilian Basic Education, which have been analyzed in the light of the texts of the Universal Human Rights and Women's Rights documents. Therefore, this work comes from a qualitative study of the type of documentary study, in which we seek to provoke a debate about gender and women's rights in education. To address the

objective in question we used the content analysis of Bardin (1977) for data treatment. Data collection and analysis took place in four moments: document selection, careful reading, content selection and data analysis. The data obtained are dialogues with authors such as Scott (1995), Foucault (1987), Beauvoir (1967), Louro (2000-2011), Viana and Unbehaum (2004-2006), Evedove (2012). We had the pretense of discussing, like official Brazilian documents, the commitments to a curriculum policy that demonstrates an effective concern with the understanding of gender, gender equality, formation and empowerment of women / girls. We infer that the texts of the documents that produce the curricular guidelines in the scope of Brazilian Basic Education, despite bringing some principles that are veiled, do not effectively dialogue with what the texts of Universal Human Rights and Women reveal, prerogatives for a curriculum policy that contemplates the insertion of these demands in the educational scope.

KEYWORDS: Gender Equality. Curriculum. Universal and Women's Human Rights.

1 | INTRODUÇÃO

Encontramo-nos diante de uma conjuntura educacional, transitando em meio a diferentes paradigmas, a partir dos quais a defesa pela igualdade de direitos entre homens e mulheres, meninos e meninas se faz cada vez mais presente. Nesta perspectiva, evidenciamos a premência em darmos visibilidade às relações de gênero nas políticas de currículo à luz dos direitos humanos universais e das mulheres.

Nas últimas três décadas, ainda que de forma incipiente, foram sancionadas novas leis e diretrizes que abarcam essa temática na área educacional. Diante disso, aventuramo-nos questionar como estas ações governamentais estão contribuindo para a construção de uma sociedade justa e igualitária. Entendemos por política pública, um conjunto de ações ou normas de iniciativas governamentais, visando à concretização de direitos. A partir desta consideração, entendemos que políticas públicas de currículo, traduzidas num conjunto de programas formativos teriam a finalidade de assegurar a concretização de direitos na busca da redução das desigualdades e preconceitos, incluindo as relativas a gênero.

O interesse pela temática é proveniente do período de atuação enquanto professora de uma escola municipal. Inquietações sobre a constituição de homens e mulheres passaram a fazer parte de forma mais incisiva no meu dia-a-dia, o que consequentemente despertou e norteou minhas reflexões no contexto desta temática. Percebi que apesar de ser a escola um local de trabalho feminino e uma instituição primordial para a formação de meninos e meninas em cidadãos e cidadãs em seu mais pleno sentido, as relações de gênero eram praticamente invisíveis. Notara que tanto para as (os) professoras (es), quanto para a equipe pedagógica, este era um assunto pouco relevante. Tendo em vista que, para muitas (os), as relações sociais de gênero eram tidas como naturais ou já definidas “[...] o que faz com que muitas professoras (mulheres) sejam dominadoras da própria dominação, ao reproduzirem

padrões, valores, saberes, que são impostos a elas às próprias crianças". (EVEDOVE, 2012, p. 17).

Envolvida neste contexto, por diversas vezes me pegava observando as atitudes das professoras (es), alunas (os), merendeiras, enfim, o que acontecia nas mais diversas situações, dentro e fora da sala de aula, na hora do recreio, na educação física, no pátio. Ao mesmo tempo, eu não sabia como agir diante de determinadas situações, como dirigir a fala para uma professora mais experiente, logo eu que havia chegado a pouco na escola. Confesso que muitas eram as perguntas e poucas eram as respostas, mas de uma coisa eu estava certa, não iria continuar legitimando a desigualdade que estava presenciando.

É deprimente observar como as crianças são domesticadas. Entendemos a escola como um lugar preparado para cumprir seu papel na formação de pessoas livres de preconceitos e estereótipos construídos socialmente. Ao invés disso, em sua grande maioria, as crianças são classificadas em categorias, observáveis nas mais "comuns" situações, como por exemplo: fila dos meninos e fila das meninas; menino não brinca de boneca; menina é mais caprichosa e tem a letra mais bonita. Estas menções possibilitam a rememoração de muitos outros exemplos que por aí seguem nas mais diversas situações. Nesse sentido, indagamos: porque categorizá-las? Porque ainda as crianças crescem aprendendo que existem lugares e atribuições diferentes predeterminadas socialmente para homens e mulheres? O que se esperar de uma educação carregada de estereótipos de gênero? Meninas que vão crescendo e sendo podadas, condicionadas a exercerem um papel específico do que é ser mulher, enclausuradas por pensamentos e atitudes. Enquanto os meninos vão crescendo acreditando que são superiores, machos, detentores de poder.

Nesse tocante, cabe mencionar o pensamento de Paulo Freire (2009), o qual postula a construção de uma teoria pedagógica libertadora, a que se faz primordial para a desmistificação de estereótipos, na consolidação de uma sociedade justa e igualitária. Partimos do princípio de que a educação, com base numa formação sólida e igualitária, pode ser o principal caminho para a igualdade de gênero. Acreditamos em mudanças e, vemos a educação como fonte geradora destas, pois esta humaniza e liberta. Uma educação que priorize a igualdade de direitos, por meio de práticas curriculares direcionadas às relações de gênero, de respeito e tolerância, de combate ao preconceito, a discriminação e a violência. Eis a relevância social e acadêmica desta pesquisa.

Partimos da concepção de que os processos discriminatórios, mais especificadamente a desigualdade de gênero que estamos contemplando neste estudo, têm especificidades que merecem destaque à luz dos direitos humanos. Nesta direção, nos propomos discutir a temática de gênero pelo viés da igualdade de direitos, focando no empoderamento da mulher/menina, ao mapear esses indicativos a partir de documentos selecionados. De um lado, temos os documentos curriculares norteadores da Educação Básica brasileira, os quais foram paralelamente analisados

à luz dos textos dos documentos dos Direitos Humanos Universais e das Mulheres. Por conseguinte, este trabalho é oriundo de uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo de estudo documental, o qual apresenta fragmentos consubstanciados a partir da constituição da dissertação de mestrado intitulada: Políticas Públicas de Currículo e Relações de Gênero: contributos para a formação e o empoderamento da mulher/menina. Vinculado ao grupo de pesquisa Políticas e Práticas de Currículo e de Gestão – PPCG, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI.

A apreciação crítica se configurou a partir das implicações oriundas da teoria feminista, por meio da qual compreendemos que “[...] gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1995, p. 86).

(Des) Igualdade de Gênero e Currículo: aproximações pertinentes

Embora nossa herança histórica tenha privilegiado “[...] a obediência, a mansidão, a subalternidade, principalmente para a mulher [...]” acredita-se que a escola deva promover uma educação que leve à emancipação de ambos os sexos rompendo com os resquícios arcaicos de nossa cultura [...]” (BRABO, 2005, p. 58).

Historicamente, os processos educativos têm se constituído por práticas que reforçam uma educação sexista, privilegiando os homens e contribuindo para a conservação de uma sociedade patriarcal. Basta lembrar que no início, a escola era um lugar destinado apenas para o masculino, no qual as meninas não podiam frequentar, ou quando o faziam, eram em locais separados, frequentemente em instituições distintas. Este contexto não deixa dúvidas de que as desigualdades de gênero fizeram parte da história das mulheres e conforme elas foram se escolarizando, surgiram também acusações de que a escola as discriminava.

A esse respeito, recorremos às contribuições de Evedove (2012, p. 25), quando a autora expõe que “[...] a maneira como a escola está organizada propicia que essas desigualdades sejam tratadas de forma individual, seja para o reforço/aceitação, seja para a sua problematização [...].” Evedove (2012) ainda afirma que uma das desigualdades, cuja perpetuação a escola tem contribuído significativamente, é a de gênero, aprisionadas em expectativas e representações reacionárias.

Meninas e meninos, quando chegam à escola, carregam consigo elementos externos constituintes da imagem de si e do mundo, influenciados pelos valores de uma sociedade androcêntrica. Moreno (1999) enfatiza que os livros didáticos conjecturam uma escola pensada apenas para os meninos, que aos poucos foi incorporando as meninas, porém sem as devidas modificações. Observamos claramente que os papéis designados a mulher são secundários, o que consequentemente acabará com as expectativas profissionais dessas meninas e futuras mulheres. Nesse contexto, como fica a formação e o empoderamento da menina/mulher, se ela é sempre caracterizada

de forma inferiorizada aos dos homens?

Dados da Unesco afirmam que homens têm mais chance de serem representados em livros didáticos como empresários, engenheiros, cientistas e políticos, enquanto as mulheres aparecem muito mais como donas de casa, cozinhando, cuidando de crianças ou em outros papéis domésticos. Mesmo desempenhando papéis estereotipados, mulheres são raramente representadas nesses materiais. A discrepância é especialmente observada em livros de matemática ou ciência. Em alguns casos, apenas uma entre 20 personagens de um livro de ciência é mulher. O documento afirma também que o progresso para conseguir representação igualitária tem sido lento, marcado por uma sensível falta de vontade política e resistência por parte das autoridades competentes.

No entanto, a escola não deve fechar os olhos, tão pouco consentir que meninas e meninos continuem reproduzindo tais atitudes, pois não intervir seria o mesmo que pactuar com o modelo já existente. Muito embora, haja timidamente indicativos à temática de gênero nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil e da Educação Básica, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS), desde 1997, no Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI), desde 1998, observamos que a escola, em geral, acaba por manter as relações hegemônicas de gênero, reafirmando o que é ser homem e ser mulher, o que deve ou não deve ser feito por meninas e meninos. Bertoni e Galinkin (2014, p. 16), realçam que “esforços no sentido de se promover ações educativas para difundir a igualdade de gênero e o respeito pelas diferenças e para dirimir a violência de gênero ainda não atingiram a totalidade das escolas [...]. Entendemos que nem todas as escolas trabalham com estas questões e, que a efetivação de projetos, pesquisas, a promoção de ações educativas são determinantes na consolidação e ampliação da igualdade de gênero.

Viana e Unbehaum (2004) compreendem o gênero como um modo de dar significado às relações de poder estabelecidas e difundidas pelas políticas educacionais, que se encontra presente nas mais variadas esferas, níveis e modalidades de ensino. As autoras ainda complementam expondo que a avaliação sistemática das políticas públicas educacionais, nesta perspectiva, pode se tornar um precioso apporte para a percepção das desigualdades de gênero.

Não se pode negar quanto aos avanços que já obtivemos. No entanto se observa que mesmo depois de tanto tempo de lutas e conquistas, chegamos ao século XXI, e ainda nos deparamos, não somente com livros didáticos; mas também com um currículo, e consequentemente com práticas educativas ainda abarrotadas de estereótipos de gênero, que insistem em colocar a mulher em posição inferior ao homem, o que denota um grande entrave na luta pela igualdade de gênero.

Neste mesmo viés, Silva (2002) enfatiza que esta forma estereotipada tende a dificultar cada vez mais a ascensão da mulher em galgar um nível melhor de conhecimento. O autor ainda acrescenta que esse tipo de preconceito parte do próprio corpo docente, ao criarem expectativas diferenciadas, reproduzindo inconscientemente

a desigualdade de gênero.

Magnabosco e Teixeira (2010, p. 21) ressaltam que “[...] muitos professores/as reproduzem práticas, ainda constantes, de reforçar o que seria exclusivo do universo dos meninos e do mundo das meninas [...]. As autoras exemplificam de forma simplista tais situações, ressaltando o modo com os espaços são distribuídos na escola: para eles, a quadra de esportes e os lugares abertos; para elas lugares fechados, menores. Elas ainda suscitam uma reflexão: quais são as consequências na formação das (os) alunas (os) se estas práticas segregadoras entre tantas outras, continuarem sendo reproduzidas? Até quando a escola, o currículo e os (as) professores (as) classificarão seus alunos e alunas, ditando o que é próprio para meninos e meninas? Até quando a quadra de esportes não será lugar para elas? Louro (2011, p. 62) compactua com Teixeira e Magnabosco ao considerar a escola como uma limitadora de espaços, “[...] ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o “lugar” dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas [...] permite, também, que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos [...]”.

É por meio da educação, que o sujeito se apropria dos elementos culturais do grupo em que está inserido, internaliza e atribuem significados em torno do masculino e feminino. Logo, as características biológicas entre homens e mulheres são valorizadas e interpretadas segundo as construções de gênero de cada sociedade. “[...] escrever ou ler sobre a temática de gênero implica necessariamente ocupar uma posição crítica em relação às verdades estabelecidas e aprendidas por nós como se fossem únicas imutáveis e inquestionáveis” (MAGNABOSCO; TEIXEIRA, 2010, p. 12).

Silva (2002) relaciona a questão de gênero com a da altura: em um mundo construído e conformado por e para pessoas altas, não é suficiente somente dar acesso às pessoas baixas, sendo necessárias transformação e adequação a essa dimensão (dos baixos) também para que todas as pessoas possam sentir-se confortáveis e pertencentes àquele lugar. Amparados (as) neste pensamento, percebemos a urgência em potencializar a escola como um espaço privilegiado de construção de conhecimento de si e do outro, na qual homens e mulheres; meninos e meninas sejam acolhidos de maneira equânime, tenham os mesmos direitos e deveres; as mesmas obrigações e oportunidades, no sentido de impulsionar uma sociedade justa, humanizada, democrática e igualitária.

Itinerário da Pesquisa

Sendo a pesquisa um dos pilares para a construção do conhecimento científico, na qual o (a) pesquisador (a) tem como objetivo a produção do conhecimento, a mesma consiste em um processo metódico de investigação, a partir de procedimentos científicos, buscando alternativas para um problema. Para compor essa pesquisa e suscitar reflexões quanto à problemática apresentada, elegemos a abordagem qualitativa do tipo estudo documental.

A priori iniciamos a busca no site do MEC, selecionando os textos dos documentos oficiais que regem a Educação Básica brasileira e, que serviriam como subsídio para a efetivação desta pesquisa. Por entender que as relações de gênero e da mulher nos reportam aos direitos humanos, pois a desigualdade perpetrada entre homens e mulheres se configura como violação desses direitos. Percebemos a necessidade de paralelamente aos textos dos documentos oficiais da Educação Básica brasileira, analisarmos os textos dos documentos nacionais e internacionais que estabelecem os Direitos Humanos Universais e das Mulheres. Estes foram agrupados em duas categorias.

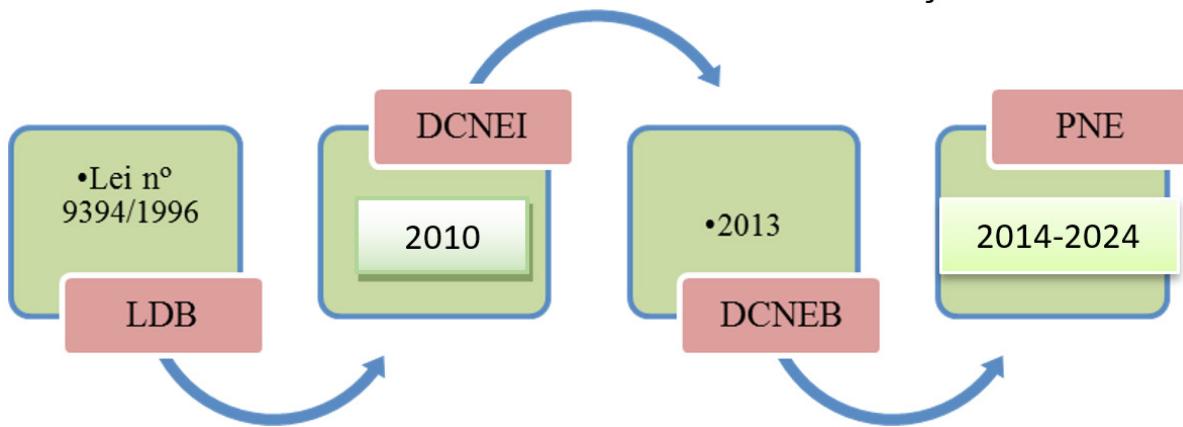


Figura 01 - Documentos Curriculares norteadores da Educação Básica Brasileira

Fonte: Elaborado pelas autoras

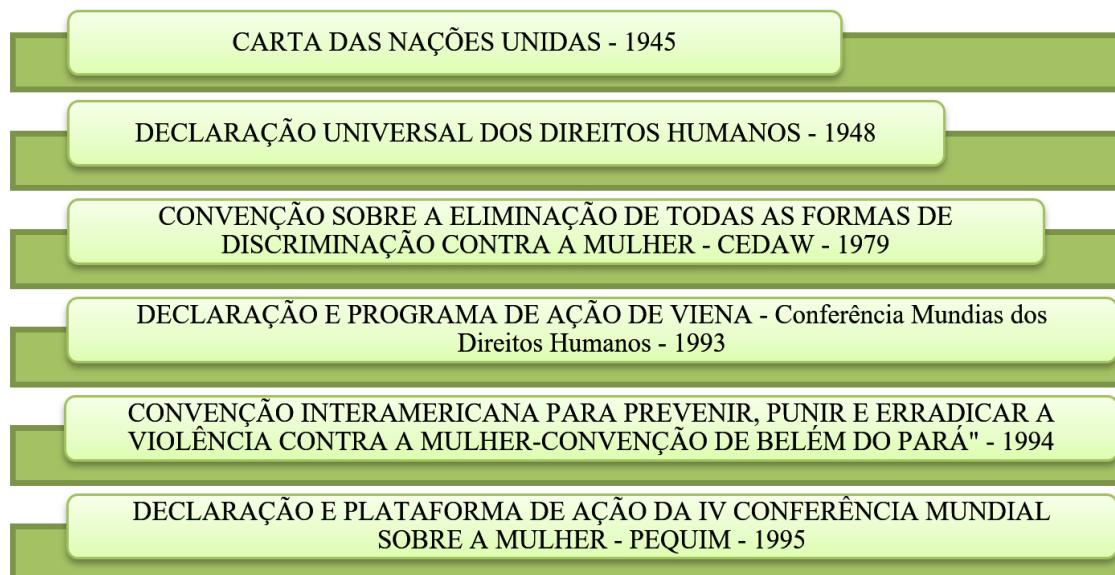


Figura 02 - Documentos Nacionais e Internacionais os quais estabelecem os Direitos Humanos Universais e das Mulheres

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Com a definição dos textos, o próximo passo foi o de integrar essas informações. Para esse momento optamos pela análise de conteúdo de Bardin (1977) a qual está associada a um conjunto de técnicas utilizadas para interpretar dados qualitativos.

Inicialmente realizamos uma leitura flutuante de todos os documentos. Na segunda leitura pudemos destacar, ainda que de forma incipiente, algumas passagens que seriam relevantes para a pesquisa. Percebemos que os textos foram se clarificando e, assim, possibilitando a organização do que denominamos como *princípios*, ao passo de elegermos uma macro categoria, a qual nomeamos *Direitos Humanos Fundamentais* e onze micro categorias. Dado o momento da realização da terceira leitura, iniciamos o processo de destacar com maior precisão, as passagens que mais vinham ao encontro do problema de pesquisa.

Categoria MACRO - DIREITOS HUMANOS FUNDAMENTAIS

Princípios: dignidade, valor, igualdade de direitos, progresso social, melhores condições de vida, liberdade, solidariedade, cidadania, proteção, respeito, autonomia, ética, superação das desigualdades.

MICRO Categorias

Igualdade de direitos, trabalho, educação, eliminação da discriminação na vida pública e privada, violência, direito civil, capacitação, política de currículo, diversidade, formação continuada e igualdade de gênero.

Quadro 01 – Macro Categoria, Micro categorias e Princípios.

Fonte: Elaborado pelas autoras

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Ao analisar os documentos que configuraram a pesquisa, o termo *Direitos Humanos Fundamentais* se constituiu como uma macro categoria e, subjacente a esta, várias micro categorias foram emergindo. Percebemos, à medida que fomos explorando-os, que esta macro categoria, se tornou recorrente em todos os textos dos documentos analisados.

Iniciamos o percurso nos deparando com algo não considerado como “novo”, mas que nessa oportunidade, foi analisado de forma aprofundada e reflexiva, considerando que se trata de uma análise da constituição dos direitos humanos e das mulheres, paralelamente aos documentos oficiais brasileiros norteadores do currículo da Educação Básica brasileira. Estamos nos referindo ao reconhecimento pelo princípio da igualdade entre homens e mulheres, algo não necessariamente novo no panorama mundial. Pelo contrário, esse princípio já constava em um documento que representa um dos marcos da internacionalização dos direitos humanos, a Carta das Nações Unidas criada pela ONU, lavrada em 1945, pelo decreto nº 19.841, sendo reafirmada na Declaração dos Direitos Humanos de 1948, a qual se propõe “[...] a reafirmar a fé nos direitos fundamentais do homem, na dignidade e no valor do ser humano, na igualdade de direitos dos homens e das mulheres [...]” (ONU, 1945).

Da mesma forma, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 10 de dezembro de 1948 proclama em seu artigo primeiro que, “*todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direito [...]*” (ONU, 1948, p. 02). Estes

princípios nos indicam que os documentos internacionais basilares de tutela dos direitos humanos, há tempos já proclamam a igualdade de direitos como um direito fundamental de todo ser humano. Não obstante, é evidente que esse direito está bem situado como princípio, o qual, por sua vez, não parece condizer com a prática social ainda observada, pois vem sendo árdua a tarefa de transformá-la em igualdade efetiva entre mulheres e homens, “[...] principalmente quando se constata que a construção histórica dos direitos humanos sempre ocorreu com a exclusão da mulher e o reforço de ideologias patriarcais”. (MONTEBELLO, 2000, p.155).

A luz destes fragmentos compete um questionamento: o que são os direitos humanos? Quem tem direito a esses direitos? Onde é que os direitos humanos começam? Quem os entende? Quem luta por eles? A escola os explica? E as políticas de currículo, que compromissos assumem em relação aos direitos das mulheres/meninas?

Entendemos por Direitos Humanos os direitos fundamentais que toda pessoa tem simplesmente por ser humana. Estes foram definidos para nos proteger e para que vivamos em paz uns com os outros. O reconhecimento dos direitos humanos começa nos pequenos lugares, na vizinhança, no trabalho, na escola, na universidade. Onde cada pessoa, homem, mulher, criança, procuram a dignidade, o progresso social, a liberdade, melhores condições de vida, acesso à educação, à livre escolha do trabalho, igualdade de oportunidade, proteção contra qualquer tipo de discriminação e violência. O que nos coloca diante de uma contradição, pois se toda pessoa tem direito à alimentação e moradia, porque o índice de mortalidade, devido às mínimas condições de sobrevivência cresce a cada dia? Porque diariamente pessoas são privadas de liberdade por se expressarem na luta pelos ideais que defendem? Nesse caso, onde se encaixaria o artigo 18 da Declaração Universal dos Direitos Humanos? “*Todo ser humano tem direito à liberdade de pensamento*”? E o 19? “*Todo ser humano tem direito à liberdade de opinião e expressão [...]*” (ONU, 1948, p. 04). Outro aspecto a destacar, se todas as pessoas têm direito à educação, porque tantas são privadas do direito de ler e escrever? Percebemos que apesar dos documentos, convenções, tratados e leis, a prática social que observamos ainda parece muito distante.

Mesmo estando em documentos universais esses direitos não existiriam se não fossem pela militância de algumas pessoas. Mulheres que lutaram para que esses direitos fossem realmente reconhecidos para todos e todas. Mas quem conhece essas mulheres que tiveram um papel decisivo na construção de uma política pela igualdade de direitos? A escola as apresenta para as crianças, jovens e adultos? Cabe lembrar que “*Direitos Humanos*” foi uma nova nomenclatura para o que foi chamado primeiramente de “*Direitos do Homem*”.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 implicou na adoção de inúmeros tratados internacionais direcionados à tutela dos direitos fundamentais. A esse respeito, Montebello (2000, p. 158) expõem que “[...] consolida-se, assim, um sistema normativo global de proteção internacional dos direitos humanos [...]”,

aos poucos ampliado com o advento de diversos outros documentos pertinentes a determinadas e específicas violações de direitos [...]" . Entendemos que paralelo à declaração, instituíram-se outros documentos normativos endereçados à prevenção da discriminação, bem como da proteção contra a violência, que atinge grupos de pessoas que são consideradas como minorias, como, entre outros casos, é o das mulheres.

Destacamos a categoria de *Eliminação da Discriminação na vida Pública e Privada*, quando busca no 5º artigo “*Modificar os padrões socioculturais de conduta de homens e mulheres [...] que estejam baseadas na ideia de inferioridade ou superioridade de qualquer dos sexos ou em funções estereotipadas de homens e mulheres*” (CEDAW, 1979, p. 21). Coadunamos com o exposto na apresentação deste documento ao considerar que esta Convenção deve ser tomada como parâmetro mínimo das ações estatais na promoção dos direitos humanos das mulheres e na repressão às suas violações, tanto no âmbito público como privado. Reiteramos que este documento entende a cultura e a tradição como molas propulsoras de uma visão dicotômica, a qual estabelece aos homens o espaço público e às mulheres o privado. Essa visão dicotônica não respeita o exposto na Convenção de Belém do Pará de 1994, quando em seu 6º artigo expressa “*o direito da mulher se der livre de todas as formas de discriminação; ser valorizada e educada livre de padrões estereotipados de comportamento e costumes sociais e culturais baseados em conceitos de inferioridade e submissão*” . (OEA, 1994, s/p).

A Declaração e Plataforma de Ação da IV Conferência Mundial Sobre a Mulher – Pequim – 1995 propõem “*A criação de um ambiente educacional e social propício, no qual homens e mulheres, meninas e meninos, sejam tratados igualmente [...] onde os recursos educacionais promovam imagens de mulheres e homens não estereotipadas [...]*” . (PEQUIM, 1995, p. 170). Esta seria a maneira “*eficaz para eliminar as causas de discriminação contra a mulher e a desigualdade entre mulheres e homens*” . Encontramos esse cenário, em algum momento nas políticas curriculares? Essa mesma Conferência responde que “[...] em geral continua havendo uma atitude tendenciosa de gênero nos programas de estudo e no material didático, e raras vezes se atende às necessidades especiais das meninas e mulheres [...]” .

Ante o exposto questionamos, de que forma se legitima a igualdade de direitos no currículo da Educação Básica, se este tende a reforçar o papel tradicional e estereotipado do que compete a homens e a mulheres? O que se agrava ao privar as mulheres de participar plenamente e em condições de igualdade na sociedade em que vivem.

A Conferência Mundial Sobre a Mulher de 1995 corrobora que a educação é um dos direitos humanos o qual se constitui instrumento indispensável para conquistar os objetivos da igualdade. Esse documento assegura a igualdade de acesso à educação ao estabelecer “*um sistema educacional que considere as questões relacionadas com gênero, a fim de garantir a igualdade de oportunidades na educação e na capacitação*

[...]".

A Conferência Mundial Sobre a Mulher – Pequim aponta para a necessidade de “*estimular a adaptação dos currículos escolares e dos materiais didáticos, [...] a fim de promover a capacitação para toda a gama de possibilidades ocupacionais em carreiras não tradicionais para as mulheres e os homens*”. Autoras como Auad (2016), Evedove (2012) vem apontando para a necessidade de uma política de currículo que possibilite e dê visibilidade à mulher/menina, um livro didático que não reproduza uma linguagem sexista, estereotipada e discriminatória, uma política que forme professores e professoras cujos imaginários sejam canalizados e estruturados para formar sujeitos livres da discriminação e da desigualdade. Para, além disso, que cada pessoa possa escolher ser o que quiser. Que o ensino seja ministrado com base em princípios de “*respeito à liberdade e à tolerância*”, assim como previsto nos princípios e fins da educação nacional (BRASIL, 1996). Por fim, que todos e todas profissionais da educação busquem “[...] construir uma sociedade livre, justa e solidária; [...] ; promovendo o bem de todos sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. (BRASIL, 2013).

Durante a análise dos documentos elencados para este estudo percebemos que há tempos, os princípios de igualdade de direitos, de liberdade, de respeito à diversidade, progresso social e dignidade foram instituídos nos Tratados Internacionais. Destarte, estes mesmos princípios aparecem timidamente nas diretrizes e planos que induzem a uma política de currículo para a educação básica no Brasil. Por exemplo, a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, menciona em seu 26º artigo que “*todo ser humano tem direito à instrução*”, o que inclui homens e mulheres, sem nenhuma ressalva. Neste mesmo viés, no entanto, de forma mais específica, apresentamos o 10º artigo da CEDAW, o qual adota medidas apropriadas para eliminar a discriminação contra a mulher, assegurando a igualdade de direitos na esfera da educação.

Ponderando quanto ao discurso institucional, o preâmbulo da CEDAW parte da premissa de que, apesar da existência de vários instrumentos internacionais de direitos humanos, a mulher continua sendo alvo de discriminação. Este cenário se demonstra como um entrave para a concretização da participação efetiva das mulheres, em condições de igualdade com os homens, nas mais diversas esferas, seja na esfera cultural, econômica, social e política. Reiteramos que esta Convenção se fundamenta na dupla obrigação: a de eliminar a discriminação e a de assegurar a igualdade.

Após análises realizadas até aqui, a partir dos tratados aqui apresentados, paralelamente aos documentos curriculares norteadores da Educação Básica brasileira, cada qual com a sua especificidade, nos remete a ponderar quanto às mudanças ocorridas de lá para cá em termos educacionais. Quando analisamos às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013) percebemos que esta vai ao encontro da macro categoria “*Direitos Humanos Fundamentais*”, pois “[...] fundamenta-se na cidadania e na dignidade da pessoa, o que implica igualdade, liberdade, pluralidade, diversidade, respeito, justiça social, solidariedade

e sustentabilidade". Diante desta afirmativa, entendemos que, mesmo não sendo de maneira explícita, tanto questões de gênero quanto os direitos das mulheres/meninas, em tese, no âmbito dos princípios estão contemplados nas diretrizes, ou pelo menos, indica preocupações nessa direção. Não obstante, o mesmo documento aborda a necessidade de se problematizar o modelo organizacional da instituição escolar, pois esta, não vem respondendo às singularidades dos sujeitos que a compõem.

Destacamos ainda, a meta 14, estratégia 14.8 do PNE, pois possibilita a inserção da mulher na vida pública, em áreas que até então eram destinadas aos homens, como observamos no trecho que segue: "*estimular a participação das mulheres nos cursos de pós-graduação stricto sensu, em particular aqueles ligados às áreas de engenharia, matemática, física, química, informática e outros no campo das ciências*" (BRASIL, 2014). Acreditamos que esta meta possa, em tese, contribuir para a criação de uma política de currículo, a qual alavancaria a constituição de bases contributivas para a compreensão de gênero, para a igualdade de gênero, bem como, ao empoderamento da mulher/ menina. Ressaltamos também, o 2º artigo do plano, o qual indica "[...] a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade [...]" (BRASIL, 2014).

No que concerne às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), as práticas pedagógicas da Educação Infantil, sugerem experiências que: "*possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade*". Cumpre ressaltar que não consideramos a necessidade de esta temática ser tratada como um conteúdo específico no currículo da Educação Infantil, mas sim, tratada de forma natural, desde as práticas mais rotineiras, como brincadeiras, leitura e música.

Ao analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013) destacamos que o "*desafio posto pela contemporaneidade à educação é o de garantir, contextualizadamente, o direito humano universal e social alienável à educação*". Esta é a condição primeira para o exercício pleno dos direitos humanos, tanto dos direitos sociais e econômicos quanto dos direitos civis e políticos. Nesta oportunidade destacamos a micro categoria *Educação* quando apresentada nas DCNEB "[...] a educação escolar deve fundamentar-se na ética e nos valores da liberdade, na justiça social, na pluralidade, na solidariedade e na sustentabilidade, cuja finalidade é o pleno desenvolvimento de seus sujeitos [...]" (BRASIL, 2013).

Acreditamos que quanto mais cedo a criança tiver acesso a uma educação justa e igualitária, que propicie a desconstrução e a desnaturalização de práticas e discursos segregadores, tão mais cedo poderemos vislumbrar uma sociedade que experimente o respeito universal e proteja todos os direitos humanos e a liberdade fundamental de todas as pessoas.

PARA NÃO CONCLUIR

Podemos inferir que as relações de gênero e da mulher, se apresentam de forma subjetiva e fragmentada nos documentos curriculares. A LDB, por exemplo, não faz nenhuma menção à gênero. O que mais se aproxima, encontramos no seu artigo terceiro, ao indicar que a educação deve se basear em princípios os quais assegurarão “*igualdade de condições para o acesso e permanência na escola*” (BRASIL, 1996). Concordamos com Evedove (2012) ao considerar que esse fragmento parece insuficiente para a garantia da igualdade de gênero, dado a desigualdade histórica já experimentada pelas mulheres em relação aos direitos desfrutados pelos homens.

No campo dos Tratados Internacionais dos Direitos Humanos e das mulheres, destacamos cinco áreas prioritárias, instituídas pela ONU, que defendem a participação igualitária das mulheres em todos os aspectos da vida, os quais puderam ser elucidados nos documentos analisados: Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra a mulher – CEDAW 1979; a Conferência Mundial dos Direitos Humanos de Viena de 1993; a Convenção de Belém do Pará de 1994 e a Conferência Mundial sobre a Mulher de Pequim de 1995. Interessam anunciar as cinco áreas prioritárias:

- a. Aumentar a liderança e a participação das mulheres;
- b. Eliminar a violência contra as mulheres e meninas;
- c. Engajar as mulheres em todos os aspectos dos processos de paz e segurança;
- d. Aprimorar o empoderamento econômico das mulheres;
- e. Colocar a igualdade de gênero no centro do planejamento e dos orçamentos de desenvolvimento nacional.

No entanto, no que concerne às contribuições das políticas curriculares para a igualdade de gênero, aclaramos que esses conteúdos necessitam de visibilidade, de modo a se converterem em uma política de currículo que seja realmente efetivada nas instâncias escolares. Observamos que os documentos que produzem as diretrizes curriculares no âmbito da Educação Básica brasileira, apesar de trazerem alguns princípios ainda que velados, caminham contra os princípios que elegemos ao analisar os Tratados Internacionais. Identificamos que estes textos se traduzem em princípio de igualdade de direitos, dignidade e liberdade. No entanto, tais princípios não são efetivamente reconhecidos pelas políticas curriculares. Cabe ressaltar que quando falamos em uma educação que promova a igualdade de gênero não pretendemos anular a diferença percebida entre as pessoas. Pelo contrário, estamos vislumbrando um espaço democrático no qual tais diferenças não sejam traduzidas em desigualdades.

REFERÊNCIAS

AUAD, Daniela. **Educar meninos e meninas**: relações de gênero na escola. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2016.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BERTONI, Luci Mara; GALINKIN, Ana Lúcia. Gênero e Educação: um caminho para a igualdade. **Revista Em Aberto**. v. 27, n 92, p. 15-18, jul/dez. 2014.

BRABO, Tânia S. A. M. **Cidadania da mulher professora**. São Paulo: Ícone, 2005.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 20 de jan de 2016.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em <http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf> . Acesso em 20 de nov de 2016.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em 20 de nov de 2016.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf> . Acesso em 20 de nov de 2016.

ONU BRASIL. **Carta das Nações Unidas**. Decreto nº 19.841 de 22 de outubro de 1945. Disponível em <https://nacoesunidas.org/carta/>. Acesso em ago de 2016.

Centro de Direito Internacional. **Declaração e Programa Ação de Viena – Conferencia Mundial sobre os Direitos Humanos**. Viena, junho de 1993. Disponível em <http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/viena/viena.html>. Acesso em 02 de ago de 2016.

OEA. Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência Contra a Mulher – **Convenção de Belém do Pará** – 1994. Disponível em <http://www.cidh.org/Basicos/Portugues/m.Belem.do.Para.htm>. Acesso em 02 de ago de 2016.

EVEDOVE, Elissandra Medeiros Dall. **A construção do gênero nas Propostas Curriculares para o último ano da Educação Infantil e primeiro ano do Ensino Fundamental elaboradas pelo Município de Marília/SP**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista Faculdade de Filosofia e Ciências Programa de Pós-Graduação em Educação - UNESP, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2009.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 13 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MAGNABOSCO, Maria Madalena; TEIXEIRA, Cintia Maria. **Gênero e Diversidade**: formação de educadores. (Série Cadernos da Diversidade). Ouro Preto, MG: Autêntica, 2010.

MONTEBELLO, Marianna. A proteção internacional aos direitos da mulher. **Revista da EMERJ**, v.3, n.11, 2000. p. 155-170.

MORENO, M. **Como se ensina a ser menina**. São Paulo: Moderna, 1999. Declaração e Plataforma de Ação da IV Conferencia Mundial Sobre a Mulher – **Pequim, 1995**. Disponível em http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2015/03/declaracao_pequim.pdf. Acesso em 02 de ago de 2016.

SCOTT, Joan. **Gênero**: uma categoria útil para a análise histórica. Educação & realidade. Porto Alegre, v.20, n.2, p.71-99, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu Da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2002.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em <http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf> . Acesso em 01 de ago de 2016.

VIANNA, Claudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. **O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil**: 1988-2002. In Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 121, jan./abr.2004.

NÍSIA FLORESTA E A CONSTITUIÇÃO DE ESPAÇOS PARA MULHER BRASILEIRA POR MEIO DA EDUCAÇÃO

Isabel Francisco de Oliveira Barion

Universidade Estadual de Maringá
Maringá-PR

Gizeli Fermino Coelho

Universidade Estadual de Maringá
Maringá-PR

Raquel dos Santos Quadros

Universidade Estadual de Maringá
Maringá-PR

Maria Cristina Gomes Machado

Universidade Estadual de Maringá
Maringá-PR

As fontes utilizadas para essa pesquisa foram os livros: “Direito das mulheres e injustiças dos homens”; “Opúsculo Humanitário” e “Cintilações de uma alma brasileira”, e escritos publicados na imprensa pela intelectual. Nísia Floresta foi uma das primeiras mulheres a elaborar uma perspectiva sobre a possibilidade de autonomia da condição da mulher com base na educação, sob um ângulo diferente do que estava posto na sociedade daquele período. No Império, a educação escolar brasileira encontrava-se desorganizada, herança do período colonial, no qual prevalecia a influência do catolicismo dogmático. No entanto, esse foi um século da urbanização crescente e de ideias vindas da Europa que influenciaram intelectuais brasileiros. Diante desse cenário, Nísia Floresta desenvolveu sua produção intelectual, objetivando uma formação feminina, que privilegiasse os mesmos conteúdos ensinados ao sexo masculino.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. História da Educação. Nísia Floresta.

ABSTRACT: In studying the intellectuals of the history of Brazilian education of the XIX century, several notable names arise, such as: Nísia Floresta (1810-1885). She was an advocate of the education of women in a country where from the independence in 1822, the education

RESUMO: Ao estudar os intelectuais da história da educação brasileira do século XIX surgem vários nomes notáveis, dentre eles, Nísia Floresta (1810-1885), defensora da educação das mulheres em um país no qual a partir da independência no ano de 1822, a educação foi vista como responsável pela modernização e civilização. Portanto, este trabalho tem como objetivo analisar sobre as intervenções que Nísia Floresta promoveu na sociedade brasileira, no século XIX, na área da educação. O trabalho tem por finalidade compreender de que forma a autora colaborou com a educação e na busca de espaços para a mulher brasileira, bem como refletir sobre a atuação de Nísia Floresta na imprensa, com ênfase no seu caráter educativo.

was seen as responsible for modernization and civilization. Therefore, this text aims to analyze the interventions that Nísia Floresta promoted in the Brazilian society in the XIX century in the area of education. The purpose of the text is to understand how the author collaborated with the education and the search of spaces for the Brazilian woman, as well as reflecting on Nísia Floresta's participation in the press, focusing on her educational character. The sources used to write this research were their books. Thus, we highlight her following books written in Portuguese language: *Direito das mulheres e injustiças dos homens*; *Opúsculo Humanitário* and *Cintilações de uma alma brasileira*, and some written published in the press by the intellectual. Nísia Floresta was one of the first women to draw up a perspective about the possibility of autonomy of the woman's condition based on education, at a different angle than was put in the society of that period. In the Empire, the Brazilian school education was disorganized. This was the result of the inheritance of the colonial period in which the influence of dogmatic Catholicism prevailed. However, this was a century of growing urbanization and ideas coming from Europe that influenced the Brazilian intellectuals. Nísia Floresta developed her intellectual production aiming at a female education. In this sense, she privileged the same content taught to man.

KEYWORDS: Education. History of Education. Nísia Floresta.

INTRODUÇÃO

Esse capítulo de livro faz parte das pesquisas vinculadas ao grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação, Intelectuais e Instituições Escolares da Universidade Estadual de Maringá. O grupo define-se pela investigação sobre educação e história da educação, entendida em sua articulação com a sociedade, em seus aspectos econômicos, sociais e políticos.

Ao estudar os intelectuais da história da educação brasileira do século XIX, surgem vários nomes notáveis, dentre eles, Nísia Floresta (1810-1885). Sua relevância para a História da Educação Brasileira está vinculada à luta empreendida em defesa de uma educação científica para a formação das mulheres durante o período Imperial. Essa militância lhe garantiu o reconhecimento de ser uma das primeiras mulheres a elaborar uma perspectiva sobre a possibilidade de autonomia da condição da mulher, com base na educação, pois sua perspectiva esteve pautada sob um ângulo diferente do que estava instituído na sociedade brasileira, pois naquele período, o ensino oferecido para as mulheres valorizava as prenderas domésticas, em detrimento dos conhecimentos científicos. Portanto, este trabalho tem como objetivo analisar sobre as intervenções que Nísia Floresta promoveu na sociedade brasileira, no século XIX, na área da educação, assim como compreender de que forma a autora colaborou com a educação e na busca de espaços para a mulher brasileira, da mesma maneira refletir sobre a atuação de Nísia Floresta na imprensa, com ênfase no seu caráter educativo.

Nísia Floresta nasceu no dia doze de outubro de 1810. Seu pai era Dionísio Gonçalves Pinto, um advogado português e sua mãe, a brasileira Antônia Clara

Freire. Nísia nasceu num sítio da família, na cidade de Papari, no Rio Grande do Norte. Foi educada como muitas mulheres de sua época, submissa e preparada para o casamento, tanto que, em 1823, com apenas treze anos, se casou com Manuel Alexandre Seabra de Melo. O casamento durou apenas alguns meses, e com o final do matrimônio, Nísia Floresta voltou a residir com os pais, e, por conta da separação foi perseguida e ameaçada por seu ex-marido, pois naquela sociedade, a mulher sem marido era desprovida de direitos e estava sujeita ao preconceito (ALMEIDA; DIAS, 2009).

No ano de 1824, devido aos conflitos que havia na região, Nísia e sua família se mudaram para Pernambuco. Quatro anos depois, seu pai foi assassinado nas proximidades de Recife. Casou-se novamente, em 1828, com dezoito anos e foi morar com o seu segundo marido, Manuel Augusto de Faria Rocha, com quem teve um casal de filhos, Lívia e Augusto (ROSA, 2012).

Nísia Floresta viveu no Brasil, no século XIX, um país que a partir da Independência conquistada em 1822, atribuiu à instrução pública, a responsabilidade da modernização e da civilização. Ela residiu em vários estados brasileiros, e, de norte a sul conheceu a realidade educacional do país, com a qual se dedicou a contribuir. Além disso, foi uma personalidade que viajou por vários países da Europa, o que contribuiu para sua formação intelectual.

No império, a educação escolar não tinha uma estrutura sistematizada para todo o território brasileiro, herança do período colonial. Diferentes perspectivas delineavam a estrutura da sociedade. Em se tratando da educação, estava pautada em diferentes perspectivas: pelo catolicismo dogmático; e pelo conservadorismo das oligarquias.

Conforme Saffioti (2013), a Igreja Católica representava um pensamento conservador que procurava manter a ordem, objetivando preservar a estrutura patriarcal da família, “[...] advogavam os católicos alegando as diferenças básicas entre o homem e a mulher, uma correspondente desigualdade no plano das capacidades civis e políticas [...]” (SAFFIOTI 2013, p. 291). Nessa concepção, era negada a participação das mulheres nas dimensões política ou administrativa, alegando-se o caráter moral e social. Conforme essa perspectiva,

[...] a mulher poderia continuar operando, mantidas as suas condições de vida, como freio às tentativas de transformações mais ousadas. O baixo nível de educação feminina é, assim, defendido em nome da necessidade moral e social de preservação da família, como se esta fosse incapaz de persistir através das mudanças que a evolução social lhe impõe frequentemente [...] (SAFFIOTI, 2013, p. 291).

A perspectiva conservadora da sociedade imperial estava baseada em ideias arcaicas em que a mulher era submissa ao homem, na questão política, na questão econômica e no espaço social. Contexto em que o chefe da família era o homem, o qual tomava as decisões.

Diante desse cenário, Nísia Floresta desenvolveu sua produção intelectual objetivando uma formação feminina, que privilegiasse os mesmos conteúdos ensinados

ao sexo masculino, pois considerava importante educar as mulheres para contribuírem com o desenvolvimento social do país, já que o sexo feminino é responsável por cuidar de outros indivíduos. Além de autoria de diversos livros, também publicou em jornais do período, os quais tiveram a mulher como tema e manteve o Colégio Augusto com o objetivo de educar as mulheres.

Nísia Floresta, considerada pela historiografia nacional, uma representante do movimento feminista no Brasil, teve expressão não somente no interior do movimento, mas, sobretudo, na seara educacional. Dessa forma, a finalidade do texto se constituiu em analisar as intervenções que a intelectual Nísia Floresta promoveu na sociedade brasileira, no século XIX, na área da educação. Para isso, o trabalho encontra-se dividido em três partes: na primeira, busca-se compreender a defesa da educação como condição para a autonomia da mulher. Na segunda parte, discutimos de que forma a autora colaborou com a educação da mulher brasileira. Na terceira parte, refletimos sobre a atuação de Nísia Floresta na imprensa, com ênfase no caráter educativo. Para tanto, as fontes utilizadas para essa pesquisa foram os livros: *Direito das mulheres e injustiças dos homens*; *Opúsculo Humanitário* e *Cintilações de uma alma brasileira* e textos escritos na imprensa, pela intelectual.

A CONSTITUIÇÃO DE ESPAÇOS PARA A MULHER

Nísia Floresta foi uma intelectual, que apesar de viver em uma época na qual a mulher desempenhava um papel submisso na sociedade, deixou registrada na história, a sua contribuição para a formação da mulher num período marcado pela escravidão negreira e pela servidão feminina. Concordamos com Borges e Machado (2018), ao apresentarem a importância do estudo dos intelectuais na constituição da história da educação no Brasil, pois:

[...] os intelectuais assumem proeminência no cenário social local, regional, nacional ou universal. Ganham destaque pela força de suas ideias, pelos posicionamentos políticos assumidos publicamente, pela sua capacidade de mobilização da população e/ou por se tornar liderança, dirigente, de determinados grupos sociais. Por isso, se tornam importante objeto de estudo para a História da Educação, pois são eles que elaboram interpretações para a realidade e teorizam sobre os diferentes aspectos da vida humana em sociedade. São eles os convocados pela sociedade civil organizada ou pelo Estado para emitir opiniões sobre determinados assuntos e elaborar teorias, projetos, leis e propostas para a vida social e para a educação (BORGES E MACHADO, 2018, p.194).

É com essa base singular, que apresentamos a intelectual, com uma personalidade arrojada que defendeu uma educação feminina que privilegiasse, além das prendas domésticas, o acesso à cultura e ao conhecimento científico como condição de autonomia para as mulheres. Influenciada por ideias feministas concebidas em experiências fora do Brasil, como a obra de Mary Wollstonecraft publicada em 1792 e os ideais positivistas, Nísia Floresta defendeu a educação da mulher, valorizando-a não somente como mãe e como filha, mas como um indivíduo que possuía direitos na

sociedade, os quais seriam conquistados por meio de uma educação de qualidade. Isso fica evidente, no livro “Conselhos à minha filha”, escrito no ano de 1842, por meio do qual a autora alertava a sua filha, acerca da forma como as mulheres eram tratadas na sociedade, por sua condição de gênero, conforme se pode observar a seguir:

Minha querida filha, há no mundo duas sortes de admiradores de nosso sexo, uma assaz comum, outra extremamente rara. A primeira é daqueles homens que, olhando-nos com desprezo, não veem em nós, assim como nessas lindas flores que se colhem para servir-nos de um ornato passageiro, mais do que um objeto digno somente de lisonjear seus sentidos. A seus olhos, uma mulher amável é sempre aquela que reúne mais graças exteriores e, ousados pela fraqueza com que os prejuízos de nossa educação nos apresentam aos olhos do mundo, eles têm estudado e põem em prática uma linguagem toda engenhosa para atrair nossa atenção e triunfar dessa fraqueza a despeito de nossa virtude mesma (FLORESTA, 1842, p. 49).

Nísia Floresta acreditava que a condição de preconceito à que as mulheres estavam sujeitas na sociedade, era proveniente da educação medíocre e limitada que recebiam. O fato de somente os homens terem o privilégio de receberem instruções científicas, os deixavam em vantagem para triunfarem em todos sentidos sobre a vida das mulheres, inclusive, adquirindo o direito de decidirem por elas. Os homens culturalmente utilizavam a fraqueza física, a incapacidade de reflexão e o natural gosto pelo adorno como pretextos para manter as mulheres em constante estado de submissão, por isso, não tinham interesse em educar as mulheres, para melhor dominá-las.

Nos seus setenta e cinco anos de vida, Nísia Floresta foi mãe, esposa, filha, escritora, poetisa e, além disso, uma crítica da educação presente na sociedade do século em que viveu. Dotada dessa personalidade multifacetada, rompeu barreiras, ao quebrar paradigmas existentes na sociedade, contrapondo-se ao consenso da época de que o conhecimento científico era inútil às mulheres: “[...] não pode ser, portanto, senão uma inveja baixa e indigna, que os induz a privar-nos das vantagens a que temos de um direito tão natural, como eles” (FLORESTA, 1989a, p. 49). A educação era para a autora um direito natural, não só dos homens, mas, principalmente, das mulheres, devido à sua capacidade de interferir na formação de outros indivíduos na sociedade.

Nísia Floresta (1989a, p. 45) afirmava que não pretendia operar uma reforma no espírito do país, mas alertava às autoridades competentes para o fato de que “[...] se quiserem elevar o Brasil a assumir a posição que lhe compete, é necessário associar a mulher a esse importante trabalho”. Para isso, defendia a necessidade de empreender uma reforma no sistema educacional da época, para ofertar instrução igualitária para homens e mulheres.

A CONTRIBUIÇÃO DE NÍSIA FLORESTA NO CAMPO EDUCACIONAL

No período imperial, o Brasil vivenciava uma monarquia centralizadora e católica,

na qual, a Igreja e o Estado prosseguiam compartilhando o poder. A sociedade que tinha como base, o trabalho escravo, era basicamente

[...] composta por negros livres, índios, escravos, agregados, artesãos, sitiantes, marinheiros e por um grande número de indivíduos mais ou menos desocupados de vida incerta e aleatória que, nos casos mais extremos se dedicavam a vida social, à vadiagem e a prostituição (PRADO JUNIOR, 2004, p. 198).

Nesse cenário, o país também contava com uma educação escolar desorganizada, que era herança do período colonial. As escolas existentes eram escassas, destinadas às primeiras letras e um tipo de saber que em nada auxiliava na obtenção de um maior conhecimento da ciência burguesa, até então produzida, pois prevalecia o saber livresco, notadamente sob a influência do catolicismo dogmático, por isso, o analfabetismo era reinante (XAVIER, 1994).

No século XIX, a legislação previa escolas para meninas, entretanto, a população feminina era marginalizada no precário sistema escolar do Império, situação que se arrastava desde o período colonial. As mulheres das camadas populares não recebiam instrução, ao passo que, nas camadas superior e média, as mulheres recebiam em graus variados, uma educação doméstica (XAVIER, 1994).

Diante desse cenário educacional, a partir da década de 1850, a iniciativa privada ganhou força no campo educacional pelo pouco investimento realizado na educação nas províncias. Sendo assim, a elite brasileira contratou professores para educar as jovens em suas próprias residências ou enviava-as para estudarem nos colégios internos. Tais Colégios eram mantidos, na maioria das vezes, pelas diversas congregações católicas ou por protestantes, que aqui chegaram, na segunda metade do século XIX.

Nesse contexto histórico, a maior parte da população feminina no Brasil era analfabeta. As poucas mulheres que aprendiam a ler e escrever, assim faziam em suas próprias casas, com suas preceptoras, professoras contratadas da Europa, que ensinavam também os ofícios domésticos, como bordar, ser mãe e uma boa dona de casa.

Num tempo em que a grande maioria das mulheres brasileiras vivia trancafiada em casa sem nenhum direito; quando o ditado popular dizia que "o melhor livro é a almofada e o bastidor" e tinha foros de verdade para muitos, nesse tempo Nísia Floresta dirigia colégio para moças no Rio de Janeiro e escrevia livros e mais livros para defender os direitos femininos, dos índios e dos escravos. Nísia deve ter sido uma das primeiras mulheres no Brasil a romper os limites do espaço privado e a publicar textos em jornais da chamada grande imprensa. E foram muitas as colaborações que a cada dia surgiam sob a forma de crônicas, contos, poesias e ensaios. Aliás, esse é um traço da modernidade de Nísia Floresta: sua constante presença na imprensa nacional desde 1830, sempre comentando as questões mais polêmicas da época (DUARTE, 2010, p. 12).

A mulher brasileira no século XIX apresentava traços de nossa herança portuguesa, que a colocava numa condição de submissão e recolhimento, na qual serviam seus maridos, seus filhos e seus pais. Todavia, Dionísia Gonçalves Pinto foi o

nome de batismo de uma mulher que romperia com os paradigmas conservadores de seu tempo, mulher que estudou, viajou, produziu ideias e ficou conhecida como Nísia Floresta Brasileira Augusta.

Esse pseudônimo composto por Nísia era o final de seu nome de batismo. Floresta, o nome do sítio onde nasceu. Brasileira é o símbolo de seu ufanismo. Augusta é uma recordação de seu segundo marido, Manuel Augusto de Faria Rocha (ROSA, 2012). Foi com esse pseudônimo que lutou pelos menos providos socialmente, pois acreditava que a educação seria uma ferramenta que poderia elevar a condição desse grupo social. Para ela:

A história, principalmente a de nossa terra, de que bem poucas se ocupam, é um estudo útil e agradável, mais digno de ocupar as suas horas vagas que certos contos de mau gosto, inventados pela superstição ou fanatismo ignorantes para recrear a mocidade sem espírito. Fazei-lhes compreender desde a infância que a mulher não foi criada para ser boneca dos salões, a mitológica-ridícula divindade a cujos pés queimam falso incenso os desvairados adeptos do cristianismo. Inspirai-lhes o sentimento de sua própria dignidade e a firme resolução de mantê-la intacta e vantajosamente, por ações dignas da mulher, dignas da cristã, dignas da humanidade (FLORESTA, 1989b, p.164).

A autora denunciava uma sociedade que legitimava as desigualdades e o preconceito contra as mulheres, por isso propôs maneiras pelas quais acreditava que as meninas deveriam ser educadas para alcançar perspectivas de ter uma família feliz, cuidar bem dos seus filhos e seguir o exemplo de esposa virtuosa, numa sociedade patriarcal, e, assim, conquistar o respeito dos homens. A menina deveria ser boa, para se tornar boa mulher e conseguir um bom matrimônio dentro da dignidade cristã (ROSA, 2012).

É notável a contribuição de Nísia Floresta nas questões em defesa dos direitos das mulheres, porém, a sua contribuição, enquanto intelectual da educação é visível em seus escritos, quando Nísia Floresta defende o respeito mútuo, que, segundo ela, deveria existir na sociedade, a mesma está apresentando a sua visão de educação na qual não poderia haver discriminação de sexo para se ter direito à educação de qualidade. Da mesma forma, ela defendia em seus escritos, os direitos de escravos e índios.

O CARÁTER EDUCATIVO DA IMPRENSA E AS CONTRIBUIÇÕES DE NÍSIA FLORESTA

É necessário explanar que diferentes movimentos usaram a imprensa, notadamente, os jornais, como estratégia para sua divulgação e, de modo específico, observamos que a imprensa evidenciou papel ímpar nesse contexto, tornando-se um instrumento utilizado na República. De acordo com Ivana Guilherme Simili (2008), no livro “Mulher e Política: A trajetória da primeira-dama Darcy Vargas (1930-1945)”,

Durante a segunda metade do século XIX, um pequeno grupo pioneiro de feministas brasileiras encontrou na imprensa, principalmente nos jornais editados

pelas mulheres, uma maneira de proclamar e de difundir a insatisfação com relação aos papéis atribuídos a elas pelos homens. Buscavam incitar mudanças no status econômico, social e legal das mulheres (SIMILI, 2008, p. 27).

No momento em que alguns jornais femininos como: Jornal das Senhoras (1852), Bello Sexo (1862), Sexo Feminino (1873), O Domingo (1873), Primavera (1880) [...] (SFORNI, 1996, p.60), surgiam nos países, Nísia Floresta escreveu vários textos como contos, poesias, crônicas, entre outros. Nos seus escritos, procurava defender os direitos das mulheres, índios e dos escravos, discutindo princípios de igualdade e respeito entre as pessoas. Sforni (1996) destaca que:

[...] em jornais femininos editados durante o Império, encontram-se várias denúncias às condições da mulher. O princípio da utilidade é adotado para avaliar o seu cotidiano. Com base nesse princípio, as editoras atacavam a futilidade da maioria das mulheres, que tinham como maior ocupação a preocupação com a moda ou a participação em reuniões para “falar dos outros” [...] (SFORNI, 1996, p. 60).

A imprensa foi utilizada pela intelectual como instrumento para propagar suas concepções de sociedade. Para Tomé e Machado (2017, p.58), Nísia Floresta “[...] fez denúncias à condição social e educacional da mulher na sociedade imperial”. Uma vez que, imprensa neste período adquiriu um caráter formador, porque incorporou debates de problemas candentes na sociedade brasileira, denunciado por intelectuais, que buscavam civilizar e incluir o país numa presumida rota de desenvolvimentos e de progresso (MACHADO, 2007). O caráter educativo da imprensa se fazia presente no ato civilizatório de disseminar ideias provenientes dos países Europeus, especialmente da França, por suas ideias iluministas (SODRÉ, 2011).

O caráter educacional da imprensa periódica se fez possível devido sua aceitação generalizada no século XIX, pois ganhou vulto, especialmente no âmbito educacional, no seu veio mais propriamente cultural que noticioso, assumiu explicitamente as funções de agente da cultura, de mobilizadora de opiniões e de propagadora de projetos (MIZUTA, 2010). Em um tempo em que o acesso à educação não era democrático, em que o mundo vivia mudanças constantes, disseminadas pelo Iluminismo ao longo do século anterior, a imprensa se firmou como importante difusora das chamadas luzes. Logo, naquele cenário, o jornalista se confundia com o educador, via como sua missão suprir a falta de escolas e de livros, por meio de seus escritos jornalísticos (LUTOSA, 2003).

Diante da escassez de condições propícias à germinação de ideias educativas e civilizadoras, no qual havia poucas medidas para disseminação dos saberes elementares, não seria fácil lançar as luzes do conhecimento, portanto, a imprensa se constituiu como um meio propício para disseminação de posições. Emergiam vários intelectuais empenhados em colocar o país no “caminho do desenvolvimento”, e entre os quais sobressaiu a figura de Nísia Floresta, que fez seus primeiros escritos no jornal “Espelho das Brasileiras”, em 1831, um jornal dedicado às senhoras pernambucanas e que pertencia ao francês Adolphe Emille de Bois Garin. Nísia Floresta colaborou com trinta números do jornal; em seus artigos discutia a condição feminina na nossa

sociedade e a importância de uma boa educação para as mulheres como condição para o desenvolvimento do Brasil.

Inspirada pela “[...] utopia feminista que moveu inúmeras mulheres no século XIX, na Europa e nas Américas, a qual tinha a educação como a condição primeira e fundamental para libertar a mulher da condição de opressão e submissão em que se encontrava (DUARTE, 2010, p. 15). Nísia Floresta, dedicou sua produção intelectual à bandeira da educação veiculada, tanto por discursos, como em tratados e poesias, como artigos jornalísticos.

Dentre muitos escritos, Nísia, em 1832 lançou “Direitos das mulheres e injustiça dos homens”, no qual discutia o valor da mulher e o preconceito que existia contra o sexo feminino, talvez seja por isso que até hoje ela é considerada precursora do movimento feminista no Brasil. Conforme apresentado por Duarte, o livro, “Direitos das mulheres e injustiça dos homens”, marcou o início da sua trajetória. Os textos discutidos pela autora apresentaram diferentes focos sobre educação, alguns criticando e colocando seu ponto de vista sobre a educação destinada ao sexo feminino, outros com tom ameno com a pretensão de transmitir conhecimentos sobre a conduta adequada para as mulheres e meninas (DUARTE, 2008, p. 105-115).

Nísia Floresta escreveu cerca de quinze títulos que foram publicados, não só em português, como em outros idiomas. Seus textos tinham o propósito de educar uma sociedade ideologicamente conservadora que tinha a mulher numa posição de inferioridade e incapacidade intelectual. Com muita audácia, ela utilizou todas as oportunidades possíveis para apresentar a sua concepção de educação à sociedade.

Indignou-se com a educação de modo geral e, sobretudo, com a ausência de uma proposta educacional voltada para a mulher. Nessa perspectiva buscou a transformação da realidade posta com sua produção intelectual, na qual, além de denunciar as injustiças impostas às mulheres, antecipou a emancipação feminina pela via do conhecimento, valorizando a educação, enquanto meio necessário para a autonomia e valorização da mulher na sociedade. No ano de 1932 começou a carreira no magistério, buscando com a sua prática provar a importância da educação para as mulheres.

É um grande absurdo pretender que as ciências são inúteis às mulheres, pela razão de que elas são excluídas dos cargos públicos, único fim a que os homens se aplicam. A virtude e a felicidade são tão indispensáveis na vida privada como na pública, e a ciência é um meio necessário para se alcançar uma e outra (FLORESTA, 1989a, p.52).

Historicamente, a feminização do magistério ocorre no final do século XIX, no entanto, nos anos em que Nísia Floresta viveu, tanto no Brasil, quanto em países da Europa, sempre se preocupou com a educação, não só da mulher, mas a educação como um todo, e rompeu com dogmas ao ser diretora de uma instituição educativa para meninas aqui no Brasil.

As primeiras Escolas Normais do país (de Niterói, em 1835; de Minas Gerais, em 1840; da Bahia, em 1841, e de São Paulo, em 1846), até quase o final desse século, atendiam apenas à formação dos professores do sexo masculino e eram, na verdade, pouco mais que uma complementação ao primário. Não possuíam equivalência com o secundário e limitavam-se a reproduzir os conteúdos do ensino elementar, com uma pequena iniciação pedagógica. Enfim, tratava-se apenas de um curso primário “superior”. Como as professoras estavam impedidas por lei de frequentar tal curso, se queriam saber um pouco mais deveriam contar com as poucas instituições femininas que podiam lhes oferecer uma habilitação ao magistério primário, tal como o Seminário de Nossa Senhora da Glória, de São Paulo, que ensinava a meninas sem recursos (DUARTE, 2010, p.24).

É no Rio Grande do Sul que Nísia Floresta dirige uma escola para meninas, mas devido aos conflitos existentes na região, se transferiu com sua família para o Rio de Janeiro, no ano de 1837. No ano seguinte, Floresta inaugurou o “Colégio Augusto” para meninas, que funcionou de 1838 a 1855, cujo nome é uma homenagem ao companheiro falecido. De acordo com o Almanaque Administrativo, Mercantil e Industrial do Rio de Janeiro (1854, p. 244):

O “Colégio Augusto” situava-se na Rua de D. Manoel, entrada pela Travessa do Paço, nº 23 e ensinava as seguintes matérias: Leitura; Caligrafia; Religião Cristã; Aritmética; História; Geografia; Línguas; Ginástica para a educação do corpo e Gramática Portuguesa; Francesa; Italiana e Inglesa; Música; Dança; Piano; Desenho e toda a sorte de trabalhos de agulha.

No Colégio, eram distribuídos os Estatutos que explicavam as condições e circunstâncias de admissão para alunas internas e externas, a limitação de alunas por turmas como forma de garantir a qualidade do ensino, bem como os planos de estudos a serem ensinados gradativamente às educandas, de acordo com a vontade de seus pais.

O Colégio Augusto, trouxe avanços consideráveis para o seu tempo, porque as instituições educativas voltadas para o público feminino, que atuavam na época, enfatizavam, especialmente, o desenvolvimento das prendas domésticas, por isso, se limitavam a oferecer um ensino superficial da língua materna e as noções rudimentares das quatro operações de matemática (DUARTE, 2010).

A valorização da “educação da agulha” e o ensino das prendas domésticas em detrimento da instrução científica para a vida e para o trabalho “[...] era um fato tão aceito como sendo o mais correto, que não faltou quem criticasse o colégio de Nísia Floresta por incluir disciplinas consideradas supérfluas para a formação das meninas”. (DUARTE, 2010, p. 17).

Nísia Floresta foi severamente criticada pela sua proposta inovadora de educação feminina, por sua proposta de “[...] uma pedagogia, até então diversificada das que vinham sendo aplicadas até o momento, colocando em prática o ensino das disciplinas que eram reservadas à educação masculina [...]” (TOMÉ; MACHADO, 2017, p. 57). As críticas não se referiam à sua capacidade intelectual, mas ao modelo de educação oferecido no colégio, no qual era diretora, muitos comentários eram de caráter machista, em relação ao modelo de educação feminina. Um dos críticos era o

jornal O Mercantil de Minas Gerais, que, em diversas ocasiões se opôs ao método de ensino adotado pelo Colégio Augusto. Isso fica evidente em uma matéria publicada em 16 de janeiro de 1847, ao fazer um levantamento sobre os métodos de ensino dos colégios brasileiros.

Vamos a rua de D. Manuel e lançamos vista sobre o Colégio Augusto, dirigido por D. Nísia Floresta Augusta. Há casa de educação que tem o mal gosto de ensinar as meninas a fazer vestidos ou camisas. Mas parece que Dona Augusta acha isto muito prosaico. Ensina-lhes Latim. E porque não o Grego e Hebraico? Pobre diretora! Está tão satisfeita de si mesma e de seu colégio; está tão intimamente persuadida que é o primeiro estabelecimento de instrução do Império, que, em verdade causa dó arrancar-lhe tão suave ilusão [...]. Dona Nísia que nunca viu senão o próprio Colégio o põe acima dos demais. Há nesta opinião mais ingenuidade do que verdade. Notaremos apenas a D. Floresta que se esquece um tanto do verdadeiro fim da Educação que é adquirir conhecimentos úteis, e não vencer dificuldades sem nenhuma dificuldade real (*O MERCANTIL*, 16/01/1947, p. 03).

Para o jornal, a sociedade precisava de mulheres que recebessem instrução para o trabalho doméstico, pois “[...] os maridos precisam de mulheres que trabalhem mais e falem menos” (*O MERCANTIL*, 02/01/1847, p. 02), para se dedicarem ao lar e ao cuidado dos filhos, portanto, ensinar conhecimentos científicos para as mulheres seria uma ilusão, não só, por sua incapacidade de aprender, mas porque o verdadeiro fim da educação era ensinar conhecimentos úteis a serem desenvolvidos em seu ambiente natural .

Nesse contexto brasileiro, Nísia Floresta continuou sua viagem literária por meio de mais publicações como “Conselhos à minha filha” (1842), um livro dedicado à filha Lívia, como presente pelo aniversário de doze anos. Esse foi o trabalho de Nísia mais editado e traduzido. Mesmo com tantas críticas ao seu trabalho, Nísia não recuou e foi pioneira ao encarar a responsabilidade por um discurso inovador de uma educação.

Eduai o coração da mulher, esclarecei seu intelecto com o estudo de coisas úteis e com a prática dos deveres, inspirando nela deleite que se experimenta ao cumpri-los; purgai a sua alma de tantas nocivas frivolidades pueris de que se acha rodeada mal abre os olhos à luz. Cessai aqueles tolos discursos com os quais atordoais sua razão, fazendo-a crer que é rainha, quando nada mais é que a escrava dos vossos caprichos. Não façais dela a mulher da Bíblia; a mulher de hoje em dia pode sair-se melhor do que aquela; nem muito menos a mulher da Idade Média da qual estamos todas tão distantes, que não poder-nos-ia servir de modelo; mas a mulher que deve progredir com o século XIX, ao lado do homem, rumo à regeneração dos povos. (FLORESTA, 1997, p.115).

Não foram poucas as vezes que artigos anônimos eram escritos no jornal do Rio de Janeiro difamando a Nísia Floresta e criticando o tipo de formação dada às alunas do Colégio Augusto, contudo, isso não intimidava essa mulher cheia de sonhos e ideias que lutava por uma educação de qualidade e útil à mulher brasileira.

As escolas primárias tinham antes o aspecto de casas penitenciárias do que de casas de educação. [...] A palmatória era o castigo menos afrontoso reservado às meninas por mulheres, em grande parte, grosseiras, que faziam uso das discípulas onde ousavam imprimir alguma vez a mão, sem nenhum respeito para com a decência nem o menor acatamento ao importante magistério que, sem compreender, exerciam. (FLORESTA, 1989b, p.61).

No ano de 1849, Nísia foi para Europa para tratar da saúde de sua filha, mas, em 1852, ela retornou ao Brasil e no ano seguinte saiu a publicação de seu livro “Opúsculo Humanitário,” com textos que discutem a condição educacional da mulher no país. Segundo Dias (2009), esse livro expõe as correntes filosóficas e pensamentos que influenciaram a autora. O pensamento liberal progressista e o pensamento positivista que norteavam sua orientação quanto à qualidade do ensino.

Após anos de funcionamento, o Colégio Augusto fechou as suas portas e Nísia retornou para a Europa. Nessas idas e vindas, ela conheceu pessoas que contribuíram na sua formação, como um dos representantes do positivismo, Augusto Comte, com quem trocou várias cartas.

Ter-se-á um enorme trabalho em abrir escolas, academias e asilos de caridade; promulgar leis, dilatar o horizonte das ciências e da arte; favorecer e ampliar o comércio e a agricultura; alinhar exércitos formidáveis; não se chegará nunca a curar as chagas gangrenadas da sociedade, se se continuar a desleixar a educação moral dos povos. Essa educação não se efetuará nem com armas, nem com o poder do ouro, vil metal que tudo compra, e sim com o amor e a virtude. (FLORESTA, 1997, p.134).

Os textos dessa intelectual brasileira foram publicados em outros países, reafirmando a condição de intelectual de Nísia Floresta Brasileira. Pode-se analisar que os escritos de Nísia Floresta denunciavam a situação excludente das mulheres, escravos e índios no Brasil. Nísia Floresta morreu em abril de 1885, na França, entretanto, deixou sua contribuição como educadora.

A importância de Nísia Floresta enquanto cidadã e educadora foi reconhecida e o Decreto-Lei nº 146, de 23 de dezembro, mudou o nome da cidade de Papari, para “Nísia Floresta”, em homenagem a essa mulher que lutou pela dignidade, respeito e educação das mulheres. Em setembro de 1954, os restos mortais de Nísia Floresta foram trazidos para a sua cidade natal, já com o seu nome.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nísia Floresta deixou um legado de ousadia ao defender a instrução da mulher numa sociedade patriarcal que via a mulher como um ser frágil, que devia ser submissa à vontade do pai e do marido, qualidades essas que expressavam o estereótipo de “moça de família”. Dessa maneira, estudar sobre essa mulher intelectual e conhecer o papel desempenhado em um século, no qual imperava valores masculinos, é sem dúvida importante para a compreensão da história da educação feminina brasileira. Seus textos são tidos como educativos, pois contribuíram com a construção do pensamento educacional do século XIX. Os pensamentos e as ideias que foram reproduzidas pela arte de escrever foram responsáveis por levar conhecimento e reflexão à sociedade vigente do século em que Nísia Floresta viveu, mais do que isso, sua contribuição intelectual perpassa por décadas e séculos. Sua colaboração se deu na valorização da mulher e da educação que tinha como objetivo, a construção de

uma nação civilizada.

Nísia Floresta, mesmo morando por muitos anos fora do Brasil, em nenhum momento deixou de apontar e fazer investigações sobre os problemas brasileiros de ordem social, buscando soluções para a conjuntura instalada. Defendeu a nação perante a sociedade europeia que tinha uma visão equivocada do Brasil.

Igualmente, não podemos deixar de mencionar que, no século XIX, a maioria da população brasileira era analfabeta e o acesso à educação era prioridade da elite, todavia, a contribuição de Nísia Floresta se deu ao questionar o papel da educação naquela sociedade e discutir a educação como uma possibilidade de autonomia da mulher. Dessa forma, podemos afirmar que educar, com respaldo nos textos que Nísia Floresta escreveu era emancipar e contribuir para a formação de uma pessoa que respeitava o outro independente do sexo ou cor. Nunca desvalorizou o papel representado pela mulher na sociedade, papel de mãe, esposa e filha, mas discutiu o valor atribuído a essas funções. Além disso, orientou as mulheres sobre a importância de ter uma educação útil que contribuísse para a libertação feminina do julgo da ignorância e da desvalorização social. Esse foi um de seus legados e o que marcou sua trajetória no século XIX.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Cleide Rita Silvério de; DIAS, Elaine Teresinha Dal, Mas. Nísia Floresta: o conhecimento como fonte de emancipação e a formação da cidadania feminina. **Rhela**. Vol. 13. Ano 2009, pp. 11 – 27.

BORGES NETTO, M.; MACHADO, Maria Cristina Gomes. Possibilidades interpretativas para as pesquisas sobre intelectuais na história da educação: ação intelectual de Florestan Fernandes. **Notandum (USP)**, ano XXI, v. 47, p. 193-213, maio-ago. 2018.

COLÉGIO de meninas. **Almanak Administrativo, Mercantil e Industrial da Corte e Província do Rio de Janeiro**, 1854, 12^a ano, segunda série IV, 619 p.

DUARTE, Lima Constância. Nísia Floresta e a educação feminina no século XIX. In LÔBO, Yolanda; FARIA, Lia (orgs). **Vozes Femininas do Império e da República**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008. p. 105-144.

DUARTE, Lima Constância. Nísia Floresta Brasileira Augusta. IN: FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque e BRITO, Jader de Medeiros (org). **Dicionário de educadores no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/MEC-INEP, 2010.

FLORESTA, Nísia. **Conselhos à minha filha:** com 40 pensamentos em versos. 2. ed. Rio de Janeiro: Typographia de F. de Paula Brito, 1842.

_____. **Direitos das Mulheres e Injustiça dos homens**. Editora Cortez: São Paulo:1989a.

_____. **Opúsculo Humanitário**. São Paulo: Cortez, 1989b.

_____. Cintilações de uma alma brasileira. Florianópolis / Santa Cruz: **Ed. Mulheres / Ed. Da UNISC**, 1997. p. 115-7.

COLÉGIO Augusto: Instrução pública. **O Mercantil**. Minas Gerais, ano IV, nº 02, 02 jan. 1847, p.02.

INSTRUÇÃO pública: revista dos colégios da capital. **O Mercantil**, Minas Gerais, ano IV, nº 17, 16 jan. 1847, p. 03.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **O que você precisa saber em história da Educação**. Rio de Janeiro: DPA, 2001.

LUTOSA, Isabel. **Insultos Impressos**: a guerra dos jornais na independência 1821-1823. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. Estado e educação “em preto e branco”: a atuação de Rui Barbosa no Diário de Notícias (1889). In: SCHELBAUER, Analete Regina; ARAÚJO, José Carlos Souza (Orgs.). **História da educação pela imprensa**. Campinas: Alínea, 2007. p. 31-52.

MANOEL, Ivan. **A Igreja e a educação feminina (1859-1919). Uma face do conservadorismo**. São Paulo: Editora UNESP, 1996.

MIZUTA, Celina Midori Murasse. O jornal O Auxiliador da Indústria Nacional e a educação do século XIX. In: MIZUTA, Celina Midori Murasse; FARIA FILHO, Luciano Mendes; PERIOTTO, Marcília Rosa (Orgs.). **Império em debate imprensa e educação no Brasil oitocentista**. Maringá: Eduem, 2011.

PRADO JUNIOR, Caio. **História econômica do Brasil (1907-1990)**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

ROSA, Grazieli Rinaldi da. **Transgressão e moralidade na formação de uma “matrona esclarecida”**: contradições na filosofia de educação nisiana. 2012. 353 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

SAFFIOTI, Heleieth. **A Mulher na sociedade de classes**: Mito ou realidade. Editora: Expressão Popular, 2003.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. **A Feminização do corpo docente na democratização do ensino no século XIX**. 1996. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, 1996.

SIMILI, Ivana Guilherme. **Mulher e política**: a trajetória da primeira-dama Darcy Vargas (1930-1945). São Paulo: Editora UNESP, 2008.

SODRÉ, Nelson Werneck. **História da Imprensa no Brasil**. São Paulo: Mauad, 2011.

TOMÉ, Dyeinne Cristina; MACHADO, Maria Cristina Gomes. “Saiba pouco ou saibanaada”? Reflexões sobre a educação feminina do Brasil colonial ao Império. IN: MAIO, Eliane Rose (org). **Educação, Gênero e feminismos: Resistências bordadas com fios de luta!** Curitiba: Editora CRV, 2017.

XAVIER Maria E. S. Prado - **História da educação - a escola no Brasil** - São Paulo - FTD – 1994.

EDUCAÇÃO FÍSICA, ESPORTE E SABERES: A RELEVÂNCIA DA PESQUISA NO CONTEXTO ESCOLAR EM TEMPOS DE MEGAEVENTOS ESPORTIVOS

Silvia Christina de Oliveira Madrid

Universidade Estadual de Ponta Grossa
Ponta Grossa-PR

RESUMO: Este artigo apresenta os resultados da pesquisa sobre o desenvolvimento dos saberes do esporte enquanto fenômeno multicultural no contexto da Educação Física escolar. A pesquisa teve por objetivos: analisar os saberes do esporte enquanto fenômeno multicultural, nas aulas de Educação Física, considerando seu valor educativo, manifestações, conhecimentos, contribuições e contradições, relacionados à disputa da Copa do Mundo FIFA 2014; identificar como os saberes do esporte são problematizados nas aulas de Educação Física dos anos finais do ensino fundamental e médio; verificar se a realização da Copa do Mundo FIFA 2014, influenciou no planejamento e desenvolvimento das aulas de Educação Física dos anos finais do ensino fundamental e médio. A pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública estadual de Ponta Grossa/PR, sendo sujeitos oito professores de Educação Física. Constatou-se que o esporte é o conteúdo mais desenvolvido nas aulas dos anos finais do ensino fundamental e médio, com ênfase nos fundamentos, regras e jogo, incluindo-se para

o ensino médio conhecimentos básicos sobre técnicas e táticas. Verificou-se que embora os professores considerem relevante a realização dos megaeventos esportivos, reconhecendo que podem influenciar no planejamento e desenvolvimento dos saberes do esporte nas aulas de Educação Física, apenas três professores trabalharam conhecimentos relacionados à Copa FIFA 2014. Todos os professores destacaram a falta de envolvimento pedagógico da escola no desenvolvimento do tema Copa FIFA 2014. Acredita-se que a temática desta pesquisa poderá contribuir no âmbito acadêmico com reflexões e discussões relacionadas aos saberes da Educação Física e do esporte desenvolvidos no contexto escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física escolar. Esporte. Saberes. Megaeventos esportivos.

1 | INTRODUÇÃO

O esporte é um fenômeno multicultural marcante na sociedade moderna, através das diferentes manifestações está presente em inúmeros lugares, ocupa diversos espaços e influencia as pessoas de diferentes maneiras, tanto para sua prática quanto na preferência para assistir aos inúmeros espetáculos que protagoniza.

Enquanto fenômeno multicultural o esporte se manifesta de diferentes formas na sociedade, sendo as principais, na perspectiva de rendimento, educacional e de lazer (TUBINO, 1992; TAQUES, 2012).

Na escola o esporte é desenvolvido nas aulas de Educação Física de forma predominante em relação aos demais conteúdos, alguns fatores contribuem para essa predominância, tais como: a formação dos profissionais de Educação Física, a divulgação e influência dos meios de comunicação, a preferência dos alunos, entre outros (BETTI, 1991; FINCK, 1995, 2005, 2010, 2011; KUNZ, 1991; MOREIRA, 1992; MOREIRA; SIMÕES, 2000, 2002).

A Educação Física escolar pode ser entendida como uma disciplina que introduz e integra o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir dos jogos, dos esportes, das danças, das lutas e das ginásticas em benefício de sua qualidade de vida (BETTI, 1991; BRASIL, 1998).

O esporte na perspectiva de rendimento apresenta tanto objetivos como características que o diferenciam em relação às outras duas formas de manifestações, o educacional e o de lazer. Tal diferenciação se dá, principalmente, pelo destaque que alguns elementos dão ao esporte de rendimento, sendo: a disputa, a competitividade, as regras, os movimentos padronizados, a sobrepujança, a produtividade e o recorde.

O esporte rendimento é apreciado pela maioria das pessoas, veiculado e assistido através dos meios de comunicação, principalmente a televisão, percebe-se que as crianças e jovens são influenciados pelas diversas imagens que visualizam do esporte, e muitas vezes adotam comportamentos, vestimentas, vocabulário e gestos esportivos, o que expressa, de certa forma, a influência que esse fenômeno exerce nessa parcela da população (FINCK, 2005, 2010; 2011).

Dessa forma, o esporte enquanto um dos maiores fenômenos multiculturais da nossa sociedade deste último século, se manifesta também no contexto escolar. A escola, enquanto instituição e espaço formal de educação deve abordar os conhecimentos de forma pedagógica, contextualizada e significativa, contemplando as diversas áreas, entre elas a Educação Física.

Enquanto disciplina a Educação Física escolar trata dos conhecimentos da cultura corporal de movimento (ginástica, jogo, esporte, lutas e dança), manifestada pelos homens através dos tempos, vale lembrar que tais conhecimentos foram construídos pelos homens conforme as necessidades e interesses da sociedade em diferentes épocas (COLETIVO DE AUTORES, 1992). O esporte no contexto da Educação Física escolar deve ser analisado enquanto fenômeno multicultural, considerando-se seu valor educativo, como tem se manifestado no âmbito escolar, e quais conhecimentos, contribuições e contradições se fazem presentes na escola, considerando-se principalmente está década em que o Brasil foi país sede de grandes eventos esportivos, os megaeventos, os quais são foco de muitas discussões no âmbito da Educação Física.

A partir destas questões este trabalho apresenta os resultados da pesquisa realizada em estágio pós-doutoral na UFSC (2014/2015), a qual teve por objeto o desenvolvimento dos saberes do esporte enquanto fenômeno multicultural no contexto da Educação Física escolar. A pesquisa é qualitativa e teve os seguintes objetivos: analisar os saberes do esporte enquanto fenômeno multicultural, nas aulas de Educação Física, considerando seu valor educativo, suas manifestações, conhecimentos, contribuições e contradições, especificamente em relação à disputa da Copa do Mundo FIFA 2014 realizada no Brasil; identificar como os saberes relacionados ao esporte são problematizados nas aulas de Educação Física nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio; verificar se a realização da disputa da Copa do Mundo FIFA 2014, influenciou no planejamento e desenvolvimento das aulas de Educação Física nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

A pesquisa foi desenvolvida numa escola pública estadual do município de Ponta Grossa/PR, tendo como sujeitos da pesquisa oito (8) professores de Educação Física. Acredita-se que a temática da pesquisa poderá contribuir no âmbito acadêmico com as reflexões e discussões relacionadas aos saberes da Educação Física e do esporte desenvolvidos no contexto escolar.

2 | OS SABERES DA EDUCAÇÃO FÍSICA E DO ESPORTE NA ESCOLA: UMA ANÁLISE NECESSÁRIA EM TEMPOS DE MEGAEVENTOS ESPORTIVOS

Considera-se que os conhecimentos em relação aos conteúdos abordados nas aulas de Educação Física na escola são pouco adequados às condições de vida na sociedade contemporânea, sendo tratados muitas vezes de forma inadequada e superficial (FINCK, 2005, 2010, 2011).

Entre os conteúdos desenvolvidos nas aulas de Educação Física há uma maior predominância do esporte sob os demais. Embora, se tenha um amplo acervo teórico científico na área da Educação Física que subsidia o desenvolvimento dos conhecimentos no contexto escolar e de formação de professores, percebe-se que foram poucas as mudanças que ocorreram nesses âmbitos.

Percebe-se que, muitas vezes, faltam aos professores de Educação Física conhecimentos teóricos metodológicos, a fim de que possam redimensionar sua prática pedagógica e desenvolver projetos na escola. Por outro lado, é possível constatar que a maioria dos alunos gosta das aulas de Educação Física, e ainda, prefere o esporte em detrimento dos outros conteúdos a serem desenvolvidos na escola. Assim, são necessários estudos sobre as questões que permeiam o desenvolvimento dos saberes do esporte no contexto escolar, a fim de investigar, entre outros, como esse fenômeno multicultural tem se manifestado e quais as contradições presentes no cotidiano pedagógico. Nessa direção, é necessário incluir os megaeventos esportivos pois:

[...] suas implicações na sociedade e na Educação Física Escolar anuncia calorosos debates [...] adentrando a comunidade científica com contundente e constante pauta na grande mídia e presença assegurada na escola, chegando às casas dos cidadãos brasileiros como algo naturalizado (GRUNENVALDT; KUNZ, 2013, p. 11).

Considerando-se tais questões, estabeleceram-se os seguintes objetivos da pesquisa: analisar os saberes do esporte enquanto fenômeno multicultural, nas aulas de Educação Física, considerando seu valor educativo, suas manifestações, conhecimentos, contribuições e contradições, especificamente em relação à disputa da Copa do Mundo FIFA 2014 realizada no Brasil; identificar como os saberes relacionados ao esporte são problematizados nas aulas de Educação Física nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio; verificar se a realização da disputa da Copa do Mundo FIFA 2014, influenciou no planejamento e desenvolvimento das aulas de Educação Física nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

Pretende-se que os resultados deste estudo contribuam academicamente com reflexões e discussões que permeiam as relações, proximidades, distanciamentos e contradições entre a Educação Física escolar, o esporte, e os megaeventos esportivos, especificamente em relação à disputa da Copa do Mundo FIFA 2014 realizada no Brasil, tendo como linha norteadora os saberes do esporte enquanto fenômeno multicultural.

Assim, acredita-se ser de fundamental importância o desenvolvimento desta pesquisa, pois a mesma é voltada para o contexto da Educação Física escolar, por meio da qual se buscou analisar os saberes do esporte enquanto fenômeno multicultural nas aulas de Educação Física, considerando-se seu valor educativo, suas manifestações, conhecimentos, contribuições e contradições.

3 | ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

As questões que envolvem a Educação Física e o esporte no contexto escolar sempre geraram discussões polêmicas e certamente estão em maior evidência, pois com a realização dos megaeventos esportivos no Brasil a escola e a Educação Física escolar estiveram e ficarão no centro do turbilhão de muitos debates.

Tal complexidade exige que o referencial teórico científico para subsidiar a pesquisa seja amplo, assim aponta-se aqui parte do acervo que foi utilizado no desenvolvimento do estudo.

Destacam-se alguns aspectos considerados determinantes e condicionantes do ensino do esporte na escola, dessa forma discute-se sobre algumas questões relacionadas ao binômio Educação Física/Esporte, considerando-se a hegemonia do esporte enquanto conteúdo curricular, bem como a influência exercida pela mídia na sua difusão (BETTI, 1998; PIRES, 2002). São também considerados e discutidos os pressupostos teóricos das principais abordagens pedagógicas da Educação Física

escolar de caráter crítico, no sentido de identificar as contribuições das mesmas para o processo de ensino do esporte, são elas: a concepção do ensino aberto (HILDEBRANDT; LAGING, 1986), a crítico-superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992) e a crítico-emancipatória (KUNZ, 1994).

No desenvolvimento dos saberes do esporte no contexto escolar, considera-se a influência e a contribuição da mídia com a divulgação do esporte rendimento, principalmente a televisão, o qual é apreciado pela maioria das pessoas, sendo o mais assistido e comentado, o que contribui para que as pessoas adquiram preferências e façam escolhas em relação à prática da atividade física e esportiva, onde muitas vezes a referência é esse tipo de esporte. Os alunos, por sua vez, também sofrem essa influência o que determina a preferência que têm pelo esporte, em relação aos demais conteúdos tratados nas aulas de Educação Física.

Embora seja o esporte rendimento o que mais influencia o contexto que trata do seu ensino e aprendizagem, sabe-se que hoje os objetivos da Educação Física escolar mudaram, não se busca mais a performance dos movimentos esportivos, mas sim a participação de todos os alunos, o respeito à individualidade e expressividade de cada um, todos devem ter acesso a esse conhecimento.

O esporte desenvolvido de acordo com princípios educacionais poderá contribuir no processo de formação das crianças e jovens, pois sua vivência possibilita inúmeras situações que podem beneficiar o desenvolvimento dos escolares, tais como: a possibilidade para a formação de grupos; o processo de identificação com os ídolos, que pode ser bastante motivador no sentido do aluno estabelecer objetivos e querer alcançá-los; a possibilidade para a autoafirmação e identidade; a participação no esporte rendimento através das competições escolares; o seu aprendizado pode possibilitar ao aluno um campo de trabalho e ascensão social; o aprendizado de várias modalidades esportivas contribui para que o aluno adquira conhecimentos e os utilize no seu tempo livre.

O esporte possibilita através da sua prática, principalmente das modalidades coletivas, tanto a formação de novos grupos de relacionamento, como ensina novas formas de se relacionar, oferecendo também inúmeras situações para o desenvolvimento de competências necessárias para uma boa convivência em grupo, como a tolerância, a aceitação do outro tanto naquilo que ele é melhor como também das suas limitações.

Os novos grupos que se formam geralmente agregam crianças e jovens de realidades bastante diferenciadas, mas que estão ali comungando dos mesmos interesses e motivados para o mesmo fim, que seria a prática e o aprendizado da mesma modalidade esportiva. O fato dos integrantes do grupo serem diferentes e terem as mesmas expectativas, em relação àquela vivência esportiva, possibilitam o estabelecimento de novas formas de interagir e se relacionar, com isso todo o grupo aprende e cresce.

O aprendizado do esporte no contexto da escola é muito importante também no

sentido de que, à medida que o aluno tenha acesso ao conhecimento e vivência de várias modalidades esportivas, terá também maiores possibilidades de escolha, a fim de poder praticá-las no seu tempo livre como atividade física, adquirindo benefícios que contribuirão para uma melhoria de sua qualidade de vida. Assim, o acesso que o aluno vai ter sobre os conhecimentos do esporte na escola, vai ser fundamental e determinante na perspectiva de possibilidades que venham a contribuir na melhoria do seu desenvolvimento integral.

Hildebrandt (1988) comprehende o esporte numa concepção pedagógica e visualiza esse fenômeno como algo socialmente regulamentado, para ser aprendido, assistido, refletido e modificado. Concorda-se com a concepção do referido autor, que entende e concebe o esporte de forma ampla, como um conhecimento que deve ser tratado pedagogicamente.

Acredita-se que, no contexto escolar, devem ser consideradas todas as manifestações e abordagens que o esporte possibilita. A sua regulamentação deve ser conhecida e discutida podendo ser modificada, para que sua prática possa ser vivenciada pela maioria dos alunos. O esporte deve ser considerado como manifestação do movimento humano, sendo construído pelos homens e também modificado conforme as necessidades e interesses dos diferentes grupos de praticantes.

O esporte oferece inúmeras possibilidades de prática as quais devem ser consideradas, assim como seus inúmeros objetivos. Portanto, ao ser abordado na escola, deve possibilitar ao aluno conhecimentos a fim de que possa fazer uma leitura analisando, refletindo, discutindo e modificando esse conhecimento, conforme suas necessidades e interesses ao longo da vida.

Como referência de esporte o aluno tem, principalmente, o de rendimento, que é amplamente veiculado pela mídia, esse é o esporte que o aluno assiste e aprecia. Na escola o aluno deve adquirir conhecimentos que lhe deem subsídios para que consiga diferenciar o esporte em relação aos seus objetivos e manifestações, dessa forma terá um melhor conhecimento deste fenômeno e saberá como tal o que significa nos dias de hoje.

Tani (1998, p. 117) ainda refere-se ao esporte enquanto conhecimento a ser abordado nas aulas de Educação Física, estabelecendo diferenciações, principalmente, em relação aos seus objetivos, e diz que nessa perspectiva:

[...] objetiva o ótimo em termos de rendimento, respeitando as características individuais, as expectativas e as aspirações das pessoas; ocupa-se com a pessoa comum, preocupando-se não apenas com o seu potencial mas também com a sua limitação; visa à aprendizagem e portanto submete pessoas à prática vista como um processo de solução de problemas motores; orienta-se para a generalidade, dando oportunidades de acesso a diferentes modalidades; enfatiza o processo e não o produto em forma de rendimentos ou recordes, e essa orientação resulta na difusão do Esporte como um patrimônio cultural.

Tani (1998) destaca dois aspectos que considera importantes para que não se tenha uma visão do esporte ambígua, reduzida e simplista. O primeiro seria considerar

o esporte como patrimônio cultural da humanidade, como algo que foi criado pelos homens, transmitido e transformado através dos tempos, o que lhe confere, segundo o autor, uma natureza dinâmica.

O segundo aspecto seria o de considerar que devido à ênfase dada a determinados aspectos do esporte, ele poderia assumir características diferenciadas como, por exemplo, enquanto a busca de resultados e recordes é o objetivo precípuo do esporte rendimento, como conteúdo da Educação Física escolar deveria buscar a aquisição de habilidades, conhecimentos e valores e sua prática ao longo da vida, visando o bem estar e qualidade de vida, constitui o seu objetivo primordial.

Barbieri (2001) destaca e define alguns princípios do esporte os quais ele denomina de educacionais que são: o da totalidade, da co-educação, da emancipação, da participação, da cooperação e do regionalismo. Segundo o autor, os mesmos devem ancorar a prática do esporte tanto no espaço escolar como em outros, pois seria objetivo também que a comunidade tivesse essa vivência e conhecimento.

Considerando-se o esporte como conteúdo predominante nas aulas de Educação Física, destacam-se alguns aspectos que devem ser considerados, tais como: a historicidade das diversas modalidades esportivas; sua abordagem deve ser ampla, crítica, significativa e contextualizada; todos os alunos devem estar incluídos na sua prática; sua tematização deve ter caráter lúdico e sua vivência deve ser prazerosa (FINCK, 1995).

Ao longo do século XX o esporte, devido sua amplitude e complexidade, foi identificado como um dos principais fenômenos socioculturais, sendo manifestado de diversas formas na sociedade nos seus diversos contextos, entre eles o educacional, sendo valorizado tanto nos cursos de formação de professores de Educação Física, como nas escolas por professores e alunos, dessa forma sua prática pedagógica deve ser repensada e redimensionada, devendo ser considerado, visualizado e tematizado como um fenômeno multicultural de grande magnitude.

4 | A ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA

A pesquisa é descritiva observacional e foi desenvolvida por meio de uma abordagem qualitativa, (CHIZZOTTI, 1995; LÜDKE; ANDRÉ, 1986; THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2007) que visa valorizar o processo partindo das relações dialéticas entre o mundo real e a subjetividade dos sujeitos.

Apesquisa foi realizada em uma escola pública estadual da cidade de Ponta Grossa/PR, tendo como sujeitos oito (8) professores de Educação Física que representam a totalidade de docentes dessa escola, sendo quatro (04) do sexo masculino e quatro (04) do sexo feminino. A fim de se preservar a identidade dos professores, utilizou-se a seguinte denominação para os mesmos: A, B, C, D, E F, G, H. A escola foi selecionada de forma intencional de acordo com os seguintes critérios: a participação da escola

em outros projetos desenvolvidos pela pesquisadora; a representatividade da escola nas competições esportivas em nível municipal e estadual; o número significativo de professores de Educação Física que atuam na escola.

Como instrumentos para a coleta dos dados foram utilizados a observação e a entrevista semiestruturada. Deu-se início a coleta de dados com as observações das aulas de Educação Física ministradas pelos oito (08) professores, as quais totalizaram 40 h/a de observações, sendo efetivadas 5 h/a nas turmas de cada professor. Os dados das observações foram registrados no diário de campo. Na sequência foi realizada a entrevista semiestruturada, de forma individual, com os oito (8) professores de Educação Física. As entrevistas foram gravadas e os dados foram transcritos e registrados no diário de campo.

Vale ressaltar que foram realizadas reuniões com os professores participantes da pesquisa antes e durante seu desenvolvimento, visando à orientação e avaliação para um melhor encaminhamento do processo.

Como técnica de análise e interpretação dos dados coletados, utilizou-se a Análise de Conteúdo (BARDIN, 1997). Esse processo de análise foi discutido e categorizado de acordo com o polo cronológico da exploração de material (BARDIN, 1977). A partir dos dados estabeleceram-se cinco (05) categorias, as quais estão de acordo com a perspectiva teórica desse estudo, sendo elas: 1) Vínculo com o esporte; 2) Tratamento do esporte na formação acadêmica inicial; 3) Abordagem do esporte nas aulas de Educação Física (objetivos, problematização, conteúdos, metodologia); 4) Participação em competições esportivas escolares; 5) Copa do Mundo FIFA 2014: 5.1 Contribuições, influências, repercussão na escola; 5.2 Contribuições, influências, repercussão para a Educação Física e o esporte na escola.

5 | OS SABERES DO ESPORTE NO CONTEXTO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Os dados da pesquisa foram coletados por meio das observações das aulas de Educação Física e da entrevista semiestruturada com os oito (8) professores de Educação Física. As observações das aulas totalizaram 40 h/a, sendo efetivadas 5 h/a nas turmas de cada professor; a entrevista foi realizada de forma individual, as quais foram gravadas e posteriormente transcritas.

Nas observações das aulas nos anos finais do ensino fundamental, constatou-se que todos os professores priorizaram os saberes do esporte relacionados aos fundamentos básicos, as atividades lúdicas e ao jogo com regras adaptadas. Percebeu-se que as diferenças entre as aulas referiam-se ao nível de dificuldade dos exercícios e atividades, sendo que nas aulas do 9º ano predominou o jogo. Nas aulas observadas do ensino médio a ênfase foi nos saberes do esporte relacionados ao jogo, sendo este executado mais próximo das regras oficiais da modalidade desenvolvida.

A exceção em relação ao conteúdo foi nas aulas ministradas no ensino médio pela professora C, cujo encaminhamento metodológico se caracterizou por situações problemas propostas pela professora, as quais eram relacionadas aos conhecimentos da modalidade esportiva trabalhada naquele momento, o voleibol. Em nenhuma das aulas de Educação Física observadas, tanto nos anos finais do ensino fundamental como no ensino médio, constatou-se a abordagem de conhecimentos relacionados à Copa do Mundo FIFA 2014.

Na entrevista algumas questões foram direcionadas para traçar o perfil dos professores, a fim de que fosse possível identificar algumas especificidades dos docentes e sua relação com o esporte, tanto em nível pessoal como profissional.

Assim sendo, constatou-se que dos oito (08) professores apenas uma (G) não é concursada, os demais são todos do Quando Próprio do Magistério (QPM), ou seja, são professores concursados. O tempo de serviço dos professores apresenta-se de seis (6) anos a quarenta e quatro anos (44), sendo que a professora que tem menor tempo de serviço não é concursada, e o professor que tem maior tempo de serviço embora seja aposentado, não se afastou da escola. Da totalidade dos professores (08) apenas uma professora (A) trabalha apenas na escola participante da pesquisa, os demais trabalham também em outras escolas. Todos os professores (08) ministram aulas no ensino fundamental e médio, sendo que dois (02) professores trabalham no ensino médio com a formação docente, ou seja, no curso de magistério.

O vínculo com o esporte da maioria dos professores (07) se deu inicialmente na escola onde eram atletas, assim como participavam também de seleções municipais, alguns (02) praticavam mais de uma modalidade esportiva, os demais (05) praticavam apenas uma modalidade. Esses professores evidenciaram que o fato de terem sido atletas os influenciou na escolha da profissão. Apenas uma professora (H) afirmou que não foi atleta.

Sobre a o tratamento dado ao esporte na formação acadêmica inicial, todos os professores (08) destacaram que nas diversas modalidades esportivas eram trabalhados os fundamentos, o jogo, as regras, técnicas e táticas. Alguns professores (06) destacaram que na graduação eram enfatizados os processos pedagógicos das modalidades esportivas, e que os docentes evidenciavam que os acadêmicos seriam professores e não técnicos.

Por outro lado, uma professora (C) afirmou que sua formação foi bem tecnicista, aprendeu a olhar mais para o exercício, a dar treino. Nessa direção um professor (E) destacou que embora no seu curso de graduação fosse trabalhada a fundamentação das modalidades esportivas, o esporte de rendimento era também priorizado e desenvolvido.

Sobre a abordagem do esporte nas aulas de Educação Física, a intenção foi identificar os objetivos, a problematização, bem como os conteúdos e a metodologia que o professor utiliza para o desenvolvimento do seu trabalho na escola.

Em relação aos objetivos todos os professores mesclaram suas respostas

com os procedimentos metodológicos e os conteúdos, ou seja, percebe-se que os docentes apresentam dificuldades na elaboração de objetivos para o desenvolvimento do trabalho, pois discorrem sobre o como e o que desenvolvem nas aulas.

Sobre a problematização do esporte nas aulas de Educação Física, todos os professores (08) se referiram especificamente ao ensino fundamental e ao ensino médio, ou seja, destacaram que desenvolvem as aulas de forma diferenciada. Constatou-se que todos os professores priorizam a problematização nas aulas do ensino médio, por entenderem que os alunos são mais interessados, críticos e também se preparam para o vestibular.

Duas professoras (A, H) afirmaram que procuram contextualizar o conteúdo esportivo que estão trabalhando com as questões sociais. A professora C especificou que utiliza a abordagem critico-emancipatória para problematizar os conteúdos em suas aulas para o 4º ano do magistério, destacou que desenvolve um projeto nessa turma. O professor E afirmou que trabalha as questões de violência relacionadas ao esporte, onde procura evidenciar, entre outras questões, que esporte e violência não combinam. A professora G destacou o trabalho que realiza sobre qualidade de vida, no qual prioriza a atividade física na perspectiva da saúde. O professor D alegou falta de espaço adequado na escola para desenvolver um trabalho diferenciado nas aulas práticas, afirmou que quando as atividades são em sala de aula aponta exemplos, ficando, segundo ele, mais fácil por ter sido atleta e técnico. O professor B afirmou que nas aulas do ensino médio procura contextualizar os conteúdos, mas que no ensino fundamental não faz mais esse trabalho. O professor F afirmou que para o ensino fundamental enfatiza os fundamentos básicos para uma qualidade de vida, e para o ensino médio os conteúdos do PSS e do ENEM, o jogo propriamente dito e o conhecimento.

Sobre a participação dos professores em competições esportivas escolares, apenas o professor E ministra treinamento na escola, sendo de xadrez e tênis de mesa e participa de todas as competições na cidade e no estado. Vale lembrar que esse professor já é aposentado, mas continua trabalhando. As professoras A e G afirmaram que embora não tenham horário treinamento auxiliam o professor E no período das competições na cidade. O professor B ministrava treinos até 2013, alega falta de espaço na escola, optou pela diminuição da sua carga horária. A professora C não ministra treinos, afirma que os homens monopolizam os treinamentos. O professor D afirmou ser contrário à participação dos alunos da escola pública em competições, pois afirma que os mesmos não têm preparo em iguais condições que os alunos da escola particular, sendo assim prejudicados. O professor D diz que prefere fazer atividades competitivas na escola, mais recreativas, lúdicas. O professor F é técnico de futebol de campo numa outra escola pública, afirmou que em nível de treinamento tem dificuldades para trabalhar com as meninas, assim ministra treinos apenas para os meninos. A professora G é técnica de atletismo numa outra escola de equipes femininas e masculinas, afirma que gosta muito de fazer esse trabalho e que o realiza

há seis (06) anos. Na escola campo desta pesquisa a professora G afirma que apenas ajuda e acompanha os alunos nas competições quando precisa.

Em relação às questões sobre a Copa do Mundo FIFA 2014, as contribuições, influências, repercussão na escola, na Educação Física e no desenvolvimento do esporte na escola, todos (08) os professores destacaram que os alunos da escola, de modo geral, demonstraram pouca empolgação em relação à realização da Copa FIFA 2014, teceram poucos comentários, a exceção foi a derrota do Brasil para a Alemanha, a qual gerou insatisfação e comentários depreciativos em relação aos jogadores.

A professora A destacou que procurou chamar a atenção dos alunos para que acompanhassem e observassem os jogos, principalmente os alunos do ensino médio. A professora evidenciou aos alunos o momento histórico e fez comentários em relação à imitação de ídolos. O professor B afirmou que não estava trabalhando nada específico, ia ver a possibilidade mais adiante. A professora C também não estava trabalhando nenhum conteúdo específico relacionado à Copa FIFA 2014, disse que iniciaria no bimestre seguinte. Talvez exista uma discussão nas outras turmas. O professor D destacou que:

[...] os alunos não falam, os professores comentam esporadicamente sobre os problemas (obras incompletas, superfaturamento de obras, infraestrutura deficiente, protestos...). Não há empolgação em relação à Copa. A mídia evidenciou os problemas, obras, e isso influenciou. Os jogadores não têm culpa, falo isso para os alunos. Comento nas aulas, explico sobre o fanatismo, brigas, discussões sobre o futebol, questiono: vocês ganham o que com isso? Procuro mostrar esse lado, os jogadores após o término do jogo estão juntos, muitas vezes são amigos. O poder econômico manda no futebol; os jogadores são funcionários; o esporte é legal, deprimir, brigar é loucura; construção dos estádios em lugares errados (Manaus, por exemplo); Nos outros países foram construídos em média 8 estádios, no Brasil foram 12.

Percebe-se que o professor D ampliou a abordagem do esporte a partir da realização da Copa FIFA 2014, possibilitando assim aos alunos maior conhecimento sobre o esporte enquanto fenômeno multicultural.

O professor E afirmou que outras escolas realizaram trabalhos em diversas disciplinas, mas que ali na escola nada foi feito. Em relação aos megaeventos esportivos fez comentários de modo geral, dando destaque as Olimpíadas que serão realizadas em 2016 no Brasil, o professor teceu críticas em relação à falta de estrutura do Brasil para sediar um megaevento desse porte dizendo: “sinto falta de organização em todos os escalões. O que temos pronto para Olimpíadas? Acompanho nas emissoras o que acontece no esporte. Infelizmente não temos estrutura para sediar as Olimpíadas”.

O professor E apontou o que trabalhou sobre o esporte, onde procurou relacionar os conteúdos com a Copa FIFA 2014 e o futebol, sendo: “história, evolução do esporte, quem foram os ídolos, como os jogadores jogam, como os técnicos agem, como cada seleção joga (técnico, tática)”.

O professor F relatou que fez uma avaliação com os alunos antes Copa e pós Copa, na qual procurou enfatizar o que foi bom e o que foi ruim, afirmou ainda que

o futebol foi uma ferramenta. Esse trabalho o professor desenvolveu com os alunos do ensino médio, os alunos do ensino fundamental, segundo ele, aprenderam a fazer chaves para campeonatos.

A professora G evidenciou o que realizou sobre a Copa FIFA 2014 nas outras escolas onde trabalha, como uma mini copa, por exemplo, afirmou ainda que “aqui [...] não acontece nada, acho que quanto maior a escola é mais difícil, a escola menor parece que se une mais”.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa possibilitou a constatação de que sete (07) professores tiveram a vivência do esporte como atletas na fase escolar, os quais foram atletas também de seleções municipais. Os professores afirmaram que ter sido atleta os influenciou na escolha da profissão.

Na formação inicial o esporte foi conteúdo predominante na formação de todos (08) os professores, sendo que seis (06) afirmaram que na graduação era enfatizado o “ser professor”, assim dava-se ênfase as sequências pedagógicas, aos fundamentos, ao “como” ensinar. Apenas dois (02) professores afirmaram que o esporte era trabalhado na perspectiva de rendimento.

Constatou-se que o esporte é o conteúdo mais desenvolvido nas aulas de Educação Física, sendo os fundamentos, as regras e o jogo os conhecimentos mais abordados pelos professores, tanto nas aulas dos anos finais do ensino fundamental como do ensino médio, incluindo-se para o ensino médio conhecimentos básicos sobre técnicas e tática do esporte.

Verificou-se que embora os professores considerem a realização de um megaevento esportivo como algo relevante, que pode influenciar e refletir no desenvolvimento dos saberes, relacionados ao esporte, nas aulas de Educação Física, apenas três (03) professores trabalharam conhecimentos relacionados à Copa FIFA 2014. A falta de envolvimento pedagógico da escola no desenvolvimento do tema Copa FIFA 2014 foi um aspecto destacado por todos os professores. Por outro lado, duas (02) professoras evidenciaram o trabalho realizado em relação à Copa FIFA 2014 nas outras escolas onde trabalham, o qual foi por elas elogiado, afirmaram que as escolas desenvolveram um projeto sobre o evento, tendo grande repercussão na comunidade escolar.

Acredita-se que os resultados dessa pesquisa apontam a necessidade de se ampliar as reflexões, discussões, bem como o desenvolvimento de outros estudos, relacionados aos saberes do esporte nas aulas de Educação Física no contexto escolar.

Espera-se com o desenvolvimento dessa pesquisa, bem como com a divulgação de seus resultados, contribuir no âmbito acadêmico com o fomento das discussões arroladas aos saberes da Educação Física e do esporte no âmbito escolar.

REFERÊNCIAS

- BARBIERI, C. A. S. **Esporte Educacional**: uma possibilidade para a restauração do humano no homem. Canoas: ULBRA, 2001.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BETTI, M. **A janela de vidro**: esporte, televisão e Educação Física. Campinas: Papirus, 1998.
- _____. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais- Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1995.
- FINCK, S. C. M. **A Educação Física e o esporte na escola**: cotidiano, saberes e formação. Curitiba: IBPEX, 2010.
- _____. **A Educação Física e o esporte na escola**: cotidiano, saberes e formação. 2. ed. Curitiba: IBPEX, 2011.
- _____. **Educação Física e Esporte**: uma visão na escola pública. 1995. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 1995.
- _____. La Educación Física y el Deporte en la Escuela Pública brasileña de primer grado: análisis de la práctica diaria del profesor y perspectivas de cambio en la enseñanza. 2005. 369 f. Tese (Doctorado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte) - Universidad de León, León-España, 2005.
- GRUNENVALDT, J. T.; KUNZ, E. Educação Física Escolar e megaeventos esportivos: quais suas implicações? In: GRUNENVALDT, J. T.; KUNZ, E. (Orgs.). **Em Aberto**, Brasília, v. 26, n. 89, p. 19-34, jan./jul. 2013.
- GRUNENVALDT, J. T.; KUNZ, E. (Orgs.). **Em Aberto**, Brasília, v. 26, n. 89, p. 11-16, jan./jul. 2013.
- HILDEBRANDT, R. O esporte como fenômeno social e da análise crítica do esporte. **Revista Kinesis**, Santa Maria: UFSM, v. 4, n. 1, p. 45-58, 1988.
- HILDEBRANDT, R.; LAGING, R. **Concepções abertas no ensino da Educação Física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.
- KUNZ, E. **Educação Física**: ensino & mudanças. Ijuí: UNIJUÍ, 1991.
- _____. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: UNUJUÍ, 1994.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MOREIRA, W. W. (Org.). **Educação Física & Esportes**: perspectivas para o século XXI. Campinas: Papirus, 1992.

MOREIRA, W. W.; SIMÕES, R. (Orgs.). **Esporte como fator de qualidade de vida.** Piracicaba: UNIMEP, 2002.

_____. **Fenômeno Esportivo no início de um novo milênio.** Piracicaba: UNIMEP, 2000.

PIRES, G. L. **Educação Física e o discurso midiático:** abordagem crítico-emancipatória. Ijuí: UNIJUÍ, 2002.

TAQUES, M. J. **A (des) caracterização do esporte na escola:** análise do contexto pedagógico e possibilidades de intervenção. 2012. 255 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2012.

TANI, G. Aspectos básicos do Esporte e da Educação Motora. In: CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO MOTORA, 1, 1998, Foz do Iguaçu. **CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO MOTORA**, 2, 1998, Foz do Iguaçu. Anais...Campinas: UNICAMP: FEF/DEM, 1998.

THOMAS, J.; NELSON, J.; SILVERMAN, S. J. **Métodos de pesquisa em atividades físicas.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

TUBINO, M. J. G. **Dimensões sociais do esporte.** São Paulo: Cortez Autores Associados, 1992.

EDUCAÇÃO NO CAMPO: DESAFIOS, PERSPECTIVAS E ESPECIFICIDADES LOCAIS

Raimunda Maria da Cunha Ribeiro

Doutora em Educação pela PUCRS em Porto Alegre-RS, realizou estágio Pós-Doutoral no PPGEd da Unoesc em Joaçaba-SC, professora da Universidade Estadual do Piauí no curso de Pedagogia.

Enivaldo Assenço de Souza

Acadêmico do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí - UESPI.

documental e a entrevista. Os resultados nos permitem identificar os conceitos de educação do campo, os desafios e possibilidades da educação do campo, com base no aporte teórico; compreender, à luz da legislação educacional, os fundamentos da educação do campo; com base nos dados empíricos, compreender os desafios, as perspectivas e as especificidades locais. Acreditamos, entretanto, que a educação no campo é uma possibilidade de desenvolvimento, apesar dos desafios que ainda não foram superados. Contudo, é preciso nos colocar como educadores que lutam por uma educação de qualidade sem olhar se a escola está na zona urbana ou zona rural.

PALAVRAS-CHAVE: Educação no campo. Desafios. Perspectivas. Especificidades locais.

ABSTRACT: Education in the field as any form of education, has its importance for the intellectual, social and cultural growth of the peasant man. This research was based on the following questions: What characterizes education in the field in its historical context? What is its social importance to the rural man? And what are the perspectives related to education in the field, in the sense of fulfilling the social function of the school and its local specificities? The objectives are to understand the role of education in the field in the educational development of students; identify the main challenges and

RESUMO: A educação no campo, como qualquer modalidade de ensino, tem a sua importância para o crescimento intelectual, social e cultural do homem camponês. Esta pesquisa se pautou pelas seguintes questões: O que caracteriza a educação no campo no seu contexto histórico? Qual a sua importância social para o homem do campo? E quais as perspectivas relacionadas à educação no campo, no sentido do cumprimento da função social da escola e suas especificidades locais? Os objetivos nos remetem a compreender o papel da educação no campo no desenvolvimento educacional dos alunos; identificar os principais desafios e perspectivas dessa modalidade de ensino; compreender que em cada espaço comportam as especificidades locais. A metodologia adotada foi a abordagem qualitativa, tendo como técnica de coleta de dados a análise

perspectives of this type of education; understand that in each space they have local specificities. The methodology adopted was the qualitative approach, having as data collection technique the documentary analysis and the interview. The results allow us to identify the concepts of rural education, the challenges and possibilities of rural education, based on the theoretical contribution; understand, in the light of educational legislation, the fundamentals of rural education; on the basis of empirical data, to understand local challenges, perspectives and specificities. We believe, however, that education in the countryside is a possibility for development, despite the challenges that have not yet been overcome. However, we need to become educators who strive for quality education regardless of whether the school is in the urban or rural areas.

KEY WORDS: Education in the field. Challenges. Perspectives. Local specificities.

1 | INTRODUÇÃO

O que buscamos através deste estudo nos remete ao entendimento acerca do que consiste a educação no campo, quais as suas especificidades, os desafios enfrentados pelos professores e alunos e, também, as perspectivas de promoção de uma educação para o desenvolvimento do aluno, logo, o desenvolvimento local e regional. Não dizemos, porém, que a educação no campo deva se limitar a ensinar ao aluno conhecimentos meramente voltados para o entendimento da realidade do campo. Acreditamos que a educação no campo, assim, como qualquer outra modalidade de educação, deva preparar o aluno para a vida, para a cidadania, para o mercado de trabalho, como está resguardado na LDB n. 9394/96.

Esta pesquisa se pautou pelas seguintes questões: O que caracteriza a educação no campo? Qual a sua importância social para o homem do campo? E quais as perspectivas relacionadas à educação no campo, no sentido do cumprimento da função social da escola e suas especificidades locais? Assim, foi orientada pelos seguintes objetivos: compreender em que consiste a educação no campo; identificar os principais desafios enfrentados pelos alunos, pais e professores no cotidiano da educação no campo; perceber que há perspectivas de melhoria quanto às formas de se construir a educação no campo pautada na qualidade.

A metodologia adotada foi a abordagem qualitativa, tendo como técnica de coleta de dados a análise documental, cuja finalidade foi ajudar na compreensão da problemática, permitindo criar novos conceitos através de conhecimentos adquiridos através de descrições de documentos, como por exemplo: leis e decretos que fundamentam a educação no campo. Foi realizado um levantamento de dados nesta direção: número das escolas rurais do município de Corrente -Piauí, identificando o número de professores, alunos, funcionários e equipe gestora; número de escolas rurais deste município, identificando escolas nucleadas e escolas multisseriadas e suas respectivas localidades. Dentro da metodologia qualitativa, optamos pela entrevista como técnica de coleta de dados, com a finalidade de melhor compreender

a realidade da educação do campo, em especial, as escolas nucleadas e escolas multisseriadas do município pesquisado. A entrevista foi realizada com 2 professores, 2 diretores de duas localidades rurais: Simplício e Riacho Grande em Corrente-PI. Os aspectos analisados a partir da entrevista dizem respeito às especificidades da educação no campo; a rotina dos alunos e dos professores da educação no campo; os desafios enfrentados pelos alunos e professores em escolas nucleadas; os desafios enfrentados pelos alunos e professores em escolas multisseriadas; as perspectivas de melhorias em relação à educação no campo.

A primeira parte do artigo trata do entendimento da temática na perspectiva teórica, por isso, consubstanciada na literatura; a segunda parte trata da demonstração dos dados coletados através da análise documental e entrevista.

2 | EDUCAÇÃO NO CAMPO: CARACTERÍSTICAS E ESPECIFICIDADES

A educação é um instrumento histórico para a construção de qualquer sociedade, dita civilizada. Antes de adentramos na discussão sobre a educação no campo, achamos por bem citarmos os níveis e modalidade de ensino, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.9394/96, para, assim, compreendermos o lugar da educação no e do campo no sistema.

O sistema educacional brasileiro é dividido em níveis: educação básica – educação infantil, ensino fundamental e ensino médio – e educação superior, conforme Art. 21 da LDB (BRASIL, 1996). O Art. 22 traz as finalidades da educação básica: desenvolver o educando, assegurar a formação para o exercício da cidadania, fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e nos estudos posteriores. O Art. 23 indica as formas de organização da educação escolar.

O Quadro 1 é um demonstrativo das etapas e modalidades da educação básica e, dentre estas, está a educação do campo, nosso objeto de estudo neste artigo.

Educação básica	Etapas	Modalidades
	Educação Infantil	Educação Escolar Indígena
	Ensino Fundamental	Educação Especial
	Ensino Médio	Educação do Campo
		Educação Escolar Quilombola
		Educação de Jovens e Adultos
		Educação Profissional

Quadro 1: Etapas e modalidades da educação básica.

Fonte: LDB/96.

Para o entendimento na perspectiva legal, fomos buscar os fundamentos na LDB n. 9394/96 no seu Art. 28, que diz que a oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I-conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II-organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III-adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Outro documento legal que nos assegura a caracterização da educação do campo é o Plano Nacional de Educação (2014-2024), o qual discrimina na estratégia 2.4 que devemos desenvolver tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, considerando as especificidades da educação especial, das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas. Tanto a LDB/96 quanto o PNE (2014) ressaltam que, para uma educação de qualidade devemos nos preocupar com os agentes participantes do meio onde inserida, valendo, pois, para qualquer modalidade de educação. Entender a educação do campo implica mergulhar no debate político, ideológico e teórico, porque é preciso compreender como a educação do campo vem sendo conduzida, no seu espaço, e para isso é preciso analisar suas características e seu contexto (OLIVEIRA, 2004).

A educação no espaço rural, muitas vezes, acaba por priorizar uma educação com saberes e práticas urbanas, sobrepondo o estudo do lugar, sujeitos e saberes. Sob esta perspectiva, Moura (2009) nos adverte para uma crítica sobre a educação no campo, nos dando indicativos de que os sujeitos do campo não conseguem acompanhar a evolução tecnológica que a globalização lhe confere, refletindo numa situação onde os seus saberes não são valorizados confrontando uma perda de conhecimentos necessários pra o desenvolvimento do seu meio.

Podemos caracterizar a educação no e do campo como uma modalidade esquecida? Mesmo sem apontarmos uma resposta totalizadora para esta pergunta, nos apoiamos na ideia de Wizniewsky (2010), quando nos diz que o espaço escolar do meio rural é muito mais que um meio de escolarização, é, pois, um espaço de vivências, trocas e integração, e por esta razão, torna-se necessária a formação do indivíduo para o meio rural e não para uma realidade urbana.

Voltamos nosso olhar para algumas questões fundamentais em termos de políticas públicas para a educação do campo, como por exemplo: infraestrutura, material didático, currículo e docência:

- Infraestrutura: as Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo-PNLD (BRASIL, 2008), apontam aspectos que nos levam a discutir e refletir sobre as necessidades para o atendimento de qualidade, entre elas, a importância de uma infraestrutura adequada que corresponda a organização pedagógica voltada para tal realidade.
- Livro didático: de acordo com PNLD-Campo, os estudantes do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental de escolas públicas da área rural, seria-

das e multisseriadas, receberão livros didáticos específicos.

- **Curriculum:** é preciso criar, formular e organizar um currículo adequado para a realidade onde a escola está inserida.
- **Docência:** As Diretrizes Operacionais (2002), publicadas pelo MEC em seu artigo nº 13, destacam a formação de professores para as escolas do campo.

Partindo da contextualização da educação do campo, características, desafios e possibilidades, destacamos duas singularidades dessa modalidade de educação, presente um pouco por todo o Brasil: salas multisseriadas e escolas nucleadas.

No que diz respeito às salas multisseriadas, segundo Medeiros (2010), ao longo dos tempos, as escolas com essa modalidade persistem apesar dos avanços da legislação educacional e os programas para essa área se colocando num contexto de dificuldade no ensino aprendizagem dos alunos do campo.

Neste contexto, Arroyo; Fernandes (2009) defendem que, na história da educação, percebe-se um certo descaso no que diz respeito a um olhar crítico para melhorias da educação campesina, em especial, a preocupação para uma extinção das turmas multisseriadas. Como uma consequência para extinção das salas multisseriadas foram criadas as escolas nucleadas, que por sua vez, trazem consigo a ideia, segundo Gonçalves (2010), de baixo custo, pois nesta modalidade teríamos menos contratação de pessoal. Além das salas multisseriadas, o fenômeno da nucleação, em relação à educação no campo, tem causado muita discussão e, por vezes, muita polêmica.

A nucleação, na definição de Gonçalves (2010), é o agrupamento de escolas de uma região onde os alunos estão reunidos em classes com a mesma faixa etária. Do ponto de vista econômico, as escolas nucleadas foram criadas para diminuir custos, pois são fechadas escolas, e o financiamento, que antes era para algumas escolas, com a nucleação, passa a ser direcionado apenas para uma. A nucleação de escolas no campo tem sido muito protestada e, dentre outros fatores, podemos citar: contenção de despesas econômicas em detrimento da qualidade da educação, desconforto por parte dos alunos por precisarem estudar longe de casa, despesas com transportes de alunos e professores, salas superlotadas, demora no processo de adaptação dos alunos à nova realidade escolar (GONÇALVES, 2010).

No seguimento da nucleação, podemos observar controvérsias, que afetam a valorização da identidade do camponês, pois se queremos uma escola que identifique com os valores e as necessidades próprios do campo, uma escola que seja do campo e para o campo (ARROYO; FERNANDES, 2009; MOLINA, 2004), temos que valorizar o local de origem do indivíduo. Com o fenômeno da nucleação, o indivíduo é tirado da sua realidade para outro contexto diferente, provocando, em alta medida, a perda de sua identidade.

3 | EDUCAÇÃO NO CAMPO: PERSPECTIVAS

Na busca por uma educação inclusiva para o homem do campo, elegemos, neste artigo, a análise sucinta, do ponto de vista teórico, de três políticas educacionais para a melhoria da educação do campo, são elas: PRONERA, PROCAMPO e Pedagogia da Alternância.

O PRONERA (Programa Nacional de educação na Reforma Agrária) é, segundo o Manual de Operações do INCRA (2004), uma política de educação do campo aplicado em áreas de reforma agrária com o objetivo de fortalecer o meio rural como território de vida. O PRONERA é colocado nas situações de reforma agrária como uma educação inclusiva, funcionando como estimulador da criação de projetos educacionais voltados à realidade do campo, contribuindo para promoção do desenvolvimento social e sustentável. Nesta visão, segundo Molina (2004), o PRONERA defende que só há sentido em uma proposta educacional específica para sujeitos do campo, se apontar mudanças estruturais que objetivem, de fato, enfrentar a situação de pobreza e desigualdade que vivem essa população.

O MEC em 2006 criou o PROCAMPO (Programa para Formação Docente para Educação Campesina), com a finalidade de promover a formação inicial dos docentes do campo através do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, como possibilidade de uma educação com melhor qualidade.

Assim, “o meio rural, sempre visto como fonte de problemas, hoje aparece também como portador de soluções vinculadas à melhoria do emprego e da qualidade de vida” (WANDERLEY, 2001, p. 32). Neste raciocínio, podemos dizer que a educação do e no campo imprime em sua proposta a valorização do homem do campo e seu espaço.

Além das possibilidades já citadas, incluímos nesta discussão, a Pedagogia da Alternância, como um mecanismo que busca a interação entre o aluno que vive no campo e a realidade que ele vivencia em seu cotidiano, ou seja, uma possibilidade de desenvolver a educação do campo, com a qualidade que deve ter.

A Pedagogia da Alternância é uma modalidade de ensino aplicada no campo que alterna a permanência do aluno na escola como internato e na família ajudando na compreensão das necessidades locais, estimulando a busca de uma educação voltada pra atender as necessidades do local onde vive (JESUS, 2010). Surgiu com a necessidade de uma educação ligada à vida, à cultura, ao trabalho, à política e à cidadania. Assim, Souza (2006, p.62) caracteriza a Pedagogia da Alternância como modalidade que valoriza o modo de vida, a cultura local do aluno capaz de despertar a consciência crítica, ampliando seus conhecimentos, ou seja, desse ponto de vista, a formação na alternância é contínua.

Neste sentido, a Pedagogia da Alternância foi criada e pensada, segundo Jesus (2010), para possibilitar a educação em tempo integral, envolver as famílias na educação dos filhos, fortalecer a prática do diálogo entre os diferentes atores que

participam dos processos de formação dos educandos.

Em síntese, a educação é o principal meio de formação do homem do campo, e, por esse motivo, precisamos de um olhar mais criterioso na sua prática, para que sua propositura seja devidamente colocada a favor do camponês.

4 | EDUCAÇÃO NO CAMPO: ESPECIFICIDADES LOCAIS

Esta seção tem como finalidade a apresentação dos dados da pesquisa sobre a educação no campo no município de Corrente-PI. No sentido de fazer uma contextualização do cenário da pesquisa, apresentaremos as tabelas a seguir.

A Tabela 1 é um demonstrativo das matrículas na educação básica no Brasil, incluindo zona urbana e zona rural, no período de 2003 a 2016.

Ano	Total	Urbana	Rural	Nº de escolas do campo
2003	56.832.709	48.867.578	7.965.131	103.328.000
2007	53.028.928	46.031.609	6.997.319	88.386
2012	50.545.050	44.466.221	6.078.829	74.112
2013	50.042.448	44.071.907	5.970.541	70.816
2016	48.817.479	43.236.458	5.581.021	60.732

Tabela 1: Matrículas na educação básica no Brasil: zona urbana e zona rural – ano 2003 a 2016.

Fonte: Inep

Os dados da Tabela 1 nos permitem analisar o cenário educacional brasileiro em termos de número de escolas no período de 2003 a 2016. Constatamos que tem havido uma queda quanto ao número de escolas seja na zona rural seja na zona urbana. Outro dado que merece destaque está relacionado à queda do número de escolas do campo. Este cenário pode ser explicado tendo em vista o processo de nucleação das escolas rurais. As reformas do ensino público promovidas pela LDB de 1996 sugerem a institucionalização dos sistemas municipais de ensino e, em decorrência, a universalização do ensino básico. Uma estratégia encontrada para atender a essas demandas encontra-se na implementação do processo de nucleação, que consiste em reunir alunos de escolas desativadas em escolas maiores, cujo principal objetivo está na qualidade do ensino, como prevê as políticas do Estado.

Os dados apresentados nas tabelas a seguir dizem respeito ao cenário das escolas do sistema municipal de ensino de Corrente-PI, em números, referentes ao ano de 2017.

Escolas Municipais	Alunos	Professores	Gestores	Pessoal de Apoio
Escola Municipal Mário Nogueira	567	26	03	07
Escola Municipal Firmino Marques Maciel	394	16	03	10
Escola Municipal Luiz Avelino Ribeiro	290	14	02	08
Escola Municipal Marinho Lemos	484	23	03	09
Centro Municipal de Educação Infantil	242	10	03	09
Escola Municipal Orley Calcante Pacheco	381	16	03	07
Escola Municipal Filemon Nogueira	174	08	02	04
Escola Municipal Luiza Edite	80	06	02	03
Escola Municipal Luiza M ^a do Nascimento	102	08	02	05
Escola Municipal Creche Tia Cecy	294	20	03	05
Total	3.008	147	25	67

Tabela 2: Dados da educação básica na rede pública municipal da zona urbana de Corrente – ano 2017

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Corrente-PI.

A Tabela 2 nos permite ter uma visão panorâmica da realidade educacional das escolas municipais em números no ano de 2017: 3.008 alunos regularmente matriculados, 147 professores, 25 profissionais atuando na gestão das escolas e 67 profissionais no serviço de apoio.

Escolas Municipais	Alunos	Professores	Gestores	Pessoal de Apoio
Escola Municipal Altino Batista Figueiredo	18	01	01	00
Escola Municipal Bela Vista	51	04	02	03
Escola Municipal Claudenor R. de Melo	252	13	02	08
Escola Municipal Cristiano Ferreira Maciel	39	03	02	01
Escola Municipal da Floresta	06	01	01	00
Escola Municipal Elizia Rocha Mascarenhas	149	09	02	03
Escola Municipal Gemina Araújo Nogueira	36	02	01	01
Escola Municipal João Benicio Magalhães	299	14	02	07
Escola Municipal Joaquim Araújo da Cunha	25	02	01	01
Escola Municipal Joaquina N. de Oliveira	321	15	02	06
Escola Municipal José Damião	100	12	02	06
Escola Municipal José Joaquim de Oliveira	181	11	02	04
Escola Municipal Justina Freitas	265	12	02	07
Escola Municipal Manoel Pacheco da Rocha	73	08	02	04
Escola Municipal Santa Luzia	56	03	02	02
Escola Municipal Santa Marta	302	14	03	12
Escola Municipal São Francisco	83	07	02	03
Escola Municipal São João Batista	23	01	02	01
Total	2.270	132	33	69

Tabela 3: Dados da educação básica na rede pública municipal da zona rural de Corrente – ano 2017

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Corrente-PI.

Na tabela 3 verificamos a situação das escolas da zona rural do município de Corrente do ano de 2017, contando com: 2.270 alunos, 132 professores, 33 gestores, e

69 pessoal de apoio. Podemos analisar a partir dos dados, que a história da educação brasileira tem mostrado a modalidade de educação no e do campo com um expressivo número de alunos, mas com os problemas relacionados à estrutura das escolas, ao transporte escolar, à formação de professores e financiamento, acarretando, por vezes, na decadência da educação rural.

Núcleos	Escola	Alunos	Professores
Santa Marta	Escola Municipal da Santa Marta	377	22
Riacho Grande	Escola Municipal João Benicio Magalhães	311	16
Fazenda de Cima	Escola Municipal Claudenor Rodrigues de Melo	253	13
Calumbi	Escola Municipal Elizia Rocha Mascarenhas	227	14
Simplício	Escola Municipal José Joaquim de Oliveira	241	17
Caxingó	Escola Municipal Joaquina Nogueira de Oliveira	453	25
Vereda da porta	Escola Municipal Justina Freitas de Souza	311	24
Total	07	2.173	131

Tabela 4: Dados referentes às escolas municipais nucleadas em Corrente-PI – ano 2017

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Corrente-PI.

Na Tabela 4, verificamos o número de escolas nucleadas somando um total de: 07 núcleos e 2173 alunos e 131 professores. É uma realidade complexa e inspira cuidados, pois nos revela uma grande concentração de alunos em uma mesma escola, acarretando numa superlotação das salas, e, em alta medida, dificultando o trabalho dos professores e ainda possibilitando o desenraizamento dos alunos do seu lugar de origem (ARROYO; FERNANDES, 2009). Implica dizer, que a nucleação veio como uma estratégia de promoção da qualidade do ensino, mas não deixa de acarretar dificuldades neste processo.

Localidade	Escola	Classes	Alunos	Professores
Santa Marta	Escola Municipal Santa Marta	1	27	1
Santa Luzia	Escola Municipal Santa Luzia	3	62	3
Pastores	Escola Municipal Cristiano Ferreira Maciel	3	22	3
Canabrava	Escola Municipal Gemina Nogueira de Araújo Nogueira	2	44	2
Floresta	Escola Municipal da Floresta	1	13	1
Boqueirão	Escola Municipal Altino Batista Figueiredo	1	22	1
Araticum	Escola Municipal Elizia Rocha Mascarenhas	1	28	2
Simplício	Escola Municipal José Joaquim de Oliveira	1	31	1
Bela Vista	Escola Municipal Bela Vista	3	51	3
Mariana	Escola Municipal Joaquim Araújo Lustosa	2	47	2
Caxingó	Escola Municipal Manoel Pacheco da Rocha	3	44	3
Pindaíba	Escola Municipal São João Batista	1	20	1
Pedra Furada	Escola Municipal José Damião	2	26	3
Total	13	24	437	26

Tabela 5: Dados referentes às escolas municipais com classes multisseriadas em Corrente-PI – ano 2017

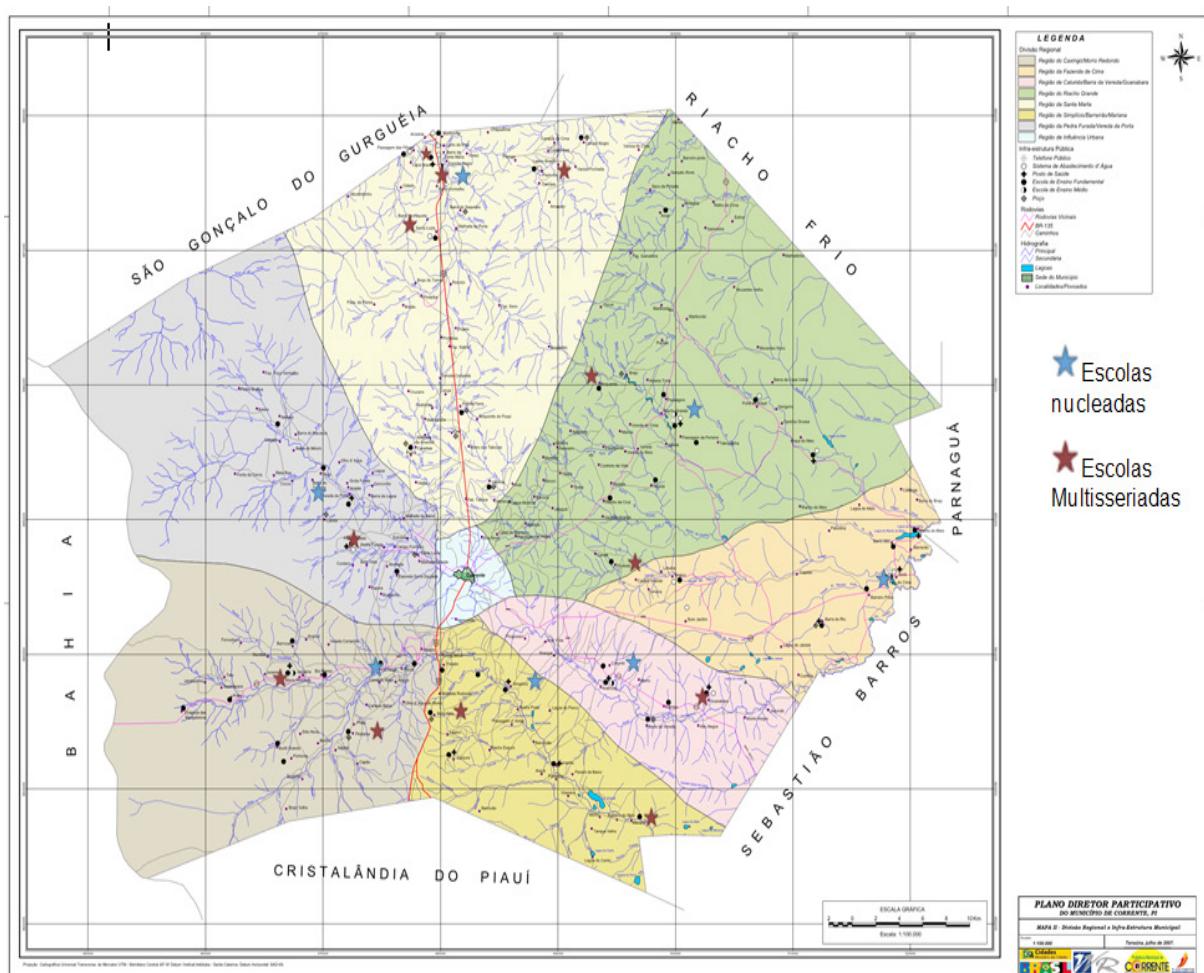
Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Corrente-PI.

Na Tabela 5 podemos identificar o número de escolas com classes multisseriadas, localizadas na zona rural do município de Corrente-PI: 13 escolas, 24 classes, 437 alunos e 26 professores. Vale ressaltar que o número de classes corresponde quase ao número de professores, isso porque as salas multisseriadas funcionam, via de regra, com um professor para uma classe com alunos de séries diferentes.

Este cenário nos permite perceber que, mesmo com a implementação da nucleação, ainda existem muitas classes multisseriadas no sistema municipal de ensino do referido município. De acordo com Silva (2016), as salas multisseriadas irão sempre existir se não houver uma preocupação em buscar uma maneira mais eficaz de se extinguir estas salas sem prejudicar o aluno na construção do seu conhecimento.

Em síntese, o cenário nacional e o local (da pesquisa) nos mostram que há desafios a serem superados quanto às escolas no campo, ao processo de implementação da nucleação das escolas da zona rural e ao cotidiano das classes multisseriadas.

O Mapa 1, na página seguinte, nos permite visualizar geograficamente onde estão localizadas, no município de Corrente-PI, as escolas nucleadas e as escolas com classes multisseriadas.



Mapa 1: Localização das escolas nucleadas e multisseriadas de Corrente-PI do ano de 2017.

A seguir apresentamos os dados advindos da entrevista, cuja finalidade é discutir sobre a realidade educacional de Corrente-PI, especificamente, em relação aos

desafios e possibilidades da educação no campo, precisamente, escolas nucleadas e classes multisseriadas.

ENTREVISTA

Esta seção de resultados, além da apresentação dos dados relacionados às escolas do sistema municipal de ensino de Corrente-PI, realizamos uma entrevista com professores e gestores atuantes em escolas nucleadas e em classes multisseriadas, como uma forma de identificar os desafios e as perspectivas de um modelo de educação, o qual funciona exclusivamente na educação no campo.

Os dados coletados através da entrevista serão apresentados a seguir e podem ser visualizados nos Quadros abaixo.

Professor A	Posso dizer dois principais desafios: escolas em situações precárias, com estrutura pouco adequada, falta de matérias didáticos adaptados à realidade do campo.
Professor B	Materiais escassos para ajudar nas aulas e a participação dos pais na escola e o acompanhamento na realização das atividades.
Diretor A	A falta de infraestrutura adequada para atender as necessidades do aluno
Diretor B	A qualificação e o comprometimento por parte dos professores, e o descaso por parte do Poder Público.

Quadro 2. Desafios que as escolas no campo, em Corrente, enfrentam neste momento.

Fonte: Dados da entrevista.

Os dados do Quadro 1 sobre os desafios enfrentados pelas escolas do campo são os mais negativos possíveis, os quais podemos destacar: escolas precárias, materiais escassos, falta de infraestrutura das escolas, falta de participação dos pais, falta de comprometimento dos professores e descaso do Poder Público.

Neste sentido, Arroyo (2006) nos adverte que escola do meio rural é sempre tratada com resíduo do sistema educacional e para a população do campo sempre foi negado o acesso aos avanços das últimas, décadas. Podemos verificar que a maioria das respostas mostra o descaso e a falta de políticas públicas municipais mais abrangentes que atendam a população do campo, principalmente, na manutenção da estrutura da escola, assim como na oferta de materiais necessários.

Professor A	Qualificação dos professores para trabalharem no campo, pois muitos professores ainda dão aulas como se estivessem na cidade.
Professor B	Criação de materiais didáticos específicos para o aluno do campo, pois os materiais didáticos disponíveis não atendem às condições da realidade inserida.
Diretor A	Colocar a educação no campo como prioridade no sentido de se levar uma educação de qualidade por meio de políticas públicas específicas e contextualizadas para o meio.
Diretor B	Materiais contextualizados e o comprometimento de uma educação capaz de mudar e transformar o indivíduo.

Quadro 3. Possibilidades de melhoria na escola no campo.

Fonte: Dados da entrevista.

Verificando os dados acima, podemos perceber as possibilidades de melhoria nas escolas do campo, apontadas pelos sujeitos entrevistados: qualificação dos professores para trabalharem nas escolas do campo, elaboração de material didático para o aluno do campo, definir a educação do campo como prioridade e promoção de uma educação capaz de transformar o sujeito. Janta (2014) diz que não só basta a preocupação dos professores e gestores para uma educação no campo de qualidade, é preciso a criação de vínculos entre todos os envolvidos para que a tão almejada educação de qualidade possa chegar ao alcance de todos.

Professor A	O deslocamento dos alunos é uma dificuldade, porque tem alunos que moram a 20 quilômetros da escola.
Professor B	O transporte de má qualidade que trazem os alunos para escola.
Diretor A	A nucleação faz com que o aluno se distancie da sua realidade, acarretando na saída do aluno do campo, havendo a desvalorização da sua cultura.
Diretor B	A superlotação das salas de aula, dificultando o trabalho dos professores.

Quadro 4. Dificuldades enfrentadas pelas escolas nucleadas.

Fonte: Dados da entrevista

As respostas dos sujeitos participantes da entrevista apontam para as seguintes dificuldades: a distância entre a moradia do aluno e a escola, dificultando o deslocamento deste; as condições precárias do transporte escolar; o distanciamento do aluno de sua realidade local em decorrência da nucleação; salas superlotadas. No contexto desta discussão, Gonçalves (2010) argumenta que o agrupamento das escolas por meio da nucleação promove o distanciamento da realidade do aluno, uma vez que o deslocamento em longas distâncias pode gerar um retrocesso na aprendizagem do aluno, pois, se ele se distancia da sua realidade, na maioria dos casos, esta prática retira a vontade do retorno do aluno à sua realidade.

Professor A	É uma aprendizagem muito limitada, pois não consigo atender todos os alunos na sua totalidade.
Professor B	Dou o máximo que posso para ensiná-los e percebo que os alunos não conseguem ao máximo o aprendizado, pois fica um vácuo na maioria das vezes, pois eles não conseguem absorver as informações.
Diretor A	O aluno dessa classe aprende de forma coletiva e individual ao mesmo tempo, o professor atende o aluno na sua especificidade de acordo com a série.
Diretor B	Geralmente procuramos na nossa escola buscar ligar o assunto da mesma matéria de séries diferentes fazendo com que todos aprendam o conteúdo.

Quadro 4. A aprendizagem do aluno de uma classe multisseriada.

Fonte: Dados da entrevista

De acordo com as respostas dos entrevistados, contidas no Quadro 4, podemos identificar alguns elementos relacionados à aprendizagem do alunos nas classes multisseriadas, a saber: a aprendizagem é limitada, além do professor não conseguir atender todos os alunos da classe; os alunos apresentam dificuldades para absorver as informações passadas em sala de aula; o professor procura ensinar a todos dentro do mesmo conteúdo, observando as especificadas individuais e de cada série.

Assim, o aluno de uma sala multisseriada aprende passando por grandes dificuldades, pois suas necessidades de aprendizado nem sempre são atendidas a contento. Santos (2015), por um lado, diz que esta modalidade deseduca, pois o professor não consegue atender as necessidades individuais de cada aluno acarretando a uma aprendizagem de baixa qualidade; por outro lado, acreditamos que, embora as dificuldades sejam muitas, o aluno consegue aprender, ao seu modo e ao seu tempo. Neste contexto, o trabalho do professor é fundamental, no sentido de buscar metodologias inovadoras, de atendimento do coletivo e do individual, para que o ensino possa levar o aluno a uma aprendizagem capaz de se transformar e transformar a sua realidade.

Em síntese, os desafios em relação à educação no campo existem como uma forma de mostrar que a educação precisa ser dinâmica e, que também, é transformadora. As possibilidades dessa transformação não podem ser negadas aos alunos, aqui especificamos os das escolas nucleadas e os das classes multisseriadas.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender a educação no campo nos leva a discutir a qualidade do ensino do campo, e é esta tarefa que desafia principalmente quem trabalha nesta configuração de ensino, pois, a educação campesina por si só traz uma complexidade, principalmente, em propor sua valorização para o próprio campo.

Este estudo partiu do objetivo de compreender a educação no campo em suas especificidades, desafios e possibilidades, incluindo como exemplos dessa educação,

as escolas nucleadas e as escolas com classes multiseriadas. Para tanto, utilizamos a metodologia baseada na pesquisa bibliográfica, cuja finalidade foi compreender a educação no campo, os conceitos e as categorias a ela relacionados, assim como, utilizamos a pesquisa empírica tendo como base a análise documental e a entrevista com professores e gestores integrados nestes dois modelos de escolas.

A pesquisa teórica nos levou à compreensão de que a educação no campo passa por diversas situações visíveis no processo de ensinar e aprender, em decorrência da oferta do ensino em situações de precariedades e descaso e falta de investimento por parte do poder público em todas suas instâncias e, com isso, não se oferece uma educação de qualidade capaz de transformar o aluno camponês.

A pesquisa de cunho empírico, realizada a partir de duas técnicas de coleta de dados, nos permitiu chegar às seguintes informações: com o levantamento de dados advindos da Secretaria Municipal de Educação, identificamos a realidade educacional das escolas do município em números, tanto as nucleadas quanto as de classes multiseriadas; os dados advindos da entrevista nos levou à discussão quanto aos desafios, as possibilidades de melhoria, as dificuldades de aprendizagem e como a aprendizagem acontece, nos direcionando às especificidades locais.

A pesquisa, tanto teórica quanto empírica, nos indica que as escolas localizadas no campo precisam construir uma proposta educativa voltada para o próprio campo com enfoque, principalmente, na formação intelectual do aluno, mas também é necessário atender e qualificar os profissionais para se trabalhar na educação no campo. É importante que o professor conheça as variadas metodologias de ensino, de forma a atender as especificadas das escolas nucleadas e as classes multiseriadas, além do comprometimento com a qualidade social da educação.

Portanto, cabe às instâncias públicas buscarem atender os anseios e lutas do campo para uma educação de qualidade para se formar cidadãos capazes protagonizar e transformar a sua realidade e exercer o papel de sujeitos críticos e mudar a sociedade e meio onde que vivem.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel González. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. In:
MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa:** questões para reflexão, Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006, p. 103- 116.
- ARROYO, Miguel González; FERNANDES, B. M. **A educação básica e o movimento social do campo.** Brasília: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 1999.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/1996.** Brasília: Senado Federal, 1996.
- _____. **Plano Nacional da Educação.** Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE), 2014.

Resolução Nº 2, de 28 de abril de 2008. Institui Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/resolucao0208.pdf>. Acesso em 08 de agosto de 2014.

Decreto nº 7.084, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre os programas de material didático e dá outras providencias. Disponível em

Resolução N. 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. Brasília/DF: MEC/SECAD, 2002.

GONÇALVES, G.B.B. Nucleação das escolas rurais. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

INCRA. Manual de Operações. Diretoria de Desenvolvimento de Projetos de Assentamento. Coordenação Geral de Educação do Campo e Cidadania. Divisão de Educação do Campo. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Disponível em www.incra.gov.br/sites/default/files/uploads/. Acesso em 08 de agosto de 2017.

JESUS, José Novais de. **A pedagogia da alternância e o debate da educação no/do campo no estado de Goiás-** Universidade Federal de Goiás (UFG) – Instituto de Estudos Socioambientais (IESA), 2010.

OLIVEIRA, Ariovaldo U. de. Geografia agrária: perspectivas no início do século XXI. In: OLIVEIRA, Ariovaldo U. de; MARQUES, Marta Inês Medeiros (Org.). **O campo no século XXI:** território de vida, de luta e de construção da justiça social. São Paulo: Casa amarela; Paz e Terra, 2004. p. 27-64.

MEDEIROS, Maria Diva de. **Escolas rurais e o desafio de salas multisseriadas:** o caso de Seridó norteriograndense. Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN, Natal, 2010.

MOLINA, Mônica Castagna. **A Educação na Reforma Agrária em Perspectiva:** o PRONERA como Construção Prática e Teórica da Educação do Campo. 2004.

MOURA, Edinara Alves de. **Lugar, saberes e educação do campo:** o caso da Escola Municipal de Ensino Fundamental José Paim de Oliveira – Distrito de São Valentim, Santa Maria, RS. 2009. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.

SANTOS, Nivia Maria Rodrigues dos. **Processo de ensinar em uma sala multisseriada.** III CONEDU. Congresso nacional de educação, 2015.

SILVA, Erica Flores da, **Escola Multisseriada:** uma realidade da educação do campo. Universidade Federal do Paraná-UFP. 2016

SOUZA, M. A. **Educação do campo:** propostas e práticas pedagógicas do MST. Petrópolis: Vozes, 2006.

WANDERLEY, Nazareth Baudel. Raízes históricas do campesinato brasileiro. In: TEDESCO (Org.) **Agricultura familiar: realidades e perspectivas.** Passo Fundo- RS: UPF, 2001.

WIZNIEWSKY, Carmen Rejane Flores. **A contribuição da ciência geográfica na formação social dos sujeitos do campo.** Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2010.

EXPOSIÇÃO DE AUTORIAS: ABRINDO CAMINHO PARA LEITURA E ESCRITA - RELEITURA E COAUTORIA DA OBRA ABRINDO CAMINHO DE ANA MARIA MACHADO.

Genilda Alves Nascimento Melo

(ISCE, Ramada- PORT)

genilda2010@gmail.com

Célia Maria Jesus dos Santos

(UESC – Ilhéus- BA-BR)

celiaflorzinha@gmail.com

Andreia Quinto dos Santos

(UESB – Vitória da Conquista-BA-BR)

andreia.quinto@hotmail.com

Machado. A metodologia qualitativa, onde a partir de duplas, alunos realizarem as atividades de pesquisa, leitura, escrita, reescrita, ilustração e conclusão das produções. As análises foram referendadas nos teóricos Roland Barthes, Italo Calvino, Rildo Cosson, Roger Cartier, M. Zilda Cury, Pedro Demo, Ivani Fazenda, J. Wanderley Gerandi, Marisa Lojolo, Irandé Antunes. Resultados e conclusões – Produção final de um texto, baseado nas experiências cotidianas dos próprios alunos, cumpre o papel da formação de um leitor literário, bem como, a função social da escola: forma leitor proficiente. Mas, tudo isso só é possível com o comprometimento do professor, usando estratégias adequadas para o desenvolvimento de habilidades necessárias a leitura e escrita do aluno.

PALAVRAS CHAVE: leitura, clássicos, formação de leitor.

INTRODUÇÃO

Uma das funções do texto literário é a ludicidade. O prazer de ler histórias deve ser despertado no aluno desde cedo. Ao mesmo tempo que, o texto literário produz em cada leitor diversas emoções: alegria, tristeza, dor, espanto, desapontamento; molda a vida de cada leitor/coautor, sendo ainda fonte de conhecimento. Já que cada leitor “cada leitor,

RESUMO: Este trabalho é um relato de experiência vivida pelas autoras, no projeto de leitura, desenvolvido no 2º trimestre do ano de 2017, entre os meses de maio a agosto. As atividades envolveram estudantes do 6º e 7º ano, do Colégio Estadual Sesquicentenário na cidade de Itabuna. Áreas do conhecimento envolvidas: Língua Portuguesa, Artes, Ciências da Natureza, História e Geografia. O objetivo do projeto é despertar o interesse dos alunos pela leitura de clássicos infanto – juvenis; pois que, apesar de se viver na sociedade do conhecimento, o estudante tem substituído textos de ideias consistentes por uma literatura superficial da relação midiática, fluida do facebook, twitter, linkedin, whatapp, instagram, outros. Propõe-se ainda, exercitar alguns níveis de leitura permitidos pelo texto escolhido: “ Abrindo Caminho”, da autora Ana Maria

na individualidade de sua vida, vai entrelaçando o significado pessoal de suas leituras com os vários significados que, ao longo da história de um texto, este foi acumulando. Cada leitor tem a história de suas leituras, cada texto, a história das suas.” (Lajolo 1997 p. 106)

Dessa forma, este projeto vem estimular o envolvimento do aluno com a leitura; bem ainda, confrontar experiências do mundo real com o ficcional; perceber o limiar entre o real e o imaginário; discutir a intolerância, promover a aceitação do outro com respeito; humanizar o relacionamento entre os alunos, pois que a sociedade globalizada, individualista e reducionista tem deixado de lado a leitura de obras clássicas, em função de textos rasos como diálogo em facebook, twitter linkedin, whatsapp, outros. Tem ainda a intenção de trabalhar intertextos, usar linguagem plurissignificativa e simbólica, com fins atingir níveis de leitura diferenciados.

Um dos maiores desafios do professor de língua materna na atualidade é despertar o interesse do aluno para a leitura de livros da literatura clássica. O mundo da escola pública hoje é frequentado por pessoas das mais diversas classes sociais e em especial por grupos “tribais”. Em uso metafórico, mas com ponto de convergência ao sentido original, são adolescentes que veem de uma “forma de organização mais ampla que vai além das divisões de clã (parentesco) e da aldeia, de outro. Trata-se de um pacto que aciona lealdades para além dos partidarismos de grupos domésticos e locais” (MAGNANI, 1992, p. 2), com linguagem própria, estilo específico, pensamento horizontalizado. Muitos vivem nas ruas sem contato direto com a literatura clássica; em contraposto, outros, são escravos da internet e fechados em casa gastam maior parte do tempo em jogos de variados tipos de entretenimento; mais outros viciados em salas de bate – papo, no confinamento de “amigos”. Demais outros dividem o tempo com leitura de textos sacros que pouco se relaciona com a literatura considerada escolarizada.

A escola por sua vez, permanece distante dessa realidade, sem estrutura organizacional, técnico – pedagógica para atender esse novo aluno, em processo de identificação. Para Mafesolli (1998), os adolescentes deste século estão em busca de uma identidade; como se a formação do sujeito estivesse despersonalizada. Vivem como máscaras que mudam constantemente. Faz sentido do existir apenas na relação com o outro, pois assim, novas identidades serão formadas ao longo do tempo. O “eu” não tem mais uma base sólida; sem propósito imediato, os adolescentes se encontram na escola, por diversos motivos, mas em nenhum deles está a intenção de estudar. Gestão e professores na busca de encontrar o sentido de estarem ali.

Este momento social é discutido por Gomes (2006) em que a escola tem andado na contramão da sociedade. Pesquisadores em educação convoca a escola para que volte o olhar para as mudanças sociais e venha contribuir para formação de identidades dos adolescentes, pois que é na relação desses grupos que novos formatos identitários serão construídos. O docente precisa, portanto, compreender que mesmo com essa diversidade é necessário desenvolver o prazer pela leitura de uma literatura que está

distante do aluno, mas necessária para que este entenda que é possível dialogar com autores que pensaram em outro momento histórico.

11 A LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO: ENTRELAÇAMENTO DA ESCOLA E SOCIEDADE

A sociedade do conhecimento trouxe a globalização, uma enxurrada parafernálias. Néstor Canclini (2008, p. 15) diz ser um assombro “mover-se entre cem milhões de páginas web existentes”, isto no ano de 2006. No mesmo ano nasceram cerca de “27,4 milhões de sites” (Canclini, 2008 p.16). A indústria une as linguagens e combina espaços. Produz livros, também áudio – livros; filmes para cinema e filmes que serão assistidos pelo celular no sofá de casa. Uma indústria que produz bens diferentes para idade, sexo, situação socioeconômica. Agora, um modelo para cada raça, etnia, grupos.

A combinação da multimídia: rádio, tv, música, livros, revistas, internet; a convergência de tudo isto em um aparelho de celular, onde em sala de aula, o estudante poderá fazer uso de qualquer expediente e mais: tirar fotos, fazer vídeos, armazenar; ainda mais, “marcar compromissos presenciais, substitui-los; mandar e-mails ou mensagens instantâneas; lê-los ou ouvi-los; conectar-se com a informação e diversão[...] (idem, p.52)

Tudo isso é fascinante, entretanto desorientador. Enlouquecedora a ideia da separação escola e leitura. É assim que o leitor atual vive: confuso, gasta maior parte do tempo em jogos, bate – papos no facebook, postagens do instagram. O professor está mais desorientado ainda, à procura de estratégias que instiguem o retorno às “origens”¹ da leitura de uma literatura “saudável”.²

O leitor pós-moderno é desafiado na concorrência entre imagens, sons, experiências encantadoras dos jogos virtuais que assemelham a realidade. A realidade virtual confunde o espectador, como se estivesse participando ativamente da cena. Mas a “mera abundância de informação que acumula, na navegação digital, textos e imagens, opiniões e publicidades, não constrói pontes num mundo rompido” (CANCLINI, p.16). É preciso que o leitor tenha uma mente tão fértil que consiga vencer essa provocação e optar por dividir esse prazer com um livro. Transformar as palavras em imagens, cores, movimentos que possam trazer o prazer de viver a realidade criada pela mente, tanto quanto a realidade virtual.

O texto literário tem características peculiares: rico em significados, com base no real, recria e reconfigura-o. Através do olhar pessoal do artista, ultrapassa as fronteiras da realidade e produz emoções: prazer, dor, encantamento, desapontamento, expectativas, sensibilidade. Concomitante a isto, molda comportamentos e produz conhecimento.

1- Pensamento das autoras.

2- Realidade vivida pelas autoras.

Roland Barthes (2004, p. 6) assevera que “o mundo da obra é um mundo total que todo o saber (social, psicológico, histórico) tem cabimento, de modo que a literatura tem para nós essa grande unidade cosmogônica [...]. O texto literário guiará o leitor a navegar em um mar de possibilidades. Mas é preciso deixar o corpo trabalhar, imprimir um estilo ao texto, pois “ele é vivo” (Barthes, 2004, p.31). Quebrar-se entre ideias, temores, desejos e prazer. É no texto literário que o leitor terá o espelho que refletirá do imaginário ao real, formando posicionamentos, concretizando vontades.

A reconstrução deste mundo poderá ser feita pela leitura de textos da literatura clássica. O professor precisa encontrar estratégias que transportem o leitor a se agraciar dessa leitura. Rildo Cosson (2014) entusiasma que a literatura “pode oferecer ao jovem um mundo de possibilidades de ser e até mesmo a invenção de novas e outras possibilidades de viver”. Através da literatura o leitor pode experimentar “um mundo de palavras, ao mesmo tempo nos oferece palavras para dizer o mundo e a nós mesmos”. (p.4)

Italo Calvino (1993) mostra razões para se ler esse tipo de literatura: os clássicos são aqueles livros dos quais, em geral, se ouve dizendo: ‘estou relendo... e nunca lendo.... São livros que constituem uma riqueza para quem tenha lido e amado; mas constituem uma riqueza não menor para quem se reserva a sorte de tê-los pela primeira vez nas melhores condições para apreciá-los. São livros que exercem influência particular, quando se impõe como inesquecíveis e quando se ocultam das dobras da memória, mimetizando-se como inconsciente coletivo ou individual. Toda releitura de um clássico é uma leitura de descoberta como a primeira vez. Toda primeira leitura de um clássico é na realidade uma releitura. Um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer. Assim, são livros que chegam até nós, trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram. É uma obra que provoca incessantemente uma nuvem de discursos críticos sobre si, mas continuamente as repele para longe. São livro que, quanto mais pensamos conhecer por ouvir dizer, quando são lidos de fato mais se revelam novos, inesperados, inéditos. Chama-se clássico um livro que configura como equivalente do universo, à semelhança dos antigos talismãs. Portanto, seu clássico é aquele que não pode ser-lhe indiferente e que serve para definir a você próprio em relação e talvez em contraste com ele. Assim, é clássico aquilo que tende a relegar as atualidades à posição de barulho de fundo, mas ao mesmo tempo, não pode prescindir desse barulho de fundo. Portanto, é clássico aquilo que persiste como rumor, mesmo onde predomina atualidade mais compatível.

2 | METODOLOGIA

Esta pesquisa é de caráter qualitativo. Fortin (2010) defende esse processo como documentar, enriquecer, a investigação; Pedro Demo (1985) postula ser a pesquisa

um procedimento para descoberta científica da realidade, para dar autoridade ao argumento. A partir de trabalho com duplas, foi realizada a proposta de aproximação do aluno com o texto literário (livro) de Ana Maria Machado. Apresentado o livro, em vídeo aula, o aluno teve o primeiro contato com a história, estudo do vocabulário, definição das cores, desenhos e leituras representativas, pois que, o estudante das séries iniciais do ensino fundamental II tem pouca habilidade de ler um texto considerado com nível de dificuldade mais elevado, por não ter domínio do vocabulário.

Roland Barthes (2004) aconselha que esse processo de aproximação do leitor, com o texto da literatura clássica, seja efetivado através da linguagem atual. Pois o entendimento e a relação do leitor/texto acontecem, quando este irrompe a leitura por “afluxo de ideias, excitações, associações” a que chama de “ler levantando a cabeça”. (p.28)

Após a apresentação do projeto de leitura, os alunos fizeram a leitura da história, o contato direto com o livro, pois para Chartier (2001) o texto não atua sobre o leitor por si só, mas através de uma materialidade, de um formato, de uma imagem, de uma capa, que vão contribuir no processo de construção de sentido do leitor. É no relacionamento do aluno com o livro, observando as imagens, fazendo leitura da contracapa, do significado do título como as imagens da capa e da ilustração geral do texto, que ele (o aluno) passa a entender os variados significados que a história lhe atribui, encontra sentido e aplica a sua vida.

O segundo momento foi pedido uma pesquisa sobre a biografia de cada personagem da história literária e sua relação com a história social da humanidade: Dante Aligiere, Carlos Drummond, Tom Jobim, Cristóvão Colombo, Marcopolo, Alberto Santos Dummont. Como assim, conhecer o perfil da escritora Ana Maria Machado. Discussões foram realizadas em sala, comparando a história imaginária com os personagens da vida real. O aluno precisava estabelecer ponte entre o imaginário e o real. De acordo com Cosson (2012) é papel da literatura tornar o mundo inteligível, converter as palavras em sensações, cores, sabores, cheiros. Concretizar o pensamento em experiências. Conhecer que cada personagem da história tem um fundo histórico no mundo real, abre uma janela a compreensão do texto literário e do mundo interior do estudante, cumprindo também a função formativa do sujeito, através do texto literário.

O momento seguinte da oficina foi um trabalho com intertextos. Músicas, vídeos com reportagem sobre o mundo real dos personagens. No livro, Abrindo Caminho da escritora Ana Maria Machado foi possível, mostrar que os textos não são solitários. Gerações posteriores de escritores dialogam com as anteriores. Não existe um “texto puro”³, sem interferência de outras vozes. Dóris Giacomolli (2014) apud Mikail Bakhtin (2002) mostra que “todo texto é um mosaico de citações, todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto”. (p.8). Maria Zilda Cury (sd) assevera que o professor tem na intertextualidade um amplo

3- Destaque feito pelas autoras do texto.

campo para a valorização do processo de formação de leitores, de aproveitamento do capital cultural de seus alunos, por meio da explicitação da leitura como atividade criativa". (p.2) O trabalho com os alunos de 6º e 7º ano trouxe a compreensão que há um entrelaçamento entre os textos, o conhecimento não é estanque.

O quarto momento trabalhou-se com o significado das palavras geradoras da história. É de consenso entre escritores, que uma das maiores dificuldades de entendimento do texto clássico, por leitores inexperientes, é o léxico. Visto que em cada época há um tipo de registro, tanto na alteração morfológica, quanto na semântica. De acordo com hábitos de cada geração, constrói-se um vocabulário específico. Para formação de sentido é preciso que o leitor comprehenda. Antunes (2012) considera o léxico como todo o acervo de termos dispostos pela língua para ser usada pelos falantes da língua para atender as necessidades de comunicação. Imperioso, portanto, no estudo do texto. Os pares de palavra, trazidos pela autora, justifica o título do livro. Abrindo Caminho vem na contramão de sentido da expressão de Carlos Drummond. Enquanto pedra traz o sentido além de empecilho, obstrução, o texto em estudo propõe abertura, saída, reversão das dificuldades.

O estudo da arquitetura vocabular e semântica do texto trará ainda o desenvolvimento cognitivo do aluno, bem como, o interesse dele pela leitura.

Principais palavras:

Expressão	Sentido	Palavra	Sentido
<ul style="list-style-type: none"> ○ Selva escura ○ Pedra ○ Rio ○ Oceano ○ Lonjura ○ Inimigo e deserto 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Empecilho ○ Obstrução 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Estrada ○ Mapa ○ Mundo ○ Voo ○ Túnel ○ Porta ○ Ponte 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Saída ○ Escape

Tabela 1- Pares de palavras que funcionam no texto em sentido oposto

Algumas expressões:

Expressão “-E cada um no se canto Com seu canto nos chamou E nenhum de nós nunca mais ficou sozinho.”	Sentido *Os dois sentidos da palavra canto: - Substantivo=>local; ponto de convergência; - Palavra substantivada=> ato de produzir sons. *Inferência a música A Banda de Chico Buarque.
“Era pau Era pedra Era fim do Caminho?”	*Intertexto – referência a música Águas de março de Tom Jobim.
“- Pedra ou ovo? Fim do caminho ou caminho novo?”	- Ovo como metáfora ligada a história de Cristóvão Colombo; - Simbolo o ovo como renascimento. Começo de uma nova história .
“Não há distância para os pássaros nem para quem cismar ousa.”	Persistência em realizar um projeto; Metas devem ser alcançadas.

Tabela 2- Estudo do jogo semântico apresentado pelo texto

Leitura das imagens foi um ponto fundante para compreensão do texto. O livro Abrindo Caminho é composto por poucas legendas (textos) e muitas imagens coloridas, significativas, direcionando o leitor a buscar o sentido geral do texto. Expedito Ferraz Junior (2012, p. 8) caracteriza as imagens como “ícones que representam as qualidades imediatas de um objeto – isto é seu aspecto sensorial – sendo assim percebidas por aquilo que representam”. Aira Martins (2017, p. 10) aconselha que “ as cores são também dados que não podem ser ignorados pelo leitor; logo o professor deve ensinar o alunos a olhar para estabelecer relações entre a imagem e o texto“. A estratégia de conexão permite à criança ativar o seu conhecimento prévio, fazendo conexão com aquilo que está lendo. Assim, relembrar fatos importantes da sua vida. De outros textos lidos, de situações que ocorrem no mundo, em seu país ou em sua cidade[...] (Souza e Cosson, 2015, p.4).

Convite aos professores de História, Geografia e Ciências a alinharem conteúdos em suas aulas. Os assuntos inferidos no livro Abrindo Caminho: Formação das cidades na caminhada de Marcopolo; As Grandes Navegações, enfoque de Colombo; a Aviação–Santos Dumont; Tom Jobim, com o gênero bossa nova; inferir sobre o tema persistência.

A literatura é um campo do conhecimento que integra várias áreas. Barthes (2014) afirma que o texto literário cria possibilidades ao leitor, guia-o à diversidade, pois que a sociologia, a psicologia, a história, a geografia, a ciência natural, são aspectos que compõe a literatura. Como arte da palavra, a literatura bebe nas diversas disciplinas e nelas tem a fonte de seu objeto. No estudo do texto de Ana Maria Machado, o aluno pode perceber que o conhecimento não é compartimentado. Há um entrelaçamento do saber e uma disciplina está integrada a outra. Ivani Fazenda (1994) mostra que a interdisciplinaridade dá uma maior visibilidade de compreensão ao aluno, no estudo das ciências.

Considerando os níveis de leitura, chegou o momento de o aluno transportar a significação do texto literário na aplicação pessoal. Wanderley Geraldi (2005, p. 92) considera uma etapa de “maturidade do leitor”, pois “ a cada nova leitura desloca e altera o significado de tudo o que ele já leu”. Assim, os alunos do 6º e 7º anos construíram, a partir das ideias da escritora Ana Maria Machado, a própria história.

3 | RESULTADOS

A produção final de uma história, baseada nas experiências do cotidiano de cada aluno, escrita, reescrita, ilustração, arranjo final, corrobora com a fala de Souza e Cosson (2015), isto cumpre o papel da formação literária do aluno em que, este leitor, consegue se inserir na comunidade em que vive, manejar os instrumentos de sua cultura, estabelecer sentido para si e para o mundo que o rodeia.

Chartier (2002, p. 23) mostra que, nesta fase, o leitor deve “enfrentar o

desaparecimento dos critérios imediatos, visíveis, que lhes permitem distinguir, classificar e herarquizar o discurso". Barthes (2004) pressupõe, neste momento da escrita, a morte do autor; o leitor se transforma em coautor. Impõe suas emoções, sensações, vivências diárias. Entra a lógica associativa do texto material com "outras ideias, outras imagens, outras significações" que "nem o dicionário nem a gramática podem dar conta" (p.30).

O resultado direciona para uma prática efetiva de leitura dos textos literários como instrumento constante de formação de um leitor decisivo, que possa fazer escolhas, descobrir o prazer de ler. Para tanto, imprescindível a mediação adequada do professor, para que o aluno possa fazer leitura não só pelo encantamento, mas também, realizar a leitura do mundo.

4 | CONCLUSÃO

A leitura de textos literários na escola enfrenta um grande desafio: competir com a moderna tecnologia. Em uma só máquina, com um só clique se aciona um mundo de diversões. Beleza, ilustrações, cores, movimento, som. O entretenimento virtual tira o folego das crianças e dos adolescentes que levam o celular para a sala de aula e viajam em um mundo sem fronteiras, sem censura: tudo é possível e permitido.

A escola tem a função de criar leitores que apreciem uma literatura escrita "pelos maiores espíritos" (Arthur Shopenhauer, 1788–1860) e sobretudo, leitores críticos. A função social da leitura e da escrita deve ser levado a sério pela escola. Com estratégias definidas, respeitando o trabalho intelectual do aluno, no entanto não deixando ao abandono. Fazer aproximação deste com os textos considerados de maior dificuldade de acesso leitor; direcionar a leitura, corrigir, fazer estudo de vocabulário; auxiliar na habilidade de observação detalhada dos fatos. Essas medidas contribuirão para o crescimento cognitivo, social e cultural das gerações jovens, deixando como legado a gerações posteriores. Além de fornecer substrato para relação interpessoal, para olhar o mundo de forma não ingênua.

A participação ativa do aluno no estudo, entendimento da leitura do texto literário, foi possível cumprir o papel social da leitura e da escrita: o estudante ser coautor, quando leu e compreendeu a proposta e autor ao produzir texto, aplicando a sua realidade.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Território das Palavras**. São Paulo: Parabola Editorial, 2012.

BARTHES, Roland. **O Rumor da Língua**. Tradução de Mario Laranjeira. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos?** Tradução de Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das

Letras, 1993.

CANCLINI, Néstor García. **Leitores, Espectadores e internautas**. Tradução de Ana Goldberger. São Paulo: Iluminaria, 2008.

CHARTIER, Roger. **Cultura Escrita, Literatura e História**: conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

_____. **Os Desafios da Escrita**. Tradução de Fulvia M.L.Moretto. São Paulo: UNESP, 2002.

CURY, Maria Zilda Ferreira. **Intertextualidade**. Apostilamento da Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG / Faculdade de Letras-FALE, Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/intertextualidade>. Acesso em: 15.04.2017

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. **Entrevista** cedida a profa drª Begma Tavares Barbosa, para a Revista Práticas de Linguagem. Jul/dez 2014. V.4. n.2.

DEMO, Pedro. **Introdução à Metodologia da Ciência**. 2ed. São Paulo: Atlas S.A, 1985.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa**. 2 ed. Campinas: Papirus, 1995.

FERRAZ JUNIOR, Expedito. **A leitura do texto literário: uma abordagem semiótica**. Santa Cruz do Sul: Revista Signo. Jan/jun 2012. V 37, nº 62.

FORTIN, M.F. **O processo de investigação**. Loures: Lusociênciia, 2010.

GERALDI, João Wanderley. **Prática da Leitura na Escola**. In: O texto na sala de aula. 3 ed. São Paulo: Ática, 2005.

GIACOMOLLI, Dóris Helena Soares da Silva. **Literatura Comparada e Intertextualidade: Saramago e Patativa do Assaré – O homem faz do mundo um texto para produzir sentido**. Revista Milenium. 46 –A. Número Especial temático sobre Litertura. Nov. 2014.

GOMES, Nilma Lino. **Escola e diversidade étnico-cultural: um diálogo possível**. MG: UFMG. (org): Juarez Dayrell, 2006.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da Leitura para a leitura do mundo**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1997.

MAFESOLI, Michel. **O Tempo das Tribos- o declínio do individualismo nas sociedades de massa**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense, 1998.

MACHADO, Ana Maria. **Abrindo caminho**. Ilustradora Elisabeth Teixeira. São Paulo: Ática, 2004.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. **Tribos Urbanas: metáfora ou categoria?** Cadernos de Campo, Revista dos alunos de pós-graduação em Antropologia. Departamento de Antropologia, FFLCH/USP, São Paulo, ano 2, nº 2, 1992. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/40303/43188>. Acesso em: 15.04.2017

MARTINS, Aira Suzana Ribeiro. **O léxico e a leitura de textos literários no ensino fundamental**. Simpósio 22- Questões semântico – sintáticas na pesquisa e no ensino de língua portuguesa. 2017.

SOUZA, Renata Junqueira.; COSSON, Rildo. **Letramento Literário: uma proposta para sala de aula.** São Paulo: Revista Conteúdo e Didática de Alfabetização. Acervo digital da UNESP, 2015. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf> Acesso em: abril 2017.

ANEXOS

Ponto norteador para produção do aluno:

“No meio do meu caminho

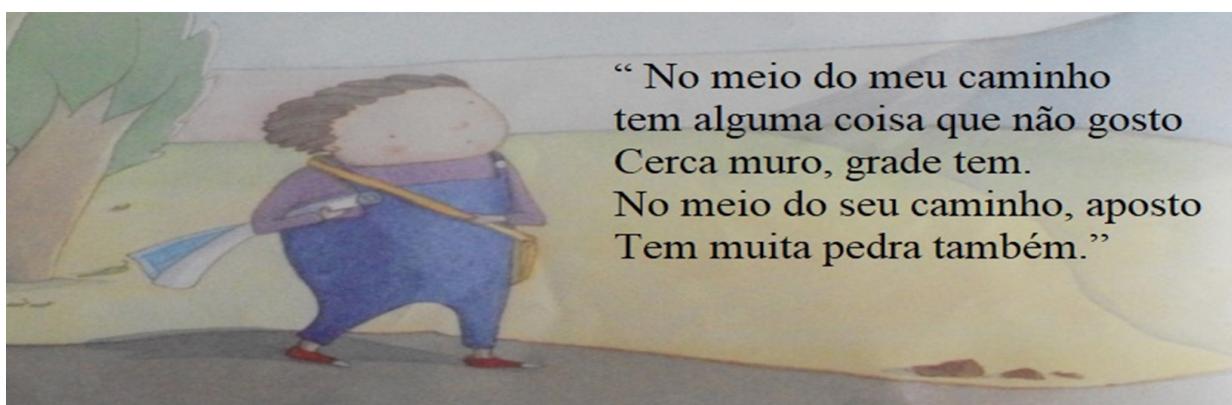
Tem alguma coisa que não gosto

Cerca, muro, grade tem.

No meio do seu caminho, aposto

Tem muita pedra também. ”

(Machado, 2004)



FASE DE PRODUÇÃO COLABORATIVA DOS TEXTO



Figura 1- Fase de produção de texto- CES/CISO
FASE DE PRODUÇÃO COLABORATIVA DOS TEXTO



Figura 2- Produção de texto- alunos do 7º ANO CV/2017- CES/CISO
FASE DE PRODUÇÃO COLABORATIVA DOS TEXTO



Figura 3- Ilustração do texto autoral pelos alunos do 6º ano- CES/CISO 2017

VIDEO de entrevista com os alunos após aplicação do projeto

<https://www.youtube.com/watch?v=Tf3nXPwu6Ho&feature=youtu.be>

FINALIZAÇÃO DO PROJETO



Figura 4- Premiação dos alunos com as professoras Célia Santos e Genilda Melo- CES/CISO

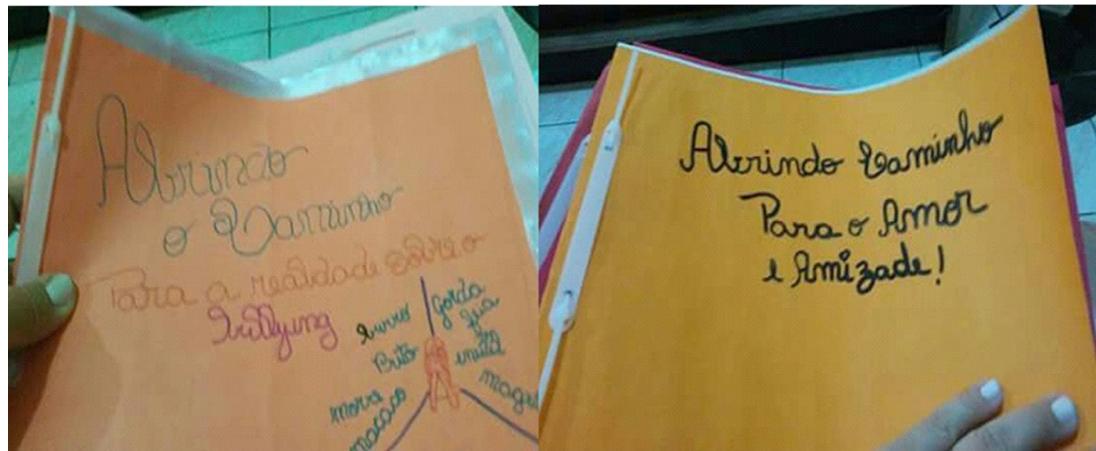


Figura 5- Produção dos alunos - CES/CISO

SOBRE A ORGANIZADORA

ANTONELLA CARVALHO DE OLIVEIRA Licenciada em Pedagogia. Mestre em Engenharia de Produção e Doutora em Ensino de Ciência e Tecnologia pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Líder Adjunto do Grupo de Pesquisa em Educação a Distância - Formação docente para o Ensino de Ciência e Tecnologia do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia da UTFPR. Atualmente é Professora da Secretaria de Estado da Educação do Paraná no Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos Professor Odair Pasqualini que atende alunos com privação de liberdade na Penitenciária Estadual de Ponta Grossa. É Editora Chefe da Atena Editora e tem entre suas principais atribuições coordenar a equipe editorial; fixar o escopo das publicações; definir a política editorial; monitorar e auxiliar o trabalho dos editores e adequar a composição do conselho editorial aos propósitos da editora. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação à Distância, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, metodologia do ensino e pesquisa e ensino de ciência e tecnologia.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-85107-28-4



9 788585 107284